



HAL
open science

Le renouvellement des enseignants d'Éducation Physique et Sportive : aspects utilitaristes, anti-utilitaristes et communautés de pratique

Pierre Imbert

► **To cite this version:**

Pierre Imbert. Le renouvellement des enseignants d'Éducation Physique et Sportive : aspects utilitaristes, anti-utilitaristes et communautés de pratique. Education. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM, 2008. Français. NNT : . tel-00343450

HAL Id: tel-00343450

<https://theses.hal.science/tel-00343450>

Submitted on 1 Dec 2008

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

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

**CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS
PARIS**

THÈSE

de

DOCTORAT DU CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS

Chaire : Formation des Adultes

**Le renouvellement des enseignants d'Éducation Physique et Sportive :
aspects utilitaristes, anti-utilitaristes et communautés de pratique**

Présentée et soutenue publiquement par

Pierre Imbert

Le 25 juin 2008

Sous la direction de

Marc Durand

Devant le jury composé de :

Jean-Marie Barbier, Professeur, Conservatoire National Des Arts et Métiers de Paris

Alain Caillé, Professeur, Université de Paris X, rapporteur

Marc Durand, Professeur ordinaire, Université de Genève

Patrick Mendelsohn, Professeur, IUFM de Grenoble

Carole Sève, Professeure, Université de Nantes, rapporteuse

Je ne fus pas fort satisfait de l'école [...] Tous les professeurs me semblèrent en démence [...]. Ces pauvres malheureux formaient des plans pour persuader les rois de choisir leurs favoris parmi les plus sages, les plus capables, les plus vertueux ; ils voulaient aussi enseigner aux ministres à considérer le bien public, à récompenser le mérite, le savoir, l'habileté [...] ils prétendaient montrer encore aux princes que leur intérêt et celui de leur peuple reposaient sur la même base, et qu'ils ne devaient confier les emplois publics qu'à des personnes douées pour les remplir.
Swift, J. (1727). Les voyages de Gulliver

**Le renouvellement des enseignants d'Éducation Physique et Sportive :
aspects utilitaristes, anti-utilitaristes et communautés de pratique**

Remerciements

Cette recherche n'aurait pu être conduite si je n'avais rencontré, au cours de ma préparation à l'agrégation interne d'EPS à Montpellier, une équipe de formateurs dévoués et compétents.

Avec l'un d'entre eux, un échange de cours particuliers sur deux épreuves de l'agrégation contre une assistance en informatique de ma part a poursuivi notre rencontre initiale. Cet échange est rapidement devenu un cycle de dons dans lequel j'ai beaucoup plus reçu que donné. Que Michel Pradet trouve ici toute ma gratitude, et c'est un euphémisme, à son égard.

Un autre de ces formateurs était Marc Durand qui a ensuite dirigé cette thèse avec une grande disponibilité et une bienveillance sans bornes pour un doctorant atypique. Notre travail durant ces cinq années s'est heurté à de nombreuses difficultés et son aide a été prépondérante pour les surmonter. Sans sa direction, sa confiance et son amitié, ce travail n'aurait jamais pu aboutir. Je l'en remercie profondément.

Mes remerciements s'adressent aussi à un objet, un ouvrage rencontré au cours d'une errance chez un libraire montpelliérain : « L'Esprit du Don » de Jacques Godbout et Alain Caillé. Ce livre m'a permis et donné envie de comprendre un domaine dans lequel je ne m'aventure qu'avec circonspection : la confiance en l'Autre.

Ces trois rencontres en ont suscité beaucoup d'autres à qui vont également mes remerciements les plus chaleureux. Le groupe des « Zinzins » dans lequel j'ai retrouvé des amis de l'époque de la planche à voile parmi lesquels Jacques Saury à la serviabilité aussi infinie que ses compétences. Ils vont aussi vers Nathalie Gal-Petitfaux, Ingrid de Saint Georges, Serge Leblanc, Alain Muller et Philippe Veyrunes pour avoir accepté le rôle ingrat de « relecteurs » d'une première version.

Mes remerciements s'adressent ensuite à ceux qui m'ont aidé à des titres divers : le Président des sessions du CAPEPS 2004, 2005, pour avoir autorisé cette recherche sur le site du concours ; les responsables de l'épreuve d'Oral 1, ainsi que les membres du secrétariat que je remercie en la personne de leur Secrétaire général : Jérôme Pataux ; le directeur de l'IUFM de Grenoble, Patrick Mendelsohn et l'INRP pour les décharges de service accordées pour ce travail.

Et bien sûr, tous les informateurs qui ont accepté de donner de leur temps et auxquels je ne pourrais rendre un remerciement nominatif sans trahir leur identité : sans eux rien n'aurait été possible. Merci enfin à Caroline et Claire pour leur présence au cours de cette épreuve.

Sommaire

Présentation générale	1
1.1 Partie 1	2
1.2 Partie 2	4
1.3 Partie 3	7
Partie 1	9
Chapitre 1 : Définition de l'objet d'étude et questions de recherche -----	10
1 Définition de l'objet d'étude.....	11
1.1 Impacts de la professionnalisation des enseignants	11
1.2 Le recrutement en France	17
1.3 Consensus versus débats	29
2 La préparation et la formation des enseignants	37
2.1 Les organismes de préparation et de formation.....	37
2.2 Des critiques sur les formations	39
2.3 Relations entre préparation, recrutement et formation	41
3 Questions de recherche.....	43
Chapitre 2 : Cadre théorique -----	47
1 Les options épistémologiques et théoriques	48
1.1 Une activité continue et totale	48
1.2 Composantes individuelles et collectives de l'activité	51
1.3 Une approche sociale de l'activité	53
2 L'objet théorique « communauté de pratique »	57
2.1 Définitions de « communauté de pratique ».....	57
2.2 L'identité vue comme une stratification	60
3 L'objet théorique utilitariste / anti-utilitariste	67
3.1 L'utilitarisme	67
3.2 Approches à partir du Don	71
3.3 Interprétations des cycles de dons	80
4 Les Communautés de pratique et le Don comme niveau d'interprétation.....	84
4.1 Relations entre communautés de pratique et cycles de don	86
Chapitre 3 : Méthode -----	88
1 Informateurs	89
1.1 Les catégories institutionnelles des informateurs.....	89
1.2 Les collectifs observés.....	91
1.3 Le choix des individus.....	92
2 Position éthique	95
2.1 Les obligations et dispositions communes aux terrains	95
2.2 Difficultés et avantages d'une triple appartenance	96
3 Recueils des informations et procédures	98
3.1 Les entretiens.....	99
3.2 Les traces écrites	101
3.3 CAPEPS externe 2004 et 2005 : Écrit 2.....	103
3.4 CAPEPS externe 2004 et 2005 : Oral 1	104

4	Traitement des données	108
4.1	Le codage des différents entretiens et documents	108
4.2	Les entretiens	110
4.3	Les documents	111
4.4	Présentation des résultats	113
5	Règles de signification et classification des actions	113
5.1	Niveaux de signification d'une action	113
5.2	Généralités classificatoires du Don	116
5.3	Les catégories des communautés de pratique	117

Partie 2

119

Chapitre 4 : Une communauté de pratique simple	120	
1	Présentation générale	121
1.1	Les procédures de l'Oral 1	122
2	Les savoirs et leur genèse à l'Oral 1	124
2.1	Analyse des discours réduits communs	124
2.2	Analyse des discours réduits singuliers	130
2.3	Discussion sur les savoirs	135
3	Les processus de participations individuelles	140
3.1	Analyse des discours réduits communs	140
3.2	Analyse des discours réduits singuliers	144
3.3	Discussion sur les participations	149
4	Aspects utilitaristes et anti-utilitaristes	155
4.1	Les composants du couplage utilitariste / anti-utilitariste	156
4.2	L'équilibre utilitariste et anti-utilitariste	157
Chapitre 5 : Une communauté de pratique composée	160	
1	Présentation générale	161
1.1	Les procédures de l'Écrit 2	161
1.2	Les relations entre jurés	165
2	Les savoirs et leur genèse à l'Écrit 2	166
2.1	Analyse des discours réduits communs	166
2.2	Analyse des discours réduits singuliers	172
2.3	Discussion sur les savoirs	176
3	Les processus de participations individuelles	179
3.1	Analyse des discours réduits communs	179
3.2	Analyse des discours réduits singuliers	183
3.3	Discussion sur les participations	188
4	Aspects utilitaristes et anti-utilitaristes	192
4.1	Décalages, contradictions et séparations	192
Chapitre 6 : Une constellation de communautés de pratique	199	
1	Présentation générale	200
2	Les savoirs du recrutement et leur genèse	201
2.1	Analyse des discours réduits communs	202
2.2	Analyse des discours réduits singuliers	205
2.3	Discussion sur les savoirs	214
3	Les processus de participations	217
3.1	Analyse des discours réduits communs	217
3.2	Analyse des discours réduits singuliers	219
3.3	Discussion sur les participations	225

4	Aspects utilitaristes et anti-utilitaristes.....	228
4.1	Choix professionnels et couplages utilitaristes / anti-utilitaristes	228
4.2	Les modes de participation.....	229
Partie 3		233
1	Le renouvellement des enseignants d'EPS	234
1.1	Une crise possible.....	236
1.2	Un recrutement parmi d'autres ?.....	240
1.3	Enseignant : métier ou profession ?	249
2	Apports de l'étude : Savoirs, Communautés de pratique et Don	257
2.1	Catégories « indigènes » ou « construites »	259
2.2	L'évolution des communautés de pratique.....	264
2.3	Les cycles de Don.....	271
3	Apports de l'étude : relations entre formation et recrutement	284
3.1	Autonomisation et dons illicites	284
3.2	Vers une évolution coopérative de la formation et du recrutement.....	289
4	Conclusion.....	299
Références		303

Index des figures

Figure 1	: salle de préparation des candidats de l'Oral 1	27
Figure 2	: salle d'interrogation des candidats de l'Oral 1.....	27
Figure 3	: les quatre mobiles de l'action (d'après Caillé, 2000).....	77
Figure 4	: les objets du fonctionnement commun.....	129
Figure 5	: les couplages de la genèse des savoirs	171
Figure 6	: modélisation des cycles de dons et de vengeances	266
Figure 7	: triangle pédagogique (d'après Houssaye, [1988] 1992, p. 41).....	268
Figure 8	: la transmission informelle des savoirs au sein du CAPEPS	270

Présentation générale

Cette thèse s'inscrit dans les champs scientifiques des sciences de l'éducation et de la formation professionnelle des adultes à partir d'un regard anthropo-sociologique. Sa problématique interroge la fonction du CAPEPS¹ dans la transmission des savoirs des enseignants d'EPS.

En effet, les savoirs permettant de réussir le CAPEPS représentent une légitimité à atteindre et à acquérir pour les étudiants et les formateurs qui le préparent. Ces savoirs ont-ils une fonction dans l'exercice professionnel ? De façon plus générale, comment s'organise la transmission des savoirs professionnels des enseignants d'EPS ? Ces interrogations, apparemment simples, rencontrent de nombreux obstacles qui suscitent d'autres questions :

Le modèle du concours est-il un moyen efficace pour recruter de futurs enseignants ? Au moins deux alternatives sont possibles : (a) tenter de déceler des qualités d'enseignant chez les candidats ou (b) évaluer seulement les savoirs présentés. Quels sont les effets de ce type de recrutement sur le renouvellement des enseignants ? En effet, la compétition qui est au cœur des concours se voit souvent stigmatisée en tant que contre-exemple de la solidarité et de la tolérance, qualités recherchées chez les enseignants.

Quels sont les liens, les objets, les formes sociales qui unissent les individus dans ces expériences de concours et de formation ?

Cette dernière interrogation est au fondement de la construction de notre cadre théorique. Notre questionnement a été progressivement bâti à partir de l'étrange constat que, dans des situations de forte concurrence, des individus en aident d'autres. Les places du Don, de l'anti-utilitarisme et de leurs relations avec l'utilitarisme sont apparues comme des outils conceptuels assez forts pour répondre à cette considération, nouvelle – à notre connaissance – sur le plan scientifique, dans le domaine de la formation et de la sélection d'enseignants. Cette première avancée théorique a rapidement été confrontée à deux questions méthodologiques délicates : comment définir précisément les dimensions des collectifs dans lesquels interviennent ces phénomènes d'aide ? Sur quels objets porte cette aide ?

À ces deux questions, des éléments de réponse sont fournis par la notion de communautés de pratique (Wenger, 1998). L'auteur les définit comme des configurations sociales « apprenantes » s'organisant principalement autour de savoirs professionnels

¹ Certificat d'Aptitude Professionnelle en Éducation Physique et Sportive. S'obtient par un concours de recrutement de la fonction publique.

clandestins en décalage avec les savoirs légitimes du collectif institutionnel.² Cette notion établit les savoirs³ comme *média* relationnels au sein d'un collectif structuré par leurs transferts. En conséquence, les communautés de pratique apportent une réponse à la fois pour établir les dimensions des collectifs étudiés et pour identifier les objets qui sont transférés : les savoirs professionnels.

Ce cadre théorique, associant le Don et les communautés de pratique, permet d'analyser le fonctionnement d'épreuves du CAPEPS et des processus conduisant à la légitimation des savoirs des enseignants d'EPS. Du point de départ d'une épreuve de ce concours nous élargissons progressivement l'analyse à une autre épreuve de ce même concours puis à trois collectifs intervenant dans la formation des enseignants d'EPS. Ces phénomènes sont envisagés comme des processus dynamiques se déroulant à l'interface de plans individuels et collectifs articulés autour de dimensions utilitaristes et anti-utilitaristes : les aspects.⁴ La thèse tente d'établir : (a) le niveau pertinent d'analyse en termes de taille et de nature des collectifs à analyser, (b) la présence et les fonctions éventuelles de cycles de dons dans les relations au sein de ces collectifs ainsi que (c) des pistes pour anticiper l'évolution du renouvellement des enseignants. La complexité de cette recherche conduit à présenter brièvement les grandes lignes des trois parties qui organisent la rédaction de la thèse. En effet, la grande diversité des phénomènes convoqués dans la démonstration nécessite une familiarisation préalable et globale avec les phénomènes étudiés pour comprendre les liens entre ces différents éléments assemblés.

1.1 Partie 1

Elle débute par la définition de la place du recrutement des enseignants français au sein des pays de l'OCDE afin d'en montrer les spécificités. Les concours sont majoritairement utilisés par les pays latins alors que d'autres pays, principalement ceux du nord de l'Europe, recrutent leurs enseignants par des processus moins compétitifs et plus locaux. Ce thème du recrutement est focalisé sur celui des professeurs d'EPS par le CAPEPS qui est, avec 9,5%

² Ces collectifs sont les groupes clairement identifiés sur le plan social (*e.g.* une entreprise commerciale, une université, une école)

³ Cette thèse ne participe pas aux débats sur la nature cognitive des savoirs mais utilise une des dimensions de ce concept : sa potentialité de transmission entre individus.

⁴ Ce terme est défini en référence aux usages en linguistique où l'aspect est un trait grammatical qui décrit un objet (*e.g.* verbe) du point de vue de son développement. Celui-ci est envisagé sous l'angle de son déroulement interne au contraire du temps, qui donne une indication d'un point de vue extérieur à ce dernier. Ici, les aspects sont les éléments utilitaristes ou anti-utilitaristes de l'activité professionnelle établis à partir du point de vue de l'acteur.

entre admis/présents en 2004 aux épreuves d'admissibilité, le plus sélectif des concours externes de recrutement d'enseignants, hors agrégations, ainsi que celui tenté par le plus grand nombre de candidats (n=9405 en 2004). Cette grande sélectivité est rapprochée de l'interrogation récurrente sur le malaise concernant l'école en France. Les critiques sur l'école se concentrent, dans le champ médiatique, autour de la formation des enseignants alors que la question de leur recrutement est peu évoquée sur le plan médiatique et peu étudiée sur le plan scientifique en dehors de recherches statistiques. A ce stade, il apparaît que les séparations administratives entre préparation des candidats, sélection par le CAPEPS et formation des futurs enseignants font écran à la compréhension d'un phénomène plus large qui les regroupe : celui du renouvellement des enseignants. Un autre obstacle à cette compréhension est la conception, majoritairement partagée au sein du monde éducatif, de la professionnalisation des enseignants envisagée comme exclusivement utilitariste et seulement évaluable au niveau individuel. Cette position justifie la recherche d'une mise à distance des émotions, des sentiments ainsi que des relations inter-individuelles ou collectives.

Le cadre théorique s'appuie sur un concept puissant (le paradigme du Don) mais délicat à utiliser pour analyser des données empiriques. Ce concept établit que l'activité humaine s'exerce à partir de quatre mobiles de l'action qui distinguent deux modalités : l'une visible et utilitariste, l'autre souvent perçue comme cachée et anti-utilitariste. Ces deux modalités sont respectivement référées à l'utilitarisme entendu comme doctrine de la rationalité instrumentale et à l'anti-utilitarisme qui reconnaît un sens « autoconsistant » au Don à l'égal de l'intérêt.

Afin d'étudier des configurations sociales *a priori* faiblement identifiables,⁵ le Don est associé à une notion plus facilement opérationnalisée mais moins solidement étayée scientifiquement, « les communautés de pratique ». La compatibilité entre le concept central du cadre théorique, le Don, et cette notion repose sur le fonctionnement anti-utilitariste de ces configurations sociales. Celles-ci développent des réseaux relationnels, selon les principes du Don (donner, recevoir, rendre), au sein de collectifs socialement identifiés (*e.g.* une entreprise, un établissement, un jury). Les communautés de pratique ne se confondent pas avec ces collectifs mais représentent les aspects anti-utilitaristes des apprentissages de savoirs professionnels. En résumé, les cycles de dons de savoirs fondent des communautés de pratique qui offrent une configuration sociale dans laquelle ces cycles se développent.

⁵ L'activité d'un jury s'étend bien au-delà de son strict domaine de compétence : le classement de candidats. Elle fonde, en partie, celle de l'activité des formateurs et des candidats lors de la préparation ainsi que, par ricochet, celle des professionnels recrutés.

Participer à une communauté de pratique revient à prendre sa place dans les cycles de dons de savoirs qui se réalisent au sein des organisations.

Les résultats sont obtenus par la sélection et l'analyse de « discours réduits »⁶ issus d'entretiens compréhensifs, de documents et des notes établies à l'occasion d'une observation participante de deux sessions (2004 et 2005) du CAPEPS. Ces discours réduits sont traduits en « énoncés » qui synthétisent le point de vue du ou des informateurs sur les savoirs qu'ils utilisent dans leur activité de juré ou d'enseignant.

1.2 Partie 2

Elle présente et discute les résultats obtenus. L'analyse classe les savoirs et les participations selon leur occurrence individuelle ou collective ainsi que selon leur légitimation ou non-légitimation affirmée par l'ensemble des informateurs.⁷ La présentation s'appuie sur trois types de communautés de pratique qui délimitent des configurations de taille et d'organisation différentes et représentent l'ensemble des cas de figure possibles au sein du renouvellement des enseignants.

1.2.1 *La communauté de pratique simple*

Elle se structure autour de trois éléments faisant l'objet de dons : (a) celui d'un clivage entre des savoirs invariants et généralisables issus de la recherche universitaire *versus* des savoirs formels et singuliers issus de l'institution administrative, (b) la « place des élèves » dans les savoirs des candidats révèle d'importantes fractures de conceptions de l'enseignement entre les différents jurés et (c) les jurés s'évaluent mutuellement au cours des interrogations de candidats. La discussion de ces résultats permet de nuancer l'affirmation selon laquelle les savoirs s'acquièrent seulement par la formation et donc par le droit. Le don ainsi que le débat et la controverse sont des moyens possibles pour transmettre les savoirs.

Les participations individuelles aux communautés de pratique simples indiquent le développement d'une socialité paradoxale, à la fois en rupture avec les hiérarchies statutaires tout en les respectant partiellement selon les situations. Les différences inter-individuelles sont vues comme des scories à éliminer et les relations entre individus sont centrées sur

⁶ Les « discours réduits » sont des extraits significatifs du corpus. La nature de cette signification est établie par l'évocation de savoirs permettant l'activité professionnelle ou la description de participations dans les communautés de pratique.

⁷ Les savoirs et participations sont distingués et regroupés en deux catégories : (a) « communs » quand l'ensemble des informateurs les légitime et (b) « différents » lorsque des informateurs décrivent des participations ou affirment des savoirs différents.

l'apprentissage des normes et règles du collectif par le contrôle et la légitimation des actions des *nouveaux venus* par les *anciens*.

Ces résultats présentent des aspects utilitaristes et anti-utilitaristes qui sont discutés à l'aide de notions issues du cadre théorique. L'articulation des légitimités professionnelles et conviviales s'établit à partir d'un élément intégrateur : la confiance donnée à un *nouveau venu* par un *ancien*.

1.2.2 *La communauté de pratique composée*

Elle organise un ensemble dont l'activité est éclatée en micro-jurys ne répondant pas entièrement aux critères de définition des communautés de pratique. Cependant, des savoirs issus de plusieurs sources, différentes de celle des organisateurs, émergent lors des réunions générales du collectif qui supporte cette communauté. Ces savoirs sont plus divers que ceux d'une communauté simple.

Le premier résultat issu de l'état de cette « communauté composée » est la présence de savoirs d'*anciens* et de savoirs de *nouveaux venus* dans lesquels les informateurs tentent de mettre en accord un idéal parfait avec une pratique imparfaite. Cette distinction est modélisée (Figure 5 : les couplages de la genèse des savoirs, p. 171) par un système dans lequel les *anciens* participent en fonction de leurs savoirs des années antérieures alors que les *nouveaux venus* construisent leurs savoirs en fonction de leur participation et des dons des savoirs d'*anciens*.

Le deuxième résultat est le constat d'une différence entre la communauté simple étudiée, organisée par la recherche du consensus entre les jurés, et celle, composée, où l'affirmation des différences entre les jurés est plus conflictuelle. Cette différence peut se comprendre par l'aspect plus « monolithique » de la première communauté alors qu'il est plus éclaté dans la seconde. Ces légitimités distinctes sont discutées à partir du constat de la construction « d'artefacts organisationnels » impliquant les jurés de l'Oral 1 tandis que les outils de corrections des épreuves écrites sont directement fournis aux jurés d'Écrit 2.

Le troisième résultat est basé sur l'analyse du groupe d'individus qui organise les aspects matériels du concours et qui fonctionne selon les mêmes règles que les jurys des écrits. Contrairement à l'ensemble des autres membres du jury, soumis à la règle d'une présence continue maximale de quatre ans, ce collectif reste stable pendant de longues années.

Ces individus se placent en « héritiers d'une Machine »⁸ et tirent une partie de leur légitimité individuelle de la possession de cet héritage et de ses symboles. C'est une sorte d'aristocratie au sein du concours qui justifie ses privilèges par des risques objectivement importants d'annulation du concours et une obligation de mémoire pour faire fonctionner cette organisation. Ce groupe n'est pas une communauté de pratique simple car ses pratiques sont divisées entre différents individus et les dons de savoirs s'effectuent entre un *ancien* qui abandonne et un *nouveau venu* qui arrive pour de longues années. Leurs savoirs n'ont pas la co-légitimation entre *anciens* et *nouveaux venus* qui existe au sein des communautés de pratique simples.

La discussion sur la communauté composée permet la distinction des différences qui apparaissent entre les jurés. Elles sont classées en décalages, contradictions et séparations. En effet, l'efficacité d'une réification est fonction de l'appui qu'elle prend sur une légitimité respectant le mode utilitariste ou anti-utilitariste de la participation avec laquelle elle forme un couplage.

1.2.3 *La constellation de communautés de pratique*

Elle associe l'ensemble des communautés de pratique en agissant comme une focalisation élargie à l'ensemble des participants collectifs du renouvellement des enseignants d'EPS. Les autonomies réciproques des savoirs du CAPEPS par rapport aux savoirs pour enseigner ou des savoirs du monde sportif sont un élément identitaire de la *constellation* des communautés de pratique du renouvellement des enseignants d'EPS. Cette autonomisation des savoirs justifie le constat que les dons reçus ne répondent pas obligatoirement aux besoins des *nouveaux venus*. L'échec des dons entre communautés de pratique distinctes, bien que figurant au sein d'une même constellation, atteste de la nécessité d'une proximité entre donateurs qui permet une connaissance fine des besoins réciproques. Les dons dans les constellations de communautés de pratique sont refusés lorsqu'ils utilisent le mode du don à des étrangers. Les transferts de savoirs s'effectuent selon deux modes : (a) sur le modèle du Don lorsque les relations sont conçues comme symétriques, c'est-à-dire entre pairs et (b) à l'aide du Droit quand les relations sont dissymétriques, telles que enseignant / élève.

Le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant par la réussite d'un concours, engage des changements identitaires résultant de processus complexes mêlant niveaux

⁸ La Machine est le terme utilisé par les organisateurs du concours pour désigner et symboliser la lourdeur et la sûreté de fonctionnement de cette organisation. On retrouve là l'orgueil des machinistes de locomotives ou des marins de gros navires.

individuel et collectif, aspects utilitaristes et anti-utilitaristes et goût pour le sport ou affinités électives.

Ces résultats complètent et nuancent les résultats de la plupart des enquêtes scientifiques traitant des choix professionnels. Le couplage utilitariste / anti-utilitariste est dominé par le pôle anti-utilitariste pour les enseignants qui attribuent leur choix professionnel à des rencontres, avec des enseignants remarquables, pendant leur propre scolarité (école ou collège). Cette hypothèse peut être complétée par son symétrique, celle d'une entrée utilitariste pour les « héritiers ». Cette entrée par le pôle utilitariste renvoie à la valorisation de la discipline scolaire que l'on enseigne.

Ces activités sont ensuite discutées à partir de deux couplages : (a) Droit / Don et (b) Légitimation / Transmission. En effet, une institution n'est pas un système social « pur » mais fonctionne à partir de normes et de règles construites, le Droit, mais aussi des possibilités que le Don offre en substituant ses règles propres au droit.

1.3 Partie 3

Elle consiste en un bilan critique de l'apport de cette recherche sur les principes du renouvellement des enseignants d'EPS et des propositions théoriques utilisées pour analyser cette activité.

Le CAPEPS est pensé, par les responsables du concours, comme devant rechercher la plus grande équité possible entre les candidats. Pour atteindre cet objectif, ils tentent d'isoler le concours des autres éléments du renouvellement des enseignants et en particulier de la préparation du concours. Les résultats attestent de l'existence inévitable de cycles de dons dans toute configuration sociale dont nous proposons une modélisation (p. 262, Tome 1). Nous proposons de réfléchir aux moyens de penser globalement ce renouvellement et de réserver au Don des espaces dans lesquels il pourrait jouer un rôle favorable à la professionnalisation des enseignants plutôt que d'aggraver la « Crise de l'École » (Imbert et Méard, 2006 ; Laval, 2006). Cette discussion générale met l'accent sur le constat que les acteurs atteignent souvent des buts différents de ceux qu'ils avaient visés. Développer des participations solidaires, anti-utilitaristes chez les enseignants n'est pas en lien avec la forme, compétitive ou non, des aspects utilitaristes du renouvellement des enseignants. Elle trouve son origine dans les formes de participations légitimes au sein des communautés de pratique de ce domaine. En résumé, les aspects utilitaristes et anti-utilitaristes, malgré leur étroite imbrication dans l'activité humaine, n'obéissent pas aux mêmes règles et ne se situent pas dans

les mêmes espaces ni la même temporalité. L'utilité s'exerce dans le temps court, l'intérêt, la liberté et l'échange pendant que l'anti-utilité organise le temps long, le désintéressement et l'obligation. Ces imbrications fonctionnent sur le modèle d'un couplage dans lequel utilité et anti-utilité se co-définissent, c'est-à-dire qu'à une modification de l'une correspond une modification de l'autre. La participation des individus dans les différentes configurations sociales, utilitaires ou anti-utilitaires,⁹ ainsi que les réifications qu'ils opèrent (ce qu'ils disent de ces participations) permettent de tracer les contours des relations des femmes et des hommes au sein des collectifs observés.

Cette partie s'achève par la proposition d'identification d'espaces¹⁰ – et non la création de dispositifs pouvant conduire à normer les participations – au sein du renouvellement des enseignants. Dans ces espaces, les cycles de dons pourraient s'exercer au profit d'une socialité plus coopérative et généreuse entre les enseignants et non au bénéfice de quelques-uns.

⁹ Les configurations utilitaires sont les collectifs visibles (*e.g.*, institutions, jurys, écoles) et les anti-utilitaires sont les communautés de pratique.

¹⁰ En étant conscient du côté paradoxal que peut avoir cet essai d'organisation du don qui est, par essence, libre tout en pouvant être ritualisé.

Partie 1

Cadre de la recherche

Cette partie est composée de trois chapitres. Ces chapitres définissent le domaine d'investigation de cette recherche ainsi que les moyens utilisés pour analyser le renouvellement des professeurs d'EPS.

Le Chapitre 1 définit l'objet d'étude et introduit les questions de recherche ; le Chapitre 2 développe le cadre théorique de l'analyse des cycles de Don au sein de communautés de pratique et le Chapitre 3 présente la méthode utilisée pour cette recherche.

Chapitre 1 :

Définition de l'objet d'étude et

questions de recherche

Ce chapitre est composé de trois sections :

La Section 1 définit l'objet d'étude de cette thèse et détaille les principales sources de questionnement à l'origine de ce travail ; la Section 2 présente la préparation et la formation des enseignants ; la Section 3 énonce les questions de recherche qui structurent cette thèse.

1 Définition de l'objet d'étude

L'objet d'étude – le renouvellement des enseignants d'EPS en France – est centré sur les spécificités du recrutement et de la formation des professeurs d'EPS. Il semble tour à tour en décalage et en accord avec les spécificités de l'école en France ainsi qu'avec les recrutements d'enseignants à l'étranger. L'objectif de cette première section du premier chapitre est de délimiter, préciser et justifier notre objet d'étude dans l'espace social scolaire ainsi que par rapport à la formation et à la professionnalisation des enseignants français et à leur sélection en France et dans d'autres pays de l'OCDE.

1.1 Impacts de la professionnalisation des enseignants

Dans la plupart des sociétés modernes, la transmission des savoirs académiques se réalise dans un lieu consacré à cette activité – école, université, centre de formation – avec la présence de matériel pédagogique spécifique et, le plus souvent, la nécessité pour l'enseignant comme pour l'élève, de consacrer la totalité de son temps à cet exercice. Pour les élèves ou les étudiants, c'est apprendre – pour les enseignants, contribuer à faire apprendre – ici et maintenant, des savoirs dont l'utilité, la fonction et le sens devraient apparaître ailleurs et plus tard. Ce modèle est-il nécessaire pour l'enseignement de pratiques physiques ?

Cette idée d'instruire par l'école ne va pas de soi. Les métiers traditionnels ne sont pas transmis selon les normes scolaires. Delbos et Jorion ([1984] 1991) montrent comment, chez les conchyliculteurs et les saliculteurs, le métier s'apprend majoritairement en dehors de l'école. Cependant, même les métiers les plus traditionnels s'inscrivent dans une dynamique visant à les professionnaliser comme en témoignent Delbos et Jorion (1991) : « La "Profession", ce Drotée (sic)¹¹ qui a remplacé le "Métier" est à la fois le corps institué, organisé, avec ses instances représentatives vis-à-vis de l'Administration et des autres Professions, ses porte-parole, censément "pairs entre les pairs" mais de fait, notables. » (p. 23). Cette définition d'une Profession par ses rapports aux autres organisations et la hiérarchisation croissante entre professionnels est, semble-t-il, une caractéristique liée au processus de professionnalisation. Cependant, les rapports au travail dans les métiers relationnels de classe moyenne (éducation, soin, travail social, administration et services publics) montrent que les luttes de classement symbolique associant métier et corporatisme

¹¹ Nous supposons une erreur typographique sur la figure mythologique de Protée.

pour les opposer à profession et modernisme ne sont pas scientifiquement fondées (Demailly, 1998). Ces clivages indiquent l'importance des aspects collectifs dans la construction sociale des formes de professionnalisation.

Pour les enseignants, Bourdoncle (1993) affirme que leur professionnalisation est un mythe. L'auteur souligne que ce mythe est nécessaire à cause de la fascination qu'exerçaient les professions en sociologie jusqu'aux années 60 et des obstacles pour faire de l'enseignement une vraie profession. A partir de la professionnalisation des enseignants, Bourdoncle (1993) propose un modèle d'analyse de ce phénomène : « Il y aurait donc deux voies de construction des professions, la voie continentale de la lutte politique pour contrôler des places à l'intérieur d'une hiérarchie étatique et élitaire et la voie anglo-saxonne de lutte pour établir - et prendre - le pouvoir à l'intérieur des groupes professionnels eux-mêmes et obtenir une délégation de l'État leur permettant de réguler elles-mêmes leurs marchés. » (p.95). Ces deux façons de professionnaliser marquent, par des voies différentes, le poids de l'État dans ce processus. La spécificité française d'une « noblesse d'État » (Bourdieu, 1989) dans tous les corps de fonctionnaires favorise la transmission traditionnelle et aristocratique des savoirs. Ce type de transmission peut sembler contradictoire avec les principes de l'élitisme républicain qui vise à offrir à tous les mêmes chances de réussite, en particulier dans les concours de la fonction publique où les principes d'égalité et de d'équité sont souvent avancés. Sans nier l'importance de l'organisation sociale des professions dans le processus de professionnalisation, il semble utile de s'intéresser aussi à la transmission des savoirs qui fondent, pour partie, la reconnaissance sociale des professionnels et la constitution d'une profession. Les savoirs transmis en EPS, en particulier au cours du processus de professionnalisation des enseignants, sont difficiles à caractériser. Certains sont issus des pratiques sportives réalisées au sein de fédérations riches de plusieurs milliers de pratiquants (e.g. Football, Athlétisme...) d'autres s'articulent autour de pratiques exclusivement scolaires comme en témoignent les épreuves du baccalauréat¹² qui sont des créations d'enseignants d'EPS.

Ces processus de création circulaire entre un groupe et des pratiques sont visibles dans les disciplines scolaires récentes ou disposant d'un statut incertain au sein du système éducatif. L'éducation physique et sportive (EPS) et les professeurs d'EPS forment un cas

¹² Le cas du 3 X 500 m en athlétisme est une construction scolaire à partir d'une pratique sportive : le 1 500 mètres. Le 3 X 500 consiste à réaliser, pour chaque coureur, 3 courses de 500 mètres (récupération dix minutes maximum entre chaque course). La seule indication de temps possible est une information communiquée aux 250 mètres. Après l'échauffement et avant la première course, le coureur indique le temps visé sur le premier 500 mètres. Après avoir eu connaissance de ce résultat, il indique le temps du second 500 mètres. Le coureur n'établit pas de pronostic avant la troisième course. Le temps cumulé des trois courses compte pour 70% de la note. L'écart au projet / temps sur les deux premiers 500 mètres compte pour 30% de la note.

typique de ce phénomène. Arnaud (1983) montre, par une argumentation historique, que les concepteurs et praticiens de l'EPS ont été amenés à respecter la fonction intellectualisatrice de l'institution scolaire pour conserver une place à la fois pour eux et pour leur discipline dans les systèmes éducatif et universitaire. Il y a ici influence de l'environnement scolaire sur une activité (l'éducation physique) proposée à l'origine par les militaires puis les médecins mais enseignée par un nouveau collectif : les enseignants d'EP¹³. Ces derniers n'ont pu exister que grâce à l'introduction d'une nouvelle discipline scolaire, l'EP, qui, en retour, ne pouvait se développer sans des enseignants d'un nouveau genre. Ces enseignants d'EP au sujet desquels Néaume (1992) – ancien secrétaire général du syndicat majoritaire chez les enseignants d'EP : le SNEP¹⁴ – affirme que leur attachement à des structures institutionnelles non-universitaires a retardé l'intégration et la reconnaissance de l'EP en tant que discipline scolaire à part entière. Cet auteur retrace ces phénomènes à partir de plusieurs indicateurs, dont l'évolution des concours de recrutement d'enseignants d'EPS.

Dans ce cadre, les recrutements apparaissent à la fois comme un enjeu social lors de la constitution de groupes professionnels et comme indicateur, en termes de valeurs, de l'importance accordée à l'éducation des jeunes, d'un groupe, d'une partie d'une société particulière. En effet, la baisse du nombre d'enseignants potentiels dans certains pays se traduit par une baisse du niveau de la qualité de l'enseignement pour les élèves (UNESCO, ILO, 2004). Ceci permet d'envisager les recrutements d'enseignants comme des éléments de différenciations possibles entre pays, régions, districts, municipalités, mais aussi de groupes, de configurations (Elias, [1987] 1991) socialement moins définis. Ces recrutements peuvent être conçus, de façon symétrique à la proposition précédente, comme le résultat d'un processus de sélection dépendant des caractéristiques des groupes et lieux dans lesquels ils s'effectuent. Il est concevable que les modalités de recrutement influent ou construisent, pour partie, les valeurs et pratiques qui sous-tendent leur conception de l'enseignement.

À titre d'hypothèse, recruter des enseignants sur la base exclusive de savoirs strictement académiques pourrait favoriser, chez eux, l'idée que le but premier de leur enseignement serait de minimiser le temps ou de maximiser l'activité dans un temps donné pour acquérir les savoirs. Ce but serait visé sans prendre en compte d'autres éléments comme la stabilité de ces savoirs dans le temps ou le sens donné par l'élève à ceux-ci. Dans ce cadre utilitaire, l'école tire sa légitimité et la justification des dépenses financières actuelles de l'espoir de ressources supplémentaires futures pour la société. L'école est considérée comme

¹³ Le S de sportive n'a été ajouté qu'en 1941 avec l'introduction du sport dans les programmes de la discipline.

¹⁴ Syndicat National des Enseignants d'Éducation Physique

un investissement au sens comptable du terme. Il semble alors possible de lire la contribution qu'un pays peut ou veut affecter à cet investissement simplement au travers d'indicateurs tels que le ratio enseignant/élèves ou le salaire et le statut des enseignants ou encore des évaluations globalisantes des savoirs des élèves. Dans une autre conception, avec des enseignants sélectionnés sur des savoirs issus d'une tradition, l'école peut être perçue comme un lieu intemporel, une forteresse, dont les acteurs obéissent aux règles de conduite propres à cette institution. L'école devient un sanctuaire dont la fonction est de protéger les élèves d'une société dangereuse. Sans nécessaire visée pratique, l'espoir est de former des élèves par des savoirs universels. Certains de ces savoirs – les langues anciennes, les textes antiques – tirent même une grande partie de leur légitimité de cette absence d'ancrage explicite dans la société actuelle. Au-delà de l'aspect réducteur des cas présentés, l'objectif est de souligner la rareté des controverses sur les rapports entre recrutement et conceptions de l'enseignement. D'autres débats sont également peu évoqués en France. Par exemple, les rapports entre rationalité technique et liens sociaux ou la recherche d'éventuelles relations de dépendance entre formation et sélection.

En France, les publications scientifiques sur le recrutement des enseignants sont centrées sur des évolutions quantitatives à partir d'études statistiques généralement publiées par le ministère de l'Éducation Nationale (par exemple : Bourdeaux et Derouillon-Roisné, 1997 ; Rousseau, 1998 ; Fougère, Lixi et Pouget, 2004). Sur les concours eux-mêmes, les publications concernent ceux de création récente comme le CAPES de documentation (Boulogne et Couzinet, 1991 ; Malrieu et Boulogne, 1992 ; Riondet, 2001 ; Coadic, 2002), ou ceux ayant subi des modifications importantes tels ceux de l'agrégation de sciences de gestion (Marco, 2006). Les CAPES et agrégations de langues vivantes ont également suscité des articles polémiques, pour certains, (Cordoba, 2004 ; Derivry-Plard, 2004 ; Bernabe et Confiant, 2002). Les concours font également partie des revendications corporatistes et sont parfois associés à différentes réactions aux projets de réformes des programmes d'enseignement et des concours nationaux de recrutement par le gouvernement. Par exemple, le collectif « Sauvons les Lettres » mêle sur son site *web* une pétition contre « la casse des concours de l'éducation nationale » et des appels à des mobilisations diverses (textes de professeurs, parents d'élèves, étudiants, élèves de l'école primaire et des lycées et directeurs d'institutions).

Au niveau international, les recherches scientifiques sur le recrutement des enseignants sont d'une importance variable et étudient des thèmes distincts selon les pays. Aux U.S.A., le thème du taux de rotation des enseignants dans les établissements scolaires

(Kochanski et Ledford, 2001 ; Ingersoll, 2001) est souvent étudié. Il est parfois associé à l'abandon très précoce de la profession (Ingersoll, 2004). La qualité professionnelle des enseignants est un autre thème souvent mis en relation avec d'autres indicateurs tels que des tests psycho-techniques (Angrist et Guryan, 2003), les établissements (Ballou, 1996) ou les motifs de recrutement (Hanushek et Pace, 1995).

En Allemagne, le rôle et la place des établissements scolaires dans le recrutement des enseignants est interrogé. La procédure habituelle d'affectation des instituteurs dans les écoles est réalisée par une commission scolaire dirigée par l'inspection scolaire. Schaefer et Terhart (2006) analysent un nouveau système de recrutement utilisé dans certains *Länder* où les écoles peuvent maintenant recruter directement une partie de leurs enseignants. L'étude se conclut par l'affirmation que les responsables des écoles apprécient cette nouvelle forme d'embauche, car ils ont la possibilité de faire leur choix à partir d'impressions personnelles. Cependant, l'adéquation des candidats avec les profils pédagogiques définis au préalable ne semble pas avoir d'importance pour les recruteurs. Cette nouvelle forme de sélection très appréciée ne l'est peut-être pas pour les raisons pour lesquelles elle a été introduite. Ce qui différencie les recherches sur le recrutement des enseignants, ce sont les thèmes recouvrant les problèmes particuliers et explicites de chaque pays. Il est donc difficile de traiter du recrutement des enseignants indépendamment du territoire (pays, *Land*, région...) dans lequel on l'observe. Le petit nombre de recherches sur le recrutement par concours des enseignants en France et en EPS en particulier est un indicateur de ce point aveugle du processus de professionnalisation des enseignants dont les modèles de recrutement sont au départ des différences entre pays.

1.1.1 Modèles de recrutement des enseignants dans les pays de l'OCDE

Selon les pays, les enseignants peuvent être ou non fonctionnaires mais ce statut est indépendant des trois grandes modalités de recrutement : le recrutement par concours, la liste de candidats et le recrutement ouvert (Eurydice, 2002, b).

Le concours désigne un examen public de type compétitif organisé au niveau central, l'État, afin de sélectionner les candidats à la profession enseignante. Selon les pays, il se situe avant la fin de la période initiale de formation (France, Luxembourg) ou termine celle-ci (Grèce, Espagne, Italie, Portugal, Malte et Roumanie). Certains pays ne garantissent pas un poste d'enseignant aux lauréats (Italie, Grèce et Portugal). En revanche, en France et au Luxembourg, tous les lauréats ayant terminé avec succès la phase finale qualifiante en emploi sont titularisés en tant que fonctionnaires et enseignants.

Les listes de candidats sont établies par les autorités éducatives supérieures – le *Land*, en Allemagne et en Autriche. Elles couvrent les postes d'enseignants à pourvoir dans l'ensemble de ce *Land*.

Le recrutement ouvert est organisé par publication des postes à pourvoir avec appels aux candidats. La sélection se fait souvent au niveau de l'établissement scolaire, en concertation ou non avec les autorités locales. La recherche des emplois et l'affectation des postes s'opèrent au cas par cas, au niveau de chaque établissement. Cette méthode permet aux enseignants et aux responsables d'établissements de se choisir mutuellement. Les pays du Nord de l'Europe, l'Irlande, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et le Liechtenstein fonctionnent sur ce modèle

Ces trois modalités comportent de très nombreuses variantes et peuvent être utilisées de façon non exclusive. De plus, bien que des tendances entre statut ou non de fonctionnaire et modes de recrutement puissent être établies, il existe des exceptions à ces règles générales. Par exemple, recrutement par concours ou listes de candidats et statut de fonctionnaire sont généralement associés mais la Roumanie et l'Italie échappent à cette règle. Toutefois, le recrutement au mérite, porté par les concours, est devenue une constante, au moins dans la majorité des pays de l'OCDE, pour être recruté en tant qu'enseignant fonctionnaire. En effet, le concours est le moyen préconisé par l'OCDE pour recruter tous les fonctionnaires. Cette recommandation s'appuie sur la nécessaire neutralité d'agents devant être au service du bien collectif défini par des lois en s'affranchissant des solidarités personnelles. Devoir son poste à son seul mérite personnel plutôt qu'à un autre individu clairement identifié semble mettre le détenteur d'une fonction dans une position plus facile pour l'exercer. Pour autant, le fonctionnaire ne bénéficie pas d'une liberté d'action mais de protections pour faire prévaloir l'intérêt collectif par le Droit sur les intérêts particuliers assis sur des positions de pouvoir. C'est donc la faculté de s'opposer par le Droit sans risquer de perdre sa fonction qui légitime le fonctionariat. Parmi les pays évoqués, la France est celui qui a poussé le plus avant le modèle concours / fonctionnaire. Elle est un cas archétypal de ce modèle.

Il est à noter que cette division portant sur statut et modalité de recrutement oppose globalement pays du Sud et du Nord de l'Europe. Dans le Sud, concours et statut de fonctionnaire sont la norme – à l'exception notable de l'Italie – et dans le Nord, recrutement ouvert et contrat de droit privé forment l'essentiel des postes d'enseignants. Cette observation en appelle une autre : les pays du Sud sont majoritairement catholiques et ceux du Nord majoritairement protestants. Ces remarques légitiment le recours à un cadre historique et social large pour comprendre le recrutement d'enseignants bien qu'au premier regard, tout

semble se passer comme si le seul enjeu du recrutement des enseignants était quantitatif : mettre des enseignants en nombre suffisant devant les classes d'élèves.

1.2 Le recrutement en France

On peut considérer que l'école moderne française – celle de l'école d'État (Lelièvre, 1990) – s'est construite, autour de la Révolution Française, contre l'Église et en particulier contre l'ordre international des Jésuites : opposition entre un État-nation et une Église catholique à vocation supra-nationale. On aurait pu s'attendre à une rupture sur le plan pédagogique, par exemple, une préconisation par l'État français de l'enseignement mutuel plutôt que l'enseignement simultané mis en œuvre dans les écoles des frères jésuites. Cependant, la rupture a principalement porté sur la mise en avant de valeurs spécifiques – comme le progrès, la laïcité, la liberté, la suprématie de l'intérêt général – ainsi que sur le recrutement des enseignants. Il est étonnant de constater que, dès l'origine, ce recrutement s'effectue seulement sur l'évaluation de connaissances scolaires alors que le projet politique est aussi de transmettre des valeurs morales. « Il a paru tout naturel que l'instituteur, en même temps qu'il apprend aux enfants à lire et à écrire, leur enseigne aussi ces règles élémentaires de la vie morale qui ne sont pas moins universellement acceptées que celles du langage ou du calcul. » (Ferry, 1883). Pour certains concepteurs de l'école laïque du début du XX^{ème} siècle, l'activité d'enseignement passe par une incarnation dans la personne du maître et secondairement par les connaissances que celui-ci doit transmettre. « On n'enseigne pas ce que l'on veut ; je dirais même que l'on n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est. » (Jaurès, [1910] 2006). Le modèle du maître proposé par la « Laïque » est peu éloigné de celui des maîtres de « l'École libre » où la moralité religieuse était souvent considérée comme un viatique suffisant pour enseigner. La différence entre les deux modèles se situait au niveau des croyances et valeurs défendues. Toutefois, au recrutement d'enseignants fondé sur la réputation morale s'est progressivement substitué un recrutement d'enseignants légitimé par le mérite scolaire attesté par l'État. On peut considérer que le recrutement au mérite des enseignants français est, en partie, issu d'une volonté d'asseoir la légitimité de ces enseignants sur des bases en accord avec les valeurs de la république : Liberté, Égalité et Fraternité.

Cette légitimité issue du concours a été appliquée comme moyen de sélection d'abord aux personnels judiciaires et administratifs (Bellin, 1846). Puis, les personnels médicaux ont été recrutés sur ce même modèle (Grasset, 1910). Enfin, les membres de la fonction publique

ont également été sélectionnés par concours (Sibert, 1912 ; Anty, 1936). Il est cependant envisageable que la sélection par concours des enseignants soit plus liée au titre de membres de la fonction publique qu'à celui des spécificités de leur fonction. Cet « allant de soi » mérite d'être interrogé. En effet, un sentiment d'immutabilité et d'évidence est associé à la forme compétitive du concours. Le « bon sens » ne peut que défendre cette modalité de sélection car le concours a pour finalité explicite de déterminer les meilleurs candidats. Qui peut s'opposer à l'utilisation d'une modalité qui repose sur le jugement des compétences utiles à l'exercice d'une profession future et la recherche d'équité entre les candidats ?

L'affirmation de ces principes apparemment indiscutables est remise en cause par les variations fréquentes des concours. En effet, la modification d'un concours est de nature à jeter le doute sur la validité des épreuves précédentes.

L'École Polytechnique recrute ses élèves par concours depuis sa fondation en 1794. Depuis cette date, la réussite au concours d'entrée assure un poste d'ingénieur dans un corps de fonctionnaires civils ou militaires à condition d'avoir suivi avec succès le cursus de la formation polytechnicienne.¹⁵ Belhoste (2002) montre, par une étude détaillée de l'organisation des épreuves et de leur évolution qu'elle se transforme progressivement en une machinerie complexe assurant de manière uniforme et impersonnelle le filtrage et le classement des candidats. Alors qu'aux premiers temps, le concours se déroule exclusivement au moyen d'oraux de mathématiques, d'autres connaissances et compétences sont peu à peu prises en compte, à l'écrit et à l'oral. L'hégémonie des mathématiques et plus largement, les principes sur lesquels reposait l'organisation du concours de l'École Polytechnique depuis sa fondation sont actuellement remis en cause depuis une quinzaine d'années. Cette diversification des évaluations des candidats à ce concours qui ouvre les portes d'une des plus prestigieuses grandes écoles françaises s'accompagne d'autres évolutions pour ces dernières. Chamozzi (1996) étudie la diversification des modalités de recrutement des écoles d'ingénieurs et conclut à un affaiblissement du recrutement par concours et à l'émergence de filières parallèles, principalement pour les filles et les enfants issus de milieux modestes.

La sélection des candidats aux concours d'enseignants s'inscrit dans un processus de renouvellement d'un corps de fonctionnaires-enseignants qui semble obéir à des cycles d'une régularité mécanique. L'exclusion de ce corps est majoritairement celle des professeurs remplissant les conditions de droit pour l'obtention d'une pension de retraite et qui la

¹⁵ Le recrutement des enseignants est construit sur ce modèle car la réussite au concours donne la possibilité d'intégrer une formation qui doit être achevée avec succès pour obtenir un poste de fonctionnaire titulaire.

sollicitent ou en sont avisés.¹⁶ Cette cessation de leur activité professionnelle s'opère à une date précise. D'autres cas, moins nombreux, participent également à l'exclusion d'individus de leur corps professionnel : démission, inaptitude à la fonction, accès à un autre corps, décès... L'intégration est principalement réalisée par des étudiants ayant réussi un concours externe (CAPES ; CAPEPS ; Agrégations...) ou interne pour des individus déjà membres de la fonction publique. Les lauréats de ces concours deviennent professeurs-stagiaires dès la rentrée scolaire suivante (N+1) puis professeurs titulaires (N+2). Entre l'intégration et l'exclusion, la trajectoire professionnelle d'un enseignant qui ne change pas de corps (certifié ou agrégé) est assurée par une suite balisée de promotions dont seul varie le temps mis pour les parcourir. Ces trajectoires peu étendues ne sont pas spécifiques aux enseignants mais à l'ensemble des fonctionnaires. On pourrait presque parler, à propos de ces trajectoires, d'« immobilité parce que, dans un régime de carrière, par définition, la mobilité est réduite. » (Braibant, 1984, p. 370). Malgré son aspect trivial, ce rappel met en avant le fait que le renouvellement d'enseignants est orienté par deux points de vue : (a) celui de l'expérience où il s'agit de remplacer des individus expérimentés par d'autres qui ne le sont pas et (b) celui du statut juridique qui fait des enseignants français des fonctionnaires avant d'être des enseignants. Ce statut impose, sauf quelques exceptions dûment répertoriées sur le plan réglementaire, un accès par concours aux corps concernés pour une durée indéterminée. Les usages font que cette durée est habituellement celle de la totalité de l'activité professionnelle des individus. Le renouvellement est à la fois une chance d'évolution des pratiques par l'intégration de *nouveaux venus*¹⁷ mais aussi un risque de perte de savoirs par l'exclusion des plus *anciens*.⁷ Un objectif commun à la formation et le recrutement pourrait être de construire un outil pour évaluer les savoirs des *anciens* afin de poursuivre les pratiques utiles ou modifier, voire éliminer, celles qui ne le sont pas ou plus. C'est un renversement de la perspective de sens commun qui semble compter uniquement sur les *nouveaux venus* pour assurer l'évolution des pratiques en imaginant les *anciens* uniquement comme les garants des traditions professionnelles.

Cependant, ces processus d'intégration et d'exclusion de membres ne s'opèrent pas d'une manière synchrone dans une logique de remplacement terme à terme. Du fait du statut de fonctionnaire ou assimilé fonctionnaire pour les enseignants de l'enseignement privé, la seule possibilité d'ajustement du nombre d'enseignants d'une discipline est le nombre de

¹⁶ Dans le cas de l'atteinte de la limite d'âge 65 ans.

¹⁷ *Nouveaux venus* et *anciens* sont les termes que nous utilisons tout au long du texte pour désigner les individus non à partir de leur seule ancienneté mais de la légitimité de leurs expériences. L'origine de cette légitimité est la dimension collective de sa reconnaissance : elle est faible pour un *nouveau venu* ; forte pour un *ancien*.

postes offerts annuellement aux concours. Selon le différentiel entre les nombres d'individus intégrés et exclus, les corps disciplinaires d'enseignants peuvent être numériquement stables, en expansion ou en diminution. Ces modifications d'effectifs ont des influences en dehors de la stricte régulation d'un corps enseignant, par exemple, sur le comportement des futurs étudiants se destinant à l'enseignement de cette discipline.

Le recrutement des enseignants français est une activité discrète, à la limite du secret, alors qu'elle organise annuellement l'embauche d'environ 30 000 fonctionnaires. En outre, les modalités de recrutement par concours des enseignants semblent faire l'objet d'un large consensus, au moins apparent, dans un contexte où l'accès au monde du travail dans les sociétés occidentales fait généralement l'objet de critiques sévères. Les accusations des diverses discriminations à l'embauche (origines sociales, ethniques, népotisme...) sont ici évoquées. En revanche, les formations d'enseignants sont régulièrement et publiquement stigmatisées alors que seules quelques rares critiques, peu argumentées – le plus souvent sous forme de rumeurs internes au monde de l'éducation – sont émises sur leur recrutement.

Ces divers paradoxes interrogent sur la nature exacte et le rôle de cette activité dans le monde de l'éducation et de la formation. Ils soulignent aussi la difficulté de l'appréhension de tels phénomènes. Entre abondance et pénurie, entre discrétion sociale et importance économique, entre idéal et relatif, sur quel modèle d'activité penser le renouvellement des enseignants ?

Nous envisageons les angles d'approche de cet objet d'étude comme multiples non seulement pour décrire des phénomènes particuliers mais aussi pour chercher à apporter des pistes de réflexion en direction des acteurs des phénomènes étudiés. Cependant, avant de pouvoir répondre aux interrogations suscitées par ces quelques affirmations et questions provisoires, il est nécessaire de rappeler que le recrutement d'enseignants en France correspondent à une position extrême parmi les autres pays de l'OCDE : celle du recrutement par concours de tous ses enseignants, public comme privé, et de l'attribution du statut de fonctionnaire aux enseignants du public dès la fin de la formation en ayant l'assurance d'obtenir un poste tout au long de sa carrière.

Les agrégations des enseignants du second degré se situent à un niveau universitaire et de prestige comparable à ceux des grandes écoles pour les ingénieurs. Il est possible de considérer que, malgré les spécificités de chaque concours, chacun d'eux est équivalent, au moins au niveau de la forme et de la rigueur des jurys, à l'ensemble des autres. Les conclusions générales tirées à partir de l'analyse d'un concours particulier ont une probabilité élevée d'être également valables pour les autres.

1.2.1 *Quelques éléments quantitatifs*

À partir de l'agrégation en sciences économiques étudiée sous l'angle statistique de 1985 à 2001, Linnemer et Perrot (2004) notent la suprématie des universités parisiennes, à la fois dans la proportion des candidats et dans la réussite de ceux-ci, par rapport aux universités de province. De plus, le taux de succès au concours est augmenté par la proximité institutionnelle ou scientifique des candidats avec un membre du jury, phénomène que les auteurs jugent comme « probablement inévitable ». Ces constatations jettent le trouble à la fois sur l'équité entre les candidats mais aussi sur les ressorts de la sélection et même de l'origine des candidatures. Parmi ces ressorts, l'origine sociale des candidats est un déterminant identifié de longue date (Bourdieu et Passeron, 1964) et il reste d'actualité (Fougère et Pouget, 2003). Ces auteurs affirment que le fait d'avoir un père salarié du public accroît significativement les chances d'accès à l'emploi public. Dans le dernier article cité, la décision d'entrer dans le secteur public est expliquée par deux des principaux déterminants économiques, à savoir le risque de chômage et le niveau relatif des salaires proposés dans les secteurs public et privé. Il est constaté que l'attractivité du secteur public revêt un caractère cyclique et dépend étroitement de la conjoncture économique. Le taux de candidature croît significativement quand le taux de chômage augmente (notamment pour les femmes et les corps de catégories B et C¹⁸). En outre, la baisse du différentiel de salaire public/privé influence positivement les candidatures aux concours de catégorie A (et plus particulièrement celles des hommes).

En se basant sur les concours d'enseignants du second degré, Fougère, Lixi et Pouget (2004) proposent un modèle construit sur le nombre de présents aux concours du CAPES et de l'agrégation sur les deux dernières décennies en fonction des conditions macroéconomiques et du nombre de candidats potentiels dans chaque filière. Ils présentent ensuite deux scénarios pour les années futures en fonction du taux de chômage estimé pour les diplômés du supérieur. Avec un taux de chômage identique à celui de 2002 (13%), le nombre de candidats aux concours serait également stable en 2012 (n=41 000). Si le taux baissait (6% en 2012), le nombre de candidats diminuerait (n=33 000). Un autre indicateur est obtenu par la comparaison statistique du nombre des candidats aux CAPES de sciences avec le nombre de postes mis au concours (Arnoux et al., 2006). L'article souligne une corrélation positive entre deux courbes représentant l'évolution depuis 1970 jusqu'en 2006. Le nombre de

¹⁸ Ces deux catégories sont les catégories intermédiaires des quatre (A, B, C, D) de la fonction publique. Elles déterminent le niveau de revenu du fonctionnaire. La catégorie A, comprenant les professeurs, est la plus élevée.

postes mis au concours et celui des candidats suivent des évolutions symétriques avec un décalage de quatre ans. Les auteurs affirment que cette évolution est identique quels que soient le concours (CAPES ou agrégation) et la discipline. Une baisse du nombre de postes ouverts entraîne une baisse proportionnelle à la rentrée universitaire suivante du nombre d'étudiants s'inscrivant en première année dans les cursus universitaires de la discipline concernée. Ces explications macroéconomiques se fondent sur l'analyse de corrélations économiques sans toutefois prendre en compte les dimensions sociales d'un projet professionnel. En revanche, Esquieu (2004) montre que les candidats connaissent des conditions plus ou moins propices à leur projet professionnel suivant leur sexe, âge ou statut (étudiant ou salarié) et que différents facteurs favorisent la maturation de leur choix de devenir enseignant. Outre le fait d'avoir un entourage familial appartenant à la sphère enseignante, le suivi de modules universitaires de sensibilisation à la profession d'enseignant se conjuguent à « l'amour de la discipline ». Ils adoptent ensuite diverses stratégies pour multiplier leurs chances : cesser ou non leur activité professionnelle, suivre ou non une préparation, continuer ou non des études avant de s'inscrire, confirmer ou non leur pré-inscription, aller jusqu'au terme des épreuves, tenter le même concours plusieurs fois ou d'autres concours la même année. Cette recherche laisse penser que pour de nombreux postulants, devenir enseignant suppose des trajets de vie complexes et s'inscrit dans différents modèles de candidatures.

Ces constatations sont en décalage avec les formules de sens commun sur la fonction publique et en particulier de l'enseignement telles que la similitude de pensée chez les enseignants ou les justifications de ce choix professionnel par la vocation et le souci de l'intérêt général ou à l'inverse pour les vacances et un temps de travail supposé faible. Ces décalages sont un indice supplémentaire pour étudier les concours sous d'autres angles que celui de la seule rationalité instrumentale ou de la motivation quasi mystique du don de soi ou encore du seul intérêt égoïste. Ces effets généraux peuvent éventuellement être renforcés par une particularité de l'EPS. La justification de la présence à l'école de l'EPS ne s'appuie pas sur une science ou une pratique sociale pouvant offrir des emplois professionnels autres que son enseignement. À ce titre l'EPS, est un oxymoron scolaire : enseigner une discipline utile à tout mais ne servant à rien en particulier.¹⁹ Cette originalité à la fois en termes de légitimité

¹⁹ Les programmes d'EPS de la maternelle à la classe terminale du lycée affirment le rôle fondamental de celle-ci dans l'accès à la santé par les élèves et les futurs citoyens. Cependant, aucun autre texte officiel de l'Éducation Nationale ne lui reconnaît ce rôle. Bien au contraire, les textes concernant la santé, la prévention des risques, ne citent à aucun moment l'EPS et ses enseignants.

scolaire mais aussi de spécificité française²⁰ fait du recrutement des enseignants d'EPS un cas pouvant révéler des tendances à l'œuvre dans l'ensemble de l'Éducation Nationale. En effet, le corps des professeurs d'EPS est distinct du corps des autres professeurs certifiés bien que les échelles indiciaires de salaires soient identiques. Les obligations de services sont différentes, 18 heures pour les professeurs certifiés de toutes les disciplines contre 17 heures d'enseignement plus trois heures pour l'encadrement de l'association sportive (A.S.) de l'établissement. Différentes voies sont possibles pour obtenir le CAPEPS (interne, externe, troisième voie) et devenir professeurs d'EPS. En revanche, les concours de l'Agrégation (interne et externe) sont sur le même modèle que ceux des autres disciplines. Cependant, comme pour les professeurs d'EPS, les professeurs agrégés d'EPS ont une échelle indiciaire de salaire égale mais des obligations de service supérieures : 14 heures d'enseignement plus trois heures pour l'association sportive (A.S.) contre 15 heures pour les agrégés des autres disciplines.

Les recrutements de nouveaux enseignants contribuent à l'augmentation des dépenses d'éducation – dont 92,1 % sont issues de ressources publiques – qui ont représenté 7,1 % du PIB français en 2003 pour l'ensemble des trois niveaux d'éducation²¹ (L'état de l'École, 2004). Ces recrutements, outre le renouvellement des personnels autorisés à faire valoir leur droit à pension, ont principalement servi à recruter des enseignants de classes maternelles et élémentaires pour diminuer les taux d'encadrement des élèves. Les effectifs moyens respectifs de ces classes se situent actuellement entre 26 et 23 élèves contre 40 et 30 au début des années 1960. Au 31 janvier 2005, le ministère de l'Éducation Nationale rémunérait au total 1 153 705 d'agents titulaires, stagiaires, non-titulaires, ce qui a entraîné un doublement de la dépense, à monnaie constante, depuis 1975. Ce personnel représente 4,2 % de la population française active. Plus de sept personnes sur dix (860 198) sont enseignantes dont une sur deux dans un établissement du second degré (49,3 %). La répartition des enseignants du secondaire public est de 12,2 % d'agrégés (toutes disciplines confondues y compris l'EPS), de 63,5 % de certifiés ou professeurs d'EPS et de 4,6 % de PEGC ou d'adjoints et chargés d'enseignement.

Parmi le personnel enseignant du second degré, 8,2 % sont professeurs d'EPS, ce qui représente en 2004 / 2005 31 935 enseignants dont 46,1 % sont des femmes. Ce corps est celui qui compte la proportion la plus faible (0,4 %) de personnel non titulaire (3,3 % pour l'ensemble).

²⁰ Aucun autre pays de taille comparable ne consacre autant de moyens humains et de volume horaire à l'enseignement de l'EPS.

²¹ Primaire composé de l'école maternelle (3 à 5 ans) et élémentaire (6 à 11 ans), Secondaire composé du collège (12 à 15 ans) et lycée (16 à 18 ans) et Supérieur.

1.2.2 *Le cas des professeurs d'EPS*²²

Chaque année, 1/40 environ du corps des professeurs d'EPS est renouvelé par la mise à la retraite des plus âgés et la sélection par concours ou listes d'aptitude, d'un nombre voisin de nouveaux, fixé par arrêté du ministre de l'Éducation Nationale. Ce renouvellement s'effectue comme pour l'ensemble des fonctionnaires français par une sélection dont le concours du CAPEPS externe est la voie la plus classique. En 2004, 963 candidats ont été admis aux différents concours du CAPEPS : 83,38 % par la voie externe, 12,46 % par l'interne et 4,16 % par le concours réservé. 145 candidats ont été admis à l'agrégation d'éducation physique sportive (22,06 % par le concours externe et 77,94 % par le concours interne). Toutes voies confondues, le CAPEPS externe est la voie d'accès pour 72,47 % des enseignants d'éducation physique sportive titulaires (Direction Évaluation Prospective, 2005).

De tous les concours de recrutement d'enseignants du second degré, il est au cinquième rang des concours qui attribuent le plus grand nombre de postes (n=803 en 2004) après les CAPES externes de lettres modernes (n=1163), de mathématiques (n=1003), d'histoire géographique (n=861), d'anglais (n=851). Mais il a la particularité d'être celui qui est tenté par le plus grand nombre de candidats (n=9405 en 2004). Avec un pourcentage d'admis / présent de 9,5 %, il est de loin le plus sélectif des concours externes d'enseignants du second degré, hors agrégations. À titre de comparaison, le moins sélectif est le CAPES de lettres modernes à 28,6% (DEP, 2005). L'ensemble de ces particularités justifie, pour partie, le choix du CAPEPS pour étudier les rapports entre formation et sélection.

Une autre justification de ce choix est l'existence, plus marquée que dans d'autres disciplines, de tensions entre acteurs organisées autour de deux lignes de partage très marquées. La première oppose des acteurs qualifiés de « didacticiens » aux « non didacticiens » sur le niveau de scientificité de leur savoirs respectifs ; la seconde oppose des acteurs ayant des statuts différents sur la domination légitime ou non des savoirs scientifiques sur les savoirs professionnels (Terral, 2003). Cet auteur s'inscrit à la suite de Michon (1989) pour mettre en évidence une tension contre la culture savante des enseignants chercheurs et la culture technique des enseignants du second degré.

Le SNEP, principal syndicat des enseignants d'EPS, est sur une ligne un peu différente avec l'utilisation d'un terme qui revient fréquemment sous la plume des auteurs se revendiquant de ce syndicat : la profession. Un des responsables du SNEP, Briglia, souhaite

²² Bien que le titre de professeurs d'EPS soit la catégorie spécifique d'enseignants d'EPS sur laquelle porte notre recherche, nous utilisons ce titre seulement lorsqu'il est nécessaire de distinguer cette catégorie des autres : vacataires, chargés d'enseignement, professeurs agrégés.

que les professeurs d'EPS participent à une dynamique qu'il énonce ainsi : « reconstruisons ensemble le mot de profession » (Briglia, 2005, p. 18). La profession est une sorte de totem pour certains militants du SNEP, ce qui apparaît dans une critique publiée dans un bulletin syndical au sujet d'un ouvrage scientifique portant sur l'histoire de l'Éducation Physique (Martin, 2002) : « Faire en ce moment intense, un commentaire critique sur le dernier livre de J-L Martin met en évidence l'énorme carence de la vision de l'histoire de cet auteur : l'absence de la profession. [...] Dans cette "analyse", la profession n'existe pas, elle n'est qu'une masse de manœuvre, énigmatique » (Briglia 2005). Ce militant désigne sous le vocable de « profession » une entité quasi anthropomorphique qui aurait une existence autonome. Prévost, qui présente son ouvrage (1991) comme un essai « d'anthropologie humaniste » et lui-même comme ayant ses meilleurs amis parmi les professeurs d'EPS, utilise, à l'instar des militants du SNEP, ce terme de « Profession ». Deux points fondamentaux séparent cependant la définition de Prévost de celle utilisée couramment au sein du SNEP. Sa position d'observateur extérieur vis à vis de cette « sorte de tribu que nous appellerons la "Profession" » (1991, p.27) ; tout en pensant pouvoir parler comme un membre de celle-ci. L'affirmation que cette tribu est fondée sur des mythes : le terrain ; le vécu ; être dans l'École, qui ont surtout pour objet de rendre effective une césure avec les autres enseignants. Ces deux définitions de la Profession (avec ou sans majuscule) sont assez différentes de ce que les sociologues entendent par profession et professionnalisation. Ces débats et controverses s'expriment également dans les caractéristiques des épreuves du CAPEPS qui les reflètent en partie.

1.2.3 Les épreuves du CAPEPS

Pour toutes les épreuves, des procédures communes, au moins dans l'esprit si ce n'est dans la forme, sont utilisées. La plus générale consiste à encadrer l'évaluation des candidats par des réunions de l'ensemble des jurés concernés. Ces réunions ont lieu en amont des épreuves pour leur préparation et en aval pour certifier les notes. Les préparations ont pour objet d'établir des règles communes afin d'harmoniser la notation des candidats et les certifications celui de s'assurer de l'homogénéité des résultats obtenus. De plus, toutes les prestations des candidats sont évaluées, de façon indépendante, par deux jurés. Ceux-ci se communiquent ensuite leurs notes et établissent, par la recherche d'un consensus, la note finale. Pour leur participation, les jurés sont rémunérés et remboursés de leurs frais de déplacements.

Les épreuves se déroulent en deux temps : (a) les deux épreuves d'admissibilité et (b) les trois épreuves d'admission. Les textes officiels de référence des épreuves sont l'Arrêté du 22/09/89 Art.9 modifié par les arrêtés du 30/04/91, du 03/08/93 et du 04/09/97.

Le premier temps est organisé dans chaque académie où des candidats sont inscrits. Ces épreuves d'admissibilité sont composées de deux écrits affectés d'un coefficient identique (4). Pour chacun, les candidats disposent d'une durée de quatre heures. Aucun document n'est autorisé pour composer.

Ces écrits portent, pour le premier, sur l'EPS : son histoire et ses composantes culturelles. L'intitulé du second est centré sur la didactique et la pédagogie de l'EPS, en relation avec les sciences biologiques et les sciences humaines.

L'organisation matérielle du traitement des copies est similaire pour les deux écrits. A la fin des épreuves, celles-ci sont centralisées afin d'être affectées d'un numéro qui permet de sauvegarder l'anonymat des candidats. Les responsables du concours les divisent ensuite par paquets correspondant au nombre de correcteurs. Ces paquets (+ ou - 1 copie par paquet), d'environ 60 à 80 copies selon les années, sont remis aux correcteurs lors d'une réunion à Paris. Il est à noter que l'évaluation de ces deux écrits est totalement indépendante car elle est préparée par deux réunions lors de deux journées distinctes et les jurés n'appartiennent qu'à un seul des jurys d'épreuve écrite.

Le second temps des épreuves, celles d'admission, est centralisé au centre régional d'éducation physique et sportive (CREPS) de Vichy. Elles se déroulent dans des locaux habituellement réservés à des pratiques sportives transformés, pour l'occasion, en des salles d'interrogation ou de préparation. Tous les oraux se déroulent selon une forme identique. Après l'exposé du candidat, deux jurés questionnent alternativement le candidat selon un protocole qui définit clairement l'ordre ainsi que la durée et les champs de questionnement. Ces champs sont différents selon l'ordre d'interrogation mais les totaux de durée de questionnement sont identiques pour les deux jurés. Les rôles de premier ou second juré alternent au sein de la paire de jurés après chaque candidat. Ces paires de jurés sont constituées journallement par l'organisation qui cherche à les faire varier le plus possible.



Figure 1 : salle de préparation des candidats de l'Oral 1



Figure 2 : salle d'interrogation des candidats de l'Oral 1

L'Oral 1 (coefficient 4) est une épreuve sur dossier. Cette épreuve comporte un exposé suivi d'un entretien avec deux membres du jury désignés pour chaque candidat. Elle prend appui sur un dossier réalisé par le candidat.

L'épreuve est précédée d'une préparation d'une heure que le candidat effectue dans une salle annexe à celle d'interrogation. L'épreuve, proprement dite, dure une heure avec un exposé du candidat (20 minutes maximum) suivi d'un entretien (40 minutes maximum).²³

L'épreuve permet au candidat de démontrer : (a) qu'il connaît les contenus d'enseignement et les programmes de la discipline au collège et au lycée ; (b) qu'il a réfléchi aux finalités et à l'évolution de la discipline ainsi que sur les relations de celle-ci aux autres disciplines ; (c) qu'il tient compte de la dimension civique de tout enseignement et, plus particulièrement, de celle de la discipline dans laquelle il souhaite exercer ; (d) qu'il a des aptitudes à l'expression orale, à l'analyse, à la synthèse et à la communication ; (e) qu'il peut faire état de connaissances élémentaires sur l'organisation d'un établissement scolaire du second degré.

L'Oral 2 (coefficient 6) est une épreuve consistant en des prestations physiques et un entretien, celui-ci est précédé d'une préparation de 15 minutes. L'épreuve est appréciée pour moitié sur la somme des notes de la prestation physique²⁴ et pour moitié sur l'entretien.

L'entretien débute par un exposé de dix minutes du candidat suivi d'un entretien de 35 minutes. L'entretien est découpé en trois parties : 12 minutes d'interrogation sur l'exposé du candidat, huit minutes sur l'extension²⁵, 15 minutes sur l'APSA complémentaire.²⁶ L'épreuve porte sur les aspects techniques et didactiques d'une des activités sportives, au choix du candidat, parmi celles retenues pour la prestation. Le candidat choisit les activités sportives pour les prestations physiques et l'activité sportive pour l'entretien au moment de son inscription. Les prestations physiques sont réalisées par le candidat dans quatre activités sportives, une dans chacun des groupements 1, 2, 3 et 4 suivants : (1) athlétisme (100 mètres, 400 mètres, 1 500mètres, 100 mètres haies, 110 mètres haies, disque, javelot, poids, hauteur, longueur, perche) ; (2) gymnastique (gymnastique artistique : barre fixe, barres asymétriques, barres parallèles, poutre, saut de cheval, sol ou gymnastique rythmique et sportive : ballon, cerceau, corde, massues, ruban) ; (3) natation (100 mètres brasse, 100 mètres dos, 100 mètres

²³ Les minutes non utilisées par le candidat pour son exposé ne peuvent l'être pour prolonger le questionnement au-delà de 40 minutes.

²⁴ la note la plus faible obtenue dans ces quatre pratiques physiques est multipliée par 2.

²⁵ En sports collectifs si le candidat a choisi Handball l'extension au groupement est choisie par le jury parmi Basket-ball, Football, Rugby ou Volley-ball.

²⁶ Activité choisie par le jury dans l'un des trois autres groupements, parmi les activités non choisies par le candidat. Il peut être étendu au groupement auquel cette activité appartient.

nage libre, 100 mètres papillon, 200 mètres quatre nages) ; (4) sports collectifs (basket-ball, football, handball, rugby, volley-ball).

L'Oral 3 (coefficient 2) est une épreuve permettant au candidat de choisir une pratique différente de celle sur laquelle portera l'entretien. L'épreuve est appréciée pour moitié sur la prestation physique et pour moitié sur l'entretien. Elle est relative aux activités appartenant aux groupements 5, 6, 7 et 8. Le candidat choisit l'activité retenue pour la prestation physique, d'une part, et pour l'entretien, d'autre part, au moment de son inscription.

Pour la prestation physique, le candidat réalise une prestation physique dans une activité appartenant aux groupements 5, 6 et 7 suivants : (5) sports de combat (boxe anglaise, boxe française, judo, lutte libre) ; (6) activités duelles (escrime, fleuret, tennis, tennis de table) ; (7) activités d'expression, danse (danse classique, danses contemporaines)

L'entretien débute à la suite d'une préparation de 15 minutes sur une question par un exposé de dix minutes suivi d'un questionnement de 20 minutes. Il porte sur les aspects techniques et didactiques d'une activité appartenant aux groupements 5, 6, 7 figurant ci-dessus ou (8) activités de pleine nature et activités diverses : aviron, canoë-kayak, cyclisme (piste ou route), danse sur glace, équitation, escalade, golf, haltérophilie, hockey sur glace, natation synchronisée, parachutisme, patinage (vitesse ou artistique), planche à voile, plongeon, saut à ski, ski (alpin ou nordique), sports subaquatiques, tir à l'arc, tir sportif, trampoline, voile, water-polo.

Ce qui apparaît dans ce résumé des épreuves du CAPEPS est la grande diversité de ces épreuves, difficiles à comprendre et comme à la poursuite d'un parcours, utilitariste, professionnel réclamant des compétences parfois incompatibles.²⁷ Malgré ces obstacles, les débats sur les épreuves du CAPEPS ne dépassent pas la sphère des initiés : formateurs, membres de jury ou des corps d'inspection ou encore syndicalistes. De ce point de vue, le concours de recrutement des professeurs d'EPS est dans la ligne des autres concours de recrutement des enseignants.

1.3 Consensus versus débats

Le recrutement des enseignants dans la société française semble bénéficier d'un consensus général dont l'existence peut être pressentie grâce à la quasi-absence de débats sur

²⁷ 12% des candidats admissibles ont subi un acte médical, le plus souvent pour blessure, au cours des épreuves du CAPEPS 2004. Parmi de nombreuses hypothèses, il est imaginable que la réalisation de performances sportives maximales – cinq spécialités sportives très différentes en trois jours – est une prise de risque importante pour des candidats parfois au bord de l'épuisement professionnel.

les modalités de sélection. Dans la plupart des autres professions, ces débats existent sur le plan politico-médiatique et s'organisent principalement sur des discriminations à l'embauche. Par exemple, à compétence égale, les discriminations portant sur l'origine sociale – les habitants de certains quartiers – ou ethnique – principalement les populations issues d'Afrique – se traduisent, de façon statistiquement significative, par des convocations moins nombreuses à des entretiens d'embauche. D'autres groupes, comme les travailleurs handicapés malgré les mesures spécifiques en leur faveur, ou les personnes obèses ainsi que celles pouvant être qualifiées de disgracieuses ont des difficultés attestées pour réussir les épreuves de sélection professionnelle. Cette lutte contre ces discriminations s'exerce par divers moyens essentiellement juridiques. La condamnation récente de deux sociétés soupçonnées de s'être livrées à l'exclusion de personnes ne correspondant pas à l'étiquette « BBR »²⁸ en est un exemple. Dans le cas général des recrutements professionnels, les méthodes de sélections sont discutées mais, à l'inverse, les formations y conduisant ne le sont pas.

Dans d'autres cas d'articulation sélection / formation, comme ceux des professions liées aux métiers du Droit, les critiques ne portent pas sur la sélection de leurs membres mais sur l'origine universitaire des postulants. Antonmattei et Maistre du Chambon (2007) professeurs de droit ainsi que, respectivement, doyen de faculté et président de la Conférence des doyens, stigmatisent l'arrêté du 21 mars 2007 autorisant des élèves de l'Institut d'Études Politiques (IEP) de Paris munis d'un diplôme de ce même institut, mention « carrières judiciaires » ou « droit économique », à se présenter à l'examen d'entrée des centres régionaux de formation à la profession d'avocat (CRFPA). Pour débattre de cette possibilité nouvelle, outre des arguments d'équité entre institutions (les universités auraient des missions à remplir dont l'IEP serait dispensé), leur plaidoyer s'appuie principalement sur la nécessité d'une formation universitaire juridique commune à l'ensemble des avocats. Ici, ce n'est ni la formation elle-même comme pour les enseignants, ni les modalités de sélection proprement dites mais les conditions d'accès à la formation qui sont mises en cause. Cependant, leur argumentaire semble porter sur l'évocation de problèmes de formation pour justifier ce qui peut apparaître comme un débat sur la sélection des futurs avocats. Dans ce cas, les aspects liés à la sélection sont gommés du discours pour débattre de la formation.

Traversant ces cas, deux axes permettent d'orienter, souvent sur un mode idéologique, les débats dans de nombreuses professions. Le premier porte sur la mise en cause de la

²⁸ Pour Bleu, Blanc, Rouge, symboles des trois couleurs du drapeau français. Ce signe est utilisé dans les milieux nationalistes pour signifier « un(e) français(e) de souche ».

formation et le second sur la discussion du recrutement. Les deux axes apparaissent comme corrélés négativement : à une forte prévalence des débats sur l'un correspond une faible prévalence sur l'autre axe.

Plusieurs hypothèses sont possibles pour comprendre : (a) des croyances largement partagées telles celles en une éducatibilité illimitée de l'individu,²⁹ ou (b) – à partir de la position inverse – si l'efficacité future d'un aspirant-professionnel est imprévisible car dépendante d'un talent, d'un "don" pour une profession, ils ne pourront se révéler qu'au fil de la pratique ;³⁰ (c) des raisons affectives comme le désir de transmettre sa profession à ses enfants pour un enseignant, par compagnonnage électif ou (d) des intentions visant à une paix sociale fondée sur des obstacles mis aux reconversions professionnelles.

1.3.1 Les débats sur les concours

Il existe de très nombreux concours ($n > 800$) de recrutement des fonctionnaires de l'Éducation Nationale. Au-delà des différentes modalités de recrutement selon les corps, une forme générale se dégage. Elle se devine à la lecture des différents rapports de jurys. Quel que soit le niveau du concours, une régularité surprenante apparaît : « On déplore parfois un manque de rigueur de raisonnement et même d'honnêteté intellectuelle, inquiétantes au regard de la fonction postulée, [...] une allégeance servile, des stratégies grossières d'évitement, enfin une désinvolture proche du manque de courtoisie. » (Rapport de jury du concours de recrutement des personnels de direction, 2003, p. 23)

Cet extrait marque un attendu sur le savoir-vivre des candidats au cours d'un entretien qui est le plus souvent formulé de façon négative. Ce discours est parfois repris en des termes généralement moins acerbes certains rapports de jury de concours. Comme ici, ces attendus sont fréquemment mis en rapport avec la fonction visée. Ce qui est vivement reproché à des postulants au titre de chefs d'établissement l'est aussi, mais moins fortement, aux autres catégories de personnels et avec d'autres indicateurs. Dans une étude sur les jurys du concours de professeurs des écoles, Dequire (2004) définit trois facteurs, autres que la prestation du candidat, influençant la note finale : (a) le premier regard de l'examineur sur le candidat, (b) l'aspect physique de ce dernier, et (c) des traits corporels ou vestimentaires distinctifs (*piercing*, coiffure...). Quel que soit le concours, un respect de tous est attendu, ce que l'on pourrait considérer comme dépendant d'un rituel : une attitude digne, courtoise

²⁹ si tous les individus sont potentiellement capables de réussir dans toute les professions, la sélection professionnelle n'a qu'un rôle mineur.

³⁰ Dans les deux cas, qui peuvent être positionnés comme l'un fondé sur l'acquis et l'autre sur l'inné, la justification de la sélection reste une adaptation de désirs individuels à une nécessité sociale.

parfois compassée ; un contrôle extrêmement rigoureux du temps d'écriture ou de parole, de ses affects, de l'identité du candidat, toutes choses semblant absolument « naturelles » à des personnes ayant une connaissance minimale du cadre scolaire. C'est justement cet « allant de soi » qui est interrogé ici.

Un autre thème revient souvent dans les rapports de jury, les exhortations de responsables d'épreuves ou de présidents de concours : celui de l'objet réel de l'évaluation. « Enfin, pour les candidats malheureux, rappelons que dans un concours l'échec [...] ne constitue pas forcément une appréciation sur la valeur d'une personne mais sanctionne bien plus souvent une impréparation, il n'a donc aucun caractère global ni définitif. » (ibid., 2003).

Ce qui est évalué est une prestation, pas un individu. Il semble curieux de s'intéresser uniquement à des résultats d'action alors que l'objet des différentes épreuves est bien le recrutement d'un individu. Ce « détour » par l'évaluation d'une prestation est un clivage fort parmi les membres des jurys. La notion de « détour » est employée au sens retenu par la méthode ethnologique (Balandier, 1985 ; Devereux, 1998) de la compréhension d'un phénomène par sa comparaison dans deux cultures différentes. Certains jurés refusent de penser leur activité autrement qu'en termes de recrutement de collègues qu'ils voudraient voir dans leur(s) établissement(s), c'est-à-dire qu'ils se perçoivent comme évaluant des individus.

Cette forme de sélection particulière s'appuie aussi sur l'élément traditionnel que présente « le rapport titres-postes » basé sur le nombre et le contenu des années de formation post-baccalauréat. Elle est à l'œuvre dans l'exclusion implicite de « questions personnelles » lors de l'interrogation des candidats pour tenter un contrôle de la motivation pour enseigner comme cela se passe pour d'autres métiers éducatifs (les éducateurs spécialisés) (Demailly, 1987). Ces pratiques de recrutement s'appuient pour partie sur une définition de la compétence enseignante centrée sur la possession d'un titre académique mâtinée d'un talent personnel impalpable paradoxalement visible par tous, élèves comme collègues ; inspecteurs comme chefs d'établissement à l'exception des membres de jurys.

La réflexion sur les concours semble être l'apanage exclusif des institutionnels en charge de leur organisation. Cette réflexion est centrée sur la professionnalisation des enseignants ainsi qu'en témoigne le rapport pour la direction générale de l'éducation et de la culture de la Commission européenne (Eurydice, 2002 b). En dehors des réflexions institutionnelles, les seules traces de ces remises en cause existent principalement sous forme de rumeurs aussi persistantes qu'invérifiées. Présentons, à titre d'exemple et sans recherche d'exhaustivité, les idées les plus courantes au sujet des concours en général. La plus communément partagée par l'ensemble des acteurs – étudiants, enseignants, formateurs, voire

certaines membres des corps d'inspection – est l'affirmation que les concours recrutent des « intellectuels » qui ne seraient pas efficaces devant les élèves. Et chacun de citer un ou plusieurs étudiants performants au concours qui se sont révélés incapables d'enseigner même dans des classes composées d'élèves présentés comme sans problème. En revanche, des « enseignants nés » n'auraient jamais pu franchir les épreuves du concours présentées alors comme trop « théoriques » ou aléatoires. Cette idée fait régulièrement débat et clive des positions souvent d'origine idéologiques, parfois même politiques. Par exemple en 2002,³¹ le collectif « Reconstruire l'École » s'est violemment opposé par voie de presse et sur Internet à des personnalités ayant contribué ou contribuant à l'action des organismes de formation, les IUFM. « Il y a tout un art de la pédagogie – la vraie pédagogie – qui suppose, comme tout art, un talent inné et énormément de pratiques sur ce métier où il faut constamment remettre son ouvrage. Cela s'acquiert lentement, au contact de maîtres expérimentés, enseignants dans de vraies classes face à de vrais élèves » (Cordoba, 2002). Dans ce discours critique radical, tenu aussi bien par de jeunes stagiaires que par des professeurs d'université ou des enseignants de tous niveaux et de tous âges, un certain nombre de constantes peuvent être pointées : (a) une explication circulaire des échecs scolaires aussi bien des élèves que des maîtres ;³² (b) l'affirmation que même si la connaissance du savoir ne suffit pas pour le transmettre aux élèves, la pédagogie suppose par essence un don inné, et (c) la responsabilité est renvoyée aux communautés éducatives autres que celle à laquelle appartient l'auteur.

Ce collectif est représenté en la personne de son président Pedro Cordoba, dont la signature comporte ces titres divers : « Fils d'ouvrier immigré ayant appris le français à l'école primaire du temps où les instituteurs avaient le droit de l'enseigner ; ancien élève de l'école normale supérieure (ENS) ; agrégé de l'université ; docteur en études hispaniques ; Maître de conférences à l'Université de Reims ; membre des jurys de l'agrégation d'espagnol et du concours d'entrée à l'ENS » (Cordoba, 2002). Au cours de la polémique qui l'a opposé, entre autres, à Gérard Gonfroy, ex-président de la Conférence des Directeurs d'IUFM (CDIUFM), Cordoba écrit : « Si cette année de préparation - dont vous vous attribuez indûment le mérite - fonctionne assez bien, c'est justement parce que les IUFM n'ont pratiquement rien à y faire [...] les IUFM se contentent de sous-traiter à l'université les cours que l'incompétence de leurs enseignants leur (*sic*) empêche d'assurer. » (Cordoba, 2002). Mais il affirme plus loin que les universitaires connaissent aussi « le niveau déplorable des nouvelles fournées de licenciés »

³¹ 2002 a été l'année où un gouvernement de droite a succédé à un gouvernement socialiste.

³² Les élèves ne sont pas bons parce que leurs maîtres ne sont pas efficaces et les maîtres ne sont pas efficaces parce qu'ils sont mal formés ou que l'Institution empêche de travailler correctement ceux qui savent faire.

ce qui ne permet aux concours de recrutement que de s'assurer d'un « niveau minimal » dans la matière que les candidats sont censés enseigner et non le « haut niveau scientifique » auquel se réfèrent les exigences de la formation IUFM. Cependant, ce constat de l'impuissance des universités à enrayer une éventuelle spirale de l'échec n'empêche pas l'auteur de rejeter sur les IUFM la responsabilité entière du malaise. L'explication, proposée par Cordoba, de ce malaise est une croyance en la nocivité d'une pédagogie présentée dans les IUFM comme étant une activité scientifique alors qu'elle est un art. Cette division appelle un traitement différent des apprentissages en fonction de la nature des objets à apprendre.

En résumé, l'opposition se situe entre tenants de formations différenciées en fonction de leurs objets et ceux qui pensent que les apprentissages s'effectuent différemment selon les apprenants. Autrement dit, c'est la mise au centre de l'activité d'enseignement, soit de l'élève, soit de l'objet d'enseignement, qui est ici en cause.

Une autre rumeur porte sur la connaissance préalable à l'épreuve des sujets par certains candidats. En ce qui concerne le CAPEPS, en particulier sur l'épreuve écrite 1, un centre de formation est régulièrement accusé d'avoir traité le sujet donné peu de temps avant l'épreuve. Cette accusation de favoritisme repose sur le fait, avéré celui là, de la présence dans ce centre de formation d'un nombre important de formateurs ayant une notoriété nationale en histoire de l'EPS. A ce titre, ils sont, ou ont été, membres de jury et connus par les présidents de concours. Cette méfiance sur l'équité entre les candidats s'étend aux informations éventuellement données par le président du concours. Ce dernier, qui décide souverainement et dans le plus grand secret des sujets, est parfois accusé de laisser filtrer des informations capitales sur ses choix, au cours de conférences par exemple. Malgré ces rumeurs sur les concours, peu de voix s'élèvent pour critiquer ou mettre en cause directement cette modalité de recrutement.

1.3.2 *Les paradoxes des concours*

Il est possible que ces absences de critiques chez les tenants d'une école « à l'ancienne » proviennent de leur conception de l'enseignement. Celle-ci peut être classée parmi les conceptions alternatives de l'enseignant que Bourdoncle (1993) qualifie « d'artiste ». Dans cet art, les tours de main, les techniques, sont secondaires (Rubin 1985, cité par Bourdoncle, 1993) ; il y a d'autres facteurs, comme la personnalité, les attitudes, qui permettent d'entraîner les élèves dans un rapport émotionnel fort. « Certains en concluent qu'il est inutile de former au-delà de la discipline. On reconnaît là une conception longtemps prévalente pour les enseignants du secondaire français. » (Bourdoncle, 1993, p. 103). Dans

cette conception, le recrutement a pour fonction de sélectionner les meilleurs dans la discipline. En effet, on ne peut savoir à l'avance si un « artiste » va être bon ou non. Ce n'est qu'à long terme et uniquement en activité qu'il est possible de connaître sa valeur.

À l'inverse, les responsables de l'Éducation Nationale recherchent une approche par les compétences et la professionnalisation. Depuis 1996, le comité national d'évaluation (CNE) a procédé à des évaluations sur 22 IUFM. Dans son rapport « transversal » (Benilan, 2001), il précise : « Les avis sur la qualité des jeunes enseignants qui en sortent [des IUFM], recueillis auprès des inspecteurs et les chefs d'établissement rencontrés sont convergents : ils sont mieux préparés à leur métier qu'auparavant. » (2001, p. 7).

On peut également imaginer qu'ils ont été mieux sélectionnés. Ce débat qui porte sur les finalités de l'école et la conception de la culture a repris de la vigueur depuis que les systèmes éducatifs du premier et du second degré s'orientent vers une approche par les compétences dans de nombreux pays (Perrenoud, 1998, 1999, 2004). Dans le cadre des programmes universitaires clairement professionnels comme le sont ceux des IUFM, la nécessité d'accepter de formuler des objectifs et des référentiels pour la formation rencontre des difficultés. L'auteur affirme que trois facteurs peuvent contribuer à celles-ci : (a) le snobisme, parce qu'une corporation affirme toujours que chacun de ses membres est compétent ; (b) l'élitisme, ainsi la connaissance reste réservée aux initiés, et (c) la prudence, pour éviter le constat d'un éventuel décalage entre le référentiel universitaire et l'état des pratiques. Ces facteurs renforcent la difficulté de la préparation des concours car les éléments discriminants des concours ne sont connus que d'un petit nombre.

Au-delà des rumeurs, une interrogation récente se pose sur le recrutement des enseignants : celui des pertes sociales et individuelles que représentent les taux de réussite au concours. Pour l'année 2001, toutes disciplines du second degré confondues, il est en moyenne de 15,37% pour les 62 879 candidats³³ ce qui signifie, en creux, qu'environ 80% d'entre eux échouent. Il y a autour de 64 000 étudiants ayant suivi un an d'études supérieures qui n'obtiennent aucun grade ou crédit universitaire supplémentaire à la suite de cette préparation de concours. Parmi eux, la majorité sont des étudiants inscrits dans les IUFM. On peut considérer que la première année d'IUFM est, avant tout, une fabrique d'échec scolaire massif. Cet échec scolaire massif n'est pas une singularité des IUFM, ils la partagent dans des proportions voisines avec les préparations aux grandes écoles françaises. Ces grandes écoles – Polytechnique, Centrale, Mines, HEC ... – publiques ou privées fondent, pour partie, leur

³³ Il est à noter que certains candidats présentent simultanément CAPES et agrégation. Les deux concours étant gérés indépendamment, le nombre de ces bi-inscrits est inconnu.

réputation grâce à la sévère sélection des candidats. La sélection n'est pas en cause ici. Toutes les grandes universités, en particulier américaines, fonctionnent aussi sur une sélection drastique des candidats. Le questionnement que nous soulevons sur les taux d'échec des préparations françaises aux concours est celui de l'affectation d'un niveau de ressources humaines – aussi bien de la part des candidats que de leurs formateurs – et financières très élevées sans aucune reconnaissance universitaire ou sociale de la formation suivie. Il est vrai que, de façon locale, des parties de diplômes – Master 1 – sont consenties à certains étudiants.

Ces nombreux échecs aux concours ont des conséquences sociales inconnues. Par exemple, ces échecs signent la fin de la formation universitaire pour nombre des 64 000 candidats échouant annuellement. De plus, à la suite de cet échec, les individus doivent à la fois abandonner l'idée d'un choix professionnel premier et trouver un autre projet professionnel. Cet échec achève souvent un cursus scolaire sans faute. Est-ce qu'un premier échec est le meilleur moyen pour s'engager dans la vie professionnelle ? En revanche, avoir réussi là où tant d'autres échouent peut contribuer à la poursuite de l'exercice d'une profession sans véritable goût pour celle-ci. Cet échec signifie le plus souvent une insertion professionnelle avec le statut d'employé (Duru-Bellat, 2006) pour les étudiants issus des filières lettres et sciences humaines. Ce destin professionnel est variable selon les études poursuivies. L'auteure cite une étude (Giret, Molinari-Perrier et Moullet, 2006) montrant que les étudiants de STAPS, qui visent prioritairement la profession d'enseignant d'EPS, s'insèrent assez bien dans le monde du travail. Cependant, cette insertion est souvent effectuée dans des métiers sans rapport avec l'EPS et le sport ou avec un lien de proximité faible comme vendeurs chez Décathlon.³⁴ Malgré débats, rumeurs et interrogations, cette discrétion sur les concours est paradoxale comparée au bruit assourdissant des critiques sur les formations régulièrement mises en cause sur la place publique.

³⁴ Chaîne de grandes surfaces de vente d'articles de sport.

2 La préparation et la formation des enseignants

2.1 Les organismes de préparation et de formation

La formation initiale des enseignants est différente selon les pays. La formation professionnelle théorique et pratique peut commencer soit dès le début des études supérieures pendant les cours généraux (modèle simultané), soit être l'objet d'une deuxième phase (modèle consécutif). Dans tous les cas, un diplôme de fin d'études secondaires supérieures est exigé pour suivre une formation d'enseignant selon le modèle simultané. Dans le modèle consécutif, les étudiants formés dans une discipline donnée suivent un cycle autonome pour se former à la profession d'enseignant. Dans quelques pays, la formation des enseignants pour l'enseignement secondaire se termine par une phase finale qualifiante en cours d'emploi qui peut constituer la seule partie de formation professionnelle. Bien qu'identifié comme modèle consécutif dans le rapport de la Commission européenne (Figure 2.1, Eurydice, 2002 a, p. 25), une note de bas de page précise que la formation en France peut être considérée comme une forme intermédiaire entre le modèle consécutif et le modèle simultané, « étant donné qu'au cours des trois premières années d'études supérieures, les étudiants qui le souhaitent peuvent suivre des cours de formation professionnelle offerts par les universités (préprofessionalisation). » (Eurydice, 2002 a, p. 25).

Trois groupes de pays s'opposent : pays du sud majoritairement sur le modèle consécutif ; pays de l'est plutôt sur le modèle simultané, et pays du nord faisant coexister les deux modèles. Nous retrouvons ici une proximité de tendance avec celle observée plus haut dans le texte pour le recrutement des enseignants.

2.1.1 *La formation initiale en France*

Bien qu'en France, il ne soit pas obligatoire de suivre une préparation institutionnelle pour présenter un concours, la plupart des candidats s'inscrivent ou ont été inscrits dans un IUFM. En revanche, les lauréats du concours sont obligatoirement formés au sein de ces organismes. Les IUFM sont une des créations de la loi d'orientation de juillet 1989 qui faisait suite au rapport Bourdieu et Gros en mars de la même année. Dès la rentrée scolaire 1990-1991, des IUFM « pilotes » ont été mis en place par les académies de Grenoble, Lille et Reims. L'année scolaire suivante, ce dispositif était étendu à toutes les académies de France.

De façon très schématique, car seuls les cas les plus courants sont évoqués, le système précédent de formation des enseignants était constitué de trois types d'établissements.

Pour les enseignants du premier degré, les institutrices et instituteurs étaient recrutés et formés par les écoles normales. Il en existait, en principe, deux par département puisque jusqu'aux années 80 le recrutement et la formation des instituteurs et des institutrices s'effectuaient à parité et par des concours différents dans des établissements distincts lorsque cela était possible. Ils suivaient une formation professionnelle de deux ans pendant laquelle ils étaient rémunérés. Progressivement, et de façon différenciée selon les académies, ces procédures bâties sur la séparation des sexes ont été abandonnées.

Pour les professeurs du second degré, le recrutement est effectué de façon nationale au moyen du CAPES ou du CAPEPS pour les professeurs d'éducation physique sportive. Ce dernier diplôme a été créé en 1942. Dans le modèle antérieur à la création des IUFM, les lauréats étaient ensuite affectés dans des centres pédagogiques régionaux pour une durée d'un an. Les professeurs d'enseignement professionnel étaient recrutés par concours et affectés dans les écoles normales nationales d'apprentissage. Celles-ci constituaient une sorte de voie médiane entre les enseignants du premier degré et les professeurs du second degré général. Ce système – dont les principes s'établissent dans les années 1880 et s'affirment dans les lois Jules Ferry – est progressivement modifié par plusieurs lois³⁵ pour l'accès des élèves à un enseignement commun. La loi de 1989, déjà évoquée plus haut, restructure et modifie la formation et le recrutement des enseignants.

Depuis leur création, l'admission dans un IUFM nécessite du postulant la possession d'une licence de l'enseignement supérieur. Ensuite les candidats sont choisis à partir d'un dossier administratif, lequel est éventuellement complété par un entretien. Cependant, on assiste de plus en plus à la mise en place de dispositifs visant à sélectionner les futurs étudiants sur la base d'épreuves très voisines de celle du concours de recrutement (CAPES, CAPEPS...). Ces pratiques sont souvent le fait d'IUFM ayant de fortes demandes d'inscription, en général ceux pouvant afficher des taux de réussite élevés chez leurs étudiants. À l'inverse, des possibilités de pré-recrutement au niveau de la deuxième année de licence sont ouvertes lorsqu'il y a déficit de candidats dans certaines académies ou disciplines. Pendant la première année d'IUFM, les usagers ont un statut d'étudiant. Les étudiants ayant réussi le concours de recrutement, au niveau académique pour les professeurs des écoles, au niveau national pour

³⁵ A titre d'exemple, signalons la loi de 1959 dite Berthoin qui porte création des CES en unissant le primaire supérieur et le premier cycle du secondaire ou celle de 1973 dite Haby réalisant le collège unique. Cet ensemble législatif a permis l'accession à l'enseignement secondaire à l'ensemble d'une classe d'âge.

les professeurs de lycées et collèges ainsi que les professeurs de lycées professionnels, intègrent la deuxième année d'IUFM. Ils ont un statut de fonctionnaire stagiaire et sont rémunérés. A partir de 2007, les IUFM sont ou devront être intégrés au sein d'une université de l'académie dont ils dépendent. Dans cette université, les IUFM ont un statut d'école professionnelle indépendante le plus souvent sur le modèle des écoles d'ingénieurs. Ce changement de statut ne modifie pas en profondeur les missions confiées aux IUFM. En revanche, il est difficile de prévoir les effets qu'aura cette intégration universitaire, associée au développement de l'autonomie des universités françaises sur la formation et la préparation des concours. Cependant, la professionnalisation des étudiants s'inscrit dans la préoccupation générale du pouvoir politique depuis les années 70 de préparer les diplômés de l'université à la vie professionnelle (Maillard et Veneau, 2003). Ce souci de professionnalisation se traduit par la création et la mise en oeuvre de nouveaux diplômes (MIAGE, DESS, DEUST, IUP, licence professionnelle). À ce titre, les IUFM ont une expertise et une histoire de la formation des adultes qui peuvent offrir des ressources aux universités à partir de l'expérience de ses formateurs bien que les critiques sont nombreuses aussi bien de la part des acteurs (étudiants, stagiaires, enseignants...) que des observateurs (parents d'élèves, institutions...).

2.2 Des critiques sur les formations

Les formations conduites dans les IUFM font l'objet de multiples articles, communications et ouvrages parfois extrêmement polémiques. La formation des enseignants est souvent rendue responsable d'une baisse perçue du niveau scolaire des élèves malgré des indicateurs rassurants, certes de plus en plus discutés, comme le pourcentage de l'accès d'une génération au niveau du baccalauréat. Celui-ci a connu une augmentation sans précédent, passant de 40% en 1980 à 70% en 1995. Certaines études scientifiques attestent d'une progression du niveau scolaire au fil des générations (Baudelot et Estabiet, 1989 ; Dubet et Duru-Bellat, 2000).

Malgré des efforts importants sur le plan de l'investissement économique et des résultats scientifiques quantitatifs positifs, un sentiment d'échec est latent. Chaque rentrée scolaire voit son lot de livres aux titres évocateurs : « Boulet rouge pour tableau noir. Ce qui ne peut plus durer avec le système éducatif » (Desoli, 1997) ; « C'est la faute aux parents. Les familles et l'école » (Gayet, 1999) ; « Le territoire de l'enseignant. Esquisse d'une critique de la raison enseignante » (Mauduit, 2003). Des articles de presse ainsi que des émissions de télévision très critiques sur l'école et sur la formation des maîtres suscitent de nouvelles

polémiques à chaque mois de septembre ou à l'occasion d'événements politiques comme le « Grand débat sur l'école » ou l'élaboration du « Rapport Thélot » (2004).

La « nouvelle pédagogie » cristallise bon nombre des critiques à partir d'un argumentaire qui absout de leurs responsabilités aussi bien les enfants que les maîtres « la nouvelle pédagogie, dont le succès repose sur la mort du Savoir » (Brighelli, 2005). Pour Kambouchner (2000), ce sont les faiblesses et approximations d'une doctrine qui a reçu un caractère quasi officiel sur des thèmes clés comme : la formation à la citoyenneté, la culture commune, la pédagogie différenciée ou le sens des savoirs scolaires. Si on n'enseigne plus le Savoir aux élèves, c'est parce que les maîtres sont empêchés d'instruire par l'Institution. Dans la dénonciation de ces « méfaits », les corps d'inspection sont spécialement visés comme en témoigne le Bulletin de la régionale de l'association des professeurs d'histoire et de géographie des académies de Paris, Créteil, Versailles n° 56 qui signale : « Des professeurs des écoles de l'académie de Rennes pratiquant la méthode syllabique montrent que si leurs élèves sont ceux qui lisent le plus vite et réussissent le mieux, leurs maîtres sont quant à eux, les plus mal notés de l'académie, leurs Inspecteurs ne manquant pas de stigmatiser leurs méthodes pédagogiques inappropriées... » (APHG, p.11). Car si les enfants ne savent plus ni lire, ni écrire, ni compter, c'est parce que l'on ne veut pas qu'ils apprennent. Dans « La fabrique du crétin. La mort programmée de l'école » (Brighelli, 2005) la thèse du complot économique n'est pas très loin, la société aurait besoin de fabriquer 10 à 12 % de chômeurs pour museler ceux qui travaillent. Outre les corps d'inspection, les formateurs d'IUFM sont particulièrement stigmatisés en tant que diffuseurs d'une doxa mortifère pour l'École. Le « Journal d'une institutrice clandestine » (Boutonnet, 2003) raconte au jour le jour sa formation de deuxième année en IUFM, laquelle est décrite comme une suite de cours dans lesquels le Savoir, les connaissances n'apparaissent jamais au profit d'un « apprendre à apprendre » vide de sens. Dans cette vision de l'École, l'activité de l'enseignant est décrite comme empêchée par les Inspecteurs et celle des stagiaires est vécue comme un embrigadement idéologique forcé.

Face à ces positions, des voix s'élèvent, le plus souvent celles de directeurs ou de formateurs d'IUFM. Baranger (2003), directeur de l'IUFM de Lorraine, affirme que les critiques, particulièrement celles issues du sein même de l'Éducation Nationale, sont liées à la dépossession d'une partie de leurs prérogatives de certains partenaires lors de la création des IUFM. Le cas du contrôle de la formation continue, parfois attribué aux IUFM, aux rectorats ou aux deux institutions, illustre ces difficultés. Cependant, les critiques internes dans les IUFM sont souvent contradictoires. Un article dans le quotidien « Le Monde » (3 septembre

2003) donne simultanément la parole à deux stagiaires, critiquant violemment leur formation, ainsi qu'à Philippe Meirieu alors directeur de l'IUFM de Lyon. Les critiques des stagiaires portent sur la place qu'ils considèrent comme insuffisante accordée à la discipline d'enseignement, tandis que Meirieu fustige *a contrario* « une formation trop enfermée à l'intérieur des disciplines ». Cette tension entre formateurs et stagiaires est parfois difficile à comprendre et pose la question suivante : comment trouver une solution consensuelle alors que les analyses des difficultés de la formation existante diffèrent radicalement selon la place occupée par les acteurs dans celle-ci ?

2.3 Relations entre préparation, recrutement et formation

Les poids respectifs de ces trois temps de la transformation identitaire d'un étudiant en enseignant semblent peu pris en compte par des affirmations de sens commun de cet ordre : « un enseignant en difficulté avec ses élèves est un enseignant qui n'était pas fait pour cela ». Les enseignants sont décrits comme incompetents pour des raisons diverses mais rarement pour avoir été mal recrutés. La constatation d'une incompetence devrait aussi envisager l'hypothèse d'un recrutement inefficace et rendre logique des accusations sur le processus de recrutement au même titre que celui de la formation. Ce n'est pas ce qui est constaté, seul le dernier maillon de la chaîne, la formation, est significativement mis en cause sur la place publique ainsi que nous l'avons présenté plus haut dans le texte. Les préparations sont critiquées dans une moindre mesure car seules celles qui ont des taux de réussite inférieurs à la moyenne des centres de formation sont mises en cause. Et à l'intérieur de celles-ci, seuls certains formateurs subissent des attaques d'une partie des étudiants. Curieusement, seul le mode de recrutement par concours échappe aux critiques violentes.

Ce paradoxe peut se comprendre comme un effet de position entre ces trois temps du passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant. Au premier abord, les relations entre préparation, recrutement et formation paraissent simples : (a) ces missions de l'institution sont parfaitement étanches et (b) elles ont un lien logique évident : d'abord la préparation puis le concours et enfin la formation. Les préparations fournissent à tous les étudiants les moyens de leur réussite à ces concours. Les enseignants stagiaires sont recrutés par des concours qui sélectionnent les meilleurs candidats. Enfin ces derniers reçoivent une formation pour les préparer à leur métier. Cette dernière étape est la plus exposée car sa stigmatisation permet de disculper les individus non conformes aux attentes sans discuter ce qui fonde la légitimité de l'ensemble des enseignants : la réussite d'un concours. En effet, mettre en cause les concours

affecterait la légitimité de tous les enseignants. Le concours bénéficie alors d'une protection – en tant que garant de la légitimité professionnelle – et de la présence d'une sorte de bouc émissaire virtuel : la formation. Sans exclure les accusations dont certaines peuvent se révéler fondées et explicables par les seules logiques suivies par la formation, celle-ci semble cristalliser l'ensemble des critiques portant sur toute la chaîne. Parfois même elle peut servir de symbole aux contraintes inhérentes aux missions des enseignants toutes catégories confondues. En effet, les formateurs, pas plus que les autres enseignants, ne sont en situation de monopole dans la formation des candidats. De façon traditionnelle les familles jouent un rôle important dans les apprentissages scolaires, en particulier dans la transmutation par l'Université en mérites personnels de l'héritage culturel des étudiants (Bourdieu et Passeron, 1964). Actuellement, le développement d'autres sources de connaissances – Internet, la e-formation, l'émergence de sociétés commerciales – contribuent à remettre en cause la place des enseignants et des formateurs. Cette perte de monopole sur les savoirs s'accompagne de débats sur la place et les responsabilités des différents acteurs dans leur participation individuelle, ainsi que celles des individus dont ils sont responsables, aux différents collectifs. Chacun pouvant avoir des points de vue très différents sur des objets communs tels que l'articulation des trois temps du passage d'un état d'étudiant, incertain, temporaire, à un état de professeur fonctionnaire stable, parfois même figé.

Pour les formateurs – outre celui précédemment évoqué – d'autres types de relations entre ces trois temps sont envisageables : (a) leurs finalités sont opposées et fondamentalement inconciliables ; (b) la préparation au concours est une étape propédeutique à la formation – le recrutement restant indépendant de ces deux étapes de formation – , et (c) l'ensemble de ces opérations possède une logique commune et intégratrice.

Cette dernière relation (c) n'est pas le ressenti habituel des formateurs aussi bien ceux intervenant auprès d'étudiants que les formateurs de stagiaires. Ces derniers disent vivre une tension entre deux attracteurs : « donner des recettes pour faire réussir » ou « faire réfléchir » (Méard et Durand, 2004). En revanche, la difficulté pour les formateurs préparant des étudiants au CAPEPS semble être de trouver le point de bascule optimal pour aider à la construction de réponses individuelles afin de répondre à l'injonction paradoxale que semblent indiquer les rapports de jurys en direction des candidats : soyez originalement conformes. Pour le jury, la volonté de rendre autonome chacun des trois temps en les opposant apparaît dans la recommandation du memento des présidents de jury de ne pas recruter de membres du jury également formateurs.

En ce sens, cette thèse cherche à questionner le paradoxe, souligné par Mauss, qui affirme que : « Nos sociétés cherchent à diversifier les personnes en partant d'un effort pour les uniformiser. C'est presque l'inverse que réussissent les éducations dont nous nous occupons maintenant. » (Mauss, [1934] 1969, p. 340).

3 Questions de recherche

Le point de départ de cette recherche est une interrogation à partir du constat de l'existence de débats citoyens et de productions de connaissances scientifiques sur la formation des enseignants sans questionner celles du recrutement par concours de ces derniers. A l'exception de nombreuses publications statistiques, les recrutements par concours ne font pas l'objet d'un programme consistant d'études scientifiques. Cette thèse tente d'éclairer les modalités de recrutement des enseignants à partir d'un point de vue social recherchant des éléments complémentaires à l'explication de ces phénomènes par la rationalité instrumentale et l'utilité (Bentham, [1789] 1823 ; Mill, [1861] 1988).

L'hiatus entre des ressentis, des constats appuyés ou non sur des études à visée scientifique ou des discours très négatifs ou dithyrambiques sur l'École pose un problème persistant. Ce problème nous semble dépasser un strict cadre rationnel. Bien qu'ils s'en défendent parfois, les auteurs critiques donnent l'impression d'avoir personnellement « des comptes à régler ». En témoigne l'information communiquée par le directeur de l'IUFM de Montpellier dans un journal local, à propos d'une candidature à un poste de formateur qui fut refusé, il y a quelques années, à l'auteur de « La fabrique du crétin » (Brighelli, 2005). La violence des critiques de l'auteur dépasse le strict cadre professionnel, un désir de vengeance semble présent. A l'inverse, les témoignages d'éloges à l'action des enseignants de philosophie en langue française (Serres, 1995) ou des professeurs d'EPS (Serres, 2002) témoignent d'une volonté de reconnaissance de l'action des enseignants allant au-delà du simple remerciement de politesse. Tout au long de l'histoire de l'école républicaine française, des hommes politiques ont exprimé leurs sentiments sur le dévouement des enseignants, la grandeur de la mission de l'École. Les différents courriers – circulaire (Guizot, 1833) ; lettres aux instituteurs (Ferry, 1883 ; Jaurès, 1888) ; à tous les acteurs de l'école (Ferry, 2003) ; aux éducateurs (Sarkozy, 2007) sont des documents saturés en marques d'estime et de gratitude sur les enseignants tout en indiquant l'impulsion politique que ces responsables souhaitent imprimer à l'École.

Bien souvent, les propos sur l'École, aussi bien positifs que négatifs, portent la marque d'une affectivité exacerbée, d'un attachement viscéral à des positions globales et indistinctes sur des phénomènes parfois pensés comme indépendants alors qu'ils ne le sont pas toujours ou, à l'inverse, envisagés comme liés alors qu'ils sont parfois contingents. Par exemple, les résultats des concours sont vus comme reflétant le niveau de mérite d'un individu sans tenir compte d'autres facteurs, tels que l'université d'origine, dont on peut supposer qu'ils ont une influence sur la performance des candidats. Des idées perdurent, telles que la baisse perpétuelle du niveau des élèves alors que son existence permanente à toutes les époques depuis la plus haute antiquité tend à prouver le contraire.

La thèse ne prétend pas résoudre ces questions, mais elle souhaite contribuer, selon une orientation relativement peu abordée, à comprendre les origines de ce fort investissement affectif sur l'École. Elle choisit de se focaliser sur le recrutement des enseignants d'EPS pour trois raisons majeures qui sont : (a) le recrutement des nouveaux enseignants est un enjeu majeur pour les évolutions de l'École ; (b) les concours sont un domaine peu exploré par la communauté scientifique, et (c) l'EPS est une discipline scolaire particulièrement emblématique des difficultés pour établir la légitimité des savoirs et pratiques qui la constituent.

Répondre à cette focalisation peut amener à rechercher la nature des transformations identitaires chez les professeurs d'EPS par la construction de typologies (Gougeon, 1993) ou les stratégies visant à obtenir plus de reconnaissance (Dorvillé, 1991 ; Legras, 1993, 1995). La nature de cette identité est également recherchée par comparaison avec le sport (Couturier et Duret, 2000). Un autre type de problématique possible sur l'approche de l'identité professionnelle des enseignants d'EPS, est d'analyser les processus par lesquels des individus s'inscrivent dans un collectif (Roux-Pérez, 2003). Cependant, tous ces travaux ont étudié des individus déjà professeurs d'EPS ou professeurs stagiaires. Parfois, de nombreuses différences entre les concours sont pointées (Charles et Clément, 1997) – dans une étude portant sur la formation des enseignants, toutes filières, disciplines et statuts confondus – mais les modes de sélection ne sont ni interrogés ni mis en rapport avec la formation.

Nous faisons l'hypothèse que les processus qui se déroulent lors des épreuves du CAPEPS s'organisent autour de légitimités diverses issues de différents groupes composant la profession d'enseignant d'EPS. En d'autres termes, être professeur d'EPS ou candidat à cette fonction, c'est être capable d'articuler des légitimités d'origines différentes en fonction des situations dans lesquelles on se trouve. En ce sens proche de la sociologie des conventions

(Thévenot, 1990 ; Boltanski et Thévenot, 1991), nous nous attachons à définir les formes de légitimité sur lesquelles s'appuient les individus pour accorder leurs actions lors de leur activité professionnelle et justifier les critiques qu'ils adressent à celles des autres. Idée qui a pour ambition de dépasser celles de la socialisation classique qui ne distingue pas « l'inégale portée de la prise en compte des autres dans le rapport de l'être humain au monde et à autrui » (Thévenot, 2006, p.237). Les légitimités évoquées sont peu éloignées, bien que ne se fondant pas sur des bases théoriques identiques, de celles qu'évoque le concept du « genre » (Clot, 1999 ; Lemke, 2000) en psychologie culturelle.

Parmi les légitimités peu explorées par la « pensée dominante » sur le recrutement – mais probablement aussi de la formation des enseignants – figurent les transferts de savoirs se réalisant en dehors des normes des institutions de formation ou de sélection. Ces transferts hors institutions n'utilisent pas les formes institutionnelles (un groupe affecté à un enseignant ; des horaires établis...). Ils réunissent des participants reliés en réseaux (de pairs ou hybrides...) informels difficiles à appréhender à partir de l'étude de groupes ayant une existence institutionnelle. Ils prennent des formes de coopération apparaissant comme singulières, non reproductibles et difficiles à mettre en œuvre (Bluteau, 2002 a). De plus, les relations entre les différents groupes, individus qui agissent pour le recrutement des nouveaux enseignants montrent des aspects que la rationalité utilitaire ne peut expliquer à elle seule. Des éléments complémentaires à l'intérêt utilitaire – ou ramené à celui-ci – vu comme seul moteur de l'activité humaine sont à envisager. Cette tentative vise à comprendre ce qui apparaît dans la vie quotidienne des candidats, des formateurs, des jurés comme des anomalies, des dysfonctionnements, des erreurs de raisonnements ou au contraire comme l'expression d'un altruisme totalement désintéressé.

L'objet de cette recherche est de décrire et comprendre comment et dans quelles conditions des légitimations autres que celles instituées par les jurés du CAPEPS ou les textes officiels participent au renouvellement des professeurs d'EPS. Elle propose une définition et une description des transferts des savoirs permettant d'accéder au grade de professeur d'EPS ainsi que des modalités de fonctionnement des individus et des collectifs au sein de la préparation et du passage du CAPEPS. Elle exploite comme matériau de recherche trois corpus principaux : (a) des documents produits par les différents acteurs des concours de recrutement (jurés, formateurs, candidats) et, (b) les perceptions de leur propre activité ou de celle des autres acteurs recueillies au cours d'entretiens semi-directifs ainsi que, (c) les résultats de l'observation participante de l'auteur de cette thèse. Ces corpus ont été constitués à

partir de l'observation des relations au sein et entre ces divers collectifs en tant que membre de jury de concours et formateur d'un IUFM. L'observation a été centrée sur la place et les modalités de communication des jurés.

Quatre questions déclinées de l'hypothèse et de la question centrale structurent ce travail :

Chaque promotion,³⁶ est-elle simplement le produit de la rencontre d'un processus institutionnel et d'individus singuliers ou est-elle aussi un domaine d'activité plus large abritant des formes de groupements divers ?

Les processus de transferts des savoirs peuvent-ils être appréhendés autrement qu'à partir d'explications utilitaristes qui recherchent les causes de l'activité humaine en s'appuyant sur le postulat qu'elle est uniquement guidée par l'intérêt des acteurs ?

Quels concepts et notions peuvent être mobilisés pour mener une réflexion sur la sélection et au-delà sur la formation des enseignants ?

Dans quelle mesure cette recherche permet-elle de mettre en débat les questions du recrutement des enseignants et au-delà de son articulation avec le renouvellement d'un corps enseignant particulier : les professeurs d'EPS ?

L'articulation de ces quatre questions nous amène à construire un cadre théorique reposant sur des apports d'auteurs proposant des alternatives théoriques à la compréhension de l'activité humaine par l'intérêt. Ensuite, ce cadre tente de définir des outils permettant de définir des formes de groupements compatibles avec les alternatives proposées.

³⁶ Une promotion est le collectif qui prépare, passe et obtient le CAPEPS une année donnée ; exerce une activité professionnelle pendant la durée légale puis est retiré du corps des professeurs d'EPS.

Chapitre 2 :

Cadre théorique

Le fondement philosophique de ce cadre démarre par une interrogation du pari de Pascal dont une partie représente, pour nous, un des symboles de l'utilitarisme. A partir de l'impossibilité constatée de savoir si Dieu existe, cet argumentaire tente de convaincre les individus qui fondent leur existence sur les passions et l'amusement que la réponse à cette question peut se trouver par le jeu et le pari. En ce sens, Pascal montre que l'intérêt égoïste pourrait fonder la nécessité de croire. Face à ce dilemme constitutif de la condition humaine – croire ou ne pas croire en Dieu – faire le choix de Dieu est un jeu à somme nulle car : « si vous gagnez, vous gagnez tout ; et si vous perdez vous ne perdez rien. Pariez donc qu'il est sans hésiter. » (Pascal, [1670], 2004, p. 233).

Cependant, le chemin de l'imitation des croyants qu'il propose aux incroyants « imitez leurs actions extérieures, si vous ne pouvez encore entrer dans leurs dispositions intérieures » porte la trace de l'influence des pratiques collectives sur les savoirs dont dispose chaque individu. Sans partager la croyance en Dieu de Pascal, nous nous inscrivons dans cette vision du monde à partir de deux croyances communes : (a) le moteur ultime de l'activité humaine n'est pas le seul intérêt mais aussi le désintéressement, et (b) les décisions, aussi intimes soient-elles, ne relèvent pas du seul niveau individuel mais articulent différents niveaux collectifs. Poser des croyances en exergue du cadre théorique d'un travail scientifique peut être compris comme une naïveté ou une provocation, tel n'est pas notre but , mais simplement préciser notre souci de mettre en évidence les postulats qui nous animent.

Ce chapitre est composé de quatre sections :

La Section 1 définit les options épistémologiques et théoriques à partir d'une définition de l'activité humaine ; la Section 2 présente l'objet théorique « communauté de pratique » ; la Section 3 propose son analyse par le couplage utilitariste / anti utilitariste ; la Section 4 envisage l'association des communautés de pratique et du Don comme niveau pertinent d'analyse pour notre objet d'étude.

1 Les options épistémologiques et théoriques

Pour tenter de répondre aux questions sur l'activité de recrutement des professeurs d'EPS, notre cadre théorique doit tenter de répondre à deux problèmes théoriques et épistémologiques : (a) quels objets théoriques permettent de rendre compte de l'essence de cette activité ? et, (b) quels sont le niveau d'analyse et l'ordre de socialité théoriquement pertinents pour aborder les quatre questions de recherche énoncées ci-dessus ?

1.1 Une activité continue et totale

Analyser l'activité renvoie aux différentes façons « d'être au monde ». Être au monde définissable comme l'ensemble des idées qui fondent nos vies, nos expériences ou façons dont les hommes se comportent en société. Cette notion est reliée à la phénoménologie, courant de pensée aussi bien philosophique que sociologique, psychologique et même littéraire (Sartre par exemple). A l'origine de celle-ci : Husserl dont Merleau-Ponty disait que la première consigne qu'il donnait était « de décrire et non pas d'expliquer [... car] tout ce que je sais du monde, même par science, je le sais à partir d'une vue mienne ou d'une expérience du monde » (1945, p.11). Penser l'activité de recrutement comme transformations « de mondes » par les sujets permet de rompre avec l'idée de linéarité d'un CAPEPS conçu par les uns – le président et son équipe – et exécuté par d'autres – les candidats et les formateurs. Poursuivre dans cette voie conduit à s'intéresser à l'adaptation des acteurs à cet environnement particulier qui nécessite des apprentissages dont les légitimités sont multiples. Ce cheminement nous écarte des positions holistes ou au contraire individualistes et propose la recherche d'une alternative à ces deux choix. Des objets de recherche sont parfois définis en termes de processus, d'action, de tentatives pour expliquer le présent autrement qu'en référence au passé ou comme le déroulement d'un plan. On peut qualifier ces efforts « d'approches transverses » en référence à une approche « orientée activité » (Barbier et Durand, 2003, 2006). Cette approche se singularise par plusieurs postulats.

L'activité est entendue comme un décours global et unique représentant la totalité insécable de l'activité humaine. Sans être totalement aléatoire l'activité humaine est indéterminée ; elle se caractérise par des alternances de phases d'équilibres et de déséquilibres. Cette alternance, toujours inachevée et aux significations incertaines, peut se décrire, par exemple, sous la forme d'une enquête (Dewey, [1938] 1993). Ces significations

sont entendues comme pouvant faire l'objet de discours qui nous informent sur celles-ci (Garfinkel, 1967). Dans ce cadre, les significations sont pensées comme des ensembles organisés à partir de points de vue particuliers, « proche[s], dans ces délimitations, de l'expérience des acteurs (empan d'activité défini dans la durée, extension, simultanéité...) » (Barbier et Durand, 2006, p. 3). Une attention particulière est portée aux dynamiques de transformations prises comme objet d'étude à part entière ou en tant qu'indicateurs de l'évolution d'un objet particulier. L'approche « orientée activité » tente de repérer du générique, des invariances dans les formes singulières des objets qu'elle étudie.

Le programme « cours d'action » (Theureau, 2005) qui relève de cette approche « orientée activité » analyse les processus à partir du concept de couplage. Ce concept est proposé sous la forme : action / situation (Maturana et Varela, 1994 ; Varela, [1979] 1989) ou celle du couplage organisme / environnement pour Quéré (2006). Ces propositions permettent de dépasser les oppositions binaires classiques³⁷ en prenant comme objet d'analyse le système formé à partir de deux ou plusieurs éléments.

Pour Quéré (2006), cette approche se caractérise par la relativité réciproque des éléments, la distribution de l'activité et le co-fonctionnement. Par relativité réciproque, l'auteur entend qu'à chaque modification de l'un ou de l'autre correspond l'apparition de nouvelles significations. Au cours d'une activité, un organisme sélectionne dans l'environnement les éléments qui lui apparaissent pertinents pour son action, de même que, « vu sous l'angle de l'activité, l'environnement est en perpétuel changement, de même d'ailleurs que les états de l'agent impliqué. » (Quéré, 2006, p. 13). La distribution de l'activité entre des objets et des êtres vivants peut apparaître comme difficilement compréhensible. Un marteau, une scie n'ont pas de propriétés équivalentes à celles des humains. Cependant, les outils réagissent de façon régulière selon les interactions qui les unissent avec les êtres qui les manipulent. En ce sens, l'activité est distribuée, partagée entre eux. Le co-fonctionnement implique un équilibre dynamique qui permet une fluidité dans le fonctionnement du système. Il permet d'assurer des liens souples et réactifs entre les différents éléments du système.

Dans ce cadre, l'activité de renouvellement des professeurs d'EPS est envisagée comme des processus circulaires de co-définition entre les actions d'individus ayant pour effet de délimiter des espaces sociaux ou des outils qui en retour définissent leurs actions. Cette co-définition est basée sur des couplages dont un des apports de cette recherche est d'en déterminer la nature.

³⁷ Comme : nature / culture ; mouvement / stabilité ; plaisir / peine.

Sur le plan social, l'activité n'est pas vue comme extérieure aux rapports sociaux. Par exemple, l'activité de recrutement est étroitement liée aux relations que les acteurs du CAPEPS (candidats, jurés, formateurs, accompagnateurs...) entretiennent entre eux. Sur le plan théorique, Barbier et Galatanu (2004) distinguent trois champs d'activités de transformations opérées par les sujets. Ces trois champs d'activités sont : (a) les activités opératoires caractérisant les transformations des « entités du monde » par les « rapports d'usage ou en acte » entretenus avec les sujets ; (b) les activités mentales caractérisent les transformations effectuées par le sujet au moyen de remplacements ou d'associations de ses propres représentations et, (c) les activités de communication, opérées par le sujet, transformant les significations qu'ils offrent à autrui. Ce dernier type d'activité sert de point de départ pour mener les investigations relatives à notre objet d'étude. L'analyse des significations données dans des activités de communication sur leur propre activité ou celles d'autres individus par les informateurs nous permet d'inférer, pour partie, les activités opératoires et mentales.

S'intéresser aux transformations de significations suppose une dynamique ouverte des rapports entre sujets / environnements (Durand, Saury et Sève, 2006). Pour eux, l'apprentissage se situe dans une écologie sociale qui « exprime un rapport dialectique entre la construction de mondes propres et la participation aux mondes partagés des communautés » (Durand, Saury et Sève, 2006, p. 75). Pour comprendre l'apprentissage en contexte, les auteurs distinguent deux plans. Sur le plan éthique, les individus ont à affronter un dilemme : intérioriser des savoirs hors contexte ou accumuler des expériences sans généralisation possible. Sur le plan théorique, l'identification des dynamiques est rendue possible par des variations d'échelles temporelles (Lemke, 2000), ou des tailles différentes de grain d'observation permettant de définir une intelligibilité relative mais adaptée aux phénomènes étudiés, par exemple, la taille et la définition du collectif dans lequel les apprentissages sont étudiés.

Analyser l'activité de recrutement des professeurs d'EPS – et pas simplement le recrutement en soi – permet de s'inscrire dans la filiation d'une conception de l'activité humaine vue comme une continuité et une totalité (Maturana et Varela, 1994). La continuité indique une dimension temporelle de l'activité qui se déroule sans ruptures dans le temps. L'activité est continue quelle qu'en soit la nature. Tout est activité : dormir ou se prélasser sur une plage, est activité à part entière. En été sur les plages d'un littoral anonyme, des activités se déroulent malgré ce que Kaufmann (1995) nomme la « torpeur bronzagère » ou « végétative » et son constat que « la plage n'aime pas penser, n'aime pas parler » (Kaufmann

1995, p.73). Ce qui est le cas des individus, lors de leur arrivée sur une plage, qui respectent des codes implicites comme se mettre à une certaine distance d'un individu déjà présent. Plus encore, dans ce qui fait l'objet principal de la recherche de Kaufmann, (1995) qui identifie l'activité des regards d'hommes sur les corps de femmes par la formule du « voir sans voir ». L'auteur montre toute la subtilité de ces codes et les caractéristiques de cette activité alors qu'il n'y a « presque » rien à dire de façon spontanée.

L'activité est totale parce que les ruptures ou continuités sont les significations que donnent les acteurs à celle-ci pour construire des événements en fonction de leurs expériences. Ces événements n'existent pas en tant que tels mais au travers de l'activité définie comme construction individuelle du sens (Lemke, 1997). Pour comprendre ces constructions individuelles, l'activité s'analyse au travers des scansions effectuées par les acteurs selon leurs points de vue (Lemke, 2000). A titre d'image, les scansions peuvent être représentées comme des index, des repères que chaque individu pose sur un continuum à la fois individuel et collectif ; elles ne sont pas assimilables à des découpages de l'activité. L'activité se déroule temporellement mais se développe aussi dans l'espace. Suchman (1987) donne le nom d'« arène » aux espaces occupés par les acteurs. De même que pour les scansions temporelles, l'« arène » est redéfinie en permanence par les acteurs.

L'activité se caractérise par un temps et un espace relatifs définis par les acteurs bien que son déroulement soit permanent et s'effectue dans un espace infini. Cette idée de totalité renvoie aussi aux liens inextricables entre les systèmes, elle permet de comprendre et de dépasser les divergences de points de vue sur des événements ainsi que la recherche d'une représentation véridique absolue.

1.2 Composantes individuelles et collectives de l'activité

Le niveau d'analyse de l'activité, à définir, du recrutement de nouveaux enseignants doit permettre de tenir compte à la fois des dimensions individuelles et collectives. L'organisation collective de l'enseignement des savoirs professionnels au travers des lieux de formation (établissements scolaires pour les stages, IUFM), des modalités de ces enseignements (cours magistraux, travaux dirigés, pratiques sportives...) qui tous rassemblent des individus, incite à la prise en compte de ces aspects collectifs. À l'inverse, toutes les validations institutionnelles (sélections, concours, stages) ne concernent que des individus perçus comme isolés ; ce qui conduit à s'intéresser aux aspects individuels de la sélection. Observées du point de vue de l'activité le recrutement des professeurs d'EPS est à envisager

sans séparation de la préparation et de la sélection en les rassemblant en un couplage. Cette idée est à contre-courant de ce que pensent nombre d'étudiants et de formateurs. Pour eux, l'activité est envisagée comme des successions de tâches et de décisions à prendre aussi bien du point de vue des enseignants que des élèves (Durand, 2001).

Dans le cadre de l'approche « orientée activité » on peut concevoir qu'un enseignant n'est pas dans une simple action de transmission de savoirs mais il est aussi lui-même en apprentissage. Cette activité d'apprentissage n'est pas d'une autre nature que celle de l'élève mais concerne un autre objet : « comment faire pour faire apprendre ? ». Des situations dans lesquelles un élève apprend à la suite d'un conseil, d'une modification de la situation, par l'expression de la manière dont il est arrivé à son résultat ou par une simple observation de la classe, sont des situations d'apprentissage pour les enseignants. Ces interactions qui échappent aux analyses centrées exclusivement sur un seul pôle (l'élève ou l'enseignant ; la formation ou le recrutement) ont été au centre de notre recherche. Celle-ci tente de comprendre le recrutement d'une profession entendu comme un phénomène unique à partir d'activités socialement séparées et identifiées comme collectives pour la formation et individuelles pour le recrutement. Cette réunion en un seul phénomène d'activités que les catégories « indigènes » séparent est une recherche des aspects singuliers dans les catégories collectives et du pluriel dans les catégories individuelles. Des éléments provenant d'autres sources que la stricte professionnalité ont été pris en compte comme les affinités électives. Cette séparation entre sphères privée et publique est également une construction sociale plus qu'une réalité intangible. Plus proches de notre objet d'étude, d'autres séparations procédant de constructions voisines comme la séparation entre lauréats de concours et candidats sont aussi à interroger. La séparation institutionnelle de deux groupes n'interdit pas de les envisager comme un collectif unique par-delà les statuts d'étudiant ou de fonctionnaire stagiaire. Ainsi, une définition de la formation peut dépasser la fonction de la seule acquisition utilitariste de techniques didactiques et pédagogiques et le recrutement peut s'envisager comme concourant aussi aux transferts de savoirs en direction de *nouveaux venus*.

L'articulation entre les individus et le collectif est une préoccupation centrale et ancienne pour nombre de sociologues tentant de dépasser la séparation individu *versus* société. Pour Simmel, le « fait social » est le produit des « interactions » des individus, défini comme l'action réciproque entre les individus. Il rejette l'idée que le fait social puisse être observé dans une perspective synoptique, « car elle substitue la cause à l'effet [...] [et] qu'il faut avant tout comprendre le sens visé par l'individu » (Vandenberghe, 1997 p. 132).

Entre individus et sociétés, la notion de configuration sociale est un niveau de compréhension de l'activité à partir d'une unité qui ne soit ni l'individu ni la société. Elias affirme qu'on « ne peut comprendre l'individu qu'à partir de sa forme de coexistence avec les autres et dans le cadre de sa vie collective » (Elias, 1991, p.104).

La notion de configuration sociale (Elias, 1991) propose une unité élémentaire non réifiée et construite indépendamment des catégories indigènes. En étudiant des groupes professionnels au travail, des régularités apparaissent : par exemple, les *nouveaux venus* intègrent les collectifs selon des trajectoires les conduisant de l'exécution des tâches situées à la périphérie du travail à celles situées dans la centralité (Lave, 1988). Le travail n'est pas défini à l'avance mais il est un ensemble de réorganisations individuelles et collectives même lorsqu'il est extrêmement prescrit comme celui des conducteurs de train (Clot, 1999). Dans une étude sur les méthodes pour freiner un train les observations montrent que les conducteurs chevronnés ralentissent linéairement et sans à-coups contrairement à ce que préconisent les règlements. Ce détournement peut se comprendre par la prise en compte du confort des passagers. Le conducteur réorganise sa tâche à partir d'une autre légitimité que celle de l'institution qui l'emploie.

1.3 Une approche sociale de l'activité

Vouloir comprendre l'activité de recrutement d'enseignants engage notre recherche dans un cadre social. Pour autant, se référer à un cadre social après la mise en évidence de contingences collectives ne suffit pas pour définir une approche pertinente en fonction d'un objet d'étude. Aborder le phénomène du renouvellement des enseignants par ses aspects à la fois implicites et globaux nécessite une construction complexe au niveau théorique qui appelle des clarifications par comparaison avec des expériences voisines pour faire apparaître, en creux dans un premier temps, nos propres propositions.

L'exemple le plus proche de notre approche sociale de l'activité est celui de l'expérience *Community of Learners Project* (Alban, Proffitt et SySantos, 1998) basée sur trois critères : (a) un modèle de développement professionnel basée sur des départements,³⁸ (b) une expertise distribuée, et (c) des itinéraires multiples pour le développement et l'évolution cognitive des enseignants. Les présupposés de cette recherche-action sont : tous les enseignants ont quelque chose à apprendre ; tous les enseignants ont quelque chose à partager

³⁸ Unités organisationnelles associant des disciplines scolaires comme l'anglais et l'histoire sur la base « d'affinité naturelle » des enseignants de tout niveau ainsi que des étudiants.

avec le reste du groupe ; ils veulent tous le meilleur pour les étudiants. L'objectif actuel est d'inscrire les enseignants dans des « communautés apprenantes » (Rogoff, 1994) pour s'intéresser ensuite aux facteurs qui influent directement sur la socialisation des enseignants. Mais le terme de partage semble indiquer à la fois un savoir comme un objet déjà-là, préconstruit ainsi qu'une activité collective résumée à un simple agglomérat d'activités individuelles. Ces postulats sont peu en rapport avec une définition de l'activité émergeant à partir d'un réseau comprenant à la fois des individus, des objets, des artefacts orientés par des processus de transfert-légitimation parmi lesquels les plus symboliques forment des cycles de dons.

Ces tentatives de réfléchir l'organisation collective à partir de transferts inter-individuels des savoirs marquent l'importance des relations entre les objets lorsque l'attention est portée sur le collectif.

1.3.1 Communauté et société

Dire d'un individu : « c'est un Allemand ! ou bien c'est un protestant ! etc. » c'est faire un lien *a priori* entre cet individu et l'ensemble des traits supposés ou réels qu'il partagerait avec les membres de la communauté nationale ou religieuse désignée. C'est aussi dire implicitement que toute sa personne est totalement contenue dans cette définition qui différencie cette communauté particulière par rapport à d'autres communautés. Ces appartenances communautaires peuvent être combinées : « C'est un protestant allemand ! ». Bien que totales, ces appartenances communautaires peuvent être démultipliées à l'infini à partir de facteurs raciaux, géographiques, religieux, socioprofessionnels, etc. : « C'est un protestant allemand du quartier X ». Cette désignation - qui peut ou non être reprise par les intéressés pour se désigner eux-mêmes - est basée sur l'idée que le protestant allemand du quartier X est différent du protestant allemand du quartier Y mais aussi du protestant français du même quartier ou encore de l'habitant non-protestant du même quartier. Quel que soit le niveau de raffinement et de précision du niveau de la communauté, la désignation communautaire est fondée sur l'idée que ses membres appartiennent et se définissent par cette appartenance. En ce sens, le concept de communauté est antithétique avec celui de société basé sur un contrat entre des individus libres de définir leur niveau de participation.

Ce débat entre communauté *versus* société existe, d'après Nisbet ([1966] 1996), depuis Comte jusqu'à Weber ([1905] 2002). Cependant, c'est Tönnies ([1887] 1977) qui a théorisé cette opposition entre *Gemeinschaft* (communauté) et *Gesellschaft* (société). Nisbet (1996) rappelle que Tönnies prend comme exemple pour définir les associations en tant que

Gemeinschaften, la relation entre maître et disciple et qu'il affirme que l'amitié, le voisinage ou la parenté sont le ciment des *Gemeinschaften*. À l'inverse, *Gesellschaft* appartient par essence au domaine de la rationalité, du calcul. La définition du concept de communauté vu comme opposé à celui de société semble discutable pour comprendre l'activité d'un établissement scolaire, une classe, une corporation. En effet, l'appartenance à un groupe scolaire ou professionnel ne peut résumer l'identité totale des individus qui le composent. Cette appartenance est souvent provisoire et conjoncturelle. On va à l'école de son quartier, on est commerçant, viculteur, chômeur ou secrétaire pour un temps, jusqu'à sa mutation, son licenciement ou sa retraite. Ces variations individuelles entraînent l'affectation d'une partie de l'activité des groupes professionnels au renouvellement de leurs participants, même dans ceux à faible renouvellement comme les enseignants français, ainsi que leurs niveaux de participation plus ou moins élevés. Dans le renouvellement des enseignants, l'intégration des *nouveaux venus* est souvent pensée à partir de la socialité secondaire³⁹ ce qui a pour effet de rendre transparents tous les phénomènes de la socialité primaire. Notre propos est d'inverser, dans un premier temps, cette position en étudiant ces phénomènes de socialité primaire pour tenter ensuite d'accéder par eux à l'expérience vécue au niveau secondaire.

L'activité de renouvellement des enseignants est observée comme un système articulant à la fois activités individuelles et collectives médiées par les savoirs pour dépasser le simple agrégat de relations dyadiques sur le modèle des « maîtres et des disciples » (Steiner, 2003). En effet, malgré la multiplicité des relations – des admirations sans bornes mêlées de rivalité aux jalousies que l'auteur évoque – la dimension collective de l'enseignement est absente au profit d'un dualisme exacerbé.

1.3.2 *Pratiques magiques et formations professionnelles*

La préparation au CAPEPS et le CAPEPS lui-même ressemblent aux épreuves initiatiques des *medicine-men* (Eliade, 1992) ou plus généralement à l'initiation des magiciens (Mauss, [1902-1903] 1950). Comme les magiciens, les candidats doivent passer par différentes étapes qui les conduisent (a) à l'initiation pour les premiers, et (b) à l'obtention d'un poste de professeur d'EPS pour les seconds. Ce qui rassemble ces qualifications de magicien ou de professeur est l'aspect quasi-irréversible d'un marquage identitaire profond. Après avoir été initié ou avoir réussi un concours, l'individu reste tout sa vie magicien ou

³⁹ La socialité primaire est formée par les relations d'individus ayant des liens de proximité forts (famille, amis) la socialité secondaire est tout ce qui ne concerne pas les relations de familiarité. Ces termes utilisés par Caillé (1986 ; 2000) ont pour base le groupe primaire de Cooley (1909).

professeur. En cas d'abandon de ces activités, l'individu reste un ancien magicien, un professeur honoraire ou encore un ex-professionnel. Ces deux activités ne sont pas les seules à perpétuer l'appartenance, souvent symbolique, à un groupe même lorsque l'individu ne participe plus directement à l'activité collective. Les médecins, les prêtres, les ingénieurs, par exemple, peuvent y prétendre. Toutes les professions ou métiers qui nécessitent des transformations identitaires profondes et sur une longue durée pour les acquérir sont susceptibles d'être qualifiés de la sorte.

Cependant, toutes les professions n'y accèdent pas car toutes n'ont pas de processus d'initiation sur le modèle des magiciens présenté par Mauss (1950). Pour lui, l'initiation passe par trois modes possibles de qualification. « On devient magicien par révélation, par consécration et par tradition. » (p. 33). Il y a révélation lorsque le novice croit se trouver, seul, en relation directe avec un esprit dont il reçoit la doctrine. La consécration rend nécessaire la présence d'autres magiciens pour rendre effectif le changement identitaire au cours des rituels d'introduction dans la société secrète. Enfin, dans l'initiation par tradition, la magie provient de l'appartenance à une famille. Selon les pays, on devient magicien de parent à enfant, souvent de père à fils ou de mère à fille mais parfois de manière croisée.

Mauss note que, quelles que soient les modalités d'agrégation des nouveaux magiciens (révélation, consécration, tradition), les « conditions de transmission, cette espèce de contrat, montrent que, pour être donné de personne à personne, l'enseignement n'en fait pas moins entrer dans une société fermée. » (p.35). Ainsi, malgré une transmission individuelle de savoirs, la dimension collective de la magie apparaît avérée pour Mauss. Sa conviction s'appuie sur la conscience des magiciens eux-mêmes de constituer un ordre à part des autres individus. Conscience qui est elle-même renforcée par l'opinion de leurs propres concitoyens qui les considèrent comme différents des autres membres de leur société. Bien que transmise individuellement, la magie n'a d'existence que par une reconnaissance sociale.

Dans le cadre du recrutement des enseignants d'EPS, la révélation magique se rapproche de la « construction solitaire de l'expérience » face aux élèves par l'importance de la solitude soit face aux esprits pour la magie soit face à l'environnement professionnel. La tradition magique est proche de la « domination de savoirs académiques » par l'asymétrie des relations maître / élèves dans l'école ou parent / enfant au sein de la famille magicienne. Les aspects sociaux, la nécessité du groupe pour légitimer l'initiation sont présents à la fois dans la consécration magique et « la juxtaposition de l'articulation théorie / expérience avec le rôle des pairs ».

Le constat de cette proximité entre initiation magique et recrutement professionnel peut se poursuivre par une méthode commune pour les définir. Mauss (1950) définit la magie par les conditions dans lesquelles ses rites se produisent et non par la forme de ses rites. Pour Mauss, les rites magiques sont des actes qu'il définit également comme des « ébauches de techniques » (p. 135) et introduit l'idée d'une filiation des actes magiques avec les actes techniques les plus modernes comme la médecine, la chimie, la mécanique, etc. Il attribue cette évolution au passage d'une connaissance traditionnelle et collective à une autre, plus systématique, par l'utilisation de procédés rationnels et individuels. En quelque sorte, c'est l'évolution du procès de transmission-légitimation qui permettrait le passage de la magie aux sciences. La transmission se fait d'individu à individu mais la croyance *a priori* qui permet la légitimation des actes magiques est une croyance collective. Derrière chaque magicien se trouve tout son groupe et si l'individu peut douter de sa magie, le groupe ne doute pas. Dès lors, comment définir un objet théorique qui permet d'appréhender les conditions du renouvellement des professeurs d'EPS par l'étude de leur recrutement ?

2 L'objet théorique « communauté de pratique »

2.1 Définitions de « communauté de pratique »

Il est possible de rapprocher le concept de communauté de pratique de celui de configuration (Elias, 1991) en indiquant qu'une communauté de pratique est une configuration d'un type particulier. Comme les configurations sociales (Elias, 1991), les communautés de pratique permettent de définir un niveau d'analyse qui tienne compte à la fois des individus et des collectifs. Elles se placent en pivot entre niveau collectif et niveau individuel. Les communautés de pratique sont un concept permettant de penser l'activité non pas en fonction d'une centration première sur les techniques, les savoirs, les institutions mais à partir des individus. Une autre des richesses communes à ces deux concepts est la grande labilité de leurs définitions. Cependant, sur le plan conceptuel, les particularités de « communauté de pratique » par rapport à « configuration » reposent sur une plus grande précision des cas dans lesquels il est possible d'utiliser le concept.

Wenger (1998) donne des définitions des communautés de pratique à partir d'exemples de ce qu'elles ne sont pas. Une entreprise, un établissement scolaire, une institution ne sont pas des communautés de pratique alors qu'elles sont des configurations pour Elias (1991). La

pensée de Wenger peut être résumée en disant qu'elle recouvre rarement les organisations institutionnellement définies. Quelques critères peuvent être retenus à partir des propriétés déjà établies par Wenger. Pour lui, une communauté se rassemble autour de sa pratique. Trois dimensions organisent le fonctionnement d'une communauté de pratique : (a) l'engagement mutuel (*mutual engagement*) ; (b) une entreprise commune (*joint entreprise*), et (c) un répertoire partagé (*shared repertoire*). Wenger définit également la pratique comme une négociation de sens (en termes de couplage de participation et réification) : la participation à une communauté, une histoire partagée d'apprentissage ; des liens et un environnement ; un regroupement des communautés de pratique en constellations. Pour Wenger (1998), les communautés de pratique sont des unités d'analyse permettant d'établir une théorie de l'apprentissage qui dépasse les oppositions individu *versus* institutions sociales. Cette théorie articule quatre concepts majeurs : pratique, identité, communauté et sens. L'auteur définit ces concepts par rapport à l'apprentissage. Pour lui, la pratique relève de « apprendre en faisant » ; l'identité relève de « apprendre en devenant » ; la communauté relève de « apprendre en appartenant » et le sens relève de « apprendre en vivant une expérience ». ⁴⁰ Faire, devenir, participer et vivre des expériences sont des éléments qui n'appartiennent en propre ni à l'individu ni au collectif mais à cet entre-deux que sont les communautés de pratique. Elles permettent de tracer des lignes de dimensionnement dans des collectifs informels. Ces lignes d'analyse de l'activité humaine peuvent être redéfinies en permanence. En ce sens, elles créent un niveau d'analyse et de description pertinent pour notre objet d'étude.

Le concept de communauté de pratique vise à favoriser la compréhension de l'articulation du singulier et du collectif, pour étudier une activité complexe comme le fonctionnement d'une entreprise ou l'activité enseignante. Les communautés de pratique sont principalement organisées autour de l'apprentissage permanent et réflexif des *actions qui conviennent* (Thévenot, 1990). Ces actions collectivement légitimées définissent l'espace et les positions respectives des participants d'une communauté.

Décrire l'activité humaine au moyen de communautés de pratique ne porte pas la marque d'une nostalgie d'un modèle communautaire, pas plus qu'il ne traduit l'adhérence à une croyance du développement de la solidarité ou d'autres valeurs par le seul fait du collectif.

⁴⁰ Traduit par nous.

Cependant, dans le cadre du *Knowledge Management*, les communautés de pratique sont parfois vues comme des entités qui naissent, vivent et meurent (Gongla et Rizzuto, 2004). Même si l'idée de représenter les communautés de pratique comme des systèmes dynamiques semble séduisante, elle traduit aussi une matérialisation de ce qui n'est qu'une construction à partir d'une théorie. De plus, cette vision souvent très "entrepreneuriale" s'accompagne d'une explication de son fonctionnement par l'intérêt que les individus y trouvent voire celui des communautés elles-mêmes (Gongla et Rizzuto, 2004). Dans cet ordre d'idée, Fontaine et Millen (2004) proposent une analyse des avantages des communautés de pratique pour le fonctionnement des entreprises qui amélioreraient la productivité de 57%. Cette instrumentalisation du concept s'effectue par la réduction du concept de communautés de pratique à une organisation informelle au sein d'une entreprise. Enseigner ou apprendre dans un contexte favorisant les apprentissages peut être lié à une communauté de pratique dont l'activité permet à la fois et dans le même temps de transmettre et légitimer des savoirs par d'autres voies que celles de l'institution, ce qui est particulièrement visible dans les participations des *nouveaux venus*.

2.1.1 *L'intégration progressive des nouveaux venus*

Les *nouveaux venus* dans les communautés de pratique n'accèdent pas immédiatement à l'ensemble des prérogatives attachées à leurs corps de métiers ou professions. Les études sur les communautés de pratique (Lave, 1988 ; Lave et Wenger, 1991) montrent que les tâches confiées aux jeunes apprentis sont d'un autre ordre que celles des ouvriers chevronnés et varient selon les différentes communautés de pratique. Elles ne sont pas centrales dans l'exécution du travail collectif mais en périphérie de celui-ci, comme le nettoyage de pièces ou l'affûtage d'outils chez les bouchers. Les accoucheuses Yucatec montrent que l'apprentissage d'un métier peut parfois s'effectuer par imprégnation, sans enseignement organisé. À l'inverse, une structuration fine et organisée des tâches est organisée chez les tailleurs Vai et Gola (Lave, 1988). Parfois, les tâches des apprentis sont extrêmement importantes pour la communauté. Par exemple chez les sauniers, la charge risquée de convoier la récolte de sel était confiée à des enfants (Delbos et Jorion, 1991). L'importance de l'enjeu, la didactisation des tâches, le type de relations entre *nouveaux venus* et *anciens* ne sont pas toujours discriminants et identiques pour l'attribution des tâches dans les communautés de pratique. Ces procédures existent pour partie dans le monde enseignant. Les *nouveaux venus* se voient souvent confier les classes les plus difficiles dans les établissements les moins pourvus de moyens, ils n'ont pas la même influence dans les prises de décisions collectives, la tutelle

affichée par certains conseillers pédagogiques est ressentie comme pesante et infantilisante par leurs stagiaires. Le travail des *nouveaux venus* est soumis à des évaluations plus fréquentes, leurs relations avec les élèves et leurs parents sont différentes, souvent moins confiantes au départ, de celles de leurs collègues plus anciens.

Lave et Wenger (1991) propose le concept de *Legitimate Peripheral Participation* (Participation Périphérique Légitime) afin de comprendre l'évolution au fil du temps de la position des *nouveaux venus*. Cette position n'est pas liée au statut de nouveau mais s'établit par rapport au niveau de légitimité de leur participation. Ce niveau est jugé plus ou moins périphérique, excentré par rapport aux participations des autres membres de la communauté de pratique. La LPP est un outil conceptuel permettant de situer les participations, non par rapport à une centralité et une périphérie délimitées en fonction de normes établies hors de l'activité, mais par relation avec l'ensemble des participations. Cette centralité dynamique et mouvante, négociée en permanence par les participants au travers de légitimités plus ou moins grandes, est éminemment variable en fonction de chaque communauté de pratique. Punir un élève qui n'arrive pas à l'heure sera jugé légitime dans certaines communautés de pratique et totalement disproportionné dans une autre. L'ensemble de ces pratiques finissent par définir des identités distinctes et distinctives des collectifs ayant des pratiques voisines. Par exemple dans le sport, une des marques identitaires du club de rugby de Béziers est le « jeu dur ». Ce qui peut apparaître comme une réputation est enraciné par des pratiques d'entraînement, des pratiques de *coaching* visant à garder les joueurs les plus violents sur le banc de touche pour ensuite les propulser sur le terrain pour « faire le ménage et découper les adversaires ». Pour Moles (2004), « cette culture de l'apprentissage du courage, de la vaillance, de l'altruisme, de la solidarité qui forgent les caractères ... laisse une empreinte indélébile chez ceux qui, plus tard, "mouilleront le maillot", "sueront le sang" » et trouve son origine dans les pratiques de formation des écoles « du rugby des humbles ». Cette identité est opposée par l'auteur à celle du « rugby des nantis » qui remplace ces valeurs par celles issues de la professionnalisation des clubs de l'élite nationale en France.

2.2 L'identité vue comme une stratification

Ce que nous sommes ne dépend pas simplement de ce que nous disons ou pensons sur non-mêmes mais aussi de ce que nous vivons au jour le jour. Ce sont nos pratiques qui révèlent et conditionnent notre participation au monde. Cependant, sans points de repères individuels sur le cours de l'activité à négocier avec ceux des autres pour les légitimer nos

pratiques resteraient immuables ou aléatoires. Dans le cadre des communautés de pratique, ces points de scansion de l'activité sont définis par un processus : la réification. Ce processus forme un couplage dans lequel : « la participation des acteurs à la vie sociale [s'articule avec] un processus de réification qui consiste à créer des points de focalisation autour desquels la négociation de sens peut s'organiser. » (Chanal, 2000, p.6).

Ce couplage participation / réification est un élément important de l'identité.

Pour Wenger (1998), les deux termes du couplage semblent participer à deux ordres différents. Ils se transforment par leurs relations réciproques mais les pensées, les connaissances, les émotions ne passent pas d'un ordre à l'autre. La participation n'est pas le passage d'une description ou d'une planification dans la pratique. La réification n'est pas l'expression d'une réalité existant en dehors d'elle. Toutes deux sont de nouvelles négociations de sens dans des contextes différents. Dans un couplage, il y a à la fois interaction et interrelation mais aussi stratification des différentes évolutions de la participation et de la réification.

2.2.1 *Le couplage⁴¹ participation / réification*

Chanal (2000) met au centre de la théorie sociale d'apprentissage de Wenger « la dualité participation / réification » en insistant sur l'aspect fondamental de la participation des acteurs comme moyen pour décrire l'expérience sociale en tant que processus actif incluant aussi bien le faire, le dire, la participation ou le ressenti. Il requiert également l'intentionnalité de participer au collectif. En ce sens, un ordinateur n'est pas un participant bien qu'il puisse être un acteur important du travail réalisé par la communauté. La participation n'est pas seulement synonyme de collaboration harmonieuse : elle inclut l'affrontement, le conflit aussi bien que la coopération et l'altruisme.

Pour marquer la différence avec d'autres concepts présentant une analogie de forme, Wenger rejette fortement les distinctions classificatoires comme celle de savoirs *tacites* et *explicites* (Polanyi, [1966] 1983) ou connaissances procédurales et déclaratives (Anderson, 1983) ou entre les personnes et les objets. Elles lui semblent introduire de la dichotomie là où il ne voit que couplage entre deux termes et dédoublement d'un phénomène unique. Cependant, le rejet des propositions de Polanyi semble être lié à des erreurs des commentateurs (par exemple, Nonaka, 1991 ; Nonaka et Takeuchi, 1995). En effet, Wilson

⁴¹ Malgré la traduction de Chanal proposant dualité, nous avons préféré traduire le terme "duality" par couplage car ce dernier terme nous semble mieux exprimer en français l'idée majeure de Wenger des influences réciproques et permanentes entre les deux termes participation et réification.

(2002) ainsi que Hildreth et Kimble (2002) affirment que les critiques portant sur les concepts de Polanyi reposent sur des idées construites à partir du contresens effectué par Nonaka. Ce contresens établit un lien entre les savoirs *tacites* et *explicites* et indique une possibilité de passage du savoir *tacite* vers le savoir *explicite*. Ce passage s'accompagne de quatre étapes : (a) la socialisation permet le passage du savoir par imitation / reproduction puis (b) l'externalisation rend explicite ce savoir par le dialogue ou les réflexions collectives, ensuite (c) la combinaison catégorise le savoir explicite à des fins de didactisation et enfin (d) l'internalisation rend à nouveau tacite le savoir par l'acquisition individuelle.

Il y a des allers-retours entre des étapes individuelles et *tacites* avec des étapes collectives et *explicites*. Cette vision séduisante des choses pourrait même être facilement combinée avec un paradigme du don pensé comme un système et non comme un réseau à base de cycles.

Cependant, le savoir *tacite* est un savoir caché totalement inaccessible même par celui qui le détient. « Le savoir tacite permet de comprendre par désolidarisation, et ... tout le savoir réside ou est enraciné dans de telles actions de compréhension⁴² » (Polanyi cité par Wilson, 2002, p. 11). Pour Wilson, le savoir *tacite* ne peut être « capturé » il est inclus dans le processus de compréhension. La distinction redéfinie ainsi de « savoir tacite et savoir explicite » est alors très proche du couplage participation / réification. Dans la formation de nos expériences, nous fabriquons le monde qui modèle en retour nos expériences dans une indécidabilité des influences réciproques.

Les termes non-opposables de réification et participation en tant que catégories représentent deux tensions de la négociation de sens. Si l'un des deux prévaut, c'est toute la chaîne d'attribution de sens qui se trouve décalée. L'activité d'une communauté de pratique centrée sur la participation au détriment de la formalisation – même si la réification ne peut se réduire à ce seul point – manque d'ancrage pour faciliter la coordination ou discuter les opinions divergentes. L'excès de réification ne règle pas non plus ces problèmes pour la raison inverse. Si tout est écrit sans tenir compte de la mutualisation des expériences, la participation insuffisante des membres nécessite un effort considérable de coordination pour négocier un sens à l'activité.

Cette idée trouve une validation empirique dans les effets limités des situations pédagogiques de tutorat. Parmi les situations de tutorat possibles, l'entretien post-leçon entre un stagiaire et un maître de stage fait figure de modèle. Plusieurs auteurs, dans des études

⁴² Traduit par nous.

différentes, indiquent (Chaliès et Durand, 2000 ; Ria et al., 2006) que l'évolution significative de l'expertise du stagiaire dans la pratique de l'entretien post-leçon ne s'accompagne pas d'une évolution similaire dans la pratique d'enseignement. Leurs constats remettent en cause le postulat qui préside à l'utilisation de ces procédures. Avoir une pratique réflexive, guidée par un professionnel chevronné, est utile pour développer la compétence d'enseignant d'un stagiaire. Cette pratique réflexive est pensée comme un moyen possible pour initier un processus de réification de la pratique d'enseignement du stagiaire. La réification réalisée dans le cadre de l'entretien post-leçon pourrait former un couplage avec la participation du stagiaire dans sa pratique d'enseignement. Cependant, il n'est pas assuré qu'un couplage participation / réification puisse fonctionner en dehors d'une seule et même situation. De plus, il n'est pas établi que l'influence d'une pratique sur une autre soit possible ; le débat sur le transfert de compétences d'une pratique dans une autre est ici évoqué.

Dans notre étude, un institut de formation ou le jury du CAPEPS dans son ensemble ne peuvent être définis comme des communautés de pratique. En effet au niveau institutionnel, l'entreprise commune ne passe pas par des négociations mais par l'application de normes et de règles préexistantes à l'activité des acteurs. Travailler dans une institution n'impose pas la construction de relations sociales complexes dépassant la simple urbanité et les échanges strictement professionnels. Le travail institutionnel ne réclame pas une adhésion forte des individus au collectif. De même, un répertoire commun d'actions, de discours, d'outils ne sont pas nécessaires. Bien que certains de ces éléments apparaissent dans l'activité quotidienne de ces organisations, ils ne sont pas organisés au niveau de l'institution. Ce qui fonde la différence des institutions avec les communautés de pratique, c'est la présence, dans ces dernières, de la totalité des éléments : négociations, relations sociales complexes, adhésion au collectif, répertoire commun.

Cependant, le champ d'application des communautés de pratique reste possible pour de petites unités composées de quelques personnes comme pour des unités de plusieurs centaines de personnes. Cette possibilité de validation d'unités de toutes tailles est également une de ses faiblesses. En effet, il n'y a pas d'indicateurs pour déterminer si un ensemble quelconque est une seule communauté ou une constellation de deux ou plusieurs communautés de pratique. De plus, les liens entre communautés, leurs natures et fonctions ne sont pas étudiés. Une autre difficulté dépend des conditions de participation à une communauté de pratique. Les analyses proposées (Lave, 1988 ; Wenger, 1998) envisagent les communautés de pratique comme des objets dynamiques mais dans lesquels seule est envisagée l'intégration légitimée par les *anciens des nouveaux venus*. Il y a une focalisation sur les *nouveaux venus qui occupent*

progressivement la centralité de la communauté de pratique et une quasi-absence de ceux qui n'y accèdent pas ou quittent la communauté.

L'idée fondamentale des communautés de pratique repose sur l'apprentissage en tant qu'élément d'émergence de la communauté. Choisir les communautés de pratiques en tant que cadre d'analyse permet d'envisager l'articulation entre la formation et la sélection des enseignants comme une activité collective en dépassant les clivages de statut, de fonction et de hiérarchie des individus sans toutefois omettre de s'intéresser aux activités individuelles. Cependant, malgré sa richesse, il nous semble nécessaire de théoriquement durcir le concept de communauté de pratique pour augmenter ses possibilités d'intelligibilité de l'activité.

Deux exemples vont illustrer cette nécessité de le compléter par un autre concept et permettre la construction d'une démarche méthodologique. Le premier, extrait de la littérature concernant les communautés de pratique (Wenger 1998), est renforcé par une analyse à partir du paradigme du don. Le second, tiré d'une hypothèse construite (Godbout, 2000) à partir de l'observation de cycles de don dans un cadre conjugal – dans sa quotidienneté la plus simple – est placé dans la perspective plus large des communautés de pratique.

2.2.2 *L'exemple des « liquidateurs »*

Une partie de la description de la communauté de pratique des « liquidateurs »⁴³ sert de support à la compréhension supplémentaire apportée par le paradigme du don.

« En formation, tout semble si strict et si caricatural. Mais sur le terrain, chacun apprend des raccourcis de façon à réaliser la production. Par exemple, en formation, on vous dit de commencer les demandes en remplissant le formulaire qui servira de chemise pour les enregistrements microfilmés. Ainsi beaucoup d'informations sur la chemise ne seront jamais utilisées car elles sont redondantes avec l'enregistrement. Aussi, les liquidateurs expérimentés ne remplissent pas complètement le formulaire ils attendent d'avoir complété l'ensemble de la demande ... Tout le monde sait ce qu'il faut faire après les premières semaines passées sur le terrain »⁴⁴ (Wenger, 1998. p. 30).

L'auteur donne ensuite le détail d'une procédure utilisant les fonctions de l'ordinateur et qui permet de savoir si la demande sera acceptée facilement ou non. Lorsqu'elle est supposée être acceptée facilement, le liquidateur ne remplit pas la fiche car personne ne vérifie un dossier accepté. Si la demande doit transiter par le service qualité, le liquidateur

⁴³ Les « liquidateurs » sont les personnes chargées de traiter les feuilles de soin de clients d'une compagnie d'assurance médicale afin de déclencher des remboursements ou des prises en charge financière.

⁴⁴ Traduit par nous.

remplit rapidement la fiche. Ces raccourcis qui permettent de gagner du temps sont en contradiction avec la procédure apprise en formation. Ils entraînent parfois des dérives qui pénalisent les clients ou l'entreprise. Il semble logique d'expliquer l'utilisation de ces raccourcis par l'intérêt du liquidateur qui pourra terminer plus tôt son travail. Cependant, la connaissance de ces raccourcis ne peut être trouvée de façon solitaire par un débutant en quelques semaines. L'auteur montre qu'une grande partie des interactions entre les « liquidateurs » est occupée par la communication mutuelle de ces raccourcis de procédure informatique ou par des demandes d'information évitant d'avoir à rechercher dans les ouvrages de référence. Ce que l'auteur appelle communauté pratique est le collectif composé des individus participant à ces échanges. Dans ce collectif, il met en évidence le rôle majeur de Roberta, que lui confère sa fonction de « fournisseuse attirée et bénévole en sucreries et menus objets de la vie courante » de ce collectif. Wenger décrit de nombreux échanges dans lesquels un participant donne et reçoit d'autres participants des informations, qu'il communique parfois à un troisième. Cependant, ces descriptions ne permettent d'accéder que partiellement aux perceptions de l'activité des participants au travers de quelques remarques succinctes de l'auteur et nous ne pouvons que faire l'hypothèse d'une organisation par le Don de ces transferts. « Par exemple, j'ai rendu compte que pour les liquidateurs il est plus important de donner et recevoir de l'aide que de savoir tout soi-même. Ces résultats sont une définition de l'identité qui est différente ... de celle de certains cercles académiques, où la connaissance est une forme du pouvoir personnel et l'ignorance pensée comme un handicap personnel. »⁴⁵ (Wenger, 1998; p. 152).

Wenger attribue le comportement basé sur le Don des liquidateurs à l'aspect non-compétitif de leur progression de carrière et rappelle une étude de Eckert (1989). Ce travail porte sur les différences de comportements entre deux communautés de pratique d'étudiants. Les « décrocheurs » (*burnouts*) en rupture avec le fonctionnement scolaire, entretiennent des relations distantes avec les enseignants, obtiennent des résultats scolaires médiocres ou mauvais, sont centrés sur le groupe de pairs, et échangent beaucoup dans ce cadre. À l'inverse, les « opportunistes » (*jocks*) sont parfaitement intégrés au système scolaire et échangent peu dans les groupes de pairs. Constatant que lors de leur scolarité, les liquidateurs appartenaient principalement aux « décrocheurs », Wenger s'interroge, sans poursuivre plus avant, sur le parallélisme entre les trajectoires à l'école et au travail.

⁴⁵ Traduit par nous.

Cette constatation est d'importance pour notre objet d'étude à la fois sur le plan théorique et sur celui de son utilité sociale. Sur le plan théorique, si l'hypothèse sous-jacente de Wenger est vraie, les modalités de coopération entre professionnels trouvent leurs origines dans la scolarité étudiante. Dans ce cas, il est essentiel d'analyser comment les participants d'une communauté de pratique donnent, reçoivent et rendent. Cela devrait permettre de dépasser le niveau d'une simple description pour entrer dans la compréhension des phénomènes que l'on observe. Sur le plan de l'utilité sociale, le fonctionnement dans l'isolement de la plupart des enseignants par rapport à leurs collègues, les parents, la hiérarchie pourrait être lié au mode de recrutement par concours qui favorise la sélection des « opportunistes » qui perdure dans leur vie professionnelle malgré certains aspects non-compétitifs de leur progression de carrière.

2.2.3 *L'exemple de la vaisselle*

Cet exemple est donné par Godbout (2000). Il met en scène un couple qui dialogue au sujet d'une tâche ménagère quotidienne : faire la vaisselle. Les dialogues varient selon la perception de chaque acteur d'être en situation de donner ou de recevoir plus que l'autre. Lorsque tous les deux considèrent avoir plus donné que reçu, chacun cherche à obliger l'autre à faire la vaisselle. Quand les deux estiment recevoir plus qu'ils ne donnent, chacun d'eux trouve des justifications pour réaliser lui-même cette tâche. En situation d'alternance des positions, les deux trouvent rapidement un accord à partir de l'historique des tâches déjà réalisées. On peut considérer ces situations comme relevant d'une stricte interaction concernant une simple tâche ménagère particulière. Elles peuvent aussi être replacées dans un contexte plus large comme celui de l'ensemble des tâches ménagères. En effet, les acceptations ou refus de faire la vaisselle s'inscrivent dans une suite d'interactions concernant ce domaine de l'activité familiale sur le modèle du don ou de la vengeance. L'interprétation prend une dimension supplémentaire en reliant une action singulière à d'autres actions. Le réseau reliant ces actions, tantôt acceptées, tantôt refusées, peut montrer des régularités, des ruptures dans la relation entre les deux acteurs. Ce réseau peut également intégrer des acteurs intervenant dans cette pratique, par exemple, indiquer comment se fait la vaisselle lorsque des amis sont invités. Ce niveau plus large peut être assimilé à celui des communautés de pratique et permet de comprendre le don comme une activité collective et non comme le résultat d'une activité faisant intervenir des acteurs deux à deux.

Ce dernier exemple souligne que, pour nous, les cycles de don entre individus d'une communauté de pratique sont les analyseurs pertinents des conditions par lesquelles les

participants à un collectif contribuent à la construction de l'identité des individus. En effet, la taille des réseaux que forment les cycles de don entre les individus sont les révélateurs des dimensions des communautés de pratique. En retour, les communautés de pratique définissent l'espace social dans lequel les dons se réalisent.

3 L'objet théorique utilitariste / anti-utilitariste

Le projet de cette section est de présenter les bases d'un objet théorique rendant explicites les relations entre deux points théoriques qui, pour certains auteurs, articulent l'activité humaine.

Les systèmes de pensée – voire les sociétés ou les humains – s'ordonnent à partir de deux moments principaux : (a) utilitariste, (b) anti-utilitariste mais se distinguent par la manière dont ces entités les opposent (Caillé, [1994] 2005). Le moment utilitariste affirme l'importance de l'intérêt, du conditionnel alors que le moment anti-utilitariste recherche ou affirme la place du don, de l'inconditionnel dans la conduite de l'activité humaine. La difficulté de penser les relations entre ces deux moments est sa grande variabilité en fonction des acteurs, des époques ou des théories focalisant sur les écarts car, à chaque fois, elle est « pensé[e] à travers un ordre des raisons différent » Caillé, ([1994] 2005, p.33).

Pour comprendre les possibilités d'articulations, l'utilitarisme est d'abord exposé car il est la doctrine qui pose, le plus fortement, l'intérêt des acteurs comme hypothèse première. Ensuite, est brièvement décrit l'anti-utilitarisme qui part de l'hypothèse inverse en affirmant la primauté, mais pas l'exclusivité, du Don.

3.1 L'utilitarisme

Les approches dominantes en sciences sociales expliquent ou justifient implicitement l'activité humaine, les comportements, les motivations des individus ou des groupes par l'intérêt. Certaines de ces approches légitiment les actions en fonction de leur utilité, c'est-à-dire par l'intérêt qu'un acteur singulier ou collectif trouve à sa réalisation. Ces approches, très diverses et dont nous réalisons une présentation succincte, sont regroupées sous le terme d'utilitarisme. Au sens de Bentham, ([1789] 1823) celui-ci est une recherche rationnelle du bonheur, calculé à partir des plaisirs individuels diminués des peines. Ce calcul repose sur le principe d'utilité défini par Bentham comme permettant de distinguer le Bien et le Mal en approuvant ou désapprouvant les actions. Sont approuvées les actions qui augmentent le

bonheur de ceux qui les réalisent, qu'ils soient des individus ou des gouvernements (Bentham ; [1789] 1823). Le Bien ou de Mal est établi au niveau de généralité de l'acteur. Pour un acte individuel, c'est le bonheur de l'individu qui est pris en compte. Dans le cas d'actes renvoyant à une communauté, le niveau correspondant est la somme des intérêts des individus. Ce principe d'utilité est « une opération mentale, un acte de l'esprit, un sentiment »⁴⁶ (Bentham ; [1789] 1823, p. 2).

Dans une acception plus large, l'utilitarisme est représenté par la figure de l'individu calculateur et rationnel de *l'homo œconomicus* (Mauss, 1950 ; Caillé, 1982 b). Cependant, l'utilitarisme de Mill, ([1861] 1988) tente de dépasser cette vision « atomiste » et eudémoniste en prenant plus largement en compte les aspects collectifs et la qualité du bonheur. Pour Mill, l'idéal utilitariste est la plus grande somme de bonheur totalisé et non ceux, ajoutés un à un, des agents. Il précise la définition des différents états que rencontrent les hommes par la distinction entre bonheur et satisfaction ainsi que l'utile et l'expédient. La première distinction peut se résumer par la formule selon laquelle « il vaut mieux être Socrate insatisfait qu'un imbécile satisfait ». Cette formule tente de faire comprendre que contrairement aux désirs triviaux – ceux de l'imbécile – les désirs élevés n'excluent pas, *de facto*, Socrate du bonheur malgré, ou grâce à, leur impossibilité d'être totalement satisfaits. La distinction entre utile et expédient oppose l'intérêt immédiat (expédient) à l'intérêt supérieur (utile). L'utile est un acte qui renforce la confiance entre les hommes en matière de véracité. D'une certaine façon, ce que place Mill au sommet de l'utilitarisme est l'amélioration du sort de l'humanité par la recherche du *summum bonum*.⁴⁷ Certains socratiques définissaient cette notion « comme la condition intérieure d'une âme auto-disciplinée et indépendante »⁴⁸ (Dixsaut, 2005, p. 287). L'évaluation de ce bonheur est à réaliser du point de vue des hommes et non en regard d'une quelconque transcendance telle que, par exemple, la Nature chez les Stoïciens.

Malgré les avancées théoriques que l'utilitarisme réalise sur les philosophies antiques, celui-ci n'échappe pas à des critiques fondamentales de la part d'auteurs pouvant être classés comme utilitaristes. Pour Moore (cité par Daval, 1996) le « sophisme naturaliste » est un glissement, erroné, de la définition du Bien au moyen de l'utile puis du plaisir. Ce passage – d'une catégorie générale : le Bien vers une catégorie subjective et individuelle : le plaisir – rend impossible l'objectivité des jugements moraux. Le Bien ne peut se réduire à une

⁴⁶ Traduit par nous.

⁴⁷ Le Bien souverain, but ultime de la philosophie grecque.

⁴⁸ C'est l'expression de l'idéal de justice décrit par Socrate et que Glaucon accepterait comme son *summum bonum*.

collection « d'actes de l'esprit » et les jugements éthiques ne sont pas des descriptions d'états subjectifs et individuels. En décrivant le rôle des regrets qui s'appuient sur une restriction des possibles, Elster (1983) remet en cause la conception des besoins vus comme des données intangibles. Il insiste sur les modes adaptatifs de la formation des préférences et du rôle des émotions. La plupart des théories sociologiques rejettent, aujourd'hui, l'idée d'un individu seulement calculateur et rationnel mais elles acceptent, malgré leurs divergences idéologiques importantes, la domination de « l'axiomatique de l'intérêt » (Caillé, 1983, 1986). Selon ces théories conséquentialistes, les relations humaines sont tenues par une comptabilité des débits et crédits des uns par rapport aux autres. *In fine*, c'est l'intérêt, le donnant-donnant qui gouverne l'action individuelle ou collective. Cette affirmation que les individus conduisent des relations sociales pour maximiser les récompenses et diminuer les coûts est attribuée à Hobbes par Miczo (2002). Elle trouve son illustration – et une sorte de validation empirique – dans un cas classique de la psychologie : le dilemme du prisonnier.

3.1.1 *Le dilemme du prisonnier*

Le dilemme du prisonnier est généralement présenté comme permettant de répondre à la question : comment les égoïstes arrivent-ils à coopérer ? Cette question est au cœur de la théorie des jeux qui développe des modèles basés sur l'intérêt égoïste. La formulation du dilemme est souvent présentée comme la proposition de Tucker, un mathématicien canadien, des années cinquante. Elle repose sur une même offre que des policiers proposent séparément à deux suspects qui ne peuvent communiquer. Chaque prisonnier a le choix de dénoncer ou non l'autre suspect. Trois possibilités sont envisagées : (a) si chacun d'eux dénonce l'autre, ils restent en prison pour cinq ans ; (b) si aucun des deux ne dénonce l'autre, ils sont prisonniers six mois et (c) si l'un des suspects dénonce l'autre et l'autre ne le dénonce pas, celui qui a dénoncé est libre et l'autre va dix ans en prison. Un nombre important d'expériences, le plus souvent psychologiques, ont été menées sur ce thème et ont donné lieu à des interprétations contradictoires des résultats. La thèse dominante, à la suite d'Axelrod (1984) montre que l'on peut se passer du don pour coopérer et que la coopération peut être fondée sur des stratégies purement intéressées. D'autres comme Cordonnier – cité par Godbout – ainsi que ce dernier (2007) affirment que le dilemme peut s'expliquer par le don. En particulier, parce que de nombreux résultats montrent que les individus coopèrent beaucoup plus dans les jeux que ne l'attend la théorie. 25 à 35 % de participants persistent dans des comportements de coopération quelles que soient les conditions de choix proposés et le taux de 85% peut être atteint dans le cadre de groupes à fort sentiment d'appartenance (Mansbridge, citée par

Godbout, 2007). Ce qui est remis en cause par le comportement des acteurs est le postulat que la générosité et l'altruisme sont rares et s'effectuent au détriment de ceux qui exécutent des actes généreux. Cependant, même les auteurs qui montrent que la réciprocité peut se passer de l'altruisme (Axelrod, 1984 ; Schmidt, 2001) affirment que celui-ci est un moyen d'optimiser la réciprocité. En effet dans le cadre de la théorie des jeux, le comportement des acteurs ne s'explique pas uniquement par l'intérêt – défini comme quelque chose de calculable par avance – mais aussi par les préférences – éléments subjectifs – des acteurs. Cette notion de préférence permet d'introduire des éléments de complexité dans les réponses fournies.

Pour mémoire, les solutions possibles classées rationnellement en tenant compte de l'intérêt commun des deux joueurs sont : (a) les refus de dénonciations simultanés des deux prisonniers car ils conduisent à seulement six mois de prison chacun puis (b) les dénonciations simultanés où les deux sont condamnés à 5 ans et enfin (c) la dénonciation d'un seul car elle est la meilleure solution pour un seul des deux, elle lui apporte sa libération, mais l'autre est condamné à 10 ans.

Cette dernière solution – la dénonciation – est fréquente chez les prisonniers considérés comme égoïstes. Solution qui n'est pas optimale car seul les refus de dénonciations simultanés conduisent à un total de un an (6 mois chacun) alors que tout autre choix conduit à effectuer 10 ans réalisés par un seul en totalité ou 5 ans chacun. En revanche, si des préférences altruistes sont introduites, l'ordre de préférence des issues est modifiée. Pour Godbout (2007), les joueurs altruistes choisissent la solution du refus de dénonciation⁴⁹ car ils préfèrent le bien de l'autre au leur donc de voir l'autre libéré et eux-mêmes condamnés. Ce cas est envisagé dans des conditions particulières comme une mère et son fils, chacun préférant la libération de l'autre comme premier choix. Dans ce cas, les deux atteindront la solution optimale – six mois chacun – bien qu'elle soit sous-optimale dans l'ordre de leurs préférences. L'auteur conclut que le dilemme n'existe qu'à condition de postuler des préférences égoïstes. Pour lui, l'évidence – probablement assise sur des conclusions d'entretiens post-résultats – est que voulant être condamnés le plus lourdement possible, les prisonniers altruistes font coïncider, à leur corps défendant, leur choix préférentiel avec le choix d'intérêt instrumental. Sans remettre en cause la pertinence de l'interprétation ni l'honnêteté des réponses des sujets d'expérimentation sur leurs intentions, cette conclusion soulève plusieurs interrogations. La première porte sur les ressorts et le poids de

⁴⁹ La structure du dilemme du prisonnier utilisée par Godbout (2007) est une variante de la version présentée. Il remplace la dénonciation par l'aveu. Les peines encourues sont différentes dans les deux versions mais sans conséquence sur le raisonnement. Nous avons tenu compte de ces variations pour faire coïncider nos interprétations avec les siennes.

l'intentionnalité du sujet dans sa décision. En effet, le dilemme du prisonnier suppose que le sujet est capable de traduire logiquement ses intentions ; or, des erreurs de raisonnement sont possibles. Un sujet peut aussi décider en fonction de son estimation de sa confiance en l'autre ou de l'anticipation de l'action de l'autre. La prise en compte de cette anticipation du choix de l'autre conduit à soulever un autre problème : faire le constat que l'on ne peut atteindre la délivrance totale de l'autre qu'à condition que ce dernier fasse le choix inverse du sien. Vouloir que l'autre soit délivré à son détriment suppose aussi que cet autre accepte d'être délivré à ce prix. Peut-on dire pour autant que ce dernier est un égoïste ? Rien n'est moins sûr. Un enfant sachant que sa mère désire se sacrifier pour lui (ou l'inverse) peut accepter ce sacrifice non par égoïsme mais au contraire par altruisme pour permettre la réalisation de ce désir de sacrifice ou encore pour un ensemble mêlé d'égoïsme et d'altruisme.

Cette argumentation prend au sérieux l'avertissement de Descombes au sujet du don (1996) – repris par Godbout (2007) – sur l'aspect périlleux de mettre en corrélation des données comportementales, de l'ordre du fait, avec des discours explicatifs de l'acteur sur ces comportements, de l'ordre de l'intentionnalité.

3.2 Approches à partir du Don

Le Don est provisoirement défini par rapport aux concepts de Transfert, ou Échange retenus par Testart (2001). Le Transfert est « toute cession d'un bien quelle que soit sa nature indépendamment de savoir s'il s'agit d'un don ou d'un échange » (p. 720). Il englobe et synthétise dans une même unité les actions des protagonistes à partir de l'instant où il existe une communication visant, de façon explicite ou non, à transmettre des biens. Il y a Échange lorsque le détenteur initial d'un bien a le droit de réclamer une contrepartie pour le céder. À l'inverse, il y a Don lorsque ce droit n'existe pas.

Alors que le don est souvent évoqué dans la vie quotidienne, en particulier par les hommes politiques (*e.g.* Clinton, 2007), le concept de Don est peu utilisé pour comprendre les domaines de l'éducation, de la formation ou celui des pratiques sportives. Parmi les rares publications concernant ces domaines, trois illustrent l'intérêt heuristique de cette approche par le Don. Fixot (2003) montre les dérives entraînées par l'exclusion du don et son remplacement exclusif par l'économie de marché de la sphère de la socialité secondaire au travers de la comparaison des crises de l'habitat, de la participation citoyenne, et de l'école en France et au Brésil. Pour elle, ces dérives trouvent leur fondement dans l'impossibilité de rendre pour les bénéficiaires (habitants, militants et élèves) faute de pouvoir s'approprier les

biens ou connaissances entraînant la souffrance des donateurs potentiels (institutionnels, enseignants) confrontés au refus de leurs dons. Dans une étude réalisée au Royaume-Uni, Edwards (1997) montre que les enseignant-stagiaires se présentent en tant que collègues, invités par leur maître de stage plutôt que comme des apprentis. Ils considèrent comme un cadeau la réussite des élèves dans les tâches d'apprentissage qu'ils apportent en classe. L'auteur interprète par ce biais la focalisation des enseignants-stagiaires sur les tâches plutôt que sur les élèves. Dans les pratiques sportives, l'équipement bénévole,⁵⁰ d'une falaise de l'arrière-pays héraultais par un groupe de grimpeurs, se traduit par l'appropriation symbolique de cet espace naturel que Leseleuc (de) (2000) analyse à l'aide des concepts du Don. Cette recherche montre l'articulation entre ce don d'équipement et l'exigence par ces bénévoles de comportements⁵¹ de la part des autres grimpeurs.

La rareté des études portant sur les domaines de l'éducation, de la formation ou des pratiques sportives et conduites dans le paradigme du don est surprenante au regard de leur nombre dans des domaines très divers comme par exemple ceux de l'économie, de la santé, de la mode, des impôts ou de l'histoire.

L'économie pourrait apparaître comme la science de l'intérêt et contradictoire avec l'idée même de don. Cette image de sens commun est réfutée par la diversité des approches possibles du Don par les économistes. Par exemple, Polanyi (1968) propose un modèle à trois niveaux pour la société moderne : (a) réciprocité, (b) redistribution et (c) échange. À chacun de ces niveaux correspond un espace : (a) la famille, les petits groupes ; (b) avec un acteur central, par exemple l'état et, (c) le marché. Ces distinctions relativisent l'aspect hégémonique du marché et de l'échange marchand. L'opposition traditionnelle : marchandises *versus* dons qui sert souvent de métaphore à l'opposition marché *versus* non-marché est également discutée. En particulier, la complexité des relations entre les deux ne permet pas de conclure au rétrécissement du non-marché au profit du marché (Lapavitsas, 2004).

L'étude la plus connue dans le domaine de la santé porte sur l'organisation et les motivations dans la collecte des dons de sang (Titmuss, 1971). Des domaines voisins comme le travail infirmier sont également explorés. Une étude (Yonge et Molzahn, 2002) portant sur 18 infirmières atypiques (reconnues comme prenant exceptionnellement soin de leurs

⁵⁰ Équiper une falaise consiste à placer des points d'assurage fixes (pitons, chevilles d'ancrage, chaînes, anneaux...) dans des voies (itinéraires possibles pour gravir la falaise avec une cotation de leur difficulté) permettant de placer l'équipement personnel des grimpeurs (cordes et dégaines) pour escalader en toute sécurité. Ces équipements ont un coût financier important et nécessitent lors de leur mise en place un travail long, fastidieux et dangereux.

⁵¹ Tels que l'acceptation de bonne grâce de plaisanteries discutables comme trouver un piton en carton dans une voie particulièrement difficile.

patients) montre que le don principal de ces infirmières est celui de leur temps personnel. Ce don de temps se réalise à partir d'un processus identifié comme une implication dans des dons réciproques entre patients et infirmières. Pour Fustier (2000) cette ambivalence entre donner de soi et être payé pour le faire concourt à la réussite du lien d'accompagnement proposé par les travailleurs sociaux envers les bénéficiaires. D'autres études montrent que le Don peut permettre de comprendre des pratiques qui semblent inadéquates. La crise actuelle en médecine à cause de pratiques inadaptées est expliquée comme ne relevant pas seulement de l'économie et du principe de responsabilité mais de processus de dons (Bishop, 2004). L'auteur interroge les effets pervers d'une gestion comptable de la médecine sur les dons de soins. Pour lui, le don de soin doit rester premier car une approche financière conduit nécessairement à définir les critères de survie ou de décès des patients en fonction de critères économiques. Les liens entre monde médical et financier sont étudiés au travers des dons (cadeaux, voyages...) que l'industrie pharmaceutique offre aux médecins ou aux patients (Morin et Morse, 2003 ; Berger, 2003). Morin et Morse soulignent le rôle de l'association professionnelle des médecins dans l'élaboration des règles déontologiques qui s'appliquent à ces dons. Berger étudie le rôle de ces dons ou « quasi-dons » pour les médecins comme pour les patients sur les prescriptions médicales. La santé est un domaine de l'activité humaine dans laquelle le sens commun, les valeurs affichées, la déontologie des personnels permettent de trouver des raisons à cette présence du Don dans les relations avec les personnes souffrantes. Dans un domaine considéré comme plus frivole que la santé, celui de la mode, on remarque que les consommateurs entretiennent dans leurs rapports avec les marques de marchandises des normes relationnelles de type interpersonnel par des dons (Aggarwal, 2004). Le Don est utilisé comme moyen d'investigation pour les historiens par l'analyse des coutumes de dons. Il leur permet d'établir les différences entre sociétés, au travers du temps, en distinguant d'une part les dons et l'achat-vente et d'autre part les obligations institutionnelles (Delobelle, 2003). Le Don est un témoin de la nature despotique ou non du pouvoir politique des sociétés antiques étudiées au travers d'écrits d'époque (Testart et Brunaux, 2004). Ces sociétés traditionnelles se distinguent en sociétés à *Big men* ou *Great men*⁵² (Godelier, [1982] 1996). Les premières sont des sociétés dans laquelle les positions de pouvoir sont sans cesse menacées et susceptibles de changer à tout moment alors que les secondes sont hiérarchisées de manière stable. Ce lien entre Politique et Don trouve son expression la plus paradoxale dans les recherches de définition du Don dans les textes de droit. Par essence, le Droit devrait

⁵² Grands hommes dont le pouvoir provient de leur habileté à accumuler et à redistribuer les richesses (*Big men*) ou de leur lignage et attributs ne pouvant être séparés de leur personne (*Great men*).

être dans l'incapacité de définir ce qui apparaît être une des expressions de la liberté : le Don. Cependant, la sphère financière d'État détermine et dit le droit en matière de dons. Kahn et Kahn (2003) établissent des rapports quantitatifs entre niveaux d'exonération d'impôt sur le revenu et attribution de dons charitables ou privés pour justifier l'exonération des dons de l'impôt sur le revenu. Tous domaines scientifiques confondus, le nombre de publications se référant au Don comme indicateur d'analyse d'un domaine ou prenant le don lui-même comme objet d'étude est significatif d'une production consistante.⁵³ Bien que minoritaires par rapport aux publications acceptant le postulat de l'activité humaine basée sur la rationalité utilitariste, ces approches apparaissent suffisamment pertinentes pour rendre compte scientifiquement de pratiques sociales diverses.

3.2.1 *L'anti-utilitarisme*

Ce concept identifie nombre d'auteurs, d'origine scientifique et sensibilité différentes, rassemblés autour d'un postulat sur les ressorts de l'activité humaine exprimé par le texte de Marcel Mauss : l'essai sur le Don ([1923-24] 1950). Ce postulat repose sur l'idée que ce sont les désirs de présentation de soi, « d'intérêt pour les autres » qui sont premiers par rapport à l'intérêt matériel ou « d'intérêt pour soi » (Caillé, 2000). Les intérêts sont au service de ce désir de présentation de soi en tant que personne altruiste et généreuse et non l'inverse comme le présuppose l'utilitarisme. Cette idée qu'un homme est capable de faire passer ses intérêts matériels ou symboliques après ceux d'autres individus, ne présente pas une unité conceptuelle monolithique mais accepte des visions parfois très différentes. L'enjeu de l'anti-utilitarisme est de construire un modèle, un paradigme alternatif aux théories du choix rationnel, qui puisse se présenter comme un concurrent sérieux face à l'utilitarisme. Cette tâche est immense car la souveraineté de l'intérêt est difficile à mettre en cause tellement celui-ci imprègne nos habitudes de pensée pour comprendre l'activité humaine.

A l'opposé du ratio coûts / bénéfiques ou des « préférences » de l'utilitarisme, l'anti-utilitarisme propose une vision des relations sociales dans laquelle les hommes s'organisent collectivement d'abord, ou au moins à l'égal de l'intérêt, à l'aide des différentes facettes du Don. Ce cadre de lecture rappelle le stoïcisme qui est la doctrine antique la plus en rupture avec les logiques d'explication de l'activité humaine basée sur l'intérêt, l'utilité ou le profit. La

⁵³ À titre simplement indicatif, une recherche bibliographique dans la base de données dite des « *current contents* » dans les trois premiers chapitres de l'année 2005 (couvrant les publications du mois de janvier 2005) donnent huit publications (dont une hors-champ). Cette recherche a été effectuée à partir d'un profil portant l'indication « *gift*not gifted not giftedness* ». Ce profil permet d'éliminer la plupart des publications concernant le don en tant que capacité à réaliser des performances supérieures et de garder celles concernant le don en tant que modalité d'interaction humaine.

définition stoïcienne la plus aboutie de cette vision du monde se trouve chez Sénèque pour montrer que le clivage se situe dans le bienfait pour l'autre avec le Don alors que le bienfait pour soi-même est central dans l'acte marchand. Au risque de commettre un anachronisme dans la définition des concepts utilisés, c'est dans la perception des actions que se trouve cette différence. Ce programme de recherche postule que les actions justifiées par l'exécution d'un devoir n'ont pas à l'être de surcroît par les avantages qui pourraient lui être attachés (Goux, 1996). Cet auteur indique également que dans le *De beneficiis* de Sénèque, trois niveaux de réalité sont présents : l'objet, le signe, et le sens. Un bienfait est le signe d'un sens dont l'objet matériel (argent, cadeau, insigne honorifique...) est le symbole. Cette triade trouve son origine dans les distinctions stoïciennes entre signifiant, signifié et référent (*signans, signatum* et chose) qui permettent de penser le *dare-accipere-reddere*. Ces oppositions philosophiques entre épïcürisme et stoïcisme semblent se poursuivre entre utilitarisme et anti-utilitarisme.

L'histoire de l'anti-utilitarisme se confond avec celle du Mouvement Anti-utilitariste en Sciences Sociales (M.A.U.S.S) fondé en 1981 ainsi que celle de la revue éponyme créée en 1982. Cet ensemble, à la fois critique et positif, apparaît en réaction au triomphe de la vision économiste du monde du début des années 80. Son fonctionnement est motivé par une double inspiration : (a) une opposition à l'expansion hégémonique de la sphère économique dans tous les autres domaines de l'activité humaine et (b) par des propositions s'appuyant sur la prise en compte de la triple obligation maussienne : « donner, recevoir et rendre ».

Malgré tous les efforts des tenants de « l'intérêt », le Don reste une énigme qu'il n'est pas possible de trancher en la rejetant vers le mensonge à soi-même et aux autres ou par une explication à tiroirs dans laquelle le don finit par être autre chose que du don. Pour comprendre le don dans l'optique du M.A.U.S.S., il est nécessaire de s'affranchir de plusieurs idées reçues. Le don ne se résume pas au désintéressement et il n'est pas toujours doux et paisible. En effet, Mauss a principalement traité des dons à dominante agonistique et Caillé (2000) propose de distinguer le *don agonistique* qui tente de définir une hiérarchie, du *don-partage*⁵⁴ réalisé de façon horizontale entre pairs. Une autre découverte du M.A.U.S.S. est de ne pas considérer le Don comme un objet du passé, des sociétés premières ou comme un moment hors de la socialité ordinaire, mais de le placer au centre des sociétés actuelles.

Pour Godbout (2000), le don est le seul moyen d'accroître la liberté des autres en pensant que « produire pour donner est un autre moteur que produire pour accumuler » (Temple, cité par Godbout, 2000, p.163). Il y aurait donc une pulsion du don à l'égal d'une

⁵⁴ Le don agonistique étudié par Mauss ([1923-24] 1950) vise à écraser l'autre sous ses dons qu'il ne peut rendre. Le don partage est une mise en commun de ressources avant de les répartir équitablement entre les participants.

pulsion de l'intérêt. On ne donne pas pour recevoir à son tour mais parce que le receveur est ce qu'il est. La phrase, déjà citée (p.13) de Jaurès ([1910] 2006), au sujet de l'enseignant qui enseigne ce qu'il est, prend une dimension supplémentaire en renvoyant donateur et donataire à leur « être au monde ». Les individus donnent, reçoivent et rendent en raison de ce qu'ils sont.

A cause de la puissance du don sur l'identité des individus et des sociétés, les anti-utilitaristes n'ont pas la position naïve face au don que nombre de leurs critiques leur prêtent. Ils n'ignorent pas la face sombre et destructrice du don liée à l'impossibilité de rendre ou de voir sa confiance trahie. Comme d'autres, Douglas affirme : « ce qui est néfaste dans le (...) don gratuit, c'est la volonté du donneur de ne pas recevoir un don provenant du receveur. » (citée par Godbout, 2000, p. 177) Cette ambivalence du Don est une hypothèse de la position interrogative, non dogmatique des anti-utilitaristes qui semblent hésiter parfois entre la modération ou le radicalisme, celui-ci pouvant aller jusqu'à prôner la décroissance économique ou « l'a-croissance » (Latouche, 2007).

L'un des objectifs de l'anti-utilitarisme est de rechercher par quels dispositifs contrôler le marché capitaliste puisque les régulations des États ou les freins culturels n'arrivent plus à le faire. En effet, les logiques financières permettent à quelques individus extrêmement riches et aux entreprises multinationales de s'affranchir du contrôle social. Des fortunes individuelles et les chiffres d'affaires de certaines firmes sont équivalents au budget de petits États nationaux. Ce qui pose problème est l'autonomisation de ces structures financières qui deviennent leur propre fin. Comme Mauss et Durkheim au début du XX^{ème} siècle, le M.A.U.S.S. tente d'imaginer les moyens d'émergence d'une société civile internationale associationniste. Celle-ci pourrait renforcer et radicaliser l'exigence démocratique par un renforcement de l'éthique des entreprises et « du Politique » pour que celle-ci ne soit pas seulement un moyen *marketing* de maximiser des profits.

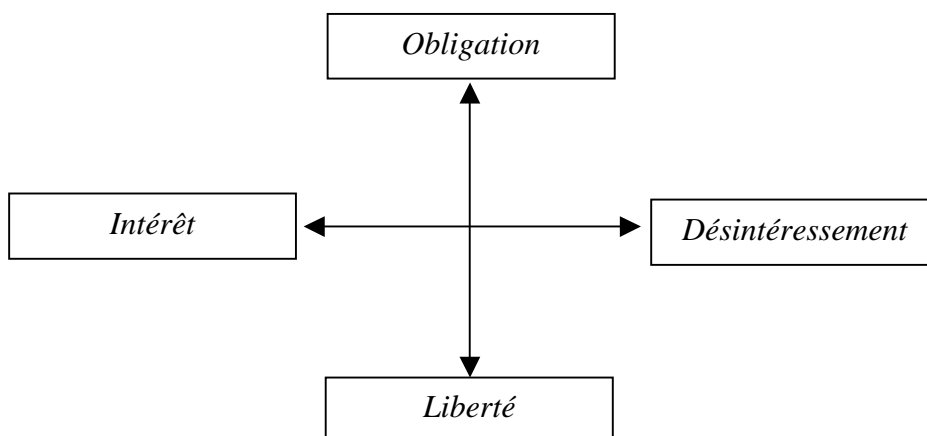
3.2.2 *Le tiers paradigme : la recherche d'une troisième voie*

Cette troisième voie entre holisme et individualisme est recherchée par Caillé (2000) qui propose une classification autour de quatre mobiles de l'action. Ces mobiles de l'action s'articulent avec quatre composantes du Don et sont présents lorsqu'il existe. À l'inverse, le don disparaît si : « une des quatre composantes, l'obligation, l'intérêt instrumental, la spontanéité ou le plaisir se désenchevêtre des autres » (Caillé, 2000, p.87).

Pour l'auteur, opérationnaliser cette conception théorique nécessite deux opérations distinctes : (a) organiser une typologie des quatre mobiles et, (b) pouvoir déterminer lequel

des trois temps « Donner–Recevoir–Rendre » est premier dans l'action. Dans cette proposition qu'il qualifie parfois « d'a-paradigme », « l'action se déploie selon quatre mobiles organisés en deux paires d'opposés : l'obligation et la liberté d'une part, l'intérêt et le désintéressement de l'autre » (Caillé 2000, p.65).

Figure 3 : les quatre mobiles de l'action (d'après Caillé, 2000)



L'action résulte de l'équilibre toujours provisoire et dynamique trouvé par l'acteur entre ces quatre mobiles, en relation avec les caractéristiques de la situation : (a) la présence d'une obligation de rendre ; (b) un cycle d'au moins trois temps, parfois non immédiatement consécutifs «Donner–Recevoir–Rendre», et (c) une exécution « inconditionnelle » (Caillé, 2000), c'est-à-dire sans Droit à une rétribution. Pour être tout à fait clair, le paradigme du don ne remplace pas l'égoïsme par l'altruisme ni l'intérêt par le désintéressement. Il intègre en même temps et dans la même action l'ensemble des quatre mobiles. Ce n'est que lorsque les quatre mobiles sont indissociablement liés entre eux qu'une action peut être intégrée dans un cycle de don.

L'hospitalité (Gotman, 2001) est le plus souvent une aide proposée à une personne dans le besoin. Il s'agit aussi d'une situation dans laquelle des réceptions, des fêtes, des cadeaux vont circuler. Il est rare que rien ne soit échangé au cours d'une hospitalité de la part des deux hôtes, celui qui accueille et celui qui est accueilli. Tous ces transferts sont obligatoires (« ne pas arriver les mains vides » ; « on ne ferme pas sa porte à un accidenté ») et dans le même temps totalement libres car il est possible de ne pas se conformer à ces obligations. Se plier ou non aux règles de l'hospitalité indique une attention liée au désintéressement ou à l'intérêt. Ouvrir sa porte est intéressé car l'hôte reçu doit rendre l'hospitalité mais cet acte est également désintéressé car l'hospitalité rendue peut s'adresser à

un autre individu que l'hôte recevant. En offrant son hospitalité, on s'ouvre aussi les portes d'autres maisons. Les échanges de maisons entre étrangers peuvent apparaître comme un échange marchand si la recherche de l'équivalence entre les deux biens est essentielle à l'échange. Cet échange peut aussi être de l'ordre du Don si l'objectif est, par exemple, de favoriser les voyages à l'étranger. En ce sens, l'accès à l'intentionnalité des participants pourrait sembler nécessaire pour déterminer la nature du transfert.

Le paradigme du Don envisage les mobiles de l'action non comme opposés (une action est seulement altruiste ou égoïste) mais comme présents et indissociables dans le même temps. Ces mobiles de l'action se déroulent dans un espace complexe qui intègre l'unidimensionnalité de l'intérêt associé à celui, impossible à penser, du désintéressement « totalement pur » (Derrida, 1991). Ces associations de tensions contradictoires s'organisent pour créer des objets complexes où « en creux du cycle du donner recevoir rendre agit toujours celui du prendre refuser garder » (Caillé, 2000, p. 263).

À tout moment, il y a liberté mais aussi obligation de passer de l'inconditionnalité à la conditionnalité ou l'inverse. Cette existence d'actions « inconditionnelles » marque les limites de la portée explicative de l'utilitarisme. En effet, celui-ci repose sur le seul principe linéaire de la règle nécessaire et suffisante de la « conditionnalité » (Caillé, 2000). Pour l'utilitarisme, toute l'activité humaine est réalisée sous condition, celle d'obtenir une récompense ou d'éviter une punition.

Les concepts du paradigme du Don sont aussi à l'œuvre dans le domaine du recrutement des enseignants. Un formateur qui donne un conseil, procure une fiche technique, et un stagiaire qui l'exploite de façon originale et communique en retour à ce formateur ses trouvailles, initient l'un et l'autre, un cycle de Don dans le renforcement de leur confiance mutuelle. Cependant, ce cycle peut se transformer si le stagiaire monopolise le formateur (Prendre) ou néglige les propositions d'aide (Refuser), ou encore si le formateur ne transmet plus son savoir ou le fait mal (Garder). Ils basculent alors dans un cycle de Vengeance dont le moteur est la défiance (Anspach, 2002). Une vengeance fonctionne également sur le modèle du « Donner–Recevoir–Rendre ». Le Don est aussi bien porteur de bienfaits que de méfaits, et la différence entre Don et Vengeance se situe dans la nature du lien social : la confiance pour le Don et la défiance pour la Vengeance.

Ces passages alternatifs du Don à la Vengeance s'expriment par le Hau, l'esprit de la chose donnée. Le Hau est au départ de l'obligation de rendre pour Ranapiri, l'informateur maori d'Eldson Best. C'est dans l'hypothèse où celui qui a reçu ne rend pas que les esprits de la chose donnée se vengent. Cette notion particulièrement discutée dans le domaine de

l'anthropologie a également fait l'objet d'une étude montrant que les commentateurs critiques de Mauss ont discuté de la validité de la théorie de l'échange sans prendre en compte la manière dont celui-ci a sélectionné ce texte maori de référence (Kilani, 1995). L'auteur indique que dans ce « débat sur le *Hau* coexistent *plusieurs schémas d'autorité en anthropologie*⁵⁵ » (p. 148) : (a) interprétatif de Mauss qui apparaît comme une herméneutique de traduction des cultures ; (b) de l'anthropologie britannique de terrain centrée sur l'observation participante, et (c) l'anthropologie structurale où la dimension logique est prioritaire. C'est la valeur ajoutée par le don à ce qui peut être considéré comme la valeur de référence de celui qui donne (Temple, 2001). C'est elle qui permet la circulation des biens.

3.2.3 Définitions de « donner-recevoir-rendre »

L'existence de dons au sein d'une communauté ou dans un domaine social peut se traduire par la présence de conduites aberrantes du point de vue de la rationalité utilitariste. Le texte princeps de Mauss sur ce thème « Essai sur le don » ([1923-24] 1950), débute par le constat que dans les « sociétés archaïques », « les échanges et les contrats se font sous la forme de cadeaux, en théorie volontaires, en réalité obligatoirement faits et rendus » (p. 147). En se basant sur des études anthropologiques réalisées par d'autres auteurs, Mauss met au centre des différentes formes de Don l'obligation, (a) de faire des dons, (b) de recevoir les dons et, (c) de rendre, lorsque l'on a reçu. C'est aussi par l'analyse des différentes modalités de l'obligation de Rendre, que les anthropologues caractérisent les différentes formes de Dons.⁵⁶

Le Don est, pour Mauss, un « fait social total », c'est-à-dire un phénomène portant en lui toutes les caractéristiques sociales d'un groupe, et les systèmes de Don sont constitutifs de l'identité des groupes et des personnes. Mauss (1950) qualifie le Don de fait social total car il exprime « à la fois et d'un coup l'ensemble de toutes sortes d'institutions : religieuses, juridiques et morales [...] économiques [...] phénomènes esthétiques [...] et les phénomènes morphologiques » (p. 147).

Cette totalité se différencie de celle des systèmes en ce qu'elle est symbolique. « Un symbole est un signe qui renvoie à l'objet qu'il dénote en vertu d'une loi » (Peirce, [1932-1952] 1978, p. 140). Cette loi est la triple obligation de donner, recevoir et rendre dans laquelle l'objet est la « chose donnée ». L'introduction, par Mauss, de l'aspect symbolique

⁵⁵ Mise en italique par l'auteur.

⁵⁶ Le *potlatch* des Indiens d'Amérique est basé sur la consommation ou la destruction des dons. La *kula* des îles Trobriand est centré sur la circulation régulière de présents selon un ordre précis dans le temps et l'espace. Le *moka* des tribus du mont Hagen en Nouvelle Calédonie est organisé lors d'échanges cérémoniels de cochons et de coquillages.

dans l'activité humaine lui permet de dépasser les rigidités de la sociologie de Durkheim (Caillé 2004).

3.3 Interprétations des cycles de dons

Un cycle de don se compose selon Mauss de trois temps : « donner, recevoir, rendre ». Cependant, ces trois temps ne sauraient être utilisés directement pour analyser l'activité humaine. Qualifier une action de don est une entreprise délicate. En réalité, ces trois temps n'existent que lorsque le don existe, et le don n'existe qu'inséré dans un réseau d'autres cycles de don. Isoler un cycle de don ne peut faire oublier qu'à tout moment, chacun des acteurs a eu à la fois l'obligation et la liberté de réaliser l'action qui le concerne. En particulier, l'action initiale ne pourrait être qualifiée de don que s'il a été reçu par un donataire. En poursuivant cette logique, on pourrait estimer que le cycle est accompli seulement lorsque ce donataire l'a ensuite rendu. Cependant, une des caractéristiques premières du don fait que le moment du rendre est difficile à déterminer. Ni l'acteur lui-même ni un observateur ne peuvent dire si le donataire va effectivement rendre ou garder un don. En particulier, lorsque les cycles de don se font sur des empan temporels très longs comme dans la formation. Un étudiant, enseignant *nouveau venu*, ne peut souvent rendre ce qu'il a reçu de ses formateurs que bien des années plus tard, lorsqu'il aura compris, souvent grâce à ses propres élèves, une fois devenu enseignant, la nature des savoirs transmis en formation. Une des difficultés majeures de l'interprétation des actions humaines en fonction des trois temps du don est qu'ils n'appartiennent ni à la même temporalité ni au même ordre. En relation avec le « pragmatisme » de Peirce (1978) trois ordres peuvent être distingués : (a) potentiel ; (b) actuel, et (c) virtuel. L'action initiale est de l'ordre du potentiel. Elle peut être une proposition de don mais aussi une demande. Certains auteurs proposent de considérer la demande comme un quatrième temps du don pour pouvoir la prendre en compte. Cette proposition nous semble mettre sur le même plan une attribution d'intention d'action (la demande) avec une description de l'action (le don). Il nous paraît plus pertinent de différencier le Don par des attributions de perceptions d'action plutôt que de tenter d'accéder à l'intentionnalité des acteurs. Outre la proposition de don et la demande, le « prendre » fait partie des attributions possibles aux perceptions d'action initiale. Le « prendre », en creux du don comme le « refuser » ou le « garder », intervient dans les cycles de don (Caillé, 2000). Ce qui regroupe ces trois actions très différentes (proposer, demander, prendre) est qu'elles expriment une potentialité d'entrer dans un cycle de don de bienfaits comme de méfaits. À partir de cette potentialité offerte par

le donateur, le temps du donataire intervient dans le temps présent. C'est le temps présent du recevoir qui actualise le don de l'action initiale. Le donataire a dans le même temps intérêt et désintérêt, liberté et obligation d'actualiser ce don potentiel. Pour cela, il dispose de deux actions opposées pour recevoir : accepter ou refuser. S'il accepte, il a obligation de rendre, ce qui est de l'ordre de la loi, de la pensée. L'obligation de rendre, le Hau, est un exemple du « virtuel » (Peirce [1932-1952] 1987) car il est la loi et le troisième terme qui, en s'unissant aux deux autres, forme une totalité.

Distinguer les attributions de perceptions de l'activité elle-même permet de l'envisager d'une façon plus complexe et plus précise. Des exemples de don vont aider à expliquer notre propos à partir d'un cas simple de don puis de deux cas pouvant sembler paradoxaux : « accepter un prendre » ; « refuser tout en acceptant ».

3.3.1 *Accepter ou refuser un don*

Accepter un don semble être une évidence. Cependant, cela ne se résume pas à obtenir un objet, un service car, dans une logique utilitariste, refuser est un non-sens.

Dans le cadre de la participation de *nouveaux venus*, les trois temps du don pourraient être : le formateur donne des savoirs à l'étudiant qui les reçoit puis les rend (ou les restitue) à un examinateur lors des épreuves du concours. Bien qu'une telle vision ne permette pas de rendre compte totalement d'un cycle de don, elle offre un premier niveau de compréhension autre que celui de l'utilitarisme.

Dans une optique utilitariste, étudiant et formateur ont intérêt à collaborer car la réussite de l'étudiant est aussi celle du formateur. Dans une logique de compétition entre les centres de formation, dire tout ce qu'il sait, pour le formateur, ou apprendre tout ce que le formateur dit, est utile aux deux acteurs. Sans apporter un démenti radical à cette vision des transferts de savoirs, une approche par le Don permet de prendre en compte d'autres éléments, en particulier le couplage confiance / méfiance qui unit les participants à cette intégration. Confiance et méfiance ne sont pas des données stables caractérisant une relation utilitariste. Même dans les cas où seul l'intérêt semble premier à l'exclusion de toute autre considération comme une fusion entre deux grosses entreprises, les liens de confiance sont essentiels. Le cas de la fusion entre Renault et Nissan est exemplaire de cet élément (Gomez, Korine et Masclef, 2003). Alors que ces deux entreprises n'avaient que peu de raisons de croire l'une en l'autre, des phénomènes mis en valeur par le paradigme du don permettent de comprendre cette fusion inattendue. C'est au moment où Nissan n'a plus que Renault comme solution de collaboration que ce dernier choisit de maintenir son offre initiale alors qu'une logique

utilitaire aurait conclu à la nécessité de faire une proposition plus basse pour tenir compte de la nouvelle répartition des forces. Ce don de Renault, d'après les auteurs, est le déclencheur du processus ayant conduit à la fusion réussie des deux entreprises.

Il semble paradoxal de considérer que lorsqu'un individu prend à un autre, cette action soit un don. L'exemple célèbre des pommes de terre de Parmentier⁵⁷ peut cependant illustrer cet aspect « d'accepter un prendre ». La légende a retenu que celui-ci souhaitait donner aux paysans le moyen d'empêcher les famines grâce à ce tubercule, mais que ces derniers, se méfiant de cette nouveauté, avaient refusé sa proposition. Le don aurait pu s'arrêter là, par un refus. Parmentier fit ensuite garder son champ de pommes de terre par l'armée à la fois de façon très visible et très laxiste. Voyant cela, les paysans crurent que ces pommes de terre dont ils ne voulaient pas représentaient une vraie richesse. Pendant la nuit, ils allèrent individuellement prendre ces pommes de terre.

Voici une tentative d'interprétation possible à l'aide du paradigme du don.

Phase un, donner : Parmentier **propose** les pommes de terre.

Phase deux, recevoir : les paysans **refusent** les pommes de terre.

Phase trois, rendre : à la suite du refus Parmentier **garde** les pommes de terre.

Phase quatre, donner : les paysans **prennent** les pommes de terre.

Phase cinq, recevoir : Parmentier **accepte** qu'ils les prennent.

Phase six, rendre : les paysans **gardent** la pomme de terre dans leurs cultures.

L'intention de cette illustration est simplement de montrer la complexité et la richesse du paradigme. Elle indique à grands traits un découpage possible de l'activité à partir de la succession des « donner, recevoir, rendre » et une interprétation d'un point de vue extrinsèque des perceptions des acteurs. Cette interprétation extrinsèque est insatisfaisante car elle propose une organisation des cycles de don sans prendre en compte le point de vue des acteurs. Connaître les perceptions des acteurs sur une action, de leur propre point de vue, est un élément intéressant pour confirmer ou infirmer les interprétations réalisées.

L'organisation du groupe étudié est une dimension qui n'est pas prise en compte ici. La rapide analyse effectuée postule la prééminence de l'interaction d'un homme seul, Parmentier, avec un groupe, les paysans. Les relations entre paysans lors du refus de la phase deux ne peuvent être envisagées. Pour comprendre plus précisément l'activité, il semble utile d'étendre la scène des interactions à l'ensemble des acteurs impliqués. Malgré ses insuffisances, les interprétations effectuées permettent des avancées dans l'utilisation pratique du paradigme du

⁵⁷ Il n'est pas sûr que la relation, faite ici, corresponde à la réalité des faits historiques. Cependant, le fait même que cette histoire soit devenue un des mythes de la victoire du Progrès sur l'Obscurantisme est porteur de sens.

don. Elles éclairent d'un jour nouveau les relations qui se sont créées en faisant le choix de considérer l'ensemble de l'activité plutôt que d'analyser les actions les unes après les autres. En évitant d'interpréter la garde des tubercules comme une nouvelle proposition, donc comme un nouveau don, elles montrent que les actions des uns et des autres se répondent entre elles. Elles signalent aussi que l'aspect perçu par un observateur extérieur comme positif ou négatif d'une action n'intervient pas dans le déroulement des cycles de don « donner, recevoir, rendre ». Ils se déroulent indépendamment de la nature positive ou négative des perceptions des acteurs bien que ces dernières jouent un rôle dans l'enchaînement de la potentialité des actions. À la suite du refus d'une proposition de don de pommes de terre, succède un rendre négatif car on peut imaginer que, du point de vue des paysans, Parmentier entre dans un cycle de vengeance en faisant garder ses champs. En réponse, les paysans poursuivent ce cycle de vengeance en prenant les pommes de terre. Ensuite intervient une rupture, celle de Parmentier qui accepte de rompre le cycle de vengeance en permettant que des paysans prennent les pommes de terre. C'est dans cette rupture que se situe l'acceptation d'un prendre. Le rendre, beaucoup plus tardif, voire spéculatif, provient du constat que la culture de ce tubercule est historiquement datée de l'intervention de Parmentier.

Parfois accepter une action est, dans le même temps, refuser le don qui la justifie. C'est « refuser tout en acceptant ». Soit l'activité d'un étudiant (n'ayant pas d'astreinte institutionnelle) qui assiste à un cours, sans participer effectivement à l'activité de transmission de savoir. La potentialité qu'offre la situation d'enseignement d'une transmission de savoir est acceptée par la présence physique de l'étudiant alors que la condition effective de la transmission de savoir est refusée par son absence de participation. L'étudiant refuse le don de la transmission de savoir tout en acceptant la contrainte d'assister au cours. Interpréter cette situation nécessite de connaître l'historique des relations aussi bien entre l'enseignant qui réalise le cours et l'étudiant concerné qu'entre les différents participants à ce cours. Dans le décours de l'activité, l'analyste aura besoin de repérer les différents éléments saillants qui pourraient fournir des pistes d'explication de cette attitude incompréhensible d'un point de vue utilitariste.

En résumé, un cycle de don se compose de trois actions, de trois ordres, et de six perceptions.

Tableau 1 : cycle de don

3 actions	3 ordres	6 perceptions
Donner	Potentiel	Proposer Demander Prendre
Recevoir	Actuel	Accepter Refuser
Rendre	Virtuel	Obéir à une loi autonome (Donner/Garder)

4 Les Communautés de pratique et le Don comme niveau d'interprétation

Deux types de logiques semblent organiser les transferts de connaissances pour le recrutement des enseignants. La première, explicite et reconnue, fonde les discours sur l'activité des enseignants au travers d'une vision individuelle de l'apprentissage et utilitaire des relations sociales. La seconde, implicite et ignorée voire niée, paraît relever d'une compréhension de l'activité à partir du Don et du collectif. Le choix d'associer communautés de pratique (Lave, 1988 ; Lave et Wenger, 1991 ; Wenger 1998) et paradigme du don (Caillé, 2000) comme cadre d'interprétation de l'activité inscrit d'emblée notre étude dans une approche sociale qui tente de rendre compte de l'articulation du singulier et du collectif dans le recrutement des professeurs d'EPS.

La participation des *nouveaux venus* observée au moyen de cette approche se justifie par la présence d'une socialité d'ordre secondaire (la professionnalité, la nécessité de travailler pour vivre ainsi que d'autres pratiques), avec un style de relations sociales pouvant apparaître comme d'ordre primaire car basé sur des cycles de dons. Un tel schématisme serait excessif s'il prétendait retracer un ensemble même réduit, comme celui de notre objet d'étude. Mais il est motivé par la nécessité de contraster des éléments afin de faire apparaître de nouvelles indications inobservables sans cet appareillage. Il pourrait être tentant de le compléter par son double : tenter de faire apparaître des liens de type secondaire basés sur l'intérêt dans le cadre de la socialité primaire. Outre le fait qu'il est largement établi que l'utilitarisme imprègne la quasi-totalité des relations sociales même dans les domaines les plus intimes (Kaufmann,

1992, 2002 ; Godbout, 2000), la participation des *nouveaux venus* professeurs d'EPS n'est pas affaire de socialité primaire de façon centrale. Cependant, cette approche pourrait présenter un intérêt si l'objet d'étude était par exemple : l'analyse de groupes affinitaires de jeunes adultes confrontés à la vie professionnelle ou celle de réseaux revendiquant comme justification de leur existence une transcendance (religions, obédiences maçonniques, sectes, etc.). L'association des concepts de communautés de pratique et de cycles de don présente l'avantage de donner un cadre souple permettant de délimiter l'espace relationnel au moyen des communautés de pratique et de comprendre les perceptions des acteurs par les cycles de don lors des transferts de savoirs qui s'y déroulent.

Ces savoirs deviennent des « affordances »⁵⁸ (Gibson, 1986 ; Norman, 1993) pour les acteurs qui en disposent : s'en servir pour soi, les accumuler, en faire état à des fins de présentation de soi mais aussi faire en sorte que d'autres puissent les utiliser, d'autres individus mais pas tous les autres. C'est une possession de potentialité sociale. L'analyse des liens sociaux entre aspirants à la possession et possesseurs de savoirs est un moyen de mettre en lumière les phénomènes d'intégration dans les communautés de pratique. Autrement dit, le détour par les relations sociales indique les conditions d'apprentissage des savoirs nécessaires aux *nouveaux venus* des communautés de pratique mieux que des tentatives d'accès direct au procès d'apprentissage de ces savoirs. Les savoirs ne sont pas des objets réifiés d'une connaissance existant en dehors des acteurs qui les font vivre. Ils n'existent que parce qu'ils produisent du sens pour des acteurs et, dans le même temps, ces « affordances » sont les différents sens avec lesquels les acteurs interprètent l'action.

L'objet d'étude n'est pas abordé sous l'angle de la nature des savoirs, pertinente ou non dans le cadre scolaire mais de celui des « affordances » que les savoirs rendent possibles dans la création de liens sociaux entre participants⁵⁹.

Ces liens ne sont pas vus comme des réalités déterminées ou au contraire parfaitement aléatoires mais comme pouvant faire l'objet d'une construction théorique de l'activité.

⁵⁸ « Affordance » de l'anglais to afford : apporter, offrir.

⁵⁹ Pour désigner les individus :

Dans le cadre des communautés de pratique, nous utilisons le terme de participants (Wenger, 1998).

En fonction de leur actions, nous utilisons le terme d'acteurs.

Ces définitions ne font pas référence à celles données par des approches voisines comme la cognition distribuée (Hutchins, 1995) ou plus éloignées, comme l'analyse stratégique (Crozier, 1963 ; Crozier et Fridberg, 1997).

4.1 Relations entre communautés de pratique et cycles de don

Conjuguer paradigme du don et concept de communautés de pratique dans une approche pragmatique de l'activité permet de croiser plusieurs niveaux et domaines. Alors que les communautés de pratique expriment une vision horizontale et réticulaire des relations humaines, les cycles de don les « asymétrisent » par les positions inégales de donateur et donataire et les « verticalisent » par le sacrifice (Caillé, 2000 ; Steichen, 2003) ou par des obligations de rendre de niveaux différents. Sur le modèle de l'autorité (Simmel, cité par Nisbet, 1996), on peut tenter de comprendre l'obligation de rendre comme liée à un individu, à un groupe et à des principes. Dans le cadre du Don, les articulations des obligations personnelle, collective et abstraite n'ont pas l'aspect linéaire de la relation à l'autorité mais sont reliées entre elles de façon permanente. De façon imagée, communautés de pratique et Don, associés permettent de rendre compte d'activités collectives dans un espace en trois dimensions : horizontale, fixée par les communautés de pratique qui délimitent un champ ; verticale formée par les cycles de Don et en profondeur où se développent les réseaux relationnels.

L'association d'un paradigme et d'un concept ne peut être une simple juxtaposition, d'autant qu'ils sont à des niveaux de formalisation différents. Le paradigme du don bénéficie d'une ancienneté et d'un travail théorique diversifié et important. Le concept de communautés de pratique est une création récente dont les concepteurs oscillent entre plusieurs acceptions divergentes. Leurs natures sont différentes, le Don relève du statut d'invariant anthropologique articulant l'activité humaine autour de lui alors que les communautés de pratique sont un des éléments d'une théorie de l'apprentissage. Le premier lien entre les deux pourrait être une question : « Peut-on apprendre à donner ? ». Cette question difficile montre la limite à ne pas franchir dans cette association. Tenter d'y répondre positivement ou négativement fait prendre le risque de se voir opposer deux arguments difficiles à réfuter. Si le don est un invariant anthropologique, il n'y a nul besoin de l'apprendre, d'autant plus de façon collective. Dans ce cas, le concept de communautés de pratique n'offre aucun intérêt. L'observation de l'activité donatrice chez de très jeunes enfants pourrait en être la preuve (Le Goff, Garrigues cités par Godbout, 2000, p.169). L'être humain, voire même certains animaux, développeraient ces comportements de façon « naturelle » (Moussaieff, Masson ; Waal (de) cités par Godbout, 2000, p.169). Soit le don n'est pas un invariant anthropologique, auquel cas il serait nécessaire de l'apprendre. Ici, le concept de communautés de pratique

semblerait avoir une certaine légitimité. Cependant, on ne peut se situer à la fois dans un courant de pensée reconnaissant l'invariance et l'universalité du Don (Godbout et Caillé, 1992) et dans une théorie reposant sur le postulat que tout savoir est appris.

Le rapport entre Don et communautés de pratique ne se pose pas ainsi. Tout d'abord, parce que le Don unit de façon indissociable à la fois l'individu et le collectif et que la détermination de la nature apprise ou « innée » de son utilisation renvoie à des débats hors de propos. Ensuite, dans le cadre de cette étude, « ce qui s'apprend » n'est pas le Don lui-même, mais des savoirs professionnels dans un cadre collectif. Ce troisième terme de la relation entre don et communauté pratique permet d'échapper à l'impossibilité de répondre à la question posée. Le concept de communautés de pratique répond au premier objectif de notre étude : décrire des espaces informels et les procédures d'apprentissage qui s'y déroulent. Toutefois, il ne peut répondre au deuxième objectif : quelles sont les conditions et les règles par lesquelles les individus répondent et construisent les liens qui les unissent au cours de cette transmission ? Parce que les communautés de pratique sont à la fois libres et obligatoires, que la participation des individus y est à la fois intéressée et désintéressée, notre hypothèse envisage que les transmissions au sein des communautés de pratique se déroulent selon la triple obligation maussienne (Donner, Recevoir, Rendre). Cette hypothèse théorique est un guide pour nos choix méthodologiques.

Chapitre 3 :

Méthode

Ce Chapitre présente les principes méthodologiques de cette étude. Il est composé de cinq sections.

La Section 1 présente les collectifs et les informateurs ayant contribué à cette étude; la Section 2 détaille la position éthique ainsi que le statut particulier de l'enquêteur principal ; la Section 3 expose la procédure utilisée pour réaliser cette étude en présentant les dispositifs pratiques mis en œuvre pour recueillir les matériaux empiriques exploités ; la Section 4 développe le codage des données et présente les principes de l'analyse utilisée pour traiter les documents et les enregistrements audio des informateurs et la Section 5 présente les règles retenues pour estimer le niveau de signification des actions et déterminer leur classification.

1 Informateurs

Le terme d'informateurs a été utilisé dans le sens courant en anthropologie, c'est-à-dire que les individus interrogés par l'enquêteur l'ont été en tant que représentants d'un collectif. Cependant le rôle de l'informateur ne s'arrêtait pas à la délivrance de connaissances sur des phénomènes qu'il connaît à partir de sa pratique. Il avait également pour fonction d'introduire l'enquêteur principal au sein de collectifs informels, de proposer des interprétations de faits observés et donc de faciliter l'observation participante de l'enquêteur principal. Deux modalités d'intervention pour les informateurs ont été utilisées. La première a été l'entretien enregistré en tête-à-tête avec l'informateur. Ces entretiens ont servi de base pour établir le corpus de données de l'étude. La seconde concernait deux individus : un membre du jury occupait des fonctions importantes dans l'organisation du concours ; le second avait occupé des postes élevés dans l'organisation de divers concours. Ces deux individus n'apparaissent pas en tant qu'informateurs et leurs propos ne font pas partie du corpus. Leur contribution a consisté à proposer des interprétations distinctes des nôtres ou à discuter nos propositions de compréhension de l'activité de formation ou de recrutement. Les interprétations proposées doivent beaucoup à ces discussions. De plus, trois informateurs ont eu la possibilité de réagir aux interprétations établies à partir de leurs propos. Le document numérique, utilisé dans ces occasions et fourni par nos soins, leur donnait la possibilité d'entendre leurs enregistrements audio précédents.

1.1 Les catégories institutionnelles des informateurs

Les sollicitations ont été réalisées en fonction de catégories « institutionnelles » en vigueur dans les domaines observés. Par catégories « institutionnelles », nous entendons les dénominations des collectifs utilisées dans le cadre institutionnel des domaines étudiés. Ce cadre institutionnel a été défini, au moment de l'étude, à partir du sens commun, c'est-à-dire par une synonymie entre les noms des organisations ou des collectifs et la désignation des collectifs qui fonctionnent en leur sein. Dans un deuxième temps, le cadre institutionnel a été défini en lien avec des catégorisations scientifiques par une dissociation des processus d'institutionnalisation des domaines et des dénominations des collectifs.

Quatre catégories institutionnelles ont été retenues : (a) étudiant, (b) stagiaire, (c) formateur et (d) membre du jury CAPEPS.

Un étudiant est inscrit en première année d'étude à l'IUFM. Il est titulaire d'une Licence attestant un cursus de trois ans dans la filière universitaire STAPS et a réussi les épreuves d'un test de sélection lui permettant de s'inscrire à l'IUFM. Une préparation au concours national de recrutement, le CAPEPS, est assurée durant cette première année. Elle est composée de cours magistraux et de travaux dirigés organisés de façon spécifique pour chacune des épreuves.

Un stagiaire est inscrit en deuxième année à l'IUFM, après avoir réussi le CAPEPS l'année scolaire précédente. Il suit une formation en alternance, en partie à l'IUFM et en partie dans un établissement scolaire du second degré où il exécute un service d'enseignement. Les durées du service et de la formation sont de dix heures hebdomadaires. S'il est reconnu apte, ce stagiaire est titularisé l'année suivante, au sein de l'Éducation Nationale et nommé sur un poste définitif. Sa titularisation est proposée par une commission académique dans laquelle est présent au moins un de leurs formateurs. Chaque visite de formateur ou d'un membre de l'inspection pédagogique fait l'objet d'un rapport écrit, versé au dossier du stagiaire en vue de sa titularisation.

Les formateurs sont tous des enseignants du second degré (Agrégré ou Professeur EPS) affectés à l'IUFM sur décision ministérielle à la suite de leur classement sur une liste de candidats par le directeur de l'IUFM. Ce classement s'appuie sur l'avis de commissions *ad hoc* regroupant des formateurs titulaires désignés par leurs pairs. La procédure de recrutement commence par la publication des postes vacants dans chaque établissement au Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale. Ensuite, les candidats déposent leur dossier de candidature auprès du directeur de l'établissement. Le classement des candidats peut s'effectuer à partir des dossiers. À l'IUFM où s'est déroulée cette étude, la commission *ad hoc* auditionne les candidats ayant présenté les dossiers les mieux classés avant de rendre son avis.

Les membres du jury appartenant à cette catégorie représentent la quasi totalité des grades pouvant être jurés au CAPEPS. Ils sont professeurs des universités (PU) ou maîtres de conférences (catégorie non représentée) ; formateurs IUFM (PRAG IUFM) ou à l'université (PRAG STAPS) ; enseignants en établissement (Agrégré étab ou certifié étab). Les corps d'inspection sont représentés par des Inspecteurs d'Académie - Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (IA-IPR) ou des Inspecteurs Généraux de l'Éducation Nationale (IGEN).

1.2 Les collectifs observés

Six collectifs ont été observés : (a) Aide, (b) Écrit 2, (c) Formation, (d) GTD, (e) Oral 1 et (f) Organisation. Ces choix ont été effectués à partir du champ d'investigations que l'enquêteur principal pouvait réaliser en observation participante.

Le groupe d'aide est composé de professeurs stagiaires qui, au cours de l'année universitaire 2003-2004 ont souhaité proposer de l'aide aux étudiants qui préparaient le CAPEPS 2004. Leur action a consisté en une information sur leurs compétences dans les différentes épreuves, un apéritif offert aux étudiants et des tentatives d'aides personnalisées.

Le collectif d'Écrit 2 est composé des jurés affectés à la deuxième épreuve d'admissibilité. Leur activité principale est la notation de copies de façon individuelle, puis d'harmoniser les notes obtenues par paire de jurés. Cette paire constitue une émanation du jury de cette épreuve.

Le collectif Formation est une construction composée d'une stagiaire, Louise, de sa maîtresse de stage et des cinq enseignants chargés de la formation des professeurs stagiaires. Deux d'entre eux interviennent également dans la formation des étudiants.

Le terme de « GTD » est une auto-dénomination humoristique. Il fait référence aux groupes techniques disciplinaires mis en place au niveau ministériel pour établir les programmes des disciplines de l'enseignement secondaire dans les années 80. Au cours de l'année 2004, devant la faiblesse des moyens alloués à la préparation d'un écrit, un formateur (Paul) a décidé d'animer bénévolement un collectif informel composé d'une partie des étudiants qui suivaient ses enseignements. L'objectif était de réaliser des fiches permettant la mémorisation des connaissances nécessaires à la réussite de cet écrit. La méthode prévue comportait trois temps : (a) rassembler les travaux des étudiants sur les thèmes particuliers abordés pendant les cours et (b) réaliser collectivement une synthèse de ces travaux afin de rédiger un document pour chacun de ces thèmes puis (c) mettre ces documents à disposition sur le site WEB personnel du formateur. Les étudiants ayant réussi un test sur leurs capacités à synthétiser un document étaient pressentis par l'enseignant pour participer à ce collectif.

Le collectif d'Oral 1 est composé des jurés affectés à l'épreuve une d'admission. Leur activité principale est l'étude des dossiers présentés par les candidats ainsi que la notation d'un exposé suivi d'une interrogation. Chaque juré est associé à un autre pour l'étude des dossiers et les entretiens de trois candidats par journée. Ensuite, ils établissent la note de chaque candidat. Cette paire de jurés constitue une émanation du jury de cette épreuve.

Le collectif Organisation est composé de jurés principalement affectés à la surveillance, l'organisation des rendez-vous entre jurés et candidats et la planification des épreuves et des séries de concours. Bien qu'ayant la possibilité légale d'interroger les candidats, cette éventualité n'a pas été observée.

1.3 Le choix des individus

Ces entretiens ont concerné des individus appartenant aux quatre catégories institutionnelles déjà présentées (étudiant, stagiaire, juré, formateur). Plus précisément, pour les formateurs, nous avons distingué ceux exerçant en IUFM auprès d'étudiants ou de stagiaires et ceux exerçant en UFR STAPS. Quel que soit leur établissement d'exercice, tous intervenaient dans la formation CAPEPS. Pour les membres du jury, nous avons sollicité des individus de statuts, d'ancienneté et de fonctions divers.

Les informateurs potentiels ont été sollicités directement par l'enquêteur, un seul refus a été essuyé à la suite d'une maladresse de celui-ci dévoilant qu'il disposait de renseignements sur l'informateur qu'il n'aurait pas dû détenir. Trois temps ont structuré ces sollicitations : (a) dans le cadre d'une intervention participante, identification de l'individu qui, par ses actions, semblait offrir aux autres des possibilités de relations basées sur des dons, (b) la demande suivie d'un entretien et (c) l'indication confidentielle de noms et coordonnées d'un autre informateur potentiel. L'arrêt des demandes de sollicitations a été lié à la saturation des données obtenues. Cette saturation n'était pas obtenue par catégories « institutionnelles », mais au travers des catégories construites présentées plus loin.

Tableau 2 : Les informateurs

Pseudo	Code	Sexe	Grade	Fonction CAPEPS	Nombre entretiens	Collectif	Remarques
Arnaud	Ar	M	IA-IPR	Juré O1	2	O1	
Aude	A	F	Stagiaire		1	Aide	
Aurore	Au	F	Étudiante		1	Aide	
Bertrand	B	M	IA-IPR	Resp. O1	1	O1	
Camillia	Gtd	F	Étudiante		1	GTD	participante régul. « GTD »
Christelle	Ch	F	Agrégée_établ	Néo O1	3	O1	Entretien 1 en 2 parties
Coline	C	F	Agrégée_établ	4 ^{ème} an. O1	1	O1	
Daniel	D	M	PU	pilote E2	2	E2	Un en 2004 ; un en 2005
Denis	De	M	Agrégé_établ	Néo O1	1	O1	
Dominique	Do	F	Stagiaire		1	Aide	
Éric	E	M	Agrégé	Secrétaire	2	Org	
Ève	Ev	F	Certifiée_étab	Correct. E2	2	E2	Harmonisation observée
Fabienne	Fa		PRAG IUFM		1	Form	
France	F	F	Agrégée_étab	Correct. E2	2	E2	Harmonisation observée
Gilbert	G	M	Agrégé_établ	Pilote O1	1	O1	
IG	Ig	M	IG	Juré O1	1	O1	
Irène	I	F	Agrégée_établ	Correct. E2	1	E2	
Jean	J		PRAG IUFM		2	Form	
Jeanne	Gtd	F	Étudiante		1	GTD	peu présente « GTD »
Jo	Gtd	M	Étudiant		1	GTD	Hors-groupe TD « GTD »
Josiane		F	Agrégée_établ	3 ^{ème} an. O1	2	O1	Non citée
Léon	L	M	Agrégé_établ	Faux néo O1	1	O1	
Louise	Lo		stagiaire		1	Form	
Luc	Lu		PRAG STAPS	Correct. E2	2	E2	Harmonisation observée
Lucie	Gtd	F	Étudiante		1	GTD	leader étudiant « GTD »
Marc	M	M	Agrégé_établ	Néo O1	1	O1	
Michel	Mi	M	Stagiaire		1	Aide	
Pascal	Pa	M	Stagiaire		1	Aide	
Patrice	P	M	Agrégé	Secrétaire	2	Org	Dont un par téléphone
Paul			PRAG IUFM	Correct. E2	1	E2	Harmonisation observée
Pierre	Pi	M	IG	Resp. O1	1	Org	
Sandrine	Sa	F	Agrégée_établ	Juré O1	1	O1	
Simon	Gtd	M	Étudiant		1	GTD	Hors-groupe TD « GTD »
Sophie	S	F	PRAG STAPS	Néo O1	7	O1	Suivi longitudinal
Toufik	T	M	Chargé inspection	Correct.E2	2	E2	Harmonisation observée

Pseudo	Code	Sexe	Grade	Fonction CAPEPS	Nombre entretiens	Collectif	Remarques
Zeldo	Z	M	Agrégé	Secrétaire	1	Org	
total					54		

Légende titres :

Pseudo : ils ont été attribués de façon à masquer l'identité des individus. Cette obligation de confidentialité nous a amené à modifier certaines caractéristiques afin de protéger l'anonymat des individus.

Code : initiales abrégées du pseudo (utilisé dans les codes des énoncés).

Sexe : il n'y a pas correspondance obligatoire entre le sexe habituel d'un pseudonyme et celui de l'informateur lorsque cette indication n'est pas prise en compte dans l'interprétation. Dans ce cas, le sexe n'a pas été indiqué.

Grade : indique la dénomination courante dans l'institution scolaire.

Fonction CAPEPS : indique ce que l'informateur fait au sein du CAPEPS et son ancienneté dans cette occupation.

Collectif : indique dans quel collectif parmi les six observés l'informateur a été choisi.

Légende fonction CAPEPS :

3^{ème} an. O1 : Juré effectuant sa troisième session consécutive de CAPEPS.

4^{ème} an. O1 : Juré effectuant sa quatrième session consécutive de CAPEPS (ne peut être au jury l'année suivante).

Correct. E2 : Juré correcteur de l'Écrit 2.

Faux néo O1 : Juré qui a effectué plusieurs sessions auparavant mais considéré comme « nouveau » car n'ayant pas été présent au concours, au moins, l'année précédente.

Juré O1 : Juré interrogeant à l'épreuve d'Oral 1.

Néo O1 : Juré effectuant sa première session de CAPEPS.

Pilote E2 : Juré ayant une fonction de préparation de la correction de l'Écrit 2 et de formation des autres jurés (en sus de ses propres corrections).

Pilote O1 : Juré ayant une fonction de préparation de l'Oral 1 et de formation des autres jurés (en sus de ses propres interrogations).

Resp. O1 : Responsable de l'épreuve d'Oral 1.

Secrétaire : Juré en charge de l'organisation des épreuves (n'interroge qu'exceptionnellement un candidat).

Légende Grade :

Agrégé(e)_étab : Enseignant(e) titulaire de l'agrégation exerçant en établissement scolaire du second degré (14 heures de cours plus trois heures d'Association Sportive par semaine).

Certifié(e)_étab : Enseignant(e) titulaire du CAPEPS exerçant en établissement scolaire du second degré (17 heures de cours plus trois heures d'Association Sportive par semaine).

Chargé inspection : Enseignant ayant une décharge de cours pour exercer des fonctions d'inspection d'enseignant. Cette fonction est temporaire, en général, pour trois ans.

Étudiant(e) : Étudiant(e) préparant le CAPEPS.

IA-IPR : Inspecteur d'Académie - Inspecteur Pédagogique Régional.

IG : Inspecteur Général de l'Éducation Nationale.

PRAG IUFM : Enseignant titulaire de l'agrégation exerçant à l'université (affecté dans un IUFM) intervenant avec des étudiants ou des professeurs stagiaires (384 heures de cours annuelles).

PRAG STAPS : Enseignant titulaire de l'agrégation exerçant à l'université intervenant avec des étudiants préparant le CAPEPS (384 heures de cours annuelles).

PU : Professeur des Universités.

Stagiaire : Professeur stagiaire, lauréat du CAPEPS de l'année précédente.

2 Position éthique

La description de la position éthique du chercheur précise les conditions nécessaires de préservation d'une relation conforme à l'éthique et aux codes de déontologie en œuvre dans ce type de recherche. Nous avons étudié en observation participante des collectifs dont nous étions l'un des membres actifs (jury CAPEPS ; formateurs) ou en rapport professionnel avec leurs membres (stagiaires, étudiants). Ce travail s'est déroulé sur trois terrains d'enquête particulièrement sensibles : le CAPEPS (sessions 2004 et 2005) ; la préparation de 120 étudiants à ce concours dans un IUFM et la titularisation de 39 stagiaires-fonctionnaires. Les caractéristiques des terrains et les doubles fonctions de juré-chercheur et formateur-chercheur imposent un renforcement des règles usuelles de conduite. Les sous-sections suivantes définissent les obligations et décrivent les moyens mis en œuvre pour respecter au mieux cet engagement.

2.1 Les obligations et dispositions communes aux terrains

Le respect de la confidentialité des délibérations de jury et l'obligation de réserve exigible de tout fonctionnaire et en particulier des membres de jury de concours nous interdisent de communiquer des résultats ou des procédures particulières sur un cas identifiable. En revanche, il nous est possible d'étudier soit un résultat soit un cas particulier mais sans qu'aucun élément ne puisse permettre de relier les deux. La règle tacite, voulant que l'on puisse évoquer une note ou un candidat entre jurés, mais pas les deux à la fois, a été étendue à nos compte-rendus de recherche.

Le respect de la confidentialité des entretiens a été garanti à tous les informateurs. Dès la sollicitation par le chercheur, ils étaient assurés de leur possibilité d'arrêter la collaboration à tout moment. La confidentialité des entretiens leur a été assurée et tenue. Quel que soit le mode d'enregistrement ou de communication, l'utilisation d'un système numérique offrait aux informateurs la possibilité de l'écouter et faire supprimer des passages de leur entretien aussi bien pendant l'entretien lui-même que pendant toute la durée de l'enquête. Aucun n'a souhaité de suppression. En revanche, la possibilité de revenir en arrière pour écouter ce qu'il avait dit précédemment a été utilisée à deux reprises par le même informateur au cours du même entretien.

2.2 Difficultés et avantages d'une triple appartenance

En tant que chercheur, la proximité induite par nos appartenances multiples nous a incités à multiplier les sources d'informations. Le sentiment d'évidence procuré par certaines situations familières aux yeux des participants est un frein à une exploitation scientifique robuste. Cependant, malgré nos fonctions professionnelles actuelles, notre connaissance préalable des terrains analysés était modeste car avant le début des enquêtes, nous n'avions jamais été juré ni exercé dans l'IUFM étudié. En effet, la recherche a débuté dès le recrutement de l'enquêteur dans les collectifs étudiés. En ce sens, la démarche habituelle de l'observation participante a été respectée. Cette position a été particulièrement explicite pour l'étude de la sélection. Le chercheur n'était pas un juré qui faisait une recherche sur ses pairs mais un chercheur qui était devenu juré pour pouvoir faire sa recherche. En ce qui concerne la formation, la recherche avait débuté avant la nomination de l'enquêteur principal dans l'IUFM étudié. De plus, la fonction de formateur en IUFM à temps complet était entièrement nouvelle pour l'enquêteur. Ses fonctions professionnelles précédentes l'avaient amené à côtoyer la formation mais dans une UFR STAPS et à temps partiel.

Les fonctions de juré ou formateur obligent habituellement à une vigilance permanente et en tout lieu. Nous avons veillé à ce que les nécessités de la recherche ne puissent, en aucune façon, interférer dans le déroulement, la réputation des objets étudiés ou celui des individus. Dans tous les cas de conflits d'intérêt entre notre recherche et nos fonctions, nous avons toujours tranché en faveur de la fonction.

Globalement, le triple statut de chercheur, formateur et juré de l'enquêteur principal lui a permis de réaliser une observation participante sans trop de difficultés. Cependant, ce triple statut a parfois été source de difficultés lorsque que les informateurs n'étaient pas certains du seul intérêt scientifique de cette collecte d'informations. Par exemple, certains individus ont pu penser que ces informations étaient surtout utiles à l'enquêteur en tant que formateur et que cette recherche n'était qu'un prétexte. En raison de cette triple appartenance, les règles de conduite utilisées au cours des entretiens ont été soigneusement étudiées. Nous avons veillé à ne pas être les déclencheurs d'un mal-être consécutif à la prise de conscience d'une quelconque incompétence chez les informateurs. À chaque fois qu'il nous a semblé qu'une assistance pouvait être apportée à l'informateur ou que nous avions connaissance de faits d'une certaine gravité, nous avons cherché à faire de notre mieux pour aider les individus comme les organisations.

Dans les premiers temps de la recherche, les informateurs étaient identifiés par leurs prénoms. Ce n'est qu'à la fin du traitement que les prénoms des informateurs cités dans ce travail ont été attribués aléatoirement sans tenir compte d'aucune caractéristique des individus. Dans un souci de confidentialité pour nos informateurs, les informations nominatives ne sont pas communiquées dans les annexes de ce travail de thèse, en particulier le document permettant d'établir la correspondance entre le nom véritable et le *pseudo*.

2.2.1 *Les entretiens exclus du corpus*

Notre activité de recherche, discrète bien que non secrète, était connue de la plupart des individus évoluant sur les terrains d'enquête. Certains entretiens ont été exclus du corpus une fois réalisés. Nous avons été plusieurs fois sollicités, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un tiers pour réaliser des entretiens. Lors des deux entretiens réalisés dans ces conditions, nous avons constaté qu'ils semblaient saturés par la volonté de l'informateur, parfois à son insu, d'influencer notre jugement ou de nous utiliser comme amplificateur de certaines de leurs revendications. Ces entretiens-là n'ont pas été retenus pour faire partie du corpus de données, pour deux raisons principales : les données recueillies étaient d'une nature différente de celles des autres entretiens ; l'entretien était peu construit car le ou les thèmes de prédilection de l'interviewé revenaient en permanence au fil du discours. Ces personnes semblaient avoir un message unique à transmettre. Les discours tenus apportaient du crédit et véhiculaient toutes sortes de rumeurs sans autre preuve que la parole de celui qui l'affirmait. Par précaution vis à vis de l'institution et de ses responsables mais aussi des personnes elles-mêmes, il nous a semblé que ces propos, dont la teneur affective était forte, ne devaient pas être utilisés dans un travail dont la vocation est d'être communiqué publiquement. Par la suite, nous avons décliné les propositions spontanées d'entretiens.

Les entretiens de jurés ont été réalisés seulement avec des individus qui affirment ne pas donner d'informations aux candidats ou à leur entourage. Certains informateurs potentiels, membres du jury n'ont pas été interviewés alors qu'ils avaient été sollicités par nous et qu'ils avaient donné leur accord. De plus, un collectif ne figure pas dans notre corpus alors qu'il aurait pu fournir des données éclairantes sur un sujet délicat : la diffusion d'informations illicites. Ces absences n'ont pas été le fruit d'un choix délibéré ni du hasard mais d'une articulation de conditions diverses. Deux préoccupations semblent avoir joué un rôle primordial : (a) celle de conforter une position d'enquêteur grâce à la bienveillance et à la confiance de responsables du concours par l'engagement de ne pas nuire à l'image du CAPEPS, et (b) celle de ne pas avoir à entrer dans des cycles de don avec ces individus. En

effet, accepter de recueillir des informations au sujet de pratiques illicites place l'enquêteur dans la position délicate d'être pris entre deux exigences contradictoires : la confidentialité garantie pour l'informateur et le devoir d'informer les responsables du concours de ces pratiques illicites.

3 Recueils des informations et procédures

Les recueils d'informations et les procédures utilisées sont communs dans leurs principes à l'ensemble des cas. Cependant la grande diversité des domaines étudiés, les conditions matérielles ont parfois nécessité des adaptations locales pour les principes généraux développés ici. Lorsqu'il y a eu des adaptations locales éventuelles, elles sont précisées avant chaque étude de cas. Les cas présentés sans informations complémentaires ont été étudiés à partir des seules procédures présentées ici. Les objectifs et le guide d'entretien ont été les mêmes, quel que soit l'informateur.

La présentation de l'organisation du recueil des informations les regroupe dans deux grands ensembles : (a) des entretiens « compréhensifs » (Kaufmann, 1996) avec des participants à la formation ou au recrutement de tout statut ; (b) des traces écrites de l'activité des participants.

Les traces écrites ont été recueillies à partir : (a) des visites de stagiaires réalisées par des formateurs en IUFM ; (b) la deuxième épreuve écrite du CAPEPS externe en 2004 et 2005 ; (c) la première épreuve orale d'admission du CAPEPS externe en 2004 et 2005, et (d) l'organisation pédagogique des première et deuxième années d'IUFM.

Cette présentation à partir de catégories de sens commun n'est pas entièrement satisfaisante puisqu'elle ne permet pas, par exemple, de montrer les raisons du choix des informateurs successifs réalisé pour les entretiens. Cette organisation ne reprend que partiellement les catégories que nous avons construites au fur et à mesure de l'avancée graduelle de notre travail. Il y a donc eu constitution progressive de l'ensemble des participants à notre étude. La sélection des participants a été parfois aléatoire puisque rien ne pouvait indiquer *a priori* dans quelle catégorie, construite par nous, ils seraient ensuite placés. Ce n'est qu'à la suite de l'analyse de l'entretien que la catégorie était déterminée. Il nous a donc été parfois difficile de fournir de façon équilibrée les différentes catégories construites.

3.1 Les entretiens

Cinquante-quatre entretiens ont été menés avec des individus choisis en fonction de leur appartenance statutaire, de leur fonction ou de leur parcours professionnel de façon à tenter de couvrir l'ensemble des pratiques concernant la formation et le recrutement.

Cinq campagnes d'entretiens individuels ont été réalisées auprès : (a) de stagiaires et de formateurs IUFM en mars et avril 2004 ; (b) de membres du jury du CAPEPS 2004 ; (c) d'étudiants en septembre 2004 ; (d) de membres du jury correcteurs de l'épreuve d'Écrit 2 et, (e) de membres de jury du CAPEPS 2005. Un juré débutant de la session 2005 a été interviewé sept fois tout au long du concours (à chaque fin de session de trois jours ou à la demande de l'interviewé ou bien du chercheur).

Pour le groupe appelé « GTD », un entretien collectif a été mené par un enquêteur indépendant, n'appartenant à aucun des groupes, puis analysé par nous.

Trois rencontres d'harmonisation de notes entre doublettes de jurés de l'épreuve d'Écrit 2 ont été enregistrées. Elles ont été suivies d'entretiens individuels avec chacun des jurés. Ces rencontres d'harmonisation ont eu lieu quelques jours avant la date de la dernière réunion à Paris où les jurés remettent les notes attribuées à leurs lots de copies ainsi que les copies elles-mêmes. La date de la rencontre d'harmonisation est laissée à l'initiative de chaque paire de jurés. Cependant, la masse de travail et la pression temporelle nécessaires pour réaliser un travail correct font que la plupart des jurés harmonisent leurs évaluations dans les deux ou trois derniers jours avant la restitution des copies. Il y a donc peu de possibilités pour suivre un nombre conséquent de doublettes. De plus, c'est au cours de cette harmonisation que les contradictions, les défaillances éventuelles de chacun des jurés apparaissent de façon contrastée. Ces délibérations imposent à leurs participants un droit de réserve strict pour des raisons de confidentialité de l'évaluation. Il y avait donc nécessité pour ces jurés d'avoir la certitude que rien de leurs délibérations ne pourrait transparaître. L'assurance leur a été donnée par l'enquêteur principal de couvrir leur identité de la façon la plus grande possible.

3.1.1 *Procédures d'entretien*

Avant de commencer l'entretien, des renseignements d'ordre biographique, individuel et professionnel ont été recueillis par des questions directes auprès de l'informateur. L'organisation des entretiens a été basée sur les modalités de l'entretien compréhensif (Kaufmann, 1996). L'objectif était de rassembler un corpus de données construites sur la base

d'identités diverses au sein d'un groupe professionnel. Les entretiens se sont déroulés en face à face chercheur–informateur ; leur durée a été de 20 minutes pour le plus bref jusqu'à 115 minutes pour le plus long. La durée moyenne était de 45 minutes environ. Ils débutaient par une question initiale qui était semblable pour les individus d'une même catégorie. Par exemple, pour les étudiants la question a été : «Comment es-tu devenu(e) étudiant en STAPS ?». Cette similarité de la question initiale s'est imposée au fil des entretiens. De ce fait, les premiers entretiens réalisés pour cette étude n'ont pas tous respecté strictement ce principe. Cette question initiale et les suivantes visaient à identifier, par centrations progressives, les évènements et les personnes à l'origine d'inflexions significatives pour l'informateur dans sa trajectoire professionnelle ou d'études. Ensuite, selon l'objet de l'entretien (groupes d'aide spontanée, conseil, fonctionnement du CAPEPS) le questionnement s'orientait sur l'explicitation des faits ou relations évoqués. Les réponses attendues étaient essentiellement une description de l'activité des individus ou des collectifs auxquels ils participaient.

En fonction du degré d'anonymat souhaité, deux modalités de collecte ont été laissées au choix de chaque informateur : (a) dans une salle de réunion ou de cours située dans l'enceinte de l'établissement où se déroulait l'activité observée (formation ou sélection) ; (b) dans un lieu privé (domicile de l'informateur ou de l'enquêteur).

Les données recueillies montrent que les informateurs n'hésitent pas à répondre aux questions dérangeantes. La plupart acceptait volontiers. Nous n'avons pas cherché à identifier ou même cherché à savoir s'il était possible d'identifier des éléments permettant d'expliquer les raisons de leur participation.

3.1.2 *Dispositif de recueil des données*

Ces entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un micro-ordinateur associé à un lecteur-enregistreur *mini-disc*® lui-même équipé d'un micro unidirectionnel afin de bénéficier d'une amplification du son et d'un double enregistrement (l'un directement sur le disque dur et l'autre sur le *mini-disc*®). Le micro ordinateur était pourvu d'un logiciel d'enregistrement (*Créative MédiaSource*®, version 1. 01. 08). Les résultats des enregistrements sont techniquement composés d'un fichier informatique unique au format *MP3* créé pendant l'enregistrement de chaque entretien. Pour deux informateurs ayant été interviewés plusieurs fois, il a été utilisé un micro-ordinateur équipé avec un micro-casque, associé à un logiciel de reconnaissance de la parole (*Dragon Naturally Speaking*® ; XP Edition version preferred 7). Pour des raisons techniques liées aux possibilités du logiciel, ce dernier dispositif n'a pas

apporté tout le bénéfice que nous pouvions en espérer pour la transcription *verbatim*. De plus la visibilité de l'appareillage nécessaire a probablement accentué la distance entre informateur et enquêteur.

Deux exceptions ont été faites à la configuration de l'entretien en tête-à-tête enquêteur / informateur : celui réalisé par téléphone et celui du « GTD ». Pour l'entretien téléphonique, un système informatique a été utilisé pour permettre d'enregistrer numériquement le discours de l'informateur et simultanément celui de l'enquêteur. L'enregistrement de cet entretien est identique à ceux des autres entretiens réalisés. Cette pratique, justifiée par l'éloignement géographique des deux interactants et un besoin d'informations pratiques, a donné des résultats d'une qualité différente, plus intime, de ceux des entretiens en tête-à-tête. Cependant, l'unicité de cette expérience ne permet pas d'en tirer des enseignements pour la proposition de stratégies d'entretien mais offre une piste alternative possible d'une grande richesse pour des entretiens où le discours seul est étudié. L'entretien du « GTD » a été réalisé de façon identique sur le plan technique à ceux des entretiens en tête à tête sauf en ce qui concerne l'adjonction d'un micro supplémentaire afin d'obtenir une meilleure qualité de son.

3.2 Les traces écrites

Les documents analysés sont ceux auxquels pouvaient accéder tous les jurés des épreuves auxquelles l'enquêteur a participé en tant que juré. Cependant, par les prises de notes au cours de réunions, par la recopie des documents affichés, par la synthèse des informations communiquées au jury de façon ponctuelle, nous avons pu produire des documents permettant une appréhension la plus large possible des situations étudiées.

Les traces écrites relevées sont de quatre sortes : (a) l'ensemble des documents de travail dont dispose tout juré des épreuves auxquelles l'enquêteur a participé en tant que juré ; (b) des prises de notes ethnographiques prises au cours de réunions ; (c) des synthèses effectuées au moyen de la recopie des documents proposés à l'attention du jury, et (d) des documents personnels d'autres jurés.

Tous ces documents, ainsi que les noms des différents acteurs ont été utilisés ou modifiés de façon à protéger l'anonymat et la confidentialité des délibérations. À l'inverse, les documents dont la communication publique est possible (rapport de jury par exemple) sont traités directement et en clair.

3.2.1 *Rapports de visites des formateurs IUFM*

Au cours de la deuxième année d'IUFM, les stagiaires reçoivent les visites, pendant leurs activités d'enseignement, de leur maîtresse ou maître de stage⁶⁰ et de formateurs d'IUFM. Les maîtres de stage et le chef d'établissement établissent chacun un rapport en fin d'année scolaire. Les formateurs IUFM viennent dans l'établissement scolaire observer les stagiaires en train de conduire une leçon, et après un entretien, rédigent un rapport à chaque visite. Chaque visite de formateur IUFM est considérée, de façon plus ou moins explicite, comme une visite de formation mais aussi d'évaluation. Ces rapports sont communiqués aux stagiaires. Ils ont un double rôle, le premier est institutionnel dans un but de validation des stages, le second est une recherche d'authentification de ce qui a été vu et dit au cours de cette visite pour le stagiaire. En effet, ces rapports sont surtout destinés à fonder l'avis de la commission de validation des stagiaires pour proposer au ministre de l'Éducation Nationale d'attribuer, d'ajourner ou de refuser, pour chaque stagiaire, la qualité de fonctionnaire titulaire. À ces rapports s'ajoutent celui du maître de stage et celui du chef d'établissement du stagiaire. C'est l'ensemble des rapports de l'année 2004 des formateurs IUFM sur les visites aux stagiaires EPS de l'académie (n = 82) qui a été traité en tant que corpus autonome. Ces rapports ont été transmis directement par chaque formateur au chercheur. Ils ont été obtenus sans difficulté dès que leurs rédacteurs ont eu l'assurance d'une totale confidentialité. Pour cela, les traitements ne laissaient apparaître aucun nom réel. Ensuite, au cours des entretiens avec les stagiaires concernés, aucune question ne pouvait laisser entendre que nous avions eu communication de ces rapports.

3.2.2 *Comptes rendus de visites des stagiaires*

Les stagiaires effectuent des comptes-rendus de visites qui sont remis aux formateurs ayant effectué la visite. Ces comptes-rendus sont ensuite « régulés » c'est-à-dire annotés, complétés par le formateur. Les comptes-rendus d'étudiants n'ont été transmis que pour un seul groupe. Ils n'ont pas été utilisés en tant que données mais comme aide pour l'enquêteur à la préparation d'un guide d'entretien.

⁶⁰ C'est un professeur ou une professeure d'EPS enseignant dans le même établissement que le stagiaire ou dans un établissement voisin.

3.3 CAPEPS externe 2004 et 2005 : Écrit 2

3.3.1 Documents de travail : jury Écrit 2

La lecture du tableau ci-après permet de comprendre les modifications et stabilités des outils utilisés par le jury. L'organisation de l'épreuve et la nature des outils : bandeau et fiche d'analyse⁶¹ ainsi que le fichier informatique imposent de les modifier chaque année en fonction du sujet posé au concours.

Tableau 3 : les outils du jury Écrit 2

2004	2005	2004 et 2005
Fiche de consignes pour la correction des épreuves écrites	Ajout d'informations sur la transmission par courrier électronique d'un fichier commun aux deux correcteurs des notes attribuées ainsi qu'une mise en garde au sujet de la grille de notes	Liste des membres du jury portant mention de leur grade administratif et de leur académie d'origine
Bandeau de classement 2004	Bandeau de classement 2005	Fiche d'emploi du temps de la journée de préparation
Fiche d'analyse et de connaissances utiles pour traiter le sujet 2004	Fiche d'analyse et de connaissances utiles pour traiter le sujet 2005	
Fichier informatique de répartition des notes attribuées avec mon co-juré 2004	Fichier informatique de répartition des notes attribuées avec mon co-juré 2005	

La colonne *2004* rassemble les documents ayant été créés en 2004 ou réutilisés des années précédentes. La colonne *2005* indique sur la même ligne les documents 2004 qui ont été modifiés ou supprimés. Les documents dont la ligne de la colonne *2004* est vide ont été créés en 2005. La colonne *2004 et 2005* rassemble les documents existant depuis les années antérieures et reconduits à l'identique.

⁶¹ Un bandeau est un document collectif fixant des tranches de notes en regard de critères d'évaluation. La fiche d'analyse comporte des informations sur les principaux concepts utilisés par les candidats pour répondre à l'épreuve. Une présentation détaillée de ces documents est réalisée à la sous-section (5) 1.1 « les procédures de l'Écrit 2 ».

3.3.2 Prises de notes ethnographiques au cours de réunions

Ces notes ont été réalisées au cours des réunions qui balisent la correction des copies des sessions 2004 et 2005. La première a lieu début mars pour préparer, valider une organisation commune de la correction des copies et remettre celles-ci aux jurés. La seconde, début avril, vérifie l'harmonie des écarts type et des moyennes de notes sur l'ensemble du jury et permet de rendre les copies à l'organisation. Pour les sessions 2004 et 2005, l'organisation de chaque réunion a été identique.

Outre les informations nécessaires au travail de notation des copies, ces notes relatent les événements ayant émaillé les réunions et les résumés succincts des prises de parole. La difficulté de cette double prise de notes en simultané était renforcée par la nouveauté de cet environnement pour l'enquêteur principal.

3.3.3 Informations sur la notation

Les notes attribuées par chacun des membres du jury aux copies de travail ainsi que les calculs de moyennes et écarts type ont été mises en rapport avec celles du groupe de pilotage.

Les documents personnels des jurés ayant accepté d'être observés pendant leur réunion d'harmonisation : (a) grille de répartition des notes, et (b) notes avant harmonisation de chaque juré et note finale attribuée à chaque copie.

3.4 CAPEPS externe 2004 et 2005 : Oral 1

3.4.1 Documents de travail du jury d'Oral 1

Ces documents de travail sont construits à partir des documents de l'année précédente. Certains de ces documents de la session précédente sont complétés et amendés par des débats en grand groupe ou par des groupes de travail au cours des journées de préparation du concours. Font également partie de ce corpus les fiches de synthèse des dossiers et les notes définitives (n / 20) des candidats interrogés par l'enquêteur aux sessions 2004 et 2005. Les notes attribuées par l'enquêteur ainsi que celles de son co-juré avant la discussion permettant de fixer la note définitive. La lecture du tableau ci-dessous permet de comprendre les modifications et stabilités des outils utilisés par le jury. Elles sont un indicateur parmi d'autres des thématiques ayant fait débat au cours des journées de préparation.

Tableau 4 : les outils du jury d'Oral 1

2004	2005	2004 et 2005
Complément à la question	Supprimé	Fiche d'emploi du temps des travaux préparatoires des jurys
Algorithme de choix des APSA	Modifié	Documents d'informations générales
Fiche d'évaluation	Modifiée	Plan du site
Précisions terminologiques et liste des opérations pour aboutir à la note	Modifiées	Rapports de jury de l'année précédente
Dossier du recueil des textes officiels en vigueur	Remplacé par des consultations sur des postes informatiques	Fiche de synthèse du dossier du candidat
	Notes à l'attention des membres du jury (distribuées tout au long du concours)	Documents d'harmonisation à destination des membres du jury
	Fiche d'organisation du secrétariat, du comité de lecture	Protocole de déroulement de l'entretien
		Thèmes d'interrogation possible dans les différents champs
		Rapport pour les notes inférieures ou égales à 3 sur vingt
		Réflexion sur les compétences des membres du jury des concours de recrutement en EPS. (2001)
		Fiches de contribution à l'écriture des rapports interne et externe

La colonne *2004* rassemble les documents ayant été créés en 2004 ou réutilisés des années précédentes. La colonne *2005* indique sur la même ligne les documents 2004 qui ont été modifiés ou supprimés. Les documents dont la ligne de la colonne *2004* est vide ont été créés en 2005. La colonne *2004 et 2005* rassemble les documents existants depuis les années antérieures et reconduits à l'identique.

3.4.2 Prises de notes ethnographiques au cours de réunions

La répartition des réunions a été différente pour les deux sessions : en 2004, la convocation des jurés était en milieu de matinée du premier jour ; en 2005, elle était en fin d'après-midi. L'organisation globale était similaire. Ces modifications marquent un souci du détail dans l'ensemble des décisions y compris les plus triviales. Arriver en milieu de matinée était difficile pour les jurés ayant de longs déplacements à faire. De plus, les travaux ne pouvaient commencer réellement que l'après-midi.

Tableau 5 : listes des réunions

Réunions	Plénières épreuve d'Oral 1	Quatre groupes d'Oral 1	Pilotes pour le rapport de jury	Soirées amicales
2004 et 2005	3	3		
Uniquement en 2004			6	
Uniquement en 2005			1	1

Toutes les réunions ont fait l'objet de prises de notes les plus exhaustives possibles avec indication de l'horodatage des données recueillies.

Les réunions plénières de tous les jurys avaient lieu le premier jour de convocation des jurés suivies des formalités administratives et le dernier jour de convocation des jurés pour arrêter des décisions collectives et comptes-rendus du président et des responsables d'épreuves (règles de détermination des ex-æquo, divers bilans).

3.4.3 Informations et documents

Tableau 6 : informations jury

Recopiées d'un affichage	Photocopiées	Distribuées
Organisation du comité de lecture	Libellés de la question 2004 formulés par les différents groupes de jurés	Fiche de recueil d'informations pour le co-juré 2003
Liste de l'organisation de l'appariement des jurés	Propositions de fiche d'évaluation formulée par les différents groupes de jurys	
Projet du plan du rapport externe de l'Oral 1		

Ces informations volatiles ont été rassemblées pour compléter ou infirmer des hypothèses réalisées à partir des entretiens. Les documents recopiés d'un affichage sont les traces de l'activité des organisateurs ou de préparation des jurés. La liste d'appariement des jurés a été reconstituée à partir des informations journalières et de la connaissance de l'organisation du tableau⁶² permettant de synthétiser l'activité du jury d'Oral 1. Le projet du plan du rapport externe est l'indicateur des choix sous-jacents du groupe de pilotage. Les différents libellés de la question ou les propositions d'évaluation sont les traces des travaux de groupes animés par les pilotes de l'épreuve. La fiche de recueil d'informations pour le co-juré est un cadre qui structure l'activité d'interrogation des jurés. Son utilisation n'est pas directement liée aux interprétations proposées mais permet de décrire le support de l'artefact qui est un élément de l'interrogation des candidats.

Tableau 7 : documents obtenus au titre de chercheur

Donnés spontanément	À titre d'observateur	Sollicités par l'enquêteur
Vade-mecum de l'organisation des concours, guide pratique, à destination des présidents de jury 2004	Ensemble des versions successives du rapport externe de l'épreuve d'Oral 1	Cahiers de relevés de notes de l'épreuve d'Oral 1 (2005)
Listing de questions réalisées pour préparer l'interrogation.		
Modèle implicite de l'Oral 1		

Les documents donnés spontanément l'ont été au cours de discussions informelles avec des individus impliqués dans le CAPEPS à des titres divers. En général, ces individus avaient le souci d'aider un chercheur qui enquêtait sur un objet, le CAPEPS, qui avait une grande importance à leurs yeux. Ces documents ont une valeur importante par les informations qu'ils contiennent mais aussi pour les marques de confiance dont ils témoignent du donateur envers le chercheur. Sur les trois documents, deux ont été donnés en étant assortis d'une demande de non diffusion au moins provisoire.

Les documents obtenus à titre d'observateur n'étaient normalement pas accessibles à un juré non-membre du groupe de pilotage. Ces documents ont été distribués à l'ensemble du groupe de pilotage au cours des réunions observées. Avoir été inclus dans ces distributions est

⁶² Ce tableau est étudié plus loin dans le texte sous le nom de *tableau d'Éric*.

un témoignage de confiance de la part du responsable de l'épreuve mais traduit aussi son intérêt pour l'utilité de la recherche.

Les cahiers de relevés de notes de l'épreuve d'Oral 1 comportaient les notes initiales de chacun des co-jurés ainsi que la note après harmonisation assortie d'un bref résumé de la discussion pour fixer la note définitive. Ils ont été remplis à la demande de l'enquêteur à partir des indications suivantes : (a) respecter la règle de l'anonymat des candidats comme des jurés (b) indiquer les notes des deux jurés avant discussion puis la note finale (c) résumer les arguments qui ont permis d'emporter la décision. Ces relevés ont été rédigés de façon indépendante par deux jurés de la même académie que l'enquêteur ; tous trois ne pouvant interroger ensemble, le risque d'identification des protagonistes d'une notation était évité.

4 Traitement des données

De façon générale, les différents éléments collectés ne prennent sens qu'en opérant des recoupements entre eux. Ainsi que nous l'avons annoncé, nous disposons de deux sortes de données, des enregistrements issus d'entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996) et des documents de nature diverse. Dans un premier temps, le traitement des données audio a été différent de celui des documents. Ensuite, les résultats des traitements des entretiens et des documents ont été mis en rapport afin de pouvoir analyser conjointement l'ensemble des données.

4.1 Le codage des différents entretiens et documents

L'apport de cette sous-section est de présenter les éléments empiriques permettant d'établir la nature et les conditions par lesquelles des savoirs émergent, « énoncent » de l'activité des participants aux communautés de pratique. En définissant les savoirs comme des processus en action, ils ne peuvent être observés en tant que tels. Pour les rendre accessibles et pouvoir les traiter, nous opérons une réduction des discours des informateurs ou de documents écrits (notes ethnographiques ou rapports) en sélectionnant des passages de discours. Ces passages sélectionnés sont qualifiés de « discours réduits ». Ils sont retenus par le chercheur sur la base de rapprochements possibles avec d'autres discours par des liens qui justifient des similitudes, des différences, des proximités sémantiques, en bref par une culture rassemblant des individus au-delà de leurs appartenances statutaires ou affinitaires. Ils permettent de révéler des précisions ou des particularités sur la genèse des savoirs ou les

participations individuelles. Ces précisions peuvent être des récurrences chez plusieurs informateurs ou à l'inverse des différences entre eux.

Les discours réduits ont été synthétisés sous la forme de règles, d'aphorismes, de constats communs ou singuliers, que nous désignons par le terme : « énoncé ». Ces énoncés permettent d'établir des invariants des pratiques observées. Ils correspondent à des unités de signification qui forment le substrat des transferts de savoirs qui s'opèrent au sein des communautés de pratique. Matériellement, dans les textes *verbatim* et les documents présentés dans les annexes de cette thèse, les discours réduits sont identifiés par un soulignement. Ils comportent aussi les commentaires qui ont été réalisés en cours d'écoute ou de lecture des textes. Enfin, les énoncés sont distingués par un code permettant d'identifier les informateurs concernés. Les énoncés figurent à la fin de chaque entretien ou document.

La genèse des savoirs du recrutement, les modalités de participations individuelles sont des outils pour comprendre le recrutement des enseignants d'EPS. Ces outils sont fondés à partir de deux présupposés.


Le premier postule que les candidats sont discriminés à partir des savoirs qu'ils décrivent comme légitimes dans des configurations d'activité qu'ils précisent ou que le jury définit préalablement pour eux. Autrement dit, les savoirs qui sont évalués ne sont pas de simples réitations d'injonctions ou de formules toutes faites valables en tout lieu et de tout temps mais doivent être contextualisés pour qu'ils prennent sens. Ces savoirs servent de repères aux oppositions de légitimité de savoirs. Par savoirs, nous entendons les éléments de discours qui permettent aux participants d'une communauté de pratique de communiquer entre eux au sujet de la pratique qui les rassemble. Cette définition est proche des « ficelles du métier » qu'évoque Becker (2002) pour indiquer des objets aidant à résoudre des difficultés relevant d'un problème commun.

Le second présupposé envisage les trajectoires individuelles au sein des collectifs comme les résultats de processus faisant intervenir aussi bien l'individu observé ou interviewé que le collectif dans lequel il agit. Nous qualifions ces résultats de participations individuelles. Ces participations dévoilent les modalités (cycles de don) par lesquelles les individus transfèrent les savoirs des communautés de pratique.

4.2 Les entretiens

Le traitement des données a commencé par le repérage des questions de l'enquêteur sur le fichier numérique audio à l'aide d'un logiciel de traitement du son (*Creative Wave Studio*®) version 4.50.11). Les entretiens ont été écoutés de deux à cinq fois afin de sélectionner les « discours réduits » présentant des éléments de compréhension de l'activité des informateurs sur lesquels des remarques ont été rédigées pendant l'écoute. Enfin, des extraits de ces pages d'entretien ont été choisis pour approfondir l'étude.

Tableau 8 : exemple de fichier

horodatage et fichier son	notes prises à l'écoute	Commentaires
	<i>Peux-tu te présenter ?</i>	
	Je m'appelle XX je suis enseignante, professeur EPS à l'UFR STAPS à X. Sur le plan familial, on va dire pas mariée mais pas célibataire. Voilà !	
	<i>Comment es-tu devenue professeur d'EPS ?</i>	
0,54 	Cela a commencé très tôt déjà en sixième. La première fois que j'ai eu un professeur d'EPS., ça m'a beaucoup intéressée. Sa personnalité m'a séduite et j'ai eu envie de devenir professeur d'EPS. Donc, j'ai toujours eu envie de faire professeur, même en primaire l'envie de faire professeur. Donc je me voyais institutrice en primaire. Donc après une adolescence avec quelques problèmes de santé, après la classe de seconde, me dire que ça paraît pas évident, partir sur un autre type de professorat. La fac de X ouvrait, j'ai passé le concours et j'ai eu le concours 4 ans après. En 1999.	Un itinéraire assez classique chez les filles. Une « vocation » précoce qui se concrétise après une rencontre avec un enseignant charismatique.

Deux types de données étaient recherchés. Celles permettant de construire une description de l'activité observée et celles permettant de renseigner les catégories construites. Pour ces dernières, leur choix s'est effectué en lien avec les hypothèses et à partir de la modélisation proposée par Mauss (Donner-Recevoir-Rendre) afin de ne retenir que des Transferts pouvant être qualifiés de Don. De 10 à 20 extraits ont été découpés et rassemblés dans la fiche de l'informateur. Cette fiche comportait aussi les éléments jugés dignes d'intérêt à l'instant même de chaque écoute supplémentaire. Les commentaires de ces éléments étaient cumulatifs et ont été synthétisés, sous une forme plus accessible au lecteur, lors de la phase terminale de l'analyse afin de constituer les annexes de la thèse.

4.3 Les documents

Les documents ont été traités soit de façon quantitative soit de façon qualitative en fonction de leur nature ou de l'objectif visé. Le traitement quantitatif était une analyse textuelle ou des calculs statistiques. Le traitement qualitatif comportait trois temps : (a) description écrite du document au moyen de notes de synthèse, (b) commentaires de la description et (c) recherche de liens avec les autres documents ou entretiens.

4.3.1 *Traitement quantitatif*

Deux types de documents ont fait l'objet, à titre prospectif, de traitement quantitatif, (a) les rapports de visites de formateurs IUFM sur l'activité des stagiaires dont ils avaient la charge et (b) les notes chiffrées de certaines épreuves du CAPEPS.

L'ensemble des rapports (n = 82) des formateurs IUFM a été examiné au moyen d'une analyse textuelle avec le logiciel Alceste (Rainert, 1986). Sur la base d'une classification descendante hiérarchique, l'analyse a permis d'identifier deux classes divisant les cinq formateurs en : (a) un groupe de trois (deux femmes et un homme) pour la première et (b) un groupe de deux (une femme et un homme) pour la seconde. La Classe (A) regroupe des rapports des formateurs établissant leurs jugements à partir d'éléments relatifs à la mise en œuvre et à l'activité des élèves de la seule séance observée ; la Classe (B) à un plan large faisant appel à des éléments concernant la formation dans son ensemble. Par la suite, cinq stagiaires (trois femmes et deux hommes) et deux formateurs (une femme et un homme, un de chaque classe) ont été retenus pour réaliser des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996). Le choix des stagiaires (trois considérés comme les plus en difficulté et deux considérés comme les plus en réussite face aux élèves) a été réalisé sur la base des appréciations convergentes des formateurs. Deux stagiaires ont été interviewés à la fois pour les groupes spontanés et pour la réception de conseils.

L'objectif de l'analyse des documents comportant des notes chiffrées était d'identifier les écarts entre correcteurs sur une prestation écrite ou orale identique. Des calculs statistiques de moyenne, du nombre et de la valeur des écarts permettaient de donner une vision de l'exercice docimologique des correcteurs.

4.3.2 *Traitement qualitatif*

Deux types de documents ont fait l'objet, en vue de l'établissement de résultats, d'un traitement qualitatif, (a) les documents de travail des jurés et (b) les notes ethnographiques prises par l'enquêteur principal au cours des deux sessions observées du CAPEPS.

Quel que soit le rédacteur, la façon collective ou individuelle par laquelle a été créé le document de travail, l'analyse a consisté à commencer par la rédaction d'une note de synthèse par outil. Nous entendons par outil toute construction visant à faciliter ou homogénéiser l'activité des acteurs (jurés, formateurs, stagiaires, étudiants...). Chacun des documents a ensuite été regroupé au sein d'une catégorie visant le même type d'activité, par exemple : le bandeau de correction, les copies de travail⁶³ et la fiche d'analyse constituent l'outil : « aide à la notation ». En effet, c'est à partir de ces documents que chaque juré organise le classement de ses copies au travers de la notation. Ce sont les références qui lui permettent également de justifier sa note auprès de son co-juré. Ensuite les documents sont regroupés au sein de l'ensemble plus large des outils de travail qui prendra lui-même sa place dans l'économie générale du concours.

Les notes manuscrites originales de l'enquêteur ont été indexées au moyen d'un système informatique de type Web afin de pouvoir accéder rapidement aux informations essentielles contenues. Par un système de liens hypertextes qui unit à la fois des éléments disparates et déstructure la linéarité du discours retracé au quotidien, il est possible de rechercher facilement des récurrences, de mettre à jour des contradictions. Cependant, afin d'obtenir des documents communicables aisément, des transcriptions ont été effectuées pour les notes présentant un intérêt pour notre étude. Elles ont davantage un rôle de renforcement de la validité d'hypothèses que de corpus autonome *versus* entretiens.

⁶³ Ces copies sont les deux copies distribuées au jury afin d'étalonner chaque juré par rapport aux autres membres du jury au cours de la journée de préparation.

4.4 Présentation des résultats

Tableau 9 : Extrait de l'annexe 1 : Informatrice Aude, stagiaire

Discours réduit	Énoncé ⁶⁴	Code
Donc je l'ai rencontrée une fois, <u>j'avais apporté tous mes classeurs et en fait, je voulais lui montrer ; je voulais expliquer comment je travaillais, combien j'avais eu du mal à m'organiser. Mais elle n'était pas très motivée.</u> ⁶⁵	Les offres d'assistance totale sont rejetées par les donateurs alors qu'un simple contact est accepté	\$_AloMiPa_

Le code \$_AloMiPa_ indique que ce discours réduit a été classé dans la genèse des savoirs (symbole \$) et que les informateurs (Aude, Louise, Michel et Pascal) ont affirmé des points de vue ou décrit des événements pouvant être signifiés par un même énoncé. Pour les codes attribués aux informateurs singuliers, il est ajouté un numéro d'ordre permettant de le distinguer des codes pouvant être identiques. Les numéros sont attribués par ordre d'apparition des énoncés dans les entretiens et documents des annexes.⁶⁶ Le symbole μ indique un classement dans les participations individuelles.

5 Règles de signification et classification des actions

5.1 Niveaux de signification d'une action

Une action peut être analysée selon différents points de vue. Quel que soit le point de vue permettant de décrire ou de commenter les données obtenues, celles-ci restent des constructions d'images de l'action communiquée au chercheur par celui qui la réalise, l'observe ou la subit. L'accès direct à une intentionnalité « réelle », par une demande *a posteriori* en quelque sorte, est en contradiction avec l'affirmation d'une activité pensée comme émergente et incertaine. Si l'activité consiste pour partie en l'attribution de sens par l'acteur à tout moment de l'activité ; la situation d'entretien, impliquant de la part de l'acteur une activité d'allocation de signification, est elle-même soumise aux mêmes principes. Ce que

⁶⁴ Dans les annexes, les énoncés sont appelés dans le texte par un chiffre romain en début de discours réduit et transcrits en note de fin de section. Pour des raisons de présentation et de facilité de compréhension nous avons synthétisé ces données sous la forme de ce tableau.

⁶⁵ Note de lecture : Symbolique de l'incompréhension entre stagiaires et étudiants.

⁶⁶ Exemple : μ _T_1 signifie : énoncé de Toufik numéro 1.

l'informateur dit à l'enquêteur sur l'action est à rapporter au contexte du discours. C'est un discours « sur » les significations de l'action et non un accès direct aux significations.

L'étude de ces dimensions nécessite, selon nous, l'accès aux significations construites par l'acteur mais aussi aux significations construites par d'autres que lui. Elle accorde un primat à la description de l'acteur lors du recueil des données, de façon à reconstruire l'activité à partir d'une pluralité de points de vue, et non exclusivement du point de vue de l'observateur. « Il s'agit d'articuler ce qui est significatif du point de vue de l'acteur avec les autres composants qui sont pertinents pour l'organisation interne de l'acteur comme système autonome » (Sève, 2000, p.41). C'est un point d'ancrage, une priorité accordée au départ et non la marque d'une supériorité quelconque du point de vue de l'acteur sur les autres points de vue. Le cadre d'une observation participante, telle que nous l'avons menée, peut être le lieu de conflits d'interprétations lors de la description d'un événement vécu conjointement par l'informateur et l'enquêteur. Dans ce cas, au moment de l'interprétation des données, l'écart entre informateur et enquêteur devient un indicateur pour proposer une hypothèse compatible avec les deux points de vue. La recherche de compatibilité, entre les deux points de vue sur l'événement décrit, s'arrête à la fin de l'entretien. La phase d'interprétation prend acte de cette différence et cherche à en tirer parti pour comprendre l'activité observée.

Bien que proche d'une anthropologie cognitive sur le plan des postulats, nous apportons une attention plus marquée aux points de vue entre acteur et observateur pour rendre compte de l'activité collective. Notre position est que deux points de vue, celui de l'acteur ou de l'observateur, ne rendent pas assez compte de l'ensemble des possibles offerts par l'activité collective. Cette idée devient fondamentale pour comprendre des enchaînements d'actions comme les cycles de dons dans lesquels à tout moment l'activité aurait pu être radicalement autre. Le Don est liberté du Donateur mais aussi du Donataire, en particulier le Don aux étrangers (Godbout, 2000). Cette liberté du Don s'exerce toujours dans un cadre collectif. Le regard porté sur cette action de don par les individus partageant ce point de vue intermédiaire et collectif devient aussi source de significations pour les deux interactants. Ainsi qu'à l'observateur, l'origine de cette source leur est inaccessible directement. L'accès à ce point de vue nécessite un traitement particulier des données. La classification d'une action est recherchée à partir de deux points de vue : individuel et collectif. Cependant, les cycles de dons sont envisagés comme une totalité où l'organisation autonome de chacun n'est pas recherchée. Le point de vue individuel ou intrinsèque est le sens que donne l'acteur à sa propre action. Le niveau collectif est le sens attribué de façon commune par un ensemble d'individus à une action réalisée par un des participants. Il y a primat du niveau individuel sur

le collectif. Pour autant, ces deux niveaux ne sont pas un classement hiérarchique. De façon analogique avec une autre notion, le niveau premier est à entendre en tant que « *Primus Inter Pares* » (Codol, 1975) c'est à dire comme étant le plus différent de tous mais dans la ressemblance. Ce paradoxe de la ressemblance tellement ressemblante qu'elle en devient une différence tente de symboliser l'indissociabilité des deux niveaux que nous distinguons pour mieux les relier.

5.1.1 *Individuel et collectif*

Ces points de vue sont indissociables de l'activité observée. Le point de vue individuel n'est pas la propriété du seul acteur car il est le produit d'une rencontre contingente avec un enquêteur. Sans le questionnement de ce dernier, le point de vue individuel ne peut émerger. Le point de vue individuel est le résultat d'un couplage entre deux expériences : celle de l'acteur et celle de l'enquêteur. Il s'agit du résultat de la confrontation de deux expériences qui acceptent de tenir compte du point de vue d'un autre et de discuter leurs perceptions, conceptions ou émotions en les confrontant avec celles d'un autre. En bref, la place de l'observateur dans la construction du point de vue de l'acteur est essentielle au sens où l'actualisation de ce point de vue n'est possible que par la médiation de l'observateur.

Ce point de vue individuel est à dissocier d'autres points de vue se situant en d'autres lieux selon la nature relationnelle et les formes de transferts de savoirs. L'objet est de saisir un point de vue collectif, non comme le plus petit commun dénominateur d'une juxtaposition d'un ensemble de points de vue individuels, mais comme une totalité « détotalisée » par les points de vue individuels. Si l'on accepte la définition du point de vue collectif comme étant celui de l'activité perçue par les membres de celles-ci alors le point de vue de n'importe quel membre est identique en valeur à celui des autres. Ce point de vue peut être considéré comme un attribut particulier : celui des communautés de pratique. Ce qui devient central est de distinguer ce que dit le participant en tant que membre de la communauté de pratique et ce qu'il dit à titre individuel. Cette distinction est proche de la différenciation que faisait Bourdieu⁶⁷ (2001) entre les voisins et le voisinage. Cette idée repose sur le constat qu'un même individu peut exprimer deux points de vue différents selon la situation dans laquelle il parle. Par exemple, entre deux voisins, il est possible d'accepter un comportement, un arrangement particulier que les deux interactants n'accepteraient pas sous le regard du voisinage. Ce refus n'est pas lié à une quelconque pression d'une entité, le voisinage, mais à

⁶⁷ Bourdieu évoquait ce cas pour illustrer comment sa mère était à l'origine de certains de ses concepts.

un point de vue différent. C'est en tant que membre de la communauté de pratique que le refus s'effectue alors que l'individu accepte. L'acteur accepte ou refuse selon le point de vue privilégié par la situation.

Cette approche a un retentissement sur la méthode utilisée pour accéder à ce point de vue collectif sur la pratique. La recherche ne tente pas de recueillir des points de vue individuels pour en faire une synthèse mais d'identifier dans les discours ce qui relève du point de vue de la communauté de pratique. L'indicateur retenu pour accéder à ce point de vue est l'observation de cycles de dons. En effet, les transferts de savoirs qui sont la raison des relations entre membres d'une même communauté de pratique s'effectuent, en partie, selon les modalités du Don.

5.2 Généralités classificatoires du Don

Les trois temps du Don sont indissociables par nature car aucun n'a de sens indépendamment des deux autres. Pour pouvoir qualifier des actions de Don, la réalisation complète du cycle est nécessaire. De plus, aucune action ne peut être qualifiée de façon permanente de Donner, Recevoir ou Rendre. Ce n'est que l'inscription dans un cycle qui peut permettre cette qualification. Pour pouvoir interpréter des actions qui n'ont de sens que prises dans un continuum, nous les isolons par convention en relation avec le cadre théorique précédemment exposé. Les critères principaux permettant de classer ces actions sont les perceptions des acteurs. Le critère secondaire est l'articulation des points de vue des acteurs avec ceux du collectif et de l'extérieur.

Une action est qualifiée de Don lorsque elle offre l'ouverture d'un cycle potentiel. Par exemple, un stagiaire propose à un étudiant les fiches sur lesquelles il a travaillé et réussi le CAPEPS. Que l'étudiant accepte ou non, le stagiaire tente de transférer effectivement le « droit de propriété » qu'il détenait sur ces fiches à cet étudiant ; cette action est qualifiée de Don. Cette potentialité de Don est estimée à partir des déclarations du stagiaire. Elle peut être discutée ou remise en question par l'enquêteur lors de l'entretien mais c'est l'action elle-même qui est essentielle.

La qualification de Recevoir implique que le don soit interprété comme tel par un donataire qui accepte ou non de recevoir. Le point de vue du seul donateur ou du seul donataire est insuffisant. Il y a obligation d'un point de vue tiers sans qu'il soit nécessairement celui des deux acteurs impliqués dans un acte de don. Ce point de vue tiers peut être celui d'un observateur. En bref, pour établir un Recevoir, un objet et deux points de

vue sont nécessaires. Dans ces deux points de vue, l'un est celui du donateur ou du donataire et l'autre celui d'un observateur auquel le Don est présenté ou raconté, ce qui montre qu'il doit y avoir une signification partagée avec un tiers par un des deux acteurs au sujet de l'action du donateur ou du donataire sur un objet.

Le collectif participe au sens où il institue l'obligation de rendre. C'est-à-dire qu'il faut (a) une signification pour le donateur, b) une signification intime et partagée avec le donataire ou un observateur, c) un rapport à une loi a-personnelle qui légalise et légitime. Un autre ordre, celui de la loi, de la règle, organise le Don qui n'est pas une simple relation inter-individuelle entre deux acteurs. Pour que le Rendre puisse être perçu, l'intervention d'une communauté de pratique par l'institutionnalisation d'une loi est nécessaire.

5.3 Les catégories des communautés de pratique

Le recrutement des nouveaux enseignants est envisagé comme le développement d'une « carrière » (Becker, [1963] 1985), entendue en tant que succession de phases qui rendent compte du développement d'une séquence ordonnée. Ces phases se réalisent dans des configurations sociales de tailles variables avec des modes d'interrelations variés. Parmi celles-ci, certaines peuvent être caractérisées de communautés de pratique. Trois compétences peuvent être distinguées dans la participation des individus : (a) pénétrer le collectif (b) utiliser des identités différentes (c) utiliser ses savoirs dans différents contextes. Cette catégorisation utilise seulement dans un second temps les caractéristiques sociales des participants. Elle peut être un élément pour comprendre la position d'un participant dans une communauté de pratique. C'est la raison pour laquelle les participants sont présentés en fonction de leur statut et de leurs appartenances aux différents groupes. De plus, des objets sont utilisés au même titre que les individus. Ils sont dépositaires de parties, de traces de la « cognition distribuée » (Hutchins, 1995 ; Durand, 2001) de l'ensemble du collectif.

Le temps de préparation au concours n'est pas une simple anticipation de ce qui va se passer lors de celui-ci. De plus, la transmission des savoirs ne s'effectue pas seulement du formateur vers les étudiants. En regroupant toutes les actions d'anticipation de transmission et d'évaluation – quels que soient la nature institutionnelle du lieu de pratique ou le statut des individus qui les réalisent – il devient possible d'analyser les modes relationnels qui unissent les acteurs. Dans un premier temps, cette analyse est effectuée sans tenir compte des appartenances statutaires. Ensuite, s'il en est besoin, le statut peut être utilisé à nouveau comme élément de compréhension lors de l'interprétation des résultats.

Le fonctionnement des communautés de pratique comporte deux caractéristiques majeures qui les distinguent d'autres formes de groupement : (a) elles ont la forme d'organisations apprenantes et (b) la participation des *nouveaux venus* est d'abord périphérique par rapport à l'activité de la communauté puis se rapproche de la centralité de celle-ci.

Toutefois, l'activité des enseignants ne permet pas, comme dans d'autres professions, de distinguer formellement des tâches périphériques et des tâches centrales. Au contraire, l'activité des *nouveaux venus* peut être considérée comme identique, au moins sur le plan formel, à celle des *anciens*. En effet lorsqu'il est face à ses classes, l'enseignant débutant est dans des conditions de solitude et de rapports aux élèves très voisines de celle d'un enseignant chevronné. Quand une condition est modifiée, telle que l'aide d'un maître de stage, la nature de l'activité change. Enseigner en co-intervention ou avec des groupes de taille réduite sont des modalités sensiblement différentes de l'enseignement en solitaire.

Cependant, cette similitude apparente de l'activité enseignante des *nouveaux venus* et des *anciens* recouvre une différence importante. Celle-ci porte sur la définition des savoirs légitimes. Au-delà des aspects d'ancienneté dans la profession ou du grade, ce qui distingue un *nouveau venu* d'un *ancien* est aussi sa participation plus ou moins centrale dans la définition des savoirs légitimes au sein de la discipline EPS.

L'ensemble des caractéristiques de notre corpus et l'association des concepts de communauté de pratique et du Don conduisent à proposer une distinction supplémentaire à celles déjà proposées par Wenger (1998). Ce dernier distingue des communautés de pratique simples et des constellations de pratiques en affirmant : « certaines configurations sont trop éloignées de l'idée d'engagement des participants, trop larges, trop diverses ou trop diffuses pour être traitées en tant que communauté de pratique simple. [...] elles seront étudiées avec intérêt en tant que constellations de pratiques » (Wenger, 1998, p. 127).

Selon cette définition, une organisation telle que le jury du CAPEPS est déjà une constellation de pratiques or ce modèle rend difficilement compte de notre objet d'étude. En effet, ce jury possède aussi des caractéristiques typiques d'une communauté de pratique, en particulier une entreprise collective et un engagement commun plus fortement marqué que les différents liens qui unissent les objets d'une constellation. C'est pour cela, qu'au plan méthodologique et pour rendre compte de la diversité des environnements observés, nous sommes conduits à distinguer au sein du concept de communauté de pratique des communautés simples et des communautés complexes.

Partie 2

Résultats et Discussions

Cette partie est composée de trois chapitres. Ces chapitres décrivent et discutent le passage d'un niveau descriptif et «indigène» de deux institutions à une définition organisée par le concept de communauté de pratique et le paradigme du Don.

Ils sont divisés entre eux et présentent les concepts de communauté de pratique *simple*, communauté de pratique *composée* et constellation de communautés de pratique. Communauté de pratique *simple* et constellation de pratiques sont des concepts proposés par Wenger (1998). Dans des écrits ultérieurs (Wenger, 2002), cet auteur a remplacé constellation de pratiques par constellation de communautés de pratique. Cependant, selon nous, ils ne permettent pas d'établir un *distinguo* satisfaisant entre des configurations dissemblables. Par exemple, celles d'activités où les participants se côtoient quotidiennement dans un lieu unique, exécutent une tâche professionnelle exclusive, nouent éventuellement des relations personnelles en dehors du travail d'avec d'autres où cette dernière est effectuée individuellement, à domicile sans contact ou échange avec les autres participants à l'exception de rendez-vous peu nombreux et échelonnés dans le temps. Toutes sont des configurations de travail mais ne sont pas, pour autant, des configurations identiques. Afin de prendre en compte ces remarques, nous avons précisé le concept de communauté de pratique *simple*, créé celui de communauté de pratique *composée* et utilisé, sans critère supplémentaire à ceux de Wenger (1998), celui de constellation de communautés de pratique.

Le Chapitre 4 décrit et discute le fonctionnement d'une communauté de pratique *simple* à partir de trois indicateurs principaux : (a) constituer l'activité principale voire exclusive des participants, (b) présenter une unité de lieu et (c) se dérouler pendant une durée précise ; le Chapitre 5 décrit et discute une communauté de pratique *composée* qui se distingue de la précédente par : (a) l'organisation d'une activité secondaire au sein de l'activité professionnelle des participants, (b) dans des lieux divers et (c) pendant des durées variables ; le Chapitre 6 étudie les interactions au sein d'une constellation de communautés de pratique.

Chapitre 4 :

Une communauté de pratique simple

Ce chapitre décrit et discute le fonctionnement d'une communauté de pratique *simple* au sein du jury du CAPEPS.

Ce chapitre comporte quatre sections qui décrivent et discutent le fonctionnement d'une communauté de pratique *simple* au sein du jury de l'Oral 1 :

la Section 1 précise la définition de cette configuration sociale ; la Section 2 en décrit la genèse des savoirs constitutifs ; la Section 3 décrit les processus de participations individuelles et la Section 4 discute les aspects utilitaristes et anti-utilitaristes de la communauté de pratique présentée.

1 Présentation générale

Parmi les différentes configurations possibles, la communauté de pratique *simple* se situe au niveau de complexité le plus faible. En quelque sorte, elle est l'atome, au sens de la physique nucléaire, des communautés de pratique. Une communauté de pratique est qualifiée de simple lorsque l'on ne peut plus décomposer une configuration sociale particulière en éléments plus réduits sans perdre tout sens du collectif. Cependant, la simplicité n'exclut ni la possibilité d'un nombre élevé de participants ni l'agrégation d'éléments à condition que ces derniers soient interchangeables. Ce qui est visé dans ce chapitre est un dépassement des clivages induits par la constitution du jury de l'Oral 1 à partir des catégories biographiques et institutionnelles d'appartenance des individus (Sexe, Origine académique, Statut) pour comprendre l'activité de recrutement des enseignants d'EPS. Par institution, nous désignons des carrefours organisationnels et administratifs entre « des procédures de mise en situation et de mise en discours qui dépendent, réflexivement, du modèle de rationalité adopté [dont la] rationalité substantielle et rationalité procédurale doivent être comprises comme des idéaux types. » (de Munck, 1999, p. 144). D'après lui, ces deux modèles de rationalité ont été proposés, à l'origine, par Simon et Habermas. La rationalité substantielle définit la rationalité d'une décision, d'un comportement ou d'un individu « en vertu des standards déjà acquis » (de Munck, 1999, p. 143). Le dilemme du prisonnier, présenté plus haut, est une illustration de la nécessaire prise en compte des standards pour définir la rationalité substantielle d'une décision. En effet, si le standard est l'intérêt égoïste la décision de dénoncer l'autre est rationnelle. En revanche, si le désintéressement altruiste est le standard alors la décision de ne pas dénoncer est rationnelle.

La rationalité procédurale « s'étend au processus d'élaboration du résultat [... et s'interroge] sur les cadres normatifs qui ont structuré les processus qui structurent les mises en situation et les mises en discours. » (de Munck, 1999, p. 143). Elle favorise les productions de normes par l'interaction des participants avec une minoration des poids hiérarchiques. La définition des savoirs au sein des communautés de pratique relève de ce modèle. Le cas des « liquidateurs » – présenté Partie 1 Section (2) 2.2.2 – illustre cette ambivalence dans le service administratif d'une entreprise entre une formation imposée par la hiérarchie, sur le modèle de la rationalité substantielle et la formation entre pairs, au sein de communautés de pratique, sur les principes de la rationalité procédurale.

En partant de la description des processus de rationalisation des savoirs et des trajectoires des individus au sein des différents collectifs et des institutions qui les rassemblent, nous tentons d'apprécier si des communautés de pratique peuvent être distinguées dans ces collectifs. Ces distinctions sont basées sur les critères de définition des communautés de pratique présentés au Chapitre 2. Parmi ces indicateurs, la construction de savoirs légitimes est le premier retenu. La présence d'éventuelles communautés de pratique dans les institutions qui organisent le recrutement des enseignants d'EPS est en décalage avec les discours tenus dans les textes officiels de l'Éducation Nationale et de nombre d'acteurs sur l'unicité de la « communauté éducative ». L'émiettement possible de cette communauté, pensée comme unique, en une constellation de communautés de pratique distinctes et disposant de leur propre mode de fonctionnement serait de nature à remettre en cause les pratiques postulant une homogénéité de l'activité enseignante. En effet, relier des collectifs autonomes implique des mises en œuvre différentes de celles visant à intégrer des individus dans une structure unique. De plus, l'émergence de savoirs légitimes, éventuellement distincts de ceux préconisés par l'institution, entre en conflit avec l'action des acteurs institutionnels.

1.1 Les procédures de l'Oral 1

L'épreuve 1 du CAPEPS, dite Oral 1, est une épreuve sur dossier. Celui-ci doit comporter, au minimum, le projet d'un établissement du second degré (public ou privé), le projet d'EPS ainsi que les caractéristiques de deux classes de niveau différents de cet établissement.⁶⁸

Les matins des jours d'interrogation, le jury, rassemblé dans la salle d'interrogation, étudie les dossiers des candidats qu'il évalue l'après-midi. Au vu des documents figurant dans le dossier, il formule les sujets sur lesquels devront porter les exposés des candidats. Chaque candidat a un sujet qui lui est propre.

Tous les jurés ont la charge d'étudier un ou deux dossiers. Cette étude est d'environ trois quart d'heure par dossier. Associés deux à deux, chacun établit une fiche-résumé pour le ou les dossiers qu'il communique à son co-juré. Cette fiche, au format A3, est établie sur un modèle unique pour tous et comporte des catégories d'informations permettant de questionner le candidat sur les champs prévus par l'épreuve. Le juré ayant étudié le dossier est désigné comme : juré 1, et l'autre : juré 2. Chaque paire de jurés examine, en principe, trois candidats par jour.

⁶⁸ Cf. document des candidats, annexe 3, p. 267.

Après avoir effectué les résumés des dossiers, les jurés établissent des propositions de questions pour chaque candidat. Ces propositions sont effectuées à partir d'une matrice.⁶⁹ Pour chaque dossier, le juré 1 fait un bref résumé oral du dossier et une proposition de sujet au juré 2. Lorsqu'un accord est trouvé, les deux jurés doivent la faire valider par un autre membre du jury. Ce dernier est désigné par le secrétariat sous l'autorité du responsable d'épreuve.⁷⁰ Lorsque le sujet est définitif, il est écrit sur un formulaire qui est ensuite agrafé sur le dossier du candidat. Le dossier est ensuite remis au secrétariat à la suite d'une série de vérifications pour éviter tout risque d'erreur. Le secrétariat, aidé du comité de lecture de la journée, le dispose sur la table de préparation du candidat peu avant le début des interrogations.

Les candidats sont répartis en trois groupes par journée, d'environ 70 candidats. Une organisation très stricte permet de faire arriver, en même temps, chaque groupe de candidats aux tables des jurés. Après l'entrée des candidats, le public entre à son tour. Il s'installe derrière des barrières et peut écouter l'entretien sans pouvoir se manifester. Le nombre des spectateurs est limité à deux ou trois personnes par candidat. Le placement est libre et la discrétion de rigueur.

Lorsque le candidat se présente à la table d'interrogation, le juré 1 est chargé de l'accueillir. Il vérifie la convocation et l'identité de ce dernier puis décline celle de son co-juré et la sienne et enfin rappelle les grandes lignes de l'épreuve. Le candidat débute son exposé et n'est pas interrompu pendant celui-ci. À la fin de l'exposé, le juré 1 pose les premières questions pendant la durée prévue par le protocole, ensuite le juré 2 enchaîne le questionnement pendant une durée égale. Le juré 1 reprend le questionnement et le juré 2 termine celui-ci.⁷¹ À la fin de l'entretien, le candidat récupère son dossier et les jurés la fiche du sujet qui a été posé. Les jurés ont ensuite un quart d'heure maximum pour établir la note du candidat en fonction d'une grille de notation commune. Ensuite arrive le candidat suivant qui était en salle de préparation pendant l'interrogation du précédent et une procédure identique recommence. En fin de journée, les jurés recopient les notes attribuées sur une fiche qui est ensuite remise au secrétariat. Les membres du secrétariat effectuent une double saisie informatique des notes afin de contrôler les éventuelles erreurs.

⁶⁹ Cf. matrice du sujet, annexe 3, p. 269.

⁷⁰ Les jurés affectés à cette tâche sont désignés parmi les jurés les plus expérimentés. Cette fonction est temporaire : de deux à six jours. L'ensemble de ces jurés, pour une journée, est appelé comité de lecture.

⁷¹ En 2004, la durée était de 12 puis 8 minutes pour chacun des deux jurés.

2 Les savoirs et leur genèse à l'Oral 1

Les savoirs présentés sont ceux d'informateurs, membres du jury de l'épreuve d'Oral 1, pouvant faire l'objet de transferts entre individus de la communauté de pratique présente dans ce jury.

2.1 Analyse des discours réduits communs

Les discours réduits des informateurs sur les savoirs articulent des affirmations qui se distinguent par leur niveau de généralité ou celui du nombre d'informateurs qui les reprennent à leur compte. En ce qui concerne l'origine de la construction des savoirs, ils sont, le plus souvent, des expressions singulières évoquées lors de la relation d'un événement personnel. Le nombre d'individus identifiés comme partageant un savoir commun n'est pas significatif de la valeur de ce savoir car son identification est parfois liée au questionnement mené par le chercheur. En effet, le questionnement est mené dans le cadre d'une visée exploratoire sur le fonctionnement du jury du CAPEPS et non, malgré l'intérêt que représenterait une telle recherche, d'élaborer un inventaire des savoirs de ce jury. En revanche, cette variabilité des savoirs n'est pas un obstacle à l'analyse de la participation d'un individu au sein de la communauté de pratique et ne préjuge pas de la qualité des savoirs dont il dispose. Ces savoirs peuvent être voisins, communs à plusieurs individus, mais aussi contradictoires. Par exemple, une *nouvelle venue* (Christelle) peut affirmer qu'il est plus difficile de tenir la position de Jurée 1 par rapport à celle de Jurée 2⁷² alors qu'un autre *nouveau venu* (Marc) affirme l'inverse. L'objet de l'analyse est alors de rechercher quelles sont les fonctions et les conditions d'émergence des savoirs qui permettent de comprendre cette opposition et non de déterminer lequel des deux informateurs est le plus proche d'une vérité. Malgré ces réserves sur la validité partielle de nos résultats en fonction du nombre d'informateurs, il nous semble utile de présenter, dans un premier temps, les savoirs communs puis dans un deuxième temps, les savoirs différents reliant au moins deux informateurs. Le troisième temps présente les savoirs construits par un seul informateur : en effet, la plupart des savoirs délivrés par un seul individu sont des extensions ou des nuances de savoirs plus génériques et collectifs.

⁷² Le Juré 1 accueille le candidat, débute l'interrogation par des questions assez larges, surveille le temps. Le Juré 2 interroge ensuite sur des points plus précis parfois en s'appuyant sur l'interrogation du Juré 1.

2.1.1 *Savoirs identiques*

Tableau 10 : énoncés

Informateurs	Énoncés	Code
Arnaud & Bertrand	L'étalon de l'évaluation des candidats est souvent l'idée que le juré se fait de sa propre expérience au même âge.	\$_ArB_
Arnaud & Bertrand & Sophie 2	Un juré doit respecter les règles de l'interrogation.	\$_ArBS2_
Coline & Président	Un juré reste neutre devant les réponses des candidats.	\$_CPr_
Marc & Sophie 2	Le juré doit comprendre la logique du candidat.	\$_MS2_
Christelle 2 & Marc	L'activité de juré s'organise progressivement au moyen de routines.	\$_Ch2M_
Arnaud & Bertrand & Marc	La prise de notes est organisée en fonction de l'interrogation.	\$_ArBM_
Coline & Sophie 4	Il y a deux indicateurs de la compétence d'un juré : les écarts de note et la fluidité du questionnement.	\$_CS4_
Groupe de pilotage (Pascal & Gilbert)	Les savoirs établis par les jurys précédents « résistent » aux modifications proposées.	\$_Gp_7
Coline & Denis	Pour les propositions de candidats présentant des risques pour les élèves, la règle de notation est passée de la quasi-élimination du candidat à une simple pénalisation.	\$_CDe_

Le premier énoncé est le résultat du tamisage d'expériences vécues par deux informateurs particulièrement expérimentés car leur statut (IA IPR) les conduit à participer fréquemment à ce concours, à la sélection des autres membres du jury ainsi que, pour Bertrand, au groupe de pilotage de l'épreuve. Au sujet des relations entre membres du jury, ce dernier affirme que :

« les gens interprètent au regard de ce qu'ils auraient fait eux-mêmes dans des circonstances semblables ».

L'affirmation d'un jugement fondé par référence à l'expérience du juré se trouve renforcée par un autre exemple concret, donné par Arnaud. S'étant mis lui-même en situation d'expliquer que plusieurs années d'enseignement sont nécessaires pour être membre du jury, Arnaud se justifie en insistant sur la connaissance du système éducatif et en disant à ce sujet :

« Parce que moi, au bout de quatre-cinq ans, je ne connaissais pas cela [le système éducatif] ».

Le deuxième énoncé, Arnaud, Bertrand et Sophie 2, signale, tout en les désapprouvant, des pratiques passées ou encore actuelles de jurés qui ne respectent pas les consignes collectives. Les informateurs évoquent ici des modalités de fonctionnement inadéquates entre membres du jury. Par exemple, le non-respect de l'équilibre des temps d'interrogation entre les jurés ou des consignes pour déterminer le sujet posé au candidat. L'énoncé traduit un savoir collectif à acquérir par tous les jurés de l'Oral 1 pour faire obstacle à des pratiques individuelles non conformes à la règle. L'acquisition de ce savoir est rapide pour les *nouveaux venus* car Sophie le signale dès son deuxième entretien – Sophie 2. Ce signe atteste de l'existence de règles précises pour mener, à deux, l'interrogation d'un candidat.

Parmi ces règles, les cinq énoncés suivants⁷³ précisent, sans exhaustivité, ce que les jurés doivent acquérir pour que le fonctionnement collectif soit harmonieux. Le premier énoncé de cette série, Coline et le Président, indique que l'attitude d'un juré face au candidat se caractérise par la neutralité en évitant les manifestations d'approbation ou de désapprobation face aux réponses ou comportements du candidat. Ce savoir est une défense contre les protestations de certains candidats insatisfaits de leur notation en s'estimant lésés par l'attitude du jury. Une vision de l'ensemble du concours et de son histoire permet de mieux comprendre la justification de ces comportements neutres, en rupture avec la pratique enseignante qui tente souvent d'encourager, d'inciter, les élèves à participer. Savoir être neutre est un savoir d'*ancien*. En revanche, que deux énoncés soient seulement construits à partir des discours de *nouveaux venus*, Christelle, Marc et Sophie 2, ne signifie pas que ces savoirs ont du sens seulement pour ces derniers. Il traduit le souci des *nouveaux venus* d'adapter leur questionnement à la prestation du candidat ; adaptation que les *anciens* pratiquent sans avoir besoin de la réifier. L'énoncé de Marc et Sophie 2 indique une routine permettant que l'interrogation se déroule à partir de la logique du candidat pour faciliter la communication. Cette technique est souvent utilisée par les enseignants lorsqu'ils aident leurs élèves dans la recherche d'une solution. L'énoncé de Christelle et Marc est le constat d'une évolution des savoirs qui, en étant assemblés, forment des routines au fil des interrogations. Construire ces routines est un élément important pour les *nouveaux venus* et tend à disparaître pour les *anciens*.

Les deux derniers énoncés de la série grisée montrent l'existence d'accords possibles entre *anciens* et *nouveaux venus* sur les techniques de l'activité du juré au cours de l'entretien. Deux techniques sont à maîtriser pendant l'exposé du candidat : (a) l'une, principale, qui

⁷³ Identifiés par des cellules grisées.

consiste à poursuivre la préparation des pistes de questions à poser au candidat pendant l'exposé, et (b) l'autre, accessoire, qui est de garder une trace de cet exposé. Au cours du questionnement, deux autres techniques sont importantes : (c) un questionnement fluide – c'est-à-dire avec une ligne directrice – et (d) ne pas attribuer des notes sensiblement différentes de celles de ses co-jurés.

L'énoncé suivant, celui du groupe de pilotage présente des singularités. Il n'est pas issu d'un entretien individuel mais d'une remarque partagée entre deux membres du groupe de pilotage au cours d'une réunion du groupe :

« Tout ça, c'est pour dire qu'il y a état initial et état final et que les transformations sont au milieu. »

Cette phrase indique l'évaluation d'un événement qui se déroule sous leurs yeux et non un discours tenu *a posteriori* comme pour les autres énoncés. Elle surgit, en aparté, au cours d'une discussion très longue sur la façon de rédiger un passage du rapport de jury qui alterne écriture précise des événements et prise en compte des interprétations possibles par les lecteurs du dit rapport. Elle traduit l'incompréhension par des acteurs d'une méthode assez lourde pour dire, selon eux, des banalités. L'hypothèse qui justifie ce signe est que, malgré l'anthropomorphisme qu'il présente en faisant « résister » des savoirs, ces derniers ont une autonomie suffisante pour perdurer en l'absence de leurs créateurs. Cette résistance est parfois incarnée, de manière paradoxale, par certains participants chargés de promouvoir les savoirs nouveaux permettant de sélectionner les candidats. Les modifications proposées heurtent, au moins partiellement, les savoirs anciens établis par les jurys précédents. Cette adhérence aux savoirs antérieurs pose plus de difficultés aux *anciens* qu'aux *nouveaux venus*.

Le dernier énoncé du tableau est une règle progressivement adoptée à la suite de discussions parfois informelles sans avoir été portée par des individus clairement identifiés. Ce débat au long cours a été tenu dans plusieurs jurys successifs pendant plusieurs années. La règle indiquée par l'énoncé est le signe de l'achèvement de ce débat qui porte sur le rapport entre ce que dit un candidat pendant une épreuve et ce qu'il pourrait faire face à une classe. Plus précisément, une erreur commise par un candidat ne doit plus être jugée comme traduisant une incompétence irréductible et générale dans le domaine de l'enseignement même si elle est estimée très grave.

2.1.2 *Savoirs différents*

Tableau 11 : énoncés

Noms des informateurs et affirmations 1		Vs	Affirmations 2 et nom des informateurs
Arnaud \$_Ar_1	Les savoirs se construisent collectivement.		Les savoirs légitimes du rapport de jury varient selon le responsable de l'épreuve.
Gilbert 1\$_G_6	Toutes les catégories de savoirs sont acceptables.		Groupe de pilotage (Pierre) \$_Gp_4
Christelle \$_Ch_3	L'activité de Juré 1 est plus difficile que celle de Juré 2.		Les règles formelles déterminent les savoirs légitimes.
			IG \$_Ig_5
			Marc \$_M_3

Cette présentation oppose deux visions qui font reposer la légitimation des savoirs soit sur son aspect collectif et universel (Arnaud et Gilbert) soit sur les aspects hiérarchiques et formels (Groupe de pilotage et IG). Cependant, pour tous, la légitimité des savoirs et leur mode de légitimation sont discutés et discutables même si d'autres différences apparaissent. D'une part, Gilbert affirme qu'il a repéré une quinzaine de modélisations possibles des savoirs – donc des légitimations très différentes, diverses – et d'autre part, IG ou Pierre (lors des réunions du groupe de pilotage) mettent l'accent sur les rôles du responsable d'épreuve et de la formalisation des règles de fonctionnement. Ce regroupement de savoirs, de méta-savoirs en quelque sorte, donne une impression d'incertitude dans la légitimation des savoirs bien que nuancée par la conception plus stable des savoirs et de leur légitimation que présente Sophie dans une sous-partie à venir (2.2 – 2.2.1).

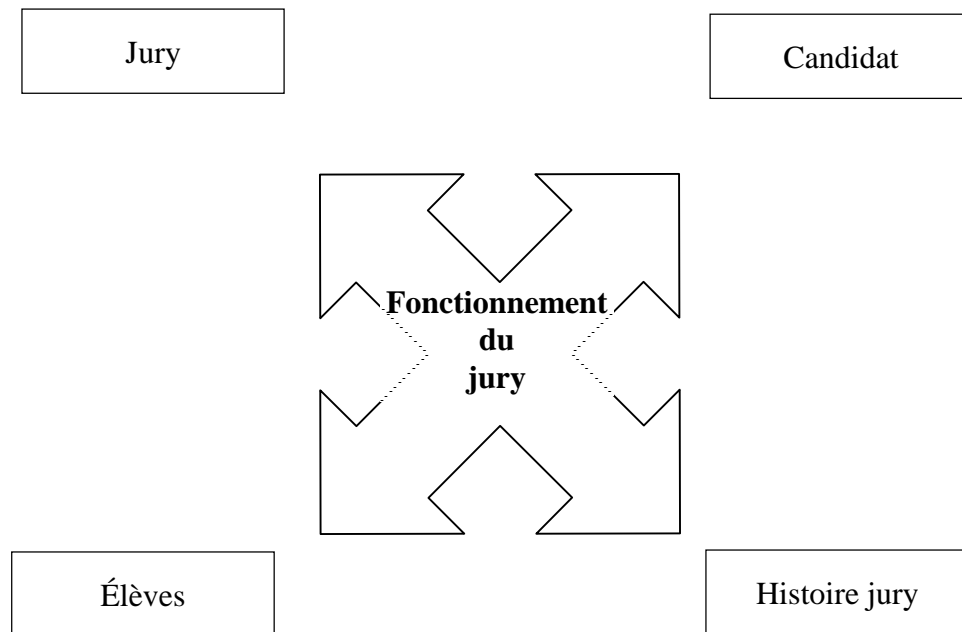
Le troisième résultat retrace une opposition claire entre deux *nouveaux venus* sur un problème identique. Pour Marc, débiter l'interrogation du candidat est plus aisé car cela ne nécessite pas de savoirs précis sur des APSA. A l'inverse, Christelle estime que poursuivre l'interrogation est plus simple car le premier juré a tracé des pistes qui facilitent son activité. Marc semble plus proche de la position de Coline par l'importance qu'il accorde aux savoirs des APSA alors que Christelle semble centrée sur l'opinion de son co-juré à son sujet.

Le résultat majeur de ces différences est une corrélation positive entre l'ancienneté de l'informateur– ou/et de statut administratif élevé, les deux étant souvent liés – et une conception relativiste de la légitimation des savoirs et des savoirs eux-mêmes.

2.1.3 *Synthèse des résultats communs*

L'ensemble des savoirs communs – rassemblant au moins deux informateurs – est relatif au fonctionnement du juré face à quatre objets distincts que nous schématisons ainsi :

Figure 4 : les objets du fonctionnement commun



Légende figure 4

Jury	Candidat
Arnaud & Bertrand & Sophie 2 \$_ArBS2_	Arnaud & Bertrand \$_ArB_
Arnaud & Bertrand & Marc \$_ArBM_	Coline & Président \$_CPr_
Christelle & Marc \$_Ch2M_	Marc & Sophie 2 \$_MS2_
Coline & Sophie4 \$_CS4_	Christelle vs Marc : \$_Ch_3 vs \$_M_3
Arnaud vs Groupe pilotage : \$_Ar_1 vs \$_Gp_4	
Élèves	Histoire jury
Coline & Denis \$_CDe_	Groupe de pilotage \$_Gp_7
	Gilbert vs IG: \$_G_6 vs \$_Ig_5

Le premier résultat, issu de ce schéma, est l'orientation prioritaire de l'activité d'un juré vers les interactions avec les autres membres du jury. Les savoirs décrits s'inscrivent dans une histoire des savoirs individuels des jurés et collectifs du jury. Le juré n'est pas aussi autonome et enfermé dans la relation duelle avec le candidat que la figure imaginaire de l'examineur tout puissant le laisse entendre. Cependant, cette relation avec le candidat est également présente alors que la place des élèves est réduite dans cette première analyse des savoirs des jurés.

L'importance de la place des expériences personnelles des jurés dans l'évaluation des candidats est un deuxième résultat qui dément l'idée de *nouveaux venus* vus comme sans

expérience. Les *nouveaux venus* ont majoritairement une expérience d'enseignant dont ils se servent pour établir leur compétence de juré. En revanche, les *anciens* s'inscrivent dans une histoire du concours en faisant référence à leur expérience des sessions passées. Cependant, aussi bien pour les *nouveaux venus* que les *anciens*, le développement de la compétence d'un juré consiste à créer et affiner au fil du temps des routines.

Un troisième résultat est la recherche, presque obsessionnelle, de l'utilisation des savoirs communs dont témoignent parfois les membres du jury. Ce qui est présent dans les signes des pôles jury et élèves.

Ces trois résultats donnent un sens aux liens des quatre objets organisant le fonctionnement du jury.

2.2 Analyse des discours réduits singuliers

Cette section présente, en quatre sous-sections, les énoncés construits sur la base des discours d'un seul informateur.

Les quatre sous-sections sont : (a) la légitimité des savoirs qui s'inscrivent dans l'histoire du jury, (b) les savoirs relatifs aux relations avec les autres jurés, (c) les savoirs relatifs aux relations avec les élèves et (d) les savoirs relatifs aux relations avec le candidat.

2.2.1 *Légitimité des savoirs*

Tableau 12 : énoncés

Informateurs	Énoncés	Code
Sophie 2	Pour un juré, il faut savoir gérer une situation complexe tout en étant en crise temporelle.	\$_S2_2
Sophie 4	Ce qui caractérise les savoirs des jurés est le lien à organiser entre les différents savoirs.	\$_S4_2
Patrice 2	L'activité du jury est organisée par des rites et traditions.	\$_P2_8

Ce regroupement montre deux types de savoirs, le premier présenté par Sophie et le second par Patrice. Les savoirs décrits par Sophie se centrent sur le fonctionnement d'un juré. Pour elle, les savoirs d'un juré d'Oral 1 consistent en la gestion de plusieurs items :

« les réponses [des candidats], le temps [d'interrogation], la grille de correction ».

De son côté, Patrice insiste souvent dans ses entretiens sur les aspects de rituels, de permanence des savoirs ou plus exactement sur les évolutions de ceux-ci qui s'opèrent à partir

des constats et analyses de l'activité passée, d'une tradition. Celle-ci (du verbe *tradere*⁷⁴) est un terme polysémique pouvant être employé aussi bien pour désigner la transmission que la coutume, c'est-à-dire une habitude collective d'agir basée sur un héritage du passé. Associer deux individus pour la formation ou ne jamais parler des notes des candidats sont des coutumes qui se réfèrent à une transmission de ces comportements par l'exemple des *anciens* perpétuant la tradition.

Ces coutumes concernent essentiellement deux aspects : la formation des *nouveaux venus* dans l'organisation et les comportements habituels des membres de celle-ci. Pour la formation, l'association d'une ou deux personnes repose sur deux raisons distinctes : (a) la formation des *nouveaux venus* est effectuée par les *anciens*, et (b) toutes les tâches doivent pouvoir être effectuées par, au moins, deux membres de l'organisation. Si la tâche est nouvelle, deux individus l'apprennent simultanément en auto-formation. Si la tâche est ancienne, c'est un *ancien* qui forme le *nouveau venu*. Cette formation par compagnonnage est l'essence d'une tradition qui repose sur des individus qui se choisissent réciproquement. La poursuite de ces renouvellements sur de longues périodes forme des filiations qui se succèdent de génération en génération de jurés. Les communautés de pratique fonctionnent sur ce modèle lorsqu'elles redéfinissent les tâches prescrites (Wenger, 1998) par la transmission de savoirs et l'établissement d'un répertoire commun d'activité différent de celui en vigueur institutionnellement. Les caractéristiques de la communauté de pratique étudiée ici constituent un moyen d'éviter les conflits liés aux changements car elles réclament de la part des acteurs des comportements policés.

2.2.2 Relations avec les autres jurés

Tableau 13 : énoncés

Léon	La présentation de l'analyse du dossier au comité de lecture est un critère de l'expertise du juré.	\$_L_4
Patrice 2	Le choix du sujet du candidat est discuté par un autre juré placé en position d'autrui.	\$_P2_7
Coline	La connaissance des APSA est un élément de l'évaluation de son co-juré.	\$_C_12
Christelle 2	On doit tenir compte du questionnement de son co-juré.	\$_Ch2_4
Marc	L'activité du co-juré donne des indications sur la légitimité de ses propres actions.	\$_M_2

Trois résultats peuvent être tirés de ces énoncés : (a) les savoirs d'un juré d'Oral 1 sont placés sous le regard et parfois le contrôle d'autres membres de ce jury en position de supervision ; (b) ce regard réciproque des jurés les uns sur les autres participe à la sélection

⁷⁴ Acte de transmettre, enseigner.

des savoirs légitimes et (c) ces savoirs sont différents selon les fonctions occupées au sein du jury.

Le premier résultat est issu de la mise en relation des informations de Léon et Patrice – tous deux *anciens* – qui insistent sur une procédure particulière du choix du sujet par le jury d'un candidat. Le sujet final est attribué au candidat après négociation entre les deux jurés et une série de vérifications réalisées par un membre du comité de lecture. Ce comité de lecture, une instance spécifique de l'Oral 1, vérifie si le sujet proposé l'a bien été après avoir envisagé l'ensemble des sujets possibles en exploitant toutes les spécificités du dossier du candidat. Cette vérification prend généralement la forme d'un exposé de la part du Juré 1 qui rappelle rapidement, au membre du comité de lecture qui le reçoit, les grandes lignes du dossier du candidat et les options envisagées pour le sujet. Le membre du comité de lecture pose des questions et émet des suggestions complémentaires ; parfois, en cas de désaccord entre les deux jurés, il se situe en position d'arbitre. Cette situation est parfois mal vécue par deux types de population : celles des « très » *anciens* et des « très » *nouveaux*. On peut faire l'hypothèse que ce mal-être, souvent évoqué par Léon, est lié à une perception d'évaluation de leur compétence pour les *nouveaux* ou vécu comme une méfiance par rapport à leur expertise pour les *anciens*.

Le deuxième résultat regroupe les énoncés de Coline, Christelle et Marc – une *ancienne* et deux *nouveaux venus*. Il porte la marque d'un clivage entre l'*ancienne* et les *nouveaux venus*. Pour Coline, ce qui distingue les jurés entre eux est leur connaissance des APSA, l'étendue des savoirs disponibles pour chaque individu sur des activités sportives ou artistiques particulières. En revanche, ce qui focalise l'attention des *nouveaux venus*, dans la relation avec le co-juré est l'interaction elle-même entre les deux jurés. Disposer de savoirs sur les APSA est premier pour Coline afin de pouvoir les échanger. À la différence des *nouveaux venus* pour qui la fréquence de la reprise des thèmes de questionnement d'un juré par l'autre est facteur de réassurance sur ses compétences. En d'autres termes, Coline est plus focalisée sur les savoirs et les *nouveaux venus* sur la relation. En effet, le nouveau venu utilise les réactions, ou plus précisément ce qu'il interprète des réactions, de son co-juré pour valider ou invalider les savoirs qu'il utilise pour interroger les candidats.

2.2.3 Relations avec les élèves

Tableau 14 : énoncés

Sophie 5	La prise en compte prioritaire soit de connaissances approfondies sur l'APS soit du contexte et des caractéristiques des élèves est un élément des clivages inter-jurés.	\$_S5_1
Pierre	Les savoirs de planification (CAPEPS) sont insuffisants pour intervenir à partir d'images (Enseignement).	\$_Pi_2
Pierre	Les savoirs doivent être construits par l'équipe EPS en prenant en compte le cursus des élèves.	\$_Pi_4
Gilbert	Proposer de calquer les pratiques scolaires sur celles du sport de haut niveau est incomplexé.	\$_G_3

La « place des élèves » dans les propositions des candidats, bien que souvent évoquée et mise en exergue dans les discours de l'ensemble des acteurs, ne repose pas sur des savoirs reliant les pratiques d'enseignement et celles du concours. La manière de prendre en compte les élèves dans l'épreuve d'Oral 1 ne fait pas l'objet d'un consensus entre les jurés.

Ces différences sont clairement indiquées par l'énoncé de Sophie qui l'attribue à des distinctions établies, de façon individuelle, par les jurés. Les deux énoncés de Pierre indiquent une position critique face aux savoirs évalués au CAPEPS car ces derniers lui semblent être réduits aux aspects d'anticipation de l'activité enseignante. Pour lui, les savoirs devraient être centrés sur le cœur de l'activité enseignante : l'analyse de l'activité des élèves. Dans les deux cas, les énoncés indiquent une prise en compte partielle de la complexité de l'enseignement. Ce qui est en cause, pour l'Oral 1 du CAPEPS, est la nature des savoirs de l'épreuve.

L'énoncé de Gilbert indique, en creux, ce que ne doivent pas être les savoirs pour les élèves. Sans rejeter le lien des savoirs scolaires avec les pratiques sportives, les pratiques de haut niveau ne peuvent suffire, à elles seules, pour construire les référents des savoirs scolaires.

En résumé, les énoncés qui renvoient à la « place des élèves » dans les savoirs des candidats révèlent des fractures importantes entre les différents jurés sans indiquer de façon formelle le contenu de ces savoirs.

2.2.4 Relations avec les candidats

Tableau 15 : énoncés

Sophie 3	La légitimité attribuée aux savoirs du candidat est indépendante du sexe de celui-ci.	\$_S3_6
Sophie 3	La sécurité et les finalités de l'EPS sont les thèmes de savoirs incontournables.	\$_S3_4
Sophie 4	Les savoirs sont exprimés à travers une analyse de l'activité basée sur des postulats cognitivistes (déroulement d'un plan, séparation acteur/contexte...).	\$_S4_3
Sophie 4	Questionner un candidat sur sa conception de l'EPS est un savoir de juré expert.	\$_S4_4
Sophie 3	Les savoirs sont évalués selon deux modalités : précision ou réflexion.	\$_S3_3
Arnaud	Deux attracteurs orientent l'activité de recrutement : l'université et l'administration.	\$_Ar_3
Sophie 6	Il est plus utile d'évaluer le niveau de réflexion des candidats au concours que la précision de leurs connaissances.	\$_S6_3
Pierre	Le candidat qui accepte de discuter ses propositions est à valoriser.	\$_Pi_3
Sophie 7	Le candidat est valorisé s'il établit un couplage entre les apprentissages moteurs et les finalités de l'EPS.	\$_S7_1

Dans la relation entre jurés et candidats, deux sortes de résultats peuvent être distinguées. Les premiers rassemblent quatre énoncés d'une même informatrice, Sophie. Ils décrivent les techniques utilisées ou considérées par eux comme permettant une notation légitime. Ils corroborent certains résultats précédemment présentés, en particulier ceux des savoirs relatifs à la neutralité des jurés face aux candidats ou sur leur questionnement.

La seconde sorte de résultats s'appuie sur deux autres énoncés de Sophie plus deux énoncés d'*anciens*, Arnaud et Pierre. Ce deuxième ensemble rassemble des critères pour discriminer positivement les candidats.

Parmi les règles établissant les normes d'action des jurés face aux candidats, la première est l'indépendance entre la notation de la prestation effectuée et les caractéristiques de l'individu qui la réalise. La deuxième, précise que certains questionnements ont une légitimité plus grande comme ceux portant sur la sécurité des élèves ou les finalités attribuées à l'EPS. La troisième indique que l'entretien repose sur l'expression de savoirs définis, exposés et questionnés selon des postulats cognitivistes. La quatrième règle atteste de l'acceptation de questionnements différents en fonction de l'expertise du juré. Pour Sophie, un juré expert se centre sur les finalités attribuées à l'EPS – thème incontournable selon elle – et demande un positionnement du candidat par rapport à ces finalités et non une simple récitation de savoirs.

Cette orientation introduit un clivage entre des questionnements oscillant entre deux modalités différentes qui fondent la seconde sorte de résultats. Certains jurés recherchent des

savoirs précis et faciles à évaluer parfois même de façon binaire – le candidat connaît ou ne connaît pas la réponse attendue pendant que d'autres, dont Sophie, valorisent les attitudes de réflexion sur les savoirs proposés. Arnaud propose une autre différence, celle distinguant les savoirs universitaires des savoirs administratifs. Il est possible de rapprocher ces deux énoncés en associant les savoirs universitaires à la réflexion et les savoirs administratifs à la précision. Le sixième énoncé prolonge ce savoir en posant comme supérieure la « réflexion sur » à la connaissance, même pléthorique, de savoirs. En ce sens, elle est proche de la position de Pierre qui valorise les candidats prenant en compte les questions du jury pour faire évoluer leurs propositions initiales. Plus que des savoirs précis et référés à une instance surplombante – comme les textes officiels –, ce sont les attitudes des candidats par rapport à des savoirs qui sont évaluées. Sophie restreint davantage que Pierre le champ des savoirs valorisants car elle est principalement centrée sur l'articulation apprentissages moteurs et finalités de l'EPS.

En bref, le résultat majeur des énoncés sur la relation jurés / candidats est la mise à jour de ce clivage inter-jurés entre savoirs généralisables et universitaires *versus* savoirs précis et administratifs pour la valorisation des candidats.

2.3 Discussion sur les savoirs

Les savoirs de la communauté de pratique *simple* sont les produits réifiés de l'activité des participants au sein du jury de l'Oral 1. Ce sont les résultats du couplage réification / participation qui sont exprimés dans les énoncés présentés.

Le résultat premier sur les savoirs de cette communauté de pratique a été présenté à la sous-section « Relations avec les autres jurés (p. 127) ». Il met en avant que la sélection des savoirs d'un juré d'Oral 1 est collectivement réalisée à partir d'interactions entre membres lors des interrogations de candidats. En quelque sorte et de façon paradoxale, les jurés sont également évalués en permanence par leurs pairs. Cette prégnance de l'évaluation est d'autant plus forte que le juré est nouveau dans le concours et faiblement élevé dans la hiérarchie statutaire (de chargé d'enseignement à certifié, agrégé, IA-IPR et enfin IG). En revanche, l'évaluation est moins patente lorsque la notoriété d'un individu au sein de la communauté de pratique est attestée par des preuves telles que la rédaction d'articles dans des revues professionnelles, d'ouvrages pédagogiques ou sa participation à la formation dans des IUFM

ou des UFRSTAPS.⁷⁵ Il est étonnant de constater que les savoirs des jurés ne font pas l'objet d'une modélisation plus stricte de la part des instances dirigeantes en raison de l'enjeu important pour les candidats. Cependant, ce résultat sur la construction des savoirs des jurés de l'Oral n'est pas aussi surprenant qu'il paraît au regard des écarts classiquement constatés entre travail prescrit et travail réalisé, quel que soit le domaine observé.

Le second résultat discuté ici montre que les nouvelles définitions construites dans le cadre de la préparation de l'épreuve d'Oral 1 se heurtent, au moins partiellement, aux anciennes définitions établies par les jurys précédents – sous section « les relations avec les candidats (p. 129) ». Dans la succession des membres du jury, les savoirs des *anciens* sont perpétuellement modifiés. Ces modifications n'obéissent pas seulement à la volonté des acteurs mais aussi à des principes implicites qui tentent de dissimuler les savoirs discriminants aux candidats ou à leurs formateurs. Ainsi, un savoir connu de tous perd de sa valeur de même qu'un savoir non légitimé par la communauté de pratique. Ces tentatives pour éviter le « formatage »⁷⁶ des prestations de candidats conduisent à accentuer le rapport entre ce que dit un candidat au cours d'une épreuve et ce qu'il pourrait faire face à une classe – sous section « savoirs identiques (p. 120) ». Globalement, deux thèses s'affrontent. L'une affirme que le dire est prédictif du faire : ce qu'envisage un individu est identique à ce qu'il ferait dans une situation vécue ; l'autre que la planification et la réalisation appartiennent à deux ordres distincts. Tant que la première thèse était pensée comme dominante, un candidat, proposant des « contenus d'enseignement » jugés dangereux pour les élèves, obtenait une note qui l'éliminait *de facto* du CAPEPS en raison du fort coefficient de l'épreuve. Pour les tenants de la seconde thèse, quelles que soient les erreurs commises dans le cadre d'une épreuve par un candidat, celles-ci ne peuvent le pénaliser que dans la partie de l'Oral 1 où les réponses ont été jugées non satisfaisantes.

Le troisième résultat porte sur l'opposition entre l'évaluation des savoirs adaptables *versus* savoirs précis – sous section « relations avec les candidats (p. 129) ». C'est la séparation entre savoirs pour le concours et savoirs pour enseigner. Cette distinction est difficile à comprendre aussi bien pour les *nouveaux venus* que pour les candidats. En effet, si les savoirs du concours sont seulement utiles pour passer le concours, leur légitimité est réduite à celle d'un exercice indépendant, sans prédiction pour le métier du futur enseignant. Dès lors, la légitimité du concours, dans son ensemble, peut être rapprochée, de manière

⁷⁵ Unité de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.

⁷⁶ De nombreux informateurs indiquent, en le regrettant, que les formations des candidats génèrent des prestations très voisines. C'est cette uniformisation, attribuée à la connaissance des procédures d'évaluation, qu'ils appellent « formatage ».

caricaturale, de celle des tests d'intelligence du début du XX^{ème} siècle résumée par la phrase attribuée à Binet « L'intelligence ? C'est ce que mesure mon test. »

Ces trois résultats recouvrent trois débats plus larges qui permettent de nuancer l'affirmation selon laquelle les savoirs s'acquièrent seulement par la formation et donc par le droit. Le don ainsi que le débat et la controverse sont des moyens possibles pour transmettre les savoirs.

Cette synthèse des résultats sur les savoirs fait apparaître trois niveaux qui sont également trois étapes dans l'intégration de ces savoirs dans les pratiques des jurés. L'évolution des *nouveaux venus* ainsi que les divers décalages entre énoncés justifient cette distinction. Le niveau 1 est celui de l'information, de la connaissance et de la compréhension des savoirs qui organisent la pratique. Le niveau 2 est celui de la définition de ces savoirs en fonction de son expérience pour sélectionner ceux qui organisent la pratique du participant. Enfin, le niveau 3 est celui de l'intégration, de l'acquisition en acte de ces savoirs. Nous considérons que l'acquisition des savoirs par les jurés fonctionne en trois temps : "comprendre les règles" qui organisent l'activité de juré par des dons ou par des droits, puis "tamiser" l'expérience des autres en recevant certains savoirs et enfin "rendre" ce que l'on a reçu par l'acquisition de routines. L'originalité des acquisitions de savoirs de la communauté de pratique de l'Oral 1 repose sur l'existence d'une contradiction entre : (a) des processus incertains de légitimation relevant d'une rationalité « procédurale » et (b) une présentation, par les jurés, de ces savoirs en tant que produit d'une rationalité scientifique ou plus exactement « substantive » (Munck, (de), 1999).

2.3.1 *Les transferts entre pairs*

Des transferts de savoirs ont été effectués à la suite d'une demande explicite de la part des donataires (« ils m'ont appelé⁷⁷ », affirment les donateurs). Pour que l'aide se mette en place, cinq conditions ont été nécessaires : (a) une connaissance personnelle antérieure au concours entre Coline et certains nouveaux, (b) une demande préalable de la part des nouveaux, (c) une action des nouveaux pour venir chercher des savoirs, (d) une durée limitée et (e) la reconnaissance d'une difficulté particulière. La demande des *nouveaux venus* est liée à leur perception de l'insuffisance des savoirs transférés dans le cadre de l'organisation pour participer à l'activité du jury. La qualification de cycle de don pour ces actions se justifie par la possibilité de la placer au centre des deux axes définissant un Don (Caillé, 2000). L'axe

⁷⁷ Énoncé \$_AAuCDoMi_, e.g. discours réduit XV Coline annexe,1, p. 34.

liberté / obligation articule deux perceptions distinctes pour une même action : l'obligation d'aider des « néos » (« parce que forcément, on a beaucoup d'inquiétude ») et la liberté de choisir les personnes (« ceux que je connaissais »). L'axe intérêt / désintéressement est plus complexe à mettre en évidence car il fait appel à un autre aspect de la vie de juré à Vichy qui est évoqué plus loin : les soirées amicales. En invitant les « néos » chez elle, Coline offre des potentialités de contre-don à ces invités: par exemple, une invitation en retour ou la possibilité de connaître d'autres individus par leur intermédiaire. Elle a donc initié un cycle de don avec des individus qu'elle aura la possibilité de revoir au cours des années suivantes afin d'élargir son cercle amical. Cette offre est un don potentiel de Coline envers les « néos » suivi d'une actualisation par leur acceptation. Ensuite, ces derniers sont libres de poursuivre le cycle avec Coline ou de rendre à leur tour aux *nouveaux venus* l'année suivante. Dans ce cas, ce qui a circulé n'est pas l'aide mais des savoirs et une invitation qui sont objets de dons.

2.3.2 *Christelle*

Cette sous-section discute d'un cas où l'aide est elle-même objet de don. Christelle envisage sérieusement de démissionner rapidement du jury car la difficulté de la tâche lui semble trop grande pour ses possibilités actuelles. L'évocation de ce qu'elle vient de vivre quelques heures auparavant est si forte que l'entretien ne peut se poursuivre. Après une discussion d'une vingtaine de minutes, Christelle souhaite reprendre l'entretien qui, dit-elle, :

« lui fait du bien ». ⁷⁸ « Cela s'est mal passé aujourd'hui ... Le deuxième candidat était brillant, j'ai paniqué et j'ai vu dans le regard du candidat "Qu'est-ce qu'elle me veut ?" J'ai appelé à l'aide V. [sa co-jurée] et au bout de 5 minutes, elle m'a sauvée. » ⁷⁹

Dans ce genre de situation, le rôle du co-juré est essentiel car le temps d'intervention des différents jurés est strictement minuté et le protocole d'interrogation prévoit un équilibre des temps de questionnement entre les jurés. Christelle n'arrive pas à trouver des questions qu'elle juge suffisamment pertinentes pour ce candidat. Elle tente rapidement de rendre la parole à sa co-jurée. Dans ce cas précis, V. ne respecte pas strictement le protocole ⁸⁰ car elle accepte d'intervenir trop tôt mais d'autres usages afin de venir en aide à sa collègue. Ces usages non écrits sont assortis d'une hiérarchie entre eux. Ce qui est premier est l'équité de traitement des candidats et remplacer un co-juré dans son champ d'interrogation parce qu'il ne se sent plus en état de le faire prime sur le respect des temps de questionnement par juré. La

⁷⁸ Christelle, entretien 1, p.25.

⁷⁹ Christelle, entretien 1, discours réduit II, p. 24.

⁸⁰ Pour faciliter le travail des jurés, en particulier débutants, le protocole autorise la possibilité de passer la parole à son co-juré un peu avant la durée exacte prévue mais pas comme le sollicite Christelle, pratiquement dès le début de son questionnement.

prise de parole de V. est à la fois un don pour Christelle mais aussi pour le candidat. L'intervention de V. permet à Christelle de sauver la face dans son interaction avec le candidat. Pour lui, un questionnement réalisé par un juré plus serein lui permet de mettre davantage en valeur ses capacités. Ce type de don réalisé dans l'action est rarement communiqué à des tiers. Cela fait partie des secrets de la délibération et de l'interaction entre deux jurés.

Parfois, avant une interrogation qu'il envisage difficile, un juré *nouveau venu* demande à son co-juré d'établir un code pour lui passer la parole avant la fin de son temps de questionnement. En effet, il est difficile, comme a dû le faire V., d'intervenir de façon imprévue dans un questionnement même pour un juré chevronné. Les passages de parole entre les différents participants sont des moments délicats pouvant déstabiliser l'équilibre, souvent fragile, de l'entretien. L'objet qui a été donné par V. à Christelle est son aide. En remplissant la tâche normalement dévolue à Christelle, V. exécute un acte qu'elle aurait pu réaliser plus tard ou selon le protocole. L'action de V. répond à une obligation car elle n'a pas choisie sa co-jurée mais elle est restée libre d'apporter ou non son aide. De son côté, Christelle envisage de rendre l'ensemble des dons reçus non pas à V. ou aux autres individus l'ayant aidée mais l'année suivante aux nouveaux.

Chercheur : « *Que feras-tu l'an prochain ?* » Christelle : « Si j'ai un nouveau auprès de moi, j'essaierai de transmettre le bâton que l'on m'a donné, comme dans un relais. C'est tout. »⁸¹

Cette transmission de savoirs, illustrée par la métaphore du relais athlétique, insiste sur l'obligation plus que sur la liberté de donner à son tour. Ce que Christelle ne peut encore savoir, c'est la façon dont ce « nouveau » arrivera auprès d'elle. C'est là que se situe à la fois sa liberté et sa possibilité de rendre ou pas. Ne pas pouvoir rendre parce qu'elle se sent peu apte à aider les autres est une hypothèse que Christelle envisage à ce moment de sa participation, bien que celle-ci présente une évolution importante. Christelle :

« J'ai plongé dans l'inconnu et j'ai construit et on m'a aidé à construire des choses qui m'ont permis d'être à peu près fonctionnelle à la fin. »⁸²

En fin de concours, Christelle, qui envisageait sa démission dans les premiers jours d'interrogation, estime globalement remplir sa tâche de façon correcte. Ces dons de savoirs, ces aides apparaissent comme les éléments essentiels de la communauté de pratique du jury de l'Oral 1.

⁸¹ Christelle, entretien 2, discours réduit VIII, p. 29.

⁸² Christelle, entretien 2, discours réduit VII, p. 29.

3 Les processus de participations individuelles

Par processus de participations individuelles, nous entendons les comportements, attitudes et jugements qui permettent à des individus de contribuer à la construction d'une communauté de pratique. De même que pour les savoirs, les éléments de discours des informateurs ont été synthétisés sous forme d'énoncés.

3.1 Analyse des discours réduits communs

Les discours réduits des informateurs au sujet des processus de participations individuelles articulent des affirmations qui se distinguent par leur niveau de généralité ou celui du nombre d'informateurs qui les reprennent à leur compte. En ce qui concerne l'origine des processus de participations individuelles, elle est le plus souvent issue d'expressions singulières évoquées lors de la relation d'un événement personnel ainsi que d'éléments d'observation participante.

3.1.1 *Participations communes*

Tableau 16 : énoncés

Christelle ² & Marc & Patrice ² & Sophie ³ & 5	La participation individuelle d'un juré est lié à l'image qu'il se fait de son co-juré.	$\mu_{\text{Ch2MP2S3/5}}$
Coline & Sophie ⁵	Les origines académiques des jurés fondent une participation première.	μ_{CS5}
Coline & Sophie ⁷	Les relations sociales se développent par « contamination » de façon arborescente	μ_{CS7}
Coline & Sophie ⁴ & 7	Le logement est un élément distinctif entre les jurés.	$\mu_{\text{CS4/7}}$
Arnaud & Pierre	L'individu qui s'extrait du collectif est rejeté.	μ_{ArPi}

Quel que soit le niveau de participation de chacun à la communauté de pratique, peu de différences importantes apparaissent dans les discours des jurés de l'épreuve d'Oral 1.

Le premier énoncé associe trois *nouveaux venus* et un organisateur pour souligner l'importance de l'interaction entre les deux jurés au cours de l'interrogation. Une circularité apparaît entre le fonctionnement de chaque juré et ce que chacun d'eux pense déceler dans les

discours et comportements de son co-juré. Le quiproquo lors des échanges de Sophie 5⁸³ et T., sa co-jurée du jour, témoigne des effets d'attente de Sophie dans son analyse du discours de sa partenaire. Les premières interrogations de Christelle ont parfois été difficiles mais elle les a souvent évoquées devant d'autres membres du jury dont certains lui ont apporté de l'aide. Cette aide s'est concrétisée par des conseils lors de moments informels ou par l'identification de types de questionnement entendus au cours d'interrogations et expliqués ensuite. La présence de Patrice dans la construction de cet énoncé ne signifie pas qu'il partage le sentiment d'inquiétude des *nouveaux venus* au sujet de ces relations. Au cours de son second entretien, Patrice constate, presque avec un sentiment d'évidence, ces effets de situations particulières, telles qu'un important décalage de grade entre co-jurés, sans toutefois lui accorder beaucoup d'importance.

Les trois énoncés suivants sont construits à l'aide des informations d'une *ancienne* et d'une *nouvelle venue*. Le premier énoncé est une condition clé qui facilite la compréhension des deux autres savoirs. En effet, une origine géographique commune est un moyen pour créer de premières relations car la plupart des *nouveaux venus* n'ont pas ou peu de relations préalables avec des membres du jury venant d'autres académies. Ces premières relations permettent l'introduction progressive de nouveaux dans les cercles à la fois accueillants et fermés qui structurent la vie sociale des individus. Ce phénomène d'élargissement est proche de celui décrit pour la « contagion d'idées » (Sperber, 1996) car ces nouvelles participations modifient les groupes à la manière des idées qui se modifient lors de la communication à d'autres individus. Cette socialité amicale se fonde aussi sur des rencontres aléatoires telles que la rencontre d'un inconnu au cours des activités liées à la fonction de juré (journées de préparation, études des dossiers...). Le logement est un élément qui ouvre ou limite les possibles de cette socialité. Ce choix⁸⁴ effectué quelques mois à l'avance détermine, en grande partie, les relations possibles. Les *nouveaux venus* sont souvent logés au CREPS alors que les anciens habitent en gîtes ruraux ou logent dans des campings. Ainsi que le montrent Coline et Sophie 4 & 7, le logement joue un rôle essentiel dans ces premiers contacts car il permet de rencontrer plusieurs fois des inconnus dans des interactions anodines : se dire bonjour, échanger quelques mots, se découvrir des amis ou connaissances communes. A la suite de ces échanges, les individus poursuivent ou non leurs échanges.

⁸³ A la suite d'interprétations du comportement de sa co-jurée (une ancienne) tout au long des interrogations, Sophie s'était auto-persuadée que celle-ci la trouvait incompétente. Cependant, une dernière interaction lui a montré qu'il n'en était rien et qu'il était probable que sa co-jurée ne s'était même pas posé cette question.

⁸⁴ Certains logements (proches du CREPS, peu onéreux...) sont réservés d'un an sur l'autre.

La poursuite des relations n'est pas automatique et le dernier énoncé rappelle la sanction qu'encourent ceux qui ne se conforment pas aux comportements attendus : l'exclusion. Cette exclusion peut concerner les collectifs informels mais aussi la possibilité d'être à nouveau membre du jury, voire même de la session en cours.

3.1.2 Participations différentes

Tableau 17 : énoncés

Noms des informateurs et affirmations 1		Vs	Affirmations 2 et nom des informateurs
Président μ_Pr_1	Dans un groupe il existe des signes de participation collective.		Il existe une hiérarchie informelle entre les membres du jury (statut, ancienneté jury, comité de lecture, pilote, responsable épreuve).
			Coline & Patrice2 & Sophie 6 μ_CP2S6_

Les informateurs attestent de l'orientation des relations entre les membres du jury par une hiérarchie informelle mais connue de tous, y compris des *nouveaux venus*. En revanche, au cours d'une des réunions de l'ensemble du jury CAPEPS, le Président a effectué une sorte de performance théâtrale pour expliquer que le Badge⁸⁵ était un symbole identique à celui de la robe des magistrats. La synthèse de cette intervention peut être résumée en disant que, dès lors que ce badge était porté, toute distinction de grade, d'ancienneté, d'appartenance quelconque devait disparaître : tout juré est un juré identique aux autres ; le jugement de l'un est de même valeur que celui d'un autre. Dans cette intervention, le Président affirme que le badge est semblable à la robe des temps anciens. En ce sens, et pour le dire avec les mots de Mauss : « dès lors que, [les signes] sont des sortes d'écriture en formation ; ils symbolisent et ne reproduisent plus. » Mauss ([1903] 1969, p. 66). Le badge a une existence autonome dont il est nécessaire de rappeler les fondements. Le Président l'utilise comme un « indice [qui] renvoie à un objet différent de lui-même » (Peirce, 1987, p. 233).⁸⁶

Ici, l'objet est l'identification d'une transformation identitaire « d'un formateur, IA-IPR ou professeur » en symbole du jury. Ce signe établit une loi générale entre l'objet et l'interprétation du symbole. À ce titre, le symbole dont le badge est l'objet renvoie à une loi générale : celle de signifier une transformation identitaire. En établissant un lien entre le badge et la robe (icône) puis en enlevant et en remettant son badge et en affirmant les

⁸⁵ Les membres du jury portent un badge indiquant simplement leur nom qu'ils doivent porter dès leur entrée dans les locaux utilisés pour les épreuves.

⁸⁶ Selon la sémiotique de Peirce (1978) la trichotomie d'un signe relative au symbolisme détermine un signe à chaque ordre (priméité, secondéité, tiercéité). Ces trois signes sont : l'icône (priméité), l'indice (secondéité), le symbole (tiercéité).

transformations identitaires (indice) qui accompagnent ces gestes, le Président signifie en acte l'existence de la loi de l'égalité de dignité entre les jurés par une transformation identitaire de tous.

Ce décalage entre les ressentis de tous et les actions des responsables sur les aspects de distinction hiérarchique est le résultat tiré de ces deux énoncés présentés qui associent une *ancienne*, Coline, une *nouvelle venue*, Sophie, et un des responsables du concours, Patrice, face au Président.

3.1.3 Synthèse des résultats communs

Décrite par des participations individuelles, l'activité du jury apparaît paradoxalement comme une activité collective qui s'apprend avec les autres et non un agglomérat d'activités individuelles. Cet ensemble des processus de participations individuelles – constaté par au moins deux jurés – peut être schématisé ainsi : chaque individu gère sa trajectoire et celle des autres au sein d'un collectif construit par l'ensemble des trajectoires des individus le constituant. Ces aspects itératifs, parfois aléatoires de ces trajectoires à la fois autonomes se combinent avec les règles du collectif et les statuts formels, administratifs des individus. La totalité de ces participations est vue comme sans cesse déformée, modifiée par les arrivées et les départs des acteurs impliquant débuts, développements et fins de réseaux relationnels complexes enchevêtrant niveaux de socialité formelle (institutionnelle, hiérarchique ou fonctionnelle) et informelle (amicale, sportive ou de proximité géographique).

Cette image nous engage à focaliser notre attention sur trois moments des participations individuelles : (a) l'entrée dans les communautés, (b) l'articulation entre individu et collectif et (c) les similitudes et différences entre participants.

3.2 Analyse des discours réduits singuliers

3.2.1 *L'entrée dans les communautés*

Tableau 18 : énoncés

Christelle	Certaines caractéristiques sociales (femme et agrégée) sont des critères qui favorisent la sélection des jurés les détenant, grâce à leur rareté.	μ_{Ch_1}
Gilbert	La proposition de recrutement d'un membre de groupe de pilotage est proposée puis éventuellement acceptée par le sollicité.	μ_{G_1}
Coline	L'Oral 1 est une occasion de vivre des expériences différentes de celle de la vie quotidienne.	μ_{C_6}
Coline	A l'Oral 1, les statuts traditionnels formalisent moins les relations que dans la vie professionnelle ordinaire.	μ_{C_4}
Léon	Les relations professionnelles n'excluent pas les préférences individuelles.	μ_{L_2}
Coline	Une socialité « officiellement » libre et communautaire avec des sous-groupes à entrée surveillée.	μ_{C_5}

Le recrutement administratif des jurés est l'élément central pour comprendre le fonctionnement du jury de l'épreuve d'Oral 1 ainsi que l'entrée dans les différents collectifs du jury de l'Oral 1.

Les deux premiers énoncés montrent que ce recrutement est basé sur des quotas académiques qui équilibrent le nombre de jurés à partir de facteurs dont font partie la répartition hommes / femmes ou l'âge des jurés. Cependant, malgré les efforts affichés des responsables, le jury reste dans son ensemble majoritairement masculin et d'âge mûr. Paradoxalement, ceci facilite l'accession des individus disposant de profils contrastés par rapport à cette norme majoritaire de sexe et d'âge aussi bien pour être juré que pour intégrer les collectifs informels. Ce qu'indique explicitement l'énoncé construit à partir des discours de Christelle pour la sélection des jurés et que le parcours d'entrée de Coline⁸⁷ corrobore malgré son hétérodoxie. En effet, le principe de recrutement des jurés est la sollicitation du pressenti par le responsable du recrutement puis l'acceptation, ou le refus, du sollicité. Ce principe s'étend à la formation du groupe de pilotage et probablement à d'autres nominations à l'exception de la désignation du comité de lecture. En ce qui concerne l'entrée dans les collectifs informels, l'origine académique est également un marqueur important car elle conditionne de nombreux aspects collectifs tels que le logement, les déplacements mais aussi des rituels comme les traditionnels « repas d'Académie ».

⁸⁷ Coline a manifesté son intérêt pour la fonction de juré par une question « naïve ».

Les quatre derniers énoncés présentent cette vie, différente de la vie ordinaire, pour la plupart des membres de jury. Elle se remarque par une limitation de l'influence des grades et statuts dans les interactions entre individus et dont témoignent les repas d'Académie. Ces repas, le plus souvent organisés dans un restaurant à l'instigation de l'IA-IPR de l'académie ou d'un des membres du jury proche des personnels d'inspection, réunissent les membres d'une même académie pour un repas convivial. L'Académie est aussi le niveau d'organisation professionnel, institutionnel comme associatif, adéquat pour pouvoir évoquer ses liens personnels ou professionnels avec d'autres individus susceptibles d'être connus de l'ensemble des membres de jury d'une académie. Cette proximité et l'interpénétration de catégories statutaires qui ne se côtoient peu dans la vie professionnelle ordinaire se construisent sur une base d'égalité relationnelle en décalage avec les habitudes professionnelles. Ces nouvelles relations présentent une composante affective que mettent en avant les discours de Léon et Coline. Léon évoque ses débuts au CAPEPS ; à l'heure actuelle, il est un des *anciens* dont les *nouveaux venus* recherchent la compagnie. En effet, il rappelle facilement ses difficultés de juré débutant avec des *nouveaux venus* qui parlent des leurs.

Toutefois, le dernier énoncé marque un écart entre une vision très conviviale et communautaire et des aspects plus claniques, de groupes que tous peuvent potentiellement intégrer mais dont les conditions d'accès leur permettent de rester concrètement fermés à certains.

En résumé, les résultats de l'entrée dans les collectifs sont : (a) l'importance variable des appartenances statutaires (académiques et de grade) et (b) le développement d'une socialité paradoxale, à la fois autonome mais respectant partiellement les hiérarchies statutaires selon les situations.

3.2.2 *Individu et collectif*

Tableau 19 : énoncés

Pierre	Un juré n'existe pas en tant qu'individu mais dans sa relation avec le collectif.	μ_{Pi_5}
Président à l'O1	La confiance dans un groupe nécessite l'arrêt de participation dans d'autres groupes des individus.	μ_{Pr_2}
Bertrand	La confiance est un moyen pour limiter l'incertitude professionnelle mais sans verser dans la familiarité.	μ_{B_1}
Christelle 2	La fonction de juré est vue comme individuellement provisoire et collectivement permanente.	μ_{Ch2_5}
Groupe pilote	Les clivages entre groupes apparaissent dans des circonstances où les individus sont faiblement identifiables.	μ_{Gp_5}
Groupe pilote (Pierre)	Les « leaders » apparaissent comme des freins aux évolutions du CAPEPS proposées par le groupe de pilotage.	μ_{Gp_3}
Pierre	Les formateurs (membres du jury) se posent en gardiens des savoirs des sessions précédentes.	μ_{Pi_6}
Sandrine A2 O1	La souveraineté du jury O1 est plus celle des responsables de l'épreuve que celle du collectif.	μ_{Sa_1}

Les trois premiers énoncés forment la loi qui permet de comprendre la position des responsables de l'épreuve d'Oral 1. Être membre du jury signifie, au moins dans leurs discours si ce n'est dans leurs actes, que le collectif est premier par rapport aux individus et qu'il est nécessaire d'en faire totalement et exclusivement partie. Les places des individus dans le collectif sont déterminées par la confiance collective, plus ou moins partagée, qui unit les membres. Cette confiance est à la fois un moyen et une exigence. Un moyen rapide pour pouvoir fonctionner collectivement et une exigence face aux autres collectifs auxquels participent les individus en dehors de la période du concours.

Cette position est partagée par Christelle qui se situe dans un *continuum* sur le modèle de la course de relais où l'action individuelle ne prend de sens que dans le résultat collectif. Cette position de soumission de l'individu par rapport au collectif est discutée dans l'énoncé suivant qui en balise les limites. Le dogme du collectif uni se fissure dans les circonstances⁸⁸ où la contestation anonyme est possible (Groupe pilote Oral 1).

L'hypothèse de l'influence de quelques individus qui s'appuient sur la légitimité donnée par le collectif pour promouvoir certaines évolutions du concours est rendue crédible par les énoncés du Groupe (Pierre), Pierre et Sandrine.

⁸⁸ Comme dans le cas des réponses aux questionnaires anonymes permettent l'expression de contestations radicales des propositions des responsables qui n'apparaissent que faiblement dans les réunions.

En bref, le rapport individuel /collectif est pensé comme soumission de l'individu au collectif par les *anciens* du concours au nom de valeurs telles que l'équité entre les candidats ou des jurés. En revanche, pour une *nouvelle venue*, le concours est vu comme un moyen d'influence utilisé par une oligarchie représentée par certains membres du jury.

3.2.3 *Le semblable et le différent*

Tableau 20 : énoncés

Sophie 6	Un juré « occasionnel » est en décalage avec la pratique du jury.	μ_{S6_1}
Coline	Il y a un comportement typique de <i>nouveau venu</i> la première année.	μ_{C_7}
Sophie 3	Le questionnement est un critère de la compétence d'un juré.	μ_{S3_8}
Sophie 3	Être en écart de note est le symbole de l'incompétence pour un <i>nouveau venu</i> .	μ_{S3_1}
Sophie 3	Les jurés <i>nouveaux venus</i> pensent être évalués.	μ_{S3_7}
Christelle 2	L'auto-évaluation d'un juré s'inscrit dans une temporalité.	μ_{Ch2_3}
Christelle	En difficulté, le <i>nouveau venu</i> sollicite l'intervention d'un <i>ancien</i> .	μ_{Ch_2}

Les *nouveaux venus* au sein du jury d'Oral 1 participent d'une manière particulière. Ils disposent de droits et devoirs distincts qui évoluent tout au long de la durée du concours et envisagent l'activité de juré d'une façon différente de celle des *anciens*. De plus, leurs interactions avec les *anciens* revêtent une tonalité particulière : celle de l'évaluation et de la légitimation de leurs propres pratiques.

Ces sept énoncés fondent ce résultat et le précisent. La différence entre juré non-membre et juré membre de la communauté de pratique est identifiable même par un juré peu expérimenté. Pour un *nouveau venu*, il semble important de ne pas se différencier des *anciens* sur deux points : la notation du candidat et le type de questions posées au candidat. En effet, la notation est généralement faite sans communication préalable entre les membres de la paire de jurés afin de respecter le principe de la double notation "à l'aveugle". En particulier pour les *nouveaux venus*, des notes identiques à celles de leur co-juré semblent valider leur compétence de juré, résumée pour eux à celle d'évaluateur, par la réduction de la marge d'erreur sur la note mise au candidat. Si son questionnement est utilisé pour poursuivre l'interrogation, le *nouveau venu* est conforté dans la pertinence de ses choix. Les *nouveaux venus* se montrent soucieux des avis des *anciens* sur leur propre pratique même s'ils interrogent rarement leur co-juré sur celle-ci et que les *anciens* ne donnent des avis sur cette pratique qu'en tout début de concours.

L'exemple de Christelle est éclairant d'un décalage avec les autres membres du jury. Dans des cas qui habituellement génèrent du stress chez les autres (interroger avec un

inspecteur ou une personne peu sûre d'elle), elle affirme avoir progressé dans son assurance à mener une interrogation : avec O, c'est elle qui a pris l'initiative ; avec N, elle a pu établir une relation réciproque ; en revanche, une situation habituellement rassurante, interroger avec un *ancien* (F) ne lui permet pas d'être dans une position totalement sereine.

De plus, les relations évoquées par Christelle avec ses co-jurés semblent être de l'ordre de la socialité primaire plus que des rapports professionnels entre pairs. La distinction entre pratique et activité permet de proposer une première modélisation de leurs rapports. Une activité pourrait être le produit de deux pratiques dans un domaine d'activité. Une pratique pourrait être le produit des actions de collaboration ou d'affrontement entre acteurs. Ce parallèle peut être étendu à d'autres activités humaines où une grande contingence est présente, en particulier les activités que les acteurs tentent d'appréhender par une préparation ou une planification de celle-ci, par exemple : l'enseignement, le pilotage d'avion ou la chirurgie.

Tableau 21 : énoncés

Christelle 2	L'attitude empathique du co-juré n'est pas obligatoirement un facteur de progrès.	μ_{Ch2_2}
Sophie 6	Une situation inhabituelle perturbe le fonctionnement d'un juré.	μ_{S6_4}
Sophie 6	Un statut « différent » permet de s'affranchir des règles communes de fonctionnement.	μ_{S6_2}
Léon	Pénétrer une communauté de pratique est générateur d'angoisse.	μ_{L_3}
Coline	L'inquiétude s'exprime plus facilement en dehors du cadre institutionnel.	μ_{C_8}

Ces cinq énoncés indiquent les normes ordinaires des interactions entre les jurés. Ces normes distinguent les différences admises en fonction des places dans le collectif. Les *nouveaux venus*, indépendamment du grade ou des expériences passées, peuvent se comporter différemment des autres sans, pour autant, être exclus du collectif. Ils ne sont pas obligés de respecter toutes les obligations imposées dans un concours précis. Ils peuvent solliciter explicitement de l'aide à finir une interrogation ou étudier un dossier. Cependant, cette aide peut devenir un handicap car elle maintient le *nouveau venu* dans une relation de dépendance face aux *anciens*. De plus, souvent vécue comme une reconnaissance de sa compétence par *l'ancien* dans un premier temps, cette dépendance devient une charge de travail supplémentaire que certains *anciens* n'acceptent plus de tenir au-delà des toutes premières sessions. En effet, toute situation non reconnue comme typique est vécue comme un moment déstabilisant pour acteurs. Un *nouveau venu* qui note différemment d'un *ancien* remet rarement en cause le jugement de son co-juré. Il pense souvent que son propre

fonctionnement est en cause. Pourtant rien ne prouve que le jugement de l'*ancien* serait plus sûr que le sien. Face à ses co-jurés, Christelle n'évoque jamais de faits et n'argumente pas son point de vue par rapport à des éléments de l'interrogation. Tout se passe comme si c'était l'assurance du juré qui faisait la validité de ses points de vue plus que la pertinence de son argumentation. L'assurance du juré face au candidat et à son co-juré semble être un élément déterminant pour sa place dans le collectif. Le fait que les *nouveaux venus* sachent qu'ils sont associés avec des individus reconnus comme compétents par l'organisation est un élément de renforcement de cette attitude. Ce point de vue sur l'activité se traduit par des sentiments d'angoisse, de mal-être ou d'interrogation sur la capacité à tenir son rôle dans le jury. Ces sentiments, très fréquents chez les *nouveaux venus*, sont exprimés lors de moments informels avec des individus dont ils se sentent proches. Ils s'atténuent tout au long de la durée du concours et plus encore au fil des renouvellements en tant que juré pour les *anciens*.

En résumé, les jurés tentent principalement de maintenir une similitude de comportements entre eux. Les différences inter-individuelles sont vues comme des scories à éliminer pour se rapprocher d'un fonctionnement jugé plus harmonieux. La problématique du concours est fortement présente dans ce rapport identitaire qui articule activités de *nouveaux venus* et d'*anciens* par des habitudes et innovations dans un environnement générateur d'anxiété pour certains. Sont concernés au premier rang les candidats mais aussi certains jurés qui se sentent moins légitimes que d'autres dans leur fonction.

3.3 Discussion sur les participations

Tout collectif semble avoir une propension à susciter des différences qui se transforment souvent en hiérarchies entre ses différents participants. La participation à une communauté de pratique est une épreuve parfois difficile. Les différences relevées entre nos informateurs montrent que le regard des autres sur leur activité est source d'angoisse mais aussi d'aide. Elle se traduit par des alternances entre deux positions ou une fixation sur l'une des deux : (a) sauver la face en masquant ses incompétences réelles ou supposées et (b) les afficher pour justifier des demandes d'aide. Les jurés qui « cherchent à sauver la face » (Goffman, 1974) vivent douloureusement leurs premières interrogations et évoquent une crainte durable tout au long du concours de se sentir en décalage avec les attentes des autres, juré ou candidat. À l'inverse, ceux qui n'hésitent pas à faire état de leurs difficultés avec les autres jurés trouvent des ressources pour agir.

Dans le jury d'Oral 1, ses responsables, et en particulier le Président, semblent pourtant déployer de grands efforts pour limiter ces effets de différenciation. Le rappel sur le Badge, au cours d'une réunion plénière du jury, effectué avec un aspect assez théâtral et amusant en est un cas. Il y a donc simultanément de la part des responsables, constat de l'existence de hiérarchies entre les jurés d'épreuve – souvent en rapport avec les statuts et fonctions – et des tentatives pour compenser cette tendance par des discours et affirmations sur l'unicité du jury. Il apparaît des transferts relatifs mais indirects des hiérarchies de la vie professionnelle ordinaire dans les hiérarchies formelles et informelles de l'Oral 1. En effet, certaines fonctions ne sont attribuées qu'aux détenteurs d'un grade minimum. Par exemple, la fonction de responsable de l'Oral 1 est habituellement tenue par un membre des corps d'inspection. En revanche, cette appartenance statutaire nécessite pour leurs titulaires de se voir attribuer des fonctions sous peine d'être déclassés dans la hiérarchie informelle. Tous les IA-IPR font partie du comité de lecture à un moment ou un autre du concours quelle que soit leur ancienneté. Une absence de nomination serait remarquée et commentée.⁸⁹ L'Oral 1 est une organisation formellement égalitaire mais dans laquelle les fonctions attribuées à certains membres jouent le rôle de marqueurs de différenciation entre les jurés. Il semble que plus les responsables insistent sur la mise à plat de ces différences (par la rotation de leurs titulaires, par leur multiplicité) plus les individus cherchent à se différencier entre eux. En quelque sorte, l'atténuation des hiérarchies de la vie professionnelle se traduit par la constitution de hiérarchies plus fortes et plus globales – car elle implique la place de l'individu dans plus de compartiments (amicaux, domestiques, professionnels...) que dans la vie ordinaire. Cette constitution s'effectue en dépit des efforts de la hiérarchie formelle du jury pour la nier ou du moins la délégitimer. Par exemple, IG a une façon très libre d'envisager la notation⁹⁰ qui peut être reliée à deux hypothèses : (a) limiter le stress de ses co-jurés généré par leur différence de statut en évitant la présentation explicite d'un écart de notes important entre eux, et (b) ne pas avoir à faire semblant d'utiliser un outil qu'il ne connaît pas.⁹¹ Avoir un écart de note est une possibilité de perdre la face pour les deux jurés car il est vécu comme la marque d'une erreur de l'un des deux jurés. Se tromper sur une note devant un IG est probablement aussi difficile pour un enseignant que se tromper pour un IG devant un enseignant. Devant cette proposition de dire son évaluation spontanée à la fin de l'interrogation, Sophie avait deux choix : (a) celui

⁸⁹ Sauf exception liée à une présence réduite sur la durée du concours ou une disponibilité faible due à une charge de travail exceptionnel.

⁹⁰ IG n'a pas respecté la règle de la stricte double notation avec Sophie.

⁹¹ IG n'a pas assisté aux réunions de construction et de présentation de cette grille. Cette dernière est complexe et son utilisation peu intuitive pour un individu ne connaissant pas les raisons ayant conduit à son élaboration.

de la liberté de refuser cette proposition en s'abritant derrière la norme collective bien qu'ayant l'obligation d'accepter cette proposition pour tenir compte des différences de statut institutionnel ou d'âge ou (b) celui de l'intérêt d'accepter pour montrer sa bonne volonté de fonctionnement avec un individu n'ayant pas participé à la préparation. Cette acceptation est également désintéressée car peu liée à des objectifs matériels visibles. En acceptant d'utiliser une nouvelle procédure de notation autonome et contradictoire avec la norme du collectif, Sophie et IG créent une relation particulière entre eux. En acceptant de dire son appréciation de la prestation du candidat sans utiliser la grille de notation ni « poser sa note », ⁹² Sophie fait le choix de favoriser une relation particulière par rapport à l'obligation de respecter les décisions du collectif. Cependant, les usages font qu'il est probable que tout autre juré aurait aussi accepté.

En résumé, les premières interrogations portent la marque de relations entre individus centrées sur l'apprentissage des normes et règles du collectif. Cet apprentissage se réalise sous le contrôle et la légitimation des actions des *nouveaux venus* par les *anciens*. Christelle et Sophie ont eu des relations harmonieuses avec des individus au statut institutionnel plus élevé que le leur mais d'une ancienneté égale ou inférieure dans le contexte du CAPEPS. Contrairement à des discours de sens commun sur les relations entre les jurés, ce qui organise la pratique des jurés *nouveaux venus* est la prédominance de l'ancienneté dans le concours sur le statut institutionnel. Cette affirmation ne nie pas l'influence du statut institutionnel dans les relations entre jurés mais le relativise dans l'accueil des *nouveaux venus*.

Cependant, le poids de la hiérarchie informelle pèse de façon différenciée selon l'ancienneté ou le statut. Les *nouveaux venus* sont particulièrement attentifs à celle-ci alors que les *anciens* n'y accordent que peu d'importance. Ces phénomènes mettent en défaut la rationalité utilitaire pour comprendre. En effet, la condition temporaire de juré devrait conduire à un effacement plus grand des enjeux qui s'y attachent. Cependant, c'est cette condition même qui en fait le prix. Participer : qu'il s'agisse d'une équipe de sport, d'un groupe de supporters de club ou d'un gouvernement, est un des vecteurs majeurs des aspects de différenciation individuelle. Plus cette participation est éphémère, fragile ou rare plus elle est valorisée et valorisante. L'extraordinaire existe par contraste avec un ordinaire, qu'il s'agisse d'un objet, d'un statut ou d'un individu. Ce qui est extraordinaire pour le *nouveau venu* ne l'est plus pour l'*ancien*.

⁹² La procédure prévoit qu'à la fin de l'interrogation, chacun des deux jurés doit calculer et écrire sa note sans concertation avec son co-juré (poser la note). Ensuite, ils discutent et argumentent leur point de vue sur la prestation du candidat (décider de la note).

Le type de logement choisi contribue à cette distinction car il est à la fois un moyen de différenciation mais aussi de sociabilité possible ou non. Les premiers cherchent à créer et augmenter leur réseau relationnel alors que les seconds tentent de le limiter et de le choisir. Ces éléments ne semblent pas, à première vue, significativement différents de la vie quotidienne. Cependant, ils diffèrent au moins en trois points de celle-ci : (a) les membres du jury vivent en permanence entre eux, (b) dans un cadre professionnel et (c) pendant une durée limitée et connue à l'avance. Si les points (a) et (c) ne différencient pas l'Oral 1 d'un centre de vacances pour adultes, le point (b) interdit ce raccourci discutable. En revanche, ce point (b) est rarement associé aux deux autres, à l'exception de certains projets d'entreprises qui visent à faire vivre à leurs employés des moments collectifs hors du travail. Cependant, ces événements sont le plus souvent tournés vers des activités extra-professionnelles, par exemple sportives. En ce sens, le fonctionnement du jury de l'épreuve d'Oral 1 est constitutif d'une communauté de pratique singulière. Les participants sont rassemblés par un projet commun impliquant une adhésion forte à celui-ci, partagent une vie collective dont l'objectif est tourné vers l'identité de leur profession. Une forme de groupement proche de ce fonctionnement peut se trouver dans la socialité qui a cours dans les colloques scientifiques. Encore que la durée, généralement limitée à quelques jours pour ces derniers soit un élément de distinction important entre ces deux modalités de rencontres.

3.3.1 *Les soirées amicales*

Il existe différents types de soirées amicales qui prennent des formes singulières au cours des sessions. Certaines sont de quasi-institutions car elles sont organisées par les responsables du concours ou avec une impulsion forte de leur part. En ce sens, elles sont des rites dont la définition de Mauss : « Un rite est [...] une action traditionnelle efficace » (Mauss, [1909] 1968 p. 404) convient pour en décrire certaines. En effet, ces réunions traditionnelles ont d'autres fonctions que le simple plaisir de retrouver des amis. Elles ont des aspects symboliques de visibilité de certains groupes ainsi que des fonctions de sélection de nouveaux individus pour intégrer des groupes informels conduisant ensuite à des propositions de travail commun. On n'observe pas les individus pour les observer mais pour réaliser ensuite des actions permettant d'augmenter l'efficacité du CAPEPS.

Citons, pour mémoire, un type de soirée déjà analysé plus haut : les « repas d'Académie ». Dans un ordre voisin, le « pot du Président » est un apéritif offert à l'ensemble du jury, toutes épreuves confondues.

Selon les sessions, il est organisé soit en tout début de concours soit en toute fin. Celui de l'année 2005 a un relief supplémentaire avec le départ du Président, celui-ci ayant accompli quatre années consécutives. Il a eu lieu dans les derniers jours du concours. Le « pot des nouveaux » est « proposé-imposé » aux nouveaux membres du jury par les *anciens*, en particulier certains membres du secrétariat. Sont considérés comme *nouveaux* tous les individus n'ayant pas été présents l'année précédente (N-1), sans tenir compte de leur nombre d'années de présence antérieure à cette année N-1. Le « pot » programmé à la fin du concours (sauf si le président souhaite organiser le sien à la fin) est le « pot des îles ». Il est organisé par les membres du jury affectés dans les DOM-TOM.⁹³ Le thème de la soirée est toujours le même : soirée dansante sur de la musique antillaise parfois avec orchestre et consommation de produits traditionnels (rhum, punch, acras, fruits...). Une autre particularité est que les participants à cette soirée doivent s'inscrire à l'avance et partager les frais.

Il existe d'autres soirées privées ou réservées à des membres d'un jury particulier, en général par APSA. Les membres des jurys athlétisme ou rugby poursuivent la coutume des « petits déjeuners ouvriers » vers 10 heures le matin à la fin des épreuves sportives.⁹⁴ Les membres du jury natation organisent des matinées « remise en forme » aux thermes de Vichy. Des individus n'appartenant pas à ces jurys peuvent être invités directement par un *ancien* de ces groupes.

Coline : « Là! Voilà! J'ai découvert tous les circuits, j'ai découvert les thermes seulement la deuxième année. Les thermes, le tennis, la piscine. A la fois, on a l'impression qu'il y a plein de choses et puis très très vite, tu vois que c'est un circuit très très fermé, que c'est très tribal comme fonctionnement. Mais on s'y retrouve aussi, il y a suffisamment de monde pour que ce soit à la fois tribal et à la fois, tu fais ce que tu veux. Tu es à la fois libre et rien d'imposé. »⁹⁵

Un troisième niveau de rencontres est celui de la convivialité informelle, entre amis, lors de soirées au domicile personnel. C'est une des justifications du choix d'un logement dans des gîtes locatifs en général en co-location à trois ou quatre ou au camping dans des mobile-homes. L'ensemble de ces soirées sont des artefacts organisationnels qui favorisent les rencontres entre *anciens* et *nouveaux venus*. Par le truchement de ces soirées, les *nouveaux venus* et *anciens* ont l'obligation de donner, recevoir et rendre de façon publique ces invitations tout en ayant la liberté de ne pas le faire.

⁹³ Départements d'Outre Mer – Territoires d'Outre Mer.

⁹⁴ Toutes les épreuves sportives ne terminent pas à cette heure. Celle-ci dépend du temps nécessaire pour faire passer l'ensemble des candidats convoqués. En effet, évaluer un 100 mètres ou un lancer réclame moins de temps qu'une évaluation en sports collectifs ou duels qui nécessite plusieurs confrontations pour arriver à une note équitable.

⁹⁵ Coline, discours réduit X, p. 33.

3.3.2 *Le logement comme distinction*

Cinq sortes de logement sont possibles : le CREPS, l'hôtel, le camping, les gîtes, les appartements meublés. À chacun de ces choix correspond un style de vie et des relations amicales.

Au CREPS, les places sont en nombre limité et seules les premières demandes sont honorées. Tous les responsables du concours, Président inclus, logent au CREPS. Il se trouve là une grande majorité des « vrais nouveaux » (n'ayant jamais été membres d'un concours) car, en général, personne ne leur a proposé un logement en co-location. D'autres membres logent au CREPS pour des raisons de commodités pratiques (pension complète, véhicule personnel non nécessaire...). Les hôtels, en particulier le « P. », rassemblent des jurés plutôt jeunes qui participent à beaucoup de soirées. Au « P. », une ambiance assez particulière, type pension de famille, est donnée par son propriétaire. Cette ambiance et le prix bas des chambres attirent des inconditionnels de ce style de vie.

Le camping est choisi par des jurés ayant souvent une dominante « plein air » dans leurs loisirs. On y retrouve la plupart des jurés d'APPN,⁹⁶ mais aussi ceux recevant famille ou amis pendant le concours. La plupart des jurés sont en mobile-home, logement modeste qui bénéficie d'un espace privatif à l'extérieur. C'est également le choix de nombreux candidats, ce qui peut poser des problèmes de voisinage. Les gîtes sont assez peu nombreux à Vichy et doivent donc être réservés assez tôt dans l'année. La co-location de ces gîtes impose de prendre le risque de s'engager avec des individus avec qui l'on va vivre pendant un mois. Les places se transmettent par cooptation et longtemps à l'avance. Cependant, les hasards du recrutement des jurés font que des places se libèrent au moment de la réception des convocations (un mois avant). Il y a donc une sorte de bourse d'échange informelle par relations communes entre des personnes se trouvant dans des gîtes incomplets et des personnes n'ayant pas pris encore leurs dispositions de logement. Les appartements meublés ne concernent que peu de jurés : ceux qui ne souhaitent pas être en co-location ou aiment pouvoir s'isoler après les épreuves. Le prix est également un frein à ces pratiques. C'est souvent le choix des IA-IPR qui ne souhaitent pas tous être logés au CREPS.

Ces cinq façons de choisir son logement font partie des indicateurs du style de vie et parfois, de certaines des raisons d'être membre du jury. Chaque choix offre une sociabilité centrée autour des personnes partageant le même type d'hébergement. Deux types principaux d'hébergement sont à distinguer : ceux permettant de recevoir des personnes et ceux ne le

⁹⁶ Activités Physiques de Pleine Nature (e.g. voile, escalade, kayak).

permettant pas. Le CREPS et les hôtels n'offrent pas la possibilité d'organiser des soirées amicales. Il est difficile pour leurs résidents de rendre les invitations des personnes logeant dans des hébergements privés. Cette difficulté de s'insérer dans des cycles de réception limite la participation de leurs occupants aux soirées privées. Par contre, d'autres formes de rencontres leur sont offertes, parfois sous forme de contrainte comme le déplacement pour les résidents d'hôtels afin de se rendre au CREPS pour participer aux travaux du jury. Les déplacements s'effectuent généralement par co-voiturage entre jurés d'un même hôtel. Ce choix collectif entraîne des obligations réciproques d'attente et d'utilisation des véhicules. À l'inverse, les gîtes, les appartements meublés et le camping permettent d'inviter les personnes acceptées par ses co-locataires. Les individus faisant ces choix de logement ont la possibilité d'avoir une vie sociale plus étendue que ceux du CREPS ou des hôtels.

La transmission par cooptation des logements entre *anciens* et *nouveaux venus* peut transformer une information sur un logement qui se libère en don entre un *ancien* qui quitte le concours et un *nouveau venu* qui lui succède. En particulier, lorsque le logement fait partie d'un ensemble de dons entre un *ancien* et un *nouveau venu* lors d'une succession dans des fonctions comme celle de membre du groupe de pilotage. Cependant l'information de la libération d'une place dans un gîte peut aussi être une simple aide au logement, voire une nécessité pour compléter le logement par suite d'une défection inopinée.

4 Aspects utilitaristes et anti-utilitaristes

La genèse des savoirs d'un collectif peut être pensée comme rationnelle – car articulant explicitement des moyens avec des fins préalablement définies – et les processus de participations individuelles de ce collectif comme reposant sur l'intérêt bien compris de chacun. À cette pensée utilitariste, quelque peu caricaturale, on peut opposer une vision idéaliste de l'homme altruiste et généreux donnant ses savoirs à qui veut les recevoir et acceptant tout individu dans les collectifs qu'il constitue. Face à cette image d'opposition où les individus agissent soit par intérêt soit par générosité, nous présentons à la discussion l'image d'une dialectique entre ces deux possibles des finalités de l'activité humaine. Ce couplage est envisagé comme permanent, nécessaire et présent dans les activités décrites.

Les informateurs de la communauté de pratique de l'épreuve d'Oral 1 offrent une vision de leurs relations entre eux typique des communautés de pratique. En effet, nous avons constaté que, au sein du jury de l'Oral 1, les *nouveaux venus* accèdent progressivement, de façon spiralaire, à la centralité de la communauté de pratique. C'est une des caractéristiques

majeures des communautés de pratique (Lave, 1988) qui n'est ni utilitariste ni anti-utilitariste. Cependant, nos résultats présentent d'autres spécificités qui permettent d'envisager cette caractéristique dans le cadre de ce couplage qui est une co-définition de l'activité par ces deux termes.

4.1 Les composants du couplage utilitariste / anti-utilitariste

Le jury de l'Oral 1 est une instance provisoire où la place de chacun est théoriquement incertaine et obligatoirement temporaire. Un *ancien* possède des savoirs mais il est aussi et surtout quelqu'un qui va quitter le jury. Les savoirs qu'il utilise gardent ou acquièrent de la valeur en particulier lorsqu'ils sont réutilisés par un *nouveau venu*. Il y a donc pour les participants un aspect utilitariste à accepter des savoirs pour l'un et à donner pour l'autre. Accepter un savoir permet de gagner du temps dans l'efficacité de son activité et le donner augmente ce que Bourdieu ([1972] 2000) appelle le « capital symbolique ». Cependant, cette transmission des savoirs est problématique dans la mesure où un résultat second – présenté à la sous-section (2) 2.2.1 « légitimité des savoirs » (p. 125) de ce Chapitre – indique que plus l'informateur est ancien, plus il relativise et discute la légitimité de savoirs, les siens comme ceux des autres. On pourrait alors imaginer, dans une logique utilitariste, que ces derniers donnent ces savoirs parce qu'ils estiment qu'ils n'ont pas ou plus de valeur. D'un autre côté, donner des savoirs de peu de valeur ne pourrait contribuer à une augmentation significative du « capital symbolique » ; voire même, ce don pourrait affaiblir ce capital. Pourtant, ces savoirs négligés par les *anciens* sont désirés par les *nouveaux venus* et produisent des effets visibles lors de l'activité de juré. En témoigne le poids de l'expérience dans les jugements et le désir des *nouveaux venus* de s'emparer – « d'être une éponge »⁹⁷ – des savoirs des autres. Ces acquisitions sont attestées par l'évolution des savoirs au fil des interrogations successives – sous section « genèse des savoirs ». Si l'intérêt d'acquérir et de donner ces savoirs semble établi à quoi bon chercher d'autres raisons à ces transferts ?

Une hypothèse de la présence d'aspects anti-utilitaristes dans ces transferts s'appuie sur les comportements observés lors de l'échange de cadeaux à l'occasion de traditions dans les sociétés actuelles (Caillé, 2000 ; Godbout, 2007). Le plus souvent, l'observateur note que le donataire manifeste une grande reconnaissance⁹⁸ pendant que le donateur s'excuse du peu de valeur du don. En revanche, lors de dons agonistiques (*Kula*, *Potlatch*), dans les sociétés

⁹⁷ Coline, annexe 1, discours réduit XIV, p. 34.

⁹⁸ Par des expressions comme « tu n'aurais pas dû » ou « c'est trop... ».

premières, c'est l'inverse qui se produit : le donataire ne semble accepter le don qu'à regret pendant que le donateur « supporte » ses récriminations. Une explication causaliste pourrait faire dépendre ces actions du type de société dans lequel s'offrent les dons : sociétés modernes *versus* sociétés premières. Cependant, l'existence de cas contraires dans les deux types de sociétés infirme cette explication et incite à envisager des formes distinctes de dons.

En prenant au sérieux l'hypothèse du couplage utilitariste et anti-utilitariste, l'asymétrie de l'estimation de la valeur des savoirs entre *anciens* et *nouveaux venus* participants au jury de l'épreuve d'Oral 1 fournit l'indice que les transferts de savoirs entre eux se présentent sous la forme de dons « d'alliance » (Caillé, 2000).

L'utilisation de la prise de notes au cours de l'entretien comme outil majeur du questionnement est un cas de savoirs construits à partir de dons « d'alliance » d'*anciens* envers les *nouveaux venus*. Ce type d'artefact, contrairement aux autres (grille de notation, fiches diverses...) est laissé au libre arbitre des jurés par les responsables institutionnels. Selon les rencontres, au cours de temps informels, des transferts s'opèrent. Ce qui est donné et reçu peut prendre la forme du dévoilement d'une technique particulière (Arnaud et ses tableaux de prise de notes), ou de photocopies de documents données entre *anciens* et *nouveaux venus*. Le "rendre" du *nouveau venu* peut passer par l'augmentation de la notoriété du donateur, des propositions de moments conviviaux. En l'absence de consignes précises des individus qui disent le Droit, la communauté de pratique s'organise pour répondre aux interrogations des *nouveaux venus*.

Cependant, tous les savoirs des jurés ne s'obtiennent pas par des dons. L'apprentissage de la neutralité du juré face au candidat est envisagé comme un produit du droit détenu par les responsables du concours. En effet, ce savoir est évoqué par des *anciens* : Coline et le Président du CAPEPS. Il s'agit d'une règle explicite, justifiée régulièrement et ne faisant pas l'objet de transferts entre pairs. Les apprentissages de cette règle sont construits par imitation des *anciens* par les *nouveaux venus*.

4.2 L'équilibre utilitariste et anti-utilitariste

Les trois thèmes abordés dans cette sous-partie sont discutés maintenant à partir d'un premier outil issu de notre cadre théorique, celui du choix entre : (a) faire confiance ou (b) se défier. Caillé (2000) montre que ce choix est binaire car, selon lui, il n'est pas possible de faire confiance en partie. Seule une confiance inconditionnelle en un individu permet à l'acteur de décider sans hésitation d'agir selon les propositions de l'individu.

L'entrée dans les collectifs formels ou informels du jury d'Oral 1 met à l'épreuve ce lien de confiance. Dans tous, l'entrée est liée à la confiance qu'accorde un membre du groupe légitime pour autoriser cette entrée à un *nouveau venu*. L'élément *sine qua non* de la possibilité de faire partie du jury de l'épreuve Oral 1 est conditionnée par la confiance accordée par l'IA-IPR dont il est le subordonné⁹⁹ à un individu ou par la confiance d'un responsable du concours pour les enseignants du supérieur. Pour être complet, ce premier niveau de confiance est également fonction de la confiance accordée par le Président au membre parrainant la candidature. A la suite d'une première nomination, cette confiance est assurée pour une durée variant entre deux et quatre concours maximum, sauf faute grave avérée dans cette première session ou ultérieurement.

Le même principe fonctionne dans les différents collectifs informels. C'est par la confiance que les uns accordent aux autres, que se forment des chaînes relationnelles entre inconnus. Ces processus permettent un gain de temps par rapport à un choix rationnel de connaissance suffisante de l'individu pour être convaincu de sa crédibilité. En effet, durant un mois, l'aléa des interactions possibles en fonction du nombre important d'individus présents sur le site du concours ne permet pas de choisir ses relations seulement en fonction de critères rationnels. On peut considérer que le postulat de base est une confiance accordée *a priori*, en fonction de la confiance déjà reçue. Cependant, il existe plusieurs niveaux de confiance ou plus exactement des confiances variables en fonction des situations dans lesquelles s'exerce cette confiance. Luhmann ([1968] 2006) distingue plusieurs formes de confiance : (a) faire confiance à sa propre confiance, (b) confiance dans le fait que d'autres lui font confiance et (c) que d'autres font confiance à un tiers de la même manière que lui. Cette dernière forme, que Luhmann appelle « systémique » (2006, p. 82) est un mécanisme de réduction de la complexité sociale. En faisant ou non confiance, l'individu réduit le nombre de possible offerts par une situation ce qui lui permet de ne pas remettre à plus tard la possibilité d'une sélection consciente. Pour cet auteur, la confiance s'exerce dans le présent pour réduire un avenir dont la complexité reste relativement indéterminée. Dans notre cas, on peut parler d'une confiance distribuée sur un modèle analogue à celui de la cognition distribuée (Hutchins, 1995) ou de l'intelligence distribuée (Pea, 1993) ou encore collective (Lévy, 1994) dans la mesure où la confiance n'est pas un attribut attaché à un ou plusieurs individus indépendamment des situations dans lesquelles cette confiance s'exerce mais bien des confiances déposées dans des couplages action / situation incarnés par un individu. Nous

⁹⁹ Pour les enseignants en établissement.

pouvons décrire alors les chaînes de confiance non seulement entre des acteurs mais aussi en tenant compte des situations dans lesquelles cette confiance se manifeste. En termes plus courants, nous pouvons dire qu'un individu A fait confiance à un individu B, lors d'une interrogation de candidat par exemple, sans que cela soit obligatoirement prédictif d'une confiance pour être un convive agréable ou destinataire d'informations illicites.¹⁰⁰ De plus, cette confiance de A envers B a une dimension collective car elle s'inscrit dans le réseau de liens de confiance auquel A participe.

Un deuxième outil, l'intégration spiralaire au sein des communautés de pratique permet de formuler une hypothèse sur le rapport individuel /collectif. En effet, ce qui permet à un individu d'agir au sein d'une communauté de pratique sont ses capacités à participer au processus de réification des savoirs par des renégociations de sens (Chanal, 2000). Les jurés ne sont pas intégrés ou non au sein du jury, ils le sont de fait. Ce qui varie est la place qu'ils occupent dans la définition des savoirs permettant de réaliser l'activité de notation des candidats mais aussi des savoirs conviviaux qui revêtent une importance croissante pour les *anciens*. La participation des *nouveaux venus* s'effectuent par deux voies au moins. La première, par une symétrie d'action avec les *anciens* dans le cadre des interrogations et des notations. La seconde, en participant visiblement dans les rassemblements festifs qui jalonnent la durée du concours.¹⁰¹ On peut imaginer deux légitimités d'origines distinctes, l'une centrée sur les activités de jury et l'autre sur les activités conviviales, qui peuvent aussi s'entremêler pour définir des identités individuelles plus ou moins centrales dans la définition des savoirs et les processus de participation.

En résumé, les processus de participations individuelles au sein des communautés de pratique articulent des légitimités professionnelles et conviviales à partir d'un élément intégrateur : la confiance donnée à un *nouveau venu* par un *ancien*. Il est curieux que les processus de participations se justifient par la confiance et non par le Droit. En effet, la notion de confiance participe plus au domaine du Don qu'à celui du Droit. Le Droit est le système qui dispense de l'obligation de faire confiance à un individu. Les relations entre individus selon le Droit sont médiées par la procédure (Latour, [2002] 2004) alors que la confiance est la médiation du Don (Caillé, 2000).

¹⁰⁰ Il est possible de considérer que, bien que formellement interdit (*cf.* Éric), communiquer la note d'un candidat en cours de concours est l'exemple d'une transgression grave et d'une marque de confiance envers celui à qui cette note est demandée ou communiquée.

¹⁰¹ Les différents « pots » : « du Président », « des Îles » ainsi que celui « des Nouveaux » sont des occasions de montrer ce dont chacun est capable dans le domaine des festivités collectives.

Chapitre 5 :

Une communauté de pratique composée

Ce chapitre décrit et discute le fonctionnement d'une communauté de pratique *composée* au sein du jury du CAPEPS.

Ce chapitre comporte quatre sections qui décrivent et discutent le fonctionnement d'une communauté de pratique *composée* au sein du jury de l'Écrit 2 : la Section 1 présente l'espace de nos investigations ; la Section 2 décrit la genèse des savoirs constitutifs de la communauté de pratique ; la Section 3 décrit les processus de participations individuelles ; la Section 4 discute les aspects utilitaristes et anti-utilitaristes de cette communauté de pratique.

1 Présentation générale

Précédant les épreuves orales, les épreuves écrites du CAPEPS présentent une configuration très différente des premières.

Le choix d'étudier les épreuves écrites indépendamment des épreuves orales repose sur trois raisons principales : (a) leur organisation structure de façon particulière l'harmonisation des notes, (b) il est possible pour un enquêteur d'observer cette pratique sans nuire à l'équité de traitement des candidats ; et (c) les copies sont anonymes car identifiées par des numéros attribués par le secrétariat du concours.

A la différence des épreuves orales où les notes sont discutées immédiatement après la prestation du candidat, l'harmonisation des notes des écrits s'inscrit dans un processus long d'environ deux mois. L'établissement des notes des épreuves écrites suit des procédures rigoureuses de transmission des copies et de préparation collective de la notation des candidats. L'objectif formellement visé par l'institution est de mettre une note à chaque copie qui reflète au mieux sa valeur par rapport à une norme commune à l'ensemble du jury de l'épreuve.

Du fait de ces particularités, ce chapitre présente une spécificité méthodologique notable pour la Section 3 à venir. En effet, certaines règles implicites de la constitution du jury CAPEPS imposent que les jurés d'Oral 1 soient également membres d'un des deux jurys des épreuves écrites. C'est la raison pour laquelle nous présentons dans cette section les énoncés concernant les processus de participations individuelles communs aux communautés de pratique des jurys de ces épreuves. En effet, la participation à la communauté de pratique *composée* précède temporellement celle de la communauté de pratique *simple*.

1.1 Les procédures de l'Écrit 2

Le principe organisateur de cette activité est le classement des copies. Comme pour toutes les évaluations du CAPEPS, chaque copie est évaluée par une double correction. Chaque épreuve écrite nécessite quatre rencontres des membres composant son jury : (a) la première dite de « préparation » pour prendre connaissance des outils de correction préparés par le groupe de pilotage de l'épreuve et récupérer une moitié des copies attribuées à leur jury ; (b) la deuxième, pour échanger les copies ; (c) la troisième, dans un but d'« harmonisation » des notes dans chaque jury et pour communiquer par courrier électronique

un fichier informatique au secrétariat du concours¹⁰² et (d) la quatrième pour rendre les copies, éventuellement ajuster ses notes sur les bases statistiques¹⁰³ de l'ensemble du jury, et rendre ses notes définitives. Contrairement aux jurys des épreuves orales, les jurys des épreuves écrites sont composés de deux personnes habitant dans la même académie afin de faciliter l'échange des copies. En effet, le travail s'effectue principalement à domicile. Il n'y a pas d'instance de régulation ou de procédures pour limiter ou tenir compte des différences de jugement entre jurés.

Avant la journée de préparation, les idées de traitement possible du sujet d'un panel de correcteurs (groupe de pilotage) sont confrontées aux productions des candidats à partir de la lecture d'une soixantaine de copies choisies de façon aléatoire. Ce groupe distingue des critères explicites pour différencier de façon équitable les copies. Ces critères sont rassemblés dans un bandeau¹⁰⁴. Cet artefact est construit pour offrir aux autres jurés des possibilités de discrimination les plus fines possibles des copies.

La première journée débute par un accueil des jurés permettant de vérifier différents documents administratifs. Se tient ensuite une première réunion plénière de l'ensemble des jurés de l'épreuve d'Écrit 2 en trois parties inégales en durée : (a) une présentation générale (une demi-heure), (b) des consignes administratives (un quart d'heure), (c) une présentation suivie d'une discussion de l'analyse du sujet et de la grille d'évaluation proposée par le groupe de pilotage de l'épreuve (une heure et quart). Cette réunion s'achève par une distribution de deux copies anonymes que chaque juré doit noter. Pour cela, il est distribué à tous les jurés deux copies estimées typiques que chacun doit noter en travaillant individuellement. Ces derniers doivent s'approprier les critères construits par le groupe de pilotage afin d'organiser leur propre activité. Une période d'une heure est réservée à cet effet. Les organisateurs rassemblent et comparent les notes de chaque juré par rapport au groupe de pilotage et à l'ensemble du jury. Les jurés prennent alors connaissance de leur position individuelle par rapport à l'ensemble des autres membres du jury. Puis, au cours de moments informels comme le repas de la mi-journée, ils discutent le plus souvent des raisons les ayant conduits à noter de

¹⁰² Depuis la session 2004, ce fichier informatique comporte l'ensemble des notes (sans notification des numéros de candidats).

¹⁰³ Il n'y a pas de relecture de copies pour un éventuel étalonnage. Le principe retenu se base sur le fait d'une répartition, apparemment aléatoire, des copies entre les correcteurs pour estimer que tous les paquets sont équivalents en terme de distribution des notes. Cette position de principe est discutable sur le plan statistique.

¹⁰⁴ Un bandeau est une grille de notation qui regroupe des types de copies en fonction de critères déterminés en fonction du sujet de l'épreuve. Pour l'Écrit 2 de 2005 les notes de 0 à 2,5 / 20 sont attribuées à des copies qui n'évoquent pas le problème fondamental du sujet ou hors sujet. Les notes de 15 à 20 / 20 doivent montrer les relations complexes entre les termes du sujet. Les autres limites sont le 6 / 20 et le 9 / 20. Ces limites étaient différentes en 2004.

telle ou telle façon pour les nouveaux ou échangent des souvenirs pour les plus anciens. La journée de préparation se poursuit par une réunion en petits groupes dont chacun est animé par un des membres du groupe de pilotage. Pendant une heure et demie, un travail d'explication et de discussions est réalisé pour comprendre les écarts de notation pouvant exister entre les uns et les autres sur des copies identiques. Les personnes qui prennent la parole sont généralement celles ayant une notation conforme aux estimations de groupe de pilotage ou à l'inverse les plus atypiques par rapport au groupe. Enfin, une réunion plénière terminale d'une heure, avec rapports de chaque groupe restreint, s'achève par une synthèse où le président exprime la norme commune pour l'activité future.

Les jurés disposent d'une période d'environ quatre semaines pour noter leur paquet puis l'échanger avec celui noté par l'autre juré. Ensuite, ces deux co-jurés doivent se réunir à nouveau pour harmoniser leurs notes, dans un lieu et à une heure qu'ils déterminent ensemble. Ils communiquent leurs notes, par mèl, au secrétariat du concours. Enfin, ils retournent à Paris pour la réunion d'harmonisation finale de leurs notes.

Les conditions matérielles de l'évaluation, lieu et temps disponible à consacrer aux copies, sont définies par les jurés eux-mêmes. Ils sont responsables des copies qui leur sont confiées et organisent ce travail de notation selon leurs possibilités. Chaque juré note individuellement une première moitié des copies attribuées à son jury. Une fois noté le premier paquet de copies attribué à chacun, les deux jurés se rencontrent pour les échanger. Ils notent ensuite, toujours individuellement, le second paquet. Ces activités de notation solitaire sont ensuite confrontées à celles de l'autre juré pour harmoniser les notes. Ils se rencontrent une deuxième fois pour attribuer une note commune à chaque copie. Cette harmonisation est réalisée sur l'initiative des deux jurés selon des modalités qui leur sont personnelles aussi bien quant au lieu de rendez-vous qu'aux méthodes pour réaliser l'accord sur chaque note. Des conseils de bon sens sont évoqués au cours de la réunion de préparation mais il n'y a pas de contrôle de l'activité des jurés. Au cours de cette harmonisation, les jurys doivent compléter et renvoyer, par mèl, un fichier informatique qui leur a été adressé par le secrétariat du concours. Ces fichiers sont ensuite traités afin d'obtenir des informations à la fois sur chaque jury et sur l'ensemble du jury de l'épreuve. Le regroupement de ces fichiers permet aux responsables de l'épreuve d'avoir une vision globale de l'ensemble des résultats du jury sur le plan statistique (distribution des notes, écart type et moyenne). Le secrétariat du concours prépare, sous forme d'histogrammes pour chaque jury, les résultats statistiques des évaluations réalisées. Lors de la quatrième et dernière rencontre, chaque jury prend connaissance de la place de son évaluation par rapport à celles des autres jurys. Certains jurys, désignés par le secrétariat en fonction de

leurs écarts statistiques, doivent modifier leurs notes de façon à rester dans les fourchettes de moyenne et d'écart type considérées comme acceptables par le président. Ensuite, ils remplissent des fiches de notation et reportent les notes sur les copies. Ce sont ces dernières notes qui sont définitives. Certaines doublettes réalisent ce travail en moins de dix minutes, d'autres en presque une heure. Les copies et les fiches de notation sont remises et contrôlées par un membre du secrétariat.

1.1.1 Les participants

Trois jurys ont été observés au cours de la réunion d'harmonisation des notes, puis chacun des jurés a été interrogé individuellement. Les jurys observés étaient composés de membres enseignant dans des institutions différentes : (a) en établissement scolaire, (b) en IUFM, (c) en UFRSTAPS.

Un membre du groupe de pilotage pendant les deux sessions a été interrogé chaque année après la remise des copies. Il ne fait pas partie des jurys observés.

1.1.2 Les constats

Sur la journée de préparations à la correction des écrits :

- La répartition des notes attribuées par les jurys aux deux copies de référence est extrêmement étendue (de 0,5 à 16 / 20 pour une copie en 2005). La moyenne des notes de l'ensemble du jury est parfois en dissonance avec les notes mises par le groupe de pilotage. Parfois même l'ensemble du jury positionne les deux copies à l'opposé du groupe de pilotage (2004 et 2005). En 2006, l'écart-type de l'ensemble des notes par copies est resté élevé.

- Il y a peu de discussion sur la légitimité des savoirs constituant la grille de référence des copies.

- Il est constaté une tendance à proposer une note en fonction de la suite de notes déjà mises. Ce phénomène « d'hystérésis cognitive » (Norman, 1993) n'est ni perçu ni contrôlé par les jurés.

Sur la notation :

- 43 % des copies, dans les trois jurys observés, sont notées avec moins d'un point d'écart sur 20 entre les deux jurés.

- 82 % sont notées avec moins de trois points d'écart sur 20.

- 5 % des copies ont un écart supérieur à six points sur 20.

Ces observations tendraient à montrer que les écarts de notes très importants constatés lors de la journée de préparation ne se retrouvent pas lors des harmonisations. Cependant la faiblesse de l'échantillon ne permet pas de tirer des constatations solides mais une simple indication qui devrait être vérifiée.

1.2 Les relations entre jurés

Leurs relations sont le plus souvent empreintes de respect mutuel et d'essai de compréhension de la position de l'autre. Cela se traduit par un faible nombre de conflits entre acteurs portés à la connaissance de l'ensemble du jury. Ce constat informel mérite d'être interrogé à partir de points relevés par des observations notées au cours des réunions de la journée de préparation ou des informations recueillies pendant les entretiens.

Les prises de parole en réunion plénières sont majoritairement réalisées par certains membres du groupe de pilotage, des IA-IPR ou des responsables syndicaux. Les jurés *nouveaux venus* parlent exceptionnellement. Quand les statuts institutionnels ou de compétences estimées sont très différents, celui qui considère avoir le statut le plus bas dit « mal vivre » les écarts de notes avec son co-juré. Les différences de statuts semblent être peu visibles pendant l'harmonisation des notes. Chacun des jurés alterne résistance à l'autre et acceptation de son point de vue parfois de façon indépendante de la valeur estimée de la copie. Il y a recherche de réciprocité et d'équilibre dans leur relation. Lorsque les jurés sont sur des positions de principes incompatibles entre elles, l'harmonisation des notes au sein des doublettes s'effectue en faisant la moyenne des deux notes.¹⁰⁵ Les jurés non-observés ont tendance à dire qu'ils ne font pas la moyenne des notes. L'analyse *a posteriori* des notes présentant les plus gros écarts entre co-jurés avant harmonisation fait généralement apparaître que la note définitive est proche de la moyenne des deux notes initiales.

¹⁰⁵ Pour évaluer les réponses des candidats de la session 2005, un juré estimait qu'il fallait valoriser les copies qui affirmaient qu'à une augmentation de la compétence dans une activité physique correspond mécaniquement une diminution du risque. À l'inverse, un autre valorisait les copies indiquant que compétence et prise de risque obéissent à des phénomènes distincts. Un troisième majorait les notes des candidats affirmant que l'interaction entre les deux est excessivement complexe pendant qu'un quatrième faisait de même lorsqu'il voyait écrit que cela dépend de la nature des APSA.

2 Les savoirs et leur genèse à l'Écrit 2

La définition des savoirs reste identique à celle précisée au Chapitre 4 Section 2 – les savoirs et leur genèse à l'Oral 1.

Les savoirs présentés sont les énoncés construits à partir de l'analyse des entretiens d'informateurs membres du jury de l'épreuve d'Oral 1 indépendamment de l'épreuve écrite qu'ils corrigent ou du jury de l'épreuve d'Écrit 2. Pas plus que pour les savoirs de l'Oral 1, ils n'ambitionnent l'exhaustivité mais simplement de décrire des cas de savoirs pouvant faire l'objet de transferts entre individus au sein de cette communauté de pratique.

Cependant deux nouvelles classes ont été nécessaires pour la présentation des savoirs communs. En effet, les savoirs communs de l'Oral 1 étaient identiques quel que soit l'informateur alors que pour l'épreuve d'Écrit 2, certains savoirs étaient identiques et d'autres différents selon l'informateur. Ces distinctions font l'objet de discussions dans la Sous-section 2.3 de ce Chapitre 4 : Discussion sur les savoirs.

2.1 Analyse des discours réduits communs

L'analyse des discours réduits communs est identique, sur le plan méthodologique, à celle réalisée au Chapitre 4 en distinguant deux classes : (a) savoirs identiques et (b) savoirs différents.

2.1.1 *Savoirs identiques*

Tableau 22 : énoncés

Daniel & Luc	La complexité s'oppose à l'incomplexité ¹⁰⁶ comme critère discriminant dans un écrit.	\$_DLu_
Daniel & France	Le modèle collectif du jury est différent du modèle fonctionnel personnel d'un juré.	\$_DF_
Daniel 1/2 & Bertrand	Les individus réfèrent la source de leurs idées actuelles à leurs anciennes pratiques.	\$_D1/2B_

Ces trois énoncés ont la particularité d'être construits à partir des discours de jurés qui n'exercent plus en établissement scolaire mais sont impliqués dans la formation de concours

¹⁰⁶ Ce terme d'incomplexité est choisi de préférence à simple car il exprime, en référence à l'usage en grammaire, une proposition dans laquelle coexistent plusieurs termes simples, c'est-à-dire uniques. En référence à la théologie, l'incomplexité traduit une vérité première, en d'autres termes une réalité. En revanche, la complexité est de l'ordre de l'énoncé, du symbole. Un concept in complexe est un contenu de pensée qui suppose une réalité désignée (Ockham, [1323] 1988).

de recrutement en EPS. Deux d'entre eux, Daniel et Bertrand, sont responsables d'une épreuve du CAPEPS.

Ils renvoient à des niveaux de généralité de pratique différents. Le niveau le plus singulier est présenté par un savoir qui oppose complexité à « autre chose ». Cette « autre chose » a été qualifiée d'incomplexité¹⁰⁷. Pour Daniel, cela renvoie à une sorte de dominance des objets du quotidien, de la réalité, sur les idées, les concepts et l'abstraction. Ici, l'incomplexité est d'établir un lien automatique entre une pratique de course ou de natation et des apprentissages sociaux chez les élèves. Pour Luc, cela indique la simplification et des réponses strictement analytiques aux enjeux et débats de l'EPS. Pour tous les deux, cette opposition entre ces deux termes fonde, avec des nuances et d'autres éléments, leur appréciation générale des copies. Cet énoncé illustre ce qu'un juré doit comprendre pour exercer sa fonction. Il symbolise un savoir spécifique à une épreuve car ce clivage n'est pas retrouvé, pour ces mêmes informateurs, dans les autres épreuves qu'ils évaluent. Ce savoir est également général car utilisable quel que soit le sujet donné à l'épreuve d'Écrit 2, c'est à dire que sa validité excède la durée d'une session de CAPEPS.

L'énoncé suivant est le constat d'une distinction entre des savoirs partagés et des savoirs individuels. Daniel et France mettent en évidence, parfois à leur corps défendant, que ce qui est affirmé comme une norme largement partagée ou des habitudes peu discutées pour l'ensemble du jury n'est pas toujours utilisé dans l'intimité de la correction par chacun des jurés. Il caractérise une routine par l'aspect implicite qu'il présente dans l'affirmation de savoirs collectifs et la régularité de leur non-respect ou de leurs aménagements observés chez les jurés en situation de correction ou de description de leur activité.

Le dernier énoncé de cette série est formulé par deux responsables d'épreuve. Bien que spécifique à des informateurs au statut particulier – d'ex-enseignants d'EPS – il est caractéristique d'un savoir permettant le tamisage d'autres savoirs au niveau général du CAPEPS. Il traduit une originalité et un paradoxe. L'originalité repose les sources de leur réflexion sur l'EPS. Celle-ci est axée par une pratique vieille d'une vingtaine d'années alors que leur statut – pour l'un universitaire et pour l'autre membre des corps d'inspection – devrait leur permettre d'utiliser d'autres matrices de savoirs que celle de leur expérience pratique. Cette manière de fonder leur réflexion est paradoxale car Daniel reproche aux jurés non-formateurs de fonctionner sur ce modèle pour évaluer les candidats alors que lui-même l'utilise pour réfléchir sur l'EPS.

¹⁰⁷ Cf. note *ibid.*

Le premier résultat que nous pouvons établir à partir des deux premiers énoncés est que, au moins pour les jurés de l'Écrit 2, ces derniers utilisent d'autres critères que ceux construits au cours des journées de préparation pour noter les copies. Ces savoirs sont moins précis et plus larges que ceux établis collectivement, ce qui n'indique pas que les jurés utilisent exclusivement leurs savoirs individuels sans prendre en compte les savoirs collectifs.

Le deuxième résultat, issu du troisième énoncé présenté, est qu'une pratique personnelle, même ancienne, est utilisée pour inférer des éléments de savoirs sur cette pratique par les individus de préférence à d'autres éléments tirés de leurs pratiques récentes.

2.1.2 Savoirs différents

Tableau 23 : énoncés

Noms des informateurs et affirmations 1		Vs	Affirmations 2 et nom des informateurs	
Ève & Irène & Marc \$_EvIM_	Fonctionnement d'accord sur la note par la moyenne des deux notes.		Fonctionnement d'accord sur la note par l'alternance d'acceptation de la note de l'Autre.	Daniel \$_D_5
Ève & Sophie 3 \$_EvS3_	Le « bon collègue » comme critère de sélection.		Rejet du critère du « collègue que l'on veut avoir dans son équipe ».	Daniel \$_D_8

Ces énoncés différents permettent de se repérer dans des situations jugées comme embarrassantes par les jurés : l'harmonisation des notes sur la copie ou la prestation orale d'un candidat. En effet, chaque juré doit établir une proposition de note qu'il dévoile ensuite à son co-juré. La règle est qu'aucun indice ne doit filtrer pour que la double correction puisse jouer son rôle de mise en évidence des écarts entre les correcteurs. De plus, l'utilisation d'un critère ultime et contesté est associé à ce fonctionnement sur l'harmonisation des notes.

À l'exception de Daniel et Sophie, tous les autres informateurs enseignent en établissement scolaire.

La négociation des notes commence par le contrôle des différences entre les deux correcteurs. Ensuite, les jurés utilisent les annotations écrites pendant la correction des copies pour étayer leur notation. Lorsque les deux correcteurs ont mis des notes ayant moins de deux points d'écart, la note finale est décidée rapidement en fonction des commentaires de chacun. Souvent, les jurys assortissent leurs notes de symboles indiquant s'ils sont prêts à monter ou descendre la note. Pour les copies ayant deux notes avec un écart supérieur à deux points, les jurés lisent à haute voix leurs observations écrites ensuite un des deux jurés lit à nouveau la copie en la commentant à son co-juré. Un jeu de rôles s'installe entre eux. Cependant, lorsque aucun des deux n'accepte de modifier sa note, ils font la moyenne de leurs deux notes. Cette

méthode est en contradiction avec les consignes qui leur sont données lors de la journée de préparation.

Daniel est le seul juré à affirmer, dans un entretien, s'être conformé à cette règle. En effet, de nombreux jurés affirment faire de même dans les discussions informelles. En revanche, dans le cadre d'un entretien ou confrontés à la question : « Comment avez-vous, concrètement, harmonisé le plus grand écart entre deux notes ? », rares sont ceux qui maintiennent avoir utilisé le fonctionnement préconisé par l'institution et précisé par Daniel. Le plus souvent, ils ont utilisé le savoir indiqué par les trois autres informateurs. Une hypothèse pourrait être que leurs discours sont inspirés par un conformisme lié aux attentes des responsables du concours. N'ayant pas d'éléments précis sur leur activité, leurs perceptions seraient différentes des résultats observés.

Cette différence est redoublée par le refus ou l'utilisation d'un critère ultime, c'est-à-dire permettant de trancher en dernier ressort. Pour Daniel, inférer d'une prestation à un concours un avis sur la manière d'enseigner cohérente ou non avec une équipe d'enseignant est un non-sens. En revanche pour Ève et Sophie, imaginer le candidat dans la posture du jeune collègue qui vient s'intégrer dans son équipe est un moyen lui permettant de définir sa note. Cette façon différente de juger est à rapprocher des pratiques professionnelles distinctes de ces deux jurés. Ce savoir connu de nombre de jurés fait débat. La question : « Est-ce que tu en voudrais dans ton équipe ? » est également un moyen de clore une discussion sur une note. La légitimité de cette question est fortement débattue entre jurés et marque une opposition nette entre tenants de sa légitimité et ses opposants. Cette manière d'utiliser un moyen subjectif à la fin d'une procédure rationnelle peut sembler incohérente avec les aspects formels de l'organisation du CAPEPS.

En résumé, la synthèse de ces savoirs différents indique que, le plus souvent, les jurés harmonisent les notes d'une façon différente de celle qui est préconisée par les *anciens*.

Tableau 24 : énoncés

Noms des informateurs et affirmations 1		Vs	Affirmations 2 et nom des informateurs	
Ève \$_Ev_5	Les savoirs personnels sont à valoriser par rapport aux savoirs génériques.		Les savoirs doivent être utilisables en dehors d'un contexte singulier.	Daniel \$_D_2
Toufik \$_T_2	La relation théorie/pratique définie comme un aller-retour.		L'incomplexité est un ensemble de solutions indépendantes.	Daniel \$_D_3

L'ensemble des énoncés présentés dans cette sous-partie oppose un *ancien*, Daniel, à un ensemble de *nouveaux venus*. Ève enseigne dans un établissement et est également jurée à l'Oral 2. Daniel est enseignant-chercheur et Toufik exerce une mission auprès des IA-IPR en

EPS de son académie ; tous deux n'interviennent qu'à l'Écrit 2. Chacun d'eux indique les savoirs des candidats qu'il tient pour légitimes et par conséquent, susceptibles d'augmenter la note des copies dont ils ont eu la charge. Pour Ève, ce sont les savoirs originaux qui sont à valoriser par rapport au discours dominant chez les candidats. Plus précisément, Ève attend les savoirs d'un professionnel, d'un pair et non ceux d'un étudiant qui reproduit les discours des publications de vulgarisation des savoirs en vue de la préparation au concours. Elle stigmatise dans son entretien une collection bien connue : les « Passeport pour... ». ¹⁰⁸ En revanche, pour Daniel, ce qui fait la qualité d'un savoir est sa capacité de généralisation, en bref son niveau d'abstraction. Il renvoie dans le non-recevable les savoirs qui ne semblent valables que dans des cas particuliers. Le deuxième énoncé de Daniel prolonge et justifie ce premier. Pour lui, des savoirs singuliers se traduisent par des comportements routiniers car peu adaptables. Il est envisageable de penser que pour lui, les savoirs sont des ressources pour l'action qui nécessitent des mises au point en situation. Ce deuxième énoncé est mis en regard de celui de Toufik qui définit l'activité de l'enseignant à partir de deux moments distincts : celui de la pratique, et celui de la théorie pensée comme une ressource, un peu prescriptive, pour l'action. Le résultat de la définition des savoirs légitimes montre des variations selon les jurés. Selon les individus, il repose soit sur l'exclusion de certains savoirs – trop vulgaires ou limités par leur singularité – soit sur la valorisation de savoirs abstraits.

2.1.3 Synthèse des résultats communs

La synthèse des résultats communs, identiques et différents, permet de constater que les savoirs de Daniel ne sont pas marginaux dans le jury comme pourraient le laisser supposer les savoirs différents. Ses savoirs sont également partagés par d'autres jurés puisqu'il est également présent dans l'ensemble des énoncés communs. Dans ce dernier cas, Daniel est associé avec des *anciens*. Le premier résultat de cette synthèse est la présence de savoirs d'*anciens* et de savoirs de *nouveaux venus*. Le second résultat est présenté sous la forme d'un écart entre ce que les informateurs disent et ce qu'il est possible d'observer ou de leur faire constater à partir de questions mettant en cause leurs discours. Les informateurs tenteraient de mettre en accord un idéal parfait, incorporé dans un discours, avec une pratique imparfaite.

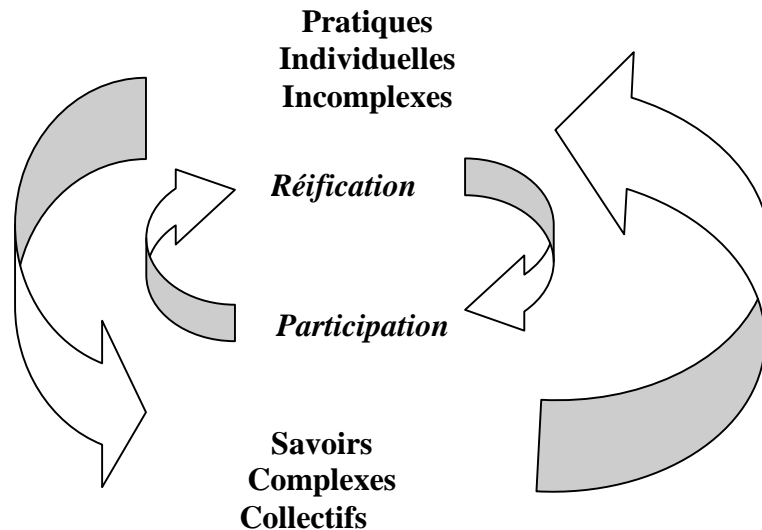
Pour rendre compte de ce phénomène, nous proposons l'idée de plusieurs processus théorisant des expériences singulières. Pour le dire avec les concepts de Wenger (1998) et

¹⁰⁸ Les « Passeports » sont une publication d'un éditeur spécialisé : les éditions de la revue EP&S, Paris. Ils sont centrés sur l'étude d'un sport particulier et une épreuve particulière l'Oral 2 et l'Oral 3. Les titres exacts sont de la forme « Passeport pour le Basket Ball ».

Chanal (2000), c'est une illustration du couplage participation / réification. Le processus de réification s'opérationnalise en référence à des discours prescripteurs tenus par les *anciens* et en décalage avec la participation.

Les discours des *nouveaux venus*, plus nombreux et à l'extérieur de la communauté de pratique, décrivent une genèse de savoirs pensée comme allant de pratiques individuelles et incomplexes vers des savoirs complexes et collectifs alors que les *anciens* décrivent un processus inverse montrant une genèse de savoirs se déplaçant de la réification à la participation. Les *anciens* participent en fonction de leurs réifications antérieures alors que les *nouveaux venus* construisent leurs réifications en fonction de leurs participations. Ce système contrarotatif¹⁰⁹ équilibre des forces opposées produites par le couplage intérieur et celles du couplage extérieur. En effet, le couplage réification / participation des *anciens* tend à normaliser, unifier les pratiques alors que le couplage intérieur tend à augmenter la diversité des pratiques. La deuxième idée qui sous-tend cette image est que le système s'équilibre par ces rotations contraires et parfois indépendantes, ce qui lui donne souplesse de fonctionnement et accroissement de sa stabilité.

Figure 5 : les couplages de la genèse des savoirs



¹⁰⁹ Les principes physiques évoqués sont ceux relatifs au fonctionnement d'un moteur d'avion ou de bateau muni de deux hélices montées l'une derrière l'autre. Dans un avion observé de la place pilote, une hélice tournant dans le sens des aiguilles d'une montre entraîne un mouvement de l'aéronef vers la gauche. Avec un système contrarotatif, l'aéronef reste stable grâce à la seconde hélice, identique à la première et tournant à la même vitesse mais en sens inverse.

2.2 Analyse des discours réduits singuliers

Les discours réduits singuliers présentent en quatre sous-sections les énoncés construits sur la base d'un seul informateur pour chacun des énoncés.

Les quatre sous-sections sont : (a) la légitimité des savoirs qui s'inscrivent dans l'histoire du jury de l'épreuve d'Écrit 2, (b) les savoirs relatifs aux relations avec les autres jurés, (c) les savoirs relatifs aux relations avec l'élève systémique et (d) les savoirs relatifs aux relations avec les candidats.

2.2.1 *Légitimité des savoirs*

Tableau 25 : énoncés

Patrice 2	Les savoirs du secrétariat sont principalement établis par ses membres.	\$_P2_9
Zeldo	Les savoirs des organisateurs du concours sont emboîtés dans des valeurs qui se transmettent.	\$_Z_4
Gilbert	La compétence dans l'activité est une source de légitimité des savoirs transmis.	\$_G_7
Ève	La pratique personnelle de l'activité est source de légitimité des jugements du juré.	\$_Ev_2
Fabienne	La spécialisation sportive des formateurs, dans leur cadre professionnel, est source de légitimité supplémentaire face aux jurés enseignant en établissement.	\$_Fa_1
France	La complexité dans l'enseignement est la poursuite de plusieurs objectifs simultanés.	\$_F_7

Les deux premiers savoirs sont issus des entretiens des jurés ayant des fonctions particulières au sein du jury. Ils sont présentés parmi les savoirs de la communauté de pratique *composée* plutôt que dans la communauté de pratique *simple* ou la constellation de communautés de pratique en raison des définitions données de chacune de ces configurations. Ce positionnement est discuté plus loin – sous-section « Discussion sur les savoirs ». L'analyse des savoirs de Patrice et Zeldo, présentés ici, marquent une scission entre ce qu'ils savent et ce que les jurés savent. Ils sont une sorte « d'État dans l'État », peut-être l'imaginent-ils ainsi. Ces deux énoncés traduisent que, pour les responsables du secrétariat, leurs savoirs sont d'une autre essence que celle des autres jurés.

Les trois énoncés suivants s'agrègent pour attribuer à des individus – considérés comme détenant des savoirs particuliers dans la connaissance d'une activité, sportive, scientifique ou d'enseignement – la fonction de définir, pour les autres jurés, la légitimité des savoirs. Ainsi, être reconnu comme détenteur de savoirs légitimes n'est possible, pour un individu, que dans un tout petit nombre d'activités. Nul ne peut être spécialiste de tout.

Le deuxième résultat sur la légitimité d'un savoir indique qu'elle dépend de l'attribution, par la communauté de pratique, de la qualité de spécialiste ou de non-spécialiste à celui qui l'énonce. Ce sont plus les qualités des individus que les savoirs eux-mêmes qui déterminent leur légitimité. En revanche, le dernier énoncé symbolise le décalage entre savoirs légitimes pour l'enseignement et ceux du concours. À la spécialisation et l'atomisation des savoirs pour le concours correspond une intégration et une synergie des savoirs pour l'enseignement.

Le troisième résultat est le constat d'un décalage entre des savoirs spécialisés pour le concours et des savoirs intégrés pour l'enseignement.

2.2.2 Relations avec les autres jurés

Tableau 26 : énoncés

Irène	La prise en compte de l'expression des savoirs pratiques par une démonstration unique ou bien par accumulation d'exemples est un élément des clivages inter-jurés.	\$_I_4
Ève	La plus ou moins grande prise en compte des aspects de théorisation dans les productions des candidats est un élément des clivages inter-jurés.	\$_Ev_4
France	La prise en compte du critère de la complexité et l'incomplexité est un élément des clivages inter-jurés.	\$_F_5
France	Les attentes des jurés sont basées sur deux attracteurs opposés : privilégier la diversité ou la solidité des connaissances.	\$_F_2
Daniel 1/2	La connaissance fine des copies ou un outil de correction efficace rééquilibre les différences de statuts entre correcteurs.	\$_D1/2_4

Les quatre premiers énoncés sont l'indication, avec des illustrations et des expressions différentes, d'une tension entre deux légitimités qui entraînent des positionnements différents pour la notation des copies. Ces différences de légitimité apparaissent principalement lors de l'harmonisation des notes. Pour Irène, la place des illustrations, les exemples de pratiques enseignantes donnés par les candidats sont la clef pour comprendre les débats qui ont émaillé l'harmonisation des notes avec sa co-jurée. Pour Ève, c'est l'importance accordée aux processus de théorisation qui a joué ce rôle. France est en décalage avec son co-juré sur l'amplitude nécessaire à accorder aux aspects complexes de l'activité enseignante ainsi que sur la maîtrise des connaissances proposées par les candidats à l'appui de leurs démonstrations. Cette opposition porte sur le choix de valoriser un traitement du sujet évoquant toutes les thématiques que ce sujet propose ou de ne traiter que certains aspects du sujet. Le traitement exhaustif du sujet conduit à une superficialité de son traitement alors qu'un traitement sélectif permet d'aborder les propositions et débats de façon plus complète. En effet, il est matériellement impossible dans une épreuve de quatre heures de traiter

complètement toutes les dimensions des domaines généralement envisagés par les sujets posés. Nous retrouvons à l'épreuve d'Écrit 2 une difficulté semblable à celle que rencontrent les candidats à l'Oral 1. Cependant, à l'Oral 1, la question invite le candidat à faire des choix et à les justifier avant de présenter l'ensemble des connaissances qu'il va mobiliser. Cette précision permet de hiérarchiser les prestations des candidats de façon commune à l'ensemble des jurés. En ce sens, le répertoire commun des pratiques des jurés de l'Oral 1 est plus précis que celui de l'Écrit 2. Cependant, les échanges entre jurés de l'Oral 1 sont quotidiens pendant quatre semaines alors que la majeure partie de l'activité des jurés d'Écrit 2 est effectuée de façon solitaire. Ces différences de pratique n'expliquent pas la totalité des différences rencontrées entre les jurés.

L'énoncé de Daniel focalise sur un aspect particulier des pratiques des correcteurs des écrits par rapport aux jurés d'oraux : les différences d'engagement entre jurés dans l'activité de correction. À l'appui de ses affirmations d'un écart important entre leurs engagements respectifs, il décrit l'organisation utilisée par ses co-jurés comme plus précise et efficace que la sienne. Ce surcroît d'attention portée aux copies par ses co-jurés est éventuellement lié au statut d'*ancien* et de responsable dans le concours de Daniel. Ses co-jurés auraient compensé dans l'harmonisation, grâce à un travail supérieur ou un « bandeau » de correction efficace, l'avantage conféré à Daniel par sa notoriété. Il est possible que Daniel exagère volontairement ces différences d'engagement pour provoquer l'enquêteur par des traits d'humour. Cependant, il pointe un aspect important pour la visibilité de l'entreprise commune des deux jurés : comment identifier dans une copie les éléments clés pour pouvoir la noter équitablement, c'est-à-dire utiliser une méthode identique pour évaluer les copies de la première à la dernière. Cette façon individuelle de noter doit être compatible avec celle des autres jurés et en particulier celle de son co-juré. En effet, l'objectif visé est de noter chaque copie au plus près de la note qu'aurait pu lui attribuer n'importe quel autre juré.

Le résultat majeur de cette sous-section est que, contrairement aux jurés de l'Oral 1, les jurés de l'Écrit 2 n'hésitent pas à afficher des différences sensibles face à leur co-juré.

2.2.3 Relations avec les élèves

Tableau 27 : énoncés

Léon	Un bon enseignant n'est pas obligatoirement un bon juré.	\$_L_5
Irène	L'exigence sur les savoirs est un indicateur de l'exercice efficace de son métier d'enseignant d'EPS.	\$_I_1
Irène	L'activité de l'enseignant compétent porte sur les problèmes d'apprentissage et non de gestion de la classe.	μ_I_2

Les trois énoncés présentés portent sur une conviction déjà affichée par des jurés de l'Oral 1 et discutée – Sous-section du Chapitre 4 « Discussion sur les savoirs » et, dans ce Chapitre 5, en cours, par les jurés d'Écrit 2 – Sous-section « légitimité des savoirs ». Elle repose sur l'idée d'une légitimité distincte entre les savoirs pour le concours et les savoirs à transmettre aux élèves. Cette idée s'étend ici aux individus par la corrélation négative entre les compétences d'enseignant et celles d'un juré. Elle s'appuie sur le constat d'exigences qui ne portent pas sur les mêmes objets, en particulier la centration sur les savoirs à transmettre aux élèves pour l'enseignant et la mise au second plan d'autres types de savoirs. L'activité de l'élève est l'indicateur premier de l'enseignant compétent alors que la centration sur cette activité n'est pas primordiale dans le rôle de juré.

Ce savoir peut indiquer une absence de pertinence de l'importance de la figure de l'Élève dans la définition des savoirs de la communauté de pratique. Il est à noter que seuls des informateurs enseignant en établissement scolaire ont permis de le construire. Néanmoins, nous ne pouvons exclure l'hypothèse d'un effet du questionnement de l'enquêteur car le guide d'entretien ne comportait pas d'indication sur cette thématique.

Malgré ses limites, le résultat de cette sous-section est l'indicateur supplémentaire d'une séparation entre savoirs pour enseigner et savoirs du concours. Ces premiers savoirs sont fortement centrés sur l'Élève alors que ce dernier est absent des seconds.

2.2.4 Relations avec les candidats

Tableau 28 : énoncés

France	Obtenir par l'autre la confirmation de son propre monde est un critère de valorisation de candidats.	\$_F_6
Daniel	Les critères de discrimination sont incertains.	\$_D_1
Daniel	Les critères de discrimination des candidats sont fonction du statut des individus.	\$_D_9
France	Le collègue « redouté », celui que l'on ne veut pas avoir. ¹¹⁰	\$_F_3

Dans les liens unissant jurés et candidats, deux résultats peuvent être distingués par le truchement des copies. Le premier, semblable à celui présenté au chapitre 4 – sous-section « légitimité des savoirs », traduit la grande incertitude des *anciens* face aux savoirs permettant de discriminer les candidats. C'est également un cas supplémentaire de la porosité, supposée

¹¹⁰ Cet énoncé renvoie à celui de Valot, cité par Pastré (2007), lorsqu'il décrit quatre schémas dans l'analyse de l'activité des pilotes d'avions de chasse : (a) le vol optimal, (b) le vol planifié, (c) le vol effectué et (d) le vol redouté. A la suite de Pastré qui s'inspire de cette classification pour l'adapter à l'activité d'un cours face à des étudiants, nous pourrions dire qu'il existe (a) le collègue optimal, celui que personne n'incarne, (b) le collègue planifié, celui que l'on décrit, (c) le collègue rencontré, celui qui se trouve dans les salles de professeurs et (d) le collègue redouté.

par nous, des communautés de pratique *composées* aux influences des communautés de pratique *simple*. En effet, il est surprenant de constater que les différences de pratique, corriger des copies ou faire passer un oral, n'entraînent pas de modification sur l'incertitude dans laquelle se trouvent les jurés, en particulier les plus anciens, pour évaluer les prestations des candidats.

Le deuxième résultat donne le critère utilisé pour discriminer les candidats de manière ultime et implicite. Ce critère se base sur le rejet ou l'acceptation d'un type de candidat à partir d'une question sur un sentiment à partir d'une imagination : celui de désirer ou non travailler avec l'individu ayant rédigé la copie.

2.3 Discussion sur les savoirs

L'écart entre ce que les jurés disent et font n'est pas une originalité dans la mesure où il existe dans la plupart des activités humaines. Néanmoins, cette banalité prend une forme particulière dans l'activité de juré car elle est en contradiction avec l'idée attribuée par le sens commun à celle-ci. En effet, la moralité, l'incompétence ou la mauvaise volonté des informateurs ne semblent pas devoir être retenues comme pertinentes. Cette discussion porte sur les significations que les individus créent en se forgeant des convictions différentes de ce que l'observation constate.

La place du secrétariat dans la communauté de pratique composée est paradoxale, à première vue, car les savoirs présentés marquent l'autonomie des participants au secrétariat par rapport aux autres jurés. En outre, la pratique quotidienne des participants au secrétariat est différente de celle des jurés effectuant les interrogations des candidats ou les corrections des copies. Leur rôle est essentiellement organisationnel et gestionnaire des ressources nécessaires au jury. Par certains aspects, il est possible de dire qu'ils forment une communauté de pratique *simple* au sein du jury CAPEPS. En particulier lors des épreuves orales où la légitimité d'une configuration autonome associant responsables d'épreuves et secrétariat du concours est envisageable car cet ensemble joue un rôle essentiel de coordination entre les différents jurys des épreuves se déroulant simultanément sur le même site géographique. Cependant, lors des épreuves écrites, les rôles et fonctions du secrétariat sont dissociés de ceux des responsables d'épreuves et se situent presque exclusivement dans la préparation et le suivi du travail des jurés alors qu'ils sont très imbriqués lors des épreuves orales. Cet éclatement, aussi bien géographique que dans les pratiques observées, caractérise la communauté de pratique *composée* et nous a incités à étudier l'activité des individus

chargés du secrétariat. La configuration qu'ils représentent est plus souple et moins « monolithique » qu'une communauté de pratique *simple*. Bien que leurs savoirs soient distincts de ceux des jurés, ils n'en sont pas moins associés étroitement et en synergie. Ce sont ces interdépendances qui ont conduit à ne pas séparer leur participation de celles des autres jurés et à les associer dans une configuration unique. L'autonomie d'une configuration repose sur son autopoïèse, sa capacité à définir des savoirs autonomes.

L'harmonisation des notes de l'Écrit 2 et de l'Oral 1 traduit une réalité moins tranchée. Deux légitimités exercent des tensions apparemment contradictoires sur un même objet. En effet, sauf exception, les très bonnes copies comme les très mauvaises font rarement l'objet de négociations difficiles. Lorsqu'il y a des écarts de notes entre jurés sur ces copies, elles sont généralement dues à l'erreur d'un des deux. Ce sont dans les copies moyennes que les opinions des jurés s'expriment de façon parfois contradictoire. Les deux jurés ont bien « vu la même copie », mais ils interprètent son contenu de façon différente. Malgré le nombre réduit de jurys observés, qui interdit une généralisation de ces conclusions à l'ensemble du jury de l'Écrit 2, le phénomène décrit est important. Les trois harmonisations observées ont buté sur cette difficulté. Ce décalage n'est explicable par aucun indicateur externe. Par exemple, ni le sexe ni l'âge, pas plus que le statut ou la fonction ne sont corrélés avec les informations qu'ils nous communiquent. Malgré leurs différences d'expression, un point commun apparaît pour trois d'entre eux (Luc, Irène, France) : le souci de voir apparaître des mises en relation argumentées entre les éléments présentés dans une copie, ce que Luc appelle : « une approche complexe ». Au travers des discours de Luc, Irène et France, on peut estimer que les discours de leurs co-jurés sont proches de celui d'Ève (co-jurée de Luc). Ils rejettent l'importance de ce qu'elle appelle : « l'aspect théorique ». À l'inverse, ils basent leurs évaluations sur les exemples « professionnels de terrain ». Si « l'approche complexe » est parfois attendue de façon explicite par les jurés (en 2004, le bandeau de correction en faisait le principe discriminant de l'évaluation) les aspects professionnels n'apparaissent pas. Il y aurait deux bases de savoirs distinctes sur les attendus des épreuves. L'une tire sa légitimité de la journée de préparation et actée dans le bandeau ; l'autre une légitimité implicite qui s'appuie sur l'évidence du sens commun : un futur enseignant d'EPS doit être capable d'envisager la totalité de l'activité de cet enseignement.

Les règles mises en place au cours des différentes réunions de la journée préparatoire ont pour but explicite d'éviter ce qui a été constaté. En effet, c'est seulement au cours de l'entretien avec l'enquêteur que ces analyses de leurs différences apparaissent. Un seul jury a tenté de comprendre au cours de l'harmonisation les raisons de leurs différences de notation. On peut

considérer que c'est un effet attendu de la constitution des jurys par des individus ayant des statuts différents mais il est curieux de noter que nos observations infirment le poids des statuts dans les différences de conception. Les difficultés rencontrées par les jurys semblent être de l'ordre de la constitution du répertoire commun aux deux jurés. Ce répertoire commun est objet, en partie, des négociations sur les notes des candidats. Les oppositions au sein des jurys de l'Écrit 2 sont vécues par les jurés comme s'organisant autour d'un clivage binaire affiché et presque revendiqué. Par exemple, l'un des deux pense que les risques objectifs pris par un sportif diminuent proportionnellement avec l'expertise alors que l'autre estime qu'expertise et prise de risque sont indépendants. Malgré cela, des points communs apparaissent entre tous les jurés. A ce titre, la stigmatisation des références aux publications de vulgarisation en EPS est un indicateur de cette identité. Elle est assez proche de la stigmatisation, par de nombreux enseignants de l'enseignement supérieur, d'une collection bien connue : les « Que sais-je »¹¹¹.

Les écarts de conception de la notation chez les jurés de l'Écrit 2 pourraient provenir de leurs participations potentielles à d'autres communautés de pratique du jury du CAPEPS. En effet, le jury de l'Écrit 2 est composé de jurés qui, pour nombre d'entre eux, sont également jurés aux épreuves orales. Les trois épreuves orales du concours abritent plusieurs communautés de pratique *simples* dont nous avons présenté la plus importante en termes de nombre de participants : l'Oral 1. Si cette hypothèse était vérifiée, une autre pourrait être formulée en fonction de la prédominance, dans la définition des savoirs, de l'impact des communautés de pratique *simples* par rapport à celui des communautés *composées*. La différence entre les jurés de l'Oral 1 et de l'Écrit 2 semble se situer entre recherche de consensus pour les premiers et résolution de conflits pour les seconds.

Cette distinction entre les deux jurys peut trouver son origine dans la construction d'artefacts organisationnels distincts. Ce concept est conçu par analogie avec l'« artefact cognitif » décrit par Norman (1993). Un artefact organisationnel est un outil pour créer du lien social. Il permet d'amplifier le travail informel des membres d'un collectif. Dans le cadre du concours, il peut prendre la forme d'une organisation de formation de jurés, de soirées amicales ou de procédures de négociation. Il autorise des gains de temps, en évitant d'avoir à redéfinir à chaque rotation de jurés les fonctions et prérogatives de chacun. Par des « affordances » reconnues de façon similaire par les acteurs, il limite les conflits entre eux et fonde, en partie, le répertoire commun d'une communauté de pratique. « C'était XX quand je

¹¹¹ Publications de vulgarisation d'un éditeur réputé dans l'édition d'ouvrages scientifiques : les Presses Universitaires de France, Paris.

suis arrivée et j'ai trouvé extra la façon dont il pilotait. J'ai beaucoup aimé, c'était un « néo » (nouveau venu) avec deux *anciens* (chevronnés) comme cette année. On avait eu le temps de comprendre les attentes du jury, des candidats... »¹¹²

Coline attribue à un responsable d'épreuve la façon dont les savoirs nécessaires aux jurés sont transmis aux nouveaux venus. À l'aide de cet artefact organisationnel (un *nouveau venu* avec deux *anciens*), les *anciens* ont une injonction institutionnelle implicite de transmettre leurs savoirs et les *nouveaux venus* sont en droit de requérir les savoirs auprès de leurs possesseurs : les *anciens*. En institutionnalisant les transferts de savoirs, ces derniers ne peuvent plus être objets de Don. En effet, tout objet que l'on peut obtenir selon des procédures de Droit perd ses « affordances » c'est-à-dire ses propriétés de couplage entre un donateur et un donataire pour devenir objet de Don. Un objet obtenu par le Droit est une relation dyadique entre un droit et un individu, l'objet devient matérialisation de ce droit et n'apparaît plus en tant qu'objet autonome pouvant être donnée. Pour les *anciens*, le droit au savoir des *nouveaux venus* les empêche, *de facto*, d'être en position de donateur potentiel.

3 Les processus de participations individuelles

3.1 Analyse des discours réduits communs

3.1.1 *Participations communes*

Tableau 29 : énoncés

Coline & Gilbert & Sandrine	La proposition d'un recrutement de juré est habituellement sur l'initiative de l'IPR.	$\mu_CGSa_$
Daniel 2 & IG & Léon 2 & Patrice 2	Les individus recrutés comme jurés le sont parce qu'ils ont la confiance d'autres individus estimés crédibles par les responsables du concours.	$\mu_D2IgL2P2_$
Patrice 2 & Zeldo	Les organisateurs s'inscrivent dans la durée et une filiation avec leurs prédécesseurs.	$\mu_P2Z_$
Éric & Patrice	Les procédures d'organisation tentent de séparer les individus disposant de la possibilité d'avoir des liens personnels antérieurs ou à venir	$\mu_EP_$
Léon & Patrice 2	La posture dans une communauté de pratique est un indicateur du statut actuel ou espéré.	$\mu_LP2_$

¹¹² Coline, Annexe 1, discours réduit VII(2), p. 32.

De façon quasi-unanime, les informateurs attestent que les recrutements des jurés sont sur l'initiative des IA-IPR. En général, à l'occasion d'une inspection qui se déroule bien, au cours de l'entretien post-leçon, l'inspecteur propose à l'enseignant de l'inscrire sur la liste des enseignants susceptibles d'être recrutés comme jurés. Seule Coline a, d'après elle involontairement, dérogé à cette règle implicite en posant des questions sur le recrutement des jurés. Ces recrutements sont effectués sur la base d'enchaînement de confiances réciproques. La base de cette confiance, pour Daniel et Léon, repose sur des bases parfois équivoques où la compétence des individus ne joue pas un rôle central.

Patrice et Zeldo décrivent les images et souvenirs qu'ils ont de leurs prédécesseurs et pour Zeldo, proche de la retraite, son désir de se voir remplacé à son poste par quelqu'un de semblable à lui-même. Ils décrivent un recrutement différent pour les jurés chargés de l'organisation du concours : le titulaire du poste propose cette charge à un remplaçant éventuel lorsqu'il la quitte. Dans cette circulation sur les postes d'organisation, l'identité de comportement des successeurs avec les prédécesseurs est une caractéristique prégnante. Cette identité entre *anciens* et *nouveaux venus* est à la fois évaluée et construite lors d'un remplacement. Le *nouveau venu* est choisi, en partie, parce qu'il ressemble à celui qu'il remplace. Ces principes pourraient être pris en défaut lorsque la nouveauté d'une technologie, comme l'introduction de l'informatique dans les procédures du CAPEPS, nécessite de recruter en fonction de compétences particulières. Le recrutement devrait s'effectuer à partir de critères de compétences techniques ; or, ceux qui ont été choisis afin d'effectuer les tâches liées à l'informatique au CAPEPS étaient déjà en place à d'autres postes dans l'organisation du CAPEPS (pilote d'épreuve, secrétariat) ou exerçaient des fonctions liées à l'informatique au sein de rectorats. Par hypothèse, ces individus ont davantage été repérés ou recommandés à partir de leur image de sérieux et de sérénité que pour leurs compétences en informatique.¹¹³

En revanche, pour Éric et Patrice les règles utilisées tentent d'exclure toute possibilité de création de liens sociaux entre candidats et jurés mais aussi entre les membres du jury. Ce dernier point est ambigu car variable selon les épreuves et les individus. Réalisable pour les

¹¹³ L'informatisation du CAPEPS consiste en une réalisation assistée par ordinateur de tâches dont les principes sont les mêmes que lorsqu'elles étaient effectuées « à la main ». La saisie des notes est effectuée par deux individus sur deux machines distinctes. Ensuite, les deux saisies sont comparées au moyen d'un tableau croisé sous Excel® (session 2004). Cette procédure est identique dans son principe à une double saisie manuelle vérifiée ensuite par comparaison des deux listes : on tient une note pour vraie si elle est identique dans les deux listes. Dans ce cas, l'informatique n'apporte aucune sécurité supplémentaire par rapport à la saisie manuelle et il n'est pas sûr qu'un gain de temps est réalisé si l'on tient compte de la conception et gestion des tableaux ainsi que des « dysfonctionnements machine ». Ces comparaisons sont analogues à la procédure du rapprochement manuel en comptabilité en partie double par laquelle on compare deux saisies distinctes (l'enregistrement de la facture avec le relevé de compte bancaire) effectuées par deux individus. Les procédures comptables informatisées sont habituellement basées sur d'autres algorithmes de vérifications que celui du rapprochement simple.

épreuves écrites, cette séparation est plus difficile à l’Oral 1. Cependant, les durées limitées – quatre ans consécutifs maximum de présence au jury – ou les participations différentes selon les individus permettent, en partie, de répondre à cette exigence. Toujours dans ce même sens d’une relativisation du respect des normes explicites, les indications de Léon et Patrice permettent de nuancer les postures des individus qui ne sont pas exemptes de stratégies de carrière ou d’attribution de confiance réciproque.

Le principal résultat des énoncés communs sur les participations semble être une dissociation entre les règles imposées pour les jurés directement chargés de l’évaluation des candidats et les usages en vigueur pour ceux en charge de l’organisation.

3.1.2 Participations différentes

Tableau 30 : énoncés

Noms des informateurs et affirmations 1		Vs	Affirmations 2 et nom des informateurs	
IG μ_Ig_4	Le compagnonnage est une forme d’apprentissage efficace pour la fonction de juré.		Le principe du concours est en contradiction avec celui du compagnonnage.	Arnaud μ_Ar_2
Toufik μ_T_1	Il n’y a pas concomitance entre la perception d’une intégration dans un collectif et le début de l’activité.		Il y a concomitance entre la perception d’une intégration dans un collectif et le début de l’activité.	Sophie 2 μ_S2_1
Arnaud & Éric μ_ArE_	Il n’y a pas d’évaluation explicite de la compétence des jurés.		Être fréquemment membre des jurys est un indicateur de sa compétence pour en faire partie.	IG μ_Ig_3

Pour IG, la place du compagnonnage comme moyen principal pour acquérir des savoirs se justifie par la création de liens personnels et la possibilité d’évaluer les individus de façon informelle dans des situations où le droit est peu présent. Paradoxalement, l’énoncé d’Arnaud rejette le compagnonnage pour des raisons voisines de celles qui entraînent l’adhésion d’IG. Pour Arnaud, le recrutement ou la formation entre anciens et nouveaux venus se traduit par : « un espèce de compagnonnage non scientifique mais un peu affectif. »¹¹⁴ qui lui semble dangereux. Dans l’acquisition des savoirs, deux visions se différencient : d’un côté celle d’IG qui valorise la création de liens personnels et de l’autre celle d’Arnaud qui légitime les aspects rationnels.

Toufik et Sophie se différencient pour estimer l’entrée dans un collectif. Ce qui distingue leurs points de vue est le moment d’apparition du sentiment d’appartenance à ce collectif. Pour Toufik, ce moment est éloigné de son entrée administrative alors que pour Sophie, c’est l’entrée dans la pratique de juré qui l’a déterminé. Cependant, cette opposition

¹¹⁴ Arnaud, annexes1, discours réduit III, p. 6.

ne permet pas d'établir un résultat stable en raison des différences entre les deux collectifs intégrés et du temps passé, plusieurs années pour Toufik et quelques jours pour Sophie, entre cette intégration et celui de l'entretien. Toutefois, cette différence donne un résultat en creux, celui de ne pouvoir affirmer, de façon certaine, qu'il y ait concomitance entre le début validé institutionnellement de l'entrée dans un collectif et la possibilité pour l'individu de se reconnaître ou d'accepter de se reconnaître, face à un tiers, comme membre de ce collectif. Enfin, Éric et Arnaud sont à l'origine d'un énoncé indiquant qu'il n'existe pas d'évaluation formelle et explicite de l'activité des jurés. Le renouvellement des jurés, la durée de leur intervention dépend de légitimations dans lesquelles la compétence en tant que juré n'est pas prise en compte. Cette absence d'évaluation est surprenante lorsqu'elle est rapprochée de l'énoncé d'IG qui donne comme indicateur de compétence des jurés le fait d'être régulièrement sollicité pour être membre de jury. En effet, alors qu'il n'y a pas d'évaluation explicite, un juré compétent est un juré qui est souvent juré et un juré est souvent juré car il est compétent. Ce raisonnement tautologique ne donne pas d'information sur les compétences retenues pour la sélection des jurés.

Ces difficultés proviennent d'une évaluation informelle, souterraine, en quelque sorte indicible et basée sur la confiance. Ce qui apparaît comme erroné dans un raisonnement devient compréhensible par la prise en compte de la réflexivité de la confiance. Pour Luhmann ([1968] 2006), la confiance se rapporte à elle-même lorsque la réduction de complexité précédente qu'elle opère a été un succès. Toute nouvelle expérience positive réalisée sur la base de la confiance produit un accroissement de la confiance. Dans ce cadre, c'est l'absence d'expérience négative qui conduit tendanciellement à l'augmentation de la confiance. Un cas de ce fonctionnement est le Président disant à l'enquêteur :

« je n'ai pas entendu parler de toi, donc tu peux continuer [tes enquêtes] ». ¹¹⁵

Cependant, la non-connaissance explicite, par les jurés, du résultat de leur action est un frein pour leurs progrès dans cette activité. Pour progresser, les moyens à disposition des *nouveaux venus* sont l'imitation des pratiques des anciens, les discussions informelles ou des demandes de jugement à un co-juré. L'utilisation de ces moyens n'est possible que pour les individus qui réussissent à entretenir des relations avec les membres reconnus comme compétents par les responsables. Ce sont ces membres-là, lorsqu'ils sont qualifiés d'*anciens*, qui définissent, de façon informelle, les savoirs de la communauté de pratique.

¹¹⁵ Annexe 3, note 689, p.270.

3.1.3 Synthèse des résultats communs

Les règles de participation des individus au sein des collectifs varient par de nombreux critères. Cependant, les règles varient aussi à l'intérieur d'un même collectif. Ces différences semblent grandir avec la taille et la plus ou moins grande diversité des individus participant au collectif. Plus précisément ici, la communauté de pratique présente à l'Oral 1 est d'un accès plus facile et moins différencié que celui d'une communauté de pratique plus éclatée comme celle présente dans le jury d'Écrit 2 ou une configuration de plus grande taille.

D'autre part, les différences de savoirs portent sur les places respectives attribuées par les informateurs à la légitimité ou l'illégitimité des aspects informels dans les relations professionnelles.

3.2 Analyse des discours réduits singuliers

Comme au Chapitre 4, l'analyse des discours réduits singuliers est présentée à partir de trois thèmes : (a) l'entrée dans les collectifs, (b) individu et collectif et (c) le semblable et le différent.

3.2.1 L'entrée dans les communautés

Tableau 31 : énoncés

Patrice 2	Le critère premier du recrutement des jurés est le grade administratif.	μ_{P2_10}
Patrice	Le recrutement d'un jury obéit à des règles de droit qui fixent des maxima (durée d'exercice) et des minima (sexe, grade...).	μ_{P_1}
Patrice 2	Proposition de recrutement de jurés par les IPR « don reconnaissance » ou recrutement « clinching gift » qu'ils ont obligation de rendre à d'autres.	μ_{P2_1}
Patrice 2	Le recrutement d'un enseignant du supérieur devrait être effectué sur la base d'une demande de son établissement.	μ_{P2_2}
Patrice 2	La procéduralisation des tâches de recrutement des jurés entraîne un affaiblissement des prérogatives des acteurs politiques et un renforcement de celles des acteurs administratifs.	μ_{P2_5}
Coline	Le recrutement d'un juré est souvent perçu comme un droit.	μ_{C_2}
Éric	Le recrutement des organisateurs est fondé sur la connaissance préalable des individus.	μ_{E_2}
Éric	Les organisateurs sont recrutés au départ pour des compétences précises puis sont progressivement affectés à d'autres tâches.	μ_{E_5}
Patrice 2	Les nouveaux sont envisagés comme des individus à former à des tâches qui préexistent alors que les anciens sont vus comme des ressources pour cette formation.	μ_{P2_6}

Le premier résultat, fondé sur les quatre premiers énoncés, est tenu par un grand nombre de règles de droit qu'il est possible de résumer au moyen de deux principes :

(a) permettre de tenir l'équilibre entre les différentes catégories administratives intervenant dans l'enseignement de l'EPS et (b) confier l'« attestation de compétence » des jurés au supérieur hiérarchique de ceux-ci.¹¹⁶ Cette attestation de compétence n'est remise en cause que dans de très rares cas d'incompétence manifeste en cours de concours.

Le troisième énoncé de cette série éclaire les conditions de l'attribution de cette « attestation ». Pour un IA-IPR, elles sont fonction de la politique relationnelle de celui-ci avec ses subordonnés. Cette politique peut être axée, d'une part pour formaliser la reconnaissance de la qualité du travail d'un enseignant, ce que nous avons qualifié de « récompense », et d'autre part pour justifier et légitimer des sollicitations de cet enseignant en tant que formateur : le « recrutement don ».

Les énoncés quatre et cinq symbolisent le souhait de Patrice de rendre plus explicite cette « attestation » pour les enseignants du supérieur et la procéduralisation du recrutement. Cela achèverait, d'après lui, la rationalisation du recrutement des jurés. En effet, actuellement, les conditions d'exercice dans les établissements du supérieur permettent, dans la plupart des cas, aux enseignants y exerçant de proposer directement leur candidature.¹¹⁷ Les organisateurs, par la voix de Patrice, semblent souhaiter que les relations entre candidats, jurés et organisation du concours soient médiées par des règles explicites et par l'intermédiaire des supérieurs hiérarchiques des postulants.

L'énoncé six, rapporté par Coline, marque les premières limites du souhait de Patrice. En effet, si le recrutement des jurés est effectivement le résultat d'une procédure administrative, ce recrutement devient un droit offert à ceux qui remplissent les conditions. Dans ce cadre, un postulant évincé – alors qu'il estime remplir les conditions d'un recrutement – est fondé à demander des explications à l'organisation et un juré retenu ne trouve plus exceptionnel de l'avoir été.

Les énoncés quatre, cinq et six permettent d'établir un deuxième résultat. La procéduralisation du recrutement transforme le choix d'un juré en droit pour celui-ci.

Les énoncés sept et huit ont trait au recrutement des organisateurs. Ces énoncés permettent d'attester qu'il n'existe pas, pour ces informateurs, d'équilibre à tenir entre les catégories administratives et pas de validation de la part des supérieurs hiérarchiques. Ce recrutement n'utilise pas les règles et principes construits pour celui des autres jurés, ils sont

¹¹⁶ Ce que nous appelons « attestation de compétences » est l'inscription des postulants sur une liste, par ordre de préférence, transmise au Président du jury par les IA-IPR ou les directeurs d'établissements de l'enseignement supérieur intervenant dans la formation des candidats au CAPEPS.

¹¹⁷ Les conditions d'exercice étant très variables d'un établissement à un autre, il serait présomptueux de présenter des résultats sur la nomination des enseignants du supérieur.

simplement cooptés par les *anciens* les plus influents. Ainsi que nous l'avons écrit plus haut – savoirs identiques – la transmissions des savoirs aux nouveaux organisateurs est principalement sous la responsabilité du détenteur de la fonction.

Le troisième résultat de « l'entrée dans les collectifs » est la présence d'un hiatus entre une volonté d'utiliser des critères de droit pour la sélection des jurés, y compris le Président, et leur non-respect paradoxal pour ceux qui ont la charge de l'organisation du concours et, en partie, celle de contribuer au respect de ces critères.

3.2.2 *Individu et collectif*

Les jurys sont constitués de paires de jurés. Le nombre important de jurés (plus de 80 à l'Oral 1, le double pour chaque épreuve écrite pour la session 2004) justifie, pour les organisateurs, des procédures particulières pour leur appariement.

Pour les épreuves écrites, l'organisation de l'appariement des jurés est basée sur le statut institutionnel de chaque juré (affectation académique, statut, fonction, ancienneté dans le concours). Elle obéit également à un impératif économique et pratique : limiter les déplacements. Les jurés sont associés en fonction d'un premier critère de proximité géographique. Le second critère est celui de la variété d'autres indicateurs : ¹¹⁸ les universitaires avec des enseignants en établissement scolaire et les *anciens* avec les *nouveaux venus*.

Pour l'Oral 1, les paires constituent un jury issu de deux listes : « les piliers » qui rassemblent les IA-IPR et les jurés chevronnés ; « les arc-boutants » constituée par les *nouveaux venus* ou ceux qui n'ont qu'un an d'ancienneté dans la fonction. La répartition des jurés dans ces listes est réalisée par des responsables de l'organisation et de l'épreuve. Deux jurés d'une même académie ne peuvent pas être associés et un candidat n'est jamais interrogé par un juré issu de son académie.

¹¹⁸ Dans le passé, le critère masculin / féminin a également été utilisé. Il n'en reste aucune trace dans les procédures décrites par les informateurs.

Tableau 32 : énoncés

Éric	Les jurys sont constitués à partir de règles d'appariement strictes.	μ_E_1
Zeldo	Les réciprocités amicales entraînent des conseils facilitant la réussite professionnelle.	μ_Z_3
Éric	Les organisateurs ont un fonctionnement traditionnel.	μ_E_4
Zeldo	Les savoirs des organisateurs se réfèrent à des techniques construites à partir d'erreurs déjà rencontrées.	μ_Z_1
Zeldo	Le fonctionnement explicite des organisateurs est basé sur des règles traditionnelles.	μ_Z_2

L'énoncé d'Éric définit deux règles communes qui organisent l'évolution des communautés de pratique. Il convient de : (a) rendre incertaine la constitution des associations, (b) d'associer dans un jury des jurés de statuts différents et (c) les paires de jurés ne se choisissent pas pour évaluer ensemble. Ces règles témoignent d'un fonctionnement communautaire dans lequel les positions entre individus ne dépendent pas de leur volonté. Les procédures d'organisation tentent de limiter les interactions qui pourraient reposer sur d'autres bases que celles de la rationalité utilitaire.

En revanche, les autres énoncés indiquent que les relations amicales, y compris dans le domaine professionnel, rassemblent des individus sur la base de réciprocités qui s'exercent paradoxalement sans distinction de domaine professionnel ou privé. Les carrières des individus obéissent, en partie, à ces relations amicales sans qu'il soit possible de distinguer la part de l'amitié qui naît de la reconnaissance d'une compétence ou de la reconnaissance de cette dernière par la confiance née de l'amitié. Ces phénomènes sont voisins de ceux que Hameline (2000) décrit dans les réseaux en formation.

La congruence entre ces deux tensions est obtenue par le respect de traditions structurées par les réponses successives apportées à des problèmes rencontrés au fil des sessions. Ce qui permet d'articuler niveaux individuel et collectif est l'ensemble des règles organisées par une tradition, c'est-à-dire un mouvement qui accepte les modifications lui permettant de conserver son identité. Le résultat majeur de cette sous-partie est que le fonctionnement du jury se base sur une prédominance du collectif et de la tradition en regard de l'individu et de l'innovation singulière.

3.2.3 Le semblable et le différent

Tableau 33 : énoncés

Patrice 2	Les jurés sont à la fois correcteurs d'un écrit et examinateurs à un oral.	μ_P2_4
Arnaud	L'évolution du CAPEPS semble aller vers un aplatissement des « privilèges » de statut ou de notoriété.	μ_Ar6_
France	Les différences de lecture des copies au sein d'une doublette de jurés peuvent aller jusqu'à la totale incompréhension mutuelle.	μ_F_1
Arnaud	La composition du jury du CAPEPS tente de respecter les répartitions de statut globalement mais pas à l'intérieur de chaque épreuve.	μ_Ar5_
Ève	Les parcours des jurés sont souvent moins linéaires que ceux des professeurs d'EPS « ordinaires ».	μ_Ev_1
Gilbert	L'entretien de relations professionnelles s'effectue, pour partie, par des cycles de dons d'ordre privé.	μ_G_4
IG	Les rapports sociaux sont entre compétition avec les pairs et cycles de don avec les supérieurs/inférieurs hiérarchiques.	μ_Ig_1
IG	Les cycles de don entre niveaux hiérarchiques différents s'exercent sur les attentes des uns et des autres.	μ_Ig_2

Les trois premiers énoncés marquent une tension entre une volonté d'indifférenciation des jurés, de l'effacement de l'individu et de son statut au profit du collectif et l'expression de différences parfois radicales entre les jurés lors des harmonisations de notes.

L'énoncé de Patrice est le cas d'une règle supplémentaire et spécifique au CAPEPS par rapport à d'autres concours de recrutement d'enseignants tels que l'agrégation externe d'EPS. En effet, la polyvalence des jurés du CAPEPS est justifiée par Patrice, par l'objectif du concours : sélectionner des enseignants polyvalents. Cette légitimité « d'enseignants d'EPS / correcteurs de dissertations » est rattachée à leur expérience passée de candidat par Patrice :

« Moi, ça ne me choque pas de demander à des jurys de corriger les écrits parce que dans la mesure où ils sont enseignants, ils sont passés par là, ils ont démontré ces compétences-là »

Cependant, cette polyvalence et cette homogénéité postulée trouvent une limite exprimée par France au sujet de l'Écrit 2. Cette limite est la difficulté d'établir la légitimité des points de vue lorsque deux jurés sont face à des résultats (un écart de note très important sur une même copie) qui ne leur permettent pas d'éviter de s'affronter sans que l'un des deux ne perde la face. Cette situation est renforcée par l'aplatissement des structures hiérarchiques. De plus, ces échanges s'effectuent à huis clos, en temps limité et en tête-à-tête. Les conflits ne peuvent se dénouer que par une négociation et, en principe, sans recours à une position d'autorité de l'un des deux jurés quels que soient leurs grades et positions hiérarchiques respectifs.

Cette idée d'associer des individus porteurs d'expériences différentes est effective dans la constitution du jury dans son ensemble. À l'intérieur des communautés de pratique simples, les individus sont relativement homogènes sur le plan des grades. Par exemple, l'Oral 1 est principalement composé de professeurs agrégés, le plus souvent chargés de formation, d'IA-IPR, exceptionnellement quelques professeurs certifiés et aucun chargé d'enseignement. En revanche, ces catégories sont largement représentées dans les jurys de spécialités sportives rares. Au-delà des grades, les expériences vécues, en formation ou dans les pratiques physiques et d'entraînement sportif, tracent des frontières à partir de différentes hiérarchies de savoirs. Finalement, le point commun au plus grand nombre de jurés est d'être ou d'avoir été des enseignants d'EPS différents.

Cette différence s'observe, en particulier, dans les rapports sociaux qu'ils tendent à construire. Les relations professionnelles ne sont pas considérées comme un élément indépendant d'autres relations qui seraient d'une nature différente, par exemple les relations amicales. Cependant, les rapports sociaux n'en deviennent pas indistincts et insensibles aux différences sociales. À une séparation public / privé privilégiant les relations utilitaristes dans le public et anti-utilitaristes dans le privé se substitue une séparation supérieur / subordonné issue des positions hiérarchiques respectives. Dans le collectif étudié, les relations utilitaristes sont la norme principale entre pairs alors que les relations anti-utilitaristes apparaissent majoritaires entre supérieur hiérarchique et subordonné.

En résumé, la constitution des paires de jurés et leur sélection obéit à un principe paradoxal d'union des différences afin de générer des résultats les plus semblables possibles.

3.3 Discussion sur les participations

Le résultat le plus surprenant des participations au sein du jury CAPEPS est le renouvellement, différent de l'ensemble du jury, des organisateurs. Ces derniers le justifient par l'affirmation d'un fonctionnement sans heurt et remplissant parfaitement sa fonction et donnent l'explication, un peu tautologique, de ce bon fonctionnement grâce aux modalités de ce renouvellement. Ce bon fonctionnement explique (et s'explique par) une évolution lente par touches successives. Patrice et Zeldo se placent en « héritiers » d'une machine et tirent une partie de leur légitimité individuelle de la possession de cet héritage et de ses symboles. C'est une sorte d'aristocratie au sein du concours qui se justifie par des risques objectivement importants et une obligation de mémoire pour les éviter.

Ce qui est en jeu, c'est la nature de la mémoire incarnée par des individus comme Patrice ou appuyée par une mémoire écrite (les archives) comme Zeldo dont la possession donnerait autorité à son propriétaire. Cette priorité accordée à la mémoire écrite pour l'un ou à la mémoire inscrite dans les souvenirs des individus pour l'autre est probablement plus de l'ordre du discours que des faits. La rédaction de documents écrits sur des procédures est une pratique courante, voire nécessaire, pour des événements n'ayant lieu qu'une fois par an. Cependant, si tout peut être écrit, il est possible d'imaginer que les procédures d'évolution du concours puissent être repensées de façon globale et non, seulement par petites touches. Une tradition orale légitime le renouvellement des *anciens* par compagnonnage avec les nouveaux venus. Celle-ci s'opère par le doublage du poste¹¹⁹ l'année précédant le renouvellement d'un organisateur. Une tradition écrite peut se transmettre par d'autres modes. Le mode de renouvellement du secrétariat par compagnonnage obéit à d'autres règles qu'une simple rationalisation de procédures.

Deux caractéristiques le fondent : (a) le renouvellement un à un des membres et, (b) le temps nécessaire, à la fois avant d'accéder à ces fonctions, mais aussi pour accomplir la mission. Intégrer le secrétariat demande du temps parce que l'individu est susceptible d'y rester longtemps. Un recrutement inadapté est difficile à rectifier car il n'y a que deux personnes capables de réaliser chaque procédure particulière et à cause de la formation du *nouveau* par l'*ancien*. Si un individu se révèle inapte à sa tâche, il va être délicat de lui demander de former son successeur pour des raisons de compétence et d'accord de l'intéressé. Dans cette organisation stable, un seul recrutement erroné gêne fortement le système de renouvellement mais plusieurs recrutements simultanés seraient de nature à le bloquer.

3.3.1 *Recevoir rendre donner*

Faire circuler les fonctions du secrétariat par des cycles de dons est un moyen pour se protéger de ces risques. Accepter le don de la charge de son prédécesseur est aussi accepter l'obligation de rendre non pas à l'individu donateur mais à « la Machine ». Ce qui oblige à rendre est le *Hau* du CAPEPS, c'est-à-dire l'esprit de la chose donnée.

Cependant, modifier les modalités de recrutement d'un jury modifie également les relations entre les individus au sein des communautés de pratique comme le montre la procéduralisation du recrutement des jurés face aux responsables du concours. En effet, si le

¹¹⁹ L'ancien et le nouveau sont conjointement affectés sur la mission dont le titulaire va changer. Les conditions sont parfois délicates, en particulier lorsque les successions s'effectuent « en cascade ». Les individus dans ce cas doivent à la fois apprendre leur prochaine mission et encadrer leur successeur.

recrutement est un droit à partir du moment où un individu acquiert son « attestation de compétence », des cycles de don ne peuvent être mis en place entre ce dernier et les organisateurs. En effet, droit et don s'excluent mutuellement car « donner un droit » ou avoir « droit à un don » sont des non-sens. Si les organisateurs prétendent organiser le recrutement à partir du droit, ils ne peuvent, dans le même temps, s'attendre à voir se mettre en place des cycles de don entre les jurés et eux. Cependant, les cycles de don ne sont pas absents du recrutement. Ils peuvent se mettre en place entre les IA-IPR et les enseignants qu'ils proposent et prendre deux formes distinctes. La première, la plus ancienne, est le « don reconnaissance » du travail accompli en tant qu'enseignant. En ce sens, ce don termine un cycle, celui de l'investissement professionnel qui est le don initial, reçu par l'inspecteur et rendu par la nomination. Le don suivant est donc sur l'initiative de l'enseignant. C'est la forme suivie pour Gilbert ou Marc. La seconde forme possible est celle à l'œuvre pour la nomination de Coline. C'est elle qui déclenche par sa demande le don de l'IA-IPR, c'est donc à elle de rendre ensuite. La remarque de Patrice n'est donc que le constat d'un cycle de don inhabituel dans les procédures actuelles. Cependant, cette attitude, inspirée par l'obligation de rendre de Coline, est interprétée comme un don initial par Patrice, ce qui est un indicateur positif de la poursuite des cycles de don comme en témoigne la nomination de Coline au comité de lecture dès sa première année.

3.3.2 *Au nom du droit ou de la confiance*

Cette interprétation anti-utilitariste ne peut seule suffire à comprendre l'ensemble de la situation. Des facteurs utilitaristes ont également eu leur rôle dans l'expérience de Coline. Pour l'IA-IPR, proposer la nomination d'une jeune femme agrégée est un gage d'ouverture à l'obligation de parité homme / femme. Il montre qu'il se conforme au premier principe « permettre de tenir l'équilibre entre les différentes catégories administratives ». Pour Coline, la description de sa vie professionnelle est une suite de défis qui s'enchaînent les uns à la suite des autres. Dans une certaine mesure, être jurée au CAPEPS s'inscrit dans cette carrière d'une façon cohérente et utilitariste, presque classique. En effet, peu de femmes jeunes sont recrutées. Il est courant d'entendre dire que c'est parce qu'elles ne souhaitent pas quitter leur domicile, mais nous avons vu, avec Marc, que le problème est identique pour les hommes jeunes. Cependant, ce dernier a, plusieurs fois, été sollicité avant de voir sa position familiale évoluer. Il n'est pas certain qu'une jeune femme aurait également été sollicitée avec cette insistance, peut-être même en raison de cette rumeur. En effet, à quoi bon insister lorsque l'on est sûr que cela est inutile ?

Les règles des appariements des jurés sont un des piliers de l'organisation. Celle-ci est confiée à Éric dont une des missions est de réaliser un tableau à double entrée rassemblant l'ensemble des données et de l'historique de ces appariements. Ces derniers pourraient être effectués sans le travail d'Éric. Il est possible d'imaginer qu'à partir de la connaissance des règles, les jurés pourraient s'organiser entre eux, ou bien qu'un programme informatique permette d'attribuer place et co-juré. Cependant, le travail d'Éric a d'autres fonctions que l'aspect organisationnel assez banal qui vient d'être décrit : celui d'instituer la constitution des jurys par des règles tout en laissant possibles des aménagements locaux de celles-ci.

Un de ces aménagements possibles s'exprime dans la vérification de l'équilibre de travail entre les jurés pour la synthèse des dossiers car la rémunération des jurés ne tient pas compte du travail nécessaire pour établir ces synthèses mais seulement du nombre de candidats interrogés. Il est à noter que les jurés n'ayant qu'un seul dossier aident généralement leur co-juré en effectuant des tâches annexes comme faire les photocopies nécessaires au travail ou vont lui chercher une boisson. Ces comportements limitent la réalité de l'importance de la différence de ce travail tout en respectant l'obligation de présence des deux jurés lors des différents contrôles mis en place (comité de lecture, remise des dossiers). Pourtant, les jurés marquent leur soulagement lorsqu'ils découvrent n'avoir qu'un seul dossier à synthétiser ou leur agacement s'ils se trouvent avoir deux dossiers plusieurs jours consécutifs.

Une hypothèse possible de cette organisation est la croyance en une équivalence entre le statut et le comportement en tant que juré. Les différents statuts seraient associés à des fonctionnements typiques qui, s'ils étaient associés, pourraient être préjudiciables à l'équité du concours. À partir de divisions formelles basées sur des informations institutionnelles, l'organisation tente de séparer ce qui est semblable, voisin, commun. Par la diversité, le recours à l'aléa, la rigueur des procédures, elle cherche à uniformiser le traitement des candidats, et peut-être aussi à éloigner ou distendre provisoirement, le temps du concours, des solidarités de fonction ou de voisinage. Pour cette épreuve, la constitution des paires ne dépend pas de la volonté des individus. Les jurés ne se choisissent pas, ils sont désignés par une procédure en partie aléatoire et sont objets de cette circulation. Au cours d'une session, chaque paire de jurés est constituée une seule fois, exceptionnellement deux. Un membre du secrétariat est en charge de cette tâche. L'outil de base est un tableau à double entrée (format A3) sur lequel les jours d'interrogation sont portés en abscisse et les noms des jurés en ordonnée. Un système de codes permet au responsable de prendre ses décisions pour associer les différents jurés. Cette dévolution à des techniques et procédures contribue à l'établissement des liens de confiance *a priori* entre les jurés. En ce sens, ces associations

obligatoires contribuent à équilibrer les transferts de savoirs qui sont sur un mode d'établissement de liens de confiance ou de méfiance. Ce thème de la rationalisation de la confiance en relation avec des programmes décisionnels est étudié par Luhmann ([1968] 2006) et permet de comprendre l'activité des jurés à l'aide d'une « *schématisation binaire*¹²⁰ » (p.105) entre confiance et méfiance.

4 Aspects utilitaristes et anti-utilitaristes

Comme pour l'Oral 1 les informateurs questionnés sur les savoirs ou les processus de participation de l'épreuve d'Écrit 2 les décrivent souvent en termes convergents mais aussi en termes de séparation, décalage voire de contradiction. Cependant, les spécificités du collectif à l'œuvre pour l'Écrit 2 augmentent les différences et diminuent les possibilités de régulation.

Plus qu'une description fine des savoirs évoqués par les informateurs, ce qui est au cœur de l'analyse tente de montrer les liens entre des savoirs et des participations considérées comme des processus. Cette préoccupation nous incite à clarifier la nature de ces oppositions en identifiant différentes formes de légitimité qu'elles proposent.

Trois formes d'oppositions sont distinguées : elles s'expriment par des constats de (a) décalages, (b) contradictions, (c) séparations, entre des éléments qui, dans la logique du ou des informateurs, devraient fonctionner par rapport à d'autres facteurs soit à l'unisson soit, au contraire, être désunis alors qu'ils sont en symbiose. Ces différentes formes indiquent à la fois la nature des savoirs légitimes et le type de relations que ces légitimités distinctes entretiennent entre elles. Les oppositions de légitimité de savoirs pourraient être des indicateurs de la nature ou des liens utilitaristes ou anti-utilitaristes entre les différentes circulations de savoirs dans les communautés de pratique présentes dans le cadre du recrutement des enseignants d'EPS. Pour discuter de cette hypothèse, nous poursuivons l'étude des énoncés en présentant simultanément les savoirs et les participations différents de ce Chapitre 5 regroupés en fonction de leur forme d'opposition.

4.1 Décalages, contradictions et séparations

Ces trois termes sont définis en fonction des différences qui apparaissent dans les résultats de ce Chapitre 5 aux sous-sections « savoirs différents » et « participations

¹²⁰ Mise en italique par l'auteur.

différentes ». Ces trois catégories permettent de synthétiser les énoncés des savoirs et des participations.

Les décalages sont des constatations qui mettent en avant la disjonction ou l'écart entre des éléments que l'informateur envisage comme liés. Le décalage se situe entre l'action réalisée par l'individu et celle qu'il est nécessaire de faire dans cette situation-là. L'action réalisée est simplement en écart par rapport à celle nécessaire. Le décalage se situe dans l'inadéquation d'une action à des conditions particulières et non par rapport à l'intention qui la justifie. Par exemple, les savoirs qui participent à l'expérience d'un cycliste amateur sont en décalage si celui-ci se trouve dans un peloton de cyclistes professionnels. Les changements de vitesses ne s'effectuent pas au même moment, les virages sont pris selon d'autres trajectoires en fonction de la vitesse. Les savoirs du cycliste amateur ne sont pas pour autant inexacts ou moins légitimes que ceux des professionnels, ils sont décalés par rapport à l'expérience d'un peloton de coureurs professionnels.

Les contradictions sont des énoncés affirmatifs qui s'excluent mutuellement. Elles peuvent opposer des informateurs différents ou un seul face à lui-même à des moments différents ou encore un informateur comparant son propre point de vue avec celui d'un autre individu. Selon un point de vue, une question particulière, l'Informateur 1 avance un argument qui est l'inverse ou de celui de l'Informateur 2. C'est une relation entre deux éléments dont l'un affirme et l'autre nie le même objet de connaissance.

Les séparations de légitimité de savoirs sont l'affirmation ou la négation de la validité d'un savoir selon les conditions dans lesquelles ce savoir est généré. Un savoir est valide ou invalide selon les conditions de son exercice.

4.1.1 *Décalages*

Il y a décalage entre les savoirs de Daniel qui légitiment l'abstraction et la généralisation possible des savoirs et ceux d'Ève qui valorisent l'adaptation fine des savoirs aux conditions dans lesquelles ces savoirs sont utilisés. En effet, ces choix sont adaptés aux pratiques professionnelles quotidiennes de chacun d'eux (Professeur des universités et Professeure agrégée en établissement scolaire). Qu'une légitimité soit la plus générale possible est un élément essentiel des recherches universitaires alors que la primauté est donnée au local pour un enseignant. Ce décalage de légitimité entre les savoirs de Daniel et d'Ève permet de comprendre que, de façon tendancielle, le transfert des savoirs généraux est plus organisé par les aspects utilitaristes qu'anti-utilitaristes. En effet, les savoirs référés à la communauté scientifique tirent leur légitimité d'un transfert inconditionnel à tous. Un

scientifique ne choisit pas, du moins en principe, les individus qui légitiment ou non ses propositions, bien que l'observation directe d'un laboratoire de recherche montre un écart entre ces règles et les pratiques constatées (Latour et Woolgar [1979] 1996). En revanche, les savoirs professionnels ont des légitimités locales, adaptées à des environnements et leurs transferts s'effectuent davantage par des cycles de dons que par le droit. Un savoir est légitime pour un enseignant s'il est efficace dans son enseignement ici et maintenant alors que, pour un enseignant-chercheur, est légitime un savoir dont les conditions de vérité sont clairement établies.

Ce décalage entre deux échelles de temps différentes (Lemke, 2000) est également perceptible lors des participations dans des collectifs. Celles-ci font l'objet de décalages temporels semblables selon la nature du collectif. Intégrer une profession – que les individus estiment conserver toute leur vie professionnelle – est perçue comme nécessitant un temps plus long que l'intégration d'un collectif temporaire. Ces séparations dans la perception de se reconnaître ou d'être reconnu « comme membre de » sont très variables et illustrent les notions de point de vue de l'acteur. En effet, d'un point de vue peu armé, il suffit d'avoir devant soi un individu qualifié par l'institution de « membre de jury » pour estimer que cet individu participe à ce jury. En revanche, pour les acteurs eux-mêmes – en particulier, Toufik et Sophie – cette participation n'est pas immédiate. Pour Sophie, c'est le début de l'activité face au candidat qui a été le signal ; pour Toufik, c'est la perception de sa capacité à transformer les élèves dont il avait la charge.

Ces décalages temporels de la genèse des savoirs comme ceux des participations proviennent, en partie, de la fonction des savoirs dans les participations aux collectifs selon les fonctionnements du couplage participation / réification (Wenger, 1998 ; Chanal, 2000) dans les communautés de pratique. Percevoir comme active sa participation à une communauté de pratique semble possible lorsqu'un individu juge suffisante sa masse de savoirs réifiés pour pouvoir participer aux cycles de dons. La simple appartenance – qui assure la légitimité d'un individu en tant que membre du collectif – est insuffisante aux yeux du participant lui-même. L'appartenance reflète l'aspect utilitariste de la fonction exercée tandis que la participation renvoie à l'aspect anti-utilitariste à cause des cycles de dons nécessaires aux transferts de savoirs entre pairs.

4.1.2 *Contradictions*

Deux contradictions apparaissent dans les énoncés présentés dans ce Chapitre 5 : (a) au sujet du rôle du compagnonnage dans la participation des jurés et (b) pour les processus de réification dans la construction des savoirs.

L'énoncé de Daniel définissant l'incomplexité comme juxtaposition de savoirs vient renforcer celui d'Arnaud qui souligne l'opposition entre le compagnonnage, mode anti-utilitaire de transmission de savoirs, et l'évaluation utilitariste du concours. En revanche, IG et Toufik contredisent cette recherche de convergence entre construction de savoirs et mode de transmission. Pour IG, c'est par le constat de l'efficacité du compagnonnage des jurés et pour Toufik, par une position de séparation entre théorie et pratique envisagées comme des entités indépendantes et obéissant à des logiques différentes. Cet ensemble de contradictions peut être regroupés autour d'un thème plus large, celui de la transmission des savoirs au sein d'une communauté de pratique. Ce thème unique permet de résumer les deux contradictions présentées, l'une sur les savoirs et l'autre sur les participations en une seule opposition : celle qui distingue les procédures de transmission anti-utilitaristes des savoirs des jurés de la légitimité utilitariste du concours. La discussion de cette nouvelle opposition revient à définir si la réduction de deux contradictions permet ou non de conserver, dans celle-ci, la forme contradictoire ou éventuellement de la dépasser. Est-il contradictoire d'utiliser une forme de transmission anti-utilitariste pour transmettre des savoirs utilitaristes ?

Un premier niveau de réponse est fourni par l'énoncé d'IG : cela fonctionne plutôt de manière satisfaisante. Cependant, il convient de dépasser ce niveau pour déterminer si une cohérence accrue, dans un sens utilitariste ou anti-utilitariste, modifierait ou non l'efficacité du concours. Il semble difficile d'augmenter volontairement la cohérence anti-utilitariste du concours. Ce dernier est un moyen qui, par essence, vise à limiter les aspects anti-utilitaristes. En revanche, augmenter la cohérence utilitariste est encore possible. Par exemple, il est possible de définir et de hiérarchiser plus précisément les savoirs légitimes à vérifier dans les copies des candidats. Dans le même sens, la constitution des paires de jurés postérieure à la première notation des copies renforcerait l'aspect utilitariste des relations entre jurés.¹²¹

Pour autant, la contradiction entre forme de transmission anti-utilitariste et fonction utilitariste du concours n'est pas flagrante. En effet, les caractéristiques de l'opposition

¹²¹ On pourrait imaginer que les jurés ne soient pas associés à la première réunion mais seulement après une première remontée des notes, individuelle. Il serait possible alors d'associer des jurés non seulement en fonction des proximités géographiques mais aussi de ces premiers résultats.

renvoient à un objet composé – la transmission des savoirs entre jurés et les moyens de sélection des candidats – et non à un objet simple. La particularité de cette opposition permet de constater qu'un objet composé n'est jamais contradictoire car les deux termes ne peuvent s'exclure mutuellement. En revanche, leur degré de congruence est variable en fonction des finalités recherchées. Il n'y a pas contradiction entre transmission anti-utilitariste et savoirs utilitaristes mais séparation entre les deux.

4.1.3 Séparations

La séparation qui existe entre faire la moyenne des notes ou accepter alternativement d'avoir tort ou raison met les jurés en position de choisir, selon les cas, une relation de type utilitariste ou anti-utilitariste. Faire la moyenne permet de sauvegarder la face des deux jurés à moindre coût. Elle représente « l'évitement » dans la classification des types de figuration (Goffman, 1974). Goffman précise que l'évitement est basé sur la méfiance en laissant inexprimé tout ce qui peut gêner l'autre. Le deuxième type, décrit par l'auteur, est la « réparation » qu'il expose en des mots proches du Don : « Les phases du processus réparateur – sommation, offre, acceptation et remerciement – constituent un modèle du comportement rituel interpersonnel » (Goffman, 1974, p. 23). Cette relation « réparatrice » expose les jurés à des cycles de vengeance ou de don pour réguler les notes. Dans ce cadre, il est difficilement soutenable que l'un des deux jurés accepte systématiquement la note de l'autre sans qu'il n'en conçoive du ressentiment pouvant le conduire à une vengeance. Accepter de discuter les notes n'est réalisable que lorsque deux individus qui, généralement se connaissent peu, se font confiance. Le cas de Daniel et ses co-jurés illustre cette remarque en la nuanciant. En 2004, Daniel et B se connaissent de longue date et travaillent ensemble dans la préparation CAPEPS de l'université de M. En 2005, Daniel est associé à X, un jeune enseignant admiratif et impressionné par lui. Par ses écrits, en particulier dans des revues professionnelles, les savoirs de Daniel sont connus de ses co-jurés. Ces deux situations permettent d'entrer dans l'action avec un degré de confiance préalable à celle-ci. En revanche, Ève, Irène et Marc sont associés avec des inconnus. Chacun d'eux utilise des savoirs séparés de ceux des autres, savoirs qui deviennent des freins possibles au respect de la consigne des organisateurs de ne pas faire la moyenne des notes. Séparés par les légitimités différentes de leurs savoirs et ne disposant pas de repères antérieurs à cette expérience commune de jurés, il leur est difficile d'établir la confiance nécessaire à l'instauration d'un couplage anti-utilitariste pour discuter les notes sans faire systématiquement la moyenne. Il y a, ici, séparation entre une technique de notation qui nécessite un couplage anti-utilitariste pour fonctionner alors que

la relation entre les jurés est construite avec des inconnus afin de favoriser un mode utilitariste pour augmenter l'équité entre les candidats.

Cette séparation semble également à l'œuvre dans les énoncés de participations présentés par Arnaud et Éric d'une part et IG d'autre part. L'absence affirmée d'évaluation explicite des jurés se heurte à l'évidence que certains jurés sont fréquemment sollicités pour faire partie du jury et d'autres pas. En effet, il n'existe pas de procédures utilitaristes pour évaluer les individus dans leur activité de juré et justifier les choix des responsables du concours. Ce constat est paradoxal dans une organisation qui vise à recruter des enseignants le plus rationnellement possible. Ce paradoxe apparent repose sur l'acceptation du présupposé de la séparation entre activité individuelle et activité collective. Si on accepte l'idée que les jurés ne sont pas recrutés simplement à titre individuel mais surtout en tant que participants à des communautés de pratique alors le paradoxe de l'évaluation individuelle disparaît. Ce qui est premier n'est pas la capacité individuelle et utilitariste mais les relations anti-utilitaristes avec les *anciens* des communautés de pratique du CAPEPS. Contrairement à la séparation des savoirs des jurés sur la notation qui est absente de l'harmonisation des notes, la séparation des participations individuelles au sein des communautés de pratique provient de l'application d'une pensée utilitariste qui ne se justifie pas dans les situations décrites.

Les savoirs d'Ève et Sophie, séparés de ceux de Daniel, au sujet du critère du futur « bon collègue » illustrent une réification anti-utilitariste dans une participation utilitariste. En revanche, les savoirs de Daniel indiquent une participation et une réification utilitariste. C'est la confirmation que la position de Daniel est plus utilitariste que celles des autres informateurs. En effet, le décalage entre ses savoirs et ceux d'Ève était, en partie, déjà lié à une position plus utilitariste. Le critère du « bon collègue » est la réification d'une projection dans le futur en fonction d'une participation différente. Cette réification rappelle que l'objectif du concours est de recruter des enseignants mais elle est séparée, c'est-à-dire qu'elle est invalide, d'une participation au concours. C'est un critère pouvant être valide entre participants d'une communauté de pratique car les participations à celle-ci se réalisent sur le mode anti-utilitariste. Ce mode articule des cycles de dons et de vengeances dont l'analyse montre qu'ils sont suffisamment importants pour favoriser ou entraver la formation d'enseignants débutants (Imbert et Durand, 2007). Cependant, la relation entre un candidat et son jury est intéressée par nature et imposée à tous les participants. Alors que la légitimité d'un critère est liée à la pratique dans laquelle il est utilisé, le savoir du futur « bon collègue » est issu d'une pratique professionnelle séparée de la pratique dans laquelle il est utilisé dans le concours.

En conclusion, pour qu'une réification soit efficace, elle doit s'appuyer sur une légitimité respectant le mode utilitariste ou anti-utilitariste de la participation avec laquelle elle forme couplage.

Chapitre 6 :

Une constellation

de communautés de pratique

Ce chapitre décrit et discute le fonctionnement d'une constellation de communautés de pratique qui associe l'ensemble des communautés de pratique agissant dans le domaine du recrutement des enseignants d'EPS. Aux communautés de pratique du concours déjà étudiées, s'ajoutent celles qui agissent dans le cadre de la préparation au concours ou de la formation des lauréats du CAPEPS ainsi qu'un groupe de réflexion pédagogique : le GRAF.¹²²

Ce chapitre comporte quatre sections qui décrivent et discutent les rapports des communautés de pratique à l'intérieur de cette constellation : la Section 1 présente l'espace de nos investigations ; la Section 2 décrit les différences et proximités des savoirs entre communautés de pratique ; la Section 3 décrit les processus de participations entre participants à des communautés de pratique différentes et la Section 4 discute les aspects utilitaristes et anti-utilitaristes de cette constellation de communautés de pratique.

¹²² Le GRAF : Groupe de Recherche Action Formation est décrit Chapitre (6) 3.2.1.

1 Présentation générale

L'activité de policiers et de malfaiteurs offre l'opportunité d'une métaphore de la notion de constellation de communautés de pratique. Plusieurs communautés de pratique peuvent, probablement, se distinguer chez les policiers comme chez les malfaiteurs. En outre, ces communautés de pratique interagissent aussi bien à l'intérieur de la catégorie sociale homogène (policiers ou malfaiteurs) qu'hétérogène (l'ensemble des deux). De plus, l'existence d'*indicateurs* pour la police ou celle de *policiers infiltrés* chez les malfaiteurs marque la porosité des frontières entre leurs activités et montre la difficulté de raisonner à partir des seules catégories sociales. En revanche, s'intéresser aux actions des uns en lien avec celles des autres crée un niveau d'analyse supplémentaire et différent de celui de l'étude alternative des premiers puis des seconds.

Les communautés de pratique présentées jusqu'à présent sont issues de collectifs qui oeuvrent strictement au sein du CAPEPS. Cette centration sur le concours occulte des phénomènes qui interagissent avec lui car l'organisation du concours ne peut s'affranchir de domaines voisins, en particulier ceux de la préparation du concours et de la formation des lauréats de celui-ci. Nous allons accroître ce champ d'investigation afin de prendre la mesure du domaine social d'activité concerné par cet ensemble : le renouvellement des enseignants d'EPS. Cette configuration sociale, qualifiée de constellation de communautés de pratique, se présente comme le niveau de complexité le plus élevé possible dans le domaine qui nous occupe. En quelque sorte, ce niveau de complexité est atteint lorsqu'il n'est plus possible d'expanser une configuration sociale ou d'agréger davantage d'éléments nouveaux sans perdre tout sens du collectif. Cependant, la complexité n'exclut ni la possibilité d'un petit nombre de participants ni l'agrégation d'éléments clairement distincts entre eux à condition que ces derniers présentent une continuité, des éléments de liaisons entre eux.

Ce qui est présenté dans ce chapitre est une focalisation élargie à l'ensemble des participants collectifs du renouvellement des enseignants d'EPS. Les énoncés qui suivent ont été construits à partir de l'ensemble des informateurs déjà présentés (membres de jury) mais aussi d'étudiants, de professeurs stagiaires ou de formateurs. Les contrastes ne sont ni recherchés ni éliminés en fonction de la participation à l'une ou l'autre communauté de pratique des informateurs. Ces participations communautaires sont, éventuellement, considérées comme un des facteurs, parmi d'autres, permettant d'interpréter les résultats. Les

énoncés qui figurent dans ce chapitre traduisent les liens faits par le ou les informateurs entre des communautés, des objets qu'ils estiment disjoints.

Les informateurs ne sont pas vus comme les représentants de leur communauté de pratique mais comme participant à un ensemble plus vaste : celui de la constellation. Il s'agit bien d'un niveau différent de celui des communautés de pratique, pensées comme des objets construits par l'utilisation d'un cadre théorique, et non d'un simple agrégat de communautés de pratique, envisagées comme des objets ayant une existence concrète. L'analyse de ce niveau macroscopique ne nécessite pas d'établir une sorte de cartographie des communautés de pratique qui le composeraient. En revanche, ce qui est étudié sont les convergences ou divergences à l'intérieur de la constellation envisagée comme système autonome et indépendant des parties, les communautés de pratique, qui le composent. Toutefois, si la présentation des résultats ne distingue pas les informateurs selon leurs éventuelles communautés de pratique, l'interprétation des résultats peut nécessiter la vérification d'écarts liés à ces participations.

2 Les savoirs du recrutement et leur genèse

Les savoirs présentés sont les énoncés construits à partir de l'analyse de documents ou d'entretiens d'informateurs appartenant à l'un des collectifs étudiés et présentés à la sous-section 3.1.1 : les collectifs observés. Pas plus que les savoirs des communautés de pratique analysés, ils n'ambitionnent l'exhaustivité mais simplement de décrire les cas de savoirs pouvant faire l'objet de transferts entre individus au sein de la constellation. La justification de leur présence dans cette section est qu'ils ne sont pas en lien direct avec une épreuve particulière, comme l'Oral 1 ou l'Écrit 2, et qu'ils ont une portée plus large, ouverte sur l'EPS et non restreinte au concours. Cette ouverture est marquée par la présence d'une propriété dans la plupart des énoncés présentés. Ces énoncés sont construits à partir d'une synthèse formée d'au moins deux parties que nous considérons comme symétriques (*e.g.* CAPEPS et formation ; acceptation et refus). Cette propriété ou synthèse est indépendante du fait qu'elle peut, du point de vue des informateurs, être éventuellement entendue comme association de deux objets distincts. En analogie avec la symétrie géométrique par rapport à un point,¹²³ la définition de symétrique utilisée ici est qu'à une modification de l'un correspond une modification de sens opposé chez l'autre.

¹²³ Le transfert symétrique d'une figure géométrique par rapport à un point impose de faire réaliser un demi-tour au symétrique à partir de la position initiale de la figure de base.

2.1 Analyse des discours réduits communs

2.1.1 *Savoirs identiques*

Tableau 34 : énoncés

Aude & Dominique	Les savoirs du CAPEPS ne préjugent pas l'autorité « naturelle » nécessaire face aux élèves.	\$_ADo_
Christelle & IG & Jean & Pierre	Les notions abstraites valorisées au CAPEPS sont différentes de la « réalité » scolaire.	\$_ChIgJPi_
France & Patrice 2 & Pierre	L'expérience sportive n'est pas de même nature que l'expérience de l'EPS.	\$_FP2Pi_
Irène & Pascal	L'activité réflexive sur son activité est une clé pour comprendre ses actions (précision supplémentaire pour Pascal : elle est facilitée par la présence d'un tiers).	\$_IPa_

Les trois premiers énoncés proposent des savoirs partagés dans la constellation du renouvellement des enseignants d'EPS. Ils se présentent sous la forme de différences, contradictions ou décalages entre deux objets. Le CAPEPS et la relation pédagogique pour les deux premiers, le sport et l'EPS pour le troisième. Le Sport et l'EPS se distinguent au moins par deux différences (a) de pratique et (b) de public. L'EPS est une pratique scolaire qui se déroule au sein d'une institution qui a ses propres normes et valeurs.¹²⁴ Le public concerné par l'EPS a obligation de la pratiquer au niveau permis par les capacités physiques de chacun. En revanche, le Sport est une pratique sociale plus large et dont la définition est d'autant plus incertaine et polysémique que la familiarité de ce concept est grande. Nous définirons le Sport autour de trois critères : (a) une situation motrice (b) codifiée sous la forme de compétitions et (c) institutionnalisée (Parlebas, 1981). Son public est généralement volontaire.¹²⁵ Par relation pédagogique, nous entendons les liens qui unissent les enseignants et les élèves que les informateurs ont qualifiés, de manière diverse, en fonction des idées qu'ils développaient lors des entretiens.

Le premier résultat, issu de ces énoncés, indique une méthode de création identitaire par la définition d'objets propres à la constellation. Les savoirs du CAPEPS sont séparés de la relation pédagogique en EPS, elle-même rattachée au concret, aux élèves, relation

¹²⁴ L'évaluation scolaire des performances ou la conformité à des programmes établis par année scolaire ou cycle sont des éléments constitutifs de l'institution scolaire.

¹²⁵ Pour certains enfants, la pratique sportive est réalisée sous contrainte familiale.

pédagogique qui se distingue du sport. L'EPS est définie comme différente des pratiques sportives ou de celles du CAPEPS.

Le quatrième énoncé met en avant un principe d'apprentissage de savoirs : l'activité réflexive. En mettant celle-ci au cœur des apprentissages, la constellation étudiée choisit un moyen particulier de construction des savoirs, parmi d'autres possibles, comme la répétition comme moyen premier des apprentissages.

En résumé, les participations à la constellation du renouvellement des professeurs d'EPS définissent une identité singulière par la mise à distance réciproque des savoirs à l'œuvre dans le domaine sportif, légitimés par le CAPEPS ou les établissements scolaires. En revanche, l'activité réflexive est un moyen d'apprentissage universellement légitimé dans la constellation.

Tableau 35 : énoncés

Aude & Aurore & Coline & Dominique & Michel	Les transferts de savoirs s'effectuent entre individus se connaissant antérieurement (ils ne sont pas des dons à des étrangers).	\$_AAuCDoMi_
Aurore & Christelle2 & Marc & Michel	L'acceptation ou le refus d'une aide sont liés à l'opinion positive ou négative du donataire au sujet du donateur.	\$_AuCh2MMi_
Aude & Louise & Michel & Pascal	Les offres d'assistance totale sont rejetées par les donataires alors qu'un simple contact est accepté.	\$_AloMiPa_

L'ensemble des énoncés trace le cadre de l'acceptation des transferts de savoirs au sein de la constellation du renouvellement des enseignants d'EPS.

Ce cadre est organisé par deux conditions : (a) l'existence ou la création d'une relation antérieure entre donateurs, vécue positivement, avant les propositions de transferts et (b) la possibilité, pour le donataire, de choisir parmi les savoirs présentés ceux qu'il acceptera. Lorsque ces deux conditions ne sont pas remplies, les transferts ne s'effectuent pas ou s'interrompent.

2.1.2 *Savoirs différents*

Les différences ont été construites, par le chercheur, à partir du repérage de liens, différents selon les informateurs, entre des objets concernant un même thème.

Tableau 36 : énoncés

Noms des informateurs et affirmations 1	Vs	Affirmations 2 et nom des informateurs
Dominique \$_Do_4	Oraux CAPEPS = Prédiction du bon enseignant	CAPEPS = Non-prédiction du bon enseignant Aude & Daniel 2 & IG & Pascal & Arnaud \$_ArAD2IgPa_
Coline & Daniel 2 \$_CD2_	Les savoirs discriminants sont établis par des jeux d'influence.	Le volume de connaissances est un élément discriminant du CAPEPS. Aurore & GTD (Camillia) \$_AuGtd_
GTD (Sim) \$_Gtd_6	Nos formateurs tiennent des discours différents (c'est gênant).	Les discours des formateurs sont assez proches. GTD (Camillia) \$_Gtd_7

Le premier résultat présenté dans la sous-section précédente – les savoirs du CAPEPS sont indépendants de ceux de l'enseignement – est nuancé par l'énoncé de Dominique. Sans remettre totalement en cause l'absence de relations entre les savoirs du CAPEPS et les savoirs des enseignants, cet énoncé accorde une possibilité de prédiction aux savoirs validés par les épreuves orales. Cependant, formulé par un seul informateur, il est contesté par l'énoncé différent présenté par cinq informateurs dont trois sont des *anciens* particulièrement centraux dans les différentes communautés de pratique. C'est un des résultats les plus massifs de notre enquête.

L'opposition suivante est une divergence sur les savoirs discriminants pour la notation des candidats au CAPEPS. Cette divergence oppose deux *anciens* de la constellation à des *nouveaux venus* dans celle-ci. Pour *les anciens*, ces savoirs sont discriminants par leur nature alors que c'est leur nombre qui est essentiel pour les *nouveaux venus*. Coline, en tant qu'*ancienne* de la communauté de pratique *simple* de l'Oral 1 associée à Daniel, *ancien* d'une des deux communautés de pratique *composée*, font partie du centre de la constellation. Au contraire, Camillia est membre d'une autre communauté de pratique, le « GTD¹²⁶ » et prépare le CAPEPS comme Aurore.

Les énoncés suivants opposent Sim à Camillia sur l'articulation entre leurs propres apprentissages et les discours des formateurs. Cette différence pose question car tous deux préparent le même concours et sont en contact avec les mêmes formateurs. Pour Sim, la différence de discours pose un problème de légitimité des individus. Implicitement, Sim pense qu'une différence de discours impose que l'un ait raison et l'autre tort et qu'il ne peut

¹²⁶ Le terme de « GTD » est défini à la section (3) 1.2.

accorder sa confiance qu'à l'un des deux. En revanche, Camillia met l'accent sur les convergences entre les formateurs apparemment sans s'interroger sur la légitimité des acteurs.

2.1.3 Synthèse des résultats communs

Il semble bien que les autonomies réciproques des savoirs du CAPEPS par rapport aux savoirs pour enseigner ou aux savoirs du monde sportif puissent être des éléments identitaires de la constellation des communautés de pratique du renouvellement des enseignants d'EPS. La reconnaissance de ces autonomies de savoirs est, elle-même, un savoir qui permet de choisir les savoirs pertinents en fonction des situations dans lesquelles se trouve un participant. Les modalités de préparation d'un concours par les étudiants sont, en partie, soutenues par la certitude que la sélection est plutôt fonction d'une grande quantité de savoirs ou, à l'inverse, de leur qualité.

2.2 Analyse des discours réduits singuliers

2.2.1 *Légitimité des savoirs*

Tableau 37 : énoncés

Fabienne	La spécialisation sportive des formateurs, dans leur cadre professionnel, est source de légitimité supplémentaire face aux jurés enseignant en établissement.	\$_Fa_1
Dominique	La connaissance sportive comme pré-requis du candidat-futur enseignant.	\$_Do_6
Pascal	Les objets d'enseignement mettent en relation analyse de l'activité de l'élève et techniques sportives.	\$_Pa_2
Coline	Les savoirs pour le CAPEPS sont stables et identifiés alors que les savoirs des enseignants varient selon l'environnement.	\$_C_3
Gilbert	Les savoirs du CAPEPS sont en avance sur les savoirs des enseignants.	\$_G_2
Daniel	La culture locale s'oppose à la légitimité générale.	\$_D_7
Gilbert	Évaluation et formation reposent sur des légitimations de savoirs.	\$_G_5
Dominique	Il existe des savoirs pour avoir de l'autorité.	\$_Do_7
Jean	Il faut identifier les objets d'enseignement pertinents.	\$_J_5
Pascal	Les savoirs pour exercer dans l'enseignement public ou privé sont identiques.	\$_Pa_3
Jean	La réalité du travail de professeur d'EPS s'ancre dans des conditions de travail difficiles.	μ_J_2
Daniel 1/2	L'EPS n'est pas une fin en soi, elle doit permettre de développer des compétences.	\$_D1/2_6

Les trois premiers énoncés évoquent la place du sport dans la formation et la sélection des enseignants d'EPS. Ce débat a déjà été évoqué à plusieurs reprises dans ce travail et en particulier au chapitre 4 sous-section 2.2.3 « élève » et au chapitre 5 sous-section 2.2.1 « légitimité des savoirs ». Au niveau de la constellation, la place de cette légitimité est

précisée : les savoirs sportifs font partie à la fois des soubassements, un peu secondaires, d'une compétence pour être professeur et sont le sommet de la compétence d'un formateur.

Fabienne marque sa différence¹²⁷ avec des formateurs spécialisés dans une activité sportive en disant qu'ils étaient :

« [Des] enseignants à l'UFRSTAPS. Alors ça, cela donne un statut. J'étais finalement simple professeur du second degré. »

En revanche, pour Dominique, les savoirs issus du monde sportif sont indispensables à un enseignant d'EPS défini comme prioritairement pédagogue et

« quelqu'un qui connaisse également les activités ».

Hiérarchie que conteste l'énoncé de Pascal en mettant au même plan savoirs sportifs et spécificité scolaire des élèves. Cependant, ces distinctions hiérarchiques ne peuvent masquer l'importante convergence entre ces trois énoncés sur la place du sport comme référence en EPS.

Les deux énoncés suivants reprennent la distinction de deux légitimités différentes au sein de la constellation du renouvellement des professeurs d'EPS – cf (6) 2.1.1. Cette distinction est ici hiérarchisée : (a) d'une part celle des savoirs établis qui tracent la voie pour l'EPS du futur, ceux exigés au CAPEPS et (b) d'autre part la légitimité des savoirs des enseignants, plus locale et incertaine. Il est à noter que cette hiérarchie est établie par des *anciens* de la communauté de pratique de l'Oral 1 ou de l'Écrit 2.

Les énoncés de Daniel et Gilbert, sans reprendre à leur compte l'aspect hiérarchique des deux précédents, précisent des décalages et des convergences entre légitimités.

Les cinq derniers énoncés donnent des pistes pour définir des savoirs légitimes. Trois axes, non exclusifs, les définissent : (a) le premier regroupe les savoirs qui permettent de faire fonctionner une classe sous l'autorité d'un enseignant pendant que, (b) le second développe les savoirs adaptés aux élèves et (c) le troisième qu'il convient de situer le rôle de l'EPS dans une ambition large et difficile à tenir pour un domaine scolaire étendu et homogène.

Le résultat premier de cette sous-section est de montrer la place ambiguë du sport au sein de l'EPS ainsi que celle, moins massive, des rapports entre enseignement de l'EPS, recrutement des enseignants et finalités sociales.

¹²⁷ À ce moment, elle enseignait dans une établissement du second degré.

2.2.2 Relations donateurs / donataires

Tableau 38 : énoncés

Fabienne	Vivre des difficultés professionnelles sans trouver une aide immédiate engendre de la souffrance.	μ_Fa_6
Michel	Les transferts des savoirs s'organisent par des cycles d'échanges.	\$_Mi_5
Michel	La légitimation des savoirs repose sur la spécialisation sportive des échangistes.	\$_Mi_6
Aude	Le don remplace le droit lorsque ce dernier est déficient.	\$_A_2
Dominique	L'aide dont un nouveau venu a besoin est d'ordre méthodologique.	\$_Do_3
Michel	La distance au savoir entre communautés de pratique peut être une ressource ou un frein au transfert de savoirs.	\$_Mi_2

Au sein de la constellation, l'isolement est vécu comme une difficulté supplémentaire à l'exercice de la profession. Cette difficulté peut être reliée au mode de transfert des savoirs qui s'organise principalement au travers d'échanges basés sur la spécialisation sportive des donateurs. Ce modèle d'échange de savoirs entre pairs est également à l'œuvre dans le domaine de la formation – qui, en principe, fonctionne sur le mode utilitariste – lorsque, du point de vue des étudiants, les institutions ne répondent pas à leurs attentes.

Cependant, les dons reçus ne répondent pas obligatoirement aux besoins des *nouveaux venus*. En effet, les demandes des donataires portent sur l'accumulation de savoirs alors que les *anciens* pensent que les dons méthodologiques sont plus efficaces. Cette dissymétrie des relations entre donateurs n'est pas l'unique facteur du transfert ou non-transfert des savoirs. Il existe aussi des modalités de transferts distinctes selon la nature des relations que nous allons maintenant étudier.

Tableau 39 : énoncés

Aude	Les modalités spontanées de construction collective de connaissances se réalisent entre pairs.	\$_A_1
Dominique	La rationalisation des relations ne favorise pas les dons de savoirs.	\$_Do_2
Pascal	L'obligation de rendre peut conduire à la mise en place de propositions d'aide totale qui sont ensuite refusées.	\$_Pa_1
Michel	La création d'une relation de réciprocité nécessite que la distance entre les dons potentiels des deux acteurs ne soit pas jugée trop grande.	\$_Mi_11
Aude	Les offres d'assistance trouvent leur légitimité dans l'expérience du donateur.	\$_A_3
Pascal	Les dons de savoirs sont fonction du statut du donataire.	\$_Pa_5
Pascal	Les dons de savoirs d'un même donateur sont acceptés ou refusés par le donataire en fonction de son opinion positive ou négative sur les savoirs eux-mêmes.	\$_Pa_6
Dominique	Les transferts de savoirs s'organisent à partir d'un simple contact à l'initiative du donateur suivi ou non d'une demande du donataire qui déclenche le don.	\$_Do_1
Michel	Les relations de réciprocité sur les savoirs sont un indicateur de la reconnaissance mutuelle des compétences professionnelles entre pairs ou avec les élèves.	\$_Mi_10
Michel	Le don de savoirs est envisagé comme un «giving while keeping » (Weiner, A. citée par Godelier, 1996).	μ _Mi_4
Aurore	Pouvoir exprimer les dons souhaités ne se conjugue qu'au passé..	\$_Au_1

L'ensemble des énoncés montre la nature et le type de rapports qui sont instaurés au sein d'un collectif informel qui présente les caractéristiques d'une constellation de communauté de pratique.

Dans de nombreux IUFM ainsi qu'auparavant dans les écoles normales d'instituteurs, les stagiaires de l'IUFM observés ont proposé leur aide aux étudiants qui leur avaient succédé. De l'avis de ses initiateurs et des destinataires potentiels, cette offre n'a pas rencontré le succès espéré. Avec l'accord des formateurs, ces stagiaires avaient informé la totalité des étudiants de ce projet pendant un cours en début d'année universitaire. L'objectif était d'offrir une aide aux étudiants afin de leur fournir des documents jugés utiles, des conseils personnalisés et une assistance pour leur préparation au concours. Ce projet reposait sur une liste de volontaires (noms et coordonnées téléphoniques) organisée selon des compétences attestées par leurs notes au concours de l'année précédente.

Les quatre premiers énoncés précisent les conditions et modalités nécessaires à des transferts de savoirs entre individus participant à une même constellation. La première modalité est celle d'une construction de savoirs collectifs entre pairs de préférence à une construction avec des individus ayant des statuts différents. En effet, la première condition est celle d'un écart le plus faible possible entre les possibilités des deux partenaires potentiels. Cette condition est renforcée par son symétrique qui montre des refus d'entrer en relation avec des individus lorsque les conditions de rencontre semblent formalisées et quasiment

obligatoires. Cet aspect de l'importance des opinions des donataires sur les individus donateurs – déjà indiqué à la sous-section (6) 2.1.1 – est complété par l'attention portée à leur expérience qui légitime ou non l'acceptation. Ces éléments se conjuguent avec le facteur de l'opinion sur les savoirs eux-mêmes pour déclencher l'acceptation ou le refus. Le premier résultat de cet ensemble est qu'il y a une sorte de double validation des savoirs et de l'individu donateur qui détermine, sans que cela procède d'un calcul, la décision du donataire.

Cette validation semble suivre des processus récurrents, des rituels dans les transferts de savoirs. L'initiative du transfert est celle du donateur qui indique sa disponibilité pour aider le donataire. Ensuite, c'est au donataire de manifester son intérêt pour les savoirs offerts. Cet intérêt prend, le plus souvent, la forme d'une demande explicite (rendez-vous, sollicitation de documents...). C'est à la suite de ce processus que des cycles de dons peuvent apparaître.

Les deux derniers énoncés présentent les particularités des dons de savoirs. La première est l'absence de matérialité de l'objet donné. Elle permet de donner tout en gardant la propriété du savoir initial sur un modèle proche de la reproduction du vivant ou de l'usage des logiciels libres en informatique. La seconde particularité porte sur le décalage temporel de l'expression des dons de savoirs qu'un individu souhaite recevoir. En effet, l'identification claire des dons de savoirs souhaités n'est possible qu'*a posteriori*. Ce décalage est la marque de l'impossibilité de concevoir ce que l'on ne connaît pas. Ce n'est qu'une fois que le savoir a été acquis qu'il devient possible de dire si ce dernier aurait été utile plus tôt ou sous une autre forme.

Le résultat de cette sous-section est de montrer qu'au sein de cette constellation, des relations symétriques conduisent à des transferts de savoirs lorsqu'elles sont effectuées sur le modèle du Don pendant que des relations dissymétriques obtiennent un résultat identique à l'aide du Droit.

2.2.3 Relations avec les élèves

Tableau 40 : énoncés

Compte rendu de 3 ^e visite de Louise	L'organisation des apprentissages peut gêner les apprentissages des élèves.	\$_Jcr3_1
Compte rendu de 3 ^e visite de Louise	Les élèves comprennent et expriment parfois mieux que l'enseignant les problèmes de l'organisation.	\$_Jcr3_2
Louise	Les savoirs attendus par un formateur sont prioritairement sur les apprentissages des élèves.	\$_Lo_1
Toufik	Les remarques négatives des élèves sur les leçons sont un moyen d'auto-protection de leur <i>ego</i> .	\$_T_2
Fabienne	Enseigner est une autre façon d'apprendre.	μ_Fa_5

Les trois premiers énoncés indiquent que la place des élèves au sein de la constellation est définie par leurs apprentissages individuels et l'organisation collective de la classe. Cette division que l'on peut rapprocher de la division didactique et pédagogie mise en avant dans les programmes des épreuves du CAPEPS est également poursuivie dans d'autres domaines comme, ici, la formation des professeurs stagiaires.

Les énoncés de Toufik et Fabienne précisent les relations enseignants / élèves. Celles-ci sont souvent marquées par des erreurs d'interprétation de part et d'autre de l'activité de l'autre. Par exemple, les remarques négatives des élèves ne prennent pas toujours en compte l'effet que cela peut provoquer chez l'enseignant. D'un autre côté, les enseignants n'envisagent pas toujours, surtout lorsqu'ils débutent, que ces observations puissent être le signe d'un malaise chez les élèves. Il est possible que ces remarques soient formulées en réaction à une interprétation des propositions pédagogiques de l'enseignant vues comme ne tenant pas compte de leurs désirs. Ces différences entre enseignants / élèves sont remises en cause à partir de la définition de la relation pédagogique comme centrée sur l'apprentissage des élèves mais aussi de l'enseignant.

Le résultat de cette sous-section est de remettre en cause les distinctions organisation / apprentissage et les rôles enseignants / élèves qui structurent habituellement les relations des individus en relation pédagogique.

2.2.4 La circulation des savoirs

Tableau 41 : énoncés

Arnaud	Réussir un concours, c'est comprendre la règle qui discrimine.	\$_Ar4_
Louise	La relation maître de stage/stagiaire fonctionne davantage sur des codes de réciprocité que sur le droit.	\$_Lo_3
Michel	La critique d'une pratique est mieux acceptée si elle s'accompagne de nouvelles propositions de pratique pour agir différemment.	μ_Mi_7
Patrice 2	La présence de formateurs au CAPEPS se justifie, pour les organisateurs, par l'obligation de faire circuler les savoirs à des moments précis.	\$_P2_3
Éric	La place et le rôle des formateurs au sein du CAPEPS est un des mythes fondateurs du recrutement des professeurs d'EPS.	\$_E_3
Pierre	Les savoirs du jury ne doivent circuler qu'après le concours.	μ_Pi_1

Dans la constellation observée, la circulation des savoirs entre communautés de pratique obéit à des règles différentes de celles en usage dans les communautés de pratique qui la composent. C'est ce qu'indique l'énoncé d'Arnaud en précisant que la compréhension des règles de légitimation des savoirs par le jury est l'enjeu majeur pour les candidats pour maximiser leurs possibilités de réussite.

Cette compréhension des différences est également l'enjeu pour un stagiaire pour identifier que sa relation avec le maître de stage est différente de celles dont il avait l'habitude, avec ses formateurs. Pour le maître de stage, une évolution semblable est attendue de la part du stagiaire envers lui. Le maître de stage ne peut utiliser les mêmes codes qu'avec ses élèves habituels. Par exemple, les critiques de celui-ci – sur les leçons de son stagiaire qu'il observe – doivent pour être reçues s'accompagner de contre-dons par anticipation comme des pistes de réflexions ou des recettes pour agir.

Pour qu'un concours puisse fonctionner, il est nécessaire que les savoirs retenus comme légitimes par le jury puissent être portés à la connaissance des candidats. Au CAPEPS, ce sont les formateurs qui jouent ce rôle de relais entre communautés de pratique différentes. Cette place des formateurs également jurés est discutée car elle est un élément singulier au sein de l'ensemble des concours de recrutement de la fonction publique. Pour exister, cette particularité repose sur une règle organisant ces transferts. Elle est à la fois stricte dans sa formulation et souple, variable, dans son application. Elle repose sur une rupture temporelle dans l'exercice des deux fonctions qui conduit à interrompre la circulation des savoirs entre le jury et les candidats dès le début des épreuves du concours.

En revanche, cette circulation prend sa pleine légitimité lors de l'écriture du rapport du Président de jury.

Une des caractéristiques de la Session 2004 est son déroulement dans un climat de méfiance grandissante de certains jurés envers les candidats et leur environnement. Cette méfiance se manifeste dans certaines affirmations de deux documents écrits. Le premier a été distribué aux étudiants à l'issue des épreuves écrites de cette session et le second a été distribué aux membres du jury 2004 le premier jour de préparation du concours comme support à un travail de groupe. Dans le même temps, les responsables de l'épreuve affirmaient vouloir rompre avec les pratiques ayant, d'après eux, engendré ce climat de méfiance. Pour cela, la communication publique d'informations les plus exactes possibles sur les procédures d'évaluation leur a semblé être une action nécessaire pour remédier à ce climat.

Cette démarche a conduit à la communication d'un document aux candidats rappelant les références des textes officiels en vigueur et citant deux extraits concernant la nature et le nombre de pièces devant être fournis dans le dossier. Pour cette session, une exigence supplémentaire est précisée : les pièces demandées doivent être celles de l'établissement scolaire et ne pas avoir été modifiées par le candidat. Cette exigence est assortie d'une menace peu explicite sur les modalités de son exercice. Elle peut s'interpréter comme une

modification, un durcissement des conditions de l'interrogation pour les candidats ne satisfaisant pas à cette exigence supplémentaire.

Un autre document, en direction des jurés, fait état de cette méfiance. Dans ce document, la première case fait un bilan des difficultés de l'épreuve d'Oral 1 depuis sa conception (arrêtés publiés au Bulletin Officiel en 1989 et 1993). La deuxième case en tire des conséquences. La troisième case établit un principe et pose deux questions.

Dans la case du bilan, quatre difficultés sur cinq évoquées renvoient à la méfiance, en particulier, la deuxième difficulté ainsi rédigée : « le cadre général de suspicion » et la première conséquence : « rompre avec l'atmosphère de suspicion... ». Ces affirmations évoquent la méfiance réciproque entre d'une part les candidats et leur entourage et d'autre part le jury. De façon caricaturale, on peut dire que les candidats assurent ne pas comprendre vraiment l'épreuve et surtout ce que les jurés attendent de leurs prestations. De leur côté, de nombreux jurés s'interrogent sur l'authenticité des pièces proposées par certains candidats dans leur dossier et servant à orienter le sujet de l'épreuve qu'ils auront à passer.

Ce cadre général est éclairé par les difficultés une et cinq rencontrées par les candidats ou leur entourage. La première : « l'accroissement des remontées concernant l'interrogation » évoque les questions écrites ou orales voire les recours juridiques engagés par des candidats disant ne pas comprendre leurs notes, les choix des jurés relatifs au sujet posé pour l'épreuve ou les raisons de leur questionnement. La cinquième : « un rapport qui éclaire mal les candidats... » juge les indications fournies dans les rapports de jury précédents insuffisantes pour permettre une préparation sereine et éclairée des candidats.

Du côté des jurés, la troisième difficulté : « l'incomplétude des dossiers... » renvoie à leurs interrogations fréquentes lors de l'étude des dossiers sur le peu d'informations fournies par les candidats dans les différentes pièces exigées comme support à l'interrogation. Ils y voient de la part des candidats des stratégies d'évitement ou de tentatives pour orienter le choix de leurs jurys vers des domaines qu'ils ont particulièrement préparés au détriment d'autres. Dans les "conséquences au bilan" (cadre deux), la phrase suivant l'intention de « rompre avec l'atmosphère de suspicion » est une indication sur la façon dont les responsables de l'épreuve pensent avoir répondu en ce qui concerne l'action du jury : « les candidats ont été informés lors des écrits : le jury peut prendre les mesures ». Cette phrase fait référence à un document qui a été distribué aux candidats lors des épreuves écrites d'admissibilité. Ce document n'a pas été fourni aux organismes de formation.

Le rapport de jury 2004 et les conditions de sa réalisation prennent, dans ce contexte, une importance particulière. À la session 2004, la matrice du sujet posé aux candidats pour

l'épreuve d'Oral 1 a été modifiée. La matrice des années précédentes demandait de présenter des contenus d'enseignement pour une classe et une APSA en dix heures de pratique. En 2005, les candidats étaient invités à établir des transformations possibles en dix heures chez les élèves avant d'en choisir certaines pour développer les contenus d'enseignement. Cette modification s'appuyait sur le constat établi par le responsable de l'épreuve d'Oral 1 en 2004 que les bons candidats des années précédentes avaient une stratégie qui leur permettait de valoriser leurs savoirs. La modification avait pour objet d'imposer ce modèle à l'ensemble des candidats.

Malgré cela, la question posée aux candidats restait, comme pour les sessions précédentes, basée sur les postulats théoriques implicites qui imposent d'envisager l'activité d'enseignement à l'aide d'un cadre théorique cognitiviste : (a) l'enseignant est vu comme un décideur qui planifie son action et celle de ses élèves, (b) l'apprentissage est conçu comme exclusivement placé « dans la tête de chaque élève » et, (c) les savoirs existent en tant qu'objets. La nature de l'épreuve n'était pas significativement changée par cette modification. Pourtant, elle a été fortement discutée.

Tableau 42 : énoncés

Daniel 2	Les rapports de jury traditionnels ne permettent pas de comprendre les exigences du concours.	\$_D2_1
Groupe pilote	Le niveau de précision des savoirs communiqués dans le rapport du jury est un enjeu de pouvoir important.	\$_Gp_2
Groupe pilote	Le groupe de pilotage a l'obligation de rendre compte de l'utilisation des savoirs communiqués par le jury.	\$_Gp_1
Groupe pilote	Écrire dans le rapport de jury ou dire trop de savoirs revient à bloquer l'évolution du CAPEPS ou à augmenter la difficulté de discriminer les candidats.	\$_Gp_6
Groupe pilote	Ne pas dire ou écrire dans le rapport de jury assez de savoirs ouvre la porte aux accusations de masquage des savoirs discriminants.	\$_Gp_8
Groupe pilote	L'arbitrage final favorise les « moins-disants » par rapport aux « plus-disants ».	\$_Gp_9

Les six énoncés présentés définissent l'enjeu principal, les conditions, le dilemme et le paradoxe de l'écriture de ce rapport. L'enjeu est celui de porter à la connaissance publique les procédures et les savoirs qui ont été tenus pour légitimes au cours d'une session. Ces légitimations s'inscrivent dans l'histoire et tracent, en filigrane, le futur du CAPEPS.

Cette écriture rencontre de nombreuses difficultés pour répondre à l'intention de justifier les résultats obtenus par les candidats et de tracer des perspectives pour les candidats des sessions suivantes. Les enjeux de pouvoir attachés, par certains responsables, à l'établissement du rapport constituent un obstacle important à la communication des savoirs.

Pour la session 2004, les différentes versions, les décisions du Président et les procédures compliquées utilisées pour son écriture témoignent de ces enjeux. La sollicitation de l'ensemble des membres du jury pour déterminer les savoirs dignes de figurer dans ce rapport a créé l'obligation de rendre compte à ce jury des critères ayant présidé à la sélection de ce qui a été écrit. Ce cycle a mis en évidence le dilemme inhérent à un tel exercice : doit-on donner le plus ou le moins possible de savoirs ? Avec l'émergence, au final, d'un paradoxe : celui de voir disparaître de ce rapport les savoirs et critères qui auraient pu justifier l'utilisation de la procédure lourde et compliquée que nous avons décrite plus haut. Cette non-communication des savoirs légitimes, et de ce fait discriminants, est une incitation implicite – et probablement involontaire de la part des responsables du concours – à la participation ambiguë des formateurs au CAPEPS.

2.3 Discussion sur les savoirs

L'autonomie des savoirs du CAPEPS, pour enseigner et du monde sportif pourrait constituer la « clôture opérationnelle » (Varela, ([1979] 1989) qui unirait les éléments de chacun de ces trois « systèmes ». En effet, « un système autonome est opérationnellement clos si son organisation est caractérisée par des processus : (a) dépendant récursivement les uns des autres pour la génération et la réalisation des processus eux-mêmes et, (b) constituant le système comme une unité reconnaissable (le domaine) où les processus existent » (Varela, 1989, p. 86)

Cette vision de trois « systèmes » autonomes nous semble discutable à plusieurs titres. Premièrement, les processus entre ces trois entités de sens commun, se superposant aux catégories administratives, ont des liens de dépendance entre eux. Les savoirs du CAPEPS proviennent autant du monde du sport que de celui de l'EPS des établissements scolaires et en retour chacun de ces mondes est dépendant des évolutions des deux autres. Deuxièmement, les individus participent à plusieurs de ces mondes. Un juré du CAPEPS est souvent un enseignant d'EPS en établissement ainsi qu'un pratiquant ou dirigeant sportif en activité. Troisièmement, ainsi que l'histoire de ces activités l'a montré, l'existence de ces entités dépend d'une volonté politique qui peut décider de modifier les domaines de chacune. Enfin, le changement de statut, d'étudiant à enseignant par la réussite d'un concours, provoque des changements identitaires différents suivant qu'il est le résultat d'un processus individuel suscitant une rupture ou une continuité dans les trajectoires familiales. Ce processus peut être illustré par le cas du stagiaire qui n'est plus dans la position d'un élève ayant le droit,

inconditionnel et reconnu institutionnellement, d'obtenir des savoirs de la part de son enseignant. En tant que stagiaire, ce droit devient conditionnel car, de la part de son maître de stage, il est attendu qu'il se comporte comme un collègue, c'est-à-dire, par exemple que les transferts doivent être réciproques. La critique seule est refusée car elle met le stagiaire dans une position d'élève. Ce statut de stagiaire conduit paradoxalement le maître de stage à se conduire avec lui comme avec un collègue pendant que le stagiaire doit se conduire comme un élève.

Dans le processus de circulation des savoirs, l'obligation de rendre est représentée par les éléments montrant la reconnaissance du donataire envers les dons qu'il a acceptés. Ces dons immatériels ne sont pas un obstacle à la qualification de don. En effet, les services que les individus se rendent les uns aux autres dans le cadre familial comme garder les enfants ou l'aide aux tâches ménagères sont considérés comme des dons (Godbout et Caillé, 1992). Le contre-don peut prendre la forme d'un autre savoir donné au premier donateur mais aussi celle de marques de reconnaissance par la création de liens sociaux.

Chez les candidats, Aurore affirme qu'elle n'adhère plus aujourd'hui à la croyance du volume de savoirs comme facteur essentiel de la réussite du CAPEPS. A l'inverse, Coline, jurée expérimentée, affirme que la légitimité des savoirs est relative, résultat d'interactions complexes. La croyance temporaire des étudiants en l'importance du volume de savoirs est à rapprocher de la discrimination entre étudiants, lors des évaluations des années de Licence, qui valorise essentiellement la quantité de connaissances souvent au moyen de Questionnaires à Choix Multiples. Cette difficulté pour les candidats à comprendre les enjeux de la légitimation des savoirs permet d'envisager d'une façon différente la disparition, dans le rapport du jury 2004, de certains savoirs et critères.

Ce constat soulève la difficulté, pour l'équité entre les candidats, générée par les niveaux inégaux d'informations dont disposent les formateurs des différents centres de préparation. Un indicateur de ces différences est la variabilité des méthodes de constitution des dossiers de l'épreuve d'Oral 1. La limitation du temps de travail consacré à cette rédaction, chronophage pour les étudiants, est réalisée par diverses stratégies allant parfois jusqu'à l'achat d'un dossier. Sans aller jusqu'à cette extrémité, un dossier obtenu auprès d'un lauréat s'accompagne le plus souvent de documents utiles à la réussite. Cet ensemble (dossier, exposés et questionnement) a parfois été testé par plusieurs candidats successifs et amélioré au fil du temps par des formateurs en fonction des notes obtenues. À partir du dossier d'un candidat ayant obtenu une bonne note, le travail de formateurs peut être alors assimilé à une simple mise à jour en fonction des rapports de jury, textes officiels concernant la discipline et

éventuellement d'informations glanées auprès de membres du jury. Les apprentissages des étudiants sont alors centrés sur la communication avec un jury et la mémorisation la plus précise possible des différents éléments permettant de réussir leur exposé et l'entretien.

Replacée dans ce cadre, la modification de la matrice du sujet de l'Oral 1 prend une importance considérable. En effet, elle participe du climat de méfiance entre fonction de formation et fonction de sélection. Les acteurs de la formation cherchent à anticiper la fonction de sélection pour s'y adapter au mieux. De leur côté, les acteurs de la sélection cherchent à limiter les effets d'adaptation liés à la formation (ce qu'ils appellent le « bachotage ») sur la sélection des candidats. Cette lutte « du glaive et du bouclier », que nous pouvons décrire comme une succession de modifications de l'un en réaction à une modification de l'autre, voit les uns et les autres tentent de se protéger d'« attaques » avec une alternance dans les rôles d'attaquant et de défenseur. À chaque modification de l'épreuve par les jurés correspond une stratégie de formation visant à en limiter les effets. À chaque adaptation de la formation correspond une nouvelle modification des épreuves. Ces phénomènes semblent se dérouler sur le modèle de la Vengeance où chaque action est justifiée par l'obligation de réagir à une action d'un autre parce que chacune de ces actions est alternativement perçue comme destructrice par l'acteur qui la subit. La force de ces cycles de vengeances augmente par l'existence de cycles de dons visant, pour les acteurs de la formation, à obtenir, par exemple, des informations illicites sur la forme du concours.

Ces limites de l'organisation des épreuves du concours sont connues des responsables ainsi que de nombreux jurés et formateurs ; les tentatives de modifications du CAPEPS par les présidents successifs en témoignent. Cependant, pacifier ces cycles de vengeance semble difficile. Cette hypothèse de cycles de vengeance entre acteurs de la préparation des candidats et acteurs de la sélection évoquent les interprétations d'enseignants sur l'activité de leurs élèves. En effet, des interprétations sont fondées sur le mode anti-utilitariste – par exemple, en imaginant que les comportements inadéquats de leurs élèves sont dirigés contre eux, par vengeance ou désir de les blesser – alors que ces actions – comme s'amuser en classe ou faire des remarques négatives sur le cours – sont réalisées sur le mode utilitariste par les élèves.

De façon plus générale au sein de cette constellation, les transferts de savoirs s'effectuent selon deux modes : (a) sur le modèle du Don lorsque les relations sont conçues comme symétriques, c'est-à-dire entre pairs et (b) à l'aide du Droit quand les relations sont dissymétriques, telles que enseignant / élève.

3 Les processus de participations

Par processus de participations individuelles, nous entendons les comportements, attitudes et jugements qui permettent à des individus de devenir membres d'une constellation de communautés de pratique. Ainsi que pour les savoirs, les éléments de discours des informateurs ont été synthétisés sous forme d'énoncés.

3.1 Analyse des discours réduits communs

3.1.1 *Participations communes*

Tableau 43 : énoncés

Arnaud & IG & Pierre	Une carrière décrite comme une succession de rencontres.	μ_{ArIgPi}
Coline & Gilbert & Sophie 6	Le CAPEPS est l'occasion de faire des rencontres « improbables » entre individus participant dans des communautés de pratique différentes.	μ_{CGS6}
Fabienne & Jean	Il est essentiel d'exclure « l'intime » des relations professionnelles.	μ_{FaJ}
Pascal & Fabienne	La confiance est un élément premier des relations professionnelles.	μ_{FaPa}
Fabienne & Sophie 1	Au fil du temps, les relations avec les étudiants sont parfois ressenties par les formateurs comme une succession de dons sans retour.	μ_{FaS1}
Christelle & Fabienne & GTD (Camillia)	<i>Le nouveau venu</i> est dépendant des <i>anciens</i> .	μ_{ChFaGtd}
IG & Bertrand	L'individu différent des autres dans un collectif a un impact supérieur.	μ_{IgB}
Gilbert & IG	Les innovations en formation sont le plus souvent initiées de façon bénévole	μ_{GIg}

Les deux premiers énoncés montrent que l'engagement dans la carrière d'enseignant d'EPS semble présenter une minoration du calcul utilitaire et attribuer une place importante au hasard des rencontres individuelles et aux sympathies réciproques.

Les trois énoncés suivants pointent deux éléments des relations professionnelles : la confiance entre collègues et l'exclusion de « l'intime ». Par « intime » les informateurs tentaient de tracer une ligne entre ce qui est de l'ordre du privé et ce qui est de l'ordre du public. Plus que la nature de ces ordres, c'est l'existence de cette séparation qui est ici retenue. En revanche, faire confiance se traduit souvent par des transgressions de cette

séparation. Ces deux attracteurs, faire confiance ou exclure « l'intime », permettent de comprendre, en partie, le constat fait par les formateurs des relations professionnelles avec les étudiants. Les formateurs disent dépasser leurs obligations de services, faire tout ce qu'ils peuvent pour faciliter la réussite des étudiants mais aussi qu'ils aimeraient que les étudiants leur montrent, même par de petits signes, qu'ils s'en sont rendu compte.

Les trois derniers énoncés sont des constats dont la mise en rapport interroge la dépendance des *nouveaux venus* par rapport aux *anciens*. Cela apparaît contradictoire avec une vision de la différence comme source de fécondation dans un collectif. En effet, les *nouveaux venus* sont différents et ils sont pourtant dépendants. Le résultat de cette confrontation est la nécessité de la dépendance des *nouveaux venus* pour que les *anciens* puissent faire évoluer le collectif. En étant dans l'obligation de mettre en mots leurs pratiques, en les théorisant pour pouvoir les transmettre, les *anciens* sont questionnés par les différences apportées par les *nouveaux venus*. De manière un peu abrupte, un individu différent est considéré par les autres membres d'un collectif comme un *nouveau venu*. En formation, ces individus « différents » sont porteurs d'innovations, le plus souvent bénévolement. Cette présence du bénévolat interroge le secteur professionnel de la formation. Cependant, c'est le soutien de l'institution qui a permis à cette formation de durer et de se développer.

En effet, si dans le cadre de la formation, les dons sont des moteurs puissants pour initier les mouvements vers les autres, ils ne permettent pas de continuer ces actions au-delà de l'année universitaire ou, au mieux, de quelques années avec les mêmes individus.

3.1.2 Participations différentes

Tableau 44 : énoncés

Noms des informateurs et affirmations 1	Vs	Affirmations 2 et noms des informateurs
Louise & Pierre μ_LoPi_	Le choix professionnel s'inscrit dans la poursuite d'un goût pour la référence culturelle de la discipline scolaire.	Le choix d'une profession comme désir d'identité avec ceux qui l'exercent déjà. Bertrand & Gilbert & IG & Léon & Sophie 1 & μ_BGIg LS1_
Léon μ_L_1	Le choix professionnel s'inscrit en rupture avec l'histoire familiale.	Le choix professionnel s'inscrit dans la continuité de l'héritage familial. Luc μ_Lu_1
Michel μ_Mi_9	Le choix professionnel articule raisons utilitaires et convictions idéologiques.	

Le résultat de ces cinq énoncés centrés sur des descriptions de choix professionnels valide, en partie, la convergence des enquêtes sur les motivations des enseignants pour choisir

cette profession (e.g. Demailly, 1987 ; Obin, 2002). Ces dernières pointent trois items : (a) le goût pour une discipline d'enseignement, (b) le plaisir de travailler avec des jeunes, et (c) l'organisation temporelle et sociale du travail enseignant. Notre recherche fait apparaître une convergence sur les premier et troisième items de ces enquêtes qu'ils valident en les complétant. Ce qui est mis en avant est une distinction entre le goût de la pratique sportive et le désir d'identité avec ceux qui exercent l'EPS. En effet, la référence culturelle de la discipline scolaire EPS est le sport et non l'EPS elle-même comme la plupart des disciplines scolaires.

Cependant, les deux énoncés contraires de Léon et Luc montrent un autre aspect des choix professionnels des enseignants, bien que massif dans la plupart des autres professions, celui de la place de l'individu dans sa communauté familiale. Pour Léon, ce choix est le résultat d'une ascension sociale liée à son parcours scolaire. En revanche, pour Luc, ce choix est un quasi non-choix tant il semblait évident, pour lui, qu'il devait être enseignant d'EPS. Pour Léon, c'est une possibilité permettant de sortir de son groupe familial ; quant à Luc, c'est un moyen pour n'en être pas exclu. Enfin, l'énoncé de Michel insiste sur la multiplicité et les aspects contradictoires des « raisons » données par les informateurs.

En résumé, les différents processus de participation portent sur deux pôles associant : (a) continuité / rupture familiale et (b) sport / EPS.

3.1.3 Synthèse des résultats communs

Les participations, d'étudiant à enseignant par la réussite d'un concours, engagent à des changements identitaires résultant de processus complexes mêlant niveaux individuel et collectif, aspects utilitaristes et anti-utilitaristes et goût pour le sport ou affinités électives.

Ces résultats complètent et nuancent les résultats de la plupart des enquêtes scientifiques traitant des choix professionnels, ce que nous discutons à la partie (6) 4.1.

3.2 Analyse des discours réduits singuliers

3.2.1 L'entrée dans les communautés

Les énoncés présentés ci-dessous font référence à trois collectifs, celui du CAPEPS, le « GTD » – déjà présenté succinctement à la sous-section (6) 2.1.2 – et les GRAF. Les GRAF¹²⁸ étaient des groupes de réflexion pédagogique conjointement initiés par trois

¹²⁸ Groupes de Recherche Action Formation.

institutions régionales de l'Académie de G. (Rectorat, MAFPEN¹²⁹ et IMF¹³⁰) au milieu des années 80. Ils rassemblaient des enseignants de statuts différents pour réfléchir à des innovations pédagogiques dans quatre disciplines dont l'EPS. Pour celle-ci, dix GRAF étaient définis à partir de groupements d'APSA.¹³¹ Étaient représentés des enseignants de collège, de lycée et de l'enseignement supérieur. Cette expérience s'est achevée peu avant les années 90. Fabienne appartenait au GRAF : « Sports collectifs ». C'est pour pouvoir élargir les éléments de compréhension de l'activité de cette formatrice que ce collectif est présenté ici. En effet, Fabienne se réfère fréquemment à cette expérience pour faire comprendre son activité de formatrice.

Il semble également opportun de présenter quelques particularités supplémentaires du « GTD ». Certains étudiants n'ayant pas participé au « GTD » ressentaient un sentiment de frustration de ce qu'ils estimaient être un avantage pour les autres. Ce sentiment était renforcé par l'organisation différente entre les groupes de travaux dirigés (TD). Pour les TD de l'Écrit 2, l'ensemble des étudiants étaient répartis en trois groupes. Les deux premiers groupes avaient le même enseignant (Luc) pendant les deux premiers mois de la préparation puis pour les deux derniers mois, un autre enseignant prenait le relais. Le troisième groupe avait un seul enseignant (Paul) pour la totalité de la période. À l'inverse d'étudiants n'ayant pas participé, les étudiants impliqués n'hésitaient pas à faire part de leur satisfaction. Cependant, le problème rencontré par le « GTD » a été la faible participation des autres étudiants du groupe de Paul. Alors que l'objectif était de rendre un travail enrichi par la contribution de tous à l'ensemble du groupe de TD, les étudiants non-membres du groupe ont résisté à cette proposition.

¹²⁹ Mission Académique de Formation Professionnelle de l'Éducation Nationale.

¹³⁰ Institut de Formation des Maîtres.

¹³¹ Athlétisme, Gymnastique, Sports collectifs, Sports de combat, Sports de raquettes, Danse, Natation, Activités Physiques de Pleine Nature, plus un groupe sur l'utilisation de l'informatique en EPS. Chacun de ces groupes rassemblait une dizaine de personnes.

Tableau 45 : énoncés

GTD	Disposer de l'information de l'existence d'un groupe n'est pas suffisant pour solliciter son adhésion.	μ_Gtd_2
GTD	Venir dans un groupe nécessite une demande de la part d'un <i>ancien</i> et un intérêt pour le <i>nouveau venu</i> .	μ_Gtd_3
GTD	Une demande de participation à un groupe par un individu est fonction de la légitimité qu'il pense avoir pour y entrer.	μ_Gtd_1
GTD	Les modalités de participation à un collectif sont différentes selon les individus.	μ_Gtd_4
Fabienne	L'engagement dans une action institutionnelle est suscité par l'engouement d'un collectif existant au préalable.	μ_Fa_2
Marc	L'acceptation d'être juré s'inscrit dans une continuité professionnelle.	μ_M_5
France	Le CAPEPS est une occasion de vivre des expériences différentes de celle de la vie quotidienne.	μ_F_4
Marc	La sollicitation des IPR pour être membre du jury est parfois refusée.	μ_M_4

Les cinq premiers énoncés montrent que les procédures de constitution d'un collectif s'organisent par des interactions entre *anciens* et *nouveaux venus* potentiels. Ces procédures semblent proches de celles déjà décrites pour les transferts de savoirs – sous-section (6) 2.1.1. En effet, c'est aux *anciens* de donner les indications de l'existence et de l'utilité d'y participer ainsi que de préciser les conditions de participation. Ensuite, c'est au *nouveau venu* de faire sa demande de participation. Bien que collectivement homogènes, ces procédures sont distinctes selon les individus, aussi bien pour les postulants que les *anciens*.

En revanche, ces variations individuelles sont limitées par le statut social qui devient un repère pour les inter-actants. Enfin, les processus d'entrée dans les collectifs n'opposent pas des individus isolés face à des collectifs. Les adhésions s'appuient sur des savoirs construits dans d'autres collectifs auxquels participent les individus. En quelque sorte, ce sont des groupes, incarnés par des individus, qui s'agrègent ou se séparent d'autres collectifs.

Les trois derniers énoncés décrivent des cas de ces processus de participations dans l'acceptation ou le refus de la proposition d'un IA-IPR de faire partie du jury du CAPEPS par un enseignant en établissement du second degré. La réponse de l'enseignant est le résultat, provisoire, du couplage entre continuité ou rupture dans sa vie quotidienne en lien avec le développement de sa carrière professionnelle.

En résumé, l'entrée dans une communauté de pratique ou une constellation est un processus permettant l'articulation du singulier et du collectif. Ce processus s'incarne dans des trajectoires individuelles où les différentes positions des uns et des autres fonctionnent comme des repères pour les *nouveaux venus* potentiels.

3.2.2 *Individuel et collectif*

Tableau 46 : énoncés

Fabienne	L'engagement professionnel individuel ou dans un petit groupe est un moyen de partager des engagements collectifs plus larges.	μ_{Fa_3}
Fabienne	Il y a des sortes de symétrie entre les engagements amicaux, professionnels, associatifs.	μ_{Fa_4}
Aurore	Le groupe est un frein pour le travail.	μ_{Au_3}
Luc	Une construction identitaire individuelle n'a pas toujours besoin de repères incarnés par d'autres individus.	μ_{Lu_2}
Aurore	Le statut social des partenaires est un indicateur des relations que l'on peut entretenir.	μ_{Au_2}
Michel	La place dans une communauté de pratique articule caractéristiques formelles (âge, niveau scolaire...) et informelles.	μ_{Mi_8}
Irène	Enseigner l'EPS s'inscrit dans une dimension collective qui articule respect de la diversité de ses collègues et de cette discipline.	μ_{I_3}
Michel	La solidarité entre membres d'une même communauté pratique est un des mythes fondateurs de l'EPS.	μ_{Mi_3}

Les deux premiers énoncés précisent le fonctionnement des individus une fois qu'ils sont inclus au sein de collectifs. Ils montrent que le fonctionnement collectif renforce les liens entre les individus et que les groupes dans lesquels un individu opère sont structurés par des modes relationnels voisins. Des collectifs différents où le même individu est présent sont perçus par lui comme semblables.

Les quatre énoncés suivants marquent une limite à la vision souvent naïve sur les groupes vus comme toujours porteurs de bienfaits pour leurs membres et dont l'efficacité serait obligatoirement accrue. Dans une logique de performance individuelle, le groupe peut être perçu comme un obstacle à cause des contraintes d'alignement des plus avancés sur le rythme des moins avancés. En effet, le rendement des groupes semble nécessiter des conditions pour que la performance collective soit supérieure à la somme des performances individuelles. Les individus n'ont pas toujours besoin d'un collectif dédié à une tâche particulière pour pouvoir la réaliser. De plus, les relations sociales sont contraintes par des éléments de typicité qui organisent les attentes réciproques des individus. A ce titre, les statuts sociaux ou les places au sein de communautés de pratique jouent un rôle de prédiction dans les manières de se conduire avec les autres ou de celles que les autres peuvent adopter avec un individu.

Les deux derniers énoncés indiquent que l'EPS présente des aspects symboliques permettant d'articuler une dimension collective – autour du mythe de la solidarité des

enseignants de cette discipline – afin de réunir des individus partageant, au moins dans le discours, cette valeur.

En résumé, malgré des nuances apportées – en particulier par des nouveaux venus – la constellation du renouvellement des enseignants d'EPS articule les problématiques individuel / collectif autour d'une valeur symbole : la solidarité.

3.2.3 *Le semblable et le différent*

Tableau 47 : énoncés

Jean	L'entrée dans le métier est le désenchantement du monde professionnel.	μ_{J_3}
Louise	La relation formateur/stagiaire est plus ambiguë que celle de formateur/étudiant.	μ_{Lo_2}
Jean	L'activité d'un formateur-évaluateur est d'estimer des capacités dans une situation « facile » pour en inférer des capacités dans une situation « difficile ».	μ_{J_1}
Jean	Louise affirme une vision uniquement positive de son enseignement devant ses formateurs bien que ceux-ci indiquent des préoccupations à son sujet.	μ_{J_6}
Jean (Rapport 2 Louise)	Pour le formateur IUFM, les relations personnelles ne sont pas prises en compte dans le jugement de l'activité maître de stage/stagiaire.	$\$_{Jcr2_}$
Jean	Des étudiants brillants ont des difficultés à devenir enseignant et cette transformation – étudiant / enseignant – est de leur responsabilité.	μ_{J_4}
Michel	Les étudiants en réussite envisagent le professorat EPS comme une étape dans le déroulement d'une carrière.	μ_{Mi_1}
GTD	Les artefacts utilisés dans une formation poursuivent leur activité indépendamment de la présence des concepteurs des artefacts au sein de cette formation.	μ_{Gtd_5}
Bertrand	Il y a un paradoxe entre, d'un côté, la présence massive de formateurs au jury et de l'autre, la volonté de leur faire évaluer des compétences professionnelles.	μ_{B_3}
Bertrand	Le rôle des formateurs au CAPEPS n'a pas toujours l'importance que la communauté de pratique lui accorde.	μ_{B_2}
Coline	La mise à jour d'une pratique habituelle bien que formellement interdite rejaillit sur l'ensemble de ses membres.	μ_{C_10}
Coline	Une partie de la communauté de pratique, identifiée de façon générique (formateurs) est rendue responsable de la perpétuation de la diffusion de savoir à l'extérieur de celle-ci.	μ_{C_11}
Marc	Une réussite professionnelle peut suivre une carrière étudiante médiocre.	μ_{M_1}

L'ensemble de ces énoncés se caractérise par l'attraction des contraires et le rejet du semblable.

Les sept premiers énoncés montrent les divisions organisant les relations au sein de la formation de stagiaires à partir de deux informateurs en relation professionnelle difficile l'un avec l'autre (Jean et Louise) et d'un informateur (stagiaire) en réussite professionnelle. Ce qui

est patent est l'écart entre les attentes réciproques des individus, en particulier lorsque la relation est affirmée, par eux, comme incertaine.

Les énoncés de Jean se centrent sur les aspects difficiles et inconnus de l'enseignement de l'EPS et les écarts entre la « réalité du monde professionnel » et la vision angélique des stagiaires de celui-ci . En revanche, celui de Louise insiste sur le rôle peu clair des formateurs à cause de leur fonction d'évaluation pour sa titularisation. L'énoncé de Michel montre que le rapport à la profession d'enseignant d'EPS pour les stagiaires se considérant comme en réussite est en décalage par rapport à celui des *anciens* – cf. sous-section (6) 3.1.2. Le fait de se considérer comme « de passage » dans des communautés de pratique ne semble pas être un facteur facilitant sa participation car l'établissement de liens anti-utilitaristes nécessite du temps.

L'énoncé suivant porte l'accent sur l'indépendance des objets par rapport à leurs concepteurs. Ce constat laisse présumer de l'existence d'autres facteurs que les relations entre les individus au sein des organisations de formation. Certains objets, comme les fiches de travail pour préparer les épreuves du CAPEPS, sont transmis de promotions d'étudiants en promotions d'étudiants sans véritable questionnement sur leur légitimité.

Au contraire de cette adhésion sans réserve, les quatre énoncés qui suivent reposent sur des réactions, des discours sur un événement ayant contribué à faire de la session 2004 une session marquée par une grande méfiance entre les jurés. Sans entrer dans des détails hors de propos dans un travail universitaire, précisons simplement qu'un juré de la session 2003 ainsi que quelques jurés de la session 2004 ont été convoqués plusieurs fois par le Président pour une affaire de communication probable d'informations sur la session en cours. Pour la plupart, ces jurés avaient des fonctions de formation (à temps complet ou partiel) dans une même institution. Cette appartenance identitaire commune les a désignés comme différents des autres jurés. Pourtant, la plupart des jurés de la communauté de pratique de l'Oral 1 est dans ce même cas. En étant soupçonnés d'avoir enfreint la règle de la séparation des temps du jury de celui de la vie quotidienne, ces jurés ont fait resurgir le paradoxe latent d'être potentiellement fournisseur d'aide pour les candidats qu'ils forment et exclusivement juges pour les autres.

Enfin, l'énoncé de Marc renforce, par l'expérience qu'il décrit, la séparation entre les résultats scolaires attestés par les concours et les compétences professionnelles attestées par les sélections en tant que juré. Ce paradoxe est le plus curieux de cet ensemble car il montre qu'à quelques années de distance, une même institution, le CAPEPS externe, peut refuser un même individu en tant que candidat et l'accepter en tant que juré.

3.3 Discussion sur les participations

3.3.1 *Les formateurs*

Lorsque l'on demande à des formateurs de définir ce qu'ils appellent « l'entrée dans le métier » des enseignants *nouveaux venus* (Bluteau, 2002 b), ils établissent une distinction entre les espoirs des *nouveaux venus* et la « réalité » de l'enseignement. Pour eux, l'entrée dans le métier est effective à la nomination en tant qu'enseignant titulaire dans les classes difficiles de la région parisienne. Les *nouveaux venus* se trouvent inclus dans une organisation pédagogique « ordinaire » sans appui de formateurs, de maîtres de stage ou même de réunions institutionnelles avec des pairs comme dans la structure IUFM.

Parmi les thèmes récurrents, une distinction apparaît entre « deux personnes ». Cette distinction est exprimée de manière équivalente par deux formateurs qui travaillent ensemble (Jean et Fabienne). Cette distinction entre les postures des stagiaires proposée par les formateurs est une proposition de distanciation au rôle social d'enseignant. Cette proposition s'inscrit en rupture avec « l'image d'Épinal de l'instituteur de la III^{ème} République » dont on disait qu'il n'enseigne pas ce qu'il sait mais ce qu'il est. Cependant, cette thématique de la transition historique entre l'incarnation du rôle social par l'individu au début du XX^{ème} siècle à une distanciation par rapport au rôle actuellement est discutable. Les deux représentations sont toutes deux modernes et chacune d'elles comporte des variantes importantes. Cependant, ces deux façons d'habiter un rôle ne sont pas une garantie de réflexivité sur celui-ci. « La distance prise au rôle ne présuppose pas forcément cette dernière (on peut fort bien avoir un rapport distant à son rôle et manquer de réflexivité envers lui), de même que rien n'empêche un individu, tout en incarnant son rôle social, d'avoir une forte réflexivité lors de ses actions. » (Martuccelli, 2002, p. 209).

Ce que les formateurs tentent d'offrir est une protection contre les « choses qui ne vont pas bien se passer » peut-être au détriment d'une réflexivité accrue sur le métier.

En effet, les formateurs conçoivent partiellement la formation à partir de leurs souvenirs d'enseignants d'EPS. Ce sont les événements saillants de leur expérience d'enseignant qui leur servent de base de référence pour travailler avec les stagiaires. À cette expérience d'enseignant s'ajoutent des lectures de textes « intermédiaires » pas vraiment scientifiques, mais pas non plus professionnels. Au-delà du lien entre expérience de formation et conception de la formation, notre focalisation porte sur la nature de ce lien et les conditions dans lesquelles il se construit.

3.3.2 *Une formatrice : Fabienne*

C'est dans un des GRAF que Fabienne dit avoir trouvé une partie de l'aide qu'elle souhaitait ; mais son implication dans cette expérience trouve son origine et sa finalité dans son collège au cours de la fin des années 80.

Les projets EPS mettent en forme la programmation des APSA et les procédures d'évaluation des élèves par niveau de classe. Ces documents sont des incitations à rendre plus collectives les pratiques des enseignants d'EPS d'un établissement scolaire. Lorsqu'un projet est établi et respecté par les enseignants, tous les élèves, dans la mesure où ils ne changent pas d'établissement, bénéficient du même nombre d'heures de cours dans chacune des APSA indépendamment des enseignants qui les leur proposent. Cette formalisation des pratiques est un engagement écrit à la fois envers les élèves, les collègues et l'institution. La procédure de rédaction du projet EPS du collège de Fabienne est initiée par un noyau de quatre collègues auquel se sont agrégés d'autres enseignants. Elle est différente de la démarche édictée par la circulaire N° 50-108 du 17 mai 1990 qui recommande « une démarche en quatre étapes : le diagnostic, la définition des axes du projet, l'élaboration et la présentation d'un programme d'action, l'évaluation. » Le projet doit s'accompagner d'une analyse préalable « fruit d'un travail participatif associant les membres de la communauté scolaire [...]. La discussion de ces objectifs associe bien entendu tous les membres de la communauté scolaire dans un souci de cohérence de l'ensemble ».

Cette injonction ministérielle s'appuie sur une démarche globale et généraliste pour toucher l'ensemble des activités en impliquant « tous les membres de la communauté scolaire ». La description de la dynamique du collège montre, elle, une entreprise commune portée par un petit groupe clairement identifié sur un domaine particulier : faire un projet EPS à partir de leur engagement mutuel autour de leur travail d'enseignants d'EPS. Cet engagement mutuel s'est poursuivi par la création d'un répertoire commun nourri par des transmissions de savoirs.

Fabienne : « Et puis, petit à petit, on a travaillé sur les contenus donc en même temps sur ces GRAF. »

Les GRAF ont été une occasion supplémentaire de travailler ensemble pour les enseignants de cet établissement. Cette participation commune à un travail académique donne une visibilité à l'équipe EPS de Fabienne à la fois au sein de l'établissement mais aussi parmi les enseignants d'EPS de leur environnement. Pour des enseignants d'EPS, « travailler sur les

contenus » a une signification particulière.¹³² L'objectif des GRAF comme de l'équipe du collège de Fabienne était de réaliser des documents permettant de regrouper l'ensemble de leurs savoirs relatifs à l'activité des élèves en EPS. Cette pratique s'est poursuivie pendant les années 90 dans des cadres divers. D'autres initiatives du même type ont été prises un peu partout en France, le plus souvent à l'instigation des IA-IPR. Un des objectifs de ces tentatives est « d'aider l'enseignant à s'approprier l'esprit des textes sur le programme en collège et à en hiérarchiser ses actions pour développer un enseignement en adéquation avec eux. » (Delmas, 1998, p. 3).

Ces groupes tentent de rassembler dans des répertoires communs les savoirs nécessaires à chaque enseignant d'EPS dans des productions collectives de documents divers. Ce souci d'homogénéiser l'enseignement de l'EPS se heurte au problème de la validité relative de ces répertoires communs face à la diversité des situations locales possibles. La création de ces ressources génériques est surtout l'occasion pour leurs créateurs d'avoir une activité réflexive sur leur pratique d'enseignant. Produire collectivement des savoirs pour les donner à d'autres est aussi une possibilité de faire vivre des expériences amicales entre les participants. Dans l'organisation émergente du collège de Fabienne, en décalage avec la position institutionnelle officielle, tous les enseignants n'ont pas la même place. Ces différences reposent sur des éléments parfois éloignés de la pratique professionnelle. Le goût pour la vie professionnelle, la connaissance mutuelle tissée au fil du temps et des préoccupations partagées comme l'éducation de ses propres enfants ont permis de construire progressivement une histoire partagée. Des pratiques communes de prise de responsabilité face aux difficultés structuraient également cette équipe.

¹³² Cette expression signifie pour eux : établir ce que des élèves particuliers ont à apprendre dans une certaine A.P.S.A. et dans le même temps ce que l'enseignant doit leur enseigner. En gymnastique, à un certain stade de l'apprentissage pour réaliser un appui manuel renversé (un équilibre sur les mains) certains enseignants pensent qu'il faut apprendre à dissocier l'action de ses jambes : l'une reste tendue et dans l'alignement du corps pendant que l'autre fléchit pour pouvoir exercer une poussée au sol. « Travailler sur les contenus » consiste généralement à établir des règles d'action, des consignes, des descriptions après avoir identifié des étapes de transformation dans l'apprentissage des élèves. Ces contenus d'enseignement sont au cœur de l'épreuve d'Oral 1 du CAPEPS pendant que leur définition continue à être l'objet de débats depuis de nombreuses années.

4 Aspects utilitaristes et anti-utilitaristes

4.1 Choix professionnels et couplages utilitaristes / anti-utilitaristes

Les oppositions d'informateurs sur les choix professionnels sont symboliques des positions au sein de la constellation étudiée. Elles peuvent se comprendre grâce à une définition des couplages utilitaristes / anti-utilitaristes qu'elles construisent.

Pour Léon, aujourd'hui proche de la retraite, devenir enseignant d'EPS signifiait l'obligation de quitter sa région natale. Cet éloignement l'a autorisé à s'affranchir des contraintes liées au travail pénible de la ferme familiale sans, toutefois, rompre avec ses proches. Cette excuse utilitariste lui permet de s'éloigner d'eux sans créer de conflit. En effet, depuis l'origine de la fonction publique française, les fonctionnaires débutants, majoritairement originaires du sud de la France, sont nommés loin de chez eux. Léon s'en va mais il a une bonne raison de le faire aux yeux de tous.¹³³ Cette prise en compte de son intérêt individuel s'accompagne d'un désir d'identité avec ceux qui l'ont accueilli et aidé à devenir ce qu'il est. C'est un témoignage de l'existence du pôle anti-utilitariste de sa décision. Léon n'a pas choisi ses professeurs contre sa famille comme une logique strictement utilitariste le laisserait croire mais s'est inscrit dans un couplage d'éléments utilitaristes (avoir un métier moins pénible) et anti-utilitaristes (partir sans rompre avec ses proches).

Pour Luc, l'hypothèse d'une autre forme de couplage repose sur l'articulation d'énoncés différents. À l'inverse de Léon, Luc ne peut évoquer d'individus qui l'auraient incité à poursuivre dans son parcours professionnel – énoncé L sous-section (6) 3.2.3. Ses évolutions de carrière sont sous le signe de l'évidence, de la continuité et du Droit. Ces deux trajectoires professionnelles permettent de mettre en perspective nos résultats avec ceux d'autres chercheurs.

Il est possible de considérer la trajectoire de Luc comme typique d'une trajectoire d'« héritier » au sens de Bourdieu et Passeron (1964). Elle est également cohérente avec les enquêtes prenant en compte l'ensemble des enseignants et cherchant à définir les grandes tendances de cette corporation (*e.g.* Direction Évaluation Prospective, 2000 ; Obin, 2002).

¹³³ Cette validation de l'intérêt de l'individu comme égal à celui de la famille est, cependant, récent. Dans le passé, l'affirmation : « on a besoin de lui à la ferme » clôturait souvent les discussions entre un instituteur qui tentait de convaincre des parents de laisser poursuivre la scolarité d'un élève brillant.

En revanche, malgré les quelques trente-cinq ans d'écart qui les séparent, la trajectoire de Léon est semblable à celles de jeunes enseignants issus d'une scolarité en ZEP. Les résultats de l'étude d'Auduc (2005) montrent que, comme Léon, ces jeunes ont eu à quitter leur cadre familial et qu'ils mettent en avant, dans leur scolarité, le rôle déterminant de rencontres avec des enseignants qui ont retenu leur attention. Dans cette étude, qui porte sur des professeurs des écoles stagiaires, ce sont des enseignants de l'école élémentaire qui ont joué ce rôle alors que Léon identifie un enseignant d'EPS en classe de 6^{ème}. Tous soulignent que d'autres enseignants, d'autres niveaux scolaires sont également intervenus dans le renforcement de ce choix. Ils expriment aussi le désir de s'inscrire, à leur tour, dans une transmission de savoirs dont ils disent qu'elle leur a permis d'exister en tant qu'individus.

Ces résultats permettent de soutenir l'hypothèse que le lien établi pendant la scolarité, le plus souvent précoce (élémentaire ou collègue) initie un couplage utilitariste / anti-utilitariste à partir du pôle anti-utilitariste pour les enseignants qui attribuent leur choix professionnel à des rencontres avec les enseignants qu'ils ont eu dans leur scolarité. Cette hypothèse peut être complétée par son symétrique, celle d'une entrée utilitariste pour les « héritiers ». Cette entrée, plus abstraite, trouve son pôle anti-utilitariste dans un attachement à la discipline scolaire que l'on enseigne et non plus dans les individus qui l'incarnent.

En guise de prospective, il est possible, bien que non établi par nos résultats, que ces entrées différentes puissent avoir des incidences sur les façons d'enseigner. Par exemple, une exigence plus grande sur les savoirs des élèves (Auduc, 2005) pour les enseignants, anciens élèves de ZEP.

4.2 Les modes de participation

Les communautés de pratique sont des constructions théoriques qui permettent de décrire un collectif en fonction de sa pratique. Elles ne sont ni des désignations de groupes particuliers ni un agrégat d'individus. Un individu peut participer à plusieurs communautés de pratique. L'équipe EPS du collège de Fabienne, le « GTD », sont des communautés de pratique pour la partie de leur activité qui correspond aux critères déjà définis (cf. Chapitre 2) de ce concept.

Les participants aux communautés de pratique peuvent être des *nouveaux venus* ou des *anciens*. Au-delà de ce critère d'ancienneté dans la communauté de pratique et des trajectoires individuelles qui en dépendent, d'autres éléments les organisent. Nous pouvons distinguer, à partir des données et de leur interprétation, quatre pôles (Droit, Don, Légitimation et

Transmission) orientant l'activité des participants aux communautés de pratique chargées du renouvellement des enseignants. Cependant, tenter de représenter leurs relations comme un *continuum* les opposant deux à deux (Droit *versus* Don et Légitimation *versus* Transmission) n'a pas de sens pour au moins deux raisons. La première, c'est que le Droit est un système social (Luhmann, 1994) alors que le Don est une structure, un invariant anthropologique prenant des formes dépendantes des systèmes dans lesquels il est utilisé.¹³⁴ La seconde, conséquence de la première, est que ces pôles ne représentent pas des positions d'individus face à des rôles sociaux.

Les deux institutions (CAPEPS et Formation) étudiées conjointement sont axées par le renouvellement des enseignants. Les trajectoires des individus au sein des communautés de pratique existant dans la formation et le recrutement montrent que les passages d'un mode de participation à un autre ne dépendent pas d'attributs de l'individu. Un formateur, membre du jury, peut organiser sa pratique à partir du Droit, par exemple en établissant, conformément à ce qui lui est commandé, une séparation claire entre sa pratique de formateur et celle de juré. Cette séparation est à la fois de temps (ne plus avoir de cours de préparation au CAPEPS après la publication des résultats d'admissibilité), d'action (la communication avec ses collègues et étudiants reste limitée à une stricte courtoisie durant les épreuves) et de lieu (éviter les espaces où des rencontres avec des candidats sont probables). Un autre mode relationnel, pour ce même formateur membre du jury, organise sa pratique à partir du Don. Bien que réalisant une pratique différente, il continue, par exemple, d'entretenir le même type de relations avec ses étudiants (qui restent pour lui ses étudiants avant d'être des candidats au CAPEPS) ou les individus qu'il connaît. Dans ce mode, le formateur membre de jury communique, après les épreuves du concours, les informations pouvant servir à améliorer la formation de son établissement. Il a le droit de le faire mais c'est aussi un don qu'il peut faire ou ne pas faire aux autres formateurs de son établissement.

Pour éclairer la participation des individus au sein des communautés de pratique, nous proposons d'analyser leur activité à partir de deux couplages : (a) Droit / Don et (b) Légitimation / transmission. En effet, une institution n'est pas un système social « pur » mais fonctionne à partir de normes et de règles construites, le Droit, et des possibilités que le Don offre de ne pas les utiliser ou plus exactement de lui en substituer d'autres.

¹³⁴ La comparaison Droit et Don est discutée en Partie 3.

4.2.1 *Le couplage Droit / Don*

Le mode relationnel fondé sur le Droit part de l'idée plus large portée par l'expression anglaise *gatekeepers* utilisée dans différents domaines : (a) l'Internet où il désigne ceux qui surveillent forums et espaces partagés (Garfunkel, 2005) ; (b) les entreprises pour nommer les individus ayant pour fonction d'avertir les directions des risques imminents ou futurs (Coffee, 2006) et, (c) l'enseignement supérieur pour désigner les salariés de *colleges* nord-américains ayant la double fonction de faire connaître l'établissement puis de sélectionner les étudiants (Steinberg, 2003). Dans ce dernier domaine, plus proche de notre étude, ces employés passent une partie de l'année à susciter des candidatures les plus nombreuses possibles pour ensuite sélectionner les étudiants correspondant le plus à leurs critères. Augmenter le volume des candidats est le meilleur moyen pour faire connaître au public la notoriété du *college* par les comptes-rendus des *médias*. Si faire connaître la possibilité d'entrer dans une institution est un don, la sélection doit utiliser le Droit pour « sortir du Don » et éviter la vengeance des exclus.

Dans notre étude, les participants utilisent le mode du Droit pour interdire ou autoriser l'entrée dans des espaces réservés – l'enseignement de l'EPS ou l'accès au jury – comme des *gatekeepers*. En quelque sorte, ces participants dissimulent un don, celui d'une profession ou d'une fonction, sous les traits du Droit. Le Droit est également la référence pour entretenir et conserver le fonctionnement des appareils en l'état (appareil est entendu au sens de collectif institutionnel : l'Éducation Nationale, le CAPEPS, un IUFM...). Cette conservation en l'état n'implique pas le refus de changements. Au contraire, tout entretien implique des interventions et des soins attentifs. L'activité des participants revêt un aspect dynamique dans cette conservation. Leur pratique est à la fois discrétionnaire et contrainte : contrainte par les critères qu'ils doivent appliquer pour exercer leurs fonctions ; discrétionnaire parce que leurs décisions sont souveraines. Un juré, lorsqu'il interroge, met une note selon les règles établies et appliquées collectivement. En résumé, il s'appuie sur le Droit, son activité est fondée sur des procédures mais il participe à la réalisation ou au refus d'un don entre un individu et une communauté de pratique.

Cette dimension est importante car elle introduit une séparation entre la norme, *les actions qui conviennent* (Thévenot, 1990) établies par le Droit et l'activité profane des participants. Cette activité profane est liée à leur statut et peut concerner aussi bien la formation, que l'enseignement ou même la sélection. Cette activité est contrainte, non par des lois et procédures qui relèvent du Droit, mais des solidarités extérieures à l'activité qu'ils

réalisent. Certaines participations sont exclusivement attachées aux établissements d'exercice (centres de formation, établissements scolaires...). Rien d'autre ne compte que servir au mieux cet établissement. Par exemple, « ne pas donner une note à une personne non autorisée » est de l'ordre du sacré, du tabou (en référence à la psychanalyse), une ligne à ne pas franchir. Cependant, bien que connaissant les règles, des participants peuvent être conduits à les violer car ils ne peuvent faire autrement, prisonniers des communautés de pratique qui les gouvernent. Cette participation est anomique,¹³⁵ lorsqu'elle se réalise dans une organisation comme le CAPEPS car cette pratique n'est pas légitime : elle obéit aux règles du Don et non à celles du Droit.

4.2.2 *Le couplage transmission / légitimation*

Ce couplage est proche de la figure de l'étranger de Simmel (cité par Martuccelli, 1999) dont l'activité se définit comme une médiation entre errance et sédentarité. « Son rôle, au sein d'une communauté, est avant tout celui d'un intermédiaire par lequel se met en place tout un réseau d'échanges. » (p. 386).

Dans notre étude, Coline, Léon ou Luc, par exemple, illustrent ce couplage en offrant des possibilités de liens entre les autres ou en fabriquant des artefacts pouvant devenir objet de transferts par le Don ou le Droit. Roberta participe sur ce mode chez « les liquidateurs » (Wenger, 1998) par les divers dons qu'elle propose aux autres membres de la communauté. Un trobriandais qui fabrique un collier ou un bracelet se donne la possibilité de participer à la *Kula* en étant le premier donateur d'un *vaygu'a*¹³⁶. Il transmet un présent et se légitime comme partenaire *kula*. Un pilote d'épreuve transmet des savoirs et les légitime lorsque son activité consiste à élaborer une grille de notes afin d'harmoniser le travail du jury. L'individu ou le groupe qui organise chez lui une soirée amicale offre, transmet, des moments agréables et légitime les individus qu'il invite. Il établit une séparation entre les individus présents et ceux qui ne sont pas là. Selon leur rapport à la transmission / légitimation, les participants d'une communauté de pratique parviennent à distinguer ses limites et les participants à celle-ci. En ce sens, ils participent aux « systèmes symboliques partagés par la communauté, des modes de vie et de travail en commun transmis par la tradition, bref, une culture humaine. » (Bruner, 1991, p. 27).

¹³⁵ Au sens que lui donne Merton ([1949] 1997) dans une perspective microsociologique à la différence de Durkheim ([1897], 1990) qui envisage l'anomie avec une signification macro sociologique.

¹³⁶ Objet donné pour être lancé dans la circulation *kula*.

Partie 3

Synthèse et Discussion générale

Cette partie est composée de trois sections.

La Section 1 est consacrée à la discussion des processus de renouvellement des enseignants d'EPS, à partir d'une confrontation de nos résultats avec la littérature de la professionnalisation des enseignants ; la Section 2 présente une discussion des concepts d'activité, communauté de pratique et don à partir des résultats de l'analyse ; elle s'appuie sur la description des activités de formation ou de recrutement et pose les questions de l'efficacité et de la viabilité de cette approche sur le plan théorique ; la Section 3 présente les apports de cette recherche pour penser les relations entre formation et recrutement des enseignants. Elle discute de propositions concrètes établies sur la base du cadre théorique et des résultats de l'étude.

1 Le renouvellement des enseignants d'EPS

Ce renouvellement doit-il s'accompagner d'une réflexion générale sur le recrutement des enseignants ou se limiter à contrôler l'environnement des concours ? Doit-il légitimer des formations d'enseignants exclusivement techniques ?

La recherche de l'équité entre les candidats pendant les épreuves du CAPEPS apparaît comme un élément primordial du recrutement des enseignants pour les jurés du CAPEPS. Cependant, la réflexion sur le renouvellement nous semble devoir se déplacer du concours lui-même vers les articulations de la formation et du recrutement et s'étendre aux conditions de fonctionnement des communautés de pratique. Cette question des modalités de réflexion pour penser les changements de plans de formation ou d'organisation des concours se pose dans un contexte de débats sur les conceptions de la transmission des savoirs (Perrenoud, 2004) et des enjeux de ce recrutement dans les domaines : pédagogique, éducatif, organisationnel et institutionnel (Obin, 2004). On peut s'étonner aussi de ces injonctions paradoxales faites aux enseignants de rechercher toujours plus de professionnalité, d'intérêt, de calculs et en même temps de tendre vers des attitudes toujours plus éthiques, morales voire de don de soi avec les élèves. Cette opposition est moins surprenante qu'il n'y paraît à première vue. On peut considérer, avec Dodier (2000) qu'elle est inhérente à la modernité. La société moderne s'est construite pour une part sur le refoulement du Don (Caillé, 2000 ; Godbout et Caillé, 1992) entendu comme l'expression d'une socialité primaire (Caillé, 1982 a) au travers de cycles de don (Donner – Recevoir – Rendre) dans un cadre communautaire. Cette création de la modernité s'est d'autre part accompagnée de l'émergence de la figure omniprésente de l'individu autonome cherchant à se distinguer des autres.

Dans le cadre scolaire, cette tension entre une détermination des comportements par une loi commune et une revendication d'autonomie des acteurs pourrait se traduire par un recours à des processus éthiques dans le procès de professionnalisation des enseignants. Ce dont témoigne la distinction entre les nouveaux enseignants qui adhèrent à une éthique de la réciprocité alors que leurs prédécesseurs partageaient de grands idéaux (Rayou, 2004). En augmentant la finesse du grain d'analyse de l'activité, on peut considérer que l'éthique en formation et recrutement est une activité de transmission / légitimation *d'actions qui conviennent* (Thévenot, 1990). Ces savoirs – considérés à partir d'un point de vue établi en fonction d'un système de valeurs construit et partagé par un ensemble social – constituent la matrice des communautés de pratique. Cette conception de l'éthique en acte repose sur les

deux présupposés suivants : (a) l'éthique est une focalisation théoriquement construite. Elle organise l'ensemble des jugements provisoires sur l'activité et dont (b) l'unité d'analyse est celle d'un collectif réalisant une pratique, sans se résumer à la sommation d'actions d'individus isolés.

La recherche d'équité dans le renouvellement des enseignants se présente comme une démarche qui oscille entre la prise en compte de l'individu ou celle du collectif au moment de la transmission et de la légitimation des savoirs. La discussion porte sur les savoirs ainsi que sur les moments où ces savoirs deviennent nécessaires dans les différentes communautés. En effet, les communautés de pratique agissent au travers d'un ensemble dynamique de compétences, négociées localement, qui est réajusté en permanence par les participants de chaque communauté. Dans ce cadre, la pratique est un contexte pour une négociation de sens (Wenger, 1998). Les pratiques ne portent pas leur propre sens en elles-mêmes, ce sont les réifications et les participations des acteurs qui permettent de le construire.

Cette recherche met en évidence trois phénomènes articulés entre eux dans les dispositifs institutionnels du renouvellement des enseignants d'EPS : (a) la présence, en leur sein, de communautés de pratique (b) dont les participants s'offrent des dons (c) concernant des savoirs ou des fonctions professionnelles.

Le premier apport concernant les aspects sociaux de cette étude touche à la rationalité utilitariste qui apparaît comme insuffisante pour penser le renouvellement des enseignants d'EPS. Des phénomènes, énigmatiques pour les acteurs, obéissent à d'autres légitimités que celles d'une raison universelle et partagée par tous. Selon les communautés de pratique et les participations des individus, les actions légitimes sont différentes voire opposées. Associer communautés de pratique et Don est un moyen de les comprendre en se gardant à la fois de l'attrance vers une centration exclusive sur l'individu et de l'idée d'une totalité agissante à l'instar de la « Profession » (Prévost, 1991). L'activité humaine ne se réduit ni à l'intérêt opposé au désintéressement, ni à des contradictions entre liberté et obligation, pas plus qu'à des décalages entre individu et collectif. Ce sont les tensions permanentes entre les quatre mobiles d'action (Caillé, 2000) et l'articulation entre les niveaux individuel et collectif qui permettent d'en rendre compte. Cependant, les phénomènes étudiés ne traduisent pas, à eux seuls, la totalité du renouvellement des enseignants d'EPS. Cette réserve n'est pas une limite à l'importance des phénomènes mis en évidence mais une mise en garde envers une tentation, qui consisterait à remplacer le système explicatif dominant de l'activité humaine, étudiée exclusivement sous l'angle « utilitariste » de l'intérêt, par un autre fondé sur le désintéressement. Nous considérons que vouloir tout expliquer à partir d'un seul point de vue,

quel qu'il soit, est peu productif pour la compréhension globale d'une activité en particulier et de l'activité humaine en général.

Le deuxième apport de cette recherche questionne les justifications du recrutement des enseignants par concours et les effets que ces choix entraînent aussi bien sur les individus recrutés que sur la formation qui suit leur réussite au concours. Les discussions des résultats permettent d'envisager l'existence d'un décalage entre deux tensions qui sous-tendent le fonctionnement des institutions observées. La plus apparente, aux yeux des acteurs, est une tension utilitariste – faite de calcul, individualiste et fondée sur le droit – qui se combine ou s'oppose parfois à une tension anti-utilitariste – basée sur la tradition, collective et structurée par des cycles de don. L'enjeu et la résultante de ces deux forces est l'équité entre les candidats. L'augmentation du décalage entre ces deux forces peut engendrer une crise du recrutement et de la formation des enseignants.

1.1 Une crise possible

Laval (2006) distingue deux formes imbriquées dans la crise de l'éducation : (a) une crise de la scolarisation de masse et (b) une crise de l'institution scolaire. La première pose la question de l'égalité entre les classes sociales et la seconde interroge la réciprocité entre les générations. Dans le cas du recrutement des enseignants d'EPS, cette crise prend la forme d'un paradoxe mandevillien (de Mandeville, ([1714] 1998) selon lequel l'épargne – vertu individuelle – est un désastre pour la collectivité. Pour ce dernier auteur, les vertus d'abnégation et d'épargne sont contradictoires avec la prospérité économique qui résulte des besoins de bien-être et de luxe des individus dépensiers. Rapporté à notre thème de discussion, ce sont les fidélités, issues de la socialité primaire, qui deviennent un obstacle aux vertus collectives. En effet, la recherche de l'égalité – qui privilégie le collectif et le droit – s'exerce, et *vice versa*, au détriment de l'équité – orientée vers l'individu et le don.

Les aspects d'égalité formelle du CAPEPS sont particulièrement bien contrôlés par le jury dans son ensemble. Le respect des horaires d'épreuves, les modalités et formes d'interrogation, le temps et l'attention accordés par les jurés à chaque candidat bénéficient d'une attention et d'un sérieux très importants. Cependant, et sans contester *a priori* l'importance du respect des formes, les déterminants implicites¹³⁷ du classement des candidats sont faiblement discutés dans les instances organisationnelles qui ont été observées. Cette limite dans l'égalité des chances nous semble devoir être attentivement examinée.

¹³⁷ Les légitimités différentes entre conceptions et savoirs de l'EPS.

Avoir le souci d'assurer une stricte égalité des chances au départ¹³⁸ permet de respecter la valeur républicaine justifiant le mode de recrutement par concours : l'égalité. De plus, l'assurance de ce respect égalitaire dans la compétition induite par le CAPEPS peut expliquer les effets inattendus de coopération entre les individus. Avoir la certitude d'être traité à l'égal de tous entraînerait des cycles de dons alors qu'un traitement inégalitaire produirait de la vengeance.

Quels sont les effets produits par l'utilisation de la compétition comme moyen de sélection pour des candidats dont l'institution affirme vouloir ensuite les faire coopérer dans les équipes d'enseignants ? Les concours recrutent-ils prioritairement ceux qui développeront ces compétences dont on dit qu'elles sont nécessaires à l'activité d'enseignant ?

Ces questions interrogent aussi la pertinence de mesurer une performance dans une activité – celle de candidat à un concours – pour prédire le développement de compétences dans une autre activité – celle d'enseignant. Cette question est d'autant plus large que la plupart des professions nécessitant des niveaux de formation élevés (médecin, avocat, ingénieur...) utilisent aussi, pour sélectionner leurs *nouveaux venus*, ce modèle de recrutement : compétition et décalage entre activités de sélection et professionnelle.

La formation des enseignants en France présente la particularité d'être reliée à deux modèles de sélection différents : (a) une première année de formation, sanctionnée par un concours sélectif, puis (b) une deuxième année, validée par un processus peu sélectif. Ces deux temps entraînent probablement des logiques d'implication différente dans la formation pour ses acteurs. On pourrait imaginer que la première année suscite des conflits entre étudiants, des refus de coopération entre eux, bref une exacerbation de la rivalité objectivement liée à la nécessité de voir les autres échouer pour pouvoir réussir. En revanche en seconde année, la certitude d'une réussite indépendante du résultat des autres devrait favoriser les échanges, le soutien en direction de ceux pouvant être en difficulté. Au-delà de ces questions et de façon provocante, un enseignant peut-il être seulement utilitariste ?

Débattre de ces questions fournit aussi des éléments de réflexion à des questions relevant de politique éducative. Faut-il supprimer les concours ? Quels autres modèles pourraient être utilisés ? N'y a-t-il pas contradiction à sélectionner ceux qui réussissent à faire passer leur intérêt personnel avant celui des autres pour donner et rendre les savoirs tenus pour légitimes dans les communautés de pratique de l'enseignement ?

¹³⁸ À l'égalité des chances au départ s'oppose l'équité qui peut être considérée comme une égalité des chances à l'arrivée. L'équité vise à mettre tous les individus sur un pied d'égalité dans ce qui est dû à chacun. La première difficulté consiste à déterminer le dû pour chacun et la seconde que, dans un concours, une équité totale pourrait conduire à classer tout le monde ex-aequo par la prise en compte de la totalité des différences entre les candidats.

Deux éléments de réponse sont présents dans nos analyses : (a) les résultats du concours prédisent de manière incertaine la performance future des enseignants recrutés et (b) le classement des candidats obéit à une auto-référence, celle du concours. Ces constats troublent la croyance en la validité de ce mode de recrutement pour sélectionner les meilleurs futurs enseignants. Ce trouble provient de l'inquiétude sur le respect du principe méritocratique, fondateur des concours républicains. En effet, ce qui fait la validité du modèle du concours est sa simplicité : celle d'affirmer que pour départager un nombre de postulants supérieur à un nombre de postes, les meilleurs sont choisis. Dans une société démocratique, ce choix apparaît rationnel et conforme aux valeurs d'égalité et de liberté qui participent à l'équilibre social. Les difficultés surviennent lorsque l'on se demande les meilleurs en quoi et sur quels savoirs s'appuient cette supériorité ? Cette question pourtant fondamentale ne fait pas l'objet de débats publics. Les modifications des épreuves de concours, la validité des savoirs et leur circulation restent entre les mains de communautés de pratiques restreintes et peu visibles par l'ensemble des professionnels et, *a fortiori*, des postulants. Cette absence de débats est le produit de l'instabilité des savoirs légitimes du concours du CAPEPS et de la faible connaissance des critères de l'évaluation par les candidats. En effet, être candidat ou juré à un concours est une activité généralement limitée à quelques années pour les individus. De ce fait, un très petit nombre d'entre eux participent sur de longues périodes et peuvent avoir une vision étendue des enjeux.

Ce constat est surprenant car, dans le monde sportif – voisin de celui de l'EPS – il est inimaginable que les participants à une épreuve ne puissent connaître les résultats de leurs performances, y compris pendant l'épreuve elle-même. On peut considérer comme une tendance lourde la connaissance par les compétiteurs de leurs indicateurs de performances au cours des épreuves. Elle s'inscrit dans celle, plus large, des évolutions technologiques et techniques des sports (Vigarello, 1988). En sports collectifs, les scores sont affichés en permanence, les changements des joueurs sont notifiés publiquement et l'utilisation de l'arbitrage vidéo limite les erreurs d'arbitrage. En athlétisme, les compétiteurs peuvent porter des instruments de mesure (montres, cardio-fréquencemètres...) qui les informent, en temps réel, de leur performance et indicateurs physiologiques. La vitesse à la voile¹³⁹ est passée entre 1980 et 1987 de la communication des résultats de chronométrage par affichage à la fin de l'épreuve puis à chaque fin de journée courue, ensuite lorsque les compétiteurs le

¹³⁹ Les épreuves de vitesse à la voile opposent des engins dont la classification repose sur des surfaces de voilure (- de 8m² ; entre 8 et 10 m² ; entre 10 et 14,5 m²...) sur des parcours chronométrés (500m, mille marin...). Ces épreuves ont des durées généralement comprises entre une et deux semaines. Chaque engin a le droit de se faire chronométrer un nombre indéterminé de fois, sous réserve de respecter les règles de priorité entre engins.

demandaient pendant l'épreuve et enfin à l'affichage instantané de la vitesse obtenue à l'arrivée de chaque engin. A l'exception des épreuves jugées (*e.g.* gymnastique, boxe) où le résultat est connu seulement à la fin de la prestation du ou des compétiteurs. Cependant, dans ces derniers sports, les concurrents connaissent le système de pénalités, le code, toutes les informations sur lesquelles les juges notent leur performance.

En revanche, au CAPEPS, y compris dans les épreuves sportives, les candidats n'ont pas, au moment où ils passent les épreuves, une connaissance exacte du code qui fondent la notation du jury. A l'exception des épreuves chronométrées où le temps obtenu est maintenant communiqué¹⁴⁰ ou dans le cas d'une disqualification, les candidats sont tenus dans l'ignorance de leur performance au concours ainsi que du code et des indicateurs avec lesquels ils sont jugés.

Cette concentration des savoirs légitimes au sein de communautés de pratique est également visible au travers des moyens de communication de la nature des épreuves et leur évaluation en direction du public. Seuls, les programmes des concours et les rapports de jury sont à la disposition du public. Les rédacteurs de ces documents – en particulier ceux ayant contribué au rapport du jury 2005 – maintiennent, parfois à leur corps défendant, un niveau de généralité des éléments communiqués suffisamment élevé pour qu'il ne soit pas possible d'en tirer des éléments de hiérarchisation des savoirs. Lorsque des savoirs sont évoqués, c'est à titre d'exemples (*e.g.* rapport 2004). Si l'année suivante des candidats les utilisent tels qu'ils sont rédigés dans le rapport ils sont notés de façon sévère. Ces limites à la connaissance des savoirs légitimes sont la marque d'une instabilité des savoirs légitimes car à quoi bon faire connaître ce qui ne sera plus vrai l'année suivante ? En effet, la complexité de l'activité enseignante s'accommode mal de prescriptions précises alors que le mode de sélection par concours nécessite des savoirs stables pour rester égalitaire. Une évaluation, à la fois simple et égale, permet l'accès des savoirs légitimes à tous pour que l'accumulation quantitative par les individus détermine la hiérarchie des candidats.

Ce cas de figure a été celui de l'école de la Troisième République souvent présentée comme « l'âge d'or de l'école ». Des savoirs validés par la « Science » que les enfants de tout le pays apprenaient le même jour à la même heure. Bien que cette vision des choses soit plus de l'ordre du mythe que de la réalité, cette idée de savoirs exacts permettant de sélectionner les meilleurs sous-tend l'idéologie des concours. L'idée inverse peut également être soutenue, c'est-à-dire que proposer une forme de recrutement compétitive conduit à soutenir le mythe

¹⁴⁰ Cela n'a pas toujours été le cas, et dans certains concours comme l'agrégation interne la note obtenue à l'épreuve sportive cumule la note obtenue par la performance physique et la note de l'entretien sur cette épreuve.

de la sélection des meilleurs par les savoirs. En effet, lorsqu'il est possible de respecter les règles de simultanéité temporelle de réalisation des épreuves ou de classement préalable des savoirs, les difficultés rencontrées sont moins nombreuses. Les épreuves écrites qui respectent la simultanéité – sujets identiques pour tous et composition des candidats le même jour – offrent moins de prise à la critique que les autres sur le classement des candidats. En revanche, l'épreuve d'Oral 1 est la cible de nombreuses critiques alors qu'elle utilise des principes équitables. Chaque candidat est confronté à un sujet d'interrogation uniquement construit pour lui car rédigé en fonction des caractéristiques de l'établissement scolaire présenté dans son dossier. Les différences de notation (« effet série »), liés à la longue durée des épreuves orales, sont contrôlées et éventuellement corrigées à l'aide d'outils statistiques rudimentaires. Dans l'hypothèse où ces critiques seraient provoquées par un décalage entre aspects utilitaristes et anti-utilitaristes, la crise du renouvellement des enseignants pourrait être aggravée par l'utilisation de moyens en contradiction avec les causes de celle-ci. Il semble alors dangereux de répondre à tous les problèmes par des solutions uniquement utilitaristes car elles tendent à réduire les espaces dans lesquels les aspects anti-utilitaristes peuvent se développer. Augmenter seulement des possibles anti-utilitaristes ne répond pas mieux à cette crise. Ce qui est nécessaire est d'agir sur les deux aspects en même temps.

Cependant, une crise n'est pas seulement négative, car son caractère décapant a l'avantage de dévoiler les principes qui gouvernent effectivement nos vies. Ainsi Arendt ([1972] 1989) souligne que l'intérêt d'une crise est de faire paraître de manière neuve les vraies questions occultées par les réponses vieillies d'une tradition devenue obsolète. Plus précisément, au sujet de la crise dans l'éducation, elle estime que celle-ci est liée à une absence des savoirs « appris » au profit d'une réflexion vague sur le « faire ». En quelque sorte, elle rejette la vision utilitariste de la culture et de l'éducation qu'elle observe aux États-Unis d'Amérique et qu'elle pressent pour l'Europe.

1.2 Un recrutement parmi d'autres ?

Dans les pays occidentaux et malgré des différences notables entre eux, la sélection des médecins, avocats, enseignants de toutes disciplines se réalise souvent en fin de formation sans que les capacités déterminantes de l'expertise professionnelle ne soient évaluées. Le cas des chirurgiens-dentistes illustre cet écart entre procès de sélection exclusivement intellectuel et les habiletés manuelles peu communes nécessaires à l'activité professionnelle. En France, les spécialités médicales sont réparties entre les lauréats en fonction de leur rang de

classement : les premiers choisissent les spécialités qu'ils estiment intéressantes pour eux et les derniers celles qui restent : souvent la chirurgie dentaire. On pourrait imaginer que ces sélections utilitaristes entraînent le recrutement massif de chirurgiens malhabiles, d'enseignants inaptes au contact humain, ou d'avocats n'ayant pas de force de conviction. Cependant, l'orientation professionnelle obéit à d'autres facteurs que la seule sélection mécanique des individus.

Bien avant le choix des études et pendant les études professionnelles, des processus de sélection implicites sont à l'œuvre. Le choix d'une profession, par les aspects identitaires profonds qu'il révèle, recèle d'autres causes qu'un choix rationnel en fonction d'aptitudes. Les compétences professionnelles sont aussi évaluées par d'autres canaux que la sélection des *nouveaux venus*. Les aptitudes non-sélectives pour le recrutement mais nécessaires à l'exercice de la profession sont évaluées par une sorte d'auto-organisation des professions, des individus. Par exemple, les individus les moins compétents d'un collectif trouvent des modalités d'exercice différentes, souvent à la marge de la profession. Notre hypothèse est que, par le biais des réputations, des avis donnés sur des professionnels par d'autres professionnels, ces évaluations se réalisent au niveau des communautés de pratique. En effet, les professionnels affichent souvent, face à des non-professionnels, une solidarité avec leurs collègues les moins compétents en feignant d'ignorer les différences entre individus. Dans le même temps, ils communiquent leurs avis sur leurs collègues à l'intérieur d'un cercle restreint avec d'autres professionnels ou dans les cadres familiaux ou amicaux. Ces aspects largement pointés par la sociologie des professions, sont également présents dans le recrutement des enseignants d'EPS.

Le déroulement des sessions du CAPEPS ou de la formation est organisé formellement autour de règles de Droit et répond à l'intention de confiner les cycles de dons dans des espaces intimes. Pour autant, nous pensons avoir montré que, sans être une suite ininterrompue de cycles de dons et de vengeances, la préparation du CAPEPS et la formation des professeurs stagiaires recèlent des formes de transferts de savoirs utilisant des relations de type anti-utilitariste. Ce mode de fonctionnement par le Don est-il habituel dans la société occidentale actuelle ou limité à certaines activités comme le recrutement des enseignants d'EPS ? Quels facteurs spécifiques influencent le fonctionnement des communautés de pratique et de cette constellation ?

La variation du nombre de postes offerts au CAPEPS influe fortement le fonctionnement des communautés de pratique et du recrutement des enseignants d'EPS. La diminution régulière du nombre des postes attribués par le CAPEPS réduit le nombre

d'individus pouvant participer comme stagiaires ou membres des jurys, comme dans toutes les professions à *numerus clausus*. Cette première diminution entraîne une rotation plus rapide ou une baisse du nombre d'*anciens* légitimés pour transmettre des savoirs. À l'inverse, une hausse du nombre de postes au CAPEPS augmente, potentiellement, le nombre d'*anciens* légitimés pour transmettre des savoirs. Ces variations entraînent des perturbations dans les trajectoires des *anciens*. La diminution du nombre de postes au CAPEPS lors des deux sessions étudiées a entraîné quelques exclusions supplémentaires d'*anciens*. Pour la formation, les inscriptions universitaires ont, depuis les trois dernières années, progressivement baissé de 20 % jusqu'à 50% en première année. Cette baisse des effectifs d'étudiants commence à se ressentir dans les IUFM. Pour les jurys d'admission du CAPEPS, le choix des organisateurs a été de rechercher un équilibre entre l'intégration des nouveaux jurés et l'exclusion des *anciens* en ajustant à la fois le nombre de candidats interrogés simultanément et la durée du concours. Cette solution a permis un renouvellement des jurys sans devoir exclure une quantité élevée d'*anciens*. De façon indirecte, elle laisse un espace aux communautés de pratique qui ont besoin de temps pour se développer.

1.2.1 Une évolution possible des concours

L'agrégation de philosophie est souvent considérée comme l'archétype du concours scolaire. Cette domination sur les épreuves scolaires peut se comprendre par le constat que la plupart des intellectuels français de l'entre deux guerres avait réussi ce concours. De Raymond Aron à Jean-Paul Sartre, la réussite à ce concours assurait à la fois une carrière et une attestation d'excellence aux lauréats dont la réussite sociale procuraient en retour une légitimité à l'institution. En effet, l'agrégation jouait – joue encore – le rôle d'une prophétie auto réalisatrice d'une réussite sociale à laquelle le lauréat ne pouvait échapper. Réussir l'agrégation laisse supposer des qualités que l'on ne peut démontrer que si l'on est agrégé. Cette démonstration tautologique s'appuie sur l'infalsification des preuves. Nul ne pouvant enseigner, publier aisément dans des revues de haut niveau sans la réussite à ce concours, la compétition dans ces domaines n'est possible qu'entre titulaires de ce grade.

Beauvoir (de) ([1958] 1975) décrit dans le premier volet de son œuvre autobiographique les conditions dans lesquelles ses condisciples et elle passaient l'agrégation de philosophie dans les années 1920.¹⁴¹ La préparation était généralement auto-organisée par

¹⁴¹ Sartre et Beauvoir ont été reçus en 1929, respectivement premier et seconde. Les rumeurs disent qu'ayant obtenu tous deux le même nombre de points Sartre fut choisi comme premier en raison de son âge (il était doublant) et d'être un homme.

les candidats autour d'échanges de connaissances. Le plus avancé sur un auteur ou un thème expliquait aux autres et ces exposés fournissaient la base de discussions qui parachevaient l'étude. Les motivations de ce fonctionnement restent mystérieuses aux yeux des acteurs : « Je [Beauvoir] fus éberluée par sa générosité, car ces séances ne lui [Sartre] apprenaient rien, et pendant des heures il se dépensait sans compter. » (1975, p. 468). Cette collaboration entre candidats au même concours peut surprendre à partir d'une analyse utilitariste des relations entre condisciples car l'intérêt semble absent. Cependant, quelques pages plus loin, une explication implicite de ce comportement, toujours sur le mode utilitariste, apparaît. C'est le constat, fait par l'auteur, que Sartre se plaisait dans les amitiés féminines où l'ambiguïté amoureuse était centrale.

Les relations entre pairs se poursuivent aujourd'hui, ainsi que nous l'avons montré, sur des modes voisins dans des conditions cependant différentes de banalisation et de massification des candidats aux concours. En effet, l'évolution dans la préparation des concours semble notable quant au rôle joué par les épreuves du concours elles-mêmes. Durant toute la durée des épreuves, les candidats du début du vingtième siècle passaient le plus clair de leur temps à subir leurs épreuves ou à assister à celles des autres candidats. Cette possibilité d'assister aux épreuves est, aujourd'hui pour les candidats, interdite au CAPEPS et dans la plupart des concours.

L'exclusion du public tend à se développer, souvent par des moyens détournés,¹⁴² à l'ensemble des individus même non-candidats. Cette interdiction ou les freins mis à l'aspect public des concours, ne permet plus aux candidats d'observer, en situation, l'expression des savoirs légitimes. Il y a aujourd'hui rupture et séparation nette entre le temps de la préparation et celui du concours.

Cette séparation est explicable par la distinction entre un « temps kairologique » (Urry, 2005) et un « temps-horloge » au sein de l'enseignement (Adam, 1995). Le temps-horloge orchestre l'activité des élèves et des enseignants à l'aide de marqueurs de temps – programmes, dates et heures limites, sonneries diverses – pour garantir la conformité de leurs actes par une pulsation régulière et collective. Ce temps-horloge est dissociable en très petites unités perçues comme ressources autonomes pouvant être économisées et consommées. C'est

¹⁴² Les épreuves des concours de recrutement de la fonction publique, en France, sont juridiquement accessibles à tout individu qui en fait la demande. Cependant, la distance entre les spectateurs et les tables d'examens au CAPEPS rendant quasiment inaudible les conversations ou l'obligation d'obtenir l'autorisation du candidat pour le concours de chef d'établissement (conversation téléphonique avec le secrétariat du concours 2007) sont des pratiques réduisant considérablement la possibilité ou l'attrait d'assister au concours dans l'objectif de comprendre le fonctionnement de celui-ci. Pour ces raisons d'accès aux épreuves, il est évident, pour nous, que cette thèse aurait été impossible à réaliser sans être membre du concours.

un temps utilitariste dont la puissance est dominante au sein de l'enseignement en occident (Urry, 2005). En revanche, le « temps kairologique » consiste à utiliser l'expérience du passé pour savoir quel moment précis de l'avenir convient pour la réalisation de tel ou tel événement. C'est aussi le temps du Don car il est fondé sur le sentiment que c'est maintenant¹⁴³ que l'on doit faire quelque chose (Gault, cité par Urry, 2005).

L'évolution du renouvellement des enseignants est allée vers le temps-horloge comme d'autres autres domaines de l'activité humaine. Cependant, cette évolution présente un certain nombre de dérives possibles au premier rang desquelles figure une perte de sens pour les individus qui tentent d'accéder à un métier.

1.2.2 L'échec aux concours : une non-reconnaissance sociale

Le problème dont nous allons discuter dans cette sous-section prend sa source dans un des constats effectués dans la première partie de cette thèse, celui de la non-reconnaissance universitaire, sociale parfois même individuelle du travail effectué dans la préparation du CAPEPS.

Le travail d'une ou plusieurs années que chaque candidat effectue pour pouvoir se présenter est nié, rejeté, voire stigmatisé, pour non-conformité à ce qui est provisoirement estimé acceptable pour enseigner l'EPS dans le second degré. Ce rejet est d'autant plus fortement ressenti, par ceux qui en sont victimes, qu'il intervient souvent à l'issue d'années où le candidat a travaillé le plus sérieusement de toute sa scolarité. Les débats sans fin sur ce qui est considéré comme légitime ou non d'enseigner, les éventuelles différences de notes d'une année sur l'autre pour une même individu ou entre candidats dont les prestations apparaissent très voisines à leurs yeux, contribuent à faire apparaître les résultats du CAPEPS comme une sorte de loterie ou, pire, un jeu malsain. Ce malaise transparaît autour des réclamations des candidats, d'accusations de partialité, d'incompréhensions de certains formateurs au CAPEPS. Par ailleurs, les responsables du jury tentent de répondre à ces accusations en modifiant régulièrement les procédures du concours.

La non-reconnaissance du travail des candidats relève d'un processus voisin du *potlatch* ou de la *kula*. Les similitudes entre *potlatch* et *kula* sont simples à décrire mais leurs différences sont complexes et difficiles à mettre en évidence. Mauss qualifie le « commerce *kula* de *potlatch* intertribal » ([1925]1969, p. 61). Tous deux sont des modalités de Don, c'est à dire qu'ils obéissent à la règle du donner-recevoir-rendre. Ces formes de Don traduisent les

¹⁴³ Souligné par l'auteur.

liens qui unissent les membres de celle-ci par des symboles reconnus au sein d'une communauté. La première difficulté à comparer empiriquement ces deux modalités de Don provient de leur présence exclusive l'une de l'autre dans les sociétés où elles sont utilisées. Comparer deux « faits sociaux totaux » (Mauss, [1922-23] 1950) dans deux sociétés différentes a un intérêt limité si la visée est centrée sur l'explication des sociétés et non sur les faits sociaux eux-mêmes. La comparaison *kula vs potlatch* indique que la *kula* semble plutôt produire des richesses, avec une protection des objets vraiment précieux, alors que le *potlatch* peut aller jusqu'à la destruction de biens précieux. Ce critère d'anéantissement de richesses nous permet de décrire la non-reconnaissance du travail réalisé dans le cadre de la préparation aux concours à l'aide de l'image d'un *potlatch* alors que la *kula* semble davantage correspondre aux circulations de savoirs dans les communautés de pratique. Cette référence, à des objets anthropologiques déjà connus, marque l'intérêt d'élargir l'étude d'un phénomène à d'autres, voisins de celui étudié, pour mieux le comprendre.

La réflexion sur l'échec aux concours préparés en IUFM doit s'étendre à d'autres formations ou qui débouchent également sur des concours comme les préparations aux grandes écoles. Une différence notable apparaît entre préparations des grandes écoles et celle du CAPEPS : à l'issue des classes préparatoires, les candidats présentent généralement plusieurs concours alors que les IUFM préparent chaque individu à un seul concours. Les élèves les mieux préparés des classes préparatoires réussissent les concours de plusieurs écoles en même temps. D'autres mettent plus de temps pour en réussir un seul. Les moins adaptés à ce type d'épreuves envisagent aussi les CAPES ou agrégations de leurs disciplines de prédilection. Leur formation fournit, sauf cas particulier, des retombées tangibles sur le plan professionnel. À l'inverse, la préparation d'un concours unique dans les IUFM transforme les parcours des individus qui échouent en voie sans issue. En effet, les apprentissages effectués par la majorité des candidats (ceux qui échouent) n'obtiennent ni reconnaissance sociale ni validation d'acquis. Cette non-reconnaissance des résultats obtenus est parfois variable selon les concours et les statuts des individus. En effet, il existe un statut – bi-admissible – pour les candidats réussissant à être deux fois admissibles à l'agrégation en étant déjà professeur. La bi-admissibilité permet une valorisation financière et l'accès à une progression indiciaire spécifique. En revanche, les notes et le classement obtenus au CAPEPS ou à un CAPES restent valables seulement pour une session. Aucune équivalence directe n'est accordée dans aucun domaine, aussi bien universitaire que dans le domaine de l'enseignement

sportif ou scolaire sur la base de notes obtenues à un concours.¹⁴⁴ Il y a donc, chaque année, environ 64 000 individus qui quittent le système universitaire sur un échec personnel. En extrapolant l'idée selon laquelle un refus de don entraîne un cycle de vengeance, les violentes attaques subies par les IUFM pourraient être reliées aux échecs subis par les ex-candidats. Ces derniers et leur entourage rendraient responsable de leurs échecs l'organisme de formation plutôt que celui de la sélection.

Cette hypothèse contribue à éclairer autrement l'état des critiques sur l'école en France sans en faire une cause unique pour autant. Les orientations scolaires subies car elles ne correspondent pas au désir des élèves, les redoublements, les études qui s'achèvent souvent par des échecs (*e.g.* le premier cycle universitaire scolaire) attestent qu'implicitement, le modèle de l'école française est celui du concours. L'école est construite pour favoriser ceux qui réussissent car leur réussite prend de la valeur grâce au nombre d'échecs des autres. Ainsi qu'en témoigne un récent rapport du HCE¹⁴⁵ (2007), chaque cycle du système scolaire est vécu et construit par de nombreux enseignants comme une propédeutique au cycle suivant. Le rapport reproche à l'école maternelle de calquer son mode de fonctionnement sur les apprentissages de l'élémentaire plutôt que sur les apprentissages spécifiques de la maternelle.¹⁴⁶ Il en est de même pour le primaire qui « prépare au collège » et celui-ci prépare au lycée. Cet enchaînement n'empêche pas les enseignants de stigmatiser le travail des collègues du niveau inférieur à celui auquel ils exercent. En retour, ces derniers accusent les premiers de ne pas tenir compte des connaissances et des besoins des élèves. Ces relations dans lesquelles chaque niveau d'enseignement reproche aux autres l'échec scolaire de ses élèves rappelle le fonctionnement de cycles de vengeance. De plus, le système semble buter sur une aporie : plus on cherche à « préparer » les élèves au niveau suivant, moins les résultats sont satisfaisants. En ce sens, nous retrouvons les règles du domaine anti-utilitariste où plus un individu tente de calculer comment apparaître généreux et altruiste, moins il y parvient.

Pour rompre avec ces différents cycles de vengeance, des modifications pourraient y contribuer. Par les concours, en coordonnant les épreuves des différents concours pour que les candidats aux métiers de l'enseignement aient la possibilité d'en passer plusieurs en même

¹⁴⁴ Dans certaines universités, des doubles inscriptions permettent d'obtenir un master ou des crédits de diplômes en parallèle de la préparation au concours. Parfois, des évaluations sont réalisées sur la base d'épreuves du concours.

¹⁴⁵ Haut conseil de l'Éducation.

¹⁴⁶ De nombreux enseignants en maternelle tentent des apprentissages très précoces de la lecture en négligeant pour ce faire des apprentissages plus simples et peut être moins valorisants à leurs yeux ou ceux des parents comme tenir un crayon ergonomiquement ou pratiquer des activités physiques. Au sein même de l'EPS, les apprentissages proposés à l'école élémentaire relèvent souvent de techniques sportives plutôt que d'apprentissages psycho-moteurs.

temps. En effet, la préparation simultanée de plusieurs concours, par les élèves des grandes écoles, produit probablement des effets de synergie chez les candidats en les rendant plus performants grâce à cette diversité. Une autre possibilité serait de rapprocher la formation et la sélection des enseignants de celles de certaines professions médicales, composées d'une partie commune à tous et d'une spécialisation en fin de formation. Ces deux solutions ont pour avantage de mettre en avant le métier d'enseignant plutôt que celui d'une diversité d'identités disciplinaires et de statuts qui conduit à exacerber la concurrence entre elles.

1.2.3 *Compétition et concurrence*

Ces deux notions polysémiques sont utilisées en tant que synonymes mais aussi comme recouvrant des sens distincts. La synonymie met l'accent sur l'aspect agonistique des relations qu'elles définissent. Compétition et concurrence traduisent des affrontements, des oppositions entre des individus humains ou non, des groupes qui combattent pour la possession d'un même objet, matériel ou symbolique. Distinguer les deux place la compétition en tant que temps réglé de l'affrontement et la concurrence comme espace. En effet, les durées des compétitions, par exemple sportives, sont soigneusement contrôlées alors que l'espace ou le « champ » pour le dire en termes bourdieusiens dans lequel la concurrence est à l'œuvre est délicat à délimiter. Concurrence et « champ » ne sont pas assimilables l'un à l'autre ; le concept de « champ » s'inscrit dans une théorie de l'action (Bourdieu, (1980, 1994, [1972] 2000) et s'articule de façon précise avec d'autres concepts comme l'habitus, au contraire de la notion de concurrence qui est indistincte et issue du langage courant.

Nos définitions de concurrence et de compétition s'appuient sur une distinction radicale entre les deux notions. Plus exactement dans les relations humaines agonistiques, la compétition se polarise sur le temps alors que la concurrence définit l'espace. La concurrence est permanente alors que les compétitions ne durent qu'un temps. Il y a donc un espace concurrentiel dans lequel se déroulent des compétitions pendant des temps particuliers. Le temps de la compétition s'écoule dans un espace délimité par la concurrence. L'objectif d'une compétition est de permettre, par des actions réglées et symbolisées, de « sortir » provisoirement de l'espace de concurrence. Au moyen d'un résultat obtenu à l'issue d'un processus accepté par des parties en conflit, la concurrence est stoppée par le résultat de la compétition. C'est le résultat qui détermine une hiérarchie à la fois objective et symbolique et qui permet de mettre fin, provisoirement, à la concurrence entre les parties.

Les pratiques sportives sont le théâtre de tels phénomènes. Dans tout sport, il est évident que, sauf *ex-æquo*, un seul vainqueur existe pour une même épreuve, olympique ou

locale. L'essence de la compétition est de déterminer un classement entre participants d'une épreuve. Cependant, ces victoires attribuées à un seul individu ou à une équipe font l'économie de certaines parties de leur histoire collective. Les rituels de victoires célèbrent uniquement ceux qui sont considérés comme participants ou potentiellement participants.¹⁴⁷ Même si les pratiquants de sports collectifs insistent sur la dimension collective, l'ensemble des acteurs (entraîneurs, préparateurs...) ne participent pas, ès qualités, aux remises de trophées. Cette mise en avant du vainqueur occulte le fait que tout champion a eu un éducateur, un individu qui l'a initié à sa pratique. Il a ensuite pratiqué avec des partenaires d'entraînement, discuté avec des entraîneurs de moyens pour améliorer sa performance, affronté des adversaires pour évaluer ses capacités et ses progrès. Dans la plupart des sports, l'évolution technologique du matériel utilisé apporte des gains de performance où la relation entre les ingénieurs et les athlètes est primordiale pour progresser. Pourtant, de façon récurrente, la plupart de ces derniers rappellent leur dette vis à vis de ces « oubliés » des rituels. Ces constats effectués dans le domaine sportif sont proches de ceux réalisables pour un concours de recrutement.

Les résultats du CAPEPS résument un processus de classement d'individus. L'objectif est atteint par la totalisation des points qu'ils obtiennent dans des épreuves différentes. Ces épreuves ont pour ambition de rendre compte de la complexité de l'activité d'enseignement. Le résultat du concours est envisagé comme la preuve d'un travail ou d'un talent singulier, strictement attaché à l'individu. De même que pour les sports, les résultats sont affectés à des individus singuliers alors que l'activité conduisant à ce résultat entrecroise activités singulières et collectives. En revanche, les concours ne permettent pas de nouvelle confrontation entre lauréats et ajournés. On ne repasse jamais exactement le même concours alors qu'il est possible d'avoir une revanche en sport. Le résultat d'un concours interdit définitivement la compétition entre lauréats et ajournés mais n'éteint pas pour autant la concurrence entre eux. Cette persistance de la concurrence sans possibilité de la rompre par une compétition est un élément de compréhension des refus de dons des lauréats par les candidats.

¹⁴⁷ Dans les sports collectifs, les remplaçants, même s'ils n'ont pas joué, sont honorés au même titre que les autres.

1.3 Enseignant : métier ou profession ?

Freidson (1970) étaye la distinction entre métier et profession chez les médecins par l'autonomie dont ils disposent collectivement. Cette autonomie s'exerce par la détention d'un monopole sur la connaissance des maladies et du contrôle des professionnels par leur groupe. Freidson (1986) distingue à l'intérieur de chaque profession, les enseignants-chercheurs, les administrateurs et les praticiens. D'après lui, le premier groupe produit des savoirs formels, mais se désintéresse de leur application et les praticiens s'appuient sur les savoirs disponibles et leur expérience. Enfin, les administrateurs ont à réguler l'activité des deux premiers groupes et, en cas de dissonance entre les deux, choisissent le plus souvent de laisser l'expérience des praticiens l'emporter. L'auteur interroge également la place des experts judiciaires au sein des tribunaux pour montrer le pouvoir de la formalisation des savoirs dans la prise de décisions.

Au sein de la formation et du recrutement des enseignants, cette autonomie professionnelle n'est qu'imparfaite car seuls deux des trois groupes sont présents avec l'ensemble de leurs caractéristiques. Le groupe des administrateurs semble absent du monde de l'éducation, ce qui ne signifie pas qu'il n'y a pas d'administration au sein des IUFM ou du système scolaire mais simplement que l'activité des groupes n'est pas formellement régulée par un groupe identifiable et distinct des deux autres mais appartenant à la même profession. En effet, l'administration des IUFM – au sens des services administratifs et de l'équipe de direction – n'est pas en charge de la totalité de l'administration de la formation. Celle-ci est une co-production réalisée avec les administrations académiques et rectORALES pour la formation de seconde année (stagiaires) ou les services du ministère pour la première année (étudiants). La formation pour préparer le concours des étudiants est conçue de façon quasi-autonome par les formateurs IUFM en relation avec leur équipe de direction. En revanche, le concours est conçu et géré, également en autonomie, par les services ministériels. Pour la seconde année, la formation est conçue : (a) par les formateurs affectés à l'IUFM pour les parties réalisées dans les locaux de l'IUFM, et (b) par les maîtres formateurs pour le premier degré ou les maîtres de stage pour le second degré dans les établissements scolaires. Pour les deux années, on peut remarquer que les lieux de formation ou de recrutement sont distincts en fonction du groupe qui en a la charge et que chaque partie de la formation ou du recrutement est gérée par le groupe dont les bâtiments accueillent les étudiants ou stagiaires. Vouloir faire travailler harmonieusement ces différentes catégories d'acteurs est en contradiction avec ces

distinctions qui associent des espaces et des groupes sans qu'existe de régulation administrative formelle. Les régulations administratives de la formation et du recrutement des enseignants passent par des phénomènes d'affrontement ou de coopération entre enseignants-chercheurs et praticiens sans le recours à la médiation d'administrateurs. Ce qu'illustre le cas d'un formateur, surpris avec des documents de jury sur le lieu du concours, contre lequel aucune sanction légale n'a pu être prise. En revanche, ce comportement – sans que le nom du responsable soit évoqué mais que la plupart des jurés connaissait – a été publiquement stigmatisé devant l'ensemble du jury. Selon nous, le président a fait appel à ces processus anti-utilitaristes de vengeance faute de trouver une solution utilitariste pour obtenir une sanction. C'est un exemple des limites de la professionnalisation des enseignants où un conflit se règle par des solutions anti-utilitaristes et traditionnelles, comme dans un métier, et non par l'application de règles de droit.

Le « mythe de la professionnalisation des enseignants » (Bourdoncle, 1993) tient à l'aide de deux croyances : (a) la professionnalisation passe par le développement de l'expertise des praticiens et (b) la rationalité technique permet de couvrir l'ensemble des besoins de l'enseignement. Une profession dont les membres n'atteignent pas les objectifs fixés et attendus par le public auxquels elle s'adresse ou dont les savoirs sont simples à apprendre, a une faible reconnaissance sociale. Dans la lutte pour la reconnaissance sociale des métiers de l'enseignement, la formation des enseignants devrait être un levier pour accéder au statut de profession. Cette qualification s'obtient par une limitation d'accès à ces savoirs et une justification autonome de ceux-ci. Les tentatives de professionnalisation des métiers de l'enseignement sont réduites par les modes de transmission des savoirs utilisés par les enseignants. Transmettre les savoirs par des cycles de dons est contradictoire avec le développement de l'expertise technique. En effet, les savoirs sont transmis entre un *nouveau venu* et certains *anciens* de son entourage. Ceux avec lesquels le *nouveau venu* parvient à établir un lien de confiance (Imbert et Durand, 2007). Il y a un décalage entre le mode de transmission utilisé et cette aspiration à la professionnalisation.

Les formateurs organisent leur action en fonction de leur croyance en la rationalité technique qui devrait organiser la totalité de l'activité enseignante. Cela se traduit par des tentatives de problématisation de toutes les difficultés rencontrées. Quelle que soit leur nature, elles sont uniquement traitées en tant que problème, c'est-à-dire comme ayant une solution accessible par un procès technique. La technique se « comporte comme [une] donnée spécifique [qui] ... nécessite ... elle-même [pour] sa propre transformation. » (Ellul, [1977] 2004, p. 91.). Elle devient un moyen et une condition pour créer « le Système technicien » en

conjonction entre phénomène technique et progrès technique. Au sujet de la place de la technique dans le domaine éducatif, Ellul s'interroge sur la possibilité, souhaitée par les didacticiens, de développer l'humanisme par la technique. Il affirme au contraire que la technique ne prédispose pas à promouvoir une conception éducative qui « serait celle du don et de l'amour ». Nous retrouvons dans ces propos une conception du don pensé comme seulement altruiste et généreux et vu comme un rempart contre les excès de la modernité. *In fine*, cet auteur exclut l'humain de la technique.

Au contraire d'Ellul, Mauss, dans le dernier écrit publié de son vivant ([1948] 2004), appelle de ses vœux une science des techniques – la technologie –, et regrette que « même dans notre illustre et toujours glorieux Conservatoire des arts et métiers, la technologie n'a pas la place de théorie générale des métiers. » (p. 435). Mauss affirme aussi que, des techniques aux sciences, puis à la planification, cette dernière « dit l'activité d'un peuple, d'une nation, d'une civilisation, dit, mieux que jamais, moralité, vérité, efficacité, utilité, bien. » (p. 439).

Le contraste entre ces deux auteurs, représentatifs des oppositions sur la notion de technique, illustre que face à elle, les choix moraux et politiques emportent la conviction. La technologie se trouve ainsi dans l'impossibilité de résoudre des conflits de finalités par les moyens dont elle dispose : les solutions techniques. Ainsi, Schön (1994) montre dans une réflexion sur l'urbanisme des années 60, que l'approche des experts de l'époque, conduite avec une débauche de solutions techniques et une théorisation insuffisante, a largement contribué à achever la destruction des solidarités de voisinage sans apporter de solution à l'amélioration des conditions de vie. Les conflits de finalités sont des dilemmes à trancher par un choix moral et politique, ils ne se résument pas à des problèmes techniques.

Comme dans tout procès de professionnalisation, la formation des enseignants d'EPS n'échappe pas au dilemme du choix entre favoriser les liens entre *anciens* et *nouveaux venus* ou rationaliser par la technique l'activité de formation.

1.3.1 Les rapports théorie – pratique

Le sentiment partagé par bon nombre de formateurs IUFM est que l'on doit rationaliser les pratiques enseignantes. Mais cette rationalisation est pensée de façon formelle et les liens entre pratiques et savoirs sont rarement interrogés de façon armée. Tout d'abord, parce que la réflexion sur les savoirs est assimilée à une réflexion exclusivement théorique. Ensuite, parce que pratique et théorie sont envisagées comme étant de deux ordres strictement différents.

L'appel à communication du colloque « Formation d'enseignants : quels scénarios ? quelles évaluations ? »¹⁴⁸ à l'initiative de chercheurs de nombreux IUFM (Versailles, Amiens, Auvergne, Créteil, Lyon, Nord - Pas de Calais, Midi - Pyrénées et de Paris) est caractéristique de cette séparation : « Ce colloque visera à décrire, comparer et analyser les scénarios – dispositifs de formation qui articulent théorie et pratique, formations à l'IUFM et sur le terrain. Il permettra également d'inventorier les actions de recherche visant à évaluer ces scénarios. »

La première phrase de cette citation peut être interprétée de deux façons contradictoires. La première, positive, s'appuie sur le souci de la prise en compte d'une articulation entre théorie et pratique dans une unité pédagogique nouvelle : le scénario-dispositif. La seconde interprétation de cette phrase peut s'appuyer sur le fait que l'ensemble des séparations statutaires de formateurs d'enseignants est toujours présente. Derrière la théorie se trouvent les enseignants-chercheurs et derrière les pratiques se profilent les enseignants du premier ou second degré. La difficulté provient des définitions que l'on peut donner à la notion d'articulation et aux statuts attribués réciproquement à la théorie et à la pratique. Par exemple, il est toujours possible d'articuler l'action d'un dominant avec celle d'un dominé.

La deuxième phrase du texte sus-cité est éclairante sur les relations entre la recherche et l'enseignement : c'est la recherche qui évalue les scénarios et dispositifs. On peut considérer que nous sommes dans une vision applicationniste de la recherche par rapport à l'enseignement. Cette position reflète une forme plutôt ancienne et scolaire de la formation professionnelle. La scolarisation de la formation professionnelle débute par l'institution de secondaire spécial en 1865. Elle est marquée par : « le souci d'une certaine liaison théorie-pratique [qui] apparaît dans l'insistance mise sur l'esprit d'application [...] d'aller sur le terrain et en usine observer des appareils en fonctionnement » (Lelièvre, 1990, p. 147).

Les pratiques traditionnelles de formation des IUFM restent, malgré tout, juxtaposées et non articulées à des théories. D'ailleurs, l'idée d'une articulation entre théorie et pratique est discutable. Les pratiques évoluent à partir de démarches de théorisation ou de pratiques réflexives (Schön, 1994), plutôt que par référence à des théories préétablies et surplombantes qui les guideraient. Selon la définition retenue ici, une théorie est le résultat d'une pratique, celle d'un théoricien pratiquant la théorisation d'un domaine ou d'une activité (Latour, 1996). Elle n'a son plein sens que dans le cadre qui l'a vue naître. Ces divisions *a priori* entre théorie

¹⁴⁸ 16 et 17 mars 2006 à l'IUFM de Versailles.

et pratique sont le support et le résultat d'une conception de l'enseignement et de la formation envisagée comme rationnelle et utilitariste.

Un cas typique de cette forme de rationalité est le statut des plans dans la conception de l'enseignement et de la formation des enseignants. La plupart des formateurs valorisent les planifications rationnelles et les préparations écrites détaillées. Ils souhaitent voir des procédures de guidage des apprentissages et d'interactions avec les élèves en accord avec les théories de l'apprentissage promues dans les centres de formation (Durand, 1996). Lors de visites de formation, ces formateurs comparent terme à terme le prévu de la leçon et le réalisé par les élèves afin d'inciter les stagiaires à réduire l'écart entre les deux, et dans le sens d'une plus grande adéquation du réalisé avec le prévu. Les recherches sur cette activité de planification sont hétérogènes dans leurs formes et leurs résultats. Les auteurs opposent souvent deux types de planification : par exemple technologique (processus de planification) versus phénoménologique (contexte de planification) pour Viau (1993), ou bien descriptive (celle des chercheurs) *versus* prescriptive (les formateurs ou les supérieurs hiérarchiques) pour Dessus (2000). Dans ce cadre, les transferts de connaissances formateurs / stagiaires restent au niveau d'une rhétorique de la rationalité utilitariste avec pour objectif d'optimiser l'action des stagiaires en situation d'enseignement. Les dynamiques d'engagement en formation sont pensées comme contrôlées par des calculs optimisant des choix d'actions plus ou moins utiles (Bourgeois, 1996 ; Carré et Caspar 1999), et l'apprentissage professionnel comme la construction de connaissances issues d'une « dynamique d'assimilation-accommodation » analogue au développement de la pensée logico-mathématique selon Piaget (Bourgeois et Nizet, 1997). Cette forme de rationalité s'exerce à tous les plans de l'institution scolaire, en particulier ceux liés au recrutement des enseignants.

1.3.2 *Les positions relatives à la transmission des savoirs*

Les formations des enseignants sont généralement définies comme une transmission de savoirs organisée collectivement dans un lieu particulier – l'IUFM – et le recrutement essentiellement conçu comme moyen de sélection d'individus. L'idée communément admise des rapports entre eux est celle de séparations totales : de fait, de lieu, de fonction et même de nature. Dans cette vision associationniste, la légitimation des savoirs s'opèrerait au travers de prestations « situées », d'individus isolés, lors du recrutement, pendant que la formation se replierait sur la transmission collective de savoirs identiques. De ce fait, les savoirs sont réifiés pour pouvoir être mesurés : les savoirs existent, ce sont ceux des experts, praticiens ou

scientifiques et les concours classent les candidats en fonction de la sommation des savoirs dont ils disposent. En outre, ces savoirs sont estimés de natures diverses.

Chez les formateurs, les enseignants et les responsables ministériels ou syndicaux, il existe un consensus assez large sur la pertinence d'une division entre savoirs théoriques et savoirs pratiques. Cette division est au cœur de l'évolution de la formation des enseignants. Pour le syndicat UNSA-éducation la professionnalisation de la formation passe par la conjugaison de savoirs disciplinaires et savoirs professionnels (Gonthier, 2005). Elle est aussi au fondement des débats pour le statut des personnels dans les projets ministériels. « Les enseignants des IUFM sont soit enseignants-chercheurs, soit enseignants dans le secondaire, en exercice pour permettre le lien avec la profession. » (UNEF, 2004)

La formation des enseignants, doublement indexée à une thématique de la transmission, illustre une transmission inter-génération (élèves / enseignants) associée à une transmission d'expertise professionnelle structurée autour d'une autre division : celle entre *anciens* et *nouveaux venus* (enseignants). Cette double transmission est généralement abordée sous un angle épistémologique didactique en termes de transmission-appropriation de savoirs et de compétences (*e.g.* : Altet, 1994, 1996 ; Perrenoud, 1999 ; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998) ou sous un angle macrosociologique en termes de reproduction (Baudelot et Establet, 1971; Bourdieu et Passeron, 1964). À partir d'une justification d'harmonisation européenne, déjà évoquée plus haut, apparaissent clairement inscrits deux ordres de savoirs, l'un de type universitaire, l'autre de type professionnel qui semblent nécessaires pour pouvoir enseigner. Pour rendre effective cette séparation, l'opposition entre autorités éducatives et syndicats se cristallise principalement sur les moyens mis en œuvre. L'un des moyens discutés est l'implication, dans la formation des enseignants, de personnels dont les statuts ne prévoient pas explicitement d'enseigner dans les IUFM : enseignants du premier ou du second degré à temps plein ; personnels des corps d'inspection. La légitimité de savoirs professionnels est rendue délicate par cette autonomie pensée comme relevant d'un ordre distinct de ceux des savoirs universitaires. Cette division est le résultat d'un processus de professionnalisation qui autonomise d'un côté des savoirs produits par l'université au moyen de systèmes de rationalisation et de l'autre des savoirs professionnels tirés de l'expérience des acteurs. Cette différence entre savoirs est remise en question dans divers domaines professionnels et selon différents points de vue (Barbier (ed.), 1996).

Cela nous semble minorer deux aspects : l'autonomie – relative mais fondamentale – des situations et des interactions, et le fait que dans l'action les composantes cognitives et relationnelles sont étroitement liées. Cependant, les transmissions d'expérience entre

personnes prennent la forme de reconstruction (Demailly, 2001) et semblent d'un autre ordre que la transmission entendue au sens commun. En effet, penser la formation comme une transmission, c'est définir les savoirs transmis en tant qu'entités, c'est-à-dire comme existant en tant que tels, isolés des contextes dans lesquels ils émergent et indépendants des individus qui les incarnent.

1.3.3 Les présupposés des formes de recrutement

Toute forme de recrutement repose sur des présupposés, le plus souvent implicites. Par les simplifications qu'ils apportent, ils installent de l'ordre dans la complexité du domaine de la sélection des *nouveaux venus*. Cependant, cet ordre conditionne ensuite les possibilités de réflexion sur l'action. Il oriente la réflexion en éliminant au préalable des possibilités pour le recrutement. À partir d'une illustration issue de notre cadre théorique, nous proposons une piste possible pour penser le recrutement des enseignants d'EPS.

Les communautés de pratique des tailleurs de Vaïa (Lave, 1988) se constituent autour de leur activité de tailleurs. Si ces communautés respectaient les présupposés de la formation des enseignants et si les présupposés concernant la formation des enseignants pouvaient être appliqués à ces communautés, les transferts de connaissances pour les *nouveaux venus* porteraient d'abord sur les différentes qualités de tissus, voire sur la fabrication de ces tissus. La centration quasi-exclusive sur les savoirs et l'activité de l'élève pendant les épreuves du CAPEPS est à l'origine de difficultés pour les enseignants *nouveaux venus* lorsqu'ils se trouvent face à leurs classes. L'impact, ou son absence, de l'intervention du formateur est questionné (Serres, Ria et Adé, 2005) sur les transformations complexes de l'activité des professeurs stagiaires. Le cas de Louise et Paule, présenté ici, permet d'élargir cette réflexion, en sortant du duo stagiaire / maître de stage, pour situer l'intervention des formateurs au niveau de la communauté de pratique en focalisant l'attention du chercheur sur les cycles de dons ou de vengeance. Les présupposés du recrutement conduisent à exclure de la transmission institutionnelle les savoirs qui concernent l'activité de l'enseignant. Seul l'*ante* de l'intervention de l'enseignant, l'enseignant-concepteur, est formé en première année d'IUFM, pour être évalué au CAPEPS. En deuxième année, le *post*, les analyses de leçon sont mis au centre de la formation d'un enseignant-réflexif. Les éléments d'évaluation des stagiaires portent à la fois sur ces nouveaux éléments, par le mémoire professionnel et les entretiens *post-leçon* ainsi que sur l'*ante* par l'évaluation des préparations écrites. L'activité de l'enseignant est également évaluée mais en référence à l'*ante* ou au *post*, rarement en elle-

même. Il y a homologie du recrutement avec les injonctions institutionnelles qui valorisent ces moments de préparation et de bilan.

En revanche, le « pendant » de l'activité est rejeté à la périphérie de la professionnalisation alors que c'est la partie la plus complexe de l'activité de l'enseignant. Cette complexité se traduit par des relations à prendre en compte et qui n'existent pas dans les autres moments de l'activité enseignante comme celle entre le raisonnement et les émotions (Dejours, [1980] 2000 ; Ria et Chaliès, 2003). Ces dimensions sont parfois abordées au moyen de séminaires d'analyse réflexive (Fumat, Vincens et Etienne, 2003) mais ne sont jamais évaluées explicitement. En général, les responsables de ces séminaires considèrent que la crainte d'une évaluation négative empêcherait une expression libre des stagiaires. En conséquence, l'évaluation porte, pour l'essentiel, sur des éléments périphériques de l'activité de l'enseignant.

Par son attention portée au corps, par la visibilité des apprentissages et de leurs processus, le CAPEPS pourrait être une expérience pilote de ce basculement vers un recrutement centré sur la prise en compte de l'activité de l'enseignant. Autrement dit, il organiserait le recrutement en direction d'une profession et non plus d'un métier.

2 Apports de l'étude :

Savoirs, Communautés de pratique et Don

Malinowski ([1922] 1989) n'a pas eu besoin de décrire en détail la fabrication et la nature des colliers et des bracelets que les Argonautes du Pacifique Sud s'échangeaient pour construire ses observations sur la *kula*. Il y avait une sorte d'évidence faisant (a) que ces objets étaient d'abord des colliers et des bracelets, (b) que leur nature symbolique leur était attribuée de surcroît et (c) qu'il n'y avait nul besoin de s'interroger sur leur nature.

Les évidences forment écran à la compréhension des phénomènes même si elles facilitent le discernement rapide de ce que l'on observe. Cependant, il est parfois utile de les interroger. Dans notre recherche, l'évidence de l'évaluation objective des savoirs par les jurés occulte les processus de légitimation des savoirs évalués. Tous les savoirs ne se valent pas et tous les colliers et bracelets ne se résument pas à leur valeur objective ou à leur lien avec leur fabricant. Les objets ont une existence autonome qu'il convient de prendre en compte bien que ces savoirs présentés ne soient pas étudiés comme des choses mais comme des relations, des constructions entre individus. Ces objections pourraient conduire à disqualifier la référence au Don dans le cadre des communautés de pratique. En effet, chacun de ces concepts a une légitimité suffisante pour comprendre des phénomènes sociaux. Les savoirs ne sont ni des choses ni équivalents à des bijoux mais l'analyse des cycles de don par lesquels ils circulent autorise une compréhension nouvelle des phénomènes observés. À l'image des *vaygu'a*,¹⁴⁹ un savoir acquiert sa légitimité au travers des processus de transferts qui l'ancrent au sein d'un collectif. Cet ancrage peut être réalisé par des modalités utilitaires mais nos analyses montrent que des modalités anti-utilitaristes sont également utilisées. Cette face cachée des transferts construit une configuration sociale particulière, les communautés de pratique, dont les modalités de transferts de savoirs s'effectuent par des dons. Ces dons s'effectuent parallèlement aux transferts utilitaires organisés par les responsables du CAPEPS. Les transferts utilitaires, en particulier lors des journées de préparation de l'Écrit 2, réduisent d'autant l'espace possible des dons entre pairs.

L'extension des aspects utilitaristes dans les transferts de savoirs renvoie aux débats sur la propriété intellectuelle dont le champ d'application ne cesse également de s'étendre. Contre les tenants d'une limitation du droit d'auteur, Lewinski (2003) affirme que la

¹⁴⁹ Objet donné pour être lancé dans la circulation *kula*.

protection des droits d'auteurs est positive pour la créativité car elle oblige les nouveaux concepteurs à faire preuve d'originalité. Pour lui, les opposants à la protection de la propriété intellectuelle se trompent de cible car le problème se résume à la dépossession des droits des créateurs au profit des diffuseurs. D'une façon plus large, Latournerie (2001) résume le débat moderne sur la propriété intellectuelle à une opposition entre l'intérêt privé, celui de l'auteur, et l'intérêt public. Cette opposition s'articule autour de la circulation du savoir et de la régulation de la concurrence afin de stimuler la création de savoirs. La propriété intellectuelle des savoirs des communautés de pratique du recrutement des enseignants d'EPS est d'emblée collective même si les créations ou les recompositions originales sont individuelles. Cette distinction entre intérêt privé ou public est patente lors des contradictions entre IG et Toufik – (5) 4.1.2 – qui sont l'indicateur de l'utilisation d'une transmission anti-utilitariste pour transmettre des savoirs utilitaristes.

En effet, le Don se combine parfois au Droit pour offrir aux donateurs une protection alors que la transmission utilitaire et parfois la « marchandisation » des savoirs gagne du terrain dans le monde de la formation. Un domaine de création récente, l'informatique, dont les origines marchandes sont incontestables, offre des possibilités de dons qui entrent en concurrence avec les sociétés commerciales. Il existe un décalage qui inverse le mode de transmission avec la nature de ce qui est transmis aussi bien dans le monde marchand que celui de l'éducation. Des savoirs anti-utilitaristes sont transmis par des procédures utilitaristes en éducation pendant que des savoirs utilitaristes sont transférés par des cycles de dons. Ces tensions s'exacerbent en particulier dans le domaine des logiciels informatiques depuis l'apparition des logiciels libres¹⁵⁰ (Stallman, 2001). Cet auteur affirme que les propriétaires de Microsoft® « veulent que nous les laissions prendre ce qu'ils veulent, sans jamais rendre quelque chose. » (p. 65). Ce qui est au centre du débat entre propriétaires et développeurs libres est l'obligation de rendre lorsque un donataire a accepté un don. Pour Stallman (2001), ce que refuse en réalité Microsoft®, c'est la compétition. En effet, il affirme que l'objectif de cette entreprise n'est pas seulement d'améliorer ses logiciels mais aussi de verrouiller les alternatives des concurrents par une stratégie anti-compétitive. Elle consiste en une politique

¹⁵⁰ La licence General Public Licence (GPL) est une protection juridique de codes logiciels développés sous le régime d'une libre mise à disposition du « code source » du logiciel. Le logiciel peut être gratuit ou payant mais l'accès au « source » est obligatoire et gratuit. Cette mise à disposition permet à tout utilisateur de modifier ou poursuivre le développement d'un logiciel sous licence GPL sans en référer au concepteur initial. Cependant, cette licence fait obligation au nouveau développeur de mettre à la disposition de la communauté informatique le nouveau « source » qu'il a créé. Le débat entre les promoteurs de cette licence GPL et les propriétaires de logiciels repose sur cette obligation de mettre à disposition les nouvelles créations dont les propriétaires souhaiteraient s'affranchir.

« d'inclusion et d'extension »¹⁵¹ qui stérilise la compétition. Nous n'avons pas constaté de phénomène équivalent dans le cadre du CAPEPS et de la formation mais l'ouverture au monde marchand – par l'arrivée récente de sociétés privées préparant des clients au concours de recrutement de la fonction publique et de l'enseignement en particulier – rend possible son apparition.

Ce détour par la propriété intellectuelle et les créations d'entreprises marchandes de diffusion de savoirs scolaires met au centre du débat les liens entre création de savoirs et légitimation de ceux-ci par des communautés. Dans le cas du recrutement des enseignants d'EPS, la propriété intellectuelle des savoirs est à envisager selon la forme d'une association entre le Don, comme mode préférentiel de transfert de ceux-ci, et des communautés de pratique en tant que configuration sociale d'activité organisée par ces dons.

2.1 Catégories « indigènes » ou « construites »

Une des difficultés de notre étude, classique en sciences sociales (Schütz, 1987), repose sur le fait de devoir articuler des « catégories indigènes » et des « catégories scientifiques » construites par la recherche.

L'utilisation de catégories différentes selon les groupes qui les construisent a été objet d'études, en particulier par Mauss, qui montre l'analogie entre « la hiérarchie logique [qui] n'est qu'un autre aspect de la hiérarchie sociale » (Durkheim et Mauss, 1974 p. 84). Mauss insiste souvent sur le fait que ces différentes hiérarchies obéissent toutes à un principe commun où chaque société emboîte chaque catégorie dans une autre plus générale. Pour les sociétés premières, le totem du clan domine les totems des sous-clans dominant eux-mêmes ceux des individus. Pour Mauss, ce principe est également à l'œuvre dans les sociétés occidentales. Notre recherche fait parfois apparaître des décalages entre le statut institutionnel de l'acteur et la ou les participations au sein des communautés de pratique. Ces décalages ont été constatés *a posteriori*, car les choix des informateurs ont été réalisés en fonction de leurs appartenances sociales. Ce sont des individus qui ont été sélectionnés en tant que Formateur, Stagiaire, Étudiant ou Juré. Puis, à l'intérieur de ces catégories, les choix se sont affinés en fonction des rôles tenus par les individus ; ce sont alors des membres du comité de pilotage de

¹⁵¹ Microsoft® commence par employer une technologie utilisée par tous puis ajoute un détail mineur qui reste secret afin que seuls les logiciels de cette marque puissent l'utiliser sans problème. En rendant difficile la compatibilité des logiciels libres ou d'autres marques avec les leurs, Microsoft® assujettit les utilisateurs. Pour limiter leurs problèmes, ces derniers sont dépendants de solutions globales que la marque propose.

l'épreuve d'Oral 1, d'un collectif d'étudiants proposant une action d'aide spontanée, qui ont été interrogés.

Démarrer la recherche à partir de « catégories indigènes » n'a pas été un handicap. Au contraire, l'association entre celles-ci et les « catégories construites » nous semble fondamentale pour tenir compte dans nos descriptions et interprétations des différents niveaux possibles de l'activité. Cette position est cohérente avec les postulats de départ de la thèse qui considèrent la description de l'activité comme possible seulement à partir de scansions déterminées et valides du point de vue de l'acteur. L'activité n'est pas accessible comme une réalité unique, existant en dehors des acteurs.

Les « catégories indigènes », telles que les statuts institutionnels ou les dénominations locales, peuvent être considérées comme un niveau de compréhension de l'activité parmi d'autres. Elles sont d'un rang égal aux « catégories construites », que les chercheurs réalisent pour analyser leurs objets de recherche. Toutes deux ont une même fonction distinctive, seule change la direction de leurs significations. Les « catégories indigènes » sont signifiantes pour les participants entre eux et les « catégories construites » le sont pour les membres de la communauté scientifique. Elles ne sont pas équivalentes car seules les « catégories construites » permettent de généraliser les résultats et d'indiquer les conditions d'extension à d'autres domaines avec certitude. Alors que les collectifs sont très différents, des opérations abstraites permettent d'affirmer, avec une marge d'erreur faible, que le « GTD » fonctionne sur le même modèle relationnel que le jury d'Oral 1. En effet, tous deux sont des communautés de pratique simples dans lesquelles on peut identifier des cycles de dons.

Une difficulté d'interprétation provient du fait que certaines « catégories indigènes » peuvent recouvrir des communautés de pratique. Par exemple, il est possible de dire que le jury d'Oral 1 est une communauté de pratique si l'on en considère seulement certaines caractéristiques : réalisation d'une pratique commune dans un domaine particulier et liberté des membres pour réaliser cette tâche. Cependant, l'intégration des *nouveaux venus* fait l'objet d'un programme construit de formation pendant les journées de préparation. La création du répertoire commun de pratiques de jury n'est pas effectuée de façon informelle. D'une certaine manière, en s'attribuant le monopole des transferts de savoirs par l'organisation d'une formation des jurés, les responsables du concours limitent les possibilités de développement des communautés de pratique.

2.1.1 Jury et communautés de pratique

Sur le plan institutionnel, le jury du CAPEPS est composé d'un seul groupe d'individus. Ces individus sont recrutés en fonction de leurs compétences pour être affectés dans les différentes épreuves. Les candidats passent une épreuve d'Oral 1 identique pour tous alors que, pour les épreuves d'Oral 2 et 3, ils ont le choix des activités dans lesquelles ils vont être interrogés à l'oral ou être évalués au cours d'une pratique sportive. Pour chaque pratique, un jury est constitué par des jurés choisis en fonction de leurs compétences dans ces pratiques sportives. On pourrait considérer que chaque jury des épreuves d'Oral 2 et 3 forme une communauté de pratique. En effet, chaque jury est un collectif répondant en partie aux critères définis (Snyder et Wenger, 2004 ; Wenger, 1998) pour déterminer si un collectif est une communauté de pratique. Par exemple, les jurys sont des collectifs spécialisés dans un domaine particulier et sont formés d'individus passionnés par celui-ci. Leur communauté est regroupée autour de leaders coopératifs (souvent les pilotes) et unie par un fort sentiment d'appartenance qui s'exprime à l'extérieur du groupe au cours des soirées amicales. Cependant, leur pratique est développée à la fois par des transferts de savoirs basés sur des cycles de dons, mais aussi par des transmissions de connaissances au cours de réunions institutionnelles.

Le jury de l'épreuve d'Oral 1 est qualifié de communauté de pratique simple car il comporte, en sus des critères de Wenger (1998) et à l'instar de la tragédie classique, une unité de temps, de lieu et d'action. Cette précision sur les communautés de pratique simples a été associée à une autre concernant les constellations. En effet, selon le grain utilisé pour l'analyse de l'activité du jury CAPEPS, celui-ci peut être considéré comme abritant une communauté de pratique simple, composée ou une constellation de communautés de pratique. En s'intéressant globalement à la pratique d'évaluation, commune à toutes les jurés, c'est une communauté de pratique simple. A un grain plus fin, les pratiques de chaque jury d'épreuve se dissocient partiellement sans, toutefois, être totalement distinctes. Ce constat nous a conduits à distinguer une configuration nouvelle entre communautés de pratique simples et constellations : la communauté de pratique composée. Elle est un niveau de description intermédiaire entre des configurations autonomes ayant une forte identité collective et un niveau supérieur formant des constellations constituées d'objets simples ou composés. Cette première proposition est discutable car il aurait également été possible de définir le jury du CAPEPS comme une première constellation elle-même intégrée dans une constellation plus large celle du recrutement des enseignants d'EPS. Cette dernière proposition a pour avantage

de respecter plus fortement les principes de définition classique des communautés de pratique (Snyder et Wenger, 2004 ; Wenger, 1998). Cependant, plusieurs commentateurs des travaux fondant les communautés de pratique (Lave et Wenger 1991 ; Wenger 1998) soulignent les limites ou la nécessité de durcir le concept pour le rendre pleinement opérationnel. Pour Hodkinson et Hodkinson (2004), ce sont les concepts « bourdieusiens » d'habitus, de capital et de champ qui doivent jouer ce rôle en définissant les communautés de pratique comme éléments du champ. Boud et Middleton (2003) montrent qu'il existe des communautés apprenantes qui ne construisent pas du sens et de l'identité et que les communautés de pratique sont un concept trop restrictif pour appréhender les phénomènes d'apprentissage au travail. D'autres aspects restrictifs sont également soulignés par Fuller et Unwin (2003) qui critiquent les aspects linéaires du passage du novice à l'expert. Dans le cadre d'entreprises industrielles, les auteures montrent que les relations entre apprentis et travailleurs âgés sont plus complexes que ne le laisse supposer la perspective de Lave et Wenger. En particulier, les compte-rendus des salariés montrent que ces interactions créent un espace d'apprentissage pour tous, apprentis comme travailleurs âgés. C'est, en partie, la voie que nous avons prolongée en tentant de mettre à jour les aspects utilitaristes ou anti-utilitaristes de ces interactions complexes.

2.1.2 *Les catégories construites*

Les catégories construites distinguent *anciens* et *nouveaux venus* ou encore donateurs et donataires. Leur utilisation vise à traduire des relations et non à désigner des individus ou des attributs des individus. La désignation d'un *ancien* et d'un *nouveau venu* renvoie à la relation entre deux individus dont l'un (*ancien*) transmet à l'autre (*nouveau venu*) des savoirs professionnels au sein d'une communauté de pratique. Lorsque cette relation s'arrête, chaque individu perd sa fonction. Cette dimension relationnelle n'est pas exclusive des catégories institutionnelles. Un formateur, un IA-IPR, un enseignant peuvent avoir ou non des pratiques différentes en tant que juré. Les relations qu'ils entretiennent entre eux peuvent ou non être influencées par leurs statuts. Cependant, le sens donné à leurs relations comme *anciens* ou *nouveaux venus* dépend uniquement de la direction des transferts de savoirs. De même, la fonction relationnelle « Ancien » désigne celui qui transmet lorsque cette transmission le légitime en tant qu'*ancien* dans le même temps. Cette dénomination ne fait pas référence à la durée de sa présence dans la communauté de pratique. Ceci ne contredit pas le constat d'une éventuelle corrélation positive entre cette fonction relationnelle et la durée de présence des individus dans la communauté de pratique. Cette durée de présence est un des attributs d'un

individu au même titre que son statut, son âge ou son sexe. À ce titre, elle ne relève pas des « catégories construites ». Cette superposition associe des catégories stables, de sens commun mais peu explicatives avec celles construites pour l'analyse, moins spontanément compréhensibles mais plus précises. Dans le premier cas, les interprétations prennent l'individu comme unité première. Dans le second, ce sont les positions dans le réseau relationnel qui fournissent la base interprétative.

Sur le plan fonctionnel, comme nous l'avons vu au Chapitre 2, les participants à une communauté de pratique ont des trajectoires qui varient en fonction de leur ancienneté, de leurs savoirs et de leur capacité à les utiliser. Ces trajectoires les conduisent à participer ou non à cette communauté. Ces participations aux communautés de pratique, contrairement aux obligations statutaires, dépendent de la liberté individuelle de chaque individu. Par exemple, un *nouveau venu* ne peut obliger, au sens du Droit, un *ancien* à lui transmettre ses savoirs, pas plus que l'*ancien* ne peut forcer le *nouveau venu* à calquer ses pratiques sur les siennes. La participation à une communauté de pratique est libre dans la mesure où elle n'est pas définie par des obligations liées au Droit mais par la triple obligation de « donner-recevoir-rendre ».

Les différentes catégories construites utilisées ont pour objectif de décrire les réseaux relationnels qui se développent au cours des processus de recrutement des membres d'un corps professionnel. Elles ont des caractéristiques communes, indépendantes de leur objet de description. Que cet objet soit très large comme une constellation des communautés de pratique, ou plus restreint comme les *anciens* d'une communauté de pratique simple, toutes représentent une fonction dans une relation. Il y a donc dissociation entre les individus, les collectifs et les catégories utilisées. Une communauté de pratique *simple* recouvre l'activité d'individus pratiquant, par exemple, l'interrogation de candidats pendant la durée d'une session. Elle se distingue par rapport aux non-membres du jury soumis à leurs décisions (candidats et leur entourage). Les individus qui communiquent aux non-membres des savoirs de façon licite (*i.e.*, les rédacteurs du rapport) construisent à cet effet un artefact qui permet cette transmission de savoirs. Cette transmission obéit au Droit mais les savoirs qui la rendent légitime sont construits par des cycles de don. Les dons de savoirs au moyen du rapport de jury sont issus de la volonté du groupe ou de l'individu qui le rédige sous le contrôle du Président. Ces individus participent à la fois à des communautés de pratique, identifiées par des catégories construites et appartiennent à des collectifs, formés par des grades institutionnels ou des jurys particuliers, identifiés par des catégories indigènes.

Il n'y a pas opposition entre les catégories indigènes et les catégories construites mais complémentarité. Cette distinction entre l'activité des individus et les individus eux-mêmes est fondamentale dans l'utilisation des catégories proposées.

2.2 L'évolution des communautés de pratique

L'évolution des communautés de pratique n'est pas seulement liée aux évolutions individuelles de leurs participants. Ceux-ci ont la possibilité de participer en raison de leur appartenance à un corps de la fonction publique. Pour notre objet de recherche, l'augmentation du nombre de poste au concours déclenche l'activation de nouveaux processus d'intégration dans les communautés de pratique alors que sa diminution, comme c'est actuellement le cas, produit des exclusions. La division par deux du nombre de postes au CAPEPS entre les sessions de 2004 et 2005 a entraîné une réorganisation du recrutement des jurés et de la durée du concours. Cependant, même dans le cas d'une stabilité numérique parfaite, il y a obligatoirement des évolutions individuelles par l'arrivée de *nouveaux venus* compensant des départs inéluctables, comme ceux liés à la retraite. Les régulations extérieures des organes institutionnels liés aux communautés de pratique ont des répercussions sur leur fonctionnement. Il y a donc un double niveau institutionnel et pratique qui fonctionne en couplage. Un remaniement institutionnel d'une organisation retentit également sur les évolutions des communautés de pratique qui fonctionnent en son sein de même que les évolutions de communautés de pratique peuvent entraîner des modifications institutionnelles de l'organisation support de celles-ci.

En effet, trois dimensions sont nécessaires pour définir une communauté de pratique (Snyder et Wenger, 2004) : (a) un domaine spécifique définissant son identité (b) une communauté réunie par des liens solides avec un fort sentiment d'appartenance et coordonnée par un leader collaboratif (c) une pratique développée et fondée sur la transmission de connaissances issues des domaines les plus divers. Cependant, le pilotage des communautés de pratique est peu modélisé par les auteurs sus-cités.

À partir de notre recherche, deux critères supplémentaires – par rapport à ceux déjà établis par Lave et Wenger (1991, 1998) – semblent devoir être ajoutés à la définition des communautés de pratique : la liberté des participants pour fixer l'importance de leur implication dans l'activité de la communauté de pratique et le lien entre la participation à celle-ci et leur statut dans l'organisation institutionnelle. Tous les participants d'une

communauté de pratique ne participent pas à tout en permanence et cette participation est liée au statut institutionnel.

2.2.1 *Les formes de transferts de savoirs*

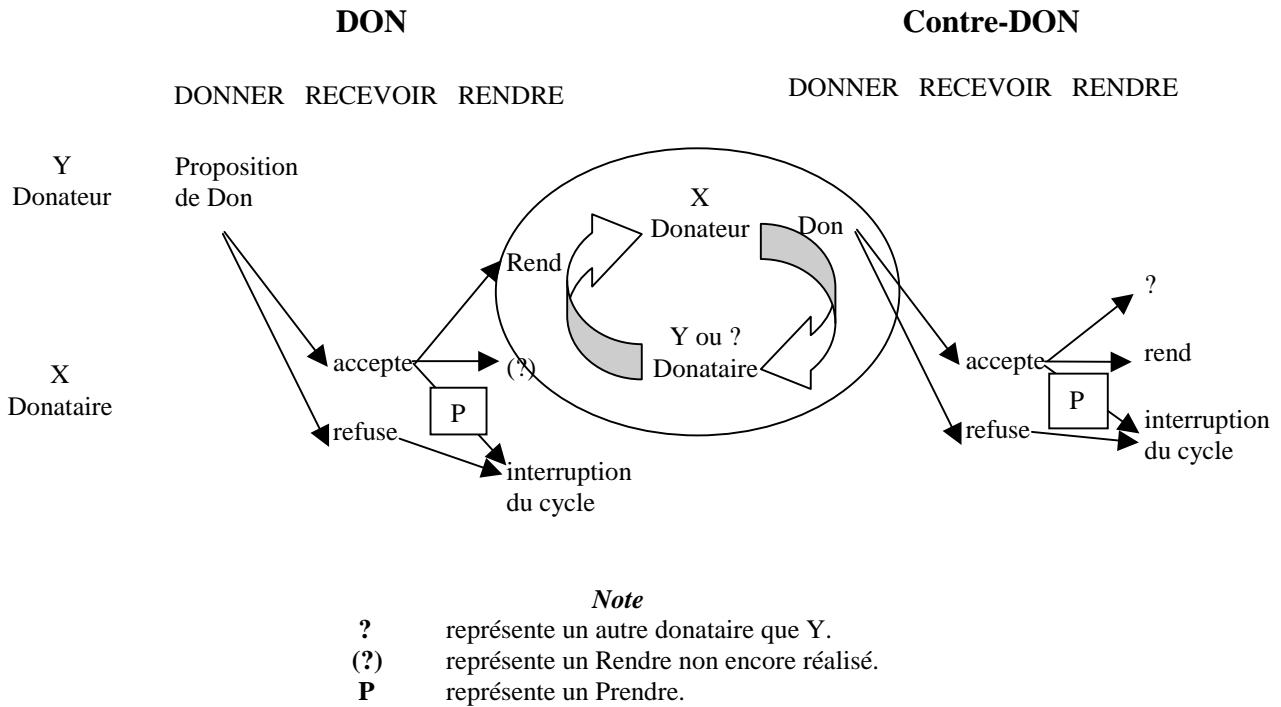
La présentation des formes de transferts de savoirs utilise les caractéristiques des descriptions des trois cas étudiés au Chapitre 6 pour en proposer une modélisation progressive. L'hypothèse centrale envisage les formes de transferts de savoirs comme différentes selon les communautés de pratique dans lesquelles elles se réalisent. L'hypothèse seconde considère l'intégration des *nouveaux venus* dans les communautés de pratique à partir des savoirs dont ils disposent préalablement ou par transfert. Cette position relativise les propositions basées sur l'affirmation : « Les savoirs au bout du compte ne se transmettent pas, ils se reconstruisent et chacun le fait pour son compte à sa façon en suivant son propre rythme. » (Prost, 1985).

La description des formateurs de stagiaires atteste que les transferts de savoirs en formation professionnelle n'obéissent pas uniquement à des règles établies à partir d'une stricte rationalité. Leurs souvenirs de début de carrière, des croyances collectivement partagées ainsi que des distinctions (c'est-à-dire, personne professionnelle *versus* personne intime) utilisées entre professionnels participent à la création d'espaces peu pris en compte en ingénierie de formation. Ces espaces d'autonomie au sein d'un système de formation complexe laissent supposer qu'il existe d'autres modèles de transferts de savoirs que ceux envisagés par l'institution. Ce cas permet de légitimer la recherche de cycles de don au sein de la formation professionnelle et du recrutement des enseignants d'EPS.

Dans les cas étudiés, les transferts de savoirs sont réalisés dans le cadre collectif d'une communauté de pratique. Lorsque Fabienne est isolée dans son établissement, lorsque une stagiaire n'est pas reconnue comme participante d'une communauté de pratique, les transferts de savoirs ne se réalisent pas ou bien se font sur le mode du Prendre.

En résumé, on peut synthétiser la discussion sur les cycles de dons issus de nos résultats par la figure suivante :

Figure 6 : modélisation des cycles de dons et de vengeances



Dans le cas d'une proposition de don, qui est réalisée par un donateur Y, le donataire X a deux possibilités : accepter ou refuser. S'il refuse, le cycle de don est interrompu. Cette interruption est potentiellement un départ de cycle de vengeance si le donateur perçoit le refus de sa proposition comme offensant et juge l'offense suffisamment importante pour qu'il soit obligé de se venger. L'offense provient de la non réponse ou d'une réponse négative de X à son obligation de recevoir. Dans le cas où X devient donateur d'une offense,¹⁵² Y peut à son tour accepter ou refuser de prendre en compte l'offense. S'il la refuse, il y a interruption du cycle de vengeance. S'il accepte, il devra rendre une offense à son tour. Le cycle de vengeance se poursuivra jusqu'à ce que l'un des protagonistes interrompe le cycle. Refuser de poursuivre un cycle de vengeance se traduit par un sacrifice.

Cette interruption de la Vengeance peut inverser le sens de la relation vers le Don de la même façon que le Don peut créer de la Vengeance. Il n'y a pas transformation d'un cycle de Don en Vengeance ou *vice-versa* mais des potentialités qui apparaissent ou non car seules les

¹⁵² Selon la perception d'Y (donataire). En d'autres termes, les offenses comme les dons « n'existent » que par les perceptions des donataires et donateurs. La perception de son propre don par le donateur appartient cependant à un autre registre. Si le donateur perçoit qu'il a fait un don mais que le donataire ne le perçoit pas, le cycle est interrompu de la même manière et avec les mêmes conséquences qu'un refus. En revanche, un « donateur à son insu » peut créer un cycle de don à partir de la seule perception du donataire.

perceptions des actions et le jugement de l'obligation ou non de devoir les rendre créent les cycles.

Si le donataire X accepte le don, trois potentialités émergent :

- Rendre le don par un contre-don adressé à Y
- Rendre le don par un contre-don adressé à un Autre.
- Ne pas rendre le don.

Les deux premières possibilités poursuivent le cycle de don par un nouveau cycle de don. La troisième possibilité interrompt le cycle de don par une action de Prendre. Cette action entraîne les mêmes conséquences que celle d'un refus. C'est-à-dire que X devient donateur d'une offense et Y donataire. L'offense provient de la non réponse de X à son obligation de Rendre.

En conséquence, refuser de Recevoir ou ne pas Rendre entraîne l'interruption d'un cycle de don et sa poursuite par un cycle de vengeance qui ne peut s'interrompre à son tour que par un sacrifice. Ces sacrifices doivent être réalisés par le donataire potentiel de méfaits au moment où il devrait actualiser sa vengeance. Cette modélisation des liens sociaux qui sous-tendent les relations de formation et de sélection interroge le modèle dominant de la didactique dans l'enseignement en général et celui de l'EPS en particulier.

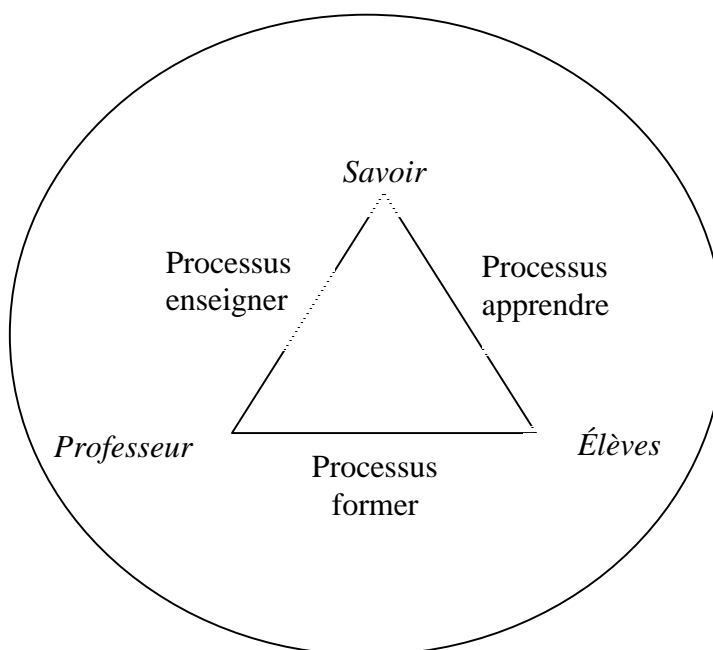
Ce constat nous conduit à discuter, à partir de notre propre modèle, celui de la didactique qui tente de décrire directement l'enseignement à partir d'une analyse systémique de celui-ci. En effet, sans être incompatible, le système didactique présentent des différences sensibles offre un contrepoint intéressant pour discuter notre proposition.

2.2.2 *Le système didactique*

La modélisation didactique du rapport au savoir basée sur le « système didactique » (Chevallard, 1985) ne résume pas les recherches en didactique dans leur ensemble. Ce système est le concept principal qui organise un des courants de la didactique. Ce qui justifie le choix de sa présentation est l'utilisation de trois éléments mis en relation. L'utilisation commune d'une triade le rapproche de nos fondements théoriques mais la conception différente des relations entre les éléments nous éloigne.

La figure ternaire qui le présente est un triangle situé dans le cercle de l'institution scolaire : « Le triangle pédagogique s'inscrit lui-même dans un cercle qui représente l'institution (Houssaye, [1988], 1992, p. 233). »

Figure 7 : triangle pédagogique (d'après Houssaye, [1988] 1992, p. 41)



Ce triangle est composé de trois dyades : la relation Élève / Savoir ; la relation Enseignant / Savoir et la relation Élève / Enseignant car « toute situation pédagogique nous paraît s'articuler autour de trois pôles (savoir-professeur-élèves), mais fonctionnant sur le principe du tiers exclu, les modèles pédagogiques qui en naissent sont centrés sur une relation privilégiée entre deux de ces termes ; on peut ainsi dégager trois types de professeurs en fonction de trois processus » (Houssaye, [1988] 1992, p. 40). Cette représentation propose l'image d'un fonctionnement global expliqué analytiquement. Elle présuppose l'autonomie des trois relations et reconstitue une totalité par juxtaposition des parties. En effet, bien que les didacticiens reconnaissent que ces trois relations s'interpénètrent, ils ne précisent que difficilement les règles qui régissent ces relations.

En EPS, l'objectif des chercheurs se référant à cette approche est de soutenir qu'une « entrée à partir des savoirs » est nécessaire pour élaborer une problématique de l'apprentissage. Pour cela, « les obstacles d'origine didactique liés aux contenus enseignés et / ou aux décisions prises par les enseignants » (Amade-Escot et Marsenach, 1995, p. 40) doivent être isolés des « obstacles d'origine ontogénétique » ainsi que ceux « d'origine technique ». La définition de ces obstacles didactiques et des objets à enseigner s'établit à partir de la transposition didactique, c'est-à-dire : « la transformation préalable de cet objet en

objet d'enseignement » (Verret, 1975). Dans cette conception, l'objet d'enseignement apparaît comme une réalité autonome, indépendante et générique. En outre, il se distingue des savoirs, envisagés comme des constructions individuelles donc non transmissibles. La modélisation didactique est basée sur des relations autonomes entre deux acteurs génériques (les élèves et le professeur) et une construction (le Savoir) sans prendre en compte de façon globale les liens entre individus et les objets qu'ils échangent. Une des difficultés à laquelle se heurte la didactique nous semble résider dans cette représentation triangulaire et de l'impossibilité d'intégrer, dès l'origine, les trois termes.

Cette approche dominante en EPS structure les intitulés d'épreuves du CAPEPS qui distinguent souvent deux pôles : la didactique et la pédagogie, parfois de façon implicite comme dans l'épreuve orale 1 ou explicite comme l'épreuve écrite 2. Derrière pédagogie et didactique, il y a séparation et distinction des relations (a) entre les hommes et (b) les objets. En revanche, le don unit et rend indistincts les objets et les hommes. Didactisation et Don apparaissent incompatibles. Le Don est rejeté, réprouvé comme non professionnel, contraire à l'égalité ; or, plus il est réprimé, plus il tend à réapparaître sous d'autres formes.

2.2.3 Des relations triadiques

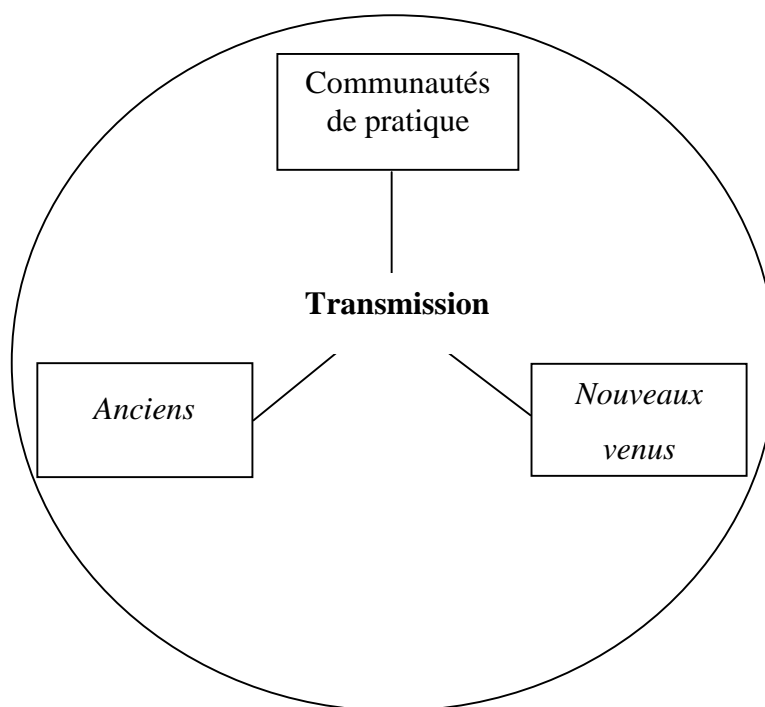
Trois raisons principales nous conduisent à proposer une relation triadique plutôt que trois relations dyadiques : (a) la règle qui organise les trois termes doit les envisager comme une totalité ; (b) chacune des relations entre deux termes est comprise du point de vue du troisième qui la médiatise (Peirce, [1932-1952] 1987) ; (c) la relation triadique explique un phénomène qui ne peut être l'un des termes.

Le modèle des communautés de pratique (Lave, 1988 ; Lave et Wenger, 1991) est organisé par les notions d'*anciens*, de *nouveaux venus* et de communautés de pratique au sein d'une théorie de l'apprentissage. Comme Houssaye cité précédemment, Wenger (1998, figure 2.1, p. 73) rend compte de son modèle par une figure triangulaire dont les sommets sont les trois dimensions de l'articulation entre pratique et communauté : une entreprise commune, un engagement mutuel et un répertoire partagé. Malgré sa similitude avec le triangle pédagogique, il n'y a pas, chez Wenger (1998), trois processus distincts expliqués par trois dyades relationnelles. Les relations entre les trois dimensions sont vues comme un ensemble, une totalité. Pour nous, ces relations forment une seule relation triadique.

Selon Descombes, (1996) une relation triadique articule les points de vue de chacun des termes sur les deux autres, ce qu'il exprime par la métaphore d'une chaîne composée de trois anneaux. « [Cette chaîne] n'est pas comme telle triadique : ce qui serait triadique, ce

serait l'action de déplacer le troisième anneau par le moyen du second en exerçant une traction sur le premier. Il faut donc qu'on ne puisse se donner la relation entre deux objets qu'en passant par le troisième membre du système. » (p. 243). L'utilisation de cette définition pour modéliser la transmission des savoirs par des cycles de dons, ou transmission informelle, permet la proposition du schéma suivant :

Figure 8 : la transmission informelle des savoirs au sein du CAPEPS



Ce schéma met l'accent sur la question de : comment chaque point de vue particulier, communautés de pratique, *anciens* ou *nouveaux venus*, permet la compréhension de la relation entre les deux autres ? Par exemple : (a) le point de vue des *anciens* est la base de l'analyse des trajectoires des *nouveaux venus* au sein des communautés de pratique en lien avec les évolutions des communautés de pratique et (b) les transferts de savoirs dans les communautés de pratique sont le moyen premier pour comprendre l'intégration des *nouveaux venus* dans sa relation avec la légitimation des *anciens*.

Ces précisions n'indiquent pas si le Don, source de ces transmissions, forme un système autonome parmi d'autres systèmes sociaux tels que le Droit, la Science (Luhmann, 1994) ou, au contraire, s'il constitue une partie, une forme présente dans tous les systèmes.

2.3 Les cycles de Don

Par leurs acceptations ou refus de dons des savoirs des *anciens*, les *nouveaux venus* légitiment à la fois ces savoirs et les *anciens* qui en sont les détenteurs. Cette légitimation par le Don dans les transmissions informelles est différente de la légitimation par le Droit à l'œuvre dans les institutions. Dans les « appareils » (Godbout, 2000) qui fonctionnent au moyen du Droit, ce sont les *anciens* qui légitiment l'activité des *nouveaux venus*. Cette apparente contradiction met en évidence deux configurations d'activité pour la légitimation d'acteurs au moyen de savoirs.

Dans les réseaux agissant par le Don, c'est le donataire qui a la liberté d'accepter ou de refuser les dons. Dans les appareils fonctionnant à partir des droits des individus, c'est le détenteur du savoir institutionnellement reconnu qui a la liberté de déterminer ou non la validité du savoir de l'autre. Ces deux configurations désignent des actions qui se déroulent simultanément et en miroir. Elles sont dépendantes l'une de l'autre mais n'excluent pas les oppositions. Un stagiaire qui réalise des cycles de dons avec son formateur voit la légitimité de ses actions plus souvent reconnue sur le plan institutionnel qu'un stagiaire n'en réalisant pas. En outre, un stagiaire dont les actions sont légitimées a plus de facilité pour entretenir des cycles de dons avec son formateur. Il y a un renforcement mutuel entre la légitimité issue des aspects utilitaristes de la formation et les cycles de dons qui se déroulent à cette occasion. Cette corrélation signifie qu'un climat de confiance est un élément augmentant les possibles aussi bien dans les configurations basées sur le Droit ou, à l'inverse, sur le Don. A la suite d'une recherche sur des élèves de collège en cours d'EPS, Imbert et Méard (2006) affirment que ces jeunes adolescents sont capables de fonctionner dans une autonomie progressive lorsque l'enseignant abandonne peu à peu son pouvoir de notation. Dans le cas présenté,¹⁵³ l'organisation proposée conduit les élèves à s'entraider pour réussir. Cette entraide est rendue possible par la dévolution de la notation aux élèves alors qu'elle est habituellement effectuée par l'enseignant seul. Dans cet article, nous interprétons l'activité des élèves comme un réseau constitué par des cycles de dons.

D'autres explications des dons sont possibles. La sociologie des organisations, en particulier celle de Crozier (1963, 1994), décrit les relations sociales dans les entreprises ou la société comme une succession de négociations entre acteurs. Il ressort de ces « analyses stratégiques » que le pouvoir est détenu par les individus contrôlant les « zones d'incertitude »

¹⁵³ Il s'agit d'une classe en gymnastique dans laquelle un stagiaire met progressivement en place une organisation de co-évaluation entre les élèves. Les élèves dont la maîtrise d'un élément gymnique a été validée par l'enseignant pouvaient à leur tour valider la réussite de leurs camarades.

déterminantes pour la marche de l'entreprise. Plus la dimension de la zone d'incertitude contrôlée par un individu ou un groupe est grande, plus il est autonome par rapport aux autres car il peut déterminer de lui-même son activité. L'individu qui contrôle la dimension de la « zone d'incertitude » des autres exerce un pouvoir sur eux. Ce pouvoir n'est pas toujours au sommet de l'échelle hiérarchique. Il naît de la liberté dont dispose chacun des acteurs.

Le processus de la « participation-cadeau » (Crozier, 1994, p.76) offre une illustration de la différence de compréhension d'un même phénomène social selon que l'on adopte le point de vue de l'intérêt ou du Don. Pour Crozier, la participation des salariés aux décisions des entreprises reste la dernière illusion dans ce qu'il appelle : « la conscience collective française » : « la participation aux décisions est un cadeau que les dirigeants ... [font] aux subordonnés, ... [alors que], pour les syndicalistes, ... le droit à la participation est un droit naturel » (1994, p.76). Cet auteur note que les dirigeants ne récoltent qu'ingratitude et les syndicats que reproches, de la part des salariés, pour leur engagement dans la cogestion. Son analyse est que les salariés ne s'engagent pas par peur de perdre leur liberté. La solution qu'il propose est de rémunérer d'une façon ou d'une autre la participation des salariés. De façon plus générale, Crozier affirme qu'il faut développer la liberté des acteurs. Cette affirmation de liberté pour tous les acteurs semble contradictoire avec l'affirmation de l'augmentation du pouvoir par la liberté (cf. plus haut dans le texte). La nature de ces augmentations pose question, car si elles sont proportionnelles aux libertés et pouvoirs existants, cela conduit mécaniquement à un renforcement des libertés et pouvoirs en place.

D'autres modèles de compréhension (Godbout, 2000) peuvent être utilisés pour éclairer des cas analogues, tels ceux de Louise et Paule.¹⁵⁴ Dans cette hypothèse, Louise adopte une position voisine de celle des syndicalistes et celle de Paule reflète, pour partie, celle de la direction de l'entreprise. Louise pense que sa participation dans l'établissement et l'aide de Paule sont des droits. Pour sa part, Paule pense avoir la liberté de décider seule de la façon de faire participer Louise à la vie de l'établissement et de l'aide à lui apporter. En reprenant ces cas à nouveaux frais, notre hypothèse est que ces deux situations reposent sur une incompréhension de la place du Don, de son fonctionnement et de ses rapports avec le Droit. Les cycles de dons utilisent des réseaux reliant des individus, des communautés de pratique, des familles, des amis, des étrangers selon des modalités particulières : les circuits (Godbout, 2000). À partir d'une étude sur la famille, il distingue trois circuits : les cadeaux,

¹⁵⁴ Ce cas décrit les difficultés d'une stagiaire, Louise, pour construire des savoirs dans le cadre de sa formation en particulier avec l'aide de sa maîtresse de stage, Paule ; pour une présentation détaillée cf. (Imbert et Durand, 2007).

les services et l'hospitalité. Le circuit des cadeaux est pour lui le prototype du don puisqu'il est « *au service du lien* »¹⁵⁵ alors que les services sont rendus « *au nom du lien* », l'hospitalité pouvant indifféremment être un cadeau ou un service. La différence entre les deux est l'apparence « non-instrumentale » du cadeau alors que le service doit être utile à celui qui le reçoit.

Proposer un don, c'est offrir à un individu ou un collectif, une possibilité de poursuivre ou non une circulation d'objets. Dans le cas de l'entreprise, le dirigeant fait un don refusé par les salariés. Les salariés ont utilisé la liberté qui leur était offerte de refuser un objet à leurs dirigeants. La liberté d'acceptation ou de refus est le principe fondamental du Don.

Alors que l'analyse stratégique conclut que c'est la peur de la perte de liberté des salariés qui motive le refus, nous envisageons aussi ce refus comme la contestation de régler les relations de l'entreprise par une plus grande liberté. En effet, une plus grande liberté dans les relations salariés / dirigeants est aussi une limitation du Droit. Accepter de participer, c'est accepter dans le même temps une diminution de la place du Droit dans l'entreprise ; des informations complémentaires seraient nécessaires pour affiner cette interprétation. Le Don des dirigeants a-t-il été fait aux syndicats ou aux salariés ? Est-ce un cadeau ou un service ? Le refus des salariés est-il la poursuite ou la potentialité d'un cycle de vengeance ?

Envisager la relation de Louise et Paule sur le modèle du Droit ou selon des circuits de Don aboutit à deux descriptions différentes. Pour les services rectoraux, un stagiaire est vu au travers de son activité d'enseignant avant celle de formation. Son affectation dans un établissement scolaire dépend des besoins de service et non de la présence d'un maître de stage compétent. En cas d'impossibilité de nomination d'un maître de stage sur place, c'est un enseignant d'un autre établissement qui est nommé. Le stagiaire enseigne en responsabilité totale dans deux ou trois classes d'élèves durant une année scolaire entière ; il note les élèves en autonomie, assiste aux conseils de classe et, dans le cadre de son service d'enseignement, a les mêmes supérieurs hiérarchiques que les autres enseignants.

Ces règles changent si la relation est envisagée comme participant à un circuit de services. Paule n'a pas besoin de Louise pour travailler, elle connaît les lieux, les élèves et chaque enseignant dispose à sa guise de ses classes et de ses lieux de travail. À l'inverse, Louise a besoin de savoirs sur l'organisation locale et sur les techniques pour être efficace ; Paule peut les lui donner. Ces savoirs que Paule peut lui transmettre sont des services. En effet, ces savoirs sont nécessaires et utiles à Louise et Louise ne peut les exiger. En

¹⁵⁵ Soulignés par nous, italiques de l'auteur.

conséquence, elle doit les recevoir comme des dons. Pour cela, deux conditions sont nécessaires : un climat de confiance et une circulation de l'objet conditionnée par le lien social. « La norme du besoin du receveur régit la circulation des services ; celle de la capacité lui répond » (Godbout, 2000, p.21). Louise attend tout de ses droits alors que Paule tente de communiquer avec elle par le circuit des services du Don. Ce qui est en cause dans le cas de Louise et Paule comme dans celui de l'entreprise c'est une absence de convergence des attentes sur les circuits de relations à utiliser, probablement davantage qu'une volonté de nuire.

2.3.1 *Le jury, une carrière dans une carrière*

Être membre du jury du CAPEPS marque un évènement important dans la carrière d'un enseignant. Le mot « carrière » est entendu, à la fois, en tant que déroulement d'étapes tout au long de la vie professionnelle et au sens de Becker qui le définit comme une trajectoire. Cet auteur l'utilise aussi bien pour étudier les étudiants en médecine (Becker et al. [1961] 1977) que celui de la « déviance » (Becker, 1985). Il analyse cette dernière en affirmant que « l'étude des jeunes délinquants qui ne continuent pas dans cette voie à l'âge adulte nous en apprendrait peut-être davantage encore que l'étude de ceux qui s'enfoncent dans la délinquance » (Becker, 1985, p.48). C'est cette voie que le hasard et l'intuition nous ont permis d'emprunter en choisissant Sophie, qui n'a effectué qu'une seule année en tant que juré.

Faire partie du jury est une reconnaissance de sa professionnalité et le déroulement de cette participation est envisagé comme une carrière. Cette « nouvelle carrière » est prestigieuse par l'aspect symbolique de la participation à la sélection des enseignants de demain mais aussi par la façon dont cette sélection s'opère. Les candidats retenus le sont grâce à leur capacité de formuler des savoirs tenus pour légitimes par le jury. Un membre du jury, *ex necessitate officii*,¹⁵⁶ bénéficie d'une confiance en ses savoirs de la part des responsables institutionnels ainsi que du pouvoir d'attester de la légitimité des savoirs des candidats. Un troisième élément est à observer pour la compréhension du fonctionnement de cette communauté de pratique. Outre la sélection des candidats, elle est aussi le lieu d'évaluations informelles et réciproques des jurés eux-mêmes. Ces évaluations se basent sur une hiérarchie informelle entre jurés. Elles sont en contradiction avec les intentions explicites des responsables du concours qui tentent d'instaurer une égale dignité entre les membres du jury.

¹⁵⁶ Par la nécessité de sa fonction.

Cette hiérarchie se base sur le statut institutionnel mais aussi sur l'attribution de fonctions particulières à certains membres.

Parmi ces fonctions particulières, être au comité de pilotage d'une épreuve est souvent perçu par les jurés comme un indice de confiance supérieure de la part des responsables. Rédiger le rapport d'une épreuve est une distinction encore plus importante. La relation entre le statut de l'individu, son ancienneté dans le concours et la mission qui lui est confiée ou non est une source d'informations ou au moins de spéculations. Par exemple, un IA-IPR serait dévalorisé dans la communauté de pratique s'il n'était jamais affecté au comité de pilotage. À l'inverse, cette fonction occupée par un jeune enseignant est vue comme un signe de carrière prometteuse. De façon spécifique à l'épreuve d'Oral 1, la présence et la durée plus ou moins longue au comité de lecture est perçue comme une contrainte mais aussi une valorisation de son sérieux. Ces fonctions sont elles-mêmes hiérarchisées : le premier niveau d'appartenance au jury passe par la simple sélection en tant que juré ; ensuite, la durée de reconduction ou non pendant les quatre années possibles ; puis la présence et la durée au comité de lecture ; enfin, la présence au comité de pilotage est la consécration pour les enseignants. Pour les membres des corps d'inspection, c'est la responsabilité d'une épreuve, la vice-présidence ou la présidence qui achèvent cette hiérarchie. Être membre du jury donne la possibilité de rencontrer des individus ayant des responsabilités dans l'évolution des carrières des enseignants d'EPS. C'est aussi une occasion d'augmenter ses savoirs légitimes au cours d'échanges informels avec des *anciens* à la compétence reconnue. La conjonction de ces deux possibles facilite les candidatures ultérieures à des postes différents de celui occupé. Le passage par le concours, en tant que juré, dans l'évolution de carrière est un indicateur des évolutions ordinaires de carrière dans l'Éducation Nationale. L'accession à un poste différent par une voie différente de celle des concours est basée sur l'évaluation de la performance du postulant dans son poste actuel. L'évaluation n'estime pas toujours le potentiel du candidat à se projeter dans une future mission. En ce sens, les progressions de carrière correspondent plus souvent à un modèle lié à l'attribution de récompense pour services rendus qu'à l'estimation des services futurs. Chaque passage successif dans des fonctions différentes augmente le potentiel d'évolution des individus. Cependant, les postes occupés représentent parfois des compétences très différentes. Un excellent enseignant peut se révéler un juré peu pertinent. Rien n'indique qu'un formateur compétent doive être à la fois un enseignant reconnu et un juré estimé par ses pairs, ni même que ces deux compétences associées impliquent de fait une compétence de formateur.

Ces articulations entre des pratiques différentes (formation, recrutement) et l'activité de recrutement des enseignants amènent à s'interroger sur les définitions réciproques que ces deux notions entretiennent.

2.3.2 *Articulation activité / pratique*

Nous ne différencions pas pratique et activité par des définitions préalables mais par les rapports entre ces deux notions. Toutes deux peuvent être entendues au sens d'une totalité de gestes, de techniques, de discours, d'habitudes pouvant être décrits ou observés et s'exerçant dans un domaine donné.

L'activité d'un domaine est définie d'une part par sa participation à un système autonome doté de propriétés d'auto-organisation (Luhmann, 1990, 1999) fonctionnant à partir d'un code binaire et d'autre part au moyen du « liant » (Martuccelli, 2002). Cette dernière dimension englobe les liens sociaux entre acteurs et « tient ... de la confiance [sans] ... s'y réduire car souvent à cause de son efficacité symbolique il maintient les interactions en dépit des méfiances réciproques » (Martuccelli, 2002 p. 184). L'activité d'un domaine est envisagée comme le résultat d'une triadisation produite par le couplage de deux pratiques médiées par l'activité d'un second domaine qui est la finalité du premier. Par exemple, l'activité de renouvellement des enseignants est le résultat du couplage, médié par l'enseignement, de pratiques de sélection avec celles de formation. L'activité d'entraînement est le couplage, médié par la compétition, de la pratique d'un entraîneur et d'une pratique d'athlète.

En résumé, activité et pratique ne sont pas définies en tant qu'entités, ce qu'elles ne sont pas, ou par rapport à un dimensionnement *a priori* mais en fonction l'une de l'autre par rapport à un point de vue « situé », définissant un domaine. L'activité et la pratique se situent à des niveaux distincts, l'activité étant d'un niveau plus général que la pratique. Par niveau, nous entendons une configuration sociale (Elias, 1991), c'est-à-dire une totalité dynamique et signifiante émergeant des interrelations entre les acteurs.

Des différences autres que le niveau les distinguent : les relations des acteurs au système autonome de l'organisation dans laquelle ils travaillent. Les « liquidateurs » (Wenger, 1998) sont d'abord des employés d'une société para-médicale avant d'être membres d'une communauté de pratique. Cette relation entre l'appartenance à une organisation et la définition de la pratique limite les possibilités pour penser, en termes d'interactions, le « liant » pouvant exister avec d'autres individus n'appartenant pas à cette organisation. La définition de la communauté de pratique par la pratique des acteurs limite la compréhension des phénomènes étudiés au périmètre d'une organisation ou de ses différentes catégories organisationnelles

structurées par la pratique. Dans une entreprise, la pratique du département Comptabilité est différente de celui du département Commercial. Il est possible d'étudier des départements de comptabilité situés dans des organisations différentes et d'en tirer des enseignements sur des communautés de pratique pouvant être regroupées en constellation. En revanche, l'entreprise doit être divisée, *a priori*, en fonction d'autant de communautés de pratique qu'il existe de pratiques différentes, ce qui pose ensuite la difficulté de leurs articulations.

Le cas de la théorie de la pratique (Bourdieu, [1972] 2000) malgré la finesse et la virtuosité d'analyse dont fait preuve l'auteur pour justifier sa théorie reste marqué de cette division originelle. Les communautés de pratique sont un outil heuristique pour comprendre le fonctionnement d'organisations, mais elles se limitent à des objets réduits, assemblés ensuite en constellation sans que la nature du lien entre eux ne soit interrogé. Cette limitation devient un handicap pour penser un objet fonctionnel ne pouvant être réduit à une organisation. En effet, le renouvellement des enseignants est effectué par trois institutions distinctes : la première chargée du recrutement, la deuxième de la formation et la troisième de l'ajustement du nombre d'enseignants à celui des élèves. Dans ces institutions, les pratiques sont différentes mais participent à une activité commune : le renouvellement des enseignants. Analyser séparément ces institutions rend difficile une vision globale des communications adoptées dans des systèmes interpénétrés. Cette notion d'interpénétration des systèmes (Luhmann, 1994) est entendue comme ce qui dérange l'ordre de chaque système. Le résultat n'est pas la recherche d'une unité d'action entre les deux systèmes, puisque l'interpénétration augmente le nombre des perturbations dans chacun des deux systèmes. Les recherches d'harmonisation utilitariste entre le CAPEPS et les IUFM peuvent être discutées en fonction des éléments présentés ci-dessus. L'interpénétration de la formation et du recrutement se traduit par une augmentation des différences entre les deux systèmes. À une modification d'une épreuve du concours répond une adaptation de la formation ; mais cette adaptation est conçue en fonction de l'identité du système de formation. Cette adaptation est fondamentalement et structurellement différente de tous les possibles que pouvait anticiper le système de recrutement. En effet, la réduction de complexité qu'opère un système pour pouvoir agir est déterminé par lui-même en ce qu'il est différent par rapport aux autres systèmes. De ce fait, il y a une incertitude maximale lorsqu'un système tente une modification pour influencer les modifications d'un autre système. La recherche d'unité entre deux systèmes distincts aboutit le plus souvent à augmenter les différences.

Une entrée par l'activité élargit le domaine d'investigations possibles en associant les aspects concrets, visibles, d'une pratique à ceux de la relation entre les acteurs. En bref, une

entrée par l'activité associe des pratiques par du « liant » entre acteurs. L'entrée par l'activité, en définissant un domaine plus large, permet de dépasser les divisions organisationnelles en se centrant sur les systèmes au moyen de l'étude des communautés de pratique mais aussi sur le « liant » analysé grâce à la compréhension du fonctionnement des communautés de pratique. L'activité permet d'associer la simplicité du code binaire sur lequel fonctionnent les systèmes « (par exemple, le code du droit est légalité / illégalité ; celui de la science vérité / non-vérité ; de l'économie, avoir / ne pas avoir ; du politique, gouvernement / opposition etc.) » (Martucelli citant Luhmann, 1999), et la complexité du signe triadique sur lequel fonctionne le Don.

2.3.3 Utilitarisme et anti-utilitarisme

Les questions qui séparent ces deux perceptions de l'activité humaine concernent divers ordres que l'on peut résumer en : sur quoi fonder la Loi, la justice et les choix sociaux ?

Il est possible de regrouper les différentes formes d'utilitarisme sous la définition commune de la recherche de la satisfaction optimale des préférences individuelles. Cette définition accepte de s'appuyer sur une notion de l'individu – entendu au sens de plus petit élément social, sorte d'atome social ne pouvant être cassé – qui devient l'unité.

Dans ce cadre, les rapports utilitaristes et anti-utilitaristes sont concevables soit comme deux faces d'un même objet soit comme deux systèmes distincts ayant chacun son propre code. La première hypothèse suppose qu'un objet social – observable au travers de comportements, de discours – puisse avoir deux sens distincts selon le point de vue d'où on l'observe. Par exemple, un observateur pourrait affecter une qualité utilitariste à un comportement alors que l'acteur de ce comportement pourrait justifier une qualité anti-utilitariste pour celui-ci. Si la distinction dépend du point de vue de celui qui l'opère alors toute généralisation ou typification d'action devient difficile, ce qui donne, comme suite logique à ce choix méthodologique, que toute opinion est égale à son contraire. Le principe d'un clivage sur ce modèle entre deux notions n'apporte qu'une description peu opérationnelle pour comprendre l'activité. Le débat sur cette première position des rapports utilitaristes et anti-utilitaristes devient vain car guère tenable à cause de son manque évident de discrimination rationnelle des actions.

Examinons maintenant les arguments de réfutation possibles de cette distinction entre utilitarisme / anti-utilitarisme vue comme deux systèmes distincts. La première possibilité est de vérifier si cette distinction n'est pas un choix *a priori* qui érigerait en principe l'effet de ce que l'on tente de comprendre. Observer que les matériaux ont des capacités différentes à être

brûlés peut conduire, comme cela a été le cas avec la théorie moyenâgeuse du phlogistique, à expliquer cette capacité par un principe invérifiable expérimentalement. Rapporté à notre hypothèse, les actes calculés, intéressés seraient explicables par l'utilitarisme et les actes généreux, spontanés par l'anti-utilitarisme. Il serait aussi possible d'observer des régularités chez les individus ou groupes et de les classer en utilitariste ou anti-utilitariste. Cette approche apparaît aussi stérile que celle des deux faces d'un même objet ou de remettre en cause l'existence de l'anti-utilitarisme. C'est en grande partie à cette affirmation de l'anti-utilitarisme, à la fois comme concept et catégorie scientifique et comme support pour des propositions sociales, que sont consacrés nombre des travaux du Mouvement Anti-Utilitariste dans les Sciences Sociales (M.A.U.S.S.).

Cependant, le système utilitariste impose ses normes dans tous les domaines dans lesquels des acteurs l'introduisent. Les pratiques liées au sport olympique actuel ne correspondent que partiellement à ses valeurs premières, qui reposent sur l'amateurisme, le refus de la victoire à tout prix ou la promotion de rencontres pacifiques entre les nations. Aujourd'hui, il y a peu de différences entre la gestion d'une équipe de football professionnel et celle d'une entreprise commerciale quelconque. L'introduction et la cotation en bourse de clubs sportifs est le symbole de ce rapprochement. Les rémunérations des joueurs, leurs transferts obéissent aux mêmes principes utilitaristes que ceux des entreprises. Ces principes sous-tendent une éthique particulière pour les joueurs, les entraîneurs, les dirigeants et même les spectateurs. Un cas typique de l'évolution utilitariste de domaines dans lesquels elle peut sembler inadaptée est le don humanitaire. Au-delà de considérations sur la nécessité de formaliser ou non des procédures de don, Fairchild (1996) montre que l'idéologie humanitaire aboutit parfois à des impasses en donnant sans retour possible. L'impossibilité de rendre pour les donataires est une nouvelle forme de violence coloniale par la négation du pouvoir de l'autre de rendre à son tour. Comment un individu, des collectifs peuvent-ils rendre à des organismes qui ne souhaitent rien en retour ? De façon plus perverse, l'action humanitaire poursuivrait, par d'autres moyens que les guerres coloniales et souvent à son insu, l'ingérence de pays extérieurs pour imposer des solutions politiques non souhaitées par les autochtones. Le don unilatéral et gratuit, par son unidimensionalité, transforme les relations entre partenaires au profit du seul donateur en faisant du donataire un éternel obligé. Le donataire est privé de la possibilité de donner à son tour par l'anonymat des donateurs, l'importance des dons reçus et surtout l'absence de désir de recevoir des donateurs. De plus, de par les conditions d'intervention propres à l'action humanitaire, les dons peuvent parfois contribuer indirectement à l'amplification des effets qu'ils étaient censés diminuer. Ces difficultés de

relations sont présentes dans la relation du candidat face à l'institution qui le recrute. Pour certains informateurs, être recruté est un droit ; cela peut aussi être un moyen de nier le don et son obligation de rendre. L'institution ne semble rien pouvoir recevoir de la part des candidats et le rendre de ceux-ci ne peut s'effectuer qu'en direction des élèves. Cependant, les conditions d'exercice des nouveaux enseignants sont souvent très difficiles parce que les élèves refusent, parfois avec violence, les dons que leurs enseignants leur offrent. L'impossibilité ou la possibilité de rendre (en pouvant donner à son tour) est une piste possible de la compréhension du plaisir et de la souffrance au travail dans différents domaines (Dejours, 1988) ou plus précisément chez les enseignants (Blanchard-Laville, 2001).

Ces constats peuvent être rapprochés, toutes proportions gardées, du cas paradoxal de l'interdiction de faire la guerre pour déployer l'action humanitaire (Fairchild 1996). Cette interdiction, qui semble, d'évidence, un progrès humaniste, favorise parfois la poursuite d'exactions pires que celles produites par un conflit militaire. En s'appuyant sur le conflit récent en Bosnie Herzégovine, l'auteure affirme que l'action des humanitaires a consisté à nourrir de futures victimes sans se préoccuper de l'évidence de leur mort s'ils ne pouvaient ni les défendre ni les laisser se défendre. Pour elle, l'interdiction de la guerre pour faciliter l'intervention des humanitaires ne laissait aux futures victimes que le choix entre mourir de faim en combattant ou se laisser massacrer après avoir été nourris. Ce cas est également typique d'un croisement paradoxal entre deux fins : ne pas faire la guerre et améliorer les conditions de vie d'une population. Ce croisement a conduit à un résultat inverse à celui souhaité par l'ensemble des parties (à l'exception probable des bourreaux). Il montre également qu'arrêter une guerre pour déployer des humanitaires n'est qu'un moyen possible pour améliorer les conditions de vie des populations ; dans le cas de la Bosnie, elle ne pouvait être une fin en soi. Cet article d'une responsable d'une importante ONG¹⁵⁷ qui analyse l'action humanitaire à partir du paradigme du Don est un exemple des critiques provenant des cercles intellectuels, en particulier français, analysées par Boltanski (2000). Pour lui, les médias ont appuyé avec enthousiasme l'action humanitaire de domaine public au tout début de la décennie 90. Très rapidement (1993 – 1994), les grands journaux parisiens ont été les vecteurs d'une forte critique portée par des intellectuels puis des personnalités de l'humanitaire. Depuis 1995, l'action humanitaire est régulièrement critiquée pour les problèmes éthiques qu'elle pose. Ce qui est le plus souvent mis en cause dans ces critiques provient de la difficulté à distinguer la fin des moyens utilisés. Plus exactement, ce sont les

¹⁵⁷ Organisation Non Gouvernementale. Celle de Fairchild agissait en Bosnie.

glissements entre fins et moyens qui sont en cause, le moyen finissant par devenir la fin. La victoire pour le sportif devient un moyen pour gagner de l'argent, l'ONG devient une entreprise de vente de dons pour les donateurs. Cependant, Godbout (2007) montre que ces glissements entre moyens et fins sont courants aussi bien dans les petites décisions quotidiennes que dans les « grandes décisions » telles que donner un rein, de son vivant, à un parent. Il précise que la rationalité instrumentale qui articule et subordonne linéairement les moyens aux fins néglige ces aspects de glissements, en particulier le glissement de la nécessaire imprévisibilité des affaires humaines imposée par l'information partielle du décideur sur les conséquences de ses choix. Cette objection est habituelle, même dans le cadre du modèle utilitariste, et conduit à la « rationalité limitée » ou à la réalisation de faits indépendamment de l'intentionnalité des acteurs.¹⁵⁸ Ce cadre éclaire d'une autre manière l'écriture du rapport de jury. Il y a eu inversion entre les moyens et les fins lorsque Pierre finit par refuser de donner des savoirs qui dévoilent l'ensemble du dispositif d'évaluation des candidats. En quelque sorte, la logique du moyen, celle du rapport, a fini par l'emporter sur celles des fins, du moins celles de Pierre ou de Daniel qui affirmait vouloir « tout donner ». Jobert (1998), fait un constat voisin dans le cadre d'une recherche sur les contrôleurs des centrales nucléaires d'EDF¹⁵⁹ dont il analyse la souffrance au travail. Ces travailleurs vivent leur activité comme peu reconnue socialement alors qu'elle bénéficie d'une rémunération très importante par rapport à leur niveau de qualification. Cet auteur envisage, pour partie, ce hiatus entre ces plaintes sur leur travail et les conditions de rémunérations comme une difficulté pour ces employés à voir reconnaître ce qu'ils considèrent être des dons à l'entreprise. C'est un indicateur de l'absence d'autonomie du Don par rapport à l'ensemble des autres dimensions (*e.g.* religieuse, symbolique, politique, marchande ou institutionnelle) de la vie sociale (Jobert, 1998).

Ces propositions sur les rapports utilitaristes et anti-utilitaristes suivent une piste analogue à celle des travaux en physique des particules. Matière et antimatière se révèlent comme deux mondes parallèles tout en ayant des propriétés très semblables. En effet, seules leurs charges électriques sont différentes : négative pour les électrons et positive pour les anti-électrons. Cette différence impose aux particules et antiparticules de se tenir à distance pour durer car elles s'annihilent si elles se trouvent au même endroit en même temps. Lorsqu'elles entrent en contact, cette destruction engendre de l'énergie, une production de lumière. Dans notre univers, tout est matière, et l'antimatière est extrêmement rare. Cette dernière existe en

¹⁵⁸ Ici sont évoqués les cas de la file d'attente ou de l'embouteillage automobile analysés par Boudon (1977).

¹⁵⁹ Électricité de France.

infimes quantités dans le rayonnement cosmique qui circule entre planètes et étoiles ainsi que fabriquée dans les accélérateurs. Le surplus de matière existant actuellement n'a simplement pas trouvé de partenaire pour s'annihiler. En poursuivant ce raisonnement en direction de notre objet d'étude, les cycles de dons de savoirs détruisent les structures du droit illustré par le cas des dons de savoirs illicites. Le don semble posséder un pouvoir de corrosion des institutions, ce qui justifie l'ensemble des procédures utilisées – en particulier celles mises en œuvre par Éric pour associer les jurés de l'Oral 1 – pour mettre à distance les individus potentiellement porteurs de solidarités antérieures. En revanche, l'extension des processus utilitaristes, de normalisation (au sens de création de normes), génère une diminution de l'espace dans lequel les dons peuvent être effectués.

Si cette hypothèse est valide, l'objectif de l'anti-utilitarisme pourrait être, non pas de chercher où le don pourrait être, mais d'explorer le monde social juste avant les destructions que la rencontre de ces deux éléments entraînent. Cependant, les physiciens ont observé que les désintégrations des particules et antiparticules ne sont pas symétriques, ce qu'ils appellent l'asymétrie CPT¹⁶⁰ (Gardner, 1994). Cela introduit un léger avantage en faveur de la forme que nous appelons « matière » car, au cours des nombreuses désintégrations entre matière et anti-matière aux débuts de l'univers, il y a eu un excès de particules, ces dernières étant plus stables, au détriment des antiparticules. Dans le monde social, lorsqu'une forme relationnelle est achevée, il ne reste plus que les aspects utilitaristes, les rencontres entre Don et Droit réduisant obligatoirement celle-ci à un résidu utilitariste.

Bien qu'il soit hasardeux et spéculatif de pousser trop avant l'analogie entre sciences de la nature et sciences sociales, nous proposons d'associer cette hypothèse à celle des couplages utilitaristes et anti-utilitaristes. Ces couplages sont envisagés selon la matrice du « couplage structurel » (Varela, [1979] 1989) issu de recherches en biologie. Selon ce concept, une action se conçoit en fonction de la situation dans laquelle l'action se réalise et cette réalisation modifie en retour la situation. Dans une situation précise, une action a deux sens possibles : (a) un sens utilitariste, négatif ou (b) anti-utilitariste, positif. Le sens positif ou négatif n'a pas de signification morale, au sens de bien ou de mal, mais traduit simplement deux directions de sens opposé. Toute nouvelle action peut prendre, à chaque moment, un sens soit positif soit négatif. De plus, à l'image d'un neutron en physique quantique, une action peut changer de sens selon l'observateur ou le moment de l'observation. Le sens utilitaire ou anti-utilitaire a une valeur relative par rapport à une situation et non une valeur

¹⁶⁰ Ce théorème assure une symétrie globale des lois de la Nature, combinant la charge, la parité et le temps.

absolue. En outre, les actions positives et négatives créent des enchaînements autonomes car elles se situent dans des dimensions différentes. La dimension utilitariste, négative, organise les actions utilitaristes pendant que les actions anti-utilitaristes, positives, forment des cycles différents de l'organisation utilitariste. Cependant, même à un grain très fin d'analyse de l'activité – comme le cours d'action (Theureau, 2005 ; Durand, 2001) – les dimensions de l'activité distinguées par l'utilitarisme et l'anti-utilitarisme restent enchevêtrées. Analyser l'activité dans toute sa complexité rend nécessaire d'accéder à des modèles qui permettent de rendre compte des articulations entre ces deux catégories.

A partir des catégories théoriques (anti-utilitariste et utilitariste) deux possibilités extrêmes d'articulation sont possibles. Toutes deux ne recouvrent ni des individus ou des collectifs particuliers pas plus qu'ils ne sont des incarnations virtuelles de l'utilitarisme ou de l'anti-utilitarisme. Elles caractérisent des combinaisons particulières des catégories théoriques fondées sur l'utilitarisme et l'anti-utilitarisme. Le point de vue utilitariste utilise prioritairement les catégories définies par l'utilitarisme et secondairement celles de l'anti-utilitarisme. Le point de vue anti-utilitariste s'établit à partir de la position inverse donnant priorité aux catégories de l'anti-utilitarisme. Les participations des individus au sein des communautés de pratique traduisent des couplages particuliers utilitaristes / anti-utilitaristes observés au sein d'institutions parfois singulières, provisoires comme celle d'un concours de recrutement d'enseignant : le CAPEPS ou d'autres plus larges parfois scandées par les années universitaires à l'image d'un IUFM.

3 Apports de l'étude :

relations entre formation et recrutement

Pour de nombreux informateurs, le déroulement d'une épreuve du CAPEPS cristallise une tension entre les formateurs des candidats et les organisateurs du concours. Les explications recueillies pour comprendre les manifestations de cette tension font le plus souvent référence à l'intérêt ou à l'appartenance professionnelle des individus concernés. Notre recherche dépasse ces oppositions entre collectifs et individus sur des conceptions de renouvellement d'un corps professionnel, justifiées par la seule présence d'intérêts divergents.

Elle distingue deux systèmes fonctionnant en synergie dans l'articulation formation et recrutement des enseignants d'EPS. Le premier système relève de l'organisation formelle du renouvellement des enseignants d'EPS. Il est basé sur la distinction entre organismes de formation (IUFM, organismes du secteur marchand) et instances chargée du recrutement (jury de concours, rectorats). Le second système articule des groupements de nature informelle (c'est-à-dire formateurs de professeurs stagiaires, « GTD », groupes d'aide spontanée). Ils se distinguent des réseaux d'échanges réciproques des savoirs (Héber-Suffrin, 2001) par leur absence de structure formelle et de principes d'échange explicites. Ces groupements informels rassemblent autour d'un projet commun des individus sans distinction de statut ou de participation sur la base du volontariat. Ces collectifs peuvent ou non recouvrir partiellement ou totalement des groupes relevant de l'organisation formelle. Nous avons qualifié ces collectifs de communautés de pratique (Wenger, 1998 ; Snyder et Wenger, 2004). La participation à des communautés de pratique développe les savoirs de leurs participants grâce à des transferts structurés par des cycles de dons. La mise en évidence de ce double système indique que la réflexion pour penser les relations entre les deux parties du système formel (formation et recrutement) doit également intégrer dans son analyse le second système, celui des communautés de pratique.

3.1 Autonomisation et dons illicites

L'autonomisation des domaines de la formation et du recrutement des enseignants d'EPS permet-elle d'éliminer les dons de savoirs illicites ?

Les dons illicites sont des savoirs sur l'activité du jury qui ne devraient pas être connus d'individus extérieurs à celui-ci. Ces savoirs doivent rester secrets pendant toute la durée d'une session de concours. Comme toute activité illicite, les informations sur ce sujet sont obtenus sous le sceau du secret, ce qui rend difficile une appréhension précise de ces phénomènes. Cependant, la découverte de transgressions avérées prouvent la véracité des rumeurs persistantes à ce sujet. Les responsables des concours tentent d'éliminer de tels agissements en limitant ou en interdisant la participation d'individus ayant un statut de formateur. Suivre cette piste est un moyen conduisant à une autonomisation des domaines de la formation et du recrutement.

3.1.1 L'autonomisation formation / recrutement

L'autonomisation des secteurs de l'intégration des *nouveaux venus* dans le cadre professionnel des enseignants d'EPS est une conséquence du processus de professionnalisation des enseignants. Les processus de professionnalisation spécialisent habituellement les individus dans des fonctions clairement identifiées. La constatation de l'importance du nombre d'enseignants de collèges et lycées n'appartenant pas institutionnellement aux organismes de formation mais intervenant en vacations sur les préparations de concours contredit cette hypothèse. Le « passage obligé » par les jurys de concours comme reconnaissance professionnelle pour accéder à d'autres fonctions, dont celle de formateur, devient aussi un frein à cette autonomisation. Malgré la multiplicité des trajectoires des individus conduisant à la formation, la trajectoire fréquente est celle d'un enseignant identifié comme compétent par son IA-IPR puis sélectionné au jury du CAPEPS. Nanti de cette expérience, il est recruté en tant que vacataire par l'IUFM ou l'UFR STAPS de son académie pour intervenir dans la formation des candidats au CAPEPS. Cette trajectoire est contradictoire avec l'autonomisation des secteurs de la formation et du recrutement. Elle pose ensuite un certain nombre de difficultés éthiques par l'obligation de l'individu ainsi choisi de Rendre aux personnes qui l'ont légitimé.

Les communautés de pratique jouent un rôle de pivot entre formation d'un corps professionnel et processus de recrutement des *nouveaux venus*. Il semble qu'une double validation des candidats soit effectuée. La première est réalisée dans l'institution scolaire par le truchement des membres du jury. La seconde validation est moins aisément identifiable, car réalisée par les communautés de pratique de façon informelle. Les compétences « professionnelles » sont une condition pour participer aux communautés de pratique mais elles ne sont pas suffisantes. La légitimité dans les communautés de pratique se juge dans les

capacités à donner, recevoir et rendre dans un collectif restreint. Les rapports de visite des formateurs, les entretiens effectués, attestent que les cas d'individus en difficulté sont relativement rares et statistiquement peu significatifs. En revanche, la place dans les discours, d'anciens étudiants brillants en échec face aux élèves, est hors de proportion avec les indicateurs analysés. En effet, les stagiaires remplissent, à une forte majorité, les missions qui leur sont confiées. La confiance s'installe généralement avec leurs maîtres de stage et des cycles de dons entre-eux renforcent la solidité des pratiques de recrutement et de formation.

La différence se situe au niveau symbolique. Il suffit d'un seul cas « Louise » pour valider la croyance que le CAPEPS ne joue pas pleinement son rôle et que *l'alea* est considérable dans le recrutement. Parce que quelques individus recrutés ne se révèlent pas à la hauteur des espérances mises en eux, le recrutement apparaît relever de l'aléatoire et cela suffit pour que la méfiance s'installe. En délégitimant les procédures de recrutement des enseignants d'EPS, l'ensemble des acteurs sont tentés de discuter la légitimité des enseignants *nouveaux venus* et par là, la place de cette discipline à l'école. Dans cet environnement instable, l'organisation du concours répond à cette inquiétude en jouant avec les différences individuelles entre les jurés pour construire un ensemble homogène. En effet, un individu dans un cadre d'interdépendance entre acteurs comme au CAPEPS n'est pas compétent de lui-même : il doit être surtout capable de s'inscrire dans un collectif.

Ce dont il s'agit n'est pas seulement d'un collectif unique et stable – le jury – mais de plusieurs configurations sociales – dont les communautés de pratique – qui évoluent dans un environnement étendu. Les communautés de pratique freinent l'autonomisation de la formation et du recrutement par les cycles de dons qui les traversent. En créant des solidarités structurées au fil du temps par des dons, les communautés de pratique tissent des liens entre les individus que les injonctions institutionnelles peuvent difficilement défaire même pour le temps limité du concours.

3.1.2 *Les dons illicites*

L'activité quotidienne de tout individu est saturée par des cycles de don soit comme donataire ou donateur. Pour « *l'homo donator* », c'est enfreindre la règle de la communauté de pratique que refuser de donner des informations. Un candidat qui sort d'une salle d'interrogation de concours explique souvent au premier venu les questions posées, la manière dont les jurés ont fonctionné, etc. Ce premier venu peut être le candidat qui réussira le concours grâce à ces savoirs en faisant éventuellement échouer par sa réussite son donateur. Des informations concernant le déroulement des épreuves circulent alors qu'elles doivent

rester confidentielles car les membres du jury n'accèdent pas, *ipso facto*, à la retenue nécessaire, aux codes qui organisent le jury. Un individu participe à d'autres communautés de pratique dont les exigences solidaires sont plus fortes que l'exigence d'égalité entre les candidats et le devoir de réserve de tout membre de jury. En effet, s'il refuse de donner des savoirs aux individus qu'il connaît, il les empêche de poursuivre des cycles de dons et de développer leurs réseaux. Par des informations indirectes sur des individus effectuant des dons illicites, nous pensons que ces dons sont effectués par des participants à des communautés de pratique liées à la formation mais aussi que cette constatation ne peut être transformée en causalité. Les dons illicites de savoirs sont le fait d'individus dont certains sont formateurs, d'autres enseignants en établissement scolaire et parfois même IA-IPR. Être enseignant ou IA-IPR ne garantit la capacité à refuser de donner des savoirs illicites, pas plus qu'être formateur conduit nécessairement à accepter de les donner. Les solidarités antérieures à la présence au jury contribuent au passage à l'acte du don de savoirs illicites. La séparation des statuts n'est qu'une garantie partielle, car si les individus donnent des savoirs illicites, c'est qu'ils ne peuvent faire autrement. L'obligation de donner et de rendre est plus forte que le recours à la raison et au Droit. Tenter d'arrêter les cycles de Don est une tâche surhumaine. Il semble plus efficace de détourner les cycles que de les combattre en les laissant porter uniquement sur des choses qui ne nuisent pas à l'égalité entre les candidats. L'idée serait de laisser les cycles de dons dans un espace contrôlé. Les cadeaux de Noël donnent une image possible d'un espace de don contrôlé : ils sont circonscrits dans le temps par une date précise, distribués à des donataires privilégiés – les enfants – avec des niveaux de valeurs marchandes des présents en fonction des ressources familiales.

Les dons illicites de savoirs indiquent quels sont les points fixes qui permettent aux autres savoirs de circuler. Ils permettent l'analyse des choses que l'on donne à partir des choses que l'on se doit de garder et font apparaître l'imaginaire associé au pouvoir dans une communauté (Godelier, 1996). Interdire le Don par le Droit est alors peu utile. Si, par des sanctions professionnelles sévères, on tentait malgré tout d'y arriver, les individus transgresseurs iraient encore plus loin, à l'image des phénomènes d'addictions. Il y a donc nécessité de laisser place à un entre-deux dans lequel les jurés puissent déterminer par eux-mêmes ce qu'ils sont prêts à donner dans un cadre restreint et équitable. Cependant, tout objet dont la possession est un droit sort, *ipso facto*, de la catégorie des objets pouvant être donnés. De notre point de vue, la manière la plus efficace de limiter les dons illicites est de valoriser les participations d'*anciens* refusant ces dons. Cette possibilité d'évolution passe par l'exemplarité des *anciens* de la communauté de pratique quels que soient leurs rôles et statuts

institutionnels. Pour poursuivre cette hypothèse, les jurés et en particulier les *nouveaux venus* ont obligation de donner mais pas obligatoirement en faussant l'égalité d'information entre les candidats. Ce fonctionnement est de l'ordre de l'anti-utilitarisme et non de la rationalité technicienne. Avoir des responsabilités dans la formation et participer au jury offre une sensibilité plus grande à la rupture du lien entre les candidats et l'épreuve. Les interventions, souvent teintées d'affectivité, des formateurs-jurés, le plus souvent pendant les journées de préparation, sont un indicateur de la force du lien de confiance entre *anciens* et *nouveaux venus*. Ce renforcement peut être aidé en rendant les épreuves à la fois davantage certaines et plus aléatoires. Sur le plan pratique, ce renforcement s'effectue en établissant des modalités d'interrogation et d'évaluation connues de tous dans le détail – afin que l'ensemble de l'activité du jury soit portée à la connaissance des candidats – et en l'accompagnant d'une augmentation d'aléa pour définir les sujets posés aux candidats et les modes de questionnement.

En effet, l'influence des dons illicites sur les résultats est le plus souvent négligeable. La communication d'une note obtenue à une épreuve par un candidat à une personne de sa connaissance fait partie des dons illicites. Connaître sa note en cours de concours n'est pas d'un intérêt majeur, bien au contraire : en cas de surprise agréable, elle peut contribuer à un relâchement de l'attention du candidat. Cependant, au sein d'un réseau de dons, elle signifie une proximité avec le candidat ou son entourage : « Je suis de ton côté, je suis prêt à prendre des risques pour toi ». Elle est le plus souvent l'indicateur d'une possible participation à une même communauté de pratique. Elle porte aussi des marques de distinction par une valorisation symbolique du donateur. Donner des savoirs illicites, c'est signifier aux yeux de ses proches : « J'ai des relations, je suis une personne influente du monde de l'EPS. » Le moteur de ce type de don est la recherche « d'être le premier, le plus beau, le plus chanceux, le plus fort et le plus riche » (Mauss, 1950, p. 270).

C'est aussi tenter de favoriser celui que l'on connaît par rapport à celui que l'on ne connaît pas, de préférer le singulier, le semblable à l'universel et au différent. Par la manière dont un individu participe aux communautés de pratique ses valeurs ultimes sont affichées.

3.2 Vers une évolution coopérative de la formation et du recrutement

Impulser une « culture de la coopération » (Gather Thurler, 1994), pour les chefs d'établissement et les enseignants convaincus, est un moyen nécessaire mais pas suffisant pour professionnaliser le métier d'enseignant. Un outil pour favoriser cette culture est de penser « le monde comme un système d'apprentissage » (Snyder et Wenger, 2004). Ces auteurs proposent la création de communautés de pratique ayant en charge un domaine précis d'activité. Elles ne remplacent pas les structures organisationnelles formelles car elles répondent à d'autres fonctions, modalités d'organisation et objectifs. Les structures formelles indiquent les acteurs ayant la responsabilité publique, financière, morale du fonctionnement et des résultats de l'institution. Les communautés de pratique permettent aux participants d'augmenter les savoirs collectifs d'un domaine particulier afin d'être utilisés dans la pratique de l'institution. Ces propositions qui réifient les communautés de pratique limitent la portée du concept afin de le rendre compréhensible dans le domaine du management. Cependant cette plus grande lisibilité du concept permet d'imaginer des modes de fonctionnement et d'organisation collective innovants.

3.2.1 *Pour l'émergence de nouvelles communautés de pratique*

Aucun collectif existant actuellement dans le domaine du renouvellement des enseignants EPS ne semble disposer des conditions nécessaires pour favoriser l'articulation entre formation et recrutement. Les associations de spécialistes comme l'AEEPS, les comités éditoriaux des revues professionnelles ont des préoccupations plus générales que cette articulation. Les commissions ministérielles ont des durées de vie limitées, des objets précis et des participants en nombre réduit. Cependant, les organisateurs du concours tentent de répondre à ce besoin d'articulation en s'informant de l'implication des membres de jury dans la formation au moyen d'une déclaration du nombre d'heures envisagées par les postulants lors de l'inscription Internet.

Pour discuter l'impact de ces actions sur l'articulation formation /recrutement, les propositions de Snyder et Wenger (2004) vont être utilisées comme point de départ de notre hypothèse les présentant comme des espaces possibles pour penser le renouvellement. Ces auteurs ont construit leurs propositions à partir de constations empiriques sur le fonctionnement de communautés de pratique diverses du domaine de l'entreprise. Pour collaborer à une communauté de pratique, les participants doivent remplir trois conditions :

(a) disposer de savoirs requis par l'activité du domaine, (b) les utiliser et (c) en avoir besoin. Notre propos est de discuter ces trois conditions à partir du paradigme du Don et de nos résultats afin de pouvoir établir des invariants pour l'émergence théoriquement fondée d'une communauté de pratique.

La première condition peut être vue comme l'impossibilité de participer aux cycles de don si un individu ne dispose pas de savoirs utiles aux autres dans l'activité du domaine. Cet individu ne serait pas en capacité de rendre ce qu'il a reçu et resterait uniquement en position de donataire. Cette impossibilité de rendre entraînerait l'arrêt des cycles de dons ou même l'initiation de cycles de vengeance. Elle interdirait l'intégration de *nouveaux venus* qui, par essence, ne disposent pas des savoirs requis par l'activité du domaine. Cependant, cette condition est contradictoire avec l'intégration d'enseignants *nouveaux venus* qui se considèrent comme des collègues apportant des cadeaux observables par la réussite de leurs situations pédagogiques dans la classe de leurs tuteurs (Edwards, 1997).

Ne pas pouvoir rendre peut provenir d'autres facteurs que la disposition de savoirs requis par l'activité du domaine. Un acteur peut disposer des savoirs mais ne pas être en capacité de les donner, par l'impossibilité d'expliquer clairement ses pratiques ; cette difficulté est un handicap pour participer à une communauté de pratique. Il en est de même pour les participants identifiant difficilement parmi leurs savoirs ceux qui sont utiles aux autres. Disposer de savoirs est une condition nécessaire mais non suffisante si elle ne s'accompagne pas la volonté de vouloir les donner à d'autres. La volonté de donner est encore une étape insuffisante car il est nécessaire d'identifier des individus souhaitant recevoir les savoirs offerts. L'offre ne vaut pas acceptation du donataire et le désir de l'objet donné chez les donataires potentiels est décisif. Disposer de savoirs requis par l'activité du domaine, c'est aussi disposer d'un objet qu'il est possible de donner si les autres le désirent. Le cas des groupes d'aide spontanée est ici retrouvé. Les stagiaires n'ont pas pu ou su rendre leurs savoirs désirables par les étudiants.

L'utilisation des savoirs dans une communauté de pratique suppose une pratique fréquente en rapport avec eux. Une communauté de pratique se différencie d'autres formes de collectifs centrés sur les savoirs telles que les *think tanks*. Dans un *think tank*, les participants experts sont généralement des scientifiques de domaines divers. Ils formulent des propositions que d'autres réalisent dans un autre cadre. Dans une communauté de pratique, les experts sont exclusivement les praticiens du domaine concerné dans leur cadre quotidien. L'utilisation fréquente des savoirs permet une confrontation rapide, parfois immédiate des objets acquis avec leur utilisation en situation. Cette utilisation collective de savoirs permet une

confrontation d'expériences réalisées dans des situations différentes plus nombreuses que ne peut le faire un individu isolé. Les validations / invalidations des savoirs réalisées dans un collectif deviennent plus stables et généralisables à des situations voisines. Les propositions de Derouet (2002) de constitution de « forums hybrides » pour transformer la logique de transferts entre individus en une circulation de savoirs au sein d'un collectif s'inscrivent dans ce cadre mais sans faire appel explicitement à des cycles de dons. Pour nous, ces cycles sont le support de la participation aux communautés de pratique. C'est par désir de donner leurs savoirs et obligation de rendre ce qu'ils ont reçu que les *anciens* participent à celles-ci. Les donataires peuvent être parfois différents, comme dans le cas du « GTD », de ceux envisagés par les donateurs au début des cycles. En effet, les donataires initiaux étaient l'ensemble du groupe de Paul mais à la suite de leur non-participation, les donateurs ont restreint les dons au seul groupe des participants au « GTD ».

Les raisons d'engagement dans des cycles de don sont également soutenues par le besoin, la nécessité de savoirs particuliers qui ne peuvent s'acquérir que par le Don. Les cycles de dons, en particulier ceux qui se réalisent entre étrangers, prennent le plus souvent une forme d'aide (Godbout, 2000, 2004). Avoir besoin de savoirs devient une justification pour solliciter l'aide d'autrui. C'est une incitation pour participer à des cycles de don en tant que donataire. Certains individus sont en difficulté parce qu'ils ne sollicitent pas de dons de la part des autres. Le cas de Louise est une illustration complexe de ce constat. Elle est capable d'acquérir des savoirs dans un domaine qui fonctionne selon les règles du Droit (comme un organisme de formation) mais elle est en difficulté lorsque les transferts se réalisent par des cycles de dons.

Une communauté de pratique se distingue d'une institution de formation par l'indifférenciation entre individus détenant ou non des savoirs. Ici, tout participant est susceptible de pouvoir offrir des savoirs et de bénéficier de ceux des autres. Cette caractéristique incite les participants à occuper alternativement les positions de donataire et de donateur afin de créer de nouveaux savoirs par des mises en commun ou des confrontations. L'activité d'une communauté de pratique va au-delà de la simple juxtaposition de connaissances identifiées. Elle est envisagée d'une façon prospective et dynamique dans laquelle sa délimitation est un enjeu important pour l'identité de la communauté ainsi que la détermination des savoirs potentiellement requis pour le faire évoluer. En effet, les finalités des participants sont d'améliorer le fonctionnement d'un domaine social d'activité par la poursuite de plusieurs objectifs. Les critères d'entrée dans une communauté de pratique sont de pouvoir participer aux cycles de dons qui s'y déroulent. Les qualités d'un participant sont

d'être capable de donner, de recevoir et de rendre des connaissances utiles à la communauté de pratique.

A l'origine d'une communauté de pratique se trouve souvent un collectif de participants-fondateurs qui initie un fonctionnement collectif auto-organisé au sein d'une institution. Ensuite, chaque participation est sollicitée par le participant potentiel à titre individuel. L'acceptation d'une sollicitation est soumise à l'approbation implicite des membres de la communauté de pratique. Une appartenance institutionnelle ne vaut pas acceptation d'office. Quel que soit leur statut, tous les participants potentiels collaborent à condition d'être reconnus comme un donateur et un donataire, c'est-à-dire de disposer de capacités et de savoirs adaptés à l'activité de la communauté de pratique.

Dans notre cas, les savoirs requis sont ceux relatifs à l'évaluation des candidats ou à la formation aux différentes épreuves du concours. Un individu peut faire partie de la communauté de pratique seulement s'il exerce une activité effective en tant que juré au CAPEPS ou comme formateur de candidats. Ces participations stimulent le besoin d'acquérir ces savoirs et restreignent la participation à des individus professionnellement concernés par l'un ou l'autre des domaines. Un dernier point n'a pas encore été évoqué : celui du rassemblement d'individus unis par une même passion. C'est la reconnaissance mutuelle de cette passion commune qui devient le moteur des cycles de don par la confiance inconditionnelle qu'elle suscite chez les participants.

3.2.2 *Une initiative du Président*

Le président du CAPEPS 2006 et 2007 a pris l'initiative d'une réunion annuelle au mois d'octobre de ces deux années. La raison principale invoquée pour la tenue de ces réunions est de mettre à égalité d'informations les formateurs membres du jury et ceux qui ne le sont pas. Ces réunions sont ouvertes à deux ou trois formateurs par institution de formation. Elles peuvent être l'occasion de rencontres entre communautés de pratique en devenant un *medium* de création de connaissances sur cette articulation formation / recrutement. Cette possibilité d'émergence d'une communauté de pratique, de préférence à une structure institutionnelle, relève d'un choix à la fois politique et éthique. Choix politique, parce qu'il introduit une rupture avec les pratiques managériales habituelles au sein de l'Éducation Nationale fondées sur le collectif et le Droit et non sur la volonté individuelle de chacun. Choix éthique, parce qu'il laisse la responsabilité des choix finaux à chacune des instances en charge de la formation ou du recrutement des enseignants d'EPS. L'efficacité d'une communauté de pratique dépend de la capacité de chacun des membres à enrichir les

connaissances données par d'autres avant de les contre-donner. Ensuite, chaque participant a la charge de transmettre les connaissances acquises dans son institution d'appartenance.

Le premier danger de l'initiative du Président est d'être réalisée par une communication surplombante visant à décrire seulement le CAPEPS passé. En restant centré sur le Droit, c'est-à-dire en gardant incertaines les perspectives du CAPEPS futur pour n'évoquer que les modifications passées, les organisateurs de ces réunions ne permettent pas l'émergence d'une communauté de pratique. Sans objet à donner, désirable et désiré par les formateurs, les réunions ne peuvent être une structure potentielle de cycles de dons. Les objets de dons que l'organisation du concours peut donner concernent l'organisation future. Sans cycles de dons, les réunions pourraient devenir le théâtre de cycles de vengeance. Il est envisageable que les tentatives de pratiques illicites se fassent plus nombreuses si les formateurs ont le sentiment de s'être déplacés pour rien. En ce sens, l'échec éventuel des réunions renforcerait ce qu'elles tentent d'éviter.

Le deuxième danger est une trop grande collusion dans les relations entre formation et recrutement par l'émergence d'une communauté de pratique qui échapperait à ses fondateurs. Ces réunions pourraient devenir une sorte de « marché » dans lequel des responsables de formation viendraient recruter les collègues qui apparaîtraient comme étant les plus à même de fournir des savoirs efficaces pour la réussite des étudiants. L'arrivée de structures commerciales de préparation au CAPEPS est un facteur à ne pas négliger sur ce point.

Le troisième danger est lié aux réunions mais nécessite une évolution en deux temps des liens entre formation et recrutement. La formation des candidats au concours peut devenir la propriété des membres du jury grâce à des savoirs que les jurés seraient seuls à connaître. Détenteurs de savoirs rares, les ex-jurés deviendraient incontournables pour les centres de formation. Cette évolution se doublerait d'une autre : la prise de contrôle indirecte de la formation par les IA-IPR. En sélectionnant les jurés, un IA-IPR légitime, selon des choix individuels, une ou des conceptions de l'EPS qui peuvent devenir dominantes. Dans ce cas, relativement spéculatif, les réunions pourraient devenir une sorte de tribune pour les IA-IPR de chaque académie, dispensant chacun sa pensée unique sans contradicteurs légitimes.

Malgré ces trois dangers, l'initiative présidentielle tente d'apporter des solutions à une difficulté majeure du recrutement des enseignants d'EPS. Il est probable que ne rien faire laisserait s'accroître les cycles de vengeance entre formateurs et responsables du concours. L'ouverture du dialogue public rendu possible par ces réunions est un enjeu essentiel. Il est à craindre que des injonctions à l'éthique et la déontologie des formateurs ou, comme cela a été tenté à la session 2004, des vérifications administratives de la validité des dossiers,

n'amplifient ces phénomènes de vengeance. En effet, l'écart entre les centres de formation et les étudiants qui tenteraient de se conformer à des exigences invérifiables s'accentuerait encore avec ceux qui ne les respectent pas.

Les modalités de participation dans les communautés de pratique d'enseignants d'EPS sont un facteur majeur de l'implication des individus dans cette profession. Un étudiant réussissant le CAPEPS en utilisant des stratégies d'achat de dossier, de mémorisation intensive, n'a pas expérimenté des systèmes de transfert et de légitimation de savoirs sur un modèle lui permettant d'intégrer, outre les techniques, la valeur éthique de référence : la réciprocité (Temple, 2001). On peut estimer, un peu spéculativement, qu'il aura moins de chance de s'impliquer de façon désintéressée dans un établissement et avec ses élèves. Cet état de fait n'est pas irréversible et il existe des cas, non traités ici, où des individus rencontrent, plus loin dans leur carrière, des événements qui permettent un mode relationnel moins utilitariste. Cependant, une occasion majeure aura été manquée et pour certains, cette occasion ne se représentera plus.

Évaluer, comparer, des prestations de candidats ne se réduit pas à étalonner des différences inter-individuelles, bien que cette mesure représente l'essence de la méritocratie scolaire. Cette recherche met en avant que des procédures de formation et des formateurs qui sont aussi légitimés ou délégitimés par les transferts de savoirs effectués entre les différentes communautés de pratique. La formation ne peut se résumer à la seule acquisition utilitariste de techniques didactiques et pédagogiques ; elle est aussi transformation identitaire à partir de la légitimation individuelle de savoirs transmis par différents acteurs. Lorsqu'une formation et un individu sont évalués de façon simultanée, la question centrale devient : souhaite-t-on évaluer principalement des centres de formation ou des candidats ?

3.2.3 *Des propositions complémentaires*

Penser les évolutions du renouvellement des enseignants en fonction des résultats de cette recherche conduit davantage à souligner ce qu'il convient d'éviter dans les changements plutôt que de proposer des dispositifs totalement nouveaux. Le danger premier est « d'instrumentaliser » les aspects anti-utilitaires pour renforcer les aspects utilitaires. Le Don n'est pas un moyen rationnel de gestion des groupes, au sens de la rationalité instrumentale. Tenter de créer de toutes pièces des cycles de dons dans tous les collectifs, en particulier ceux du concours, pour favoriser la coopération entre enseignants aurait des résultats probablement contradictoires avec le but recherché : la logique première du concours n'est pas celle du Don mais celle de l'utilité. Le danger second est d'utiliser la connaissance des principes du Don et

des communautés de pratique pour mieux les identifier afin de tenter de les éradiquer totalement. Cette tentation est la plus évidente dans une visée strictement utilitariste mais les résultats risquent de décevoir les promoteurs de cette éradication à l'égal de ceux qui voudraient le développer à toutes forces. Le Don est aussi nécessaire à l'activité humaine que l'intérêt ; il ne disparaît jamais, il se transforme et se déplace. Le chasser d'un lieu conduit à le faire réapparaître dans un autre, peut-être encore plus dangereux pour les objectifs poursuivis. Il y a obligation de les prendre en compte ensemble pour renforcer la cohérence entre les valeurs affichées par une institution et les pratiques des individus chargés de les mettre en actes.

Sur ces bases, au moins deux principes de l'organisation du CAPEPS méritent d'être interrogés : celui de l'égalité des jurés et celui de la souveraineté du jury dans ses relations avec les collectifs concernés par son action (*e.g.* candidats, formateurs, enseignants). L'examen de ces principes est accompagné de deux propositions de modifications des conditions du renouvellement des enseignants. La première vise à faire basculer le principe d'égalité des jurés du domaine du Don dans celui du Droit et la seconde ambitionne de déplacer la souveraineté du jury du domaine du Droit dans celui du Don.

Affirmer que les jurés sont égaux et laisser perdurer des inégalités de traitement symbolique est l'indice d'une volonté politique qui ne parvient pas à surmonter les habitudes. Au CAPEPS, il y a, aujourd'hui, peu de cas de ces inégalités de traitement mais l'existence d'un seul est déjà un indicateur de cette contradiction. Dès la fin des interrogations, un IA-IPR redevient un supérieur hiérarchique potentiel ou réel des enseignants en établissement scolaire. La possibilité d'un jury constitué d'un supérieur et d'un de ses subordonnés est impossible à cause de la disposition stipulant que deux jurés issus d'une même académie ne peuvent interroger ensemble. Cet obstacle est cependant réduit par le jeu des mutations professionnelles, des premiers comme des seconds car la possibilité d'interroger avec son ancien ou futur IA-IPR existe pour tout enseignant. Cependant, une égale dignité n'est pas synonyme d'égalité en tout et à tout moment. Les discours des responsables du concours sur le dépassement des rapports hiérarchiques habituels pendant le concours sont plus optimistes que les résultats constatés dans nos données. Une hypothèse sur ces discours est qu'ils visent à promouvoir une inflexion des pratiques discriminatoires entre jurés ayant existé par le passé. Il est probable que ces discours contribuent et légitiment l'évolution des rapports entre les jurés dans le sens d'une plus grande égalité. Cependant, tenir des discours égalitaires, alors que les jurés actuels ignorent généralement le fonctionnement inégalitaire passé, risque de devenir contradictoire avec les finalités poursuivies par les responsables du CAPEPS. En

effet, lorsqu'une société augmente son contrôle sur un phénomène, par exemple la violence (Elias, 1991), elle devient plus intolérante aux manifestations qui lui échappent. Une situation jugée en progrès par les *anciens* peut être perçue comme insatisfaisante et devant être améliorée par les *nouveaux venus*. Un texte réglementaire pourrait imposer la suspension des liens hiérarchiques habituels pendant le temps du concours, préparation des épreuves et interrogations. Ce texte attribuerait temporairement la responsabilité hiérarchique de l'ensemble des jurés au président du jury à l'image du statut des enseignants des universités. Cette mesure permettrait de renforcer la crédibilité en l'égalité de dignité des jurés car la configuration actuelle fait dépendre le lien qui unit les jurés de leur bon vouloir, de la liberté et donc de dons potentiels. Détruire officiellement le lien de subordination extérieur à l'activité du jury implique des justifications symboliques et administratives fortes. D'une part, cela acterait une position de principe de la part de l'institution sur ce thème de l'égalité des jurés et d'autre part, cela rendrait possible des poursuites juridiques à l'encontre d'un supérieur qui ne s'y conformerait pas ou s'il était démontré qu'une notation ou un avis défavorable d'un subordonné était lié à des relations formées à l'occasion d'un concours. Elle permet également de rompre avec les fidélités antérieures dont nous avons montré – les dons illicites (6) 3.1.2 – qu'elles sont l'origine du renforcement de comportements illégitimes. Cette proposition d'éliminer de l'espace du Don la non-utilisation du lien hiérarchique dans le cadre du concours cherche à renforcer la confiance entre jurés de statuts différents par la protection du subordonné au bénéfice de l'égalité de traitement des candidats. Cependant, la disposition réglementaire proposée ne peut se limiter au seul CAPEPS et il n'est pas certain que les relations entre personnels de statuts hiérarchiques dans d'autres concours, les obstacles juridiques sérieux permettent sa mise en place.

La souveraineté du jury est souvent invoquée pour refuser des propositions de modification des épreuves dont les effets porteraient sur la session suivante. La procédure administrative pour modifier significativement les épreuves est longue et incertaine. Depuis de nombreuses années, il existe une suite de tentatives avortées pour remplacer, en particulier, l'épreuve d'Oral 1. Le jury d'une année est absolument souverain dans le classement des candidats mais n'exerce qu'un rôle relatif en ce qui concerne l'évolution des épreuves. Réglementairement, cette évolution des épreuves n'est pas dans les attributions du jury mais plutôt dans celles des responsables ministériels, de l'Inspection Générale. Le déroulement d'un concours est fondé sur l'application, par son jury, de textes officiels qui organisent les programmes ainsi que les modalités générales de celui-ci. Cependant, comme le montre l'analyse de l'évolution des grilles de notation ou de la question de l'épreuve d'Oral 1 en 2004,

les modifications légitimes d'un jury particulier sont de nature à changer l'épreuve du point de vue de ceux qui la subissent, candidats comme formateurs. À chaque session, des modifications sont proposées par un petit nombre d'individus, proches du président, puis validées par l'ensemble du jury. Elles sont portées *a posteriori* à la connaissance du public par le rapport du président. Les procédures exactes de modification des épreuves sont mal connues y compris de la plupart des membres du jury. Cette obscurité dans l'évolution des épreuves peut se justifier par la nécessité d'empêcher la diffusion d'informations, limiter les possibilités de lobbying ou éviter une préparation trop formelle des candidats. Une voie autre que celle du secret d'aujourd'hui sur ces procédures pourrait être utilisée afin d'imaginer les évolutions du concours, sans toutefois les produire sur la place publique. La proposition de constituer des collectifs hybrides rassemblant des individus en fonction de leurs seules compétences à proposer des dispositifs nouveaux est un moyen de répondre à cette attente tout en s'inspirant des résultats de cette recherche. Sans se substituer aux instances décisionnaires, ces collectifs les aideraient par l'apport d'idées et de concepts. En retour, les décideurs auraient l'obligation de rendre, aux collectifs ou à d'autres, les savoirs reçus. Pour autoriser ces cycles de dons, la création des collectifs ne tiendrait pas compte du statut administratif des individus y participant mais seulement des chaînes de confiance dans lesquelles ils se trouvent. La place du Don serait ainsi augmentée par rapport à celle du Droit qui prévaut actuellement dans la réflexion sur le renouvellement des enseignants. L'utilisation de toutes les capacités créatrices d'individus se sentant concernés par le renouvellement des enseignants d'EPS – plutôt que choisis en fonction de leur représentativité statutaire, syndicale ou autre – pourrait favoriser la sélection, l'évaluation et la formation des enseignants selon des hiérarchies de compétences plus clairement affichées.

D'autres projets sont possibles mais ce bref exposé essaie seulement de montrer comment, concrètement, une réflexion peut être menée à partir des résultats issus de cette thèse. Nous ne présentons pas un ensemble exhaustif de possibles car l'objectif de cette recherche est de produire des connaissances d'un niveau d'abstraction suffisant afin de ne pas les limiter à une application locale sur le modèle d'un catalogue de recettes plus ou moins efficaces. Si une seule connaissance devait être retenue de cette analyse, en ce qui concerne l'évolution des dispositifs de renouvellement des enseignants, nous proposerions de garder en mémoire que toute extension ou rétraction du droit et de l'intérêt pour soi doit être compensée par une autre extension ou rétraction, de sens opposé, du don et de l'intérêt pour les autres dans le même domaine. Si une seule connaissance devait guider le travail des formateurs vers leurs étudiants ou stagiaires, nous garderions à l'esprit de chercher à mettre l'Autre en

position de donateur et non à le cantonner dans un rôle de donataire, car le don que l'on ne peut rendre tue (Caillé, 2000).

Enfin sur les places réciproques de la recherche scientifique et des acteurs, pour nous, seuls les acteurs impliqués dans l'activité sont légitimes pour peser sur l'évolution de leurs pratiques. Ces derniers doivent avoir la liberté de tenir compte, ou pas, des connaissances scientifiques produites à leur sujet et non de se voir imposer des solutions venues d'autres horizons et avec d'autres légitimités que les leurs. En effet, les acteurs sont responsables de leurs actes et, à ce titre, ils doivent être libres de leur réalisation.

4 Conclusion

A la fin de cette thèse, trois thèmes semblent devoir retenir l'attention : (a) le renouvellement des enseignants d'EPS intègre de façon indissociable des aspects utilitaristes et anti-utilitaristes, (b) l'association Don et communautés de pratique offre un objet théorique autorisant l'analyse empirique de systèmes sociaux enfin, (c) il est possible de comprendre l'activité humaine à partir de dimensions sensibles et non exclusivement utilitaires. Ces trois thèmes organisent la synthèse des résultats de notre recherche et cette conclusion se termine par quelques considérations personnelles de l'auteur sur le travail effectué pour cette thèse.

Les termes d'aspects utilitaristes ou anti-utilitaristes, utilisés dans l'analyse du renouvellement des enseignants, sont à comprendre comme des polarités, des tendances, et non des qualités définitives appartenant en propre à des individus, des situations ou des actions. Leur application à notre objet d'étude permet d'affirmer maintenant que, *in fine*, le cœur de la machinerie de la sélection et de la formation des enseignants, ultra-sophistiquée et rationalisée jusqu'au moindre détail, est aussi une chaîne de confiance entre individus construite par des cycles de dons dans le cadre de participations au sein de communautés de pratique. Cette affirmation incite à penser qu'il est probablement sans issue de chercher à évaluer des « compétences » anti-utilitaristes par des procédés utilitaristes. Cette distinction de polarité¹⁶¹ entre aspects utilitaristes et anti-utilitaristes d'un même objet, le renouvellement des enseignants, autorise une conception nouvelle de celui-ci. Elle apporte des réponses aux constats décrivant des situations compétitives dans lesquelles le Don est présent et, contrairement à ce que prédirait une position utilitariste stricte, elles le favorisent. Ce paradoxe apparent est dénoué par le constat que les caractéristiques des configurations sociales facilitent ou non le développement de cycles de dons au moins autant que celles des individus. Les « compétences » pour donner, recevoir et rendre sont d'abord collectives et dans un second temps individuelles. Elles dépendent des règles, usages et normes construits dans des configurations sociales.

En fonction de la taille et des modes de participation des individus à celles-ci, les cycles de dons ou de vengeance qui s'y déroulent prennent des formes différentes. Ces cycles

¹⁶¹ La métaphore du fonctionnement d'une pile dans un circuit électrique illustre cette idée d'un objet, disposant simultanément de polarités négative ou positive, qui participe à un système donnant le sens de son existence. La pile possède deux polarités, clairement identifiées et fonctionnant simultanément. Cependant, sectionner une pile et analyser ses composants ne permet pas d'accéder à la compréhension de son fonctionnement ni, *a fortiori*, du circuit électrique. Seule une vision globale et la connaissance des principes de la circulation électrique du courant ainsi que des processus chimiques à l'intérieur de la pile permettent de comprendre le fonctionnement de l'ensemble du système.

se développent au sein de configurations particulières – nommées ici : communautés de pratique – dont la base des relations sociales est la triade maussienne (donner, recevoir, rendre). Trois niveaux de complexité sont distingués : simple, composé et constellation.

Une communauté de pratique simple, fonctionne sur la base de la recherche du semblable entre ses participants, d'apprentissage de règles du métier par des « ficelles » (Becker, 2002) données par les *anciens*, reçues par les *nouveaux venus* puis rendues par ces derniers. La légitimation de ces savoirs s'opère par des couplages participation/réification successifs et pour les seuls savoirs d'*anciens* utilisés par les *nouveaux venus*. Cet ensemble est analysé comme un système contrarotatif (figure 5, p. 171) dont l'équilibre dépend des couplages participation/réification des *anciens* et de ceux, de sens opposé, des *nouveaux venus*. La communauté de pratique composée se distingue de la précédente par des relations moins fusionnelles entre participants. Elle est davantage basée sur des décalages, des contradictions ou des séparations entre savoirs dont les différences sont rendues visibles lors de situation de confrontation¹⁶² de conceptions différentes de l'EPS. La constellation de communautés de pratique associe l'ensemble des participants collectifs du renouvellement des enseignants d'EPS. Elle est caractérisée par une autonomie des savoirs selon les communautés de pratique où ils sont donnés, reçus et rendus. Cette autonomie s'accompagne de refus de dons suivis parfois de cycles de vengeance entre participants de communautés de pratique distinctes.

Globalement, on peut considérer que plus le niveau de complexité d'une communauté est élevé, plus les possibilités de conflit sur les savoirs sont nombreuses. Ceci ne signifie pas que les occasions de conflits sont peu importantes au sein des communautés de pratique moins complexes mais, probablement, que leur plus grande visibilité est porteuse de conséquences plus importantes pour les individus concernés. Ces liens entre communautés de pratique et Don justifient notre position affirmant que comprendre les cycles de dons, c'est aussi comprendre le fonctionnement des communautés de pratique et ce, dans une relation symétrique. Bien que notre étude ne le démontre pas, on peut supposer que Don et communautés de pratique sont identifiables, sous des formes diverses, dans tous les systèmes sociaux. Si cette hypothèse est vraie, le Don peut être considéré comme un a-système qui s'adapte aux systèmes dans lesquels il se réalise.

L'activité humaine peut s'observer et s'analyser par des dimensions négligées ou niées par le modèle dominant en sciences sociales : celui de « l'axiomatique de l'intérêt » (Caillé,

¹⁶² Les réunions d'harmonisation de notes à l'Écrit 2.

1983, 1986). La conception du « paradigme du Don » nécessite de se défaire de plusieurs croyances dont l'utilitarisme, en tant que matrice de l'intérêt pour soi, facilite la diffusion dans l'ensemble des sociétés occidentales, voire orientales. La croyance maîtresse de l'utilitarisme est de placer l'utilité en tant que mesure universelle de la validité des actions humaines. Elle repose sur le postulat que « si nous ne nous proposons de retirer quelque utilité, quelque estime ou quelque honneur de nos compagnons en leur société nous vivrions peut être aussi sauvages que les autres animaux les plus farouches. » (Hobbes 1649, p. 31). En faisant de l'intérêt pour soi la prémisse majeure de la vie sociale, les inspirateurs de l'utilitarisme classique jettent les bases de l'explication circulaire par laquelle toute activité humaine se justifie par l'intérêt pour soi et par lui seulement. Ce premier élément du raisonnement utilitariste est complété par une prémisse mineure – l'impossibilité de constater empiriquement le Don « pur » – qui définit celui-ci comme un acte seulement généreux et uniquement tourné vers les autres. De ces deux éléments, primauté de l'intérêt et absence du don, l'utilitarisme conclut que l'activité humaine est exclusivement compréhensible par l'intérêt pour soi et par lui seul. Or, cette démonstration, quelque peu syllogique, repose sur l'existence postulée d'une dualité entre intérêt et don. Deux objections, parmi de nombreuses autres, permettent de discuter ces affirmations. Au moins depuis Mauss ([1923-24] 1950), le Don est envisagé comme complexe, multiple et pouvant parfois nuire aux individus. Cependant, en raison de la dominance de l'utilitarisme, cette définition est souvent mal acceptée et toujours discutée de nos jours. La seconde objection s'appuie sur le « paradigme du Don » (Caillé, 2000) où l'anti-utilitarisme est exprimé en des termes proches de l'immanence spinozienne. En effet, l'anti-utilitarisme, à la suite de Mauss et d'une façon proche de Spinoza,¹⁶³ envisage l'activité humaine et le don en particulier, comme totaux et conçus comme cause d'eux-mêmes. En bref, il n'y a pas à choisir entre Don et Droit, entre plan individuel ou collectif, entre intérêt et désintéressement, entre liberté et obligation, mais à articuler ces concepts et définir le niveau pertinent selon la dimension de l'objet d'étude.

En débutant cette thèse, nous pensions trouver des réponses simples à un problème qui nous apparaissait comme important au niveau social et personnel mais relativement modeste au niveau théorique. Le chemin parcouru montre qu'il n'en a rien été et que les difficultés théoriques ont été aussi nombreuses et surprenantes que le nombre et la richesse des contacts

¹⁶³ Cette affirmation d'une proximité entre Mauss et Spinoza peut surprendre bien qu'attestée par un texte inédit de Mauss présenté par Papilloud (2000). Dans ce document, Mauss tente de trouver une morale de l'action à partir des concepts de liberté et d'action. Un autre argument vient à l'appui de ce rapprochement, celui de la place occupée par Spinoza dans un Cercle d'études sociales où quelques-uns des étudiants de Durkheim parmi « les plus brillants [...] commentaient le Capital de Marx comme d'ailleurs ils commentaient Spinoza. » (Mauss, [1928] 1969).

humains que ce travail nous a donné l'occasion de nouer ou de poursuivre. Par cette recherche, nous pensions pouvoir acquitter, en partie, notre dette envers des individus et des collectifs auxquels nous devons beaucoup et depuis fort longtemps. Aujourd'hui plus qu'hier, nous savons simplement que notre dette envers eux est encore plus grande et qu'elle grandit chaque jour davantage mais que nous n'aurons jamais à la rembourser, simplement la « libre obligation » de rendre à d'autres.

Références

- Adam, B. ([1994] 1995). Perceptions of time, dans T. Ingold (ed.), *Companion Encyclopaedia of Anthropology. Humanity, Culture and Social Life*, 503-526. London: Routledge.
- Aggarwal, P. (2004). The effects of brand relationship norms on consumer attitudes and behavior. *Journal of Consumer Research*, 31(1), 87-101.
- Alban, T., Proffit, T. D., Sy Santos, C. (1998). Defining performance based assessment within a community of learners: the challenge & the promise. Document présenté à *Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teachers Education*, New Orleans, LA, 25-28 février. Téléchargé en septembre 2007 depuis: ERIC database (N° ED 424 194).
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser, dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* 27-46. Bruxelles: De Boeck.
- Amade-Escot, C., Marsenach, J. (1995). *Didactique de l'éducation physique sportive*. Grenoble: La Pensée Sauvage/INRP.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Angrist, J., Guryan, J. (2003). Does teacher testing raise teacher quality ? Evidence from state certification requirements, *Working Paper 9545*, National Bureau of Economic Research. Cambridge, MA.
- Anspach, M. R. (2002). *À charge de revanche*. Paris: Seuil.
- Antonmattei, P.-H., Maistre du Chambon, P. (23 mai 2007). Formation des avocats, la colère des juristes. *Le Monde*, 21.
- Anty, R. (1936). *Le Concours: mode de recrutement des fonctions publiques. Étude de la jurisprudence du Conseil d'État*. Thèse de doctorat. Paris: Librairie du Recueil Sirey.
- APHG. (2003). *Bulletin de la régionale de l'association des professeurs d'histoire et de géographie*, 56. Téléchargé en octobre 2005 depuis: <http://aphg-iledefrance.univ-paris1.fr/Bull56.pdf>
- Arendt, H. ([1972] 1989). *La crise de la culture*. Paris: Gallimard.
- Arnaud, P. (1983). *Les savoirs du corps*. Lyon: PUL.

-
- Arnoux, P., Fontes, P., Morel, A., Treiner, J. (2006). L'ascenseur social ne fonctionne que si l'on paye les charges. *SMF, Gazette*, 107, 49-52.
- Auduc, J-L. (2005). *Parcours des professeurs des écoles stagiaires en 2004-2005 à l'IUFM de Créteil et issus de ZEP*. Téléchargé en septembre 2007 depuis: <http://lamaisondesenseignants.com/index.php?action=afficher&rub=41&id=128>
- Axelrod, R., (1984). *Donnant donnant. Une théorie du comportement coopératif*. Paris: Odile Jacob.
- Balandier, G. (1985). *Le détour: pouvoir et modernité*. Paris: Fayard.
- Ballou, D. (1996). Do public school hire the best applicants ? *The Quarterly Journal of Economics*, 111, 97-113.
- Baranger, P. (2003). Des critiques compréhensibles... *Cahiers Pédagogiques*, 410, p. actualité éducative.
- Barbier, J-M. (ed.), (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'actions*. Paris: PUF.
- Barbier, J-M., Durand, M. (2003). L'activité: un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.
- Barbier, J-M., Galatanu, O., Groupe « Savoirs d'action », CNAM. (2004). *Les savoirs d'action: une mise en mot des compétences*. Paris: L'Harmattan.
- Barbier, J-M., Durand, M. (eds.), (2006). *Sujet, activités, environnements. Approches transverses*. Paris: PUF.
- Baudelot, C., Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspéro.
- Baudelot, C., Establet, R. (1989). *Le niveau monte*. Paris: Seuil.
- Beauvoir, de, S. ([1958] 1975). *Mémoires d'une jeune fille rangée*. Paris: Gallimard.
- Becker, H. S. ([1963] 1985). *Outsiders*. Paris: Métailié.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris: La Découverte/Syros.
- Becker, H. S.; Geer, B ; Hughes, E. C.; Strauss, A. L. ([1961] 1977). *Boys in White: Student Culture in Medical School*. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.
- Belhoste, B. (2002). Anatomie d'un concours: L'organisation de l'examen d'admission à l'École polytechnique de la Révolution à nos jours. *Histoire de l'Éducation*, 94, 141-175.
- Bellin, A.-G. (1846). *Des avantages du concours appliqué au recrutement du personnel administratif et judiciaire*. Lyon: Dorier.

-
- Benilan, P. (2001). *Les IUFM au tournant de leur première décennie: panorama et perspectives*. Paris: La Documentation Française.
- Bentham, J. ([1789] 1823). *An introduction to the principles of morals and legislation*. Oxford: Clarendon.
- Berger, J.T. (2003). Pharmaceutical industry influences on physician prescribing: Gifts, quasi-gifts, and patients-directed gifts. *American Journal of Bioethics*, 3(3), 56-57.
- Bernabe, J., Confiat, R. (2002). Le CAPES de créole: Stratégies et enjeux. *Hermes*, 32-33, 211-223.
- Bishop, J-P. (2004). Beyond health care accountability: The gift of medicine. *Journal of Medicine and Philosophy*, 29(1), 119-133.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: PUF.
- Bluteau, S. (2002 a). Les dilemmes de la coopération dans le travail en équipe des enseignants, dans J-C Sallabéry, G. Sensévy (eds.), *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 245-280. Vigneux: Matrice et ARFISE.
- Bluteau, S. (2002 b). Professeur d'éducation physique et sportive: un métier d'enseignant à part entière ou entièrement à part ? Dans Françoise Piotet (ed.), *La révolution des métiers*, 193-218. Paris: PUF.
- Boltanski, L. (2000). The Legitimacy of Humanitarian Actions and their Media Representation: the Case of France. *Ethical Perspectives*, 7(1), 3-16.
- Boltanski, L., Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- Boud, D., Middleton, H. (2003). Learning from others at work: Communities of practice and informal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(5), 194-202
- Boudon, R. (1977). *Effets pervers et ordre social*. Paris: PUF.
- Boulogne, A., Couzinet, V. (1991). La première session du CAPES de documentation. *Documentaliste*, 28(1), 44-49.
- Bourdeaux, C., Derouillon-Roisné, P. (1997). Les besoins en nouveaux enseignants titulaires dans le second degré public 1999-2006. *Éducation et formations*, 51, 63-72.
- Bourdieu, P. ([1972] 2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques, sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil.

- Bourdieu, P. (2001). *La sociologie est un sport de combat*, film de P. Carles (Réal.). France.
- Bourdieu, P., Passeron, J-P. (1964). *Les héritiers*. Paris: Minuit.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-119.
- Bourgeois, E. (Ed.). (1996). *L'adulte en formation: regards pluriels*. Paris: PUF.
- Bourgeois, E., Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: PUF.
- Boutonnet, R. (2003). *Journal d'une institutrice clandestine*. Paris: Ramsay.
- Braibant, G. (1984). *Le droit administratif français*. Paris: Dalloz.
- Brighelli, J-P. (2005). *La fabrique du crétin. La mort programmée de l'école*. Paris: J-C. Gawsewitch.
- Briglia, A. (2005). Rassembler la profession, pour reprendre la main. *SNEP*, 741, 18.
- Bruner, J. (1991). *...car la culture donne forme à l'esprit*. Paris: Eshel.
- Caillé, A. (1982 a). Socialité primaire et secondaire. *Bulletin du MAUSS*, 2, 54-76.
- Caillé, A. (1982 b). Karl Polanyi, le marché et la singularité historique de l'Occident. *Bulletin du MAUSS*, 2, 124-128.
- Caillé, A. (1983). De l'anti-utilitarisme. *Bulletin du MAUSS*, 8, 126-147.
- Caillé, A. (1986). *Splendeurs et misères des sciences sociales*. Genève: Droz.
- Caillé, A. ([1994] 2005). *Don, intérêt et désintéressement, Bourdieu, Mauss, Platon et quelques autres*. Paris: La Découverte/MAUSS.
- Caillé, A. (2000). *Anthropologie du Don*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Caillé, A. (2004). Marcel Mauss et le paradigme du don. *Sociologie et Sociétés*, 36(2), 141-176.
- Carré, P., Caspar, P. (Ed.), (1999). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod.
- Chaliès, S., Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- Chamozzi, F. (1996). La diversification du recrutement des écoles d'ingénieurs: l'exemple des écoles du Nord-Pas-de-Calais. *Formation Emploi*, 56, 21-30.

- Chanal, V. (2000). Communautés de pratique et management par projet: À propos de l'ouvrage de Wenger (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. *Man@gement*, 3(1), 1-30.
- Charles, F., Clément, J.-P. (1997). *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Clinton, B. (2007). *Giving: How each of us can change the world*. New York: Knopf Publishing Group.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Coadic, le, Y. F. (2002). Vers une intégration de savoirs en Science de l'information dans le CAPES de documentation. *Documentaliste*, 37(1), 28-35.
- Codol, J.P. (1975). Effet PIP et conflit des normes. *L'année psychologique*, 127-145.
- Coffee, J. (2006). *Gatekeepers: The professions and Corporate Governance*. Oxford: Oxford University Press.
- Cooley, C. H. (1909). *Social Organization*. New York: Charles Scribner's Sons. Téléchargé en janvier 2005 depuis:
http://spartan.ac.brocku.ca/lward/Cooley/Cooley_1909/Cooley_1909_toc.html
- Cordoba, P. (2002). *Reconstruire l'école*. Téléchargé en octobre 2005 depuis
<http://membres.lycos.fr/reconstruirelecole/lettresdinfos/Info6/Pedro.htm>
- Cordoba, P. (2004). Quel avenir pour les concours ? *Les Langues modernes*, 98, 1.
- Couturier, C., Duret, P. (2000). *Enseigner l'EPS: l'identité à l'épreuve du sport*. Paris: Centre EPS et société.
- Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*, Paris: Seuil.
- Crozier, M. (1994). *La Société bloquée*, Paris: Seuil.
- Crozier, M., Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le Système*, Paris: Seuil.
- Daval, R. (2006). La critique de l'utilitarisme chez G.E. Moore, dans *L'obligation de donner. La découverte capitale de Marcel Mauss*, 325-335. Paris: Revue du MAUSS, 8.
- Dejours, C. ([1980] 2000). *Travail: usure mentale. Essai de psychopathologie du travail*. Paris: Bayard.
- Dejours, C. (ed.), et al. (1988). *Plaisir et souffrance dans le travail*, Tome 2, Paris: AOCIP.

-
- Delbos, G., Jorion, P. ([1984] 1991). *La transmission des savoirs*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme.
- Delmas, J.-F., al. (1998). Document académique N° 3, Le Collège. Montpellier: CRDP.
- Delobelle, A. (2003). L'économie et l'énigme du don: une lecture historique. *Recherches Sociologiques*, 34(3), 73-82.
- Demailly, L. (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du travail*, XXIX(1), 59-69.
- Demailly, L. (1998). La restructuration des rapports de travail dans les métiers relationnels. *Travail et emploi*, 3(76), 3-14.
- Demailly, L. (2001). La rationalisation du traitement social de l'expérience professionnelle. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXVII(3), 523-542.
- Dequire, A. (2004). Les jurys d'entretiens au concours des professeurs des écoles. *Communication orale au 5^{ème} congrès de l'AECSE*. Paris: CNAM.
- Derivry-Plard, M. (2004). Les concours de langues et les enseignants « natifs ». *Les Langues Modernes*, 98, 1.
- Derouet, J.-L. (2002). Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation. De la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences: un itinéraire de recherche. *Recherche et Formation*, 40, 13-25.
- Derrida, J. (1991). *Donner du temps. Tome 1. La fausse monnaie*. Paris: Galilée.
- Descombes, V. (1996). *Les institutions du sens*. Paris: Minuit.
- Desoli, J. (1997). *Boulet rouge pour tableau noir. Ce qui ne peut plus durer avec les système éducatif*. Paris: Syros.
- Dessus, P. (2000). La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription ? *Revue Française de Pédagogie*, 133, 101-116.
- Devereux, G. ([1967] 1998). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris: Aubier-Montaigne.
- Dewey, J. ([1938] 1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris: PUF.
- Direction Évaluation Prospective. (2000). *Connaissance des enseignants*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 56, avril-juin.
- Direction Évaluation Prospective. (2005). *Repères et références statistiques, les personnels*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Dixsaut, M. (2005). *Études sur « La République » de Platon*. Paris: Vrin.

- Dodier, N. (2000). *Le désenclavement de la médecine et de la science. Leçons politiques de l'épidémie du SIDA*. rapport multigraphe, EHSS-CERMES.
- Dorvillé. C. (1991). Représentations de l'enseignant d'EPS par les parents d'élèves et les professeurs, *STAPS*, 24, 7-23.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. (2000). *L'Hypocrisie scolaire*. Paris: Seuil.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.
- Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement*. Paris: Éditions Revue EPS.
- Durand, M., Saury, J., Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité: une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements, dans J-M., Barbier, M., Durand (eds.), *Sujet, activités, environnements. Approches transverses*, 61-83. Paris: PUF.
- Durkheim, E., Mauss, M. ([1903] 1974). De quelques formes primitives de classification, dans *Œuvres, Tome 2: représentations collectives et diversité des civilisations*, 13-105. Paris: Éditions de Minuit.
- Duru-Bellat, M. (2006). Éduquer plus ou éduquer mieux ? Dans Fournier, M. (ed.), *L'école en question. Sciences Humaines*, N° spécial 5.
- Eckert, P. (1989). *Jocks and burnouts: Social categories and identity in the high school*. New York: Teachers College Press.
- Edwards, A. (1997). Guests bearing gifts: The position of student teachers in primary school classrooms. *British Educational Research Journal*, 23(1), 27-37.
- Elster, J. (1983). Les raisins verts ; l'utilitarisme et la genèse des besoins. *Bulletin du MAUSS*, 6(2), 9-41.
- Eliade, M. ([1959] 1992). *Initiation, rites, sociétés secrètes*. Paris: Gallimard.
- Elias, N. ([1987] 1991). *La société des individus*. Paris: Arthème Fayard.
- Ellul, J. ([1977] 2004). *Le système technicien*. Paris: Le cherche midi.
- Esquieu, N. (2004). Profil des candidats aux concours de recrutement d'enseignants. *Éducation et Formations*, 68, 91-101.
- Eurydice, (2002 a). Questions clés de l'éducation en Europe, la profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux. *La formation initiale et la transition vers la vie professionnelle*. Bruxelles: Unité européenne d'Eurydice. 3(1).
- Eurydice, (2002 b). Questions clés de l'éducation en Europe, la profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux. *L'offre et la demande*. Bruxelles: Unité européenne d'Eurydice. 3(2).

-
- Fairchild, D. (1996). Don humanitaire, don pervers. *Revue du MAUSS*, 8(2), 294-300.
- Ferry, J. (1883). Lettre aux instituteurs, dans *l'école de la République. Une anthologie (1878-1940)*. Paris CNDP.
- Ferry, L. (2003). *Lettre ouverte à tous ceux qui aiment l'école*. Paris: Odile Jacob.
- Fixot, A.M. (2003). Éducation, ville et démocratie. Communication orale au *Seminário nacional de educação básica: cidade e inclusão social*, Brésil: Recife, février.
- Fontaine, M., Millen, D. (2004). Communities of practice ad networks: Reviewing two perspectives on social learning, dans P. Hildreth, C. Kimble (eds.), *Knowledge Networks: Innovation Through Communities of Practice*, 1-13. London: Idea Group Publishing.
- Fougère D., Lixi C., Pouget J. (2004). Les recrutements d'enseignants: modélisation des candidatures et éléments de prospective. *Éducation et Formations*, 68, 75-90.
- Fougère, D., Pouget, J. (2003). Les déterminants économiques de l'entrée dans la fonction publique. *Économie et statistique*, 369-370, 15-48.
- Freidson, E. (1970). *Professional dominance: The social structure of medical care*. New York: Atherton Press.
- Freidson, E. (1986). *Professional Powers, a study of institutionalization of Formal Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fuller, A., Unwin, L. (2003). Fostering Workplace Learning: Looking through the lens of apprenticeship. *European Educational Research Journal*, 2(1), 41-55.
- Fumat Y., Vincens, C., Étienne, R. (2003). *Analyser les situations éducatives*. Paris: ESF.
- Fustier, P. (2000). *Le lien d'accompagnement. Entre don et contrat salarial*. Paris: Dunod.
- Gardner, M. (1994). *L'Univers ambidextre*. Paris: Seuil.
- Garfinkel, H (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Garfunkel, J. (2005). *The new gatekeepers*. Téléchargé en juin 2006 depuis <http://civilities.net/TheNewGatekeepers>
- Gather Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme, *Revue Française de Pédagogie*, 109, 19-39.
- Gayet, D. (1999). *C'est la faute aux parents. Les familles et l'école*. Paris: Syros.
- Gibson, J.J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

-
- Giret, J.-F., Molinari-Perrier M., S. Moullet. (2006). 2001-2004: Les sortants de l'enseignement supérieur face au marché du travail. *Note Emploi Formation*, 21, Marseille: Céreq.
- Godbout, J.T. (2000). *Le don, la dette et l'identité*. Paris: La Découverte.
- Godbout, J.T. (2004). L'actualité de l'« Essai sur le don ». *Sociologie et sociétés*, 36(2), 177-188.
- Godbout, J.T. (2007). *Ce qui circule entre nous*. Paris: La Découverte.
- Godbout, J.T., Caillé, A. (1992). *L'esprit du don*. Paris: La Découverte.
- Godelier, M. ([1982] 1996). *La production des grands hommes*. Paris: Flammarion.
- Godelier, M. (1996). *L'énigme du don*. Paris: Fayard.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interactions*. Paris: Minuit.
- Gomez, P.-Y., Korine, H., Masclef, O. (2003). Alliance stratégique et construction de la confiance: le cas Renault - Nissan, dans V. Mangematin, C. Thuderoz (eds.), *Des mondes de confiance, un concept à l'épreuve de la réalité sociale*, 203-218. Paris: CNRS éditions.
- Gongla, P., Rizzuto, C. (2004). Were did that community go ? Communities of practice that “disappear”, dans P. Hildreth, C. Kimble (eds.), *Knowledge Networks: Innovation Through Communities of Practice*, 295-307. Hershey, PA: Idea Group Publishing.
- Gonthier, P. (2005, février). Avant tout professionnaliser la formation. *Unsa éducation*.
- Gotman, A. (2001). *Le sens de l'hospitalité. Essai sur les fondements sociaux de l'accueil de l'autre*. Paris: PUF.
- Gougeon, Y. (1993). Quelques précisions sur les conceptions, dans J-P. Clément, M. Herr (eds.), *L'identité de l'éducation physique et sportive*, 151-155. Clermont-Ferrand: AFRAPS.
- Goux, J.J. (1996). Don et altérité chez Sénèque. *Revue du MAUSS*, 8 (2), 114-141.
- Grasset, J. (1910). *Mode de recrutement du corps enseignant médical. La querelle du concours d'agrégation et la crise médico-sociale contemporaine*. Montpellier: Roumégous et Déhan.
- Guizot, F. (1883). Circulaire du ministère aux instituteurs relative à la promulgation de loi du 28 juin 1883, dans *l'école de la République. Une anthologie (1878-1940)*, 27-29. Paris: CNDP.
- Hameline, D. (2000). Introuvable réciprocité ? Réciprocité et réseaux en formation. *Éducation Permanente*, 144, 11-20.

-
- Hanushek, E. A., Pace, R. A. (1995). Who chooses to teach and why ? *Economics of Education Review*, 14, 101-117.
- Haut Conseil de l'Éducation. (2007). *Bilan des résultats de l'École: L'école primaire*. Téléchargé en octobre 2007 depuis http://www.hce.education.fr/index.php?p=6&art_id=
- Héber-Suffrin, C. (2001). Autoformation, formation réciproque, création coopérative, dans C. Héber-Suffrin (Ed.), *Partager les savoirs, construire le lien*, 13-26. Lyon: Chronique Sociale.
- Hildreth, P.M., Kimble, C. (2002). The duality of knowledge. *Information Research*, 8(1), 1368-1613.
- Hobbes, T. ([1642] 1649). *Le citoyen ou Les fondements de la politique*. Téléchargé en avril 2008 depuis: <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.hot.cit>
- Hodkinson, P, Hodkinson, H. (2004). The significance of individuals dispositions in workplace learning: a case study of two teachers. *Journal of Education and Work*, 17(2), 167-182.
- Houssaye, J. ([1988] 1992). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratique de l'éducation scolaire, Tome 1*. Berne: Lang.
- Hutchins, E.A. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Imbert, P., Méard, J. (2006). Une pratique d'enseignement (EPS) à l'épreuve du paradigme du Don, dans *Penser la crise de l'école, perspectives anti-utilitaristes*, 313-322. Paris: Revue du MAUSS, 28.
- Imbert, P., Durand, M. (2007). La formation d'enseignants entre utilitarisme et cycles de don: illustration en éducation physique. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXXIII(2), 447-465.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organisational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Ingersoll, R. (2004). *Why do high-poverty schools have difficulty staffing their classrooms with qualified teachers*. Washington, DC: Center for America progress.
- Jaurès, J. ([1888] 1999). Lettre aux instituteurs et institutrices Dans *l'école de la République. Une anthologie (1878-1940)*, 36-37. Paris: CNDP.
- Jaurès, J. ([1910] 2006). Discours pour la Laïque, dans *Pour la Laïque & autres textes*. Latresne: Le Bord de l'Eau.
- Jobert, G. (1998). *La compétence à vivre. Contribution à une anthropologie de la reconnaissance au travail*. Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches. Université François Rabelais de Tours.

- Kahn, D.A., Kahn, J.H. (2003) «Gifts, gifts, and gefts». The income tax definition and treatment of private and charitable «gifts» and a principled policy justification for the exclusion of gifts from income. *Notre Dame Law Review*, 78(2), 441-526.
- Kambouchner, D. (2000). *Une école contre l'autre*. Paris: PUF.
- Kaufmann, J.C. (1992). *La trame conjugale, analyse du couple par son linge*. Paris: Nathan.
- Kaufmann, J.C. (1995). *Corps de femmes, regards d'hommes: Sociologie des seins nus*. Paris: Nathan.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- Kaufmann, J.C. (2002). *Premier matin*. Paris: Amand Colin.
- Kilani, M. (1995). Que de Hau! Le débat autour de l'essai sur le don et la construction de l'objet en anthropologie, dans *Le discours anthropologique, description, narration, savoir*, 123-272. Lausanne: Payot.
- Kochanski, J., Ledford, G. (2001 May-June). How to keep me - Retaining technical professionals. *Research - Technology management*. 31-38.
- Lapavistas, C. (2004). Commodities and gifts: Why commodities represent more than market relations. *Science & Society*, 68(1), 33-56.
- Latouche, S. (2007). *Petit traité de la décroissance sereine*. Paris: Mille et une nuits.
- Latour, B. ([2002] 2004). *La fabrique du droit: une ethnographie du Conseil d'État*. Paris: La Découverte.
- Latour, B., Woolgar, S. ([1979] 1996). *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*. Paris: La Découverte.
- Latournerie, A. (2001). *Petite histoire des batailles du droit d'auteur*. *Multitudes*, 5, 37-62.
- Laval, C. (2006). Les deux crises de l'éducation, dans *Penser la crise de l'école, perspectives anti-utilitaristes*, 96-115. *Revue du MAUSS*, 28.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Legras, J.M. (1993). Les catégories d'objectifs et leur usage en Éducation Physique et Sportive, ou du bon usage du savoir en EPS, dans G. Bui-Xuan et J. Gleyse (Eds.), *Enseigner l'Éducation Physique et Sportive*, 39-50. Clermont Ferrand: AFRAPS.
- Legras, J.M. (1995). À quoi servent les enseignants d'EPS ? dans B.X René (Ed.), *À quoi sert l'éducation physique et sportive ?* Dossier EPS 29, 259-266. Poitiers: CRUISE/Revue EPS.

- Lelièvre, C. (1990). *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*. Paris: Nathan.
- Lemke, J.L. (1997). Cognition, context, and learning: A social semiotic perspective, dans D. Kirshner, A. Whitson (Eds.), *Situated Cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives*, 37-55. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lemke, J.L. (2000). Across the scales of time: Artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems. *Mind, Culture, and Activity*, 7(4), 273-290.
- Leseleuc (de), E. (2000). « Voler » et donner... *Ethnosociologie d'un lieu anthropologique: le site d'escalade de Claret*. Thèse de doctorat STAPS non publiée. Université de Montpellier I.
- L'état de l'École. (2004). *Évaluation et statistiques*, 14. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Lévy, P. (1994). *L'intelligence collective, Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris: La Découverte.
- Lewinski, (von), S. (2003). International copyright over the last 50 years, a foreign perspective. *Journal of the Copyright Society of the USA*, 50, 597-604.
- Linnemer L., Perrot, A. (2004). Tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur le concours d'agrégation en sciences économiques. *Revue économique*, 55(2), 275-321.
- Luhmann, N. ([1968] 2006). *La confiance. Un mécanisme de réduction de la complexité sociale*. Paris: Economica.
- Luhmann, N. ([1982] 1990). *Amour comme passion*. Paris: Aubier.
- Luhmann, N. ([1987] 1999). *Politique et complexité. Les contributions de la théorie générale des systèmes*. Paris: Cerf.
- Luhmann, N. (1994). Le droit comme système social. *Droit et Société*, 11/12, 53-67.
- Maillard, D., Veneau, P. (2003). Les licences professionnelles, *Rapport CEREQ*.
- Malinowski, B. ([1922] 1989). *Les argonautes du Pacifique occidental*. Paris: Gallimard.
- Malrieu, A., Boulogne, A. (1992). Le point sur les CAPES de documentation. *Documentaliste*, 29(3), 151-153.
- Mandeville, (de), B. ([1714] 1998). *La fable des abeilles*. Paris: Vrin.
- Marco L. (2006). L'agrégation de sciences de gestion (1976-2005). *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 14, 173-198.
- Martin, J-L. (2002). *La conquête de l'Éducation Nationale. Histoire de l'Éducation Physique*. Paris: Vuibert.

-
- Martuccelli, D. (1999). *Sociologie de la modernité, l'itinéraire du XXe siècle*. Paris: Gallimard.
- Martuccelli, D. (2002). *Grammaire de l'individu*. Paris: Gallimard.
- Maturana, H., Varela, F. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Paris: Addison-Wesley.
- Mauduit, B. (2003). *Le territoire de l'enseignant. Esquisse d'une critique de la raison enseignante*. Paris: Klincksieck.
- Mauss, M. ([1902-1903] 1950). Esquisse d'une théorie générale de la magie, dans *Sociologie et Anthropologie*, 3-141. Paris: PUF.
- Mauss, M. ([1903] 1969). Mythologie et symbolisme indiens, dans *Œuvres. Tome 3: cohésion sociale et divisions de la sociologie*, 62-68. Paris: Minuit.
- Mauss, M. ([1909] 1968). La prière, dans *Œuvres. Tome 1: les fonctions sociales du sacré*, 357-559. Paris: Éditions de Minuit.
- Mauss, M. ([1923-24] 1950). Essai sur le don, dans *Sociologie et Anthropologie*, 145-284. Paris: PUF.
- Mauss, M. ([1925] 1969). Résumé des cours de 1923-24, dans *Œuvres. Tome 3: cohésion sociale et divisions de la sociologie*, 60-61. Paris: Minuit.
- Mauss, M. ([1928] 1969). Le socialisme, dans *Œuvres. Tome 3: cohésion sociale et divisions de la sociologie*, 505-509. Paris: Minuit.
- Mauss, M. ([1934] 1969). Fragment d'un plan de sociologie générale descriptive, dans *Œuvres. Tome 3: cohésion sociale et divisions de la sociologie*, 303-358. Paris: Minuit.
- Mauss, M. ([1948] 2004). Les techniques et la technologie, dans *De la reconnaissance, don, identité et estime de soi*, 436-439. Paris: Revue du Mauss, 23.
- Méard, J., Durand, M. (2004). Masquer le savoir à des stagiaires qui réclament des recettes. Les dilemmes des formateurs. *Actes du colloque d'Ingrannes*, 28-29 novembre.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : N.R.F.
- Merton, R. K. ([1949] 1997). *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris: Armand Colin.
- Michon, B. (1989). Esquisse d'une histoire sociale de la formation des enseignants en EPS, dans J-P. Clément, M. Herr (eds.), *Éducation physique et sport en France 1920-1980*, 199-212. Clermont-Ferrand: AFRAPS.
- Miczko, N. (2002). Hobbes, Rousseau, and the «gift» in interpersonal relationships. *Human Studies*, 25(2), 207-231.

-
- Mill, J.S. ([1861] 1988). *L'utilitarisme*. Paris: Flammarion.
- Moles, J-B. (2004). La professionnalisation du rugby français. Pouvoir économique et lien social, *Corps et Culture*. Téléchargé en juillet 2007 à partir de: <http://corpsetculture.revues.org/document470.html>
- Morin, K., Morse, L.J. (2003). The ethics of pharmaceutical industry gift-giving: The role of a professional association. *American Journal of Bioethics*, 3(3), 54-55.
- Munck, (de), J. (1999). *L'institution sociale de l'esprit*. Paris: PUF.
- Néaume, P. (1992). *L'Éducation Physique et ses enseignants*. Paris: Amphora.
- Nisbet, R. A. ([1966] 1996). *La tradition sociologique*. Paris: PUF.
- Nonaka, I. (1991). The knowledge creating company. *Harvard Business Review*, 69, 96-104.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company: how Japanese companies create the dynasties of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Norman, D.A. (1993). *Things that make us smart: defending human attributes in the age of the machine*. Cambridge, MA: Perseus.
- Obin, J.P. (2002). Enseigner, un métier pour demain. *Rapport au ministre de l'Éducation Nationale. Mission de réflexion sur le métier d'enseignant*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Obin, J.P. (2004). Le renouvellement des professeurs du seconde degré: formes et enjeux. *Recherche et Formation*, 45, 11-22.
- Ockham, (d'), G. ([1323] 1988). *Somme de logique, Tome I*. Mauvezin: T.E.R.
- Papilloud, C. (2000). Le Spinoza de Mauss: Présentation de « Théorie de la liberté ou de l'action » de M. Mauss dans *Éthique et économie. L'impossible (re)mariage ?* 419-428. Paris: Revue du MAUSS, 15.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris: INSEP.
- Pascal, B. ([1670] 2004). *Pensées*. Paris: Gallimard.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'activité enseignante. *Recherche et Formation*, 56, 81-93.
- Pea, R.D. (1993). Practices of distributed intelligence and design for education, dans G. Salomon (ed.), *Distributed cognition*, 47-87. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Peirce, C., S. ([1932-1954] 1978). *Écrits sur le signe*. Paris: Seuil.

-
- Perrenoud, P. ([1997] 1998). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2004). L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences. *Congrès de l'enseignement universitaire et de l'innovation*, Espagne: Girona.
- Polanyi, K. (1968). *Primitive, archaic and modern economies*. New York: Anchor Books, Doubleday & Company.
- Polanyi, M. ([1966] 1983). *The tacit dimension*. Gloucester, MA: Peter Smith.
- Prévost, C. (1991). *L'éducation physique et sportive en France*. Paris: PUF.
- Prost, A. (1985). *Éloge des pédagogues*. Paris: Le Seuil.
- Quéré, L. (2006). L'environnement comme partenaire, dans J-M., Barbier, M., Durand (eds.), *Sujet, activités, environnements. Approches transverses*, 7-29. Paris: PUF.
- Rayou, P. (2004). Le relais des générations. *Recherche et Formation*, 45, 23-37.
- Reinert, M. (1986). Un logiciel d'analyse lexicale : Alceste. *Les Cahiers de l'Analyse des Données*, 4, 471-484.
- Ria, L., Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité: le cas des enseignants débutants. *Recherche et Formation*, 42, 7-19.
- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G., Durand, M. (2006). Recherche et formation en « analyse de pratiques » un exemple d'articulation. *Recherche et Formation*, 51, 43-56.
- Riondet, O. (2001). Quels savoirs informationnels pour le Capes de documentation ? *Documentaliste*, 38(3-4), 198-209.
- Rousseau, B. (1998). Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres 1997-1998. *Note d'information – Direction de la programmation et du développement*, 21, 1-6.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture and Activity*, 1(4), 209-229.
- Roux-Pérez, T. (2003). Identités professionnelles et modes d'implication privilégiés chez les enseignants d'éducation physique et sportive. *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'Ère Nouvelle*, 36(4), 37-67.
- Sauvons les lettres. (2000). Site web: <http://www.sauv.net/>
- Sarkozy, N. (2007). *Lettre aux éducateurs*. Téléchargé en octobre 2007 depuis: http://www.elysee.fr/elysee/root/bank_mm/pdf/20070904-LettreEducateurs.pdf
- Sperber, D. (1996). *La contagion des idées*. Paris: Odile Jacob.

- Schaefer, C., Terhart, E. (2006). The participation of schools in the recruitment of teachers: evaluating new procedures in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 29(4), 505-517.
- Schmidt, C. (2001). *La théorie des jeux. Essai d'interprétation*. Paris: PUF.
- Schön, D. A. (1994). Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal: Logiques.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Méridiens/Klincksieck.
- Serres, M. (2002). *Variations sur le corps*. Paris: Le Pommier.
- Serres, M. (2005). *Éloge de la philosophie en langue française*. Paris: Fayard.
- Serres, G., Ria, L., Adé, D. (2005). Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation: le cas des professeurs d'Éducation Physique et Sportive. *Revue Française de Pédagogie*, 149, 49-64.
- Sève, C. (2000). *Analyse sémiologique de l'activité de pongistes de haut niveau lors de matchs internationaux. Contribution à une anthropologie cognitive de l'activité des sportifs, finalisée par la conception d'aides à l'entraînement*. Thèse de Doctorat STAPS non publiée. Université de Montpellier I.
- Sibert, M. (1912). *Le Concours comme mode juridique de recrutement de la fonction publique*. Thèse de doctorat. Paris: A. Rousseau.
- Snyder, W.M., Wenger, E. (2004). Our World as a learning system: a Communities-of-practice approach. M., Conner, J., Clawson (Eds.), *Create a learning culture: Strategy, Practice, and Technology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Stallman, R. (2001). La licence GNU GPL et l'« American Way ». *Multitudes*, 5, 63-65.
- Steinberg, J. (2003). *The Gatekeepers: inside the admissions process of a premier college*. New York: Viking Press.
- Steichen, R. (2003). Un paradigme pour le lien à l'autre ? Réflexions cliniques inspirées par l'Anthropologie du Don d'Alain Caillé. *Recherches sociologiques*, 34(3), 31-52.
- Steiner, G. (2003). *Maîtres et disciples*. Paris: Gallimard.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions: The problem of human machine communication*. New York: Cambridge University Press.
- Tardif, M., Lessard, C., Gauthier, C. (Eds.), (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris: PUF.
- Temple, D. (2001). La réciprocité des dons et la valeur humaine, dans C. Héber-Suffrin (Ed.), *Partager les savoirs, construire le lien*, 39-45. Lyon: Chronique Sociale.

-
- Terral, P. (2003). La question de la construction des savoirs au sein de la "communauté éducation physique et sportive". *STAPS*, 62-63, 75-88.
- Testart, A. (2001). Échange marchand, échange non marchand. *Revue Française de Sociologie*, 42(4), 719-748.
- Testart, A., Brunaux, J.L. (2004). Les Dons thraces, Funérailles et Banquets. *Homme*, 170, 165-180.
- Thélot, C. (2004). Pour la réussite de tous les élèves. *Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École*. Paris: La documentation Française.
- Theureau, J. (2005). Les méthodes de construction de données du programme de recherche sur les cours d'action et leur articulation collective, et ... la didactique des activités physiques & sportives ? *Impulsion*, 4, 281-301.
- Thévenot, L. (1990). L'action qui convient, dans P. Pharo, L. Quéré (eds.), *Les formes de l'action*, 39-70. Paris: EHESS, Raisons pratiques, 1.
- Thévenot, L. (2000). L'action comme engagement, dans J.-M. Barbier (ed.), *L'analyse de la singularité de l'action*, 213-238. Paris, PUF.
- Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris: La Découverte.
- Titmuss, R. (1971). *The gift relationship: From human blood to social policy*. London: Georges Allen/Unwin.
- Tönnies, F. ([1887] 1977). *Communauté et société: catégories fondamentales de la sociologie pure*. Paris: Retz.
- UNEF. (2004). *Bilan du CNESER du 20 décembre 2004*. Téléchargé en mars 2005 depuis: www.unef-nantes.com/centraux/Cneser201204.pdf
- UNESCO, ILO. (2004). *More children, fewer teachers*. Téléchargé en mai 2007 depuis http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=6667&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html
- Urry, J. (2005). *Sociologie des mobilités. Une nouvelle frontière pour la sociologie ?* Paris: Armand Colin.
- Vandenbergh, F. (1997). *Une histoire critique de la sociologie allemande. Aliénation et réification*. Paris: La Découverte.
- Varela, F. ([1979] 1989). *Autonomie et connaissance*. Paris: Seuil.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Thèse de doctorat d'État en sociologie. Paris: Librairie Champion.

- Viau, R. (Ed.). (1993). *La planification de l'enseignement, deux approches, deux visions ?* Québec: C.R.P.
- Vigarello, G. (1988). *Une histoire culturelle du sport ; techniques d'hier et d'aujourd'hui*. Paris: revue EPS/Robert Laffont.
- Weber, M. ([1905] 2002). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris: Flammarion.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice, Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wilson, T. D. (2002). The nonsense of "knowledge management". *Information Research*, 8(1). Téléchargé en juin 2005 depuis <http://InformationR.net/ir/8-1/paper144.html>
- Yonge, O., Molzahn, A. (2002). Exceptional non traditional caring practices of nurses. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 16, 399-405.