



HAL
open science

**MARGINALISATION DE L'EDUCATION PHYSIQUE
ET SPORTIVE DANS L'ENSEIGNEMENT
SECONDAIRE EN COTE D'IVOIRE : cas de lycées et
collèges de la commune d'Abobo**

Koffi Roland Bini

► **To cite this version:**

Koffi Roland Bini. MARGINALISATION DE L'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN COTE D'IVOIRE : cas de lycées et collèges de la commune d'Abobo. Sociologie. UNIVERSITE FELIX HOUPHOUET-BOIGNY D'ABIDJAN (RCI), 2016. Français. NNT: . tel-01543513

HAL Id: tel-01543513

<https://theses.hal.science/tel-01543513>

Submitted on 21 Jun 2017

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.

UNIVERSITÉ FÉLIX HOUPHOUËT-BOIGNY D'ABIDJAN-COCODY



U. F. R. SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIÉTÉ

**DÉPARTEMENT DE SOCIOLOGIE
THESE UNIQUE DE DOCTORAT
SOUTENUE LE 17/08/2016**

OPTION : SOCIOLOGIE DE LA FAMILLE ET DE L'EDUCATION

Spécialité : Sociologie du Sport et de l'Education

**MARGINALISATION DE L'EDUCATION
PHYSIQUE ET SPORTIVE DANS
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN COTE
D'IVOIRE : cas de lycées et collèges de la commune
d'Abobo**

Présentée par :

BINI KOFFI ROLAND

Sous la direction de M. **BAHA BI YOUZAN DANIEL**

Professeur Titulaire de Sociologie
Université Félix Houphouët-Boigny

Composition du jury

M. OUATTARA TIONA, Directeur de Recherche d'Histoire Université Félix Houphouët-Boigny (UFHB)
Président

M. BAHA BI YOUZAN DANIEL, Professeur Titulaire de Sociologie Université Félix Houphouët-Boigny (UFHB)
Directeur de thèse

M. GBONGUE JEAN-BAPTISTE, Maître de Conférences des Sciences de l'Education (IPNET)
Membre

M. YEO SOULEYMANE, Maître de Conférences de Sociologie Université Félix Houphouët-Boigny (UFHB)
Membre

M. OGNI KANGA BENOÎT, Maître-Assistant de Sociologie Université Félix Houphouët-Boigny (UFHB)
Membre

SUJET :

**MARGINALISATION DE L'EDUCATION
PHYSIQUE ET SPORTIVE DANS
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN COTE
D'IVOIRE : cas de lycées et collèges de la commune
d'Abobo**

SOMMAIRE

| | |
|--|------|
| DEDICACES..... | II |
| INDEX DES FIGURES, PHOTOS ET TABLEAUX..... | III |
| LISTE DE CYGLES ET ABREVIATIONS..... | V |
| REMERCIEMENTS..... | VIII |
| AVANT PROPOS..... | XII |
| INTRODUCTION..... | 14 |
| PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE... .. | 19 |
| CHAPITRE I : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE..... | 20 |
| CHAPITRE II : CONSIDERATIONS D'ORDRE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE..... | 83 |
| DEUXIEME PARTIE : L'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE AU SEIN DU SYSTEME SCOLAIRE IVOIRIEN..... | 110 |
| CHAPITRE I. SITUATION GENERALE DE L'EDUCATION PHYSIQUE ET DU SPORT EN COTE D'IVOIRE..... | 111 |
| CHAPITRE II : LE SYSTEME EDUCATIF IVOIRIEN..... | 134 |
| CHAPITRE III. L'EPS DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL ET PARTICULIEREMENT DANS LES ETABLISSEMENTS D'ABOBO..... | 152 |
| TROISIEME PARTIE : REPRESENTATIONS SOCIALES DE L'EPS AU SEIN DES ETABLISSEMENTS SECONDAIRES D'ABOBO..... | 176 |
| CHAPITRE I. PERCEPTIONS LIEES A L'EPS AU SEIN DES ETABLISSEMENTS SECONDAIRES..... | 177 |
| CHAPITRE II. ENJEUX ET SIGNIFICATIONS SPECIFIQUES LIEES A L'EPS..... | 204 |
| CHAPITRE III. PRATIQUES DE REGULATION DE L'EPS A ABOBO : acteurs, interactions conflictuels et régulations..... | 238 |
| CONCLUSION GENERALE..... | 280 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 285 |
| ANNEXES..... | 303 |
| TABLE DES MATIERES..... | 385 |

DEDICACE

A mon père feu Bini Yao

A ma mère Ama Tamia Christine

LISTE DE SIGLES ET ABREVIATIONS

| | |
|-------------|---|
| AOF : | Afrique Occidentale Française |
| ACE : | Adjoint au Chef d'Etablissement |
| ASE : | Association Sportive d'Etablissement |
| APS : | Activité Physique et Sportive |
| BAC : | Baccalauréat |
| BEC : | Brevet d'Enseignement Commercial |
| BEI : | Brevet d'Enseignement Industriel |
| BEPC : | Brevet d'Etude de Premier Cycle |
| CAS : | Centre d'Animation Sportif |
| CAFOP : | Centre d'Animation et de Formation Pédagogique |
| CE : | Conseil d'Enseignement |
| CEPE : | Certificat d'Etude Primaire |
| CES : | Centre d'Entraînement Sportif |
| CISM : | Centre International du Sport Militaire |
| CMA : | Collège Moderne Abobo |
| COGES : | Comité de Gestion des Etablissements Secondaires |
| CONFEMEN : | Conférence des Ministres d'Education Nationale |
| CONFESJES : | Conférence des Ministres et Hauts responsables de la Jeunesse et des Sports des Pays d'Expression Française |
| COS : | Classe d'Orientation Sportive |
| CPF : | Collège Privé les Falaises d'Abobo |
| CNSHN : | Centre National du Sport de Haut Niveau |
| CSSA : | Conseil Supérieur du Sport en Afrique |
| DE : | Directeur des Etudes |

| | |
|------------|---|
| DEEP : | Direction d'Encadrement des Etablissements Privés |
| DELC : | Direction des Ecoles, Lycées et Collèges |
| DEPS : | Direction de l'Education Physique et du Sport |
| DOB : | Direction d'Orienteation et des Bourses |
| DPFC : | Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue |
| DREN : | Direction Régionale de l'Education Nationale |
| DRENET 4 : | Direction Régionale de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique d'Abobo |
| DRH : | Direction des Ressources Humaines |
| DVS : | Direction de la Vie Scolaire |
| EPS : | Education Physique et Sportive |
| EPN : | Etablissement Public National |
| FASU : | Fédération Africaine du Sport Universitaire |
| FISU : | Fédération Internationale du Sport Universitaire |
| INJS : | Institut National de la Jeunesse et des Sports |
| IGEN : | Inspection Générale de l'Education Nationale |
| IGN : | Inspecteur Général National |
| INSEP : | Institut National du Sport, de l'Expertise et de la Performance |
| ISF : | Fédération Internationale du Sport Scolaire |
| LYMUA : | Lycée Municipale d'Abobo |
| MEN : | Ministère de l'Education Nationale |
| MENET : | Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique |
| MJEPS : | Ministère de la Jeunesse, de l'Education Physique et des Sports |
| MPJSL : | Ministère de Promotion de la Jeunesse, du Sport et des Loisirs |
| OISSU : | Office Ivoirien du Sport Scolaire et Universitaire |
| PETV : | Programme d'Education Télévisuelle |

| | |
|------------|--|
| PNDEF : | Plan National de Développement de l'Education Nationale |
| PNSSU : | Programme National de Santé Scolaire et Universitaire |
| PPO : | Pédagogie Par Objectif |
| SAEEP : | Service Autonome d'Encadrement des Etablissements Privés |
| SEJS : | Secrétariat d'Etat de la Jeunesse et des Sports |
| SITARAIL : | Société internationale de transport africain par rail |
| SOTRA : | Société des Transports Abidjanais |
| SOA : | Société Omnisport de l'Armée |
| SSE : | Section Sport Etude |
| TLE : | Terminale |
| UE : | Unité d'Enseignement |
| VA : | Valeur Absolue |
| VR : | Valeur Relative |
| WAUG : | West Africa University Games |

LISTE DES TABLEAUX, FIGURE, PHOTOS, GRAPHIQUES

| TABLEAUX | PAGES |
|---|--------------|
| Tableau 1 : Répartition de l'échantillon par établissement | 93 |
| Tableau 2 : Echantillon au Collège Privé les Falaises | 94 |
| Tableau 3 : Echantillon au public : CMA PK 18 et LMA | 94 |
| Tableau 4 : Répartition des enquêtés selon les structures | 96 |
| Tableau 5 : Présentation de la situation des installations sportives civiles dans l'AOF en 1954 | 115 |
| Tableau 6 : Répartition des enseignants selon les disciplines au CMA PK18 | 170 |
| Tableau 7 : Présentation de quelques résultats au BEPC du LYMUA | 174 |
| Tableau 8 : Présentation de quelques résultats au BAC du LYMUA | 174 |
| Tableau 9 : Répartition des élèves selon leur jugement sur le statut optionnel de la pratique de l'EPS | 188 |
| Tableau 10 : Classement des disciplines par les élèves selon les priorités | 195 |
| Tableau 11 : Répartition des élèves selon leur avis sur le caractère relaxe ou contraignant de l'EPS | 228 |
| Tableau 12 : Répartition des élèves selon leur attachement à leur tenue d'EPS | 228 |
| Tableau 13 : Récapitulatif de la vente des tee-shirts dans les DRENET | 248 |
| Tableau 14 : Présentation des prix approximatifs du matériel sportif | 253 |
| FIGURE ET PHOTOS | |
| Figure 1 : Carte des établissements secondaires d'Abobo 2015-2016 | 86 |
| Figure 2 : La dynamique psychosociale de l'EPS | 237 |

| | |
|--|-----|
| Photo 1 : Un cours d'EPS au CPF | 167 |
| Photo 2 : Une partie du terrain de basketball au CMA | 171 |
| Photo 3 : L'autre partie du terrain de basketball au CMA | 172 |
| Photo 4 : Un cours d'EPS entre des salles de classe au LYMUA | 175 |
| Photo 5 : Des individus sur la clôture assistant aux cours d'EPS (1) | 261 |
| Photo 6 : Des individus sur la clôture assistant aux cours d'EPS (2) | 261 |
| Photo 7 : Des pensionnaires d'un centre de formation de football en attente pour utiliser le terrain du CMA PK18, pendant des horaires de cours | 274 |
| GRAPHIQUES | |
| Graphique 1 : Répartition des élèves selon qu'ils soient dispensés d'EPS ou pas | 181 |
| Graphique 2 : Répartition des élèves selon leurs participations aux compétitions | 185 |
| Graphique 3 : Répartition des élèves selon leurs définitions des objectifs assignés à l'EPS | 193 |
| Graphique 4 : Répartition des élèves selon ce que l'EPS rapporte d'après eux | 206 |
| Graphique 5 : Répartition des élèves selon le prix d'achat de la tenue d'EPS | 210 |
| Graphique 6 : Répartition des élèves selon leurs préférences horaires en EPS | 275 |

REMERCIEMENTS

Le professeur Niangoran Bouah avait affirmé ce qui suit :

« Nul n'est en mesure,

Si robuste soit-il de tendre une peau

Sur un tambour ;

C'est avec le concours de l'alène

Que l'on parvient à réaliser

Ce travail patient et délicat ». (1981 :16)

De même, aucune recherche, quelle qu'elle soit, n'est l'œuvre d'une seule personne. Elle est plutôt le fruit d'une collaboration. Dans cette logique, plusieurs personnes ont contribué à l'aboutissement de notre étude. C'est pour cela que nous tenons à dire merci à tous ceux, qui de près ou de loin, nous ont aidé à conclure notre travail. De façon particulière, nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à certaines personnes.

Au Professeur BAHA Bi Youzan Daniel, Professeur Titulaire des Universités, doyen de l'UFR SHS, et directeur scientifique de ce travail de recherche, merci pour votre rigueur scientifique, vos orientations et encouragements. De vous cher Maître, nous retenons cette phrase prononcée lors du démarrage des travaux du LERISS en 2014 : *« celui qui a peur des critiques a aussi peur de la réussite »*. Infiniment merci pour tout, Professeur.

Nous adressons nos sincères remerciements aux différents instructeurs et membres du jury qui ont accepté de porter un regard critique sur notre travail.

Notre profonde gratitude à l'endroit de Docteur Gala Bi Tizié Emmanuel, Enseignant-chercheur à l'Institut d'Ethno-Sociologie de l'Université Félix Houphouët-Boigny Abidjan, Directeur des Loisirs au Ministère des Sports et des Loisirs, pour sa présence permanente, ses orientations et son soutien total tout au long de ces trois années de recherche.

Grand merci également aux Docteurs Ogni Kanga Benoît (Vice-Doyen de l'UFR SHS), Toh Alain, Tra Fulbert, Zamblé Bi Zou Ambroise, Ebagnerin Auguste Kacou, tous enseignants-chercheurs et Maîtres-assistants à l'Institut d'Ethno-Sociologie, pour leurs conseils, leurs orientations, leur promptitude, leurs disponibilités et leurs qualités humaines. Par la même occasion, nous disons merci à tous les enseignants du département de sociologie pour avoir contribué à notre formation.

Nous voulons témoigner notre reconnaissance à tous ceux qui ont facilité nos recherches.

Monsieur Brah Bouazo Antoine, Inspecteur Général de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique, responsable de l'EPS ;

Monsieur Kouassi Boyossorho, Coordonnateur National de l'EPS ;

Madame Bogui Solange Epouse Kouassi Blé, Coordonnateur National EPS chargé du premier cycle ;

Monsieur Kouamé Konan Anatole, Coordonnateur National EPS chargé du second cycle ;

Monsieur Yao Atingbré Edouard, Sous-directeur chargé des compétitions à l'OISSU ;

Madame Beugré Yao Gnamien, la DRENET 4 Abidjan (Abobo) et ses collaborateurs ;

Les agents de la bibliothèque de l'INJS : Monsieur Bollou, Madame Danielle ;

Monsieur Mekobou Sévédé Satti, Principal du CMA PK18 ;

Monsieur Coulibaly Daouda, Proviseur du LYMUA ;

Monsieur Tetty Franck, Directeur des Etudes du CPF ;

Les Conseils d'Enseignement EPS du CMA PK18, du LYMUA, du CPF dirigés respectivement par Monsieur Thiémélé Serges Anicet, Monsieur Ouattara Lassina (Monsieur N'diaye Abou Bakary), et Monsieur N'kpoman Evariste ;

Monsieur Tamini Gaoussou, Président du COGES au LYMUA ;

Monsieur Allechi Affou Christophe, secrétaire général du COGES CMA PK 18 ;

Monsieur Soro, parent d'élève au CPF.

Nos remerciements sont par ailleurs adressés à tous nos parents, amis et connaissances.

- L'Honorable Yeboua Kobenan Cévérin pour son apport paternel ;

- L'Honorable Ouattara Ali, Député d'Agnibilékrou ;

- Capitaine Akpo Kpokou et son Epouse Kouakou Yah, pour m'avoir adopté ;

- Meran Kassi André, mon grand frère, pour son soutien moral et financier ;

- Tous nos oncles, tantes, frères et sœurs, de la grande famille Tano et Bini ; mon oncle Kobenan Maurice ;

- La famille Akpo, la famille Yéo (ma maman, mon papa et ma petite sœur chérie), à la famille Touré et N'cho, pour leur soutien continuel ;

- A la fraternité Saint Maurice et à tous ses membres.

Merci à tous nos amis et connaissances en sociologie et ailleurs. Une pensée particulière pour Madame Akpa, pour N'cho Léonce, N'Drama Asso Nadège, M'Bo Marcel Fabrice, Kahi Kla David, Ouattara Kifingué Abdoulaye, Kouadio Kouakou Richard, Ya Kouamé Akissi Inès, Kouakou Amenan Christiane, Yao Pokou Nadia Florence, Yéo Guissongui Awa Stéphanie, Kouadio Amenan Christine, Kra Yawa Nathalie, Mar Korotoum Nadège, Boatenin Alfred, Togba Brice, Madame Diby née Kouassi Joëlle, Madame Coulibaly Madeleine ; à vous tous que nous n'avons pas cité, ce travail est aussi le vôtre. Merci pour tout, pour votre précieux soutien.

AVANT-PROPOS

La justification de l'activité d'un chercheur est de contribuer à l'enrichissement du monde, sur un plan de la connaissance ou sur un plan de la technique. (...)La recherche est un acte de création. En effet, le chercheur part de toutes les connaissances accumulées avant lui, y ajoute des observations et des découvertes personnelles, des visions intellectuelles, et accouche ainsi d'une nouvelle vision du monde connu. (...) Il propose un réarrangement de l'existant. (Kahn, 2007 : 2)

Vu l'engouement qu'il suscite, le sport a gagné sa place parmi les priorités des Etats. Son caractère transversal et ses vertus, plus que ses vices, sont promus et donnent droit de citer à la pratique sportive en Côte d'Ivoire. Le domaine sportif est un vaste système qui inclut tous les secteurs d'activités dont l'école.

En Côte d'Ivoire, la pratique des Activités Physiques et Sportives à l'école fait suite à une prise de conscience internationale. L'Education Physique et Sportive, est instituée comme discipline scolaire. Pourtant, elle a une organisation et un fonctionnement spécifique et différent des autres matières d'enseignement. Dans son entièreté, l'EPS dépend de 02 ministères, notamment les ministères chargés des sports et de l'éducation.

Mais comme l'ensemble des APS en Côte d'Ivoire, la pratique de l'EPS au sein des établissements secondaires est confrontée à des difficultés qui freinent son efficacité et la détournent de ses premiers enjeux. « *L'EPS n'est pas différente des autres matières* », la réalité de la discipline à l'école contredit cette affirmation recueillie à la Direction d'Encadrement des Etablissements Privés.

Appréhender la problématique de l'EPS au sein des établissements secondaires requiert une compréhension et une explication des mécanismes qui sous-tendent son fonctionnement en tant que discipline scolaire. L'approche sociologique de

la marginalisation de l'EPS au sein des établissements secondaires en Côte d'Ivoire, c'est l'option pertinente de ce travail.

Les problèmes liés à l'EPS sont avant tout contextuels et engagent la spécificité des acteurs et du milieu éducatif. Dans de telles circonstances, la saisie des représentations sociales de l'EPS au sein des établissements secondaires nous a paru indéniable dans la compréhension des problématiques liées à la discipline.

A travers le cas d'établissements secondaires privé et publics de la commune d'Abobo, cette étude permettra ainsi de connaître les représentations sociales de l'EPS des différents groupes en présence, de mettre en évidence les points communs et les différences entre les groupes et d'analyser les interactions sociales suscitées par ladite discipline à l'école. Il s'agit enfin d'en dégager les facteurs de la marginalisation de l'EPS en vue « *de mieux comprendre une situation sociale dans laquelle se manifestent des prises de position, des jugements, des conduites.* » (Moliner et al, 2002 : 2).

Ainsi, tenterons-nous de contribuer au développement, en Côte d'Ivoire, de la parcelle scientifique qui relie la sociologie au système sportif et à l'éducation

INTRODUCTION

Le sport est une discipline transversale dans les sociétés modernes. Il touche plusieurs structures fondamentales. Phénomène social total, le sport, l'on le constate, intègre tous les secteurs qui composent la vie sociale et est devenu un instrument de mesure du développement. Les valeurs de ladite activité entre autre « *la tolérance* » et « *le fairplay* » dans l'adversité sont promus par les médias au cours des compétitions dans une société en proie à des relations conflictuelles comme le racisme. Le monde a compris la capacité du sport à captiver l'attention, à véhiculer des idéologies, et à orienter les actions des individus. En révélant les valeurs olympiques du Sport, Pierre De Coubertin (1889) a posé les bases de la reconnaissance de l'utilité des Activités Physiques et Sportives (APS) dans l'éducation des êtres humains. Il va plus loin lorsqu'il estime que la scolarisation du sport va influencer positivement sur le monde. L'intérêt de transmettre les vertus et l'éthique du sport par le processus de socialisation aux générations futures justifie en effet la place des APS dans le système éducatif mondial. L'Education Physique et Sportive (EPS) à l'école en l'occurrence symbolise la transversalité et le prolongement du sport à tous les niveaux de la vie de l'homme.

Initialement définie comme une simple pratique de la gymnastique à l'école (Arnaud, 1981), l'EPS a été revisitée pour devenir selon l'UNESCO une matière d'enseignement aux multiples facettes. Depuis 1978 en effet, l'UNESCO en a fait une discipline obligatoire dans la formation scolaire des jeunes. Les textes officiels n'ont de cesse de répéter la légitimité institutionnelle de la discipline. Mais dans plusieurs pays membres de l'UNESCO et d'Afrique en particulier, cette légitimité de l'EPS au sein des établissements scolaires fait débat dans les systèmes éducatifs, selon qu'on accorde place l'importante ou non à la

discipline. Le débat a aussi lieu autour de la différence entre ce que disent les textes officiels et la situation marginale de l'EPS au sein des établissements.

En Côte d'Ivoire, le décret n° 98 – 332 du 15/06/98¹ rappelle l'obligation de pratiquer l'EPS comme toutes les autres disciplines.

Le Ministère chargé de l'Education Nationale confirme cet état de fait en ces termes :

L'école est le lieu où se forment les valeurs humaines indispensables pour le développement harmonieux d'une nation. Elle doit être en effet, le cadre privilégié où se cultivent la recherche de la vérité, la rigueur intellectuelle, le respect de soi, d'autrui et de la nation, l'amour pour la nation, l'esprit de solidarité, le sens de l'initiative, de la créativité et de la responsabilité. La réalisation d'une telle entreprise exige la mise à contribution de tous les facteurs, tant matériels qu'humains. (Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue (DPFC) du MENET, 2012 : 2)

Appartenant au domaine du développement éducatif, physique et sportif, l'Education Physique et Sportive est cette forme d'éducation qui, au moyen du mouvement, agit sur les dimensions physiologique, psychologique, morale et sociale de l'apprenant. A travers l'enseignement de cette discipline, les élèves développent un ensemble d'outils dont ils ont besoin tout au long de leur vie pour être en bonne santé tant physique que morale et vivre en harmonie avec eux-mêmes et avec les autres (DPFC MENET, op. cit.). Vu de cette manière, l'EPS est importante et se présente donc comme un droit pour les jeunes scolarisés. Pour autant, la pratique de l'EPS n'est pas si évidente au sein des établissements secondaires de Côte d'Ivoire. Alors que les adeptes de pratiques physiques et sportives sont de plus en plus nombreux ; alors que l'intérêt pour les Activités Physiques et Sportives s'accroît avec de nombreux métiers connexes, la discipline est confrontée à de nombreuses difficultés. La pratique

¹ Décret portant organisation de l'Education Physique et du Sport dans les établissements d'enseignement

de l'EPS reste théorique au sein des établissements primaires en Côte d'Ivoire. Elle n'a droit de cité qu'au secondaire où depuis quelques années, le symbole « OISSU² » motive de moins en moins avec un taux de participation nationale qui est passé d'environ 80% en 1995 à 21% en 2013.

Malgré la mise en place d'une éducation inclusive et une pédagogie adéquate basée sur une réglementation et sur une approche pédagogique par les situations³, les effets de l'EPS sont difficilement perceptibles au sein des établissements privés et publics. La pratique de l'EPS au secondaire où elle tient encore, est confrontée à des difficultés d'ordre matériel, humain et institutionnel.

Avec le temps, on observe une marginalisation de l'EPS symbolisée par le délaissement des activités en rapport avec ladite discipline dans le système éducatif. Chercher à comprendre cette marginalisation constatée de l'EPS au sein du système éducatif et particulièrement dans les établissements secondaires, c'est le but de cette étude. Cela implique une réorientation des approches. L'EPS en tant que phénomène social doit être cernée afin d'en saisir les relations problématiques. A la base donc de la compréhension de la marginalisation de la discipline, il faut prendre en compte la question des représentations sociales que s'en font les acteurs.

Dans un monde où la différence entre les structures sociales nationales et internationales est de plus en plus réduite, l'EPS, reste bien influencée par les organisations internationales. Cependant, vue le contexte particulier et les acteurs en présence, ladite discipline scolaire confrontée à de nombreuses difficultés, revêt une spécificité en Côte d'Ivoire, d'autant plus que les

² Office Ivoirien des Sports Scolaires et Universitaires de Côte d'Ivoire chargé d'organiser les compétitions.

³ Ce programme éducatif se trouve enrichi des situations. Une situation est un ensemble des circonstances contextualisées dans lesquelles peut se retrouver une personne. Lorsque cette personne a traité avec succès la situation en mobilisant diverses ressources ou habilités, elle a développé des compétences : on dira alors qu'elle est compétente.

conditions de pratique de la discipline diffèrent d'un pays à un autre. Toutes ces conditions spécifiques liées aux acteurs en présence nous préoccupent dans cette étude, afin d'en ressortir les causes fondamentales de la marginalisation de l'EPS. Le rapport de l'état de l'EPS avec les représentations sociales qu'en ont les acteurs, se trouve ainsi justifié, et constitue l'essence de ce travail.

Cette étude est organisée en trois grandes parties.

La première partie intitulée « cadre théorique et méthodologique », traite de deux aspects à savoir, le cadre théorique et le cadre méthodologique.

Le cadre théorique prend en compte la construction de l'objet d'étude, l'état des connaissances sur le sujet et la thèse défendue. Nous y présentons aussi les objectifs de l'étude, le modèle d'analyse qui sert à appréhender le phénomène et clarifions les concepts.

Le cadre méthodologique donne des informations sur les méthodes et techniques qui sont utiles à la collecte des données destinées à tester les hypothèses. Il prend également en compte des méthodes ayant servi à analyser et à interpréter les données. Nous y précisons enfin, les conditions et les difficultés de l'étude.

La seconde partie de ce travail intitulée « l'Education Physique et Sportive au sein du système scolaire ivoirien » se compose de trois chapitres :

- Le premier traite de la situation générale de l'Education Physique et du Sport en Côte d'Ivoire. Nous mettons en exergue dans ce chapitre, le contexte évolutif du Sport en Côte d'Ivoire à partir de données historiques jusqu'à son actualité.
- Le second présente l'EPS dans le système éducatif ivoirien. Il instruit sur l'introduction de l'EPS dans le champ éducation ivoirien. Nous repassons

en revue ici le système éducatif ivoirien passé et présent avant d'y montrer la place de l'EPS.

- Dans le troisième chapitre, nous évoquons plus précisément l'EPS dans le système éducatif secondaire général et particulier d'Abobo. Il s'agit à ce niveau d'évoquer l'organisation et le fonctionnement spécifique de l'EPS dans cette commune et surtout au sein des établissements secondaires à l'étude.

Enfin, la troisième partie de cette étude intitulée « représentations sociales de l'EPS au sein des établissements secondaires d'Abobo » est aussi structurée en trois chapitres :

- Le chapitre I dénommé « perceptions de l'EPS au sein des établissements secondaires » permet d'appréhender le sens à l'origine de l'EPS selon les acteurs en présence.
- Le chapitre II est libellé « enjeux actuels et significations de l'EPS ». Dans cette partie, nous évoquons les valeurs sociales de l'EPS pour les acteurs et en dégageons les significations spécifiques de la discipline.
- Le chapitre III titré « pratiques de régulations et fonctionnement de l'EPS à Abobo », présente les interactions conflictuelles et les consensus à la base du fonctionnement actuel de l'EPS au sein des établissements secondaires d'Abobo.

Cette étude s'achève par une conclusion qui revisite tous les grands aspects du travail, de la construction de l'objet d'étude aux résultats en passant par les méthodes d'approche de la réalité sociale qu'est l'EPS.

PREMIERE PARTIE :
CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE
DE L'ETUDE

CHAPITRE I : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE

I. Justification du choix du sujet

Des raisons d'ordre personnel, social et scientifique nous ont poussés à porter nos réflexions sur les difficultés liées à la pratique de l'Education Physique et Sportive au sein des établissements secondaires.

I.1. Motivations personnelles

Notre intérêt pour la pratique de l'EPS part de nos échanges avec un professeur d'EPS au Lycée Moderne d'Abobo, voisine de quartier. Tout part de la volonté d'un oncle de retirer son fils de l'équipe scolaire de handball qui participait aux compétitions de l'OISSU en 2012. Aller pour demander à l'enseignante d'intervenir pour convaincre notre oncle afin de lui faire changer d'avis, le prolongement de nos échanges a permis à l'enseignante d'évoquer plusieurs faits qui ont attiré notre attention. Elle pointait du doigt la « *sous-estimation* » de l'EPS par les administrations scolaires, « *le délaissement de l'OISSU* » par les enseignants et les élèves, et « *la négligence de l'EPS* » par les élèves.

De fait, en nous signifiant les efforts des enseignants d'EPS du Lycée Moderne d'Abobo à réhabiliter les infrastructures sportives, l'enseignante marquait son mécontentement quant à l'*oubli* de l'EPS au sein des établissements. Chaque rentrée scolaire selon l'enseignante, les Conseils d'Enseignement EPS « *sont obligés de quémander un peu d'égard* ». Les administrations scolaires ne se préoccupent pas de la pratique de l'EPS.

Ensuite, en prenant exemple sur sa protégée en classe de 3^{ème} et dispensée depuis la classe de 5^{ème} pour dit-elle « *aucune raison* », l'enseignante a tenté de nous

faire comprendre que l'EPS n'a plus de valeur aux yeux même des élèves. Elle sous-tend aussi que de nombreuses dispenses ne sont pas justifiées.

Le cas de l'OISSU attire notre attention car nous y avons participé en tant qu'élève au primaire et au secondaire. En tant que responsable de l'OISSU de l'Ecole Primaire Public d'Ayenou (EPP Ayenou-sous-préfecture d'Agnibilékrou), feu notre père nous a initié à la pratique du sport dès l'école primaire. L'engouement que suscitait les compétitions de l'OISSU dans ces années 95 est contraire au désintéressement dont fait mention l'enseignante d'EPS en 2012.

Ces nouvelles habitudes vis-à-vis de la pratique du sport scolaire, l'intérêt moins perceptible pour l'EPS et des activités qui y sont liées, témoignent de sa « *mise à l'écart* » et de sa relégation au second plan. Cette situation a suscité l'attention accordée à ce sujet qui nous aidera à appréhender la marginalisation actuelle de l'EPS au sein des établissements secondaires.

I.2. Motivations d'ordre social

Des raisons sociales également justifient le choix de ce sujet d'étude. Passée de quatre heures (selon les textes officiels⁴) à deux heures de pratique au sein des établissements, l'EPS continue de perdre une partie de ses attributions de formation des jeunes. De plus en plus, les cours d'EPS sont relégués au second plan. Le taux de participation des établissements aux compétitions de l'OISSU est passé de 77.8% en 1988 (Kouabenan, 2006) à 21% en 2013 (bilan OISSU, 2013). Cette marginalisation de l'EPS rend difficile l'atteinte des objectifs assignés à l'école et à l'EPS en particulier. En effet, en influençant la santé physique et psychique des élèves, l'EPS a un impact sur le rendement

⁴ Ministère des Sports, *Manuel de procédure de l'EPS*, 1999.

scolaire. De fait, sa marginalisation peut avoir un impact négatif sur les résultats scolaires des élèves. Elle contrarie aussi la logique selon laquelle « *le sport scolaire est le vivier du sport national de haut niveau* » (Direction de l'OISSU, 2014).

Notre étude visant à comprendre et à expliquer la marginalisation de l'EPS peut s'avérer utile dans la mesure où elle peut servir d'appui à la correction des imperfections et à la promotion du sport scolaire. Dans cette logique, il s'agit d'identifier les contradictions liées à l'EPS et permettre aux élèves d'en tirer profit. Un sondage au Canada a prouvé qu'un ajout de 10 à 20 minutes à la pratique de l'EPS a réduit le stress, favorisé la concentration et un bon rendement scolaire des élèves (Center for Disease Control, 2006). D'un point de vue sportif, la compréhension de la marginalisation de l'EPS peut s'avérer utile en vue d'une préparation efficace de la relève sportive en Côte d'Ivoire.

La présente étude visant à appréhender les causes liées à la marginalisation de l'EPS, pourrait permettre de déterminer les spécificités de ladite discipline dans le système éducatif ivoirien et servir d'appui pour une contextualisation adaptée. Si l'EPS a un cadre réglementaire général, il n'en demeure pas moins qu'elle est influencée par les cultures spécifiques des champs sociaux dans lesquels elle se pratique. Cette étude peut d'une part mettre en exergue les prémices de la culture sportive en Côte d'Ivoire, d'autre part permettre de trouver une méthode efficace de vulgarisation des valeurs socioculturelles de l'EPS dans l'enseignement secondaire. Le système pédagogique pourrait ainsi trouver dans cette étude, une base de réorientation efficace de la pratique du sport dans les écoles ivoiriennes.

En Côte d'Ivoire comme dans la plupart des pays qui ont connu une crise, le sport a contribué à apaiser les tensions. Si tel est que le sport unit, la mise en exergue des vertus de l'EPS dans les établissements secondaires, peut également

aider à garantir une stabilité dans la société. Dans cette logique, la présente étude peut servir d'appui pour l'éducation à la paix des jeunes, inscrits dans les lycées et collèges d'Abidjan et favoriser la cohésion sociale.

Par ailleurs, la mise en pratique de la politique de la professionnalisation du sport en Côte d'Ivoire, prend en compte l'organisation de l'EPS dans les établissements. Un traitement approfondi de ce sujet peut servir à ajuster la loi sur la professionnalisation du sport en Côte d'Ivoire qui a été rejetée à deux reprises à l'Assemblée Nationale (le dernier rejet datant du 30 juillet 2009), avant d'être adopté le 17 décembre 2014, et dont la mise en pratique est encore délicate.

I.3. Motivations d'ordre scientifique

Le choix de ce sujet relatif aux difficultés liées à la pratique de l'EPS au sein des établissements secondaires s'explique en outre par des raisons scientifiques. Le monde scientifique à l'image de Magnane (1964) a fait des activités physiques et sportives un *pilier* dans compréhension les sociétés. Il ne s'agit plus seulement de qualifier le sport de phénomène social par commodité de langage, mais de comprendre en quoi le sport, est un fait social total, tout en l'incorporant (Clément, 1985). L'EPS a fait l'objet de plusieurs études dont la majorité en occident et quelques unes en Afrique. On peut citer entre autres Ribet (2012) en France qui estime que la marginalisation de l'EPS est du à l'inadéquation des programmes d'enseignement. Odjoussou (2010) quant à lui rend compte de l'incompréhension des enjeux de l'EPS au Bénin. Ces études sont pour notre part limitées par le fait qu'elles n'accordent pas une attention particulière à la part de responsabilité des acteurs en interaction autour de la discipline.

En Côte d'Ivoire en particulier, l'EPS a surtout été abordée par des étudiants de l'Institut National de la Jeunesse et des Sports (INJS). On peut citer entre autres Tano (2009) qui évoquait les infrastructures comme difficulté fondamentale de l'EPS, ou Traoré (2009) qui soulignait les problèmes pédagogiques de la discipline dans le privé. Ces productions donnent de nombreuses informations sur l'EPS et son modèle d'organisation en Côte d'Ivoire. Cependant, elles sont basées le plus souvent sur des aspects techniques. Lesdites études sont assez descriptives et les approches théoriques et méthodologiques n'y sont pas suffisamment développées. Aussi faut-il remarquer que les études de type universitaires sur la question sont rares en Côte d'Ivoire. En d'autres termes, une contribution scientifique peut toujours s'avérer utile pour la compréhension ou l'amélioration du mode de fonctionnement de la discipline. Notre étude requiert deux particularités à savoir l'approche sociologique de l'EPS dans le contexte ivoirien et la prise en compte de quatre groupes d'acteurs que sont les administrations, les enseignants, les élèves et les parents d'élèves. A travers cette recherche visant à saisir les causes sociales liées à la marginalisation de l'EPS dans les établissements secondaires, nous espérons contribuer à l'avancée des connaissances scientifiques, d'une part, sur l'éducation et le sport en général, d'autre part, sur l'EPS en particulier. Ainsi, nous espérons établir dans le champ universitaire ivoirien un lien entre la sociologie, les activités physiques et sportives et l'éducation.

II. Problématique

Les Activités Physiques et Sportives (APS) sont passées, en moins d'un siècle, d'activités confidentielles, à un fait de société difficilement contournable dans la vie quotidienne de l'homme (Laure et Falcoz, 2004). Vu les rôles qu'on lui attribue, le sport dans son ensemble est devenu un besoin fondamental et vital dans la construction des sociétés, dans tous les domaines qui soient. C'est

logiquement qu'il intègre le système éducatif formel en vue de rendre complète la formation des élèves.

L'introduction du sport dans l'école ivoirienne est un héritage de la colonisation (Odjo, 1982). L'indépendance acquise, la Côte d'Ivoire à travers ses dirigeants, s'est engagée dans une logique de consolidation de la place de l'EPS dans le système éducatif du pays. L'Etat de Côte d'Ivoire a ouvert l'Institut National de la Jeunesse et des Sports (INJS) en 1961, pour la formation de professionnels de l'EPS. Parallèlement à la formation des enseignants, les établissements sont dotés d'infrastructures sportives (Djissa, 1989). La création de l'Office Ivoirien du Sport Scolaire et Universitaire (OISSU) par le décret numéro 62-41 du 09-02-62 répond à cette logique de dynamisation de l'Education Physique et Sportive à l'école. A cette dernière institution, il est confié l'organisation des compétitions scolaires et universitaires. Il convient de noter que de tout le système éducatif ivoirien, l'enseignement secondaire a bénéficié d'une attention particulière en matière d'APS (Diasson, 1980). Les infrastructures y sont construites et les enseignants issus de l'INJS y sont affectés pour la formation des élèves.

C'est dans cette logique structurelle que des athlètes de renom vont être détectés, puis représenter la Côte d'Ivoire à des compétitions sportives internationales. En 1963, le jeune Gaoussou KONE (17 ans) détecté aux compétitions de l'OISSU, s'est révélé au monde en se qualifiant pour la finale des 100 mètres lors des jeux de l'amitié organisés en Côte d'Ivoire. Une année plus tard, il devient le premier Africain finaliste du 100 mètres des Jeux Olympiques (JO) à Tokyo où il se classe sixième. En 1965, aux premiers Jeux africains de Brazzaville, il est double lauréat des 100 et 200 mètres⁵.

⁵ www.fia.ci (site officiel de la Fédération Ivoirienne d'Athlétisme consulté le 26 novembre 2013).

Ces résultats motivants des années 60 ont été des signes d'un bon démarrage de l'EPS et des structures s'y affairant comme l'OISSU. Ce constat va justifier la suite des réformes visant à améliorer la pratique de l'EPS à l'école.

En 1974, la circulaire MJEPS/DEPS/N° 204 du 25 mai 1974 instaure diverses dispositions pour faciliter et promouvoir l'EPS. Cette circulaire institue la création d'un Centre d'Entraînement Sportif (CES) dans chaque établissement, avec un horaire hebdomadaire de quatre heures de pratique. C'est le lieu de regrouper et de permettre à tous les élèves, titulaire d'une licence ou non, de pratiquer du sport en vue d'une participation efficace aux compétitions de l'OISSU. La circulaire fera par ailleurs la promotion et l'installation de sections sportives dites « *sections sport-études* » au sein des établissements. Celles-ci vont être expérimentées à partir de l'année scolaire 1975-1976 dans cinq établissements secondaires. Comme on peut s'en rendre compte, beaucoup de dispositions ont accompagné la mise en place de l'EPS depuis les indépendances.

Pour autant, les résultats obtenus par l'EPS n'ont pas suffi à rassurer totalement les autorités. Lors d'un séminaire d'information et de réflexion sur le sport scolaire en 1980, Laurent Dona FOLOGO, alors ministre chargé des sports, affirmait dans son discours d'ouverture ce qui suit : « *Il ne faut pas craindre de bousculer les habitudes et de déranger les positions tranquilles et statiques, source de routine, de paresse et de léthargie* »⁶. Le ministre prévenait, appelait à la vigilance et pointait ainsi du doigt des comportements qui pouvaient freiner la progression de l'EPS.

Au bout de cinq années d'expérimentation des sections sport-études dans des établissements secondaires d'Abidjan, de Bingerville et de Bouaké, une évaluation a permis de constater que dans les lycées et collèges concernés, les

⁶ L. D. FOLOGO (1980), discours d'ouverture du séminaire d'information et de réflexion sur le sport scolaire, in *Revue Jeunesse et Sport* n° 1 p 5.

résultats scolaires et sportifs des élèves se sont améliorés. (Namogo, 1981, cit par Ouattara, 1997).

Les trois sections (athlétisme, handball et basketball) du Lycée Garçon de Bingerville, sur le plan sportif, ont dominé les compétitions OISSU et se sont honorablement comportés en sport civil. Sur le plan scolaire proprement dit, presque tous les élèves de la section passent en classe supérieure ».
(Ouattara, 1997 : 4)

A Bouaké, le Lycée des jeunes filles comportait 07 sections. Grâce à ses sections sport-études, ledit lycée s'est imposé au handball en sport civil en étant trois (03) fois champion de Côte d'Ivoire (1981, 1983, 1984) et deuxième en 1982. L'équipe du lycée en question a également été trois (03) fois championne d'Afrique des clubs de handball en catégorie junior (Koné, 1992). Ces constats montraient bien que les structures mises en place pour la pratique de l'EPS au secondaire, ont donné satisfaction au plan sportif et scolaire au sein des établissements.

En 1977, la loi numéro 77-584 du 18 août 1977 insiste en son article 5 sur l'obligation de la pratique de l'EPS dans les établissements : « *les activités physiques et sportives constituent une obligation et font partie intégrante de l'éducation* ». Ainsi, entre 1978 et 1988, les taux de participation aux compétitions de l'OISSU se présentent comme suit : 87.9% au cours de l'année scolaire 1978-1979 ; 88.7% au cours de l'année 1981-1982 ; 84.7% pour l'année 1984-1985 ; 77.8% pour l'année scolaire 1987-1988 (Kouabenan, 2006). Le taux moyen de participation des établissements aux compétitions de l'OISSU entre 1978 et 1988 est supérieur à 80%.

De 1960 à 1990, l'EPS a donc connu plusieurs aménagements et donné quelques résultats positifs. Elle a fait l'objet de plusieurs décisions politiques et est à la base de construction d'infrastructures sportives dans les établissements secondaires. L'EPS a aussi contribué à travers les Centres d'Entraînements Sportifs (CES) et les sections sport-études, à l'amélioration des résultats

scolaires. Dans les lycées qui ont été retenus pour le test des sections sport-études en effet, les taux de réussite se situaient entre 90% et 95% (Koné, op. cit.). Aussi, l'EPS contribuait à une émulation sportive au sein des établissements à travers les compétitions OISSU. Les taux élevés de participation des établissements aux compétitions de l'OISSU sont la preuve d'une mobilisation et d'un engouement des établissements, notamment des chefs d'établissements, des enseignants et des élèves, autour du sport à l'école entre 1960 et 1990. En 1988, on comptait 27 181 élèves sportifs licenciés en Côte d'Ivoire (Djissa, op. cit.). Malgré des moyens jugés insuffisants au regard des objectifs à lui assignés (Djissa, op. cit.), et en dépit de la non application de certains textes (Diasson, op. cit.), l'EPS, jusqu'en 1990, continuait de mobiliser et de motiver les acteurs du système éducatif à travers toutes ses implications et les possibilités qu'elle offrait.

Dix années plus tard, soit à partir des années 2000, l'EPS connaît une stagnation, voire une relégation au second plan par rapport aux autres disciplines au sein des établissements. Une enquête exploratoire réalisée dans des établissements secondaires d'Abidjan dans le cadre de la présente étude, au cours de l'année scolaire 2013-2014, a permis de constater que l'EPS ne bénéficie plus de la même attention dans l'éducation secondaire depuis quelques années.

Au plan compétitif, les sections sport-études qui ont fait leur preuve au plan scolaire et sportif n'existent plus. L'expérience impliquant le suivi des élèves sportifs et qui s'était avérée positive entre 1975 et 1985 (au vu de l'amélioration simultanée des résultats scolaires et sportifs) n'a paradoxalement pas été poursuivie. Elle a été abandonnée impliquant par conséquent un manque de suivi sportif des élèves au sein des établissements. En effet, on observe une baisse globale du taux de participation des écoles aux compétitions de l'OISSU. Le taux moyen de participation qui était supérieur à 80% dans les années 80,

n'atteint plus les 50% depuis les années 2000. Selon les chiffres de la direction de l'OISSU (2014), ce taux de participation aux compétitions vacille entre 3% et 40%. Il était de 19% en 2001, de 37.6% en 2005 (Kouabenan, op. cit.). En 2011 (contexte post-crise en Côte d'Ivoire), le taux de participation national des établissements secondaires aux compétitions de l'OISSU, a régressé et se situait entre 3% et 5%. En 2012, ce taux est monté à 17%, puis en 2013 à 21% (Sous-direction des compétitions de l'OISSU, 2014). En comparant les moyennes des dernières statistiques (de 2001 à 2013) aux données d'avant les années 2000 (les taux de participation des établissements avoisinaient les 80%), l'on peut affirmer qu'on assiste à un rabais considérable du taux d'engagement des écoles secondaires aux compétitions de l'OISSU. Il ressort des explorations dans les lycées et collèges une démotivation des acteurs du système éducatif secondaire à prendre part aux échéances de l'OISSU. Selon le bilan de l'OISSU de la saison 2012-2013, les administrations scolaires et les enseignants accordent de moins en moins d'importance aux compétitions organisées par l'OISSU⁷.

En vue d'encourager la pratique du sport et la participation des établissements aux compétitions de l'OISSU, la Direction de l'OISSU a mis en place en 2013 un appui à l'équipement et à la réhabilitation des infrastructures sportives des établissements vainqueurs des compétitions et initié des stages de formation pour les enseignants encadreur des élèves sportifs (Sous-direction des compétitions de l'OISSU, 2014). A Abobo, le CMA PK18 a reçu une dizaine de ballon pendant que le responsable OISSU a participé a plusieurs formations entre 2012 et 2014 (CE EPS CMA PK18, 2014).

Cependant, l'on a constaté que ces mesures n'ont pas suffi à intéresser les chefs d'établissements et les enseignants à l'OISSU. Le taux de participation des établissements aux compétitions de l'OISSU à Abobo est estimé à 21% en 2014, loin des objectifs de la direction d'atteindre les 50%. Sur les 5 établissements de

⁷ <http://www.oissu.sport.gouv.ci/stat.php>, consulté le 26/04/2014

la commune explorés, seul 01 a confirmé sa participation aux compétitions de l'OISSU. Pour ce qui est des enseignants, seulement 02 sur 30 en tout s'occupent régulièrement des activités liées à l'OISSU, tandis que 08 d'entre eux ont renoncé à l'encadrement des élèves au sein de leurs établissements. Par ricochet, les élèves sont moins intéressés par les compétitions scolaires comme en témoigne l'évolution du nombre d'élèves licenciés. Selon le bilan des activités de l'OISSU (2013-2014), le taux de participation des établissements et le nombre de licenciés par localité restent encore faible et se situe en deçà des attentes, au regard de la densité de la carte scolaire⁸.

Au vu de ses résultats et du nombre de sportif engagés au plan national, et Collège Moderne d'Abobo PK18 (CMA PK18) bénéficie d'une certaine notoriété en matière de sport scolaire. Malgré plus de 50 médailles et une dizaine d'athlètes à l'équipe nationale en athlétisme de 2000 à 2013, les enseignants d'EPS du CMA PK18 affirment qu'il est toujours difficile de convaincre l'administration d'engager l'établissement aux compétitions de l'OISSU. Dans certains cas, comme en 2009, l'établissement ne se serait pas engagé aux compétitions de l'OISSU, n'eut été la pression du bureau de la Fédération Estudiantine et Scolaire de Côte d'Ivoire (FESCI).

Dans les trois (03) établissements secondaires privés visités, l'OISSU passe inaperçu. D'après le programme annuel reçu des administrations de ces collèges (année scolaire 2013-2014), l'OISSU ne fait pas partie des activités de l'année.

Ces constats montrent bien que l'OISSU n'est plus le symbole qu'il a été. Lors d'une réunion avec les enseignants d'EPS de la DREN 4 le 08 février 2014, le Directeur de la Vie Scolaire du Ministère de l'Education Nationale a d'ailleurs reconnu que pour l'heure, le sport scolaire est un « *bricolage* ».

⁸ <http://www.oissu.sport.gouv.ci/stat.php>, consulté le 26/04/2014.

Ces constats sont donc la preuve d'un délaissement des compétitions sportives au sein des établissements secondaire. L'OISSU en particulier qui est un pilier de l'EPS n'est plus une priorité.

La marginalisation de l'EPS est aussi perceptible en matière d'infrastructures. En la matière, l'on observe des différences entre l'EPS et les autres disciplines. Sur les cinq (05) établissements explorés à Abobo, il y en a quatre (04) qui pratiquent l'EPS en dehors de leurs locaux, sur des terrains jugés « *inadaptés* » par les enseignants, pendant que des salles de classe sont en construction au sein desdits collèges. Qu'elle se pratique au sein des établissements (comme c'est le cas au LYMUA) ou en dehors (le cas du CPF), l'EPS est confrontée à l'inexistence ou à la dégradation des installations sportives. Face aux problèmes liés à la dégradation des infrastructures sportives dans les établissements publics, l'Etat a sensibilisé les Comités de Gestion des Etablissements Secondaires. Au cours d'un séminaire réflexion sur la bonne gouvernance des écoles le 14 juillet 2011, le ministre en charge de l'éducation a exhorté les parents d'élève notamment les COGES à s'impliquer davantage dans la gestion des infrastructures scolaires dont celles de l'EPS.

Cependant, les efforts des COGES au sein des lycées et collèges publics d'Abobo sont essentiellement orientés vers la réfection de salles de classe. En effet, au Lycée Municipal d'Abobo (LYMUA) et au Collège privé les Falaises (CPF) par exemple, l'on a pu observer la construction de nouvelles salles de classe sur des espaces non exploités, alors que l'EPS se pratique, soit entre les bâtiments, soit en dehors des établissements par manque d'installations aménagées. Certains COGES assurent avoir réhabilité les salles de laboratoire de Physique-Chimie (PC) ou de Science de la Vie et de la Terre (SVT), mais rien à signaler au niveau de l'EPS au sein de ces établissements. A ce jour, les infrastructures sportives ne bénéficient pas de la même attention.

Dans un établissement comme le Lycée Moderne d'Abobo, les enseignants ont entrepris eux-mêmes de rénover les installations sportives. L'on a constaté en janvier 2014 au sein de cet établissement des travaux pour la réfection du terrain de basket-ball. En dépit de la volonté des enseignants, la rénovation des infrastructures à été arrêtée par manque de moyens (responsable Unité Pédagogique, 2014).

Au privé, la réorganisation du SAEEP, la mise en place de la DEEP et l'instauration de l'exigence d'avoir un terrain pour la pratique de l'EPS avant l'agrément des établissements secondaires (MENET, 2012) visaient aussi à contraindre les établissements à avoir leurs installations sportives. Cependant, les mesures du ministère de l'éducation n'ont pas suffi à donner de l'élan à l'EPS dans les établissements privés. En effet, la promotion de la règle qui oblige les établissements privés à avoir un terrain de pratique de l'EPS initiée par le coordination régionale d'Abobo au cours de la rentrée 2012-2013 n'a pas eu l'effet escompté. D'après le coordonnateur pédagogique EPS d'Abobo, plus de 95% des établissements privés de ladite commune n'ont pas leur propre terrain d'EPS (2014). Les trois établissements privés explorés, pourtant agréments, ne font pas l'exception. Ils ne possèdent pas d'espaces aménagés pour la pratique des cours et des activités liées à l'EPS.

En somme, les efforts des autorités et des enseignants n'ont pas suffi à améliorer la situation de l'EPS. En plus des administrations et des enseignants, la discipline est aussi marginalisée par les parents d'élèves dans les lycées et collèges d'Abobo.

La dispense est un autre indicateur de la marginalisation de l'EPS. En effet, plusieurs élèves s'abstiennent de la pratique de l'EPS parce qu'ils bénéficient d'une dispense de pratique physique et sportive. A Abobo, avant 2011, l'on enregistrait environ 1000 demandes de dispense pour une moyenne de 400 élèves dispensés de cours d'EPS (Service médico-scolaire, 2014). Cette

situation est paradoxale aux recommandations médicales, aux indications de l'UNESCO, de MPJSL et du MENET qui promeuvent la pratique du sport pour tous comme un droit. C'est donc pour réduire le taux de demandes de dispense et de dispense effective que le ministère chargé de la santé et celui en charge de l'éducation ont arrêté les deux mesures suivantes en 2011 : l'augmentation des frais de demande de dispense (il est passé de 500fcfa à 5000fcfa), l'instauration d'un contrôle et d'une contre-signature de la dispense par les services médico-scolaires pour sa validité⁹. D'après le directeur du Service Médico-scolaire 2 d'Abobo, 70% des dispenses avant 2011 n'étaient pas valables. Si les nouvelles mesures ci-dessus mentionnées ont impacté le nombre de dispensés à Abobo (200 par année en moyenne contre 400 avant 2011 selon le service médico-scolaire 1), le nombre de demande de dispense à la DRENET 4 est presque aussi élevé qu'avant 2011. Entre les mois de septembre 2013 et de février 2014, l'analyse du registre de santé du service médico-scolaire a permis de constater une fréquentation moyenne de 07 demandes de dispense par jour. Au même moment de l'année, ledit service médico-scolaire enregistrait déjà 712 demandes pour 150 dispenses effectives. Avant les épreuves physiques des examens de fin d'année, notamment en Avril 2014, l'on enregistrait 978 demandes de dispenses pour 165 cas avérés (registre médical SSSU Abobo, 2014). Près de 84% des demandes de dispense en 2014 sont sans fondement, l'objectif étant d'éviter de pratiquer l'EPS. Malgré des mesures de plus en plus complexes, nombreux sont les élèves qui continuent de contourner ou tentent d'éviter la pratique de l'EPS à partir des dispenses.

En outre, la réduction des horaires de pratique de l'EPS symbolise la marginalisation de la discipline au sein des établissements secondaires. De fait, les 04 heures de pratiques physiques et sportives recommandées par semaine par les institutions (Manuel de procédure, 1999) ne sont pas respectées au sein des

⁹ Note circulaire du Ministère de la Santé et de la Lutte contre le Sida n°4115/msls/cab.1/dc.pnssu du 08 décembre 2011.

établissements. Dans les établissements, l'EPS est privé de 02 heures d'activités. C'est pour veiller à ces dérapages que l'Etat a instauré dans la nouvelle loi du sport (2014) les Associations Sportives d'Etablissements (ASE) chargée de veiller aux intérêts du sport. Malgré les ASE, l'EPS continue d'être réduite à 02 heures de pratique par semaine. Au sein des établissements publics et privés visités, les mercredis après-midi (réservés aux activités sportives) sont toujours occupés par les devoirs, les cours de renforcement et de rattrapage.

Les ASE ont par ailleurs du mal à exister et à mettre en place l'organisation requise pour l'EPS au sein des lycées et collèges d'Abobo. En effet, les Centres d'Entraînements Sportifs (CES) et les Centres d'Animation Sportive (CAS) n'ont plus un cadre formel et défini. Dans tous les établissements explorés dans le cadre de cette étude, les CES et les CAS n'existent plus.

L'ensemble de ces constats sont la preuve de la marginalisation de l'EPS, pourtant considérée comme une discipline fondamentale dans le développement des élèves. Dans le contexte spécifique ivoirien, en dépit de tous les efforts et des slogans prônant l'importance de la discipline, la marginalisation progressive de l'EPS par les acteurs du système éducatif secondaire (administrations, enseignants d'EPS, élèves et parents d'élèves) est une réalité problématique. De ce constat central émerge la question suivante : quelles sont les logiques sociales à la base de la marginalisation de l'EPS au sein des établissements secondaires et particulièrement par ces acteurs des lycées et collèges d'Abobo ? Cette question centrale soulève d'autres interrogations :

Comment les administrations scolaires, les enseignants, les élèves et les parents d'élèves perçoivent-ils l'EPS au sein des établissements secondaires ?

Quels sont les enjeux liés à la pratique actuelle de l'EPS au sein des établissements secondaires ?

En quoi est-ce que les pratiques sociales de régulation de l'EPS contribuent-elles à la marginalisation de ladite discipline ?

Au cours de cette étude, nous évoquerons les questions ci-dessus en s'appuyant sur le cas spécifique de l'EPS dans trois établissements secondaires d'Abobo dont deux établissements publics (le Collège Moderne PK18, le Lycée Municipal) et un établissement privé (le Collège Privé Les Falaises).

III. Thèse et hypothèses de recherche

III.1. Thèse

L'EPS est, selon les cas, une discipline scolaire à part entière et entièrement à part (Hébrard, 1986). De fait, d'une part, elle se veut une matière d'enseignement au même titre que les autres, bénéficiant des mêmes valeurs. D'autre part, l'EPS intègre des spécificités qu'elle revendique. L'appréciation de la marginalisation de la discipline au sein des établissements secondaires implique la prise en compte de ces dimensions.

En vue de comprendre cette marginalisation de l'EPS, la position soutenue ici, consiste à rechercher dans les logiques sociales, les origines des attitudes des acteurs vis-à-vis de l'EPS. De façon concrète, c'est dans les représentations sociales des acteurs en interaction dans les établissements secondaires que se trouvent les facteurs explicatifs de la marginalisation de l'EPS. En effet, le statut et l'influence du phénomène sportif n'a pas profité à la pratique de l'EPS. Cela sous-entend que les considérations sociales sont différentes du sport à l'EPS. La marginalisation de la discipline selon nous tient compte des connaissances spécifiques et communes, et des pratiques incohérentes. Dans le contexte éducatif ivoirien, la particularité des significations et des pratiques liées à l'EPS sont des données pertinentes dans la compréhension de la marginalisation de la discipline. Ainsi, les représentations sociales en tant que variable explicative de la marginalisation de l'EPS se déclinent en significations

sociales et en pratiques inadéquates des acteurs que sont principalement les administrations scolaires, les enseignants, les élèves et les parents d'élèves.

III.2. Hypothèses de recherche

III.2.1. Hypothèse principale

La marginalisation de l'EPS au sein des établissements secondaires s'explique par les représentations sociales que les acteurs en présence se font de la discipline.

III.2.2. Hypothèses secondaires

Notre hypothèse principale se décline en deux hypothèses secondaires suivantes :

- La marginalisation de l'EPS au sein des établissements secondaires est liée aux significations sociales attribuées à la discipline ;
- La marginalisation de l'EPS dans les établissements secondaires se justifie par l'inadéquation des pratiques de régulation de la discipline.

IV. Modèle d'analyse

Cette étude met en évidence deux hypothèses de travail visant à expliquer la marginalisation de l'EPS par les représentations sociales. La première hypothèse met en rapport marginalisation de l'EPS (variable dépendante) et significations sociales de la discipline (variable indépendante). La seconde hypothèse établit une relation entre marginalisation et inadéquation des pratiques de régulations de l'EPS.

Le tableau suivant permet d'opérationnaliser les variables explicatives et de faciliter la compréhension de la marginalisation de l'EPS.

| Variables | Dimensions | Indicateurs |
|-------------------------|------------|---|
| Significations sociales | Cognitive | <ul style="list-style-type: none"> -Les définitions de l'EPS -Le statut de l'EPS ; -La place de l'EPS dans le programme scolaire ; -Les valeurs scolaires de l'EPS ; -Les rapports aux ressources de l'EPS ; -La connaissance des enjeux formels de l'EPS ; -Le coût de la pratique de l'EPS ; -Les apports de l'EPS aux acteurs. |

| | | |
|--|------------|---|
| Inadéquation des pratiques de régulation | Symbolique | <ul style="list-style-type: none"> -Le respect ou non des normes ; -Les attitudes contradictoires en EPS ; -L'accessibilité aux terrains ; -Les conditions spécifiques de pratique de l'EPS ; -Les réactions des élèves face au manque d'infrastructure et du matériel ; |
|--|------------|---|

Les significations et les pratiques sociales sont les composantes des représentations sociales. Pour nous, la marginalisation de l'EPS intègre ces deux dimensions.

Les significations sociales relatives à la discipline laissent apparaître la dimension cognitive des représentations sociales.

En tant que discipline, l'EPS revêt avant tout un cadre formel qui implique une structure bien définie. A partir de la dimension cognitive, nous tentons de cerner les perceptions et les enjeux de l'EPS selon les élèves. Ainsi pourrions-nous déterminer les différences et les similitudes entre une approche globale de l'EPS

telle qu'établit par les institutions et une approche spécifique de la discipline au sein des établissements secondaires.

Bandura (1986) pense que : « *les significations sont en quelque sorte manipulées, sélectionnées et éventuellement à la lumière de la situation dans laquelle la personne se voit engagée et en fonction de l'action projetée ou entreprise* » (p.44). Dans un contexte spécifique, les significations sociales telles qu'appréhendées ici induisent les perceptions sociales et les enjeux de l'EPS.

Les perceptions permettent de saisir les définitions spécifiques de l'EPS et d'identifier ce à quoi les élèves l'assimilent. Elles peuvent ainsi se heurter aux logiques institutionnelles établies. Au plan cognitif, la ou les perceptions sociales de l'EPS peuvent être identifiées à partir de la mise en commun des définitions particulières de la discipline. Cet indicateur est d'autant plus important qu'il s'apparente au premier réflexe de l'individu. Le statut de l'EPS nous permet d'interroger les élèves sur un principe rigide, c'est-à-dire l'obligation de pratiquer l'EPS. L'EPS en tant que pratique du sport à l'école intègre une autre dimension qui est le choix. Le statut de la discipline selon les élèves est donc utile pour avoir plus de précisions sur l'orientation des perceptions sociales. L'interprétation de la plage horaire de l'EPS et l'importance que peut revêtir la discipline dans le contexte scolaire peuvent également justifier l'approche spécifique de l'EPS par les élèves au sein des établissements secondaires d'Abobo. Il s'agit à ce niveau d'apprécier le poids de l'EPS par rapport aux autres disciplines. Ces indicateurs sont donc nécessaires pour comprendre et avoir plus de certitude sur les perceptions de l'EPS par les élèves.

La manipulation des significations de l'EPS peut venir des enjeux actuels de ladite discipline. Les enjeux viendraient conforter le sens qui lui est attribué par les acteurs. Ils ramènent ici aux valeurs sociales accordées par les élèves à l'EPS au sein des établissements secondaires. C'est donc en fonction de ces enjeux que

l'EPS prendrait des significations spécifiques d'autant plus que chaque acteur ou groupe d'acteur peut développer un lien particulier avec la discipline. Dans ce contexte, les indicateurs de la connaissance des enjeux institutionnels de l'EPS et l'apport de l'EPS aux acteurs de l'école permettent d'abord d'évaluer la promotion des connaissances des élèves, ensuite de savoir ce que l'EPS peut rapporter aux acteurs de l'école, enfin d'établir des comparaisons.

L'inadéquation des pratiques de régulation de l'EPS est aussi mise en relation avec la marginalisation de l'EPS. Ces pratiques renferment la dimension symbolique des représentations sociales. Les pratiques de régulation font référence à un ensemble de d'attitudes et comportements qui ne sont que la manifestation des manières de penser ou de définir l'EPS. De façon plus spécifique, on peut affirmer avec Dolan, Lamoureux et Gosselin (1996) que : « *le comportement constitue un acte que l'être humain exécute afin de s'adapter à une situation qui l'influence* » (p.42). La spécificité de la discipline symbolisée par sa pratique peut donner lieu à des comportements particuliers visant à s'adapter à la réalité de l'EPS. C'est à l'analyse de l'application des règles régissant la pratique de l'EPS que nous apprécierons les contradictions dans les attitudes des élèves vis-à-vis de l'EPS et des enseignants d'EPS. Ces indicateurs nous situent sur le caractère spécifique de l'EPS dans le champ éducatif. Aussi, la pratique de l'EPS sur des terrains à usage public peut être source de conflits et d'arrangements. En s'appuyant sur ces indicateurs, l'on a la possibilité d'apprécier les normes spécifiques qui sont produites au sein des établissements en vue de garantir une pratique de l'EPS. Face au manque d'infrastructure par ailleurs, les réactions des élèves sont importantes pour évaluer le poids de l'EPS dans la progression scolaire.

V. Objectifs de l'étude

V.1 Objectif général

Cette étude vise à comprendre la marginalisation de l'EPS au sein des établissements secondaires à partir du cas spécifique de lycées et collèges d'Abobo.

V.2. Objectifs spécifiques

- définir les perceptions que les acteurs se font de l'EPS au sein des établissements ;
- identifier les enjeux actuels de l'EPS selon les acteurs en présence au sein des établissements ;
- analyser les contradictions liées aux pratiques des acteurs intervenants dans le fonctionnement de l'EPS dans le secondaire.

VI. Etat des connaissances sur le sujet

L'EPS a fait l'objet de plusieurs études marquant son intérêt scientifique. Dans le cadre de ce travail, il apparaît important de mettre en relief les contributions visant à expliquer la marginalisation de l'EPS à travers le monde. Des auteurs ont donc tenté, selon un contexte précis, de trouver les causes des problèmes liés à la pratique de la discipline. Cette revue des écrits a permis de classer les ouvrages selon les thématiques suivantes : le premier thème traite de l'inégalité sociale dans la pratique de l'EPS, le second des enjeux de l'EPS. La troisième thématique évoque l'institutionnalisation scolaire de l'EPS, le

quatrième point traite de l'enseignement de la discipline, tandis que la dernière thématique soulève la question des représentations sociales en EPS.

VI.1. EPS et perception inégalitaire de la société

Contrairement à ce que stipule son cadre formel, l'EPS est une source d'inégalités sociales. Elle est perçue comme un moyen de distinction sociale. C'est l'idée centrale développée par certaines études qui en font un problème fondamental pour la discipline, d'où l'implication limitée d'une frange de population.

La pratique de l'EPS a été souvent présentée comme un moyen de différencier l'homme et la femme. Certains auteurs ont en effet estimé que le déterminisme biologique permet aux hommes, physiologiquement plus armés, de prendre le pas sur les femmes, contrairement aux autres disciplines scolaires. C'est ce que soutiennent Narring et *al* (1997) lorsqu'ils affirment que les mesures de la taille, du poids, du BMI (Body Mass Index), de la tension artérielle et du développement pubertaire, donnent aux hommes un avantage considérable sur les femmes en matière d'EPS.

Costill et Willmore (1998) pensent aussi l'infériorité des ressources physiques des femmes par rapport aux hommes. Pour eux, les femmes sont plus petites et ont moins de masse musculaire. Cette inégalité physiologique entre filles et garçons explique les performances et l'intéressement plus accru des hommes à la discipline.

Cependant, ces constats fondés sur une idéologie qui s'appuie sur le déterminisme biologique ont été contestés. Selon Vidal et Browaeys (2005), le sexe serait un facteur de peu d'importance dans la prédiction ou la limitation des performances physiques. Ils mettent plutôt en exergue les compétences acquises,

l'entraînement, la motivation, la maîtrise de techniques efficaces comme facteurs de distinction entre filles et garçons en EPS.

La distinction entre fille et garçon en EPS est aussi construite socialement. Les travaux de Belotti (1974), Tap (1985), et Lloyd(1994) mettent en relief le processus de socialisation par les APS qui est plus favorable aux garçons qu'aux filles. Zimmermann et Reavil (1999) vont dans le même sens que les trois auteurs cités plus haut. En effet, ils confirment que l'on encourage assez peu les filles à s'activer, à explorer l'espace afin de ménager leur « fragilité », tandis que les garçons sont incités à s'engager dès leur plus jeune âge dans une motricité diversifiée.

Pour sa part, Mauss (1966) estime que l'usage qu'on fait du corps selon qu'on soit femme ou homme, se distingue dans les activités quotidiennes. C'est à travers ces usages particuliers du corps qu'on établit une différence entre les groupes sociaux, mais surtout entre les sexes. Dans le même sens, Bourdieu (1977) estime que le corps, dans ce qu'il a de plus naturel en apparence, c'est-à-dire dans les dimensions de sa conformation visible (volume, taille, poids, etc.), est un produit social. Pour lui, la distribution inégale entre les classes des propriétés corporelles s'accomplissent à travers différentes médiations telles que les conditions de travail et les habitudes en matière de consommation. En d'autres termes, la société apprend à chaque sexe, les gestes qui lui conviennent et les techniques sportives adéquates à son genre. Salminen (1990) ajoute même que chaque activité sportive est marquée sexuellement. Ainsi des sports comme la natation et la danse sont selon lui, des activités féminisées. Selon qu'on soit homme ou femme, la société prédestine à une catégorie d'activité physique et sportive. Partant de là, Salminen justifie les résultats décevants des filles aux examens de fin de cycle (le BEPC, le Baccalauréat) par l'inadéquation des APS imposés à l'école.

Dans la perspective de la distinction entre filles et garçons en EPS, Davaisse et Louveau (1991) reconnaissent que, même si les jeunes de quinze à vingt-quatre ans constituent la catégorie de français la plus sportive, les adolescentes se détachent progressivement des pratiques sportives au fil de leur scolarité. Lesdits auteurs attestent que les filles sont moins licenciées ou engagées dans des pratiques compétitives que les garçons. D'ailleurs, pour Matéo (1986), Ignico (1989) et Harry (1995), le sport est une activité masculine. C'est en toute logique que les filles accordent moins d'importance à cette discipline à l'école. En d'autres termes, l'institution scolaire contribue à la fabrication de cette différenciation de filles et de garçons en EPS. Selon Couchot-Schiex (2007), on peut justifier l'emploi du terme d'inégalité en EPS dans le rapport différencié que l'enseignant entretient avec les élèves, filles et garçons. Ces inégalités pour l'auteur, combinent avec la connotation masculine même de l'EPS. Pour lui, l'enseignant d'EPS, consciemment ou non, délaisse ou dévalorise les filles en faveur des garçons.

Que ce soit par déterminisme biologique, par la culture, l'ensemble de ces auteurs ont mis en exergue la masculinisation de l'EPS. C'est ce que Vigneron (2006) établit comme rapport final dans son article sur les inégalités de réussite entre filles et garçons en EPS. L'auteur estime que l'EPS est le symbole des inégalités en matière de réussite scolaire entre les hommes et les femmes.

En matière de différence en EPS, les réflexions ont aussi porté sur les écarts entre les classes sociales : bourgeoisie et prolétariat. D'une part, les activités physiques et sportives ont été étiquetées. D'autre part, les programmes diffèrent selon les positions sociales.

Bourdieu (1979) a expliqué la séparation des classes sociales à partir des différences qu'il existe dans les pratiques physiques et sportives des groupes sociaux. L'auteur soutient en effet, que la lutte, l'haltérophilie sont des pratiques populaires au sens strict du terme, alors que, à l'opposé, voir par opposition, le

vol libre ou le tennis attirent plus les cadres supérieurs. A travers cette analyse des activités physiques des français dans les années 70, Bourdieu indique le fait que les pratiques des APS sont la preuve d'une identité sociale, preuve d'appartenance à un groupe social bien défini.

Dans cette même logique, les travaux de Pociello (1981) se fondent sur une analyse comparée de 4 types d'APS, à savoir le rugby à XV, l'athlétisme, les activités d'expression et le vol libre pour établir, en soutien à Bourdieu, que les pratiques physiques et sportives, les usages du corps, diffèrent d'une culture à l'autre. Selon Pociello, les deux premières pratiques sont propres à une culture moins civilisée, tandis que les deux dernières sont mieux destinées aux cultures civilisées.

Aussi, la recherche menée par Faure (1983) à propos de la natation, s'inscrit dans le contexte de cette différenciation sociale. L'auteur montre comment cette activité sportive traditionnelle peut être transformée, modifiée, subvertie et détournée de ses buts initiaux selon les normes culturelles de ses pratiquants. Cette étude révèle que l'apprentissage en jardin aquatique, favorisant un rapport ludique et gratuit à l'eau, convient mieux aux enfants des milieux défavorisés tandis que l'apprentissage des techniques de nage en piscine traditionnelle, réussit plutôt aux enfants des milieux favorisés. Ces deux formes de pratiques coexistent à l'école mais, sont inégalement reconnues par l'institution scolaire; l'apprentissage technique constitue cette part du patrimoine culturel considérée comme étant digne de figurer dans les programmations d'enseignement. Ainsi, en légitimant certaines pratiques plutôt que d'autres, l'école éloigne d'elle, cette partie des élèves qui, du fait de certaines caractéristiques sociales de leur milieu, se trouve en rupture avec cette culture légitime.

En s'appuyant sur d'autres sports, Clément (1985) également partage le point de vue de Laure. A partir d'une étude comparée de sport de combat, notamment la lutte, le judo et l'aïkido, il fait globalement le constat que la distance corporelle

qui sépare les combattants, le privilège accordé aux techniques d'esquive et d'évitement, la valorisation de l'esthétique et sa mise en relation avec l'efficacité du geste, mettent l'aïkido en accord avec le rapport au corps des fractions les plus cultivées des classes moyennes, tandis que la lutte et le « corps à corps » permanent qu'elle exige, attire d'avantage les agents des classes populaires.

La différenciation sociale en EPS est perceptible dans le choix et la diffusion des programmes sportifs scolaires. Poggi (2002) a analysé de quelle façon s'opère la distribution des contenus d'enseignement en EPS, selon les différents types de publics scolaires caractérisés du point de vue de l'origine sociale des élèves. Les résultats de l'étude montrent que les enseignants d'EPS échouent à transmettre une culture corporelle commune. L'adaptation des contenus et des objectifs aux caractéristiques des élèves peut, conduire à une inégalité de traitement préjudiciable à l'appropriation par tous, d'une culture corporelle commune indispensable à la formation des élèves. Selon l'auteur suscitée, l'école doit tout mettre en œuvre pour éviter le glissement d'un travail légitime de différenciation pédagogique à des formes implicites de ségrégation sociale. L'auteur estime que l'enseignement de l'éducation physique et sportive, n'échappe pas à la problématique de l'appartenance sociale. Cette dernière n'est pas une et indivisible. Les contenus d'enseignement proposés en collège subissent des variations dont nous pourrions constater le caractère non aléatoire. Les choix effectués ne vont pas de soi et méritent d'être observés par le sociologue. Il faut se méfier de cette illusion de transparence du monde social (Durkheim, 1895) qui pourrait nous laisser penser que les préférences en matière de culture corporelle, scolaire seraient uniquement dictées par les contraintes matérielles d'enseignement ou les prérogatives des programmes officiels.

En matière d'enseignement, Persico (2004), avant de tenter de proposer des solutions d'enseigner l'EPS dans une classe hétérogène, reconnaît que la

provenance sociale des élèves rend difficile la communication d'un même programme. D'où, sa proposition d'une différenciation pure et simple de la pratique pédagogique, comme une réponse à l'hétérogénéité scolaire. En le faisant, l'auteur s'engage à une reconnaissance des différenciations sociales que l'EPS contribue à maintenir.

En matière de distinction sociale en EPS, la marginalisation des personnes handicapées, contrairement aux exigences de l'UNESCO, a aussi suscité des réflexions. L'EPS selon Postic (2002), reste un moyen sûr d'insertion des handicapés. L'élève handicapé ressentira alors, grâce à la pratique du sport, un bien-être venant de son corps, mais, également au niveau psychologique et moral. Toujours selon l'auteur, l'enfant en situation de handicap, maîtrisera mieux ses appréhensions, ses peurs et les complexes qu'il éprouve face au monde et il aura une bonne image de lui-même. Cependant précise Postic, l'EPS n'a pas toujours joué ce rôle. Il a plutôt servi à marginaliser cette catégorie de personne créant ainsi un autre problème d'intégration.

Dans le même sens, Hamant (2011) quant à elle, s'est intéressée aux stratégies adoptées en France, par les professeurs d'EPS lors de l'accueil et de la formation des élèves en situation d'handicap dans une classe ordinaire. Au terme de cette étude, il soutient que la formation des enseignants en matière de prise en charge des handicapés, est inexistante. Elle dénonce par conséquent un manque de considération de ces personnes dans le cadre de l'EPS.

Comme Hamant, Merle (2012) fait remarquer que l'absence d'une stratégie pour créer les interactions entre handicapés et les autres élèves, rend difficile l'intégration des handicapés et limite par conséquent, leur plaisir à pratiquer l'EPS. Il évoque en plus, la formation insuffisante des enseignants en matière de prise en compte des élèves handicapés.

Mais, selon Garel (1996), le plus difficile pour les handicapés, ce n'est pas leurs rapports vis-à-vis des autres élèves et des enseignants en EPS, cependant, la capacité des établissements à permettre à ces handicapés de pratiquer la discipline. L'auteur estime que, même si les enfants handicapés sont mieux accueillis et intégrés dans les classes ordinaires, la place de l'EPS dans leurs emplois du temps est réduite, voire absente. En effet, d'après lui, diverses raisons interviennent pour expliquer cela : tout d'abord les conditions matérielles ainsi que l'insuffisance du temps de classe consacré aux apprentissages fondamentaux.

Lavisse (2009) quant à lui, explique que scolarisation ne signifie pas intégration complète et que très souvent, les élèves handicapés ne participent pas à tous les enseignements. En EPS selon l'auteur, les heures en commun avec les élèves valides sont peu nombreuses. Ensuite, à chaque changement de classe ou de niveau, les conditions de prise en charge sont remises en question, ce qui risque de rompre la continuité du parcours et de fragiliser l'intégration de l'élève.

En s'appuyant sur le cas des élèves autistes, Ribet (2012) révèle que l'enseignement de l'EPS présente des difficultés que l'on peut retrouver lors d'une séance en classe ordinaire. Selon l'auteur, les enseignants doivent être préparés à gérer un comportement inhabituel d'un élève autiste. Cela peut se traduire par la gestion d'une crise d'angoisse, de la violence verbale ou physique. Il peut aussi s'opposer à la tâche à réaliser ou ne faire preuve d'aucune motivation. Ribet met ainsi en exergue les difficultés liées à cette catégorie de personne tout en soulignant que les programmes de l'EPS sont inadaptés à la prise en charge de ces élèves.

On retient en somme, que l'école n'est que le reflet de la société et l'EPS est une continuité de la vie et des règles communautaires. Chacun des auteurs suscités marque une distinction sociale présente dans les pratiques de l'EPS. Pour chacun d'eux, cette distinction sociale dénature l'EPS dans son rôle de discipline

égalitaire. Certains groupes sociaux sont de ce fait plus motivés que d'autres à la pratique de l'EPS, pendant que le contenu de l'enseignement diffère d'un contexte social à un autre. Cependant, ces études ne mettent pas directement en exergue le rôle spécifique des acteurs. Les responsabilités se situent au plan macro, en d'autres termes, les acteurs subissent les règles sociales. Dans un contexte africain et particulièrement dans le système éducatif en Côte d'Ivoire, expliquer la marginalisation de l'EPS par différenciation, reste insuffisant. Cette étude s'attelle plutôt, à rendre compte de la différenciation en EPS à travers les perceptions de la discipline. En effet, le contexte diffère et les individus jouent un rôle important dans la problématique du dysfonctionnement de l'EPS au sein des établissements. Alors que ces études évoquent la marginalisation de groupes sociaux au sein des établissements, nous nous intéressons à la marginalisation de l'EPS elle-même par les acteurs en présence. Comprendre le rapport à l'EPS des différents groupes d'acteurs au sein des établissements de la commune d'Abobo, c'est partir de la base, notamment du sens qui est accordé à cette discipline physique et sportive à l'école. C'est cette spécificité que notre étude abordera dans la compréhension de la marginalisation de l'EPS au sein des établissements secondaires en Côte d'Ivoire, particulièrement dans la commune d'Abobo.

VI.2. Les enjeux de l'EPS à l'école

Si l'EPS est mise à l'écart dans le système éducatif, c'est aussi parce que ses enjeux n'ont pas encore convaincu. S'intéresser aux enjeux de l'Éducation physique et sportive (EPS), c'est d'abord s'intéresser aux missions et au fonctionnement de l'école dans une perspective de démocratisation de l'accès à la culture et d'émancipation pour chacun et chacune.

Selon Pontais (2015), chaque discipline apporte sa contribution spécifique à ce projet éducatif global, avec des objectifs qui ont évolué au cours de

l'histoire, en lien avec les besoins de la société. A partir de l'analyse du projet de socle commun proposé par le ministère de l'Éducation nationale français (2014), l'auteur a estimé que la santé est un enjeu principal de l'EPS à l'école.

Pelayo, Maillard et Rozier (2006) s'appuient sur la natation dans le cadre de leur enseignement pour mettre en lumière l'enjeu sanitaire de l'EPS. Dans leur travail, les auteurs illustrent l'articulation entre un objectif transversal et générique - la santé - et les exigences propres aux contenus d'une activité physique : la natation. C'est aussi un encouragement à proposer des cycles d'enseignement ambitieux et consistants. Le défi du kilomètre qui induit des leçons où l'optimum du temps d'engagement moteur doit être recherché. C'est également une contribution qui ouvre des perspectives quant à l'évolution des épreuves certificatives, en particulier de celles relatives à la compétence d'orienter et de développer les effets de l'activité physique en vue de l'entretien de soi. Manon (2013) s'intéresse aussi à l'enjeu sanitaire de l'EPS au primaire. Il étudie par la même occasion la manière dont les professeurs des écoles incitent les élèves à prendre soin de leur santé physique à travers les séances d'EPS, alors qu'il pourrait avoir suivi des formations différentes. Mais l'auteur ne manque pas de préciser que les connaissances sanitaires de l'enseignant sont importantes s'il veut réussir sa mission. Selon Giménez (2009) au fur et à mesure que les élèves mûrissent, l'école les amène à comprendre que leur corps est en réalité une « *série de structures anatomophysiologiques* » qu'il faut entretenir pour garantir son bon fonctionnement. L'auteur estime donc que l'évolution du programme français d'EPS est en adéquation avec un objectif de santé.

Perrin et Berthon (2005) conseillent néanmoins d'effectuer une nuance entre la prévention de la santé qui consiste en une lutte contre ce qui pourrait être néfaste, négatif pour notre santé et la promotion de la santé qui au contraire est vue comme positive en appuyant sur les bienfaits de la santé et en visant le bien

être de chacun. Berthon et Perrin sont pour la promotion de la santé. Selon elles, les enfants devraient être acteurs de cette promotion. La santé n'est pas seulement individuelle, elle est aussi sociale, politique. Elles souhaitent alors un partenariat entre instituteurs chargés de l'EPS et membres du secteur de la santé (médecins, infirmières scolaires) pour promouvoir la santé car elles jugent que ce lien est encore trop peu existant.

Perrin (2000) nuance l'enjeu sanitaire de l'EPS. Pour elle qui s'appuie sur l'école primaire, la pratique de l'EPS est insuffisante pour permettre aux élèves de développer leurs capacités physiques. En revanche, elle confirme que lors de cette pratique régulière encadrée, les élèves acquièrent un certain nombre de connaissances qui vont leur permettre de s'entraîner par eux même à un effort en apprenant à connaître leur corps, ses besoins, ses limites. L'auteur aborde ainsi la culture sportive que l'EPS peut instituer.

L'EPS a aussi pour enjeu l'apprentissage à la citoyenneté. C'est ce que Méard et Bertone (2001) expliquent dans leurs travaux. Selon les auteurs, l'EPS est le lieu indiqué pour communiquer les règles sociales et les rendre signifiantes pour les apprenants. Si l'attitude de l'élève constitue un système du rapport aux différentes règles du cours, on peut imaginer qu'en modifiant le rapport de l'élève à une famille de règles donnée, l'attitude globale de celui-ci sera lui aussi transformé. Les auteurs placent l'EPS au centre de cette manière d'appréhender la connaissance. Doulat et Né (1999) défendent l'idée selon laquelle l'éducation physique et sportive constitue une discipline privilégiée pour éduquer les élèves à la citoyenneté, en raison de la richesse des relations à l'environnement physique et humain et des multiples occasions d'expérimentations des valeurs sociales et morales qu'elle propose. Pour eux, l'éducation à la citoyenneté est une ambition qui concerne tous les élèves, pas seulement certains privilégiés ; et pour eux, l'EPS est la discipline qui ne fait pas de distinction entre sportif citoyen et sportif de haut niveau. En ce sens, une éducation physique accessible

à tous est apte à promouvoir et éduquer à la citoyenneté. Pacouil (2003) quant à elle met l'accent sur les apprentissages facilités par les jeux. Pour elle, l'EPS de par les activités ludiques engage l'élève dans sa responsabilité vis-à-vis du respect des règles, ce qui donne un sens particulier aux rapports qu'il établit avec la règle et qu'il vit concrètement. Cette discipline développe une formation « *en acte* » de la citoyenneté.

Pineau (1991) a proposé une nouvelle formulation des finalités de l'Education Physique scolaire, organisée autour de trois objectifs principaux. Le premier est de développer chez tous les enfants et les adolescents, les capacités organiques, foncières et motrices. Le second est de permettre l'accès à un domaine de la culture en assurant l'appropriation de pratiques corporelles et notamment de pratiques sportives et d'expression, qui constituent des faits de civilisation. Le troisième est d'offrir à chacun, outre les connaissances permettant une meilleure pénétration du tissu social et culturel, celles concernant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de son existence.

La pratique de l'EPS à l'école renferme plusieurs enjeux sanitaires et socioculturels et sportifs. Le constat indique que les vertus du sport sont reprises et attribuées à la discipline. La plupart des écrits sur les enjeux de l'EPS s'appuient sur les avantages liés à la pratique du sport. Cependant, la reconnaissance de ces effets positifs par les instances politiques, par les spécialistes de la santé et du sport en Côte d'Ivoire n'a pas suffi à garantir une place de choix à la discipline qu'est l'EPS. Elle est progressivement marginalisée. Dans le contexte spécifique ivoirien, les enjeux de la pratique de l'EPS à l'école tels que présentés ne sont pas perçus. Nous nous interrogeons dans le cadre de cette étude sur les enjeux réels de l'EPS au sein des établissements secondaires.

VI.3. Institutionnalisation scolaire de l'EPS

L'abordage institutionnel de l'EPS a animé plusieurs études. Dans sa dynamique de se faire accepter dans le système scolaire, l'EPS est passé par les maillons de l'institutionnalisation. Des chercheurs ont analysé cet état de fait, et ont perçu en cela, la base des problèmes de l'EPS à l'école.

Marchand (1979) estime que le lieu institutionnellement central où se génère la mise à l'écart de l'EPS, c'est le conseil de classe où l'enseignant d'EPS est marginalisé par ses pairs. Méard (1988) dit que ce dernier est considéré comme une sorte de «zombie inversé», de corps sans esprit. L'enseignant d'EPS, sous cette forme, ne peut être accepté par ses pairs, il doit nécessairement se transformer pour s'intégrer et avec lui, transformer sa matière, ses actes, ses représentations, les textes officiels, les courants qui régissent l'EPS, les types de formation.

En plus, le problème de l'institutionnalisation de l'EPS perturbe son enseignement. C'est ce que Gleyse (1988) indique en s'intéressant au système de normes contradictoires que soulève l'institutionnalisation de l'EPS. Selon lui, ce système de normes, génère une « *très grande angoisse* » du côté des enseignants qui estiment n'avoir pas été bien préparés. Pour Gleyse, les enseignants au début de leur carrière sont confrontés à l'impossible adéquation entre une institution où l'on valorise le corps, le physique, le sport et une autre où les valeurs sont à l'opposé des précédentes (dans le second degré de l'éducation nationale). A ce niveau, c'est le passage de la formation au travail d'enseignant d'EPS qui pose problème dans l'institutionnalisation de la discipline.

Dans de nombreux pays africains en particulier, la situation institutionnelle de l'EPS a suscité de nombreuses réflexions.

Au Kenya, Wamukoya et Hardman (1992) ont présenté la discipline comme « *une matière sans aucun contenu académique* » (p. 30). L'EPS y apparaît comme facultative, laissée dans le fond, au choix des responsables d'établissements.

Kamiyole (1993) révèle que dans les pays où la religion prédominante est l'Islam, l'éducation physique et le sport sont associés aux démons des jeux de hasard et de l'alcool, notamment auprès de certains érudits fondamentalistes musulmans, auprès desquels les éducateurs d'éducation physique sont considérés comme des agents « sataniques », s'adonnant au jeu plutôt qu'à la prière et au culte.

En Afrique du Sud, la situation institutionnelle de l'EPS n'est pas reluisante. Katzenellenbogen (1995) met en lumière le cas de pratique de la discipline qui n'obéit à aucun cadre institutionnel dans certaines zones du pays. Dans certaines provinces, on accorde seulement trente minutes à l'éducation physique pour les élèves et parfois même, aucune éducation physique n'est prévue pour les élèves d'un certain niveau, alors qu'aucune restriction n'est faite aux autres matières académiques pour préparer les élèves aux examens de fin d'année.

Les problèmes d'ordre institutionnel ont des conséquences sur le fonctionnement de l'EPS.

Au niveau de l'évaluation, Duirat (1996) analyse, dans le contexte de la France, le cadre réglementaire d'évaluation de l'EPS et rend compte du fait qu'il existe une confusion entre la maîtrise de l'activité physique et sportive demandée et la performance. Selon lui, les fonctions de chaque étape ne sont pas clairement identifiées. Cela rend difficiles les évaluations qui, dès lors, paraissent plus subjectives qu'objectives.

Au niveau des enseignants, Bion (2008) révèle que ceux de l'EPS se lassent de voir leur statut calqué sur les autres disciplines juste pour leur permettre d'intégrer le monde scolaire. L'auteur souligne la volonté des enseignants d'EPS

de conserver leur originalité et d'avoir un cadre institutionnel correspondant à leur discipline et adapté à la diversité des pratiques physiques et sportives.

Morales (2007) va dans le même sens que Thomas-Bion. En effet, il estime que la préoccupation majeure de la corporation et de l'institution, réside logiquement dans la mise en œuvre de véritables programmes d'EPS. L'auteur achève ainsi sa réflexion sur la remise en cause du paradigme unificateur des programmes et sur la nécessité de poursuivre les travaux didactiques visant à déterminer les compétences qu'il convient de développer en EPS, afin de garantir une plus grande stabilité à cette discipline scolaire.

A l'opposé de Morales, Saint-Martin et Terret (2000), restent sûrs qu'il est incontestable que le programme de l'EPS remplisse une fonction de légitimation et contribue ainsi à l'intégration scolaire de la discipline. En d'autres termes, l'EPS pour eux, doit impérativement se conformer aux règles de l'école.

Les problèmes liés à l'intégration de l'EPS à l'école font aussi apparaître des conflits de compétence en EPS. C'est ce que relèvent Dugas et During (2007) lorsqu'ils mettent en exergue les conflits de compétences entre les institutions d'éducation et celles des APS, c'est-à-dire, entre la gestion sportive générale et la gestion de l'EPS au sein des établissements. A en croire les auteurs, ladite discipline scolaire est emprisonnée en France et dans plusieurs autres pays, dans ce conflit qui nuit considérablement à sa bonne marche.

En somme, l'ensemble de ces auteurs a mis l'accent sur un pan de l'institutionnalisation de la discipline. Ces écrits montrent en général que l'EPS a des difficultés à intégrer totalement le système éducatif. Selon les auteurs cités plus haut, c'est ce qui explique sa marginalisation. Même si cette approche de la marginalisation de l'EPS reste valable, elle met en avant des considérations structurelles qui peuvent, dans le cadre de cette étude, être dépassé par les actions des acteurs. Si malgré son insertion institutionnelle formelle, les

problèmes persistent dans le fonctionnement de l'EPS, il serait alors plus probant de sortir du cadre structurel et tenir compte d'autres aspects en mettant un peu plus en relief le rôle que peut jouer chaque acteur impliqué. Dans le cadre de cette étude, cet aspect sera mis en relief d'autant plus que les acteurs en présence, sont susceptibles d'interpréter les règles. Aussi, même si l'EPS a un contexte général, il y apparait des spécificités en termes d'organisation. Et le cas ivoirien sera évoqué dans ce travail.

VI.4. Enseignement de l'EPS au sein des établissements

Des écrits sur l'EPS ont également fait état de réflexion sur l'enseignement de la discipline, les curricula et les problèmes qui y sont liés.

Parmi les sujets débattus, le choix des curricula en EPS, a parfois été mis en rapport avec la sociologie.

Attiklemé et Kpazaï (2011) ont abordé la question des curriculums en EPS et de son évolution dans le système éducatif béninois, de la période coloniale à nos jours, afin de mieux comprendre les raisons de l'état problématique actuel de l'enseignement de l'EPS. Cette analyse socio-historique révèle que, de la période coloniale jusqu'en 1990, l'EPS n'a pas vraiment connu une évolution de son organisation et de son enseignement. Les véritables progrès observés dans la politique de son enseignement, ne sont apparus qu'avec l'avènement du renouveau démocratique en 1990. Ils se traduisent en termes de versement des enseignants d'EPS au Ministère de l'Éducation Nationale, de l'élaboration d'un curriculum réel, pour son enseignement et de l'augmentation de son volume horaire d'enseignement hebdomadaire, passant de deux à trois heures.

Lenzen (2012) va plus loin dans son approche des curricula en EPS. Il passe en revue les connaissances empiriques sur le rôle des enseignants d'Education

Physique et Sportive dans l'élaboration des curricula et sur les curricula en EPS qui en résultent. Selon l'auteur, les choix de curriculum des enseignants d'EPS, sont issus de la sociologie du curriculum, également qualifiée de « nouvelle sociologie de l'éducation. Ce curricula tient ainsi compte des actions sociales qui y sont interprétées comme la résultante de deux dimensions : celle de l'acteur, lui-même appréhendé sur toutes les dimensions (social-historique, stratégique, identitaire) et celle de la situation d'action, en tant que contexte historique et institutionnel, mais aussi d'espace symbolique et mythique. C'est de la confrontation de ces deux dimensions et de leurs composantes, dans ce qu'elles ont de spécifique aux acteurs du système scolaire, qu'émergera l'intelligibilité des choix de curricula opérés par les enseignants d'EPS.

L'approche sociologique des curricula en EPS a certes des avantages, mais aussi des limites. C'est dans ce cadre que Poggi et Moniotte (2011) se sont interrogés sur les possibilités et les limites d'une interprétation sociologique du curriculum en EPS. Cette étude aboutit à deux principaux résultats. Premièrement, malgré les tentatives de l'institution pour uniformiser les contenus, les choix en matière de contenus, varient selon les établissements. Même si des tendances générales se dégagent comme par exemple la préférence nette des enseignants pour les activités dénuées d'incertitude, on constate tout de même, des variations selon le lieu d'implantation des établissements. Deuxièmement, les disparités constatées entre établissements, ne sont pas aléatoires, elles sont sous la dépendance de facteurs sociaux. Les disparités de contenus d'enseignement entre les établissements s'expliquent, en partie, par les variations liées aux caractéristiques sociales des publics scolaires. Ces auteurs estiment qu'une association fructueuse entre didactique et sociologie, est possible et souhaitable. Dans cette perspective que nous pourrions qualifier de « socio-didactique » (Johsua, 1999), on peut faire le constat d'une « désociologisation » des travaux en didactique et notamment en didactique de l'EPS.

L'enseignement de l'EPS est aussi confronté à la problématique de différenciation sociale. Ce qui pour certains auteurs, est un problème fondamental pour la discipline qui a du mal à trouver et à uniformiser son enseignement. Marsault (2009) pense que l'enseignement de l'EPS, varie selon les lieux d'exercice. Enseigner en lycée professionnel, dans un collège de centre-ville ne relève pas des mêmes compétences.

C'est dans la logique des différentes formes en matière d'enseignement de l'EPS, que Yahyaoui (1999) fait un point de l'enseignement de l'EPS en Algérie et relève la particularité gênante de la pratique de cette discipline dans une école intellectualisée. Il justifie la régression de l'EPS dans ce pays, en partie par une incompréhension des méthodes d'enseignement et de leur signification. L'auteur évoque ainsi la marginalisation de la discipline, à cause de sa différence pédagogique avec les autres disciplines d'enseignement.

D'autre part, Mastoro (2006) estime que les enseignants d'EPS ont un rôle à jouer afin de permettre à ses élèves de prendre du plaisir et ainsi de s'impliquer davantage dans leurs apprentissages. Pour l'auteur, le caractère autoritaire n'est pas nécessaire dans l'enseignement. Il mise donc sur la capacité de l'enseignant à s'adapter puisqu'il n'existe pas un style idéal d'enseignement qu'il faudrait s'efforcer de maîtriser, mais bien des styles relativement opportuns, en fonction de diverses variables individuelles et institutionnelles.

En plus des curricula, les difficultés de l'enseignement de l'EPS ont été aussi rattachées aux enseignants de la discipline.

Les recherches menées autour des modèles de la motivation par Jean-Philippe Dupont et Al (2009), ont permis de mettre en évidence le fait que l'enseignant peut jouer un rôle déterminant en offrant aux élèves un environnement qui permet de satisfaire leurs besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. La satisfaction de ces besoins est fondamentale, car, elle débouche à

terme, sur l'adoption d'une motivation auto-déterminée et sur des conséquences positives pour l'élève à court terme (engagement, performance) et à long terme (adoption d'un mode de vie actif). C'est à ce stade que l'enseignant réussit sa mission.

Mais, sans une stratégie rodée, la mission assignée aux enseignants d'EPS est difficile à assumer.

Pour Marsault (2009), les stratégies des enseignants (promotion, mutation) s'agencent selon une meilleure adaptation de leur situation à leur propre définition de la profession. Ainsi, la corporation d'enseignant d'EPS se présente comme un ensemble de statuts, de situations pédagogiques et de fonctions hiérarchisées. Cette analyse limitée aux enseignants nommés et exerçant dans le second degré, montre de quelle manière la situation administrative, le statut et le type de fonctions exercées (variables actives), ne sont pas distribués au hasard. Cette répartition des tâches se réalise en rapport avec des variables telles que le type de bac, le type de formation et l'âge.

Buznic-Bourgeacq (2009), dans sa thèse consacrée à une analyse sociologique du début de carrière des enseignants du secondaire, à partir du cas de l'Education Physique et Sportive, met en évidence les tensions entre l'apprentissage du métier dans les instances de formation et celui sur le terrain, entre les nécessités de respecter une culture professionnelle et de s'accommoder aux situations d'enseignement. L'auteur identifie cette complexité en montrant comment l'enseignant parvient à s'adapter. Il mentionne toutefois les difficultés d'un passage de la formation au métier d'enseignant à la pratique de l'enseignement dans les établissements secondaires.

Certaines valeurs socioculturelles sont par ailleurs intervenues dans l'analyse de l'enseignement de l'EPS.

En se proposant d'analyser les innovations de l'enseignement en EPS, R. Dhellemmes (2009) ne manque pas de passer en revue les difficultés liées à un changement dans le fonctionnement de la discipline au secondaire. Pour l'auteur, les pratiques sociales sur lesquelles se fondent l'EPS, n'offrent pas la relative stabilité d'un champ de connaissance. La diversité des pratiques en EPS ne permet donc pas une vision cohérente de la discipline. En d'autres termes, l'une des difficultés fondamentales de l'enseignement de l'EPS, c'est sa pluralité. Une innovation des pratiques d'enseignements de la discipline, chose utile selon Dhellemmes, reste donc assez complexe.

Pour ce qui est de l'enjeu identitaire, Attali et Saint Martin (2009) pensent que le fait que L'EP veuille se comparer et « s'identifier » comme les autres disciplines scolaires, peut lui nuire et être à l'origine de « sa perte de spécificité ». Plus l'EPS tend à se conformer aux autres disciplines scolaires de façon à être reconnue, à part entière, socialement et scolairement, plus elle est conduite à une perte de spécificité.

Clément (1993) indique pour sa part, que la quête de l'identité de l'EP ne fait qu'entraîner des conflits entre les différents acteurs de l'EP ; et que du fait de son évolution (liée à l'histoire) elle finit par s'écarter de ses propres valeurs. Dans cette logique, Attali et Saint Martin (op. cit.) rejettent l'usage exclusif de la didactique par les enseignants d'EPS, toujours en quête de preuves de leur légitimité. Selon ces auteurs, c'est une erreur de porter son attention sur un cadre formel de la didactique pour se faire accepter dans le système éducatif.

A travers son enseignement et le curriculum qui l'accompagne, l'EPS marque une différence avec les autres disciplines. Cet état de connaissance permet également d'apprécier les difficultés liées à l'enseignement de l'EPS, qui se trouve balloté entre la conformité aux autres disciplines scolaires et sa particularité.

A travers ces travaux, l'on perçoit bien que l'enseignement en général de l'EPS, reste une difficulté majeure dans la progression de la discipline. Les curricula ont été pointés du doigt à plusieurs reprises. L'EPS est trop soucieuse de son acceptation dans le système éducatif. Dans cette logique, les auteurs n'ont pas manqué de préciser que l'EPS perd de sa culture. Mais, quelle est cette culture ? En existe-t-il d'unique ? Il n'y a pas grand débat sur ce point qui paraît souvent comme une évidence : le sport, la santé, la culture, la socialisation, etc. Le fait est que tout dépend de la conception de la discipline dans un contexte défini. En plus, ce qui s'apprend en EPS, ne peut en aucun cas être le même. C'est pourquoi il convient d'approfondir ces réflexions sur l'enseignement de l'EPS. Le curriculum peut être aussi lié aux conditions socioéconomiques d'un groupe social. Ce qui se pratique à Abobo en matière d'EPS, est certainement différent de ce qui se pratique dans une autre commune de Côte d'Ivoire et encore plus ailleurs. Dans cette logique, les problèmes liés à l'enseignement de l'EPS, peuvent être rattachés à d'autres aspects dans un contexte précis.

VI.5. Les représentations sociales en EPS

Les représentations sociales ont été bien prises en compte dans les analyses de l'EPS et des difficultés qui y sont liées. Ces représentations, aussi bien d'enseignants, d'élèves que de parents d'élèves, sont autant portées sur la discipline, que sur ses acteurs et son contenu.

D'entrée, René (1991) présente différents niveaux de la représentation en EPS pour permettre de mieux saisir leur importance, leurs influences et leurs interactions. Ce sont celles du phénomène éducatif, des éléments intervenant dans les situations éducatives, de l'interaction pédagogique (c'est-à-dire les communications et les interrelations qui participent à l'acte pédagogique et de la gestion des contenus d'apprentissage, destinées à concourir à la réussite

scolaire) et celles de l'apprentissage par ses mécanismes internes (c'est-à-dire des représentations de ce qu'est apprendre et de ce qu'est savoir).

Martineau (1998) montre au niveau des enseignants d'EPS que les représentations sociales qu'ils ont de leur discipline, de leur classe et de leurs élèves, justifient leurs interventions, le choix de la manière de dispenser les cours : « *Les conceptions des enseignants constituent leurs théories pédagogiques pour lire correctement la réalité de la classe, l'interpréter et intervenir efficacement en ce qui la concerne* » (p.20). C'est donc en fonction de leur compréhension de la réalité sociale que les enseignants dispensent les cours. A propos, Ndiaye (2002) avance que les représentations sont à la fois moyen de compréhension de la réalité et source d'orientation des conduites. Il en découle que, d'une manière ou d'une autre, toutes les pratiques pédagogiques de l'enseignant d'E.P.S sont dirigées par les représentations que celui-ci a des situations d'apprentissage.

Les représentations sociales des enseignants sont importantes dans la dynamique de l'éducation. C'est pourquoi, le Ministère de l'Education Nationale de France (2007) fait un rapport global sur les représentations sociales dans l'enseignement. Les enseignants du premier, comme du second degré dans leur ensemble, y compris ceux de l'EPS, ont des représentations semblables de la grande difficulté scolaire dont ils attribuent principalement, la cause, à l'environnement dans lequel évolue l'élève. Ils la distinguent par son ancrage dans la durée et s'accordent sur la précocité de son risque, dès l'entrée en cours préparatoire. C'est donc par le retard accumulé, l'incapacité à progresser, mais aussi le manque de bases solides et les difficultés de compréhension, qu'ils repèrent le plus souvent, l'élève en détresse, que celui-ci manifeste des signes d'agitation ou d'apathie. Ils pensent que ce dont cet élève aurait le plus besoin, en dehors d'une prise en charge scolaire, est de retrouver l'estime de soi. Les

représentations de l'EPS peuvent expliquer les performances et les compétences des enseignants.

Diouf (2007) fait remarquer dans son mémoire que les compétences professionnelles des enseignants d'EPS sont en rapport étroit avec leurs représentations ou acquisitions psychosociales qui, elles, sont perceptibles par la manière de dispenser le cours et les acquisitions des apprenants, la maîtrise des connaissances et des disciplines à enseigner, les informations pertinentes sur l'élève, la capacité de bien informer les élèves sur le pourquoi de l'E.P.S, de définir un programme d'enseignement adéquat, la capacité de s'adapter aux besoins des apprenants. Dans cette perspective, il affirme que, c'est en rapport avec ces représentations que l'enseignant, l'administration et les élèves se situent vis-à-vis de l'enseignement de l'Education Physique, que se construisent les réactions des individus en interaction dans la situation-classe et leur relation aux contenus disciplinaires eux-mêmes.

D'autres études se rapportant aux représentations sociales en EPS concernent plutôt des représentations de l'enseignant d'E.P.S par les élèves, les parents d'élèves ou par ses collègues d'autres disciplines.

Dorvillé (1987, 1991), analyse les représentations de l'enseignant d'EPS par les parents, mais aussi par ses collègues. Selon lui, ces représentations en faisaient encore un enseignant différent, à part, un acteur marginalisé sur la scène de l'école. L'auteur relève que l'enseignant d'EPS est sous-estimé, d'une part, par les parents d'élèves, d'autre part, par ses collègues. Dorvillé montre que les partenaires du système éducatif, ont des représentations traditionnelles et refusent partiellement l'identification du «prof de gym» aux autres enseignants. Cette perception est préjudiciable à l'évolution de l'EPS, comme discipline d'enseignement à part entière. L'enseignant d'EPS est de ce fait, considéré comme le moins sachant de tous. La considération ou non de l'EPS, trouve son origine dans la famille, à la maison. Généralement, la perception des élèves n'est

pas très différente de celle des parents. Selon ces derniers, il ya des matières plus importantes.

Les élèves aussi ont une manière spécifique d’appréhender l’EPS. Baudrit (1990) a passé en revue la problématique du passage des jeux, aux sports dans l’éducation physique dispensée à l’école élémentaire. Il en a déduit que la difficulté des enseignants d’EPS réside dans la manière dont les élèves appréhendent leur rôle. Enseignant ou entraîneur ? Selon lui, les élèves sont plus attachés à l’EPS sport, celle qui reste identique aux sports formalisés. Cette représentation est différente selon l’âge, le sexe, l’appartenance sociale et l’importance de la scolarité maternelle des élèves. Parallèlement, en éducation physique, les instituteurs modifient leur façon d’enseigner par rapport à la classe. Ils font plus œuvre d’animation, délaissant ainsi, un fonctionnement pédagogique plus rigoureux. Les enseignants sont plus ou moins sensibles à ce changement de rôle.

Les représentations sociales sont aussi à la base des motivations des acteurs de l’école en EPS. Rivals (2000) a analysé l’EPS en classe de première au Lycée Jean Lurcat de Montpellier (en France), en s’appuyant sur les représentations sociales des élèves. Pour l’auteur, les comportements des sujets ou des groupes, ne sont pas déterminés par les caractéristiques objectives de la situation, mais plutôt par les représentations que les individus ont de cette situation. A travers cette étude, l’auteur met en valeur le rapport fondamental qui existe entre les motivations des élèves de deux classes de première et leurs représentations de la discipline qu’est l’EPS.

Aussi, Ballaneda (2003), partant d’un constat selon lequel, lors de séances d’EPS, il arrive souvent que des élèves refusent d’entrer dans les activités proposées, l’auteur s’interroge sur la manière la plus adéquate de donner envie à tous, de participer à l’EPS. Partageant l’idée selon laquelle, l’origine du problème se trouve dans les représentations sociales de l’EPS, Ballaneda s’attèle

à les identifier et les définir, en prenant appui sur une classe du primaire (CM1). Pour l'auteur, d'une part, les élèves manquent de repères en EPS du point de vue de la discipline, mais aussi, des apprentissages. D'autre part, l'esprit de compétition provoque une mauvaise ambiance dans la classe (moqueries, refus de participer).

La motivation des élèves pour la pratique de l'EPS est une difficulté fondamentale abordée par Ahba et Makki (2014). Selon eux, les représentations sociales des apprenants sont, d'une part, un obstacle à leur action d'apprentissage, et d'autre part, elles influencent négativement leur comportement. En se représentant l'EPS comme une discipline de compétition, les élèves ont emmené les auteurs à constater l'ambiance dans la classe d'expérimentation. Les élèves tendent à travailler par rapport aux autres, alors qu'ils doivent travailler pour eux. A partir de cette analyse des représentations des élèves au Maroc, les auteurs ont fait des propositions d'enseignement de la discipline.

Valdenaire (2011) pense pour sa part, qu'un enseignant ne peut ignorer les représentations initiales des apprenants. Il faut au contraire partir de celles-ci pour les faire évoluer, les transformer dans l'optique de faire progresser l'élève. Valdenaire identifie les représentations des différentes populations lycéennes, afin de pouvoir caractériser les classes et proposer un enseignement encore plus adapté aux différents élèves. Cette étude portant sur des classes de la filière générale et de la filière professionnelle dans un établissement de la banlieue parisienne, révèle la différence des représentations que les apprenants se font de l'EPS. Elle confirme par ailleurs la thèse selon laquelle il convient d'adapter les enseignements aux élèves.

Candolfi (2010) dans son mémoire se penche également sur la question des représentations sociales de l'EPS par les élèves et leurs parents. Dans la conclusion à son travail de recherche, Candolfi confirme que l'image sociale «

négative » d'une éducation physique, vue comme discipline purement récréative, vidée de toute substance éducative. Ainsi, Selon l'auteur, les enjeux de l'EPS ne sont pas clarifiés pour les élèves et les parents d'élèves. En effet, c'est dans la pratique qu'il s'agit pour l'enseignant d'EPS, de rendre explicite ces différents éléments pour que chacun ait conscience de tous les enjeux qui se cachent derrière la présence des activités, en lien avec le mouvement à l'école. Il apparaît qu'il reste un décalage entre les objectifs fixés et souhaités par l'institution et la représentation sociale de la fonction et de l'utilité de l'EPS. La présence légitime de l'EPS dans les classes, n'est pas remise en question dans cette étude. C'est donc bien au niveau du rôle de celle-ci qu'il s'agit de travailler et de se mobiliser. Par conséquent, c'est quotidiennement et sur le terrain qu'il s'agit d'agir, pour modifier les mentalités et les représentations et ainsi insister sur les composantes éducatives d'une branche d'enseignement riche et variée dont le défoulement n'est qu'un composant inhérent et non exhaustif. Cette étude révèle l'aspect ludique de l'EPS. C'est également l'orientation que prend la pensée de Thomas (2004) pour lequel l'EPS n'est vue que comme une « ... *activité détente institutionnalisée* » (p.170).

Houdayer (2013) apprécie, dans une étude sur les représentations du genre, une certaine distorsion entre la représentation des élèves en ce qui concerne l'EPS et ce qu'il se passe réellement lors de la séance. En effet, selon l'auteur, pour les élèves, l'EPS est souvent perçue comme une seconde cour de récréation dans laquelle, il est nécessaire de se « défouler » en voulant néanmoins se faire plaisir (culture hédoniste) mais avant tout, de gagner et de réussir (culture associative et compétitive). La motivation des élèves quant à la pratique et aux compétences que l'EPS pourrait leur apporter, s'observe souvent à des fins de performance et de notation. Le chercheur insiste toutefois pour préciser que ces représentations diffèrent selon que l'élève soit une fille, soit un garçon.

Les représentations sociales ont souvent été mises en avant dans les études liées à l'EPS. Selon plusieurs auteurs présentés plus haut, ces représentations sont surtout une cause fondamentale des situations complexes que connaît l'EPS. Pris de façon distinct, élèves, parents d'élèves et enseignants contribuent à la marginalisation de l'EPS selon qu'ils sous-estiment la discipline et ses enseignants, ou selon qu'ils perçoivent seulement la dimension ludique de La discipline.

De cette analyse des représentations sociales en EPS, il faut retenir la prise en considération de chaque acteur, chacun ayant une représentation sociale particulière de la discipline. Cela dit, les représentations sociales sont aussi distinctes d'un champ social à un autre. Elles sont spécifiquement liées aux groupes sociaux en présence. Notre étude fait une analyse des représentations sociales liées à l'EPS en mettant en regroupant les principales composantes du système éducatif (les enseignants, les administrations, les élèves et les parents d'élèves). La particularité de cette étude réside donc dans le fait de prendre en même temps en compte plusieurs groupes d'acteurs, contrairement aux études ci-dessus présentées. Ainsi, selon les spécificités des groupes sociaux et les interactions, nous allons comparer les représentations de la discipline afin d'en saisir les facteurs communs et distincts.

VII. Champ de référence conceptuel et théorique

VII.1. Champ de référence conceptuel

La polysémie des concepts selon leur contexte, justifie cette étape de notre étude qui consiste justement à préciser notre sujet, mais aussi à appréhender clairement des concepts contenus dans les hypothèses ci-dessus énumérées.

VII.1.1. La marginalisation

La marginalisation se fonde sur la notion de marge qui désigne le contraire de la norme, à la fois ce qui n'est pas conforme à la règle, ce qui est différent, spécial, exceptionnel et qui s'oppose à ce qui doit être : elle signifie donc écart et déviance (Colussi, 2004). Colussi estime que la marginalisation est un processus « naturel » de la société complexifiée qui soutient dans des caractéristiques propres, ce qui est humain.

Pour Barel (1979), la marginalisation procède de la déconnection, de la dissociation d'éléments à partir de l'entropie, du vieillissement d'un ancien système. Selon lui, les systèmes en émergence se saisissent de ces éléments dissociés, libérés pour les intégrer dans de nouvelles combinaisons. Dans cette perspective, la marginalisation est un phénomène d'exclusion des processus de reproduction et des systèmes socioculturels les plus importants d'une formation sociale donnée, et non une exclusion totale : ce qui est marginalisé peut être appelé à jouer un rôle dynamique à l'avenir.

La marginalisation est un processus qui consiste à marginaliser. Selon le dictionnaire de langue française Larousse (2008), la marginalisation consiste à mettre quelqu'un à l'écart de la société, le situer en dehors du centre d'une activité. Toujours selon le dictionnaire, elle consiste aussi à écarter quelque chose, une activité de ce qui est essentiel, les rendre accessoires et secondaires. Dès lors, la marginalisation peut être liée à un individu, à une chose ou à une activité.

Rioux (1998) estime que la marginalisation recouvre à la fois une position géographique et une position sociale. Ceci explique probablement l'attrait qu'a suscité ces sciences humaines (géographie et sociologie notamment) mais également sa difficulté d'utilisation. Toujours d'après Rioux, la sociologie a plus ou moins délaissé l'étude de la personnalité marginale et focalise ses

travaux sur la situation marginale. Le faisant, la sociologie accorde plus d'importance à la dimension sociale.

La marginalisation de l'EPS à l'étude s'apparente à la mise à l'écart de cette activité scolaire et implicitement de certains acteurs, par les acteurs de l'école secondaire. Dans les établissements secondaires, l'EPS est mise en marge, elle est accessoire et reléguée au second plan. Pour paraphraser Foucher (2000), l'EPS n'est pas en dehors de la réalité scolaire, elle est en marge de celle-ci. Comme Bailly (1986), nous estimons que l'EPS est dans un état d'isolement relationnel (voulu ou non) qui génère une pratique spatiale spécifique qui contribue à son tour à l'écarter des processus d'interaction. La marginalisation de l'activité humaine qu'est l'EPS est non seulement spatiale (comme en témoigne sa pratique en dehors des établissements), mais aussi sociale (comme en témoigne entre autre le comportement des acteurs).

VII.1.2. Le sport

Le terme sport est une anglicisation du vieux mot français « desport » qui signifie jeu ou amusement (Magnane, 1964).

A la fin du XIX^{ème} siècle, au moment de la codification des jeux physiques anglais, le sport a été défini comme « *des activités supposant une dépense d'énergie musculaire, un engagement compétitif...* » (Defrance, 2006 : 98).

En France, dans les années 1920 et 1930, le sport affirme son identité lorsqu'il se distingue des loisirs, de l'Education Physique scolaire ou de la préparation militaire. De Coubertin (1922) dira du sport, qu'il est le culte volontaire et habituel de l'effort musculaire intensif appuyé sur le désir de progrès et pouvant aller jusqu'au risque.

A partir de 1930, Deux approches du sport ont coexisté :

- La définition du sport dans les années 1930-1940, se réfère à la nature anthropologique, biologique de l'activité. Cette vision a donné lieu à des constructions intellectuelles relevant de l'évolutionnisme, de l'eugénisme et parfois du racisme.
- La définition du sport par les caractéristiques culturelles de l'institution est la vision dominante dans les années 1945-1960. C'est cette vision qui a orienté les recherches en sport vers le cadre de la sociologie de l'éducation et de la culture (Dumazedier, 1962).

Vers la fin du XXème siècle, les définitions du sport en sciences humaines et sociales ont d'avantage compté. La notion de sport a dès lors impliqué deux tendances :

- D'une part, le sport loisir symbolisé par le jeu, la distraction, avec un caractère éphémère ;
- D'autre part, le sport travail, activité codifiée, exercée à temps plein avec un soucis de rendement poussé, organisé en véritable « carrière ».

Ainsi, « *le sport est à la fois un jeu doté d'une certaine gravité et une activité rationnelle tendue vers une forme d'efficacité directement objectivable dans la performance* » (Defrance, op cit.).

Ces deux valences sont à l'origine de différents paradigmes sociologiques actuels autour du sport ; d'une part, un jeu plaisant, d'autre part, un travail sérieux.

Mais Defrance (op cit. : 97) ne manque pas de préciser qu' « *aucune définition savante ne s'est clairement imposée, et les normes du sport varient sensiblement d'un pays à l'autre, si bien qu'on ne dispose pas d'une définition internationalement reconnue comme pertinente* ».

Les sociologues de l'Institut National du Sport, de l'Expertise et de la Performance (INSEP) en France ont adopté la position suivante : « *le sport, c'est ce que font les gens quand ils pensent qu'ils font du sport* » (Irlinger et al, 1988 : 15).

La définition de Magnane (1964) que nous partageons semble assez complète. Il considère le sport comme « *une activité de loisir dont la dominante est l'effort physique, participant à la fois du jeu et du travail, pratiqué de façon compétitive, comportant des règlements et des institutions spécifiques, susceptibles de se transformer en activité professionnelle* ». Aujourd'hui, le sport constitue aussi une forme d'institution, à la fois internationale et nettement nationale, tirant profit de son retentissement mondial comme de son enracinement dans les traditions d'un pays. Il est indispensable car, source d'emploi, support d'identification collective, vecteur d'intégration sociale, ressource de santé et matière d'éducation. A travers l'EPS, le sport intègre le système éducatif formel. De ce fait, le sport est un vecteur de socialisation et de transmission de savoir. En plus des caractéristiques ci-dessus énumérés, le sport dans le cadre de cette étude est un ensemble qui met en jeu des institutions et des acteurs qui organisent le spectacle, l'éducation sportive et la compétition. C'est un sous-système intégrant un cadre structurel qu'est l'école. Il se résume en EPS essentiellement par la pratique de la gymnastique, de la course de vitesse, du lancer de poids, du handball et du football.

VII.1.3. Education Physique et Sportive (EPS)

Leziart (1996) pose les problèmes de conception de la discipline. L'éducation physique, pratique d'enseignement, s'est constituée dans un rapport étroit aux pratiques physiques sociales. Elle se confronte depuis son origine (plus de 150 ans), à la maîtrise d'un rapport équilibré, libre entre les

connaissances scientifiques, indispensables à son développement et les connaissances pratiques qui lui assurent sa reconnaissance sociale et sa spécificité. L'histoire de cette discipline fait apparaître la difficulté à équilibrer harmonieusement dans les conceptions de l'éducation physique ces deux données. Deux tendances s'opposent : l'une souhaite parvenir à la constitution d'une science de l'action motrice, cadre de référence unique des pratiques à support moteur ; l'autre privilégie l'analyse de la pratique et tente d'utiliser avec pertinence, les produits des différentes sciences constituées.

Plusieurs conceptions ont été attribuées à l'Education Physique et Sportive (EPS) au cours de son évolution. Avant d'en arriver à l'expression EPS telle que connue maintenant, plusieurs expressions ont été passées en revue : gymnastique, éducation physique, éducation corporelle, éducation motrice, éducation psychomotrice. Toutes ces expressions aussi proches qu'elles semblaient, n'exprimaient pas forcément la même chose. La gymnastique a cependant longtemps été la désignation appropriée à la pratique des APS à l'école (Pociello, et *al* 1975).

Pour Arnaud (1989), l'éducation physique n'a pas une origine didactique, c'est-à-dire liée à la pratique pédagogique de terrain. Le concept, à son origine, ne se confond pas avec celui de gymnastique qui désignera seul, pendant longtemps encore, l'action particulière de développer son corps par la pratique d'exercices, en vue d'atteindre des objectifs précis. L'éducation physique apparaît au confluent des approches médicales et éducatives du corps de l'enfant. Elle invite les familles à intérioriser de nombreux comportements à l'égard de leurs enfants. Concernant la vie de l'enfant dès sa conception, englobant des règles diététiques et vestimentaires, dispensant des conseils d'hygiène, prescrivant certaines formes d'exercices, l'éducation physique peut légitimement être considérée comme à l'origine des connaissances scientifiques et des techniques éducatives

qui seront désignées un siècle plus tard, sous les noms de pédiatrie et de puériculture (Privat, 1981).

Même si l'expression EP est apparue au XVIII^{ème} siècle (Duclerc, 2014), c'est le recadrage de l'UNESCO avec l'implication d'autres formes d'APS qui confirme le concept EPS. Au concept EPS, plusieurs conceptions ont été associées dont la conception naturaliste ou la mise en avant du corps avec des auteurs comme Famose (1983) (la finalité est ici de développer l'organisme et le corps de l'individu), la conception culturaliste ou la mise en avant de la culture dont l'un des défenseurs est Arnaud (op. cit.) (les élèves devront s'approprier des cultures et des contenus extérieurs). Une autre conception dite citoyenne dont l'objectif est de former les futurs citoyens (Merand et Delhemmes, 1988), c'est-à-dire préparer les élèves à jouer un rôle actif et positif dans la société, précède les conceptions contemporaines. Les caractéristiques contemporaines de l'EPS regroupent toutes les conceptions antérieures en tenant compte des spécificités actuelles. Plusieurs auteurs se sont attelés à donner une définition à l'EPS.

Pour Parlebas (1981), l'EPS est une pratique d'intervention qui exerce une influence sur les conduites motrices des participants en fonction de normes éducatives implicites ou explicites. Selon Delaunay (1986), l'EPS est une discipline scolaire, c'est-à-dire qui poursuit les spécificités de l'école (et non celles d'organisations extrascolaires, commerciales, sportives ou autres), obligatoire, c'est-à-dire, s'adressant à tous les élèves (les doués et les autres), dont la fonction est l'éducation des conduites motrices, par l'apprentissage de connaissances, de savoirs et de modes d'action fondamentaux, en vue d'atteindre les objectifs et les compétences fixées par les instructions officielles, disposant de sa propre didactique (qui n'est pas la somme des didactiques des APS), afin de contribuer à la réussite de tous les élèves (obligation de moyens).

La définition de l'EPS au cours de cette étude tient en partie compte des prescriptions de l'UNESCO, notamment du « *Manuel de procédure pour*

l'enseignement de l'éducation physique et la pratique du sport à l'école ». L'EPS y est défini comme la pédagogie des conduites motrices, c'est-à-dire l'apprentissage des comportements moteurs en tant que porteurs de signification, c'est avant tout, l'éducation à l'expression motrice (Ministère de la Jeunesse et des Sports, 1999). L'EPS symbolise aussi toute pratique physique et sportive à l'école. En d'autres termes, l'EPS ici associe éducation aux APS et toutes les compétitions qui s'y rapportent dans le système éducatif secondaire. L'EPS est un cadre scolaire formel et relationnel défini par des enjeux. Dans cette logique, il met en relation plusieurs acteurs qui, selon leurs actions et s'appuyant sur des structures spécifiques, essaient de se positionner le mieux possible, les uns par rapport aux autres dans le fonctionnement de ladite discipline. Pour cette étude, en plus d'être une discipline scolaire qui donne lieu à des cours, l'EPS, c'est aussi les interclasses et les compétitions OISSU. Elle se définit donc comme une éducation théorique et pratique qui vise, non seulement à enseigner des habitudes sportives et à les évaluer (l'EPS en tant que source de note et de moyenne comptant pour le passage en classe supérieur), mais aussi à déterminer et à promouvoir les qualités sportives chez les jeunes en vue d'éventuelles carrières sportives.

VII.1.4. Les représentations sociales

Les représentations sociales permettent d'élucider l'appréhension particulière d'un objet par un groupe et les principes de sa mise en place, se situant au carrefour entre des processus individuels, interindividuels et intergroupes (Doise, 1985). Ce concept a été conçu sur la base de celui de représentations collectives, élaboré par Durkheim (1967). Ce dernier cherchait alors à élucider le fonctionnement des phénomènes de conscience collective qui, dans la perspective sociologique, subordonne les consciences individuelles pour les astreindre à un certain nombre de normes, réglant les conduites et les

attitudes (par exemple : normes morales, règles juridiques, traditions religieuses). Bien que les représentations collectives existent à travers les individus, elles s'en distinguent et ont un fonctionnement propre, assurant leur pérennisation au-delà de la variabilité des comportements individuels.

Pour Durkheim, « *les représentations collectives sont partagées par l'ensemble d'une société et sont stables à travers le temps, contrairement aux représentations individuelles qui sont variables, éphémères, propres aux individus* » (Vladimir, 2005 : 38).

A la suite de Durkheim, Moscovici (1961) a enraciné le concept des représentations sociales dans les études psychosociologiques. Pour lui, la représentation est un système de valeurs, de notions et de pratiques relatives à des objets, des aspects ou des dimensions du milieu social, qui, permet non seulement la stabilisation du cadre de vie des individus et des groupes mais qui constitue également un instrument d'orientation de la perception des situations et de l'élaboration des réponses.

Jodelet (1984) définit la représentation sociale comme une forme de connaissance spécifique de savoir, de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il (le concept) désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique, orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. Jodelet parle de relation au monde et aux choses.

Plus simplement, l'on peut retenir la définition de Abric qui affirme ce qui suit :

La représentation sociale est informative et explicative de la nature des liens sociaux intra et intergroupes, et des relations des individus à leur environnement social.... Par ses fonctions d'élaboration d'un sens commun, de construction de l'identité sociale, par les attentes et les

anticipations qu'elle génère, elle est à l'origine des pratiques sociales. Par ses fonctions justificatrices, adaptatrices et de différenciation sociale, elle est dépendante des circonstances extérieures et des pratiques elles-mêmes, elle est modulée ou induite par les pratiques.
(Abric, 1994 : 18)

Selon Gilly (1980), une représentation est sociale quand elle est partagée par un groupe d'individus, quand elle est produite et engendrée collectivement, c'est-à-dire qu'elle résulte d'une interaction collective dont elle est l'expression. C'est un repérage de la vision du monde que les individus ou les groupes portent en eux et utilisent pour agir ou prendre position et reconnu comme indispensable, pour comprendre la dynamique des interactions sociales et donc éclairer les déterminants des pratiques sociales (Abric, 1994). Il s'agit d'une distinction classique entre le sujet et l'objet. Un sujet n'existe pas en lui-même, il existe pour un individu ou un groupe d'individu et par rapport à eux. Toute représentation sociale est représentation de quelque chose (il s'agit ici de l'EPS) et de quelqu'un (ensemble constitué de tous les acteurs qui animent l'EPS dans les lycées et collèges, à savoir, les administrations, les parents d'élèves, les enseignants d'EPS et les élèves à Abobo). Ce type d'approche n'est pas nouveau en EPS. Ainsi, à la suite des travaux de Bourdieu et de son école, des auteurs comme Pociello et Le Pogam ont tenté de comprendre les logiques pratico-sociales mises en œuvre dans les pratiques corporelles des français. Ce qui particularise la théorie des représentations sociales, c'est qu'elle porte sur les représentations, c'est-à-dire sur des productions cognitives et qu'elle pose bien sûr le problème fondamental du langage, d'une part comme produit de ces opérations cognitives et d'autre part, comme moyen pour le chercheur, de parvenir à ces « faits de conscience ». Enfin, ce qui fait sa spécificité, c'est qu'elle envisage la nature sociale de ces productions discursives qui sont spécifiques d'une « pensée en usage » (Windisch, 1982) et qui sont marquées par les conditions même de la communication.

Pour la présente étude, la théorie des représentations sociales servira à appréhender la pratique de l'EPS dans l'éducation en Côte d'Ivoire et à comprendre la marginalisation de cette discipline au sein des établissements secondaires. Il s'agira ici de s'inscrire dans la logique Bourdieusienne susmentionnée afin de saisir l'origine des conduites des acteurs vis-à-vis de l'EPS et de mettre en exergue la nature des interactions, en vue d'expliquer la marginalisation de ladite discipline dans les lycées et collèges d'Abobo.

Les concepts de significations sociales (perceptions et enjeux) et de pratiques sociales de régulations (interactions et normes sociales) vont constituer les socles de notre analyse des représentations sociales.

-Les significations sociales

Les significations sociales renvoient à ce processus général par lequel est donnée une interprétation plus ou moins uniforme à tout phénomène social. Pour Mead, la signification est à inscrire dans une relation ternaire, passant du «geste» initial à la réaction qu'il suscite chez un second individu, puis à l'achèvement de l'acte lui-même. La signification résulte de l'intériorisation mutuelle d'une réaction commune à un même stimulus, et cela en vertu du fait que le stimulus provoque chez le sujet qui l'émet la même réaction que chez celui à qui il est destiné (1963).

Elles se rapportent dans le cadre de notre étude aux perceptions et aux enjeux actuels de l'EPS au sein des établissements secondaires. Elles donnent une dimension idéologique et structurelle aux représentations sociales. Les significations mettent l'accent sur les aspects signifiants de l'EPS. L'acteur social est ici perçu comme un producteur de sens à travers les perceptions, et exprimant par ce sens son type d'insertion et son rapport à l'EPS. Ainsi, nous allons à travers ce concept mettre en évidence le noyau central des

représentations sociales (facteur structurant) et les éléments périphériques de ces représentations sociales (structurés autour du noyau).

-Les pratiques sociales de régulation

Les pratiques sociales sont une autre composante des représentations sociales. Ce sont les manières d'agir qui viennent s'adjoindre aux manières de penser. Ce sont un ensemble d'habitudes et de comportements que les acteurs adoptent vis-à-vis de l'EPS. En matière de régulation, les pratiques sociales intègrent les normes. Selon Gilly (1982), ces normes découlent de la position statutaire des acteurs. Il s'agit ici d'appréhender à travers ce concept, les contradictions autour des normes, les logiques qui découlent des interactions en EPS et les dispositions sociales qui aboutissent à la marginalisation actuelle de la discipline. Ainsi, seront identifiés les acteurs, les interactions conflictuelles et les consensus qui permettent à l'EPS de fonctionner en l'état actuel.

VII.2. Champ de référence théorique

L'EPS dans l'enseignement secondaire se présente d'une part, comme un objet cognitif, d'autre part, comme une organisation spécifique, avec des composantes particulières. Elle implique de ce point de vue que les acteurs jouent un rôle déterminant dans son fonctionnement, mais aussi intègre des structures formelles ou informelles qui influencent le comportement des différents agents du système éducatif secondaire. Ainsi, les théories suivantes ont servi à élucider la marginalisation de l'EPS au sein des établissements secondaires.

VII.2.1. La théorie du structuralisme constructiviste

Le « *structuralisme constructiviste* » ou de « *constructivisme structuraliste* » tente de dépasser des oppositions conceptuelles fondatrices de la sociologie : celles opposant le structuralisme qui affirme la soumission de l'individu à des règles structurelles et le constructivisme qui fait du monde social le produit de l'action libre des acteurs sociaux. Bourdieu (1979) veut ainsi souligner que le monde social est constitué de structures qui sont certes construites par les agents sociaux (position constructiviste), mais qui une fois constituées, conditionnent à leur tour l'action de ces agents (position structuraliste).

Les concepts d'habitus, de champ et de capital social développés par Bourdieu vont aider à l'analyse la marginalisation de l'EPS au sein des établissements secondaires à l'étude.

L'EPS dans les établissements secondaire revêt un cadre structurel précis et préétabli par les instances éducatives et sportives. Ainsi, il y est définie un ensemble de normes qui régissent son fonctionnement. Cependant, les dysfonctionnements observés en EPS laissent apparaître le fait que les acteurs ne font pas toujours ce qui est prescrit. Le cadre spécifique de l'étude à Abobo peut sous-tendre des particularités qui font de ce espace sociale qu'est l'école un champ social différent des autres. L'école à Abobo et ses acteurs sont donc à même de produire des normes sociales de fonctionnement de l'EPS. La spécificité du cadre ou « champ », selon les terminologies de Bourdieu, reste donc un facteur important d'appréciation de la situation actuelle de l'EPS en Côte d'Ivoire, plus précisément à Abobo. Il s'agit à ce niveau d'identifier les logiques de fonctionnement et d'en dégager les facteurs de la marginalisation de la discipline. Dans les établissements secondaires, les règles qui régissent l'EPS, y compris les manières de penser et d'agir vis-à-vis de la discipline sont à la base de son mode de fonctionnement.

En s'habituant aux logiques sociales qui fondent l'EPS au sein des établissements, les acteurs finissent par intégrer au fil du temps un ensemble de valeurs qui les prédisposent à avoir certaines réactions. Ce sont ces acquisitions régulières ou « habitus » en rapport avec l'EPS qui sont transmises d'une génération d'élèves à une autre.

Cette théorie structuraliste constructiviste est indiquée, car apte à rendre compte des acquisitions régulières qui influencent la manière dont les acteurs du système éducatif public ou privé perçoivent et définissent l'EPS.

Le structuralisme constructiviste est aussi indiqué ici dans la mesure où il ménage à l'acteur social des possibilités d'interprétation et, partant, une marge d'autonomie dans un contexte où il est conduit à déployer une stratégie, au-delà du poids des structures qui le conditionnent ; elle considère les phénomènes sociaux comme des constructions des acteurs sociaux. En fait, l'adhésion des uns et des autres au fonctionnement actuel de l'EPS laisse entrevoir une acceptation de la situation dans un champ spécifique précis qu'est l'école. Face à un cadre structurel prédéfini, chaque acteur de l'école use des moyens possibles pour tirer profit de la pratique de l'EPS. C'est dire que tous les agents du système secondaire trouvent des moyens (ce que Bourdieu appelle le capital) d'exister dans ce champ.

Ainsi, l'usage du structuralisme-constructiviste nous permet de rendre compte du cadre global dans lequel les acteurs de l'école inscrivent leurs actions vis-à-vis de l'EPS. Cette théorie nous donne la possibilité d'appréhender les invariants idéologiques qui déterminent les manières de penser et d'agir des acteurs. Le structuralisme-constructiviste répond à la logique d'analyser le caractère structurant et le mode de transmission des représentations sociales liées à l'EPS.

Cette approche théorique permet de mettre en exergue la dynamique qui existe dans les considérations psychosociologiques de l'EPS et de nuancer l'influence

de l'approche structurante de sa marginalisation. Il s'agit d'apprécier la structure spécifique, le rôle indépendant et interdépendant des acteurs dans le processus de marginalisation de la discipline.

VII.2.2. La théorie des jeux

D'origine mathématique, la théorie des jeux est la discipline qui étudie les situations où le sort de chaque participant dépend non seulement des décisions qu'il prend mais également des décisions prises par d'autres participants. En conséquence, le choix "optimal" pour un participant dépend généralement de ce que font les autres. Parce que chacun n'est pas totalement maître de son sort, on dit que les participants se trouvent en situation d'*interaction stratégique* (Thisse, 2002).

La théorie des jeux permet une analyse formelle des problèmes posés par l'interaction stratégique d'un groupe d'agents rationnels, poursuivant des buts qui leur sont propres. Cette théorie s'applique à de très nombreux problèmes sociaux, politiques et économiques. En sociologie (Swedberg, 2001) cette théorie est de plus en plus utilisée pour rendre compte du monde contemporain. Selon cette théorie, des agents (joueurs) prennent des décisions en considérant le fait que les autres acteurs avec lesquels ils interagissent, élaborent eux aussi des stratégies. En d'autres termes, les agents prennent une décision qui tient compte du fait que les autres vont réagir. Ces autres prennent en retour en considération la réaction de l'agent dans leurs décisions. Ces relations complexes s'appellent des interactions stratégiques. Même dans un environnement limité à un petit nombre d'acteurs, 2, 3 ou 4, les interactions stratégiques sont très complexes et riches d'enseignements.

La théorie des jeux dans le cadre de cette étude vient rendre compte de l'état des relations autour de l'EPS. L'éventuelle concurrence que soulève l'EPS

à travers ses enjeux, laisse paraître la possibilité de stratégies diverses dans les interactions entre les acteurs à l'étude. Mais la situation finale « *serait acceptable pour tous les joueurs, y compris les perdants* » (N'da : 74). L'EPS dans son état actuel donne lieu à des relations conflictuelles et de consensus. Il importe d'utiliser dans ce travail cette théorie qui puisse rendre surtout compte des normes formelles, des interactions et des consensus qui accompagnent la pratique de l'EPS. Dans cette logique théorique, nous cernerons surtout les pratiques qui régulent le fonctionnement actuel de l'EPS au sein des établissements afin d'en apprécier leur adéquation ou leur inadéquation. Il s'agit d'appréhender les nouvelles normes qui conditionnent la pratique de l'EPS au sein des lycées et collèges. La pratique de l'EPS obéit à des conditions particulières selon les établissements. Ce sont ces conditions consensuelles que la théorie des jeux nous aide à saisir.

CHAPITRE II : CONSIDERATIONS D'ORDRE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE

I. Délimitation du champ de l'étude

I.1. Le champ géographique

L'étude a été réalisée dans la commune d'Abobo, précisément dans trois établissements secondaires de ladite commune à savoir, le Collège Moderne d'Abobo PK18 (CMA), le Lycée Municipal d'Abobo (LMUA) et le Collège Privé les Falaises (CPF).

Abobo est une commune de Côte d'Ivoire située dans le secteur nord du district autonome d'Abidjan. C'est l'une des communes les plus peuplées du district (environ 1 500 000 habitants) sur une superficie de 10 000 ha (100 km²); soit une densité de 167 habitants à l'hectare. Elle est limitée par la ville d'Anyama au Nord, par Williamsville, Adjamé et le quartier Deux-Plateaux de Cocody au Sud ; à l'est, par Angré-Cocody et à l'ouest, par la forêt du Banco. Elle abrite notamment une gare ferroviaire (la gare de train du Banco) sur la ligne de chemin de fer Abidjan-Niger, reliant la Côte d'Ivoire au Burkina Faso.

Au plan éducatif, selon la Direction de la Planification du MENET, la commune d'Abobo dispose en 2015 de 141 établissements secondaires dont 05 publics 136 privés.

Les collèges et lycées au sein desquels s'est déroulée la présente étude sur la marginalisation de l'EPS, sont repartis dans trois différents quartiers de la commune d'Abobo.

Le CPF est un établissement privé situé à Abobo Anonkoi III derrière la mosquée Adja Tenin. Dans cet établissement, tous les enseignants d'EPS sont du privé, ce qui n'est pas forcément le cas de certains établissements secondaires privés. Dans le processus d'acquisition de l'autorisation, l'EPS tient une place de choix. Les preuves de pratique de l'EPS sont requises avant d'attester qu'un établissement peut ouvrir et recevoir en formation des élèves. Le Collège privé les Falaises est l'un des nombreux établissements dont les cours d'EPS se pratiquent en dehors de l'école, sur un espace « public » de par sa fréquentation, et privé car faisant partie du patrimoine de la SITARAIL (site près de la gare de train d'Abobo banco).

Le CMA PK18 est quant à lui, un établissement public situé dans le sous quartier PK18, précisément non loin du carrefour « diallo », sur le tronçon menant d'Abobo carrefour « AGRIPAC », à Abobo « N'dotré ». Le CMA PK18 est, selon le coordonnateur régional de l'EPS à Abobo, une référence en matière d'EPS à Abobo. C'est l'un des établissements qui a fourni le plus d'athlète aux équipes nationales, dans plusieurs disciplines, notamment au handball, en athlétisme et depuis 2012 en lutte (la vice-championne d'Afrique de lutte est élève au CMA PK18). Souvent école pilote pour insertion de certaines pratiques sportives comme le « baseball » américain depuis la rentrée scolaire 2014-2015, cet établissement secondaire de premier cycle a remporté de nombreux trophées. Les explorations ont pu permettre de constater que certains enseignants de cet établissement étaient pris pour référence en matière d'EPS. Au CMA PK 18, certains enseignants occupent des postes clés dans la mise en place de l'EPS à Abobo et au plan national. Vu son importance en matière d'EPS, il était opportun de tenir compte du CMA PK18, même si son cycle unique (seulement le premier cycle) nous oblige à prendre en considération un autre établissement public : le LYMUA.

Le LYMUA est un établissement secondaire public localisé dans le quartier Avocatier de la commune d'Abobo, non loin du dépôt 09 de la Société de Transport Abidjanais (SOTRA). Le LYMUA a été pris en compte dans cette étude afin de rester dans la logique du CMA PK18. Son second cycle vient en effet compléter le premier cycle du CMA PK18. Le LYMUA est l'établissement public le plus proche du CMA. Selon l'administration du CMA PK18, 70% des élèves du CMA PK18 admis au BEPC sont orienté au LYMUA. Ainsi, au LYMUA, il sera question de l'approche de la marginalisation de l'EPS dans le second cycle des établissements publics.

La carte scolaire suivante présente la répartition géographique des établissements secondaires dans la commune d'Abobo. Les établissements secondaires à l'étude sont identifiés sur la carte par la couleur rouge (voir page suivante).

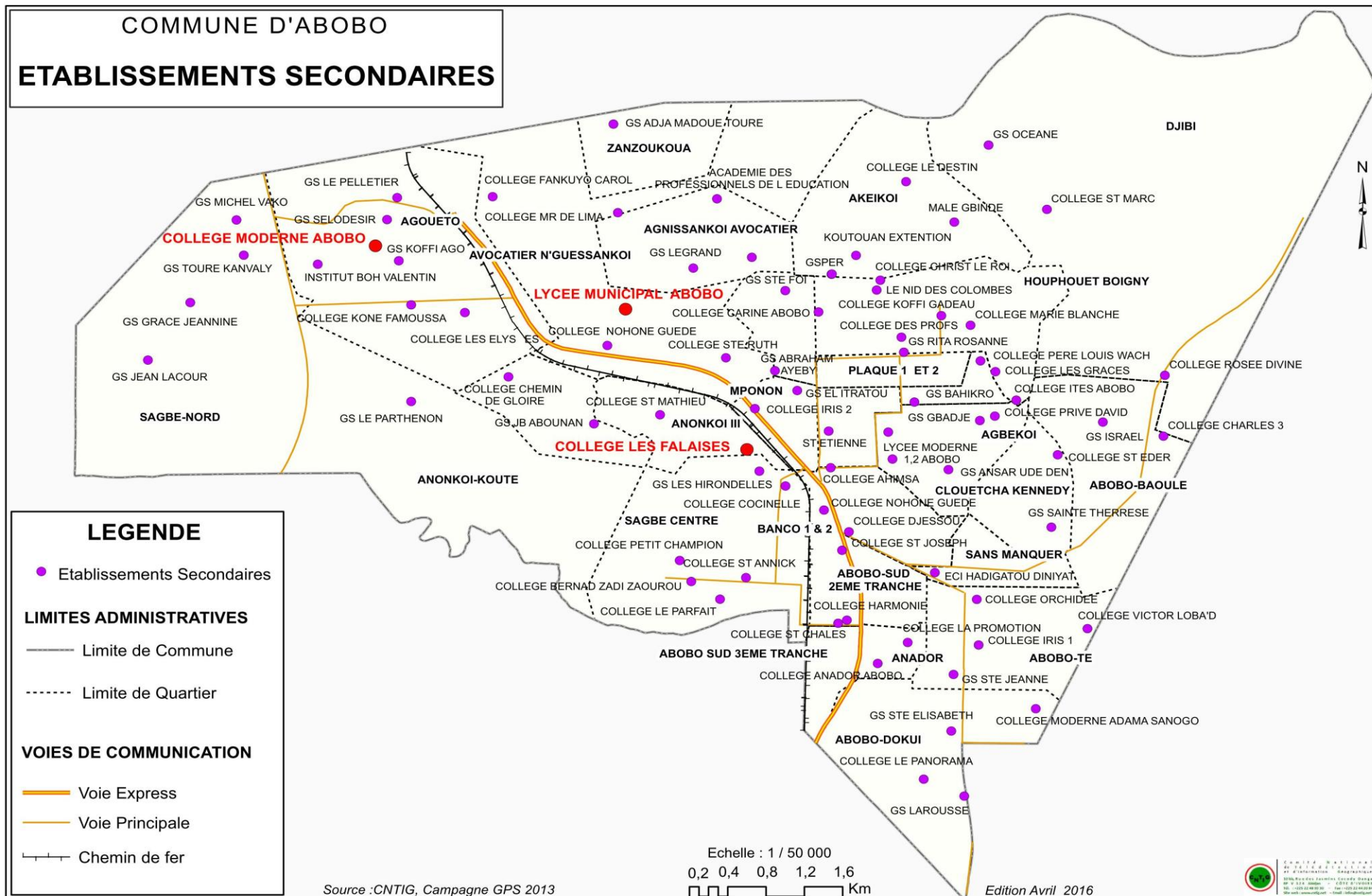


Figure 1 : Carte des établissements secondaires d'Abobo 2015-2016

I.2. Le champ social

En tant que pratique sociale, l'EPS fait intervenir plusieurs acteurs de l'école. Au sein des établissements secondaires à l'étude comme au plan institutionnel, différents acteurs issus de catégories sociales distinctes, interagissent et sont impliqués dans la marginalisation de l'EPS, objet de l'étude en cours.

Au niveau macro ou institutionnel, nous nous sommes intéressés à des acteurs issus de milieux professionnels différents. Ainsi, le MPJSL a été représenté au cours de cette étude, à travers la direction de l'OISSU où les échanges avec le sous-directeur chargé des compétitions, nous ont permis d'apprécier la place des compétitions sportives dans l'organisation de l'EPS. Le MENET aussi a été représenté à travers la coordination nationale de l'EPS. Au sein de cette coordination, les coordonnateurs nationaux chargés de l'EPS au secondaire et l'inspecteur général national de l'EPS ont été entretenus sur la question de la marginalisation de la discipline dont ils ont la charge au sein des établissements secondaires.

Au niveau méso, l'étude nous a conduits à l'antenne régionale de la formation continue et de la pédagogie d'Abobo dépendant du MENET. Nous y avons interrogé le coordonnateur régional de la pédagogie de l'EPS sur le fonctionnement spécifique de l'EPS dans la zone. Ainsi, il nous a informé sur l'organisation pédagogique, la formation des enseignants, le contenu des enseignements et les contraintes liées au fonctionnement de l'EPS.

Au niveau micro, quatre catégories sociales directement concernées par la pratique de l'EPS au sein des établissements ont été prises en compte :

- Les administrations scolaires : de façon spécifique nous y avons interrogé les chefs d'établissements (le directeur d'étude pour le privé). Ils sont en effet les premiers responsables des lycées et collèges. Même si elles

dépendent du MENET pour les établissements publics et d'un fondateur pour les privés, la pratique de l'EPS dépend en partie de leur gestion.

- Les enseignants d'EPS constituent la seconde catégorie de personne concernée par l'étude. En tant qu'acteurs chargés de la formation et de l'évaluation des élèves en EPS, ces derniers nous ont informés sur les conditions de pratique de l'EPS et le comportement des élèves vis-à-vis de la discipline. Aussi, ils nous ont aidés à saisir le sens et les objectifs de la discipline d'après eux.
- La troisième catégorie sociale est composée d'élèves. Acteurs au centre de l'éducation scolaire, les élèves sont importants dans la compréhension positive ou négative du fonctionnement d'une matière d'enseignement.
- Enfin les parents d'élèves nous ont intéressés dans le cadre de cette étude. Impliqués dans la gestion des établissements scolaires à travers le Comité de Gestion des Etablissements Secondaires (COGES) au public, les parents d'élève sont devenus des acteurs incontournables de l'école. Vu les relations qu'ils ont avec les CE de l'EPS, leur appréhension de la marginalisation de l'EPS est utile à la compréhension dudit problème. Au privé, même si aucune organisation particulière n'est connue, il n'en demeure pas moins que les parents d'élèves ont une influence sur la scolarité de leurs enfants.

En somme, différents acteurs sociaux issus de catégories sociales distinctes ont permis d'avoir les informations relatives à l'EPS, en vue de comprendre sa marginalisation au sein des établissements secondaires.

I.3. Le champ sociologique

Toute recherche en sociologie s'inscrit dans une branche spécifique. Cette étude destinée à saisir les facteurs liés à la marginalisation de l'EPS dans les lycées et collèges d'Abobo, s'inscrit dans le cadre de la sociologie du sport, incluant la sociologie de l'éducation physique et sportive.

La sociologie du sport s'intéresse aux relations existantes entre le sport ou de manière générique les activités physiques et sportives et la société...la sociologie du sport vise à décrire le sport en tant que fait social, à expliquer la réalité sportive composée d'actions, de pratiques et de comportements hétéroclites et à comprendre les interactions qui s'établissent entre cette pluralité sportive et les organisations ou structures sociales. (Laure, Falcoz, 2004 : 24)

Dans la dynamique d'une démarche fondée sur les représentations sociales et à la suite de Bourdieu, des sociologues du sport comme Pociello (1981) et Vigarello (1999) en parlant d'« espaces de sport », se sont inscrits dans une approche structuralisme constructiviste qui tient compte de la structure, mais aussi de l'acteur. A la base, cette approche sert de référence à notre étude. Aussi, en considérant l'ambivalence des APS qui implique loisir et pratique professionnelle, la contribution de la sociologie du loisir est déterminante dans l'explication de l'état actuel de l'EPS à Abobo.

En plus, en tant que discipline scolaire, l'EPS ne saurait se démarquer du système éducatif. Son approche sociologique renvoie également à la sociologie de l'éducation. La sociologie de l'éducation représente l'approche scientifique de l'éducation comme phénomène social. La première fonction de la sociologie de l'éducation est d'étudier objectivement et comparativement ces espèces distinctes de systèmes sociaux - les relations éducatives, les rôles éducatifs, les groupes éducatifs - dans différentes sociétés, passées et présentes, dans le monde entier (Bulle, 2005). Cependant, l'éducation comme abstraction institutionnelle

au même titre que la famille, la politique ou la religion, n'est pas pour autant un phénomène socialement autonome. La socialisation à l'école reste une approche utile pour comprendre le mécanisme de formation et de transmission des conceptions liées à l'EPS. De la définition intentionnelle de l'éducation formelle à son résultat, la limite n'est pas fixe et invite le sociologue à prendre aussi en compte, dans l'analyse même de l'éducation comme institution sociale, ses aspects non formels.

En somme, dans le contexte social dans lequel évolue l'école, l'EPS est un objet autour duquel se mobilise un ensemble d'acteurs et où se construisent des structures spécifiques qu'il convient de comprendre en faisant usage utile de toutes ces spécificités disciplinaires.

II. Procédures de collecte de données

II.1. Les enquêtes exploratoires

Cette partie du travail nous a permis de côtoyer les acteurs impliqués dans la gestion et la pratique de l'EPS en Côte d'Ivoire et d'avoir des informations utiles à la construction de l'objet d'étude. Du 15 janvier 2013 au 30 avril 2014, nous avons exploré 07 établissements secondaires de la commune d'Abobo parmi lesquels des établissements publics et des établissements privés.

Nous avons fréquenté le Lycée Moderne d'Abobo 1 et 2, ensuite le Collège Moderne d'Abobo et le Collège Municipal d'Abobo. Aussi nous avons aussi fréquenté quatre (04) établissements secondaires privés. Il s'agit des Collèges Saint Pierre Charles d'Abobo, du Collège Harmonie d'Abobo, du Collège Anador d'Abobo, et le Collège privé les Falaises. Dans chacun de ces établissements, nous nous sommes entretenus avec au moins deux (02) professeurs d'EPS et le responsable de l'unité d'enseignement de l'EPS sur les

conditions de travail, les attitudes des élèves et de l'administration vis-à-vis de l'EPS. Dans le mois de mars 2013, nous avons eu des contacts avec les directions des Ecoles, Lycées et Collèges (DELIC) du MENET pour préparer l'enquête, et de l'OISSU au MPJSL. A l'OISSU, il était question de recueillir des informations relatives à la participation des établissements aux compétitions. Ces explorations ont été continues jusqu'en février 2014 où nous avons pris contact avec le Programme National de Santé Scolaire et Universitaire (PNSSU) et du Service de Santé Scolaire et Universitaire (SSSU) d'Abobo.

En plus, des rencontres régulières avec le directeur des loisirs, anciennement enseignant à l'INJS nous ont permis d'avoir accès à des lois et projets de lois relatives à l'organisation sportive en Côte d'Ivoire.

En outre, au bénéfice de visites récurrentes au collège ANADOR en vue de régler les problèmes de scolarité de certains frères qui y étaient scolarisés, nous nous sommes créés des contacts qui nous ont permis d'assister à la rencontre de tous les professeurs d'EPS de la Direction Régionale de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique d'Abobo 4 (DRENET 4) avec le directeur de la vie scolaire du Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique avec qui nous avons échangé sur le rôle de la Direction de la Vie Scolaire (DVS) en EPS.

Les enquêtes exploratoires ont permis d'obtenir des informations qualitatives et quantitatives. A partir de ces informations, nous avons apprécié et précisé certains aspects des problèmes liés à l'EPS et fait des comparaisons avec les données chiffrées. Ces informations ont servi à ajuster la construction de l'objet d'étude. Aussi, nous avons adopté les comportements adéquats au moment de la pré-enquête et de l'enquête proprement dite. C'est dans cette logique que nous avons sollicité et obtenu les autorisations utiles à l'étude (de par le MENET, la DELIC et de la DRENET 4) et nous donnant le droit de fréquenter les établissements secondaires publics et privés d'Abobo.

II.2. Echantillonnage

L'échantillon est une population réduite, censée contenir toutes les caractéristiques de la population globale (Grawitz, 1996). N'da (2003) ajoute que l'on peut recueillir les informations utiles sur une fraction (échantillon) de l'ensemble (population) pour procéder à des généralisations. Il existe une pluralité de techniques d'échantillonnage.

Dans le cadre de cette étude, il nous a été utile de recourir à l'échantillonnage par quotas. L'échantillon par quotas présente une tentative d'équilibre entre l'échantillonnage aléatoire stratifié et l'échantillonnage par convenance. Ainsi, avons-nous cherché à travers cette technique d'échantillonnage à reproduire dans notre échantillon, les tendances en termes de nombre d'élèves par établissement telles qu'elles existent dans la population mère.

Cette étude prend en compte 03 établissements (privé et publics) et des acteurs issus de catégories sociales distinctes, directement ou indirectement impliqués en EPS.

Par convenance, nous avons retenu deux classes par cycle. La caractéristique fondamentale était d'avoir au moins un an de pratique d'EPS. Nous avons estimé que les élèves de 6^{ème}, vu le mois de déroulement de l'enquête (février), n'étaient pas à même de donner des informations utiles. Nous avons enfin tenu compte des classes d'examens estimant que, selon que les élèves soient en classe d'examen ou pas, leurs conceptions ou leurs comportements vis-à-vis de l'EPS peut changer.

En outre, ces classes sont représentatives de l'évolution des programmes scolaires en matière d'EPS. En effet, les programmes d'EPS associent les classes selon les apprentissages par année. Ainsi, quatre niveaux sont déterminés selon le Manuel de procédure de l'EPS (1999) : 6^{ème} et 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}, 2nd et 1^{ère}, et le niveau Tle.

En somme, les élèves des classes de 5^{ème} et 3^{ème} ont été interrogés pour représenter le premier cycle, tandis que ceux des classes de 2nd et de Terminale ont représenté le 2nd cycle.

La technique par quotas pour laquelle nous avons opté implique une représentativité des acteurs dans l'échantillon, telle qu'exprimer dans la population mère (N'Da, 2002).

En ce qui concerne la taille de l'échantillon, elle dépend principalement :

- des conditions matérielles de réalisation de l'étude ;
- du degré de précision recherché.

Nous avons retenu un taux de sondage (F) de 20% pour la constitution de notre échantillon d'élèves (n), à partir de la population mère (N= 4236). Nous avons procédé au calcul suivant : $n=N \times F$; soit $n=847,2$.

On considèrera $n=848$ élèves repartit dans les tableaux suivants selon les établissements.

Tableau 1 : Répartition de l'échantillon par établissement

| Sexe Structure | Hommes | Femmes | TOTAL |
|-------------------|--------|--------|-------|
| Les Falaises | 154 | 125 | 279 |
| CMA PK 18 | 143 | 130 | 273 |
| LMA | 166 | 130 | 296 |
| TOTAL | 463 | 385 | 848 |

Source : notre étude

Tableau 2 : Echantillon selon le genre au Collège Privé les Falaises

| Sexes Classes | Hommes | Femmes | TOTAL |
|------------------|--------|--------|-------|
| 5 ^{ème} | 53 | 47 | 100 |
| 3 ^{ème} | 43 | 30 | 73 |
| 2 nd | 39 | 33 | 72 |
| Tle | 19 | 15 | 34 |
| TOTAL | 154 | 125 | 279 |

Source : notre étude

Tableau 3 : Echantillon selon le genre au public : CMA PK 18 et LMA

| Sexes Classes | Homme | Femme | TOTAL |
|----------------------------|-------|-------|-------|
| 5 ^{ème} CMA PK 18 | 78 | 65 | 143 |
| 3 ^{ème} CMA PK 18 | 58 | 72 | 130 |
| 2 nd LMA | 85 | 68 | 153 |
| Tle LMA | 81 | 62 | 143 |
| TOTAL | 302 | 267 | 569 |

Source : notre étude

En somme, l'échantillon de 848 élèves présente les pourcentages suivants :

- Pour le privé (Les Falaises), $n_1 = 279$ soit 32.9% de l'échantillon.
- Pour le public (le CMA PK18 et le LMUA) $n_2 = 273 + 296 = 569$ soit 67.1% de l'échantillon.

Aussi, un échantillon représentatif des structures et de certains groupes d'acteurs a été constitué en vue d'être interviewé sur la question à l'étude. Dans les directions et les administrations, nous nous sommes directement adressés en grande partie aux premiers responsables, en vue d'avoir toutes les informations nécessaires.

Les enseignants d'EPS sont au nombre de 24, tous les établissements compris. Selon la représentativité de chaque établissement, nous en avons interrogé la moitié, soit 12 au total.

En ce qui concerne les élèves, 20% des 70 chefs de classe seront entretenus, soit 14 élèves, selon la technique d'échantillonnage par quotas répartis comme suit :

- Au privé Les Falaises : 2 élèves au 1^{er} cycle + 2 élèves au 2nd cycle = 4 élèves ;
- Au public : 4 élèves au CMAPK18 + 6 élèves au LYMUA = 10 élèves.

Au total, le guide d'entretien a été adressé à 39 enquêtés (voir tableau).

Tableau 4 : Répartition des enquêtés selon les structures

| STRUCTURES | ACTEURS | NOMBRE |
|--|---|-----------|
| Coordination pédagogique chargé de l'enseignement secondaire général de l'Inspection Générale du MENET | -Inspecteur Général EPS | 1 |
| | -Coordonnateur national premier cycle | 1 |
| | -Coordonnateur national 2 nd cycle | 1 |
| OISSU | -Sous-directeur chargé des compétitions | 1 |
| Direction d'Encadrement des Etablissements Privés (DEEP) | -Responsable chargé de l'EPS | 1 |
| Antenne EPS Abobo | -Inspecteur pédagogique EPS Abobo | 1 |
| Etablissements | -Conseil d'Enseignement Les Falaises | 1 |
| | -Conseil d'Enseignement du CMA PK18 | 1 |
| | -Conseil d'Enseignement du LMUA | 1 |
| Administrations des Etablissements secondaires | -Directeur des Etudes | 1 |
| | -Provisseurs/Censeurs | 2 |
| Collège Privé Les Falaises | Enseignants d'EPS | 2 |
| CMA PK18 | Enseignants d'EPS | 3 |
| LYMUA | Enseignants d'EPS | 4 |
| COGES | -Représentants | 2 |
| Parents d'élèves au privé | -Représentants | 2 |
| Elèves | -Chefs de classe | 14 |
| TOTAL | | 39 |

Source : notre étude

En somme, l'échantillon total est constitué de 887 enquêtés, soit 848 élèves retenus pour le questionnaire et 39 entretiens.

II.3. Techniques de collecte

II.3.1. La recherche documentaire

« Tout travail de recherche s'inscrit dans un continuum et peut être situé dans ou par rapport à des courants de pensées qui le précèdent et l'influencent » (Quivy et Campenhoudt, 2006 : 42).

Le terme « document » renvoie à toute source de renseignements existante à laquelle le chercheur peut avoir accès. Le document peut être sonore, visuel, audiovisuel (N'da, 2003). L'attention est portée ici sur les documents écrits. Dans le cadre de cette étude, des bibliothèques ont été fréquentées en vue de faire le point des connaissances existantes sur la question de l'EPS et sur sa marginalisation. Ainsi, avons-nous visité la bibliothèque centrale de l'Institut National de la Jeunesse et des Sports (INJS) à Marcory. La bibliothèque du département d'ethnosociologie fermée, la bibliothèque de l'INJS nous a été très utile pour la consultation d'ouvrages méthodologiques. A l'INJS, nous avons eu également accès à quelques thèses sur l'EPS, entre autres celle de Coulibaly (1983) présentée à l'université de Laval (Canada). Toujours à l'INJS enfin, nous avons eu accès à des mémoires sur l'EPS et ses difficultés. Ce sont entre autres celui de Kouabenan (2006) et de Tano (2009). En plus de l'aspect méthodologique de ce travail, la bibliothèque de l'INJS a permis, d'une part, de situer le contexte sociohistorique de l'EPS, d'avoir des données sur la situation actuelle de la discipline et ses limites dans les établissements secondaires. Nous avons aussi visité le centre de documentation de l'Institut Français au Plateau (ex Centre Culturel Français). Dans cette structure, il nous a été donné de consulter plusieurs ouvrages sur le système éducatif ivoirien et d'apprécier l'introduction de l'EPS à l'école. Enfin, nous avons aussi eu recours à la documentation en ligne (sur Internet) à partir des moteurs de recherche de

Google, et des portails comme *revues.org* et *persee.fr*. Internet a permis d'enrichir la documentation. L'approche institutionnelle générale de la discipline, la question des représentations sociales de l'EPS et les approches théoriques des difficultés liées à la discipline, sont ressorties de cette recherche documentaire. Ces différents moteurs de recherches ont permis d'avoir accès, non seulement à des ouvrages et articles d'acteurs de références en sociologie du sport (EPS), mais aussi des thèses de sociologie qui ont traité de l'EPS.

En outre, des départements ministériels du MENET et du MPJSL ont contribué à cette documentation. A ces différents niveaux, nous avons eu des informations sur le modèle organisationnel et fonctionnel spécifique de l'EPS en Côte d'Ivoire. De même, nous avons bénéficié de certaines réflexions déjà organisées par ces structures sur le sport scolaire et la pratique de l'EPS au secondaire. Par ailleurs, les données statistiques ont été obtenues au sein des établissements à l'étude à savoir au CPF, au CMA PK18 et au LYMUA.

La technique de la recherche documentaire a permis de réunir des documents qui ont servi à la construction de l'objet d'étude et à la rédaction de l'état des connaissances sur le sujet. Nous pouvons mentionner entre autres des ouvrages de méthodologie, des mémoires, des thèses de doctorat, des revues et articles, divers documents relatifs à l'EPS dans le monde et en Côte d'Ivoire. Ce travail de base a contribué aussi au choix de l'approche théorique et méthodologique adéquate.

II.3.2. L'observation

Selon N'da (op. cit.), l'observation directe est une observation de visu ; le chercheur est présent sur le terrain : il perçoit, mémorise, note. Elle concerne des comportements au moment où ils se déroulent. Une observation consiste à regarder se dérouler sur une période de temps donné, des comportements ou des

événements et à les enregistrer. Pour Quivy et Campenhoudt (op. cit.), l'observation directe constitue la seule méthode qui capte les comportements au moment où ils se produisent sans l'intermédiaire d'un document ou d'un témoignage.

Dans le cadre de cette étude, nous avons observé avec la permission d'enseignants des classes en situation d'EPS. Il a donc été possible d'apprécier les pratiques des enseignants et de leurs élèves pendant des cours d'EPS. Nous avons aussi observé les relations entre les acteurs en présence, la manière dont les élèves se comportent pendant les cours d'EPS, leurs comportements vis-à-vis des enseignants et vice versa. Selon les établissements, nous avons aussi observé les différences et les ressemblances dans l'enseignement de l'EPS et les pratiques pédagogiques des enseignants. Par ailleurs, nous nous sommes intéressés au cadre de pratique et des ressources de l'EPS. A partir donc de l'observation directe, des spécificités liées à la pratique de l'EPS ont été relevées.

II.3.3. Le questionnaire

« *Le questionnaire, par définition, est un instrument rigoureusement standardisé, à la fois dans le texte des questions et dans leur ordre* » (Ghiglione, Matalon, 1958 : 98). D'une manière générale, le questionnaire est une sorte de test, ayant une perspective unitaire et globale (déceler telles motivations ou telles attitudes, telles opinions...) composé d'un certain nombre de questions et généralement proposé par écrit, à un ensemble plus ou moins élevé d'individus et portant sur leurs goûts, leurs opinions, leurs sentiments, leurs intérêts (Aktouf, 1987). Le questionnaire est un outil de collecte de données essentiellement collectif. Il a été adressé à 848 élèves et a porté sur les points suivants :

- 1- Identification des caractéristiques des élèves

- 2- Les Valeurs associées à l'EPS
- 3- Attitudes et interactions en EPS
- 4- Bilan des infrastructures et suggestions

II.3.4. L'entretien

L'enquête par entretien est particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs, lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeur et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent.

L'entretien semi-directif ou semi-dirigé pour lequel nous avons opté pour cette étude, renvoie à ce qui suit : « *l'enquêteur connaît tous les thèmes sur lesquels il doit obtenir les réactions de l'enquêté, mais l'ordre et la manière dont il les introduira sont laissés à son jugement* » (Ghiglione, Matalon : 58). Cet instrument donne la possibilité à l'enquêté de s'exprimer librement sans pour autant sortir du cadre de la recherche. Elle a « *pour spécificité de rapporter les idées à l'expérience du sujet. Elle donne accès à des idées incarnées et non pas préfabriquées, à ce qui constitue les idées en croyance* » (Blanchet et Gotman, op. cit. : 27).

Au cours de cette étude, un guide d'entretien semi-directif a été administré à 39 personnes : les responsables administratifs des établissements, les enseignants et les parents des élèves. Il a été également question d'entretien avec les enquêtés du MENET et du MPJSL. Enfin, en vue d'avoir plus de précision sur les significations sociales, les enjeux et les attitudes des élèves, certains d'entre eux se sont vus adresser un guide d'entretien semi-directif.

Les entretiens avec les responsables administratifs des établissements et les enseignants ont porté sur les rubriques suivantes, même si certaines questions ont différé selon les enquêtés :

- La politique de l'EPS en Côte d'Ivoire (cadre institutionnel et légal) ;
- Organisation et fonctionnement de l'EPS ;
- Perceptions de l'EPS ;
- Objectifs et enjeux de l'EPS ;
- Attitudes et interactions en EPS ;
- Conditions de pratique de l'EPS ;
- Bilan des infrastructures et du matériel.

En ce qui concerne les élèves de façon spécifique, nous avons abordé les rubriques suivantes :

- Perceptions de l'EPS ;
- Objectifs et enjeux de l'EPS ;
- Attitudes et interactions en EPS ;
- Les conditions de pratique de l'EPS ;
- Le bilan des infrastructures et du matériel.

II.3.5. Le focus group

Le focus group est une technique d'entretien de groupe, un « groupe d'expression », qui permet de collecter des informations sur un sujet ciblé. Il fait partie des techniques d'enquête qualitative par opposition aux enquêtes quantitatives reposant sur un questionnaire. Dans le cadre de cette enquête, le focus group s'est parfois imposé à nous. Il a servi à collecter des informations auprès de groupes d'élèves rencontrés, soit dans la cours de l'école, soit sur un terrain d'EPS, soit dans une salle de classe. Au cours de cette étude, nous en

avons réalisé 03 avec les élèves. Aussi, le focus group a aidé à collecter des données auprès de 02 groupes d'enseignants d'EPS rencontrés dans la salle des professeurs d'EPS. Au total, nous avons réalisé 05 focus groups avec des groupes composés de 03 individus questionnés pour donner des précisions sur les significations qu'ils attribuent à l'EPS, à la tenue d'EPS, les motivations, les relations élèves-enseignants d'EPS-administrations, les conditions de pratique de la discipline au sein des établissements et les suggestions. Cette technique a permis d'évaluer de saisir les approches de l'EPS, de saisir les enjeux et de comprendre les actions sociales qui accompagnent la pratique de l'EPS. Le focus group a permis d'approfondir certains points.

II.4. La pré-enquête

La pré-enquête est une étape importante dans le processus de la recherche en sciences sociales car elle permet de préparer l'enquête. Selon Grawitz (1981) la pré-enquête est une enquête portant sur un petit nombre d'enquêtés ou de documents pour tester les hypothèses et le questionnaire, avant d'entreprendre l'enquête elle-même.

Cette phase de l'étude qui a duré cinq jours a servi à tester et réadapter les outils de collecte de données. La pré-enquête a servi à réadapter le questionnaire dans un langage acceptable et compris par les élèves, surtout du premier cycle. Elle nous a permis d'organiser les rendez-vous d'enquêtes. Enfin, la pré-enquête nous a permis de passer en revue le questionnaire et les guides d'entretiens, de les rendre plus précis et de les réduire selon la disponibilité des enquêtés.

II.5. L'enquête proprement dite

L'enquête est une recherche d'information qu'on réalise par une interrogation de sujets d'une population déterminée. C'est la phase de collecte de données à l'aide de différents outils. Pour la présente étude, cette phase du travail s'est déroulée du 03 au 27 février 2015.

Après le pré-test des instruments de collecte de données, nous avons procédé à la collecte finale des informations auprès des différents interlocuteurs. Celle-ci a été possible grâce à une autorisation obtenue au MENET et confirmée par la DRENET 4 Abidjan.

Au cours de cette phase, les entretiens ont été plus difficiles à réaliser à cause du non-respect des rendez-vous par les enquêtés. Nous n'avons donc pas suivis un plan d'enquête précis. Nous nous sommes organisés chaque jour selon la disponibilité des interlocuteurs.

Les questionnaires ont quant à eux été administrés à des élèves en classe. Grâce à notre autorisation, les chefs d'établissements et les enseignants d'autres cours nous donnaient la possibilité d'interroger les élèves. Ces derniers étaient tenus de renseigner le questionnaire sur place en suivant nos explications.

II.6. Le traitement et l'analyse des données

Dépouiller, c'est repartir les données d'une enquête selon des caractéristiques précises. Dans la tradition des recherches en sciences sociales, deux types de dépouillement articulent le travail opéré sur les données recueillies : ce sont le dépouillement manuel et le dépouillement informatique. Nous avons eu recours aux deux types de dépouillement : le dépouillement manuel pour les informations recueillies par entretiens semi-directifs et le dépouillement informatique pour les informations recueillies par voie de

questionnaire. A partir des objectifs spécifiques de cette étude, nous avons organisé les données quantitatives et qualitatives recueillies.

Le dépouillement manuel est généralement plus long, mais a l'avantage de permettre une meilleure appréciation des réponses recueillies et de procéder à leur catégorisation. Les entretiens ont été réalisés à l'aide d'un enregistreur numérique (dictaphone). Par la suite, nous avons procédé à des retranscriptions intégrales, puis à une catégorisation des données.

De façon pratique, il s'est agi pour chaque question posée, de dénombrer et de classer les réponses obtenues, par groupe de réponses identiques. Cela a permis de saisir la tendance générale et, partant, de dégager les opinions collectives des enquêtés sur l'EPS.

Pour les données quantitatives issues du questionnaire, une analyse statistique a été adéquate. Etant donné le volume des réponses à traiter, un traitement informatique rendu possible grâce au logiciel sphinx, a permis de faire ressortir plus rapidement les tendances et les corrélations qui existent entre les informations.

III. Les méthodes d'analyse

III.1. L'analyse de contenu

L'analyse de contenu est une technique qui permet de collecter des informations dans des documents et de rendre compte des discours. « *Cette technique concerne l'utilisation de modèles systématiques de lecture qui impliquent des modèles assez précis d'analyse et d'interprétation des textes* » (N'da, 2002 : 79). Les procédures d'analyse et d'interprétation varient en fonction des documents et des objectifs de la recherche. Ainsi, à travers l'usage

de procédure d'analyse d'abord ouverte, ensuite close (Ghiglione et Matalon, 1978), cette technique nous a permis de faire une analyse close et psychosociologique des discours liés à l'EPS. A travers les objectifs spécifiques de l'étude, nous avons fait une analyse thématique du discours des enquêtés sur l'EPS. Dans ces discours d'acteurs, l'on a déterminé les expressions récurrentes qui servent à désigner l'EPS et les sens qui lui sont attribués. Ensuite, cette technique a servi à mettre en exergue l'importance et les enjeux de l'EPS. Enfin nous avons saisi dans les réponses des acteurs, les contradictions et les accords qui animent les interactions en EPS. L'analyse de contenu a fondamentalement permis d'analyser et d'interpréter les réponses issues des entretiens.

III.2. L'analyse stratégique

L'analyse stratégique est une méthode d'explication des organisations proposée par Crozier et Friedberg (1997) et qui d'un point de vue théorique, prend la suite des analyses structuro-fonctionnalistes de Parsons. L'analyse Stratégique part d'une constatation de base : aucun individu n'accepte d'être traité totalement et uniquement comme l'objet du fonctionnement ou de l'accomplissement des buts d'une organisation. Cette approche considère que l'acteur est celui dont le comportement, c'est-à-dire l'action, contribue à structurer un champ, c'est-à-dire à construire des régulations. Ces acteurs sont dotés de rationalité, même si elle est limitée ; ils sont autonomes et rentrent en interaction dans un système qui contribue à structurer leurs jeux (Bernoux, 2001).

Dans leur particularité, chaque organisation a une dimension systémique composée de mécanismes d'autorégulation et de reproduction, mais aussi d'un cadre stratégique où chacun adopte une conduite qu'il croit conforme à ses

intérêts, tentant en interaction avec les autres, d'utiliser au mieux les ressources à sa disposition (Quivy, Campenenhoudt, 2006).

En tant qu'organisation, l'EPS a ses mécanismes d'autorégulations et de reproduction réglementaires socialement construits. L'EPS met aussi en interactions des acteurs issus de différents groupes : les administrateurs, les enseignants, les parents d'élèves et les élèves. Chaque catégorie d'acteurs mobilise ses stratégies pour rester dans le « jeu », pour protéger ses intérêts et pour s'adapter aux situations changeantes. Une des questions que l'on se posera ici est précisément celle de savoir pour quelles raisons un acteur, individuel ou collectif, se comporte d'une manière spécifique par rapport à l'EPS. La discipline dont il est question, mobilise en l'état actuel des intérêts sociaux. Même si ces raisons n'apparaissent pas « *rationnelles* » aux yeux des autres, elle permet aux acteurs de redéfinir l'EPS et de lui attribuer une signification. L'analyse stratégique va de plus reconnaître l'existence de "rationalités multiples" (Crozier et Friedberg, 1977) car il y a autant de "rationalités" que d'acteurs, ou de groupes d'acteurs. En la matière, cette méthode d'analyse donne la possibilité d'appréhender selon les acteurs le sens construit de l'EPS dans les établissements secondaires à l'étude.

III.3. La méthode dialectique

La méthode dialectique part de l'idée de présence de contradiction dans la réalité elle-même. Selon N'Da (2006), la méthode dialectique n'a pas le monopole de la recherche concrète, mais elle essaie, à la différence d'autres méthodes, de construire et d'unir ce qui paraissait séparé, éparpillé et incompréhensible.

Dans le cadre de notre étude, nous partons de l'idée selon laquelle il existe des contradictions dans le fonctionnement actuel de l'EPS. En impliquant différents

acteurs aux enjeux identiques et divers dans sa gestion, l'EPS est parfois source de conflits. En effet, Les acteurs ayant des intérêts identiques par rapport à l'EPS peuvent être confrontés à un équilibre dans la répartition. Dans cette logique, chaque acteur est tenté de mettre en exergue sa position par rapport aux autres afin de s'assurer la « bonne part ». Cette impartialité est susceptible d'être source de conflit et justifie l'usage de la méthode dialectique. En plus, en tant que discipline scolaire, l'EPS doit fonctionner selon les règlements de l'école. Mais les problèmes liés à son fonctionnement sont aussi la preuve d'une transgression du cadre réglementaire. L'approche dialectique laisse entrevoir la possibilité de saisir les incohérences et les paradoxes liés à la pratique de l'EPS au sein des lycées et collèges.

Dans un contexte scolaire spécifique institutionnellement régit et favorisant des situations d'interdépendances et des interactions complexes, la méthode dialectique permettra d'apprécier toutes les situations contrastées dans la dynamique de l'EPS au secondaire. Cette méthode dialectique permet d'analyser les représentations sociales identifiées et déterminer en quoi elles contribuent à la marginalisation de l'EPS.

La méthode dialectique sert à révéler les conflits latents et les paradoxes liés aux pratiques sociales de régulation de l'EPS.

IV. Les difficultés liées à l'étude

Les difficultés sont inhérentes à toute recherche en science sociale. Notre étude n'a pas échappé à la règle et nous avons été confrontés à plusieurs difficultés au niveau de la documentation, des procédures administratives et du système éducatif.

La documentation en matière d'EPS en Côte d'Ivoire a été difficile du fait de l'indisponibilité des données dans les administrations. Au ministère en charge du sport comme au ministère en charge de l'éducation, nos demandes de certaines données relatives à l'EPS et au sport scolaire, sont restées sans suite. Nous avons ainsi eu des difficultés à rassembler des informations relatives aux taux de participations à l'OISSU et surtout aux informations récentes relatives au financement du sport scolaire. Pour surmonter ces difficultés, nous nous sommes référés à des documents produits par des étudiants de l'INJS.

Aussi, la littérature sur l'EPS et sa marginalisation en Côte d'Ivoire n'est pas étoffée, d'où nos difficultés à constituer une revue spécifique. Face à cette situation, nous nous sommes appuyés sur l'expérience occidentale en vue d'appréhender les diverses approches de la question de la marginalisation de l'EPS.

Au plan administratif, les longues procédures administratives ont bouleversé notre programme préétabli. Malgré l'autorisation d'étude obtenue au MENET, l'accès aux informations au niveau des différents services du même ministère ont été difficiles. Au niveau régional aussi, il nous a été exigé de procéder par courrier à la DRENET avant d'accéder aux informations au sein des établissements. En d'autres termes, l'avis favorable du ministère n'a pas suffi. Pour pallier à ces problèmes, nous avons adressé des demandes à chaque direction centrale et régionale. En conséquence, nous avons dû subir les lenteurs administratives et insister dans les secrétariats pour avoir des suites. C'est ainsi que nous avons pu accéder aux informations.

Au niveau des établissements, les grèves d'enseignants et d'élèves ont régulièrement perturbé notre chronogramme. En effet, à l'approche des congés de pâques 2015, les grèves se sont multipliées et les cours au sein des établissements publics régulièrement interrompus. En plus, nous avons dû faire face à l'insécurité au sein des établissements due à l'intrusion récurrente de

jeunes délinquants dans les lycées et collèges. Il a fallu un contact permanent avec les enseignants et les chefs d'établissements, pour déterminer les jours et les semaines favorables à l'étude. Aussi, le manque d'un second cycle au CMA PK18 était un obstacle que nous avons contourné en prenant en compte le second cycle du LYMUA.

Dans l'établissement secondaire privé à l'étude, nous avons fait face à la crainte des professeurs quant à la préservation de leur emploi. Nous avons résolu cette difficulté en les rassurant sur la confidentialité des déclarations et la permission d'enquête obtenue de leur administration.

Il ressort de cette analyse des conditions sociales de l'étude que de nombreuses difficultés ont été rencontrées. Face à elles, la relation d'enquête a été l'outil principal qui nous a permis d'accéder aux informations nécessaires.

Conclusion partielle

La première partie de ce travail a été consacrée à la construction de l'objet d'étude, à la définition du cadre de référence théorique et conceptuelle et à la recension des productions scientifiques antérieures. Il s'est agi aussi de formuler la thèse, d'élaborer le modèle d'analyse et de définir les objectifs. Nous avons par ailleurs clarifié les concepts avant de situer le cadre méthodologique qui nous a servi à appréhender le champ de l'étude avec des techniques précises, ainsi que les méthodes servant à analyser et interpréter les données recueillies.

La présente étude portant sur la marginalisation de l'EPS au sein des établissements secondaires s'inscrit dans un cadre général et spécifique qu'il convient de circonscrire. C'est tout le sens de la deuxième partie de l'étude qui suit.

DEUXIEME PARTIE :

**L'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE AU
SEIN DU SYSTEME SCOLAIRE IVOIRIEN**

CHAPITRE I. SITUATION GENERALE DE L'EDUCATION PHYSIQUE ET DU SPORT EN COTE D'IVOIRE

I. Aperçu historique

Dans l'histoire de la Côte d'Ivoire, on distingue d'ores et déjà trois grandes périodes auxquelles correspond l'évolution de l'Education Physique et Sportive (EPS). La première période est celle qui précède l'annexion en 1893 du territoire ivoirien par l'empire colonial français, la seconde, s'étendant de 1893 à 1960, coïncide avec la période de colonisation proprement dite et la troisième débute en 1960 par l'accession à l'indépendance du territoire ivoirien (Ekanza et Cangah, 1978). Dans le cadre de cette recherche, seules les deux dernières périodes seront traitées à cause du peu d'informations dont on dispose sur la première, et aussi parce que l'éducation physique et sportive (EPS) telle que pratiquée aujourd'hui en République de Côte d'Ivoire (RCI) est un héritage colonial. L'EPS s'inscrit dans un contexte particulier (social, culturel et éducatif) au cours de la période de domination française de 1893 à 1960.

I.1. L'héritage colonial

La domination des puissances colonisatrices de l'Europe occidentale en Afrique a eu des conséquences sur les valeurs et les modes de vie des différents peuples dominés, y compris la Côte d'Ivoire. Les Activités Physiques et Sportives (APS) en tant qu'exercice corporel, jeu, formation, style de vie et organisation, selon la définition de Ulmann (1971), ne sont pas restées en marge des préoccupations du colonisateur.

Dans ce domaine comme dans bien d'autres d'ailleurs, la situation laisse à désirer au cours de cette période. A ce propos, Achot (1970 : 9-10) écrit que *"la culture*

sportive était le privilège de quelques colonialistes blancs et de hauts fonctionnaires d'origine africaine". Ce qui signifie en clair que l'évolution de la "culture sportive" était nécessairement associée au degré de pénétration française dans les différentes localités ivoiriennes. En effet, la mise en valeur du territoire ivoirien, dès son annexion en 1893, se réalisa progressivement du sud au nord de ce pays en fonction des besoins politico-économiques et administratifs du colonisateur. Le développement de l'activité physique et sportive a suivi le même parcours (Achet, 1970).

Dès lors, à part les activités réservées aux élites colonialistes expatriées ou locales, l'institution scolaire constituait le lieu où une faible proportion de la population pouvait avoir accès aux APS.

Facteur de reproduction sociale, il ne faut pas oublier que la colonisation avait aussi pour mission de former de nouvelles élites ivoiriennes à l'usage du colonisateur (Bocoum, 1973). L'école et les autres institutions consacrées à la pratique sportive devaient favoriser la formation d'athlètes-élites à l'image de leurs homologues de la métropole. Le besoin d'éducation physique et sportive était animé par les besoins de prestige et d'identification que nourrissaient les différents empires coloniaux (français, britannique, portugais, etc.). Ainsi, chaque empire colonial organisait ses propres jeux sportifs régionaux ou communautaires dont les plus connus sont les "Jeux du Commonwealth Britannique" créés en 1930 et les "Jeux de la Communauté Française" créés en 1959 (Achet, op cit). En plus de ces rencontres, les "athlètes-élites" des différents territoires annexés participaient aux compétitions internationales sous l'emblème de la métropole coloniale. Dans ce contexte, il est évident que la formation des champions-élites, sans être une priorité, constituaient néanmoins une pièce du système colonial de l'époque.

Les premiers enseignants d'éducation physique vont donc arriver à la faveur de des implantations coloniales, mais en nombre réduit à cause de la demande en

France et de la place de l'EPS dans les établissements. La découverte des qualités athlétiques des africains et le réservoir potentiel que constituaient les colonies en ce nouveau siècle de jeux olympiques, accéléra quelque peu les choses. Un service des sports vit le jour à Dakar avec des représentations dans les autres colonies. Le sport scolaire naquit, inspiré de celui de la France.

Par rapport à l'enseignement, l'Education Physique et le Sport en Côte d'Ivoire ont été introduits récemment. Il n'est pas exclu que les sous-officiers qui étaient parfois chargés d'enseignement dans certaines écoles aient fait faire de la gymnastique militaire à leurs élèves, ni que des employés des factoreries de la côte se soient mis à taper dans un ballon entre les deux guerres. L'organisation méthodique de l'enseignement de l'éducation physique par son introduction officielle à l'école et par la formation des instituteurs, date de la fin de la deuxième guerre mondiale. Il en était de même pour le sport organisé. Il n'avait pu être organisé que grâce aux bénévoles, l'administration n'étant intervenue qu'à quelques années des indépendances. Avant de relever d'un service de l'Education Physique et des Sports, l'organisation de l'éducation physique à l'école était d'abord confiée aux inspecteurs primaires et aux inspecteurs d'académie. Seuls les instituteurs détachés du cadre métropolitain et les anciens militaires enseignaient cette discipline. L'impulsion réelle fut donnée en 1950 par la création de la Direction de l'Education Physique, de la Jeunesse et Sports à Dakar. Des enseignants d'EPS furent alors détachés dans les écoles normales pour y préparer les futurs moniteurs et instituteurs africains à l'enseignement des activités physiques et sportives. Les méthodes s'inspiraient de celles de la métropole. Un mémento fut rédigé à l'usage des écoles primaires d'AOF, et des études menées en vue d'intégrer l'EPS dans les épreuves du CEPE.

Parallèlement, le sport civil se développait grâce au bénévolat. En dehors de l'école, les APS pouvait être pratiquée au sein des associations ou clubs sportifs. Ces organisations civiles se développaient géographiquement selon le degré de

pénétration et de concentration française. Ainsi, dans la zone sud de la Côte d'Ivoire, plus précisément autour de la capitale ivoirienne (successivement Grand Bassam, Bingerville et Abidjan) étaient concentrés tous les clubs sportifs existants. Ce phénomène d'inégalité régionale de développement de la pratique sportive, provoqué par la progression distincte dans le temps et dans l'espace des colonisateurs, s'est renforcé d'ailleurs au cours de la période post-coloniale. Pour s'en convaincre, il suffit de constater la différence de nombre d'associations sportives et de participants évoluant dans les différentes zones sud et nord du pays. Toutes les villes importantes avaient au moins un club de football : le Stade (1936), l'Union Sportive de Bassam (1947), l'Asec mimosas (1948) sont entre autres des associations sportives fondées au sud, notamment à Abidjan et aux alentours. La prise en main du sport civil se fit en même temps que le développement des activités physiques et sportives à l'école.

Le sport se développait particulièrement dans les lycées et collèges naissants, où des enseignements d'EPS avaient été affectés. Le sport scolaire s'était d'abord développé sans coordination, sans aide et même sans animateurs quelquefois. En 1952 l'Office du Sport Scolaire et Universitaire (OSSU) d'Afrique Occidentale Française fut créé à Dakar, il fut décentralisé et prit le nom d'OISSU (Office Ivoirien du Sport Scolaire et Universitaire) en Côte d'Ivoire, rattaché au service territorial de l'enseignement et du sport. Le sport scolaire prenait racine et les premières rencontres internationales furent organisées dès 1952. Des athlètes de l'AOF participaient pour la première fois aux championnats de France et cinq d'entre eux accédèrent à la finale. On pouvait alors entendre le Gouverneur général proclamer dans un discours l'utilité de l'éducation physique en ces termes : *"plus encore qu'en métropole, l'éducation physique et sportive est en AOF un facteur primordial de formation non seulement physique, mais aussi civique et morale de la jeunesse"*¹⁰. Les raisons de s'intéresser davantage aux

¹⁰ Discours de clôture du championnat de France, 1952.

activités physiques étaient maintenant connues, mais le travail sur le terrain posait le problème du personnel et des équipements.

L'éducation physique n'était enseignée qu'aux élèves du CM2 dans certaines écoles par des sous-officiers et des instituteurs sans formation, malgré l'ouverture du Centre Fédéral de la Jeunesse et Sports de Dakar en 1953. Parmi les moniteurs africains formés au centre fédéral, se côtoyaient des anciens sportifs, des militaires bénévoles et des moniteurs de l'enseignement primaire. La présence des enseignants d'EPS du cadre métropolitain ne pouvait suffire pour toute l'AOF. L'équipement faisait encore plus cruellement défaut.

Avant 1950, les établissements se construisaient avec peu ou pas d'équipements sportifs. Des terrains vagues furent utilisés dans la plupart des cas en attendant les installations qui permettront des activités plus variées. A partir de 1953, les établissements se dotèrent d'installations sportives intégrées, souvent fermées aux civils qui en avaient grand besoin en raison de la rareté des stades. Voici à cet effet comment se présentait la situation des installations sportives civiles en 1954 pour toute l'AOF.

Tableau 5 : Présentation de la situation des installations sportives civiles dans l'AOF en 1954

| Stades olympiques | Stades de football | Terrains de basketball | Piscines | Clubs nautiques voile | Vélodromes |
|-------------------|--------------------|------------------------|----------|-----------------------|------------|
| 25 | 52 | 23 | 3 | 2 | 4 |

Source : Coulibaly, 1980

La situation des pays de l'AOF en matière d'éducation physique était moins brillante que celle de l'enseignement en général auquel elle est indissociable du reste. C'est dans des conditions différentes tant en personnel qu'en équipements

sportifs que les pays de l'ancienne AOF obtinrent leurs indépendances. Chacun devait partir de ce qui existait pour assurer son propre développement. La Côte d'Ivoire n'avait ni les enseignants d'EPS qualifiés, ni les équipements nécessaires à une politique d'éducation physique et sportive de grande ampleur. Les regards étaient d'ailleurs portés vers l'enseignement qui avait les mêmes carences et qui, depuis lors, fut la priorité des priorités. Comme le souligne Diasson, « *on peut cependant regretter que l'éducation physique n'ait pas été prise en considération en ces moments de grandes décisions qui allaient accélérer le développement économique du pays* » (1980 : 38).

I.2. Cadre institutionnel de l'EPS après l'accession de la Côte d'Ivoire à l'indépendance

A l'aube de la libération du joug colonial, la Côte d'Ivoire, comme toute jeune nation, devait relever le défi de son développement national et de la croissance de ses ressources à tous les niveaux. Ainsi, des structures organisationnelles sont mises en place pour répondre à divers besoins créés au cours de la période coloniale.

Le relevé chronologique suivant rendra compte de quelques dates importantes, d'actions et de mises en place institutionnelles viables consacrés à l'évolution des APS en Côte d'Ivoire.

30 avril 1959 : La création du Secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux Sports (SEJS).

03 janvier 1961 : - La suppression du SEJS dont les services se trouvent regroupés dans une Direction centrale dans le cadre du Ministère de l'Education Nationale.

- La création de l'Institut National de la Jeunesse et des sports chargé de la formation des cadres d'EPS.

- La création de l'Office National des Sports, chargé du développement des associations sportives civiles.

1962 : La création de l'Office Ivoirien du Sport Scolaire et Universitaire chargé du développement des associations sportives scolaires et universitaires.

15 février 1963 : La création d'un nouveau Ministère chargé de la Jeunesse, de l'Education Populaire et des Sports (MJEPS).

08 novembre 1963 : Le Département JEPS passe sous la tutelle du Ministère des Forces Armées de la Jeunesse et du Service Civique (MFAJSC).

04 février 1966 : Nouvelle création du : MJEPS.

25 avril 1969 : La création d'un Service de la Recherche Pédagogique qui donnera naissance un an plus tard à la *Direction de la Pédagogie et de la Formation*.

24 novembre 1972 : Les besoins de contrôle du personnel du MJEPS se font pressants, d'où la mise en place d'une *Inspection Générale de la Jeunesse et des Sports* dont les fonctions sont à la fois administrative et pédagogiques.

24 août 1977 : - La création d'un Service Autonome de l'Equipement Sportif et de l'Aménagement.

- La création d'un Centre National Médico-sportif dans l'établissement national de formation de cadres d'EPS (INJS).

Février 1978 : La publication du Rapport de la Commission Nationale du Bureau Politique du Parti Démocratique de Côte d'Ivoire sur la Réforme du Sport en Côte d'Ivoire. Nouvelles orientations de la politique sportive ivoirienne.

1980-1981 : - L'étatisation des organisations sportives civiles et scolaires responsables du développement des associations sportives respectives.

- La création du Conseil National des Sports qui regroupera tous les délégués des différentes organisations sportives civiles, militaires et scolaires et les représentants du Ministère de la Jeunesse et des Sports.

Ce bref historique des changements survenus au sein des institutions de conception et de gestion des activités physiques et sportives (APS) témoigne de l'intérêt que les dirigeants ont manifesté à cette mission de l'Etat. Cet intérêt est d'autant plus évident qu'ils ont absorbé certains milieux sportifs autonomes tels que les organismes de développement du sport scolaire-universitaire (l'Office Ivoirien du Sport Scolaire et Universitaire) et civil (l'Office National des Sports) qui, à l'origine, étaient des organismes à caractère consultatif.

I.3. Le rôle des structures internationales

L'*UNESCO* (Organisation des Nations Unies pour la Science et la Culture) a manifesté son intérêt pour l'EPS depuis 1952. Cette institution, comme son nom l'indique, doit "*aider le développement et l'amélioration des sports athlétiques dans un but éducatif*" (Meynaud, 1966 : 172). Il a fallu cependant attendre en 1978 l'organisation de la première conférence internationale des ministres et des hauts-fonctionnaires responsables de l'EPS, pour que le consensus soit établi sur un certain nombre de points importants qui ont donné naissance à la "Charte internationale de l'Education physique et des Sports". Les discours des autorités politiques et dirigeants sportifs des différentes nations membres de l'*UNESCO*, entre autres la Côte d'Ivoire, reflètent les valeurs "universelles" de l'EPS proclamées par cet organisme supra-gouvernemental.

Un peu avant l'UNESCO, une seconde institution internationale à caractère exclusivement africaine, le CSSA (Conseil Supérieur du Sport en Afrique) est née en 1966 à Bamako (Mali), conséquence logique de la réussite des premiers "Jeux africains" de Brazzaville en 1965 (Ganga, 1979). De toute évidence, l'organisation et la préparation des mini-jeux olympiques régionaux (africains) constituaient l'objectif à court et moyen termes du CSSA. Cet objectif était naturellement sous-tendu par un double objectif à long terme. Le CSSA doit d'une part assurer la représentativité des Etats africains dans les grandes manifestations internationales et plus particulièrement les Jeux olympiques et, d'autre part, favoriser la coopération internationale dans ce domaine. Cette lourde responsabilité implique inévitablement la mise en œuvre de programmes de formation des cadres techniques et de préparation des talents sportifs africains. Parallèlement à cette tâche de formation intervient un troisième organisme international: la Conférence des Ministres et Hauts-Responsables de la Jeunesse et des Sports des Pays d'Expression française (CONFESJES).

La CONFESJES (1969) est particulièrement chargée de l'"harmonisation des politiques et programmes de formation des cadres de Jeunesse et Sports" (Revue Jeunesse et Sport, 1981). Ce besoin s'est fait sentir suite à la Conférence des hauts-fonctionnaires en ce domaine, initiative conjuguée de la France et des différents pays francophones. C'est aussi l'expression de la solidarité de ces pays dans ce secteur spécifique. Cet organisme joue un rôle essentiel en ce sens que le développement de l'EPS dépend incontestablement d'une politique de formation de cadres qui soit suffisamment consistante et appropriée aux réalités propres des pays membres.

En définitive, l'Etat ivoirien profite, en principe, des services spécifiques de ces trois institutions selon les besoins exprimés par les responsables du Département de la Jeunesse et des Sports. La description de ces trois organismes met effectivement en évidence une diversité et une complémentarité de rôles.

Ces institutions internationales sportives coopèrent avec les organismes nationaux consultatifs et de gestion dans le but manifeste de renforcer la solidarité internationale et, en conséquence, de promouvoir la pratique des activités physiques et sportives en Côte d'Ivoire et dans le monde.

Dans le contexte traditionnel africain, les activités physiques et sportives ont une importance et un sens dans l'éducation. Il en sera question dans le point suivant.

I.4. Le caractère traditionnelle des APS et l'éducation en Côte d'Ivoire

Il faut distinguer sur le plan traditionnel les activités physiques à caractère utilitaire et celles qui sont à la fois coutumes, éducation et loisirs. Les premières sont le fait de tous, de tous les jours et n'ont pas besoin de circonstances particulières pour se dérouler. Les secondes sont pratiquées par certaines catégories de personnes qui se distinguent soit par leur statut ou leur appartenance sociale, soit par la notoriété acquise à l'occasion de ces activités, soit encore par leur âge. La vie dans les campagnes africaines est basée sur les activités agricoles et artisanales qui exigent souvent un engagement physique total. Ces activités font appel à de nombreux outils, à une gamme de gestes faisant appel à des habiletés diverses et à des groupes musculaires plus ou moins importants. Que ce soit le geste inlassable et monotone du laboureur du nord, les coups sourds ou sonores des forgerons, que ce soit l'adresse et la tempérance du sculpteur ou la force et l'équilibre des piroguiers des lagunes du sud, tous ont cette maîtrise du corps, ces qualités morales et cette perfection du geste qui leur sont spécifiques. Les déplacements pour se rendre sur le lieu de travail se font encore à pied ou à la rigueur à vélo, sur plusieurs kilomètres parfois. A côté des dépenses physiques liées à la vie professionnelle et aux moyens de communications, il y a celles qui relèvent des us et coutumes propres aux groupes ethniques. Il serait intéressant d'aborder à ce sujet les danses

traditionnelles dont la richesse est connue, et qui pourraient être un des premiers moyens d'éducation de la jeunesse scolarisée.

Les cérémonies religieuses, les rites initiatiques et les fêtes de toutes sortes sont l'occasion de jeux et d'exercices physiques intenses. Les exercices acrobatiques, la lutte, les courses à pied et en pirogues, les tirs à l'arc et divers lancers d'engins sont les plus couramment rencontrés. Ces pratiques obéissent à une réglementation stricte qui rend la tricherie difficile. Elles recouvrent des formes variées selon les régions, témoignant par-là de leur richesse et de leur complexité. Il existe dans le nord ce qu'on pourrait appeler la chasse sportive ; il s'agit pour des jeunes en cours d'initiation, lequel d'entre eux se montrerait le plus rapide et le plus adroit des que le premier animal serait débusqué au cours de la battue organisée à cet effet. Le prestige lié à cette épreuve fait prendre tous les risques pour la gagner, les concurrents allant jusqu'à braver tous les dangers dans leur émulation. Un des jeux préférés des enfants de cette région est d'ailleurs de simuler la chasse sous toutes ses formes.

Dans son désir d'identification à l'adulte, les enfants aiment à jouer les rôles qui le caractérisent, qui font son statut d'adulte. Pour se valoriser aux yeux de leurs pairs, ils prennent souvent des risques au cours de leurs jeux. Il est alors fréquent de voir l'adulte intervenir, soit pour diminuer les risques, soit pour leur donner une forme plus éducative, préparatoire à la vie de demain. A côté des jeux libres et spontanés des tout petits, il y a ceux plus réalistes des grands, parfois à la limite du ludique et de l'activité normale des adultes. Dans les jeux de chasse, on ne se contente plus de poursuivre un camarade « animal » avec un chiffon noué en guise d'arme ; on se confectionne des arcs et des flèches, des gourdins et autres sagaies, et on s'exerce sur des cibles mobiles sous forme de concours organisés ou spontanés sur les places aménagées à cet effet, sur les routes et dans les champs. Les adultes interviennent souvent pour mettre ou éliminer les enjeux selon le cas. La lutte est parfois organisée à l'intention des enfants, mais

sans autre but que de connaître les plus forts du moment, l'expérience montrant que les mêmes sont rarement vainqueurs plusieurs années de suite comme c'est le cas chez les adultes. Ces jeux des enfants, qu'ils soient organisés ou non par les adultes, constituent une préparation psycho-physiologique en vue d'affronter les réalités quotidiennes. Il est certain que la réputation des noirs pour certaines qualités physiques ne doit rien au hasard génétique ; à la rigueur, la mutation génétique est la suite somatique donnée aux contraintes longuement répétées du milieu physique et social. On "n'a pas le rythme dans le sang", mais on a eu le rythme à force de danser des rythmes variés depuis l'enfance, librement, sans d'autres contraintes que les capacités de son corps et l'imitation d'autrui. La vie sédentaire dans les villes et la perte progressive dans les coutumes donnent des preuves.

Avant que les élèves entrant dans le secondaire ne viennent de plus en plus des villes, il n'était pas rare de découvrir des "phénomènes" dans les disciplines athlétiques. Les athlètes, notamment les sprinters et les sauteurs, débutaient avec des performances qui exigent plusieurs années d'entraînement des jeunes citadins. Il faut aujourd'hui préparer les jeunes de sorte à leur faire prendre goût à l'effort physique à l'école, leur montrer la nécessité de jeter un regard sur ce qui se s'apprend aussi dans les campagnes. On n'aurait pas tort de dire que la ville ramollira la race si des activités compensatrices n'y sont pas organisées pour remédier aux dangers de la vie sédentaire, car chaque technique, chaque conduite corporelle se fonde sur un certain sous-bassement physiologique, mais s'insère également dans un certain nombre d'habitudes corporelles indissociables d'une certaine société. Si l'on perd les techniques du corps de nos sociétés au profit de l'urbanisation et de l'occidentalisation, les activités physiques et sportives doivent constituer un élément fondamental de cette mutation socioculturelle, faute de quoi la dynamique propre à notre société risque de se

dénaturer (Mauss, 1950). L'EPS à l'école est donc devenue une nécessité dans le processus éducatif des jeunes.

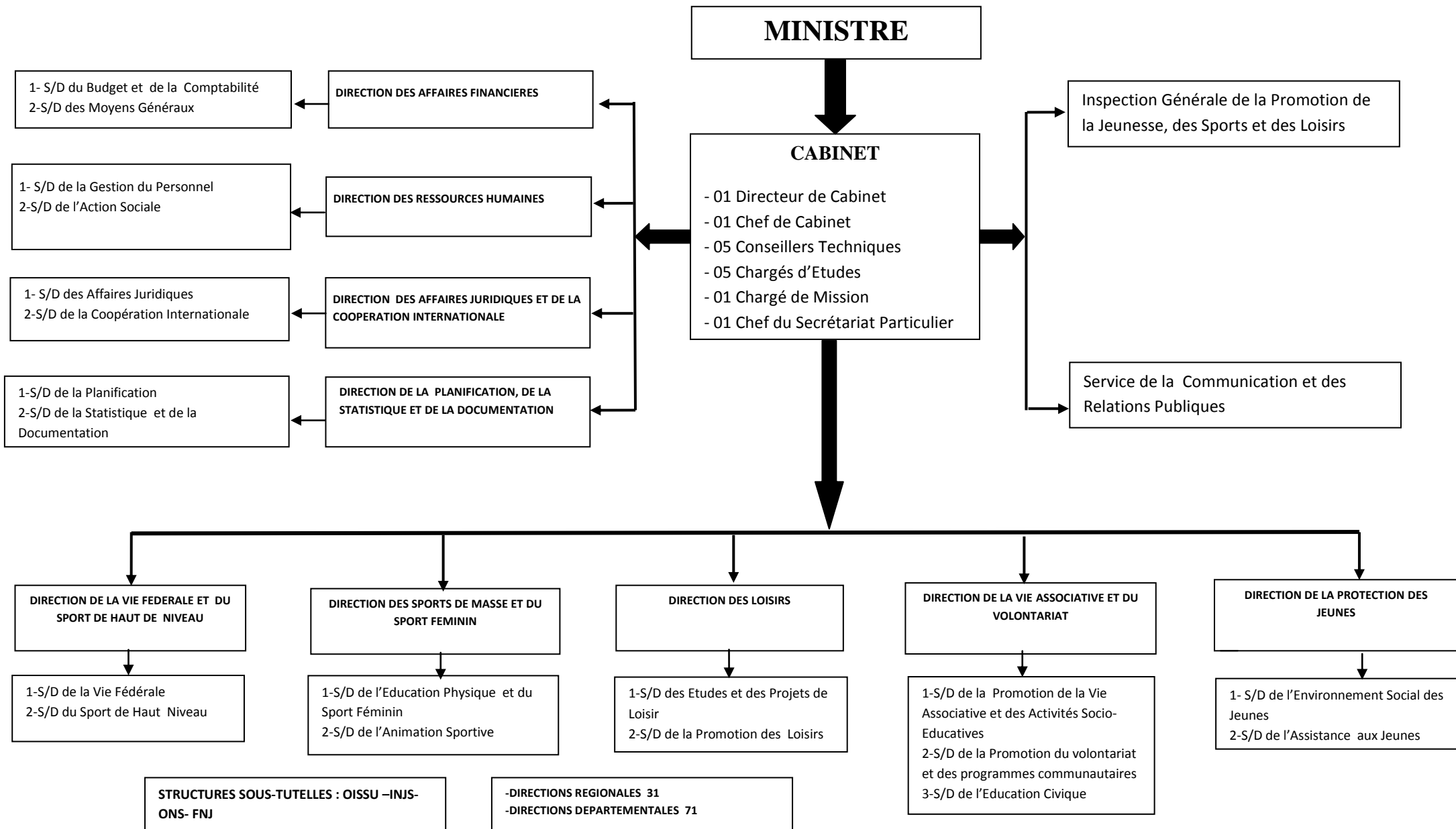
II. L'Education Physique et le Sport dans la Côte d'Ivoire actuelle

II.1. Organisation actuelle du sport en général en Côte d'Ivoire

Le décret numéro 2014-526 du 15 septembre 2014 portant organisation du Ministère de la Promotion de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs (MPJSL) situe le cadre structurel actuel du sport en Côte d'Ivoire. Ledit ministère dénommé Ministère des Sports et des Loisirs est dirigé par un Ministre aidé dans sa tâche par les structures énoncées ci-dessous :

- Le cabinet
- Les directions et les services rattachés
- Les directions centrales
- Les services extérieurs

L'organigramme du MPJSL se présente comme suit :



**DECRET N° 2014-526 DU 15 SEPTEMBRE 2014
PORTANT ORGANISATION DU MINISTRE DE LA PROMOTION DE LA JEUNESSE, DES SPORTS ET DES LOISIRS**

II.2. Les structures sous tutelle du MPJSL qui interagissent le plus avec l'EPS

II.2.1. L'Institut National de la Jeunesse et des Sports

Créer par Décret n°60-14 du 15 Avril 1961, Institut National de la Jeunesse et des Sports (INJS) est un établissement d'enseignement supérieur et de formation professionnelle. Il a pour mission de former aux métiers du sport, de la jeunesse et des loisirs (article 03 du décret n°2013-713 du 18 Octobre 2013). Il est donc chargé entre autres :

- D'assurer la formation initiale et continue des personnels enseignants d'EPS, d'Education Permanente ainsi que des personnels d'Inspection du Sport ;
- D'assurer la formation continue des animateurs des groupements, des associations et mouvement de jeunesse ;
- De détecter, de sélectionner les jeunes talents et d'assurer leur suivi sportif ;
- D'assurer la formation qualifiante des jeunes ;
- D'assurer l'entraînement et le perfectionnement des athlètes et des cadres sportifs ;
- D'assurer l'entraînement et le perfectionnement des athlètes et des cadres sportifs de haut niveau ;
- De promouvoir les recherches pédagogiques et fondamentales appliquées à l'évolution des techniques sportives et d'éducation permanente ;

- De promouvoir et de développer la recherche, le diagnostic et la thérapeutique en médecine du sport et en particulier d'élaborer les tests de détection et de présélection des jeunes talents ;
- De concourir et participer à des programmes de recherche scientifiques, médicales, technologiques en matière d'APS ;
- De développer la coopération internationale en matière de jeunesse, de sport et de loisir ;
- De passer des conventions avec des organismes nationaux et internationaux en vue de mettre en œuvre ses missions ;
- D'assurer la maintenance, l'entretien et la gestion des infrastructures sportives et académiques en son sein.

L'INJS est placée sous la tutelle économique et financière du Ministère chargé de l'économie et des finances.

Il est aujourd'hui placé sous le control et l'autorité d'un Conseil de Gestion présidé par le représentant du MPJSL. Le secrétaire du Conseil de Gestion est aussi le Directeur Général de l'INJS, chargé de la gestion courante de l'établissement. L'INJS est la structure spécifique chargée de la formation des professeurs d'EPS qui exercent dans les établissements secondaires, qu'ils soient du privé ou du public. Si au niveau du public, la formation et la mise à disposition des enseignants paraît structurer, ce n'est pas le cas avec les enseignants du privé. En effet, la formation de ces derniers est un problème récurrent que posent les instances de gestion de l'EPS qui semblent « impuissantes » face à cette situation qui fait intervenir d'autres formes de relations et d'autres structures comme la Direction d'Encadrement des Etablissements Privés (DEEP, ex Service autonome d'Encadrement des Etablissements Privés-SAEPP).

Cette étude nous donne l'opportunité de décrire le mécanisme de formation des enseignants d'EPS en général, et ceux du privé en particulier.

II.2.2. L'Office Ivoirien du Sport Scolaire et Universitaire (OISSU)

Créé par Décret n° 62-41 du 09 Février 1962, l'OISSU s'est vu attribué la charge de l'organisation et de l'administration, sous le contrôle du Ministère de l'Education Nationale (actuel MENET) et de ses représentants dûment habilités, de l'Association Sportive de tous les ordres d'enseignement qui lui sont affiliées (article 1^{er} du décret).

L'OISSU est un Etablissement Public National (EPN) à caractère administratif, placé sous la tutelle actuelle du MPJSL.

Le décret n°2013-714 du 18 Octobre 2013 détermine les attributions, l'organisation et le fonctionnement de l'OISSU. Situé à Abidjan dans la commune du Plateau à la Cité Administrative (Tour B 5ème étage), l'OISSU a pour mission la mise en œuvre de la politique du gouvernement en matière de sport scolaire et universitaire. A ce titre, il est chargé :

- De promouvoir, administrer, de contrôler, et d'évaluer les compétitions sportives et scolaires et universitaires ;
- De coordonner et de superviser les activités de l'ensemble des structures du mouvement sportif scolaire et universitaire notamment les associations sportives d'établissement, les fédérations sportives scolaires et universitaires, de la confédération ivoirienne des sports scolaires et universitaires
- De représenter le mouvement sportif scolaire et universitaire auprès des institutions sportives scolaires et universitaires internationales ;

- De développer l'offre en infrastructure sportive en milieu scolaire et universitaire ;
- D'assurer la gestion des contentieux afférents aux activités de l'OISSU et de veiller à la protection des droits des sportifs scolaires et universitaires ;
- De constituer la documentation de tous les textes juridiques en matière de sports scolaires et universitaires ;
- De veiller au respect des normes établies par les acteurs du monde sportif scolaire et universitaire ;
- De développer la coopération en matière de sport scolaire et universitaire, au niveau régional, continental et international ;
- De programmer et de suivre les plans de carrière des athlètes scolaires et universitaires de haut niveau.

Au plan national, l'OISSU organise, les compétitions sportives dans les établissements publics et privés des trois ordres d'enseignement (primaire, secondaire et supérieur). Au plan international, il organise la participation des équipes et athlètes scolaires et universitaires aux compétitions sportives des organismes auxquels il est affilié. Il s'agit notamment de :

- WAUG (West Africa University Games)
- ISF (Fédération Internationale du Sport Scolaire)
- FASU (Fédération Africaine du Sport Universitaire)
- FISU (Fédération Internationale du Sport Universitaire)

Les objectifs qui sont fixés à l'OISSU sont les suivants :

- Rendre la pratique du sport accessible au plus grand nombre d'élèves et étudiants de Côte d'Ivoire ;
- Occuper sagement la jeunesse scolaire et universitaire ;

- Détecter les talents sportifs en vue de pourvoir les fédérations sportives nationales ;
- Organiser la sélection et le suivi des talents en vue d'une meilleure représentation de la Côte d'Ivoire aux compétitions internationales.

Pour son fonctionnement, la Direction Générale de l'OISSU compte 04 départements :

- Le Département des Affaires Administratives et Financières ;
- Le Département du Développement Sportif ;
- Le Département du Développement de l'Offre d'Infrastructures Sportives ;
- Le Département de la Communication, du Marketing et des Relations Extérieures.

Après près de 40 années d'engouement et de mobilisation, l'OISSU connaît depuis les années 2000 une baisse d'engagement des différents établissements secondaires.

Ces compétitions se pratiquant dans le milieu scolaire, l'OISSU dans son fonctionnement a pour obligation de travailler avec le MENET et ses structures requises. Dans cette logique, il est instruit à l'OISSU de travailler en parfaite collaboration avec la Coordination Nationale de l'EPS du MENET. La mise en place des objectifs de l'OISSU ne peuvent donc pas se détacher de l'EPS. Cette collaboration doit se prolonger aux établissements d'enseignements concernés. Ainsi, l'OISSU a le devoir de travailler dans les établissements secondaires en accord avec les chefs d'établissements. Il est par ailleurs requis aux chefs d'établissement de tout mettre en œuvre en vue de favoriser la participation de leurs établissements aux compétitions OISSU.

Le Comité Olympique est aussi une structure sportive liée à l'EPS et spécifiquement à l'OISSU d'où il tire des nombreux athlètes qui finissent par représenter la Côte d'Ivoire au haut niveau.

La marginalisation observée de l'EPS au sein des établissements et la baisse du taux de participation des établissements aux compétitions de l'OISSU sont des preuves d'une collaboration inefficace entre toutes ces structures et leurs acteurs.

III. Les niveaux de pratique de l'Education Physique et du Sport en Côte d'Ivoire

L'organisation de la pratique des APS en Côte d'Ivoire au niveau local et national concerne trois différents secteurs, militaire, scolaire-universitaire et civil, tels que décrits dans les lignes qui suivent.

III.1. Le sport civil

Le sport civil est représenté par des organisations civiles privées telles que les associations et fédérations sportives. Les différentes associations sportives locales sont regroupées au sein de leurs fédérations nationales respectives qui sont chargées d'organiser le championnat local et national. Avant la mise en place de la réforme du sport en Côte d'Ivoire, les fédérations sportives avaient la latitude de gérer les établissements sportifs (stades) de l'Etat. Cela a bien changé depuis 1980. Aujourd'hui, les fédérations ne s'occupent plus des stades, l'OISSU non plus. Cette tâche est déléguée au MENET ou aux établissements eux-mêmes. Le sport civil à bénéficier et bénéficie d'athlètes issus du sport scolaire.

III.2. Le sport militaire

Le sport militaire s'étend à tous les corps des Forces armées, de la police et du service civique. L'organisation du sport militaire vise la participation aux compétitions organisées par le Comité International du Sport militaire (CISM) ainsi qu'au championnat national civil et militaire. C'est la Société Omnisport de l'Armée (SOA) qui organise ces différentes activités.

Il convient de mentionner cependant que le sport militaire et le sport scolaire, d'obédience étatique, contribuent à l'amélioration du niveau des performances du sport civil constitué d'associations et de fédérations sportives qui relèvent du privé. Comme le sport scolaire, le sport militaire est un plus au sport civil. Les équipes militaires comme la Société Omnisport de l'Armée (SOA) contribuent à animer les championnats organisés par les fédérations sportives.

III.3. Le sport scolaire et universitaire

De façon générale, la pratique des APS se déroule dans les établissements scolaires et les centres d'entraînement sportif (stades) qui se trouvent sous l'autorité de différents ministères. Cette organisation attire l'attention sur les trois ministères les plus impliqués dans le développement des APS, qui représentent en réalité les trois secteurs essentiels de pratique sportive. Comme il a été déjà mentionné, l'organisation de la pratique sportive épouse la structure organisationnelle des différentes institutions scolaire, militaire et civile.

Cette organisation précise la particularité de la pratique des APS dans les différents départements ministériels mentionnés. Dans la mesure où c'est le Ministère chargé des Sports qui est responsable de la gestion administrative, financière et pédagogique des APS en Côte d'Ivoire, il est évident que la pratique des APS est assurée par ses services centraux et extérieurs (l'Office

National des Sports et l'Office ivoirien du Sport scolaire et universitaire). Les différents responsables de ces services collaborent ainsi avec leurs homologues des départements ministériels impliqués dans l'éducation physique et sportive de la jeunesse ivoirienne.

Le système d'éducation ivoirien comprend deux types de formation: l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel.

L'enseignement de l'EPS est obligatoire dans le premier et le second cycle du secondaire tandis qu'il est facultatif au niveau supérieur; dans le cycle primaire, l'animation est assurée par les instituteurs qui n'ont pas réellement de compétence technique en EPS.

Etant donné que l'enseignement des APS est obligatoire au niveau secondaire (1er et 2e cycle) exclusivement, à ce titre il existe une programmation officielle d'éducation physique.

Il faut en outre signaler que l'enseignement de l'EPS à ces différents niveaux correspond aux trois étapes successives du processus d'apprentissage des techniques, à savoir l'initiation, le perfectionnement et la spécialisation (MJEPS, 1979). Cette progression technico-pédagogique vise à la fois la préparation des épreuves physiques d'examens scolaires et de compétition sportive. La participation aux compétitions sportives nationales concerne exclusivement les licenciés, il en est de même pour la pratique facultative des APS au niveau de l'enseignement supérieur, prolongement naturel du niveau secondaire : elle concerne notamment les participants au championnat universitaire. Quant au niveau primaire, l'éducation physique est pratiquée sous forme de détente de l'esprit dans la mesure où elle est considérée comme une matière secondaire non enseignée.

L'article 3 des dispositions générales de la nouvelle loi relative au sport (2014) stipule que la pratique du sport est un droit reconnu à toutes les catégories de

population, sans distinction d'âge, de genre, de race, de religion, d'état physique et mental. Implantée, la pratique de l'EPS, malgré son statut transversal dans le système éducatif, va connaître une concentration dans le secondaire.

CHAPITRE II : LE SYSTEME EDUCATIF IVOIRIEN

I. Brèves données historiques de l'école en Côte d'Ivoire

I.1. Avant les indépendances

C'est avant les indépendances que le système éducatif ivoirien a commencé à se mettre en place répondant aux normes telles qu'établies par la métropole pour les pays de l'Afrique Occidentale Française (AOF). En effet, à partir de 1947, sous l'autorité du recteur résidant à Dakar le territoire ivoirien est divisé en circonscription d'inspection primaire. Certains établissements primaires sont transformés en collèges modernes, l'école normale est progressivement alignée sur le modèle français et son action se voit épaulée par la création de cours normaux. Avec de telles mesures l'on assiste à une expansion de la scolarisation sur tout le territoire ivoirien, même si quelques problèmes subsistent.

Au niveau du primaire, le résultat s'avère moins alarmant qu'au secondaire, cela, grâce à une vaste politique qui consiste à allier les paysans à la cause de l'école. Ainsi, bien que répondant à une forte disparité surtout dans le nord où la population se montre peu favorable, l'école primaire se répand notamment dans le sud où les paysans acquis à l'enseignement, construisent eux-mêmes des écoles et des logements pour les maîtres.

Au secondaire, l'enseignement se heurte à de nombreuses difficultés : peu d'élèves, manque de locaux, d'équipements, de personnels qualifiés. Face à cette situation, le budget local apporte sa contribution en vue d'une amélioration. Peu à peu, quelques collèges tels que le collège classique d'Abidjan (année scolaire 1945-1946) émergent. Cependant, il faut signaler que dans le collège moderne et

classique d'Abidjan devenu lycée moderne et classique à partir de novembre 1953, le contingent des élèves Européens était assez important.

La Côte d'Ivoire ne se distingue pas, dans le domaine des programmes du secondaire, du reste de l'AOF. L'enseignement est de type français et dépend entièrement de l'assistance technique française pour son personnel d'enseignement. Il conduit au BEPC en fin de premier cycle et au Baccalauréat en fin de second cycle.

Par ailleurs, l'enseignement technique a du mal à prendre son envol. Il est presque au "point mort". Il n'y pas de machines, pas d'outillage, pas de maîtres, pas de locaux. Mais l'arrêté de 1947 avec la transformation des écoles professionnelles en collèges techniques d'industrie constitue les prémices de cet enseignement. Du fait de cette mesure, la Côte d'Ivoire obtient en 1947, un collège technique (d'industrie) et un centre d'apprentissage, situés l'un et l'autre à Abidjan-Plateau. Ces écoles qui existent aussi sur d'autres territoires de l'AOF comme Dakar (au Sénégal), Saint Louis, Conakry (en Guinée), Bamako (au Mali) ou encore Cotonou (au Bénin) préparent en trois ans au Brevet d'Enseignement Industriel (BEI) suivant les programmes métropolitains. Il prendra en charge par la suite la préparation au Brevet d'Enseignement Commerciale (BEC).

Quant au centre d'apprentissage qui était annexé au collège, il préparait en trois ans au CAP dans les matières correspondant aux différentes sections suivantes : menuiserie, automobile, ajustage, machine-outil, forge-serrure, bâtiment, électricité et par la suite les CAP commerciaux. La section féminine de ces centres d'apprentissage portera le nom du centre d'enseignement des métiers féminins. Il est né d'une transformation de l'école ménagère d'Abidjan créée en 1955. En 1957, cette école change de nom et se voit rattachée au ministère de l'enseignement Technique.

En outre, une autre école se développe dans la période qui suit la 2^{ème} guerre mondiale. Il s'agit de l'enseignement agricole. Celui-ci est orienté vers la vulgarisation des techniques modernes auprès d'élèves destinés à retourner à la terre et vers la formation d'un nombre restreint de moniteurs d'agriculture prévu pour servir de personnel d'encadrement à ces différentes actions de vulgarisation. A cet effet, l'école normale de Dabou, créée peu après devait donner à cette formation agricole des maîtres du primaire afin que cet enseignement ait un caractère plus systématique.

Parallèlement à tous ces enseignements qui sont d'ordre public, l'enseignement privé qui est essentiellement catholique part d'un bon pied. Les missionnaires, qui auparavant scolarisaient un nombre important d'élèves dans le primaire, avaient amorcé l'enseignement secondaire par le biais du séminaire. En dépit du fait que ces enseignements doivent suivre la ligne générale tracée par le Vatican, ils favorisent le développement de l'éducation scolaire. Par là même, ils ouvrent à la jeunesse une formation scientifique qui donne accès aux études supérieures et aux arts libéraux.

I.2. Après les indépendances

Le système éducatif de l'après indépendance part de la veille de l'indépendance aux années 80 plus précisément de 1957 à 1984. De manière générale, il faut signifier que cette période se caractérise par une explosion de l'enseignement. La Côte d'Ivoire se dote de nombreuses écoles, les collèges se multiplient, une université se crée, de grandes écoles surgissent, les effectifs évolue de façon spectaculaire. L'école s'appuie sur une réalité, l'expansion économique. Celle-ci, en offrant plus de possibilité matérielle et plus de liberté ouvrira de nouvelles perspectives qui jusqu'alors apparaissent illusoire. En plus avec les nouvelles réalités, celle de l'indépendance, des remaniements s'avèrent plus que nécessaires. Quand bien même l'école en Côte d'Ivoire est un héritage

colonial, le défi reste le passage à un système approfondi et répondant aux exigences locales.

Au niveau de l'enseignement primaire, c'est le domaine où plus d'actions ont été menées dans le sens d'une rénovation. Cependant, il est nécessaire de préciser que l'enseignement à cette période, dans ses grandes lignes reste quasiment identique au système français : l'enseignement primaire s'étend sur six ans d'étude, l'enseignement secondaire s'étend sur sept ans d'étude dont un premier cycle de quatre ans et un second cycle de trois ans ; où différentes options sont offertes par les enseignements techniques et professionnels et enfin l'enseignement supérieur qui comprend l'université et les grandes écoles. A quelques exception près, même les découpages de l'année scolaire et les diplômes sont les mêmes qu'en France.

Particulièrement, sur le plan des structures de l'enseignement, le système ivoirien se distingue du système français sur des points précis : tout d'abord nous assistons à un moindre développement de l'enseignement préscolaire ; ensuite la moyenne d'âge des élèves est beaucoup plus élevée qu'en France et la sélection pour l'entrée en 6^{ème} et pour le second cycle de l'enseignement est beaucoup plus sévère à cause du probatoire.

De manière globale, bien qu'inspiré du système français, le système ivoirien est modifié de l'intérieur par la transformation des programmes et l'« ivoirisation » du personnel. Les programmes évoluent dans le sens d'une meilleure adaptation aux réalités du pays. Quant aux diplômes qui sanctionnent ces études, leur validité est de plein droit par rapport à leurs équivalents français.

Pour revenir à l'enseignement primaire, nous avons précisé qu'il fait l'objet d'une grande rénovation. Cela se situe tout premièrement par l'explosion scolaire en Côte d'Ivoire. En effet entre la rentrée 1943 et la rentrée 1983, c'est-à-dire en quarante ans, les effectifs ont été pratiquement multipliés par cent, et

entre 1956 et 1983, ils sont passés de 90.907 à 1.157.980. Aussi, une telle progression a-t-elle été nécessairement possible grâce à un énorme travail de formation des formateurs et d'animation mais également des structures administratives nécessaires.

Toujours pour la rénovation, le programme d'éducation télévisuelle (PETV) de 1971 à 1982 va transformer le paysage scolaire. Etroitement rattaché au choix politique de la jeune république ivoirienne, ce programme avait plusieurs objectifs. Il visait l'unité nationale à laquelle devait contribuer la généralisation du français et de diffusion par un système très centralisé d'un enseignement homogène. Il souhaitait également la modernisation des campagnes par le biais de programmes centrés sur le milieu et comportant une initiation technologique ; par ailleurs, d'une façon plus générale, il entreprenait l'option pour un développement fondé sur une meilleure maîtrise de la nature, d'où une formation cherchant l'esprit scientifique et la créativité. En outre, ce programme devait favoriser l'ouverture à la démocratie. Cela impliquait une pratique systématique des méthodes actives pour favoriser l'aptitude à la discussion, l'esprit critique et le sens de la communauté.

En ce qui concerne l'éducation secondaire après les indépendances qui part également de 1957 à 1984, elle se caractérise singulièrement par le maintien des structures héritées de la France en 1947 avec cependant quelques ajustements que sont la très forte progression des effectifs et la transformation des programmes et des méthodes orientées dans le sens d'une meilleure adaptation.

L'enseignement du second degré à l'image du système français est rattaché directement au ministère de l'éducation nationale et comprend un premier cycle de quatre ans et second cycle de trois ans. L'entrée en 6^{ème} fait l'objet d'un concours et à l'issue de la classe de 3^{ème}, les élèves passent le BEPC. Au second cycle, les élèves passent examen probatoire en 1^{ère} et, en terminale, ils passent le baccalauréat qui leur permet d'entrer à l'université et dans les grandes écoles.

Une partie des élèves ayant réussi le baccalauréat pouvait être orienté vers des filières professionnelles telles que le CAFOP par la commission d'orientation. Pour le premier cycle, la distinction entre le système français et le système ivoirien se situe à l'existence du concours d'entrée en 6^{ème} et par l'existence d'une commission d'orientation à l'issue de la 3^{ème} en Côte d'Ivoire. Quant au second cycle, longtemps identique en tous points de référence, l'institution de l'examen probatoire à l'issue de la classe de 1^{ère} visait à réintroduire la première partie du baccalauréat telle qu'elle se passait dans les années cinquante.

En bref, l'enseignement secondaire calqué principalement sur le système français offre deux cycles de formation. Le 1^{er} cycle constitue une sorte de tronc commun et le second cycle que l'on a appelé l'enseignement long est sanctionné par le baccalauréat.

II. Contexte actuel du système éducatif ivoirien : organisation et fonctionnement

Le système éducatif ivoirien renvoie à une organisation pratique mise en place par le ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement technique. A la tête de ce système, un Ministre en charge de l'Education Nationale. Aussi pour une meilleure gestion, plusieurs services intègrent l'organisation ministérielle du système éducatif. Dans la suite du travail, nous présenterons quelques services stratégiques du ministère, et aussi des services qui interagissent en EPS.

II.1. Les services rattachés au ministère de l'éducation nationale et à l'EPS

Trois principaux services sont rattachés à ce ministère. Tout d'abord le secrétariat permanent du conseil consultatif. Ce secrétariat, au regard de sa dénomination, s'assigne pour rôle d'assurer le secrétariat du conseil consultatif de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique, de prévenir et de régler les crises dans le milieu scolaire. Sa gestion est confiée à un secrétaire permanent nommé par décret pris au conseil des ministres. Celui-ci a le rang de Directeur d'administration centrale. Le dit secrétariat du conseil consultatif de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique comprend deux sous-direction que sont la sous-direction de la promotion du dialogue social et la sous-direction de la gestion des crises et des conflits. Ces sous-directions sont dirigées par des sous-directeurs nommés par arrêté qui ont rang de sous-directeur d'administration centrale.

Ensuite, le 2^{ème} service rattaché au Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique est bien le secrétariat général de la commission nationale ivoirienne pour l'UNESCO. Ce secrétariat se fixe pour objectif d'assurer la coordination des activités relevant des domaines de compétences de l'UNESCO. A ce titre, il est chargé d'exécuter les programmes de l'UNESCO en matière d'éducation, de sciences, de culture, de communication et d'information, et en EPS. Il est dirigé par un secrétaire général nommé par décret puis en conseil des Ministres qui a rang de Directeur d'Administration centrale. Ledit secrétariat général de la commission Nationale ivoirienne pour l'UNESCO comprend deux sous-directions à savoir la sous-direction de l'administration, des relations extérieures et du genre. Ces sous-directions sont dirigées par des sous-directeurs nommés par arrêté qui ont rang de sous-directeur d'Administration centrale. Et enfin, le troisième service rattaché au Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique est le service de la communication, de la documentation et des archives. Ce service

s'évertue à mettre en œuvre la communication interne et externe du ministère. C'est l'unité documentaire et les archives de ce dernier. Il contribue également à la promotion de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication mais aussi il anime le site internet du ministère, en liaison avec la direction des technologies et des systèmes d'information. Ce service de la communication, de la documentation et des archives est dirigé par un chef de service nommé par arrêté qui a rang de sous-directeur d'administration centrale.

II.2. L'Inspection Générale de l'Education Nationale (IGEN) et les services associés à l'EPS

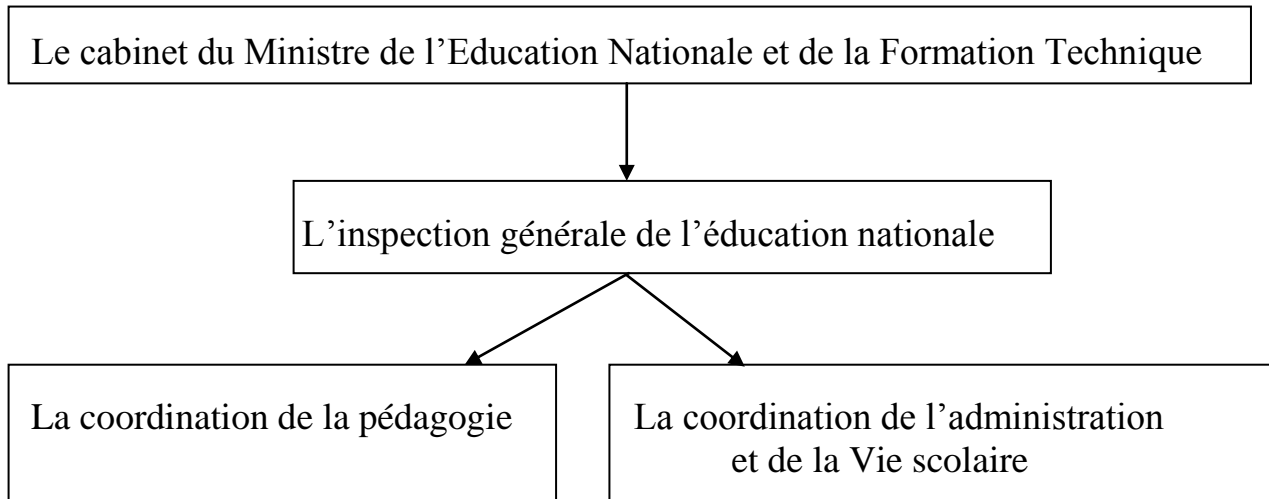
Le Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique n'est pas une structure exempte de tout contrôle. Il a en son sein une Inspection Générale qui se fixe pour mission le suivi, l'évaluation et le contrôle de toutes les structures du ministère. En outre, elle assure une mission de conseil auprès du ministre, à qui elle rend directement compte.

L'inspection générale est dirigée par les inspecteurs généraux, les inspecteurs de l'enseignement secondaire et les inspecteurs de l'enseignement technique et professionnel. Elle comprend un secrétariat général coordonnateur général nommé par décret pris en conseil des Ministres qui a rang de directeur général d'administration centrale.

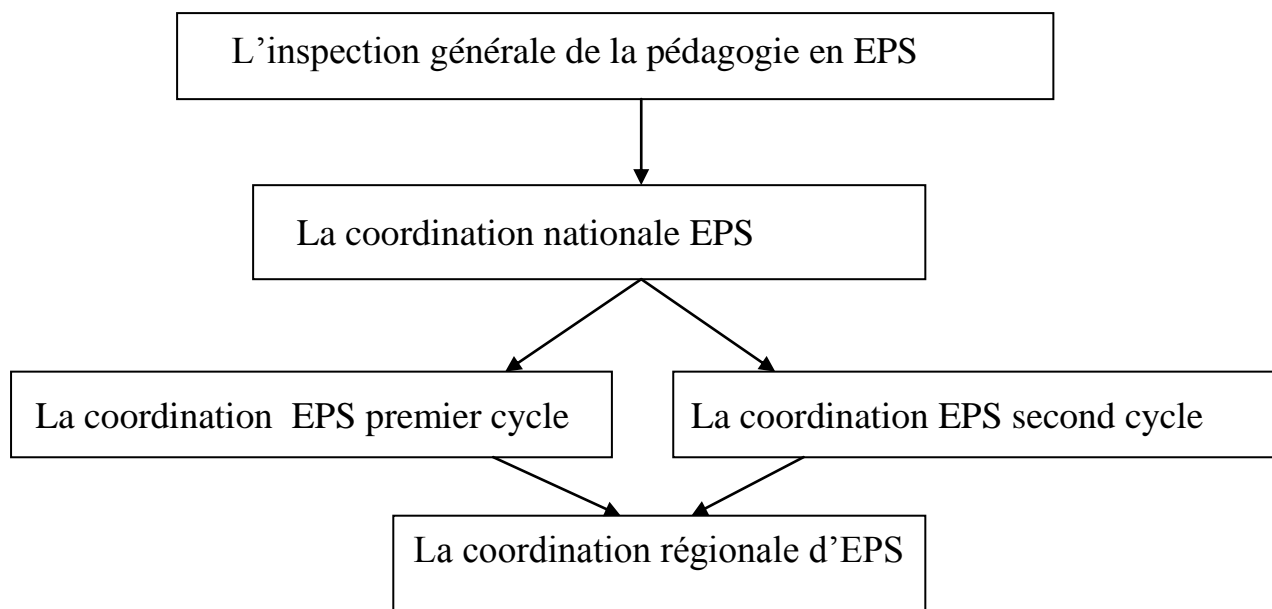
Les coordinations sont dirigées par quatre inspecteurs généraux coordonnateurs nommés par décret pris en conseil des Ministres qui ont rang de directeur général adjoint d'administration centrale. L'une de ces coordinations des disciplines d'enseignements s'occupe exclusivement de l'EPS, à savoir la coordination nationale de l'EPS.

La coordination nationale chargée de la pédagogie en EPS

Situé à la tour A, cette coordination sous l'autorité de l'inspection générale s'occupe de tout ce qui a un rapport avec l'EPS dans l'enseignement en Côte d'Ivoire. Dans sa logique structurelle, le MENET est organisé comme suit :



Au sein de cette inspection, se trouve la coordination nationale de l'EPS. L'organigramme ci-dessous présente l'organisation spécifique de l'EPS.



Source : notre étude

En ce qui concerne les directions associées à l'Inspection générale, elles sont multiples et embrassent par la même occasion des activités tout aussi diverses. Nous nous évertuerons à citer quelques directions, à établir les rôles et les relations avec le fonctionnement de l'EPS.

II.2.1. La Direction des ressources humaines et le recrutement d'enseignants en EPS

Cette direction est chargée de mettre en œuvre la politique générale de gestion des ressources humaines telle que définie par le Ministère en charge de la fonction publique. Elle doit assurer aussi le suivi de l'application des dispositions relatives à l'éthique, à la déontologie et participe à l'élaboration du cadre organique des emplois et à la définition des profils de poste. Par ailleurs elle assure la gestion prévisionnelle des effectifs et le suivi de la situation administrative des agents, notamment la mise à disposition, la disponibilité, le détachement, le congé, l'avancement et la promotion. Elle procède également à l'identification des besoins en formation, au suivi de la mise en œuvre du plan de formation du Ministère. Sans compter qu'elle va jusqu'à archiver les actes de gestion du personnel, qu'elle tient à jour le fichier personnel du Ministère et crée les conditions de l'amélioration de l'environnement du travail.

La Direction des Ressources Humaines (DRH) comprend quatre sous-directions que sont la sous-direction des personnels du préscolaire et du primaire, la sous-direction des personnels de l'enseignement secondaire, la sous-direction des personnels administratifs et assimilés et la sous-direction de la formation des personnels Administratifs et assimilés. C'est à la DRH que revient la gestion des effectifs du personnel enseignant des lycées et collèges, en l'occurrence ses enseignants d'EPS. L'insuffisance relevée du nombre d'enseignant dans les établissements secondaires est donc en partie imputable à cette direction.

II.2.2. La Direction des Affaires Financières et équipement pédagogique en EPS

Celle-ci est chargée de préparer et d'exécuter le budget du ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique. Elle assure également l'élaboration, l'exécution, le suivi des budgets programmes du ministère en liaison avec la Direction des stratégies, de la planification et des statistiques. Elle gère et entretient le patrimoine immobilier, le mobilier et toutes les acquisitions. Elle supervise aussi les acquisitions et la gestion de tous les équipements du Ministère. Par ailleurs, elle assure l'opérationnalisation de la politique nationale de gratuité de l'école et le suivi de la gestion financière des projets cofinancés avec les appuis extérieurs. Elle organise en plus des passations des marchés en liaison avec la direction des marchés publics, prépare les projets de décisions relatifs aux crédits des frais écolages, des bourses, des subventions et des pécules en relation avec les services compétents. En outre, elle veille à la régularité des dépenses, fait appliquer les règles de procédure en matière de finances publiques pour l'ensemble des structures du ministère et suit la gestion des fonds mis à la disposition des collectivités territoriales au profit des établissements.

La Direction des affaires financières comprend quatre sous-directions que sont la sous-direction du budget et de la comptabilité, la sous-direction des marchés et de l'équipement, la sous-direction des infrastructures scolaires et la sous-direction des kits et manuels scolaires. Chargé du financement et des équipements, la direction des affaires financières du MENET est intimement liée au fonctionnement de l'EPS. Ladite matière généralement taxée de « budgétivore » a d'énormes besoins financiers et matériels. Les difficultés de pratique de l'EPS sont aussi du ressort de cette direction des affaires financières.

II.2.3. La Direction des stratégies, de la planification et des statistiques et la gestion des infrastructures en EPS

Cette direction se charge d'élaborer une carte scolaire unique et consensuelle pour tous les ordres et les degrés d'enseignement. Elle assure la production des statistiques sectorielles, la conception et la mise en œuvre des études sectorielles. Par ailleurs, elle vulgarise les nouvelles méthodes et approches en matière de planification sectorielle tout en assurant la coordination des activités des différentes structures du ministère en matière de statistique, de planification, de programmation et suivi-évaluation.

En outre, elle prévoit et réalise les études nécessaires pour la planification sectorielle tout en produisant les statistiques et les indicateurs sectoriels nécessaires. Puis elle assure la pérennité, la production des statistiques sectorielles et définit les objectifs et les stratégies sectorielles en matière de développement sectoriel. Elle assure également la programmation des investissements sectoriels et le contrôle avec suivi des projets sectoriels. Par la même occasion, elle élabore les bilans semestriel et annuel d'exécution des volets sectoriels du plan national de développement et du programme d'investissement public.

Cette Direction des stratégies, de la planification et des statistiques comprend trois sous-direction que sont la sous-direction de la prospective et de la planification, la sous-direction des statiques et de la performance, la sous-direction de la programmation et du suivi-évaluation des programmes et projets. Elle contrôle l'implantation des infrastructures scolaires conformément aux objectifs de politique éducative. En d'autres termes, elle est impliquée dans la construction et la gestion des infrastructures sportives au sein des lycées et collèges et gère la carte scolaire.

II.2.4. La Direction de la pédagogie et de la formation continue et la formation des enseignants d'EPS

Celle-ci s'assigne pour objectif de gérer et de suivre la mise en œuvre des activités pédagogiques dans l'enseignement maternel, primaire, secondaire général et technique. Elle promeut la qualité de l'enseignement dans les écoles maternelles et primaires mais aussi dans les établissements d'enseignement secondaire général, technique et dans les centres d'animation et de formation pédagogique en liaison avec les structures compétentes. Par ailleurs, elle conçoit, produit et diffuse la documentation pédagogique, les manuels scolaires et les matériels didactiques conformément au programme défini tout en promouvant l'utilisation des nouvelles technologies en matière d'enseignement et de la formation en liaison avec les structures compétentes. En plus de cela, elle élabore, expérimente et promeut des programmes et projets d'enseignement en langues nationales et assure la formation continue des personnels enseignants et d'encadrement pédagogique.

La Direction de la pédagogie et de la formation continue comprend quatre sous-directions à savoir la sous-direction des programmes pédagogiques et de la production des matériels didactiques de l'enseignement général, la sous-direction des programmes pédagogiques et de la production des matériels didactiques de l'enseignement technique, la sous-direction des innovations pédagogiques et la sous-direction de la formation pédagogique continue et des bibliothèques scolaires. Cette direction est à l'origine du contenu des cours d'EPS. Mais son rôle se voit confronter à la difficulté d'uniformisation des activités de la discipline. En matière d'EPS en effet, c'est la réalité des infrastructures et du matériel qui détermine le choix et la pratique de certaines APS, au détriment d'autres.

II.2.5. La Direction des Ecoles, Lycées et Collèges

Cette direction se charge de promouvoir et d'encadrer les écoles et établissements secondaire général et technique. Elle assure par la même occasion le suivi de la gestion administrative et pédagogique des écoles et des établissements d'enseignement secondaire général et technique. Elle promeut et met en œuvre les projets d'établissements et les projets d'école tout en veillant à l'amélioration de l'accès des enfants à besoins spécifique notamment à l'éducation des filles. Par ailleurs, elle assure le suivi de la gestion administrative des centres d'animation de formation pédagogique et des écoles et même des réflexions sur les problèmes de l'éducation pour tous et met en œuvre le plan d'action national tout en assurant la coordination interministérielle en matière d'éducation pour tous. Et enfin, elle promeut le genre dans les écoles et les établissements d'enseignement secondaire général et technique.

Cette direction des Ecoles, Lycées et Collèges (DELIC) comprend cinq sous directions que sont la sous-direction de l'enseignement secondaire général, la sous-direction de l'enseignement secondaire général technique, la sous-direction des centres de formation pédagogique et la sous-direction de l'éducation pour tous. La DELIC a été à l'origine de notre étude sur l'EPS au sein des établissements secondaires. C'est en effet d'elle que part toute autorisation de fréquenter les écoles, lycées et collèges.

II.2.6. La Direction de l'orientation, des bourses et les sections sports-études

Celle-ci met en œuvre la politique nationale d'orientation et de suivi de cursus des élèves tout en préparant et en organisant la commission nationale d'orientation en seconde et d'affectation en sixième. Elle élabore aussi les états nominatifs des élèves boursiers et procède à leur transmission à la direction des affaires financières et du patrimoine. En outre, elle prépare les projets de

décisions de bourses à l'étranger en rapport avec la direction des affaires financières, élabore et assure le suivi de l'application des textes réglementaires relatif à l'information, à l'orientation et l'attribution des bourses de l'enseignement secondaire.

La direction de l'orientation et des bourses (DOB) comprend trois sous-directions qui sont la sous-direction de l'orientation, la sous-direction des bourses et la sous-direction du suivi du cursus des élèves.

A ce jour, l'EPS n'est pas encore une discipline qui pèse en matière d'orientation des élèves. En d'autres termes, les bonnes moyennes en EPS et la participation remarquable d'un élève aux compétitions sportives scolaires n'influent pas sur son orientation. C'est à cela que servaient les sections sport-études qui n'existent plus.

II.2.7. La Direction de la Vie Scolaire

Celle-ci veut promouvoir la vie scolaire dans ses dimensions éducative, culturelle, sociale et sportive. Elle permet aussi l'action coopérative en milieu scolaire, initie toute activité d'éveil social et s'évertue aussi à détecter et de suivre les jeunes talentueux dans le domaine des arts et des sports.

Cette direction de la vie scolaire (DVS) comprend deux sous-directions à savoir la sous-direction des activités socio-éducatives et la sous-direction des activités coopératives et l'éveil social. La DVS s'entretient régulièrement avec les professeurs d'EPS qu'elle forme, et sur lesquels elle s'appuie pour enseigner aux élèves des principes de santé, de gestion environnementale et de vie. Elle se revendique par ailleurs le droit d'organiser la pratique du sport au sein des établissements secondaires, pratiques au cours de laquelle elle communique et joue son rôle dans la vie scolaire des jeunes.

II.2.8. La Direction de l'Encadrement des Etablissements Privés

Celle-ci doit suivre la gestion administratives des structures privés d'enseignement du préscolaire, du primaire et du secondaire général et technique. Elle délivre aussi des autorisations de création des écoles et des établissements du secondaire général et technique privé, en liaison avec la direction des stratégies de la planification et des stratégies conformément à la carte scolaire et les autorisations d'enseigner en relation avec la direction de la pédagogie et de la formation continue. En plus de tout cela elle élabore, suit les décisions et les états de paiement des frais de scolarité des élèves affectés et des subventions allouées aux écoles privées par l'Etat, en liaison avec la direction des affaires financières. En outre, elle procède à la fermeture des écoles et des établissements d'enseignement secondaire général et technique privé ne respectant pas les critères de fonctionnement.

La direction de l'encadrement des établissements privés (DEEP) comprend deux sous-directions qui sont la sous-direction des établissements privés d'enseignement général et la sous-direction des établissements privés d'enseignement technique. La DEEP est chargée de veiller à ce que l'éducation dans le privé soit conforme aux normes générales. En matière d'EPS, l'on est attentif à la DEEP sur la disponibilité des infrastructures et du matériel et l'uniformité pédagogique. Selon la cette structure, un cadre décent de pratique de l'EPS est l'une des conditions requises d'agrément desdits établissements privés. A la suite, quelques commodités dont tient compte la DEEP dans l'agrément des établissements privés :

- Bâtiment en bande ou en R+2 avec deux (02) escaliers protégés ;
- Sanitaires : dix (10) pour les élèves et deux (02) pour les enseignants ;
- **Aire de récréation et de jeux pour les élèves ;**

- Clôture de l'établissement ;
- Une salle des professeurs ;
- Des bureaux pour le Directeur des Etudes et les Educateurs ;
- Deux(02) salles spécialisées ;
- Equipements scientifiques et didactiques ;
- Point d'eau : au moins quatre (04) ;
- Prévoir une bibliothèque.

La DEEP est aussi et surtout chargée de s'assurer du niveau de formation des enseignants du privé. Plusieurs contradictions subsistent entre ce qui est fait sur le terrain représenté par les établissements et l'administration que représente la DEEP. Les fondamentaux dans le cadre de cette étude sont ceux relatifs à l'existence de plusieurs établissements privés sans espace de pratique d'EPS, et la question du recrutement et de la formation des enseignants.

La DEEP est formelle quant aux recrutements d'enseignants dans le privé. Ne peut être enseignant, donc ne peut être recruté que les personnes ayant en leur possession une autorisation d'enseigner délivrée à la DEEP après une étude de dossier suivie d'une formation de 01 mois (généralement le mois d'août).

Contrairement aux autres disciplines où le BAC plus 02 ans d'étude supérieure est requis pour tous les enseignants, le BAC suffit à postuler pour l'enseignement de l'EPS dans le privé.

II.2.9. La Direction de l'Animation, de la Promotion et du Suivi des Comités des Gestions des Établissements Scolaires

Cette direction se doit de concevoir la stratégie de communication des comités de gestion, en relation avec la direction de la communication, de la documentation et des archives. Elle doit aussi encadrer et promouvoir ces comités de gestion à travers des campagnes de sensibilisation et encore collecter des données statistiques relatives de ces comités de gestion. Par ailleurs, elle supervise leurs programmes d'activités, contrôle et évalue leur gestion financière, élabore la synthèse des bilans de leurs activités. En outre, elle s'érige à concevoir et à mettre en œuvre des stratégies de mobilisation des ressources, règle tout litige né du fonctionnement des comités de gestion, en liaison avec la direction des affaires juridiques. Ainsi elle élabore et met en œuvre les stratégies de pérennisation de ces comités de gestion (COGES).

La direction de l'animation, de la promotion et du suivi des comités des gestions des établissements scolaires comprend deux sous-directions que sont la sous-direction de la promotion et du renforcement des capacités et la sous-direction des subventions et de la mobilisation des ressources.

Régulièrement critiqué dans les établissements secondaires publics et absents dans le privé, les COGES ont du mal à se faire accepter par les autres acteurs présents dans les établissements.

CHAPITRE III. L'EPS DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL ET PARTICULIEREMENT DANS LES ETABLISSEMENTS D'ABOBO

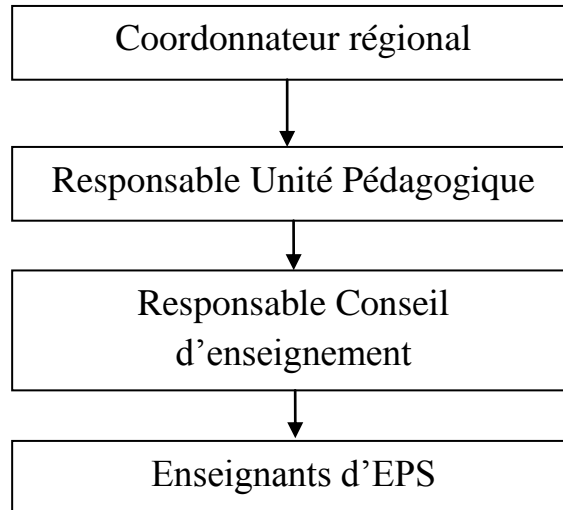
I. L'EPS dans l'enseignement secondaire général

I.1. Organisation

L'Education Physique et Sportive (EPS), discipline d'enseignement est obligatoire pour tous les élèves du secondaire. Au niveau des établissements, cela se traduit par l'aménagement des emplois du temps qui prend en compte l'EPS en tant que discipline d'enseignement et la pratique du sport en dehors du temps académique.

Un professeur est chargé de la coordination des enseignements. A ce titre il participe à l'établissement des emplois du temps, veille à l'élaboration de la programmation annuelle des activités, établit le planning d'utilisation des infrastructures et du matériel en fonction des cycles de travail, et coordonne les activités des centres d'animation et d'entraînement sportifs.

Au niveau départemental ou régional l'administration scolaire doit mettre en place des unités pédagogiques en EPS et nommer les Animateurs et Conseillers pédagogiques. Ces unités pédagogiques ont pour rôle de veiller à l'exécution rigoureuse du programme d'enseignement. L'organigramme qui suit est un résumé de l'organisation de l'EPS à Abobo.



Source : notre étude

Le volume horaire requis pour la pratique des élèves en EPS est de 03 heures par semaine pour l'enseignement de l'EPS. Pour la pratique du sport, il est de 04 heures par semaine. Les contraintes scolaires ont obligé le système éducatif à définir par arrêté 04 heures de pratique d'EPS, soit 02 heures de cours et 02 heures activités sportives au sein de l'Association Sportive d'Etablissement. L'article 14 du chapitre II (organisation du sport) de la nouvelle loi sur le sport adoptée en décembre 2014 indique que l'organisation de la pratique en milieu scolaire repose sur les structures suivantes :

- L'Association Sportive d'Etablissement (ASE) ;
- La Classe à Orientation Sportive (COS) ;
- Le Centre d'Animation Sportif (CAS) ;
- Le Centre d'Entraînement Sportif (CES) ;
- La Section « Sport-Etude » (SSE) ;
- La Fédération des sports de l'enseignement secondaire.

I.1.1. L'Association Sportive d'Établissement

L'EPS est organisée et gérée dans chaque établissement au sein de la structure qu'est l'Association Sportive d'Établissement (ASE). C'est une structure qui regroupe l'ensemble des pratiquants, des encadreurs et des dirigeants d'un établissement. L'association est donc animée par les élèves, les professeurs, les associations de parents d'élèves et le chef d'établissement, sous le contrôle des Directeurs Régionaux de la Jeunesse et des Sports et de l'Éducation Nationale.

I.1.2. La Classes à Orientation Sportive (COS)

Elle regroupe des écoliers de niveaux identiques dans le cadre de familiarisation et d'initiation à la pratique du sport en vue de leur orientation dans les SSE, les CAS ou les CES. La COS est réservée aux élèves, espoirs sportifs qui ont de bons résultats académiques. Ces classes ont un volume horaire de quatre heures par semaine en plus des heures d'entraînement hors temps académique. Tous les établissements d'enseignement peuvent ouvrir une COS à chaque niveau.

Le contenu du programme sportif des classes à orientation sportive est défini par l'encadrement technique de l'ASE qui assure son exécution et le suivi. L'accès et le maintien dans une COS sont liés aux bons résultats académiques et sportifs de l'élève. L'évaluation est faite à la fin de chaque trimestre.

I.1.3. Le Centre d'Animation Sportive (CAS)

Le CAS est un cadre d'initiation pratique volontaire de sport ouvert aux élèves qui veulent pratiquer un sport donné, en dehors des heures de cours d'EPS. L'inscription au CAS est facultative en début d'année scolaire. Les élèves

inscrits sont tenus d'être assidus aux séances d'entraînement de formation tout au long de l'année scolaire. Le volume horaire est de deux heures par semaine. L'objectif poursuivi est de permettre à tous les élèves d'avoir un loisir sportif, d'occuper leur temps libre par le sport pour favoriser son accès à un grand nombre.

Ce temps doit être consacré aux compétitions interclasses et inter promotions. C'est le lieu de détection en vue de la constitution des équipes scolaires.

L'organisation de ces compétitions peut être laissée à l'initiative des élèves sous la coordination des enseignants d'EPS.

I.1.4. Le Centre d'Entraînement Sportif (CES)

Ce centre est un cadre de perfectionnement des élèves les plus performants dans un sport donné. On y prépare les équipes pour les compétitions sportives scolaires au niveau national et international.

Le CES regroupe les élèves ayant une licence fédérale. Le contenu du programme est défini par l'encadrement technique de l'ASE. Le volume horaire défini est de deux heures par semaine.

I.1.5. La Section « Sport-Etudes » (SSE)

Elle regroupe les élèves dans un cadre qui concilie les études sanctionnées par les diplômes, avec l'organisation d'entraînements et de compétitions qui débouchent sur la pratique sportive de haut niveau. La SSE rassemble un nombre limité d'élèves ayant de bons résultats académiques et sportifs et pratiquant la même spécialité sportive. Elle nécessite un horaire aménagé qui

doit permettre aux élèves de suivre un programme d'entraînement soutenu et de participer à des compétitions sportives tout en poursuivant leur cursus scolaire.

L'ouverture d'une section « sport-études » dans un établissement d'enseignement secondaire est soumise, selon le Manuel de procédure d'enseignement de l'EPS (op. cit), au respect de conditions en rapport avec les objectifs poursuivis, se sont :

- les conditions sportives ;
- les conditions académiques ;
- les conditions de vie ;
- les conditions d'accès.

L'établissement d'accueil d'une section « sport-études » doit d'après le même Manuel de procédure :

- être doté d'infrastructures sportives adaptées à la discipline choisie ;
- avoir les équipements et matériels sportifs pour l'enseignement et la pratique régulière de l'activité et la participation aux compétitions sportives ;
- disposer d'un personnel enseignant qualifié à la fois pour l'enseignement de l'EPS et l'entraînement dans la disciplines sportive choisie ;
- disposer d'un programme de formation des élèves sportifs défini par l'encadrement technique selon les orientations du Directeur Technique National et de la Fédération qui en assure le suivi et l'évaluation.

Les conditions académiques :

Au niveau académique l'établissement doit avoir :

- la possibilité d'aménager les horaires pour dégager un temps suffisant à la pratique sportive ;

- la possibilité d'organiser le rattrapage des cours en cas d'absences dues aux compétitions sportives ;
- la possibilité de prendre en compte les horaires supplémentaires du personnel administratif, des enseignants et de l'ensemble des intervenants.

Les conditions de vie:

Au niveau des conditions de vie des élèves (Manuel de procédure, op. cit.), l'établissement doit :

- disposer d'un internat pour l'hébergement et la restauration des élèves sportifs ;
- prévoir un menu adapté à l'alimentation des élèves sportifs ;
- souscrire à une assurance complémentaire pour les élèves sportifs ;
- disposer des conditions d'un suivi médical régulier des élèves sportifs ;
- assurer le transport de l'équipe.

Les élèves sportifs doivent bénéficier d'une bourse d'étude pour couvrir partiellement ou entièrement ses frais.

Les conditions d'accès :

Le recrutement à la section « sport-études » se fait sur présentation d'un dossier produit par l'élève. Ce dossier doit comporter ses bulletins de notes et ses relevés de performances sportives aux compétitions officielles de la fédération sportive scolaire ou nationale concernée.

I.1.6. La Fédération des sports de l'enseignement secondaire

Elle regroupe l'ensemble des Associations Sportives des Etablissements (ASE) secondaires. Le fonctionnement de la fédération dépend aussi des ASE.

I.2. Infrastructures et équipements sportifs

Toute création d'établissement secondaire doit prendre en compte la construction d'infrastructures spécifiques à l'enseignement de l'EPS et à la pratique du sport. Les infrastructures sportives nécessaires à l'enseignement de l'EPS doivent répondre aux exigences suivantes :

- permettre une Education Physique riche et diversifiée dispensée aux heures officielles et la préparation des élèves pour les compétitions sportives;
- rechercher la fonctionnalité, la complémentarité et la cohérence avec l'ensemble des installations de l'école ;
- être utilisables aussi bien pendant le temps scolaire (EPS) qu'en dehors du temps scolaire (CAS/CES) ;
- être construites pour durer.

NB : les normes techniques de réalisation sont indiquées et doivent être respecté pour tous les établissements.

Le matériel didactique est normalement requis en quantité suffisante pour les élèves et selon les objectifs.

En classe de 6^e et 5^e, c'est le processus de familiarisation avec l'EPS. Pour les sports collectifs, il est prévu 1 ballon pour 15 élèves. Pour les activités individuelles comme les lancers (poids, javelot, etc.), il faut prévoir 1 engin pour 8 élèves.

Les classes de 4^e et 3^e sont les classes dites d' « initiation ». Les sports collectifs nécessitent 1 ballon pour 10 élèves. Les activités individuelles impliquent 01 engin pour 06 élèves.

En classe de 2nde, 1^{ère} et Terminale, dit de perfectionnement, les sports collectifs exigent 1 ballon pour 6 élèves, quand les activités individuelles nécessitent 1 engin pour 4 élèves.

I.3. Gestion pédagogique

I.3.1. Les objectifs

L'âge moyen des élèves de l'enseignement secondaire général correspond à la période de l'adolescence caractérisée au plan physiologique par des transformations importantes et au plan anatomique par les poussées de la croissance osseuse et musculaire. Le système nerveux central connaît sa dernière croissance en un volume tandis que la myélinisation est définitive.

C'est aussi la période de fragilité organique et psychique au cours de laquelle l'affirmation de sa personnalité qui se manifeste par la crise d'adolescence constitue une dominante du comportement de ce dernier. L'activité physique et sportive se présente à ce niveau comme une réponse à ces besoins. Son enseignement doit donc offrir des situations d'apprentissage vivantes et variées qui sollicitent son savoir-faire et son savoir-être.

Les APS ont pour ambition de contribuer à l'épanouissement de la personnalité des élèves et au-delà, à celui du citoyen, par leur participation au maintien de sa santé, sa préparation aux loisirs modernes et l'enrichissement de ses habiletés motrices.

De façon plus spécifique, les APS doivent permettre d'améliorer la conduite motrice des élèves par l'acquisition de nouvelles habiletés, de contribuer à leur socialisation en développant l'esprit de camaraderie et d'équipe, de forger leur personnalité en leur donnant le goût de l'effort et du dépassement de soi.

En plus de la recherche d'un effet global des activités et des exercices retenus sur l'ensemble des éléments de la conduite humaine, les effets spécifiques ou dominants doivent être progressivement et volontairement recherchés par l'éducateur afin d'obtenir en fin de chaque cycle une amélioration effective de tel ou tel facteur.

Il devient par conséquent nécessaire d'élever progressivement le niveau de pratique des élèves, tout en orientant les plus doués vers les activités physiques et sportives correspondant à leur motivation et à leurs habiletés motrices.

L'EPS à ce niveau vise enfin à permettre à l'élève de connaître les APS sur le plan théorique, réglementaire et institutionnel. Tout en maintenant le caractère ludique des activités physiques et sportives, l'EPS responsabilise l'élève dans sa gestion, l'implique dans le processus de leur apprentissage, à travers l'auto-évaluation et l'habitude d'actions collectives.

I.3.2. Les programmes d'enseignement

La combinaison harmonieuse des différentes activités doit permettre de toucher toutes les dimensions de la personnalité des élèves. La prise en compte de chaque famille d'activités dans la programmation annuelle doit se faire de manière suivante :

Premier cycle : athlétisme 35 % ; sport collectif 35 % ; sport de combat 10 % ; gymnastique 20 % ; natation (dans le cas où il existe une piscine) 25 % total horaire annuel.

Deuxième cycle : en 2^{nde} et en 1^{ère} l'option compte pour 40%, et les autres APS couvrent les 60% d'horaires restants. En terminale l'option couvre 40 % de l'année et les épreuves physiques du BAC représentent 60 % de l'espace horaire.

L'organisation de l'EPS en milieu scolaire, notamment secondaire, comprend trois étapes déterminant trois niveaux d'acquisitions : Familiarisation - Initiation - Perfectionnement, selon la démarche pédagogique qui consiste à aller du simple au complexe et des formes globales aux réalisations plus techniques, c'est - à - dire du général au particulier.

L'Education Physique et Sportive dans le premier cycle de l'enseignement secondaire général vise l'éducation de la conduite motrice en vue de contribuer efficacement au développement de la personnalité de l'élève. Pour ce faire, l'Education Physique et Sportive doit lui offrir des activités vivantes et variées qui sollicitent en permanence son savoir-faire et son savoir-être.

Il s'agit, en fonction des possibilités matérielles, d'élaborer un programme d'établissement ou de classe cohérent qui doit permettre aux élèves, à l'issue des quatre années, d'acquérir et de conforter les habiletés motrices essentielles ainsi que les connaissances théoriques de base leur permettant d'envisager, dès la seconde un perfectionnement poussé ou un entraînement dans le sport de leur choix.

Les cours théoriques seront introduits dès la classe de 4^{ème} dans certaines disciplines sportives. Ces cours sont essentiellement destinés à mieux connaître l'activité ou à mieux faire comprendre son effet sur le corps humain.

Pour ce qui est des sports collectifs, en sixième et en cinquième, il est primordial de donner aux élèves les bases fondamentales des sports collectifs en général et les éléments de base spécifiques à chacun. Il convient donc de veiller à :

- l'utilisation des sports collectifs à des fins de développement organique et foncier ;
- la compréhension et au respect des règles du jeu ;
- la nécessité de la complémentarité dans les actions ;
- la prise de conscience de l'importance des appuis et des changements d'appui, de l'importance de la vision (vision centrale et périphérique) ;
- accorder autant que possible une large place au jeu.

Au niveau des classes de 4^{ème} et 3^{ème}, les gestes déjà appris seront perfectionnés grâce à l'apport d'exercices spéciaux qui préparent à l'entraînement individualisé. En 3^{ème}, une plus large place sera cependant réservée à la préparation des épreuves physiques des examens scolaires.

I.4. Méthodes pédagogiques

La méthode active est celle qui est appliquée par les enseignements d'EPS, car elle répond le mieux au besoin d'expression des jeunes adolescents qui constituent l'essentiel des classes des lycées et collèges.

Cela convient à la Pédagogie Par Objectifs (PPO). Ces objectifs doivent concilier les finalités d'éducation et d'apprentissage définis par l'institution et l'intérêt de l'élève.

Dans sa démarche pédagogique, l'enseignant doit chercher à mieux adapter son intervention aux besoins de l'élève. Dans cette perspective, il doit prévoir des moments où l'élève a l'initiative de recherche, d'action et d'autres où l'enseignant oriente lui-même la réflexion et l'action de l'élève vers les solutions les plus adaptées à la situation, ou encore lui propose sa solution. L'enseignant peut également retenir un modèle venant d'un autre élève.

Dans cette logique pédagogique, les programmes sont très importants et évalués.

L'évaluation des programmes se fait en fin d'année scolaire. Elle porte sur les classes qui ont suivi le programme, le degré d'application de ce programme, les performances réalisées, le niveau d'assimilation des élèves.

Elle est conduite par les autorités administratives à chaque niveau en collaboration avec les services du Ministère chargé de la Jeunesse et des Sports.

Le système d'évaluation prend aussi en compte les enseignements. En effet, la diversité des APS rend également difficile le recours à un modèle unique et satisfaisant de compétences à acquérir. Les instruments d'observation et de recueil des informations nécessaires à l'évaluation doivent donc se présenter sous la forme d'une échelle descriptive numérique.

Les enseignants sont eux aussi évalués. Au niveau de l'enseignement secondaire, l'évaluation est réalisée par les Inspecteurs Pédagogiques. Elle porte sur les aptitudes pédagogiques de l'enseignant au cours d'une séance d'EPS et sur ses qualités :

- de concepteur, à travers la fiche de préparation ;
- d'organisateur de sa classe, du matériel, du temps ;
- d'animateur, à travers sa démarche pédagogique et ses capacités d'adaptation aux situations ;
- d'évaluateur à travers sa capacité à apprécier une situation où le comportement d'un élève.

En matière de ressources humaines, les enseignants d'EPS, sont les principales ressources humaines qui interviennent dans l'enseignement de l'EPS au niveau de l'enseignement secondaire général. Accessoirement, les conseillers

d'éducation, l'administration scolaire et ponctuellement, les inspecteurs pédagogiques s'associent à eux pour gérer la discipline.

I.5. Pratique du sport

Au titre de l'organisation du sport en Côte d'Ivoire, l'article 12 de la loi sur le sport stipule que la pratique du sport en milieu scolaire est conduite autour de six axes principaux :

- l'éducation à la santé ;
- la pratique d'activités physiques et sportives ;
- l'apprentissage de la responsabilité ;
- l'éducation aux valeurs civiques et citoyennes ;
- l'acquisition d'un code de bonne conduite ;
- l'ouverture internationale.

Le Manuel de procédure d'enseignement de l'EPS précise les objectifs de la discipline au secondaire. Il s'agit :

- de généraliser la pratique du sport de loisir et de compétition à tous les élèves ;
- d'améliorer les capacités physiques des élèves ;
- d'initier les élèves à la réalisation de techniques sportives justes dans le rythme et dans la forme ;
- d'initier l'élève à la gestion d'une association sportive.

En termes de programmes, les activités du centre d'animation sportive s'étendent sur toute l'année scolaire.

Le travail est organisé par cycles de 6 à 8 séances ponctuées par des prises de performance et de compétitions-tests interclasses et inter établissements.

Le choix des activités est fonction des infrastructures disponibles, de la compétence des enseignants et de l'intérêt des élèves.

La liste des activités n'est pas limitative, mais purement indicative ; ce sont : pour l'athlétisme ; les courses (course d'endurance, course de vitesse), les sauts (saut en longueur, saut en hauteur, triple saut) ; pour les sports collectifs ; le hand-ball, le football, le rugby, le volleyball, le basketball ; pour les sports de combats ; la lutte et le judo.

Les sports collectifs adoptent des méthodes doivent viser à donner une base technique et des choix tactiques dépendant d'un ensemble de contraintes liées à la recherche de l'efficacité, dans le respect des règles des sports collectifs.

L'athlétisme implique une démarche pédagogique qui part de l'option (course, saut, lancer) de l'élève et vise à lui faire acquérir une base fondatrice globale capable de lui ouvrir un large éventail d'activités athlétiques.

Progressivement la spécialisation s'orientera vers une activité pour laquelle les premiers éléments d'entraînement lui seront inculqués.

En matière de sport, un système d'évaluation est également prévu par les instances dirigeantes de l'EPS.

Le système d'évaluation de la pratique des sports au sein des établissements secondaires prend en compte les enseignements. A ce niveau, l'évaluation des progrès des élèves peut être consignée dans un livret sportif individuel pour faciliter leur suivi. Ce livret doit comporter les indications suivantes :

- Date d'inscription au centre ;
- Activités pratiquées ;

- Nombre de séances par semaine ;
- Durée des séances ;
- Durée de la pratique ;
- Début /fin ;
- Qualification de l'encadreur Performance de départ ;
- Performance de fin de formation (avec la possibilité de renouveler chaque année scolaire).

Evaluation des encadreurs aussi est importante. Les encadreurs des centres peuvent être évalués par les Inspecteurs de la Jeunesse et des Sports ou un personnel technique désigné à cet effet. Les encadreurs sont sous la tutelle administrative du chef d'établissement.

Le centre d'Animation Sportive est animé par les enseignants d'EPS. Des personnes bénévoles dont la qualité et la compétence sont reconnues peuvent être autorisées par le chef d'établissement à encadrer les élèves des centres sportifs.

II. L'EPS dans les établissements secondaires d'Abobo

II.1. Le collège privé les falaises

Initialement connu sous la dénomination « collège Saint Bernard d'Abobo », l'actuel collège privé Les Falaises existe depuis 2004 où il a obtenu son agrément. Fondé par Feu Mr Tokponto, il est au moment de l'étude géré par Mr Tokponto Armand Emmanuel, fils du premier cité et désigné pour hériter de son père. Situé à Abobo Sagbè derrière la mosquée Adja Tenin, il compte pour

l'année scolaire 2014-2015 un effectif de 2665 élèves de l'enseignement général et technique régulièrement inscrit dont 1219 filles et 1446 garçons.

Le collège privé Les Falaises, en dehors du fondateur actuel suscité, est administré par monsieur Tety Franck Eric (le Directeur des Etudes) depuis 03 ans. Il compte en son sein une sous-directrice des études, un conseiller d'éducation, un informaticien, un intendant, une éducatrice et les enseignants. Le collège privé Les Falaises compte en son sein 84 professeurs toutes matières confondues dont 06 professeurs d'EPS chargés de dispenser les cours pour 54 classes pédagogiques constituées.

En plus des enseignants, le Collège Privé les Falaises emploie également une secrétaire-comptable, une éducatrice et un gardien. Il compte 26 salles de classes. Pendant l'étude, d'autres salles étaient en construction.

Le CPF ne dispose pas en son sein d'un terrain ou d'un air de jeu aménagé pour l'EPS. La pratique de l'EPS se fait donc en dehors de l'établissement sur un petit espace non aménagé en bordure du chemin de fer, non loin de la gare de SITARAIL à Abobo (voir image suivante)

Photo 1 : Un cours d'EPS au CPF



Source : notre enquête, février 2015

Les professeurs, d'après l'administration, sont recrutés sur présentation d'un certificat de formation à l'INJS, ou en tenant compte de leur passé sportif.

En termes de matériel, l'école dispose seulement de 5 poids au total ; 1 poids de 5 kilogrammes (kg), 2 poids de 4 kg et 1 poids de 3 kg.

Au niveau des compétitions, le collège Les Falaises ne participe pas aux compétitions OISSU. Pour ce qui est des autres programmes sportifs, notamment des interclasses, l'établissement s'est désengagé, même si les professeurs prennent la responsabilité d'organiser quelques tournois entre les classes. D'une façon fondamentale, l'EPS se résume pour les élèves du collège à 02 heures de cours par semaine.

Les parents d'élèves ne sont pas impliqués dans la gestion des affaires de l'établissement, contrairement à ce qui se fait dans le public.

Le collège Les Falaises manque considérablement d'infrastructure et du matériel didactique d'EPS, alors qu'au moment de l'enquête qui s'y est déroulé en février et mars 2015, il a été constaté la construction de nouvelles salles de classe.

II.2. Le CMA PK18

Situé dans la commune d'Abobo dans le sous quartier PK 18, précisément non loin du carrefour « diallo », sur le tronçon menant d'Abobo carrefour AGRIPAC à Abobo N'dotré, le CMA PK 18 est un établissement public qui a ouvert ses portes au cours de l'année scolaire 1997-1998. Il a été officiellement inauguré le Jeudi 25 Novembre 1999 par le Premier Ministre Daniel Kablan Duncan, en présence du Ministre chargé de l'Education Nationale et de la Formation de Base Norbert Kablan Anney, dans le cadre du programme d'urgence de l'éducation nationale initié par le gouvernement à cette époque. Spécifiquement construit pour accueillir les élèves de la 6^{ème} à la 3^{ème}, le CMA a

été battit selon le principe de « BASE 4 », c'est-à-dire quatre (04) classes de 6^{ème}, quatre (04) classes de 5^{ème}, quatre (04) classes de 4^{ème}, et quatre (04) classes de 3^{ème}, avec un total de 21 salles de classes, soit 17 salles de classe ordinaires et 4 salles spécialisées (2 salles de Sciences de la Vie et de la Terre, et 2 salles de Sciences Physiques).

Débuté avec environ 160 élèves, le CMA en comptait plus de 3000 au cours des années scolaires 2008-2009 et 2009-2010. Mais après la crise post-électorale, le non-retour de plusieurs élèves a permis d'observer une légère baisse de ce nombre. Au cours de l'année scolaire 2014-2015, le CMA compte 2913 élèves régulièrement inscrits dont 1437 filles et 1476 garçons. Le CMA PK 18 fonctionne en double vacation, c'est-à-dire que c'est deux établissements en un.

A son ouverture, le CMA comptait environ une dizaine d'enseignant parmi lesquels ne figuraient, selon les témoignages, aucun professeur d'EPS. Dirigé à ce jour par un principal en la personne de Monsieur Mékobou Sevedé Satti, l'établissement compte au total 72 professeurs (voir le tableau de répartition des professeurs suivant).

Tableau 6 : Répartition des enseignants selon les disciplines au CMA PK18

| DISCIPLINES | NOMBRE D'ENSEIGNANTS |
|---------------------------------------|----------------------|
| Anglais | 09 |
| Allemand | 02 |
| Arts Plastiques | 02 |
| Education Physique et Sportive | 07 |
| Education Musicale | 03 |
| Espagnole | 03 |
| Français | 12 |
| Histoire-Géographie | 09 |
| Mathématiques | 09 |
| Sciences de la Vie et de la Terre | 08 |
| Sciences Physiques | 08 |
| TOTAL | 72 |

Source : administration CMA PK18, 2015

En plus de son personnel enseignant, l'établissement dispose d'un personnel administratif (le principal, ces adjoints, le service informatique, reprographie, le service social, les bibliothécaires), d'un personnel d'encadrement (les inspecteurs d'orientation, d'éducation et les éducateurs), et d'un gardien.

Depuis sa construction, le CMA n'a subi aucune modification de forme. L'établissement dispose toujours de 21 salles de classes y compris les salles spécialisées qui ont été transformé en salles de classes ordinaires. Il a été construit suivant une Base 4 est passé à une Base 10, c'est-à-dire 10 classes de 6^{ème}, 10 classes de 5^{ème}, 10 classes de 4^{ème}, et 10 classes de 3^{ème}.

Au CMA, les parents d'élèves sont impliqués dans la gestion des affaires courantes de l'établissement à travers le COGES.

Le CMA est l'un des établissements secondaires publics les plus cités en matière d'EPS à Abobo et à Abidjan pour résultats aux compétitions de l'OISSU. Le CMA a été longtemps « envié » par les autres établissements pour ses infrastructures sportives. A son origine, cet établissement disposait d'une salle de gymnastique, d'un terrain de football, d'un terrain de handball et d'un terrain de basketball. *«Aujourd'hui, toutes ces infrastructures sont en mauvais état et la salle de gym est impraticable¹¹ »*, nous disait le professeur chargé du matériel.

Les images suivantes témoignent de l'état des infrastructures sportives.

Photo 2 : Une partie du terrain de basketball au CMA



Source : notre étude, février 2015

¹¹ Extrait d'un entretien réalisé le 06 février 2015.

Photo 3 : L'autre partie du terrain de basketball au CMA



Source : notre enquête, février 2015

En ce qui concerne le matériel didactique, l'établissement ne disposait que de poids au moment de l'étude (une centaine). Mais même avec ces moyens, le CMA est cité en exemple à la direction de l'OISSU. Ledit collège a produit et continue de produire des athlètes de haut niveau. Il compte en son sein la vice-championne africaine actuelle de lutte catégorie junior, détectée et initialement formée par les enseignants d'EPS dudit établissement public. En 2014, cette dernière a représenté la Côte d'Ivoire aux Jeux Olympiques de la jeunesse à Beijing en Chine. Toujours en 2014, elle a représenté le pays au championnat d'Afrique cadets en Egypte où elle a terminé vice-championne d'Afrique. Aujourd'hui en classe de 3^{ème} 9, HUAN AMIE est le porte flambeau du CMA en matière d'EPS.

II.3. Le LYMUA

Le Lycée Municipal d'Abobo (LYMUA) est un établissement secondaire public. Construit en 1997, le Lycée Municipal d'Abobo (LYMUA) a ouvert ses portes au cours de l'année scolaire 1997-1998. Le fonctionnement de ce lycée a commencé avec 02 niveaux de formation à savoir la sixième et la seconde. En 1998, le LYMUA comptait 795 élèves répartis en 15 classes et encadrés par 19 enseignants. En 2015, l'établissement compte 4886 élèves de la sixième à la terminale, repartis en 66 classes pédagogiques pour 40 salles de classe. A l'origine, cet établissement regorgeait d'un ensemble de 04 bâtiments comportant chacun 08 salles de classe. C'est en 2005 qu'un autre bâtiment identique aux premières est ajouté. Dans ce contexte post-crise du pays, la double vacation a été institués et les salles spécialisées transformées en salles de classe ordinaire. Le LYMUA est le centre de l'Unité Pédagogique 4 de la DRENET Abidjan 4 qui se réunit une fois par trimestre.

Le LYMUA est administré depuis 2013 par Monsieur Coulibaly Daouda. Il est secondé par des Adjoints au Chefs d'Etablissements (ACE) communément appelé censeurs. Le lycée dispose d'un ensemble de 142 enseignants en 2015 repartis en 12 Conseils d'Enseignement qui se réunissent mensuellement. Comme tous les établissements publics, il est composé d'un personnel administratif, d'encadrement, enseignant, et d'un gardien. Le tableau ci-dessous présente les résultats du LYMUA aux examens de fins d'années, pour ces dernières années.

Tableau 7 : Présentation de quelques résultats au BEPC du LYMUA

| Années | Effectifs | Présents | Admis | Taux de réussite en % |
|-----------|-----------|----------|-------|-----------------------|
| 2011-2012 | 534 | 524 | 86 | 16.41 |
| 2012-2013 | 552 | 545 | 145 | 26.61 |
| 2013-2014 | 813 | 782 | 621 | 79.41 |

Source : l'administration de l'établissement, février 2015

Tableau 8 : Présentation de quelques résultats au BAC du LYMUA

| Années | Effectifs | Présents | Admis | Taux de réussite en % |
|-----------|-----------|----------|-------|-----------------------|
| 2011-2012 | 784 | 774 | 279 | 36.04 |
| 2012-2013 | 802 | 793 | 434 | 54.72 |
| 2013-2014 | 764 | 754 | 428 | 43.24 |

Source : l'administration de l'établissement, février 2015

Au LYMUA, les parents d'élèves sont impliqués dans la gestion des affaires courantes de l'établissement à travers le COGES. L'EPS au LYMUA est pratiquée sur un espace non aménagé au sein de l'établissement, mais aussi en dehors de celui-ci. Le nombre pléthorique des élèves ces dernières années emmène les enseignants à pratiquer parfois l'EPS devant les salles de classe où se déroulent les cours, ou encore sur un espace non occupé en face de l'établissement.

Photo 4 : Un cours d'EPS entre des salles de classe au LYMUA



Source : notre enquête, février 2015

Ledit établissement ne participe pas aux compétitions. Une décision prise et par l'ensemble des acteurs, notamment l'administration (le proviseur) et les enseignants d'EPS. Il s'y déroulent les compétitions inter-classes.

Au niveau du matériel, l'établissement dispose de poids, de cordes à sauter, de disques, de javelots, de balles de football et de handball que les professeurs précisent avoir acquis grâce à la vente des tenues d'EPS.

Conclusion partielle

Dans cette deuxième partie du travail, nous avons passé en revue le champ des APS, le système éducatif et le cadre spécifique de l'étude. A partir de cette description, l'on se rend bien compte des manquements liés à la discipline au sein des établissements fréquentés.

La partie suivante donnera les explications liées à la situation actuelle de l'EPS à Abobo, cela, à travers les représentations sociales de la matière par les acteurs.

**TROISIEME PARTIE : REPRESENTATIONS
SOCIALES DE L'EPS AU SEIN DES
ETABLISSEMENTS SECONDAIRES
D'ABOBO**

CHAPITRE I. PERCEPTIONS LIEES A L'EPS AU SEIN DES ETABLISSEMENTS SECONDAIRES

I. L'EPS, un jeu choisi par les acteurs

I.1. L'EPS comme jeu

La conception que les acteurs en présence ont de l'EPS est fondamentalement liée à un synonyme. Il ne s'agit pas ici du sigle E.P.S., mais de ce à quoi pensent immédiatement les acteurs lorsqu'ils parlent d'EPS. En l'occurrence, le synonyme que les acteurs ont trouvé à l'EPS, c'est le « jeu ». L'EPS est identifiée à un « jeu » à tous les niveaux du système éducatif secondaire. Certains acteurs l'affirment clairement, tandis que d'autres justifient pourquoi cette perception est effective au sein des établissements secondaires.

Au ministère en charge du sport, la direction de l'OISSU estime que l'EPS est perçue comme un jeu *« parce que les professeurs eux-mêmes ne se prennent pas au sérieux. Tant qu'ils se laisseront balloter par les chefs d'établissement, tant que, poussé par la paresse, ils donneront leurs heures de cours à leurs collègues des autres disciplines pour des cours de rattrapage, personne ne les prendra au sérieux. Les élèves ne sont que le reflet de leurs enseignants »*. Les enseignants sont ici indiqués pour être ceux qui véhiculent cette perception à l'origine. L'EPS est un jeu parce que les enseignants le conçoivent ainsi en adoptant des attitudes qui vont dans cette logique.

« On ne peut pas définir l'EPS sans parler de « jeu ». C'est l'un des principes fondamentaux de la discipline. Tout ce qu'on fait s'apparente au jeu », témoignait un coordonnateur national de l'EPS.

Le jeu en l'occurrence est le point de convergence volontaire ou involontaire de toutes les opinions, croyances relatives à l'EPS dans les établissements secondaires à l'étude. Selon un chef d'établissement, « *l'EPS, même si c'est une matière, c'est avant tout un ensemble de jeu, il ne faut pas l'oublier* ». Cet acteur considère que toutes les activités qui sont menées aux cours d'EPS, sont relatives au jeu.

Les enseignants admettent cette conception de l'EPS et accusent les autorités ministérielles et les administrations scolaires. A la question de savoir pourquoi le jeu était à la base de toutes des définitions de l'EPS, les acteurs de l'école se rejettent la faute.

Un professeur d'EPS du CMA PK18 disait : « *La perception de l'EPS est à l'image de la culture ambiante en Côte d'Ivoire, en générale. En Afrique, la culture que nous avons de l'EPS c'est le jeu. Les enfants qui nous arrivent sont formatés par le milieu social qui ne connaît pas le sport en général. Ils sont à l'image de notre société* ».

En d'autres termes, la culture des APS en Côte d'Ivoire influence les perceptions que les élèves ont de l'EPS. L'enseignant en question fait remarquer que le sport en général n'est pas compris en Côte d'Ivoire. Il y a bien une différence entre le sport vu de loin, produisant d'énormes bénéfices et la mise en place du sport scolaire. C'est donc parce que le sport n'est pas encore compris en Côte d'Ivoire que l'EPS est perçue seulement de cette manière. La professionnalisation du sport ne concerne pas l'EPS selon les acteurs en présence. Par le processus de socialisation, les parents sont les premiers à transmettre des valeurs aux enfants. En référant l'EPS au jeu, les parents d'élèves préparent la conception future des élèves. Avant même d'entrer dans le système éducatif secondaire, les acteurs de l'école intègrent des idéologies communes construites autour du « jeu » que représente l'EPS.

Pour un autre enseignant du LYMUA, « *ce sont les autorités elles-mêmes qui créent les conditions d'une restriction de l'EPS au jeu. Que ce soient les fondateurs, les directeurs d'études ou les chefs d'établissements, ils n'ont pas encore compris le bien-fondé de l'EPS. La prise en compte de la connaissance du sport doit être un critère de choix de ceux qui doivent gérer ou créer les établissements secondaires* ».

Limité en effet la discipline qu'est l'EPS à sa simple dimension ludique devient problématique dans un contexte scolaire où, selon l'inspecteur national chargé de l'EPS, « *le rôle du jeu n'est pas perçu* ».

Les données ci-dessus rendent compte de l'implication tous les acteurs de l'école secondaire dans la diffusion de la perception de l'EPS comme un jeu. La discipline est identifiée au « jeu » par les chefs d'administrations, les enseignants, les parents d'élèves et les élèves. Le rejet systématique de la faute de cette situation, les uns sur les autres, est la preuve du caractère péjoratif de cette perception de l'EPS.

Même s'il est évident que le jeu intègre la définition de l'EPS, il est aussi important de mentionner l'orientation de ce jeu pour les différents acteurs de l'école. Le jeu qu'est l'EPS, comme on pourrait définir à la base tout sport, peut être rattaché au travail ou au loisir. A quoi peut-on rattacher la discipline ?

I.2. Le statut optionnel de l'EPS

Tous les textes se référant à l'EPS, de l'UNESCO à ses pays membres, indiquent le caractère obligatoire de l'EPS pour tous les élèves sans distinction. En Côte d'Ivoire, la loi numéro 98-332 du 15/06/98 mentionne que la pratique de l'EPS est obligatoire pour tous les élèves dans les établissements d'enseignement. Dans cette logique, il devient important d'analyser le statut de

l'EPS dans la mesure où si son caractère obligatoire est remis en cause par les acteurs, la discipline se confondrait à un jeu choisi, donc à une activité de loisir.

A ce niveau, il s'agit de vérifier, selon l'entendement des acteurs, l'obligation de pratique de l'EPS ou son choix. A la question donc de savoir si l'EPS est une discipline obligatoire ou au choix à l'école, le tableau suivant nous donne des indications sur les appréciations des élèves.

Tableau 10 : Répartition des élèves selon leur jugement sur le statut optionnel de la pratique de l'EPS

| STATUT DE L'EPS | Valeur Absolue (VA) | Valeur Relative (%) (VR) |
|-----------------|---------------------|-----------------------------|
| Au choix | 711 | 86,60 |
| Obligatoire | 110 | 13,40 |
| TOTAL | 821 | 100 |

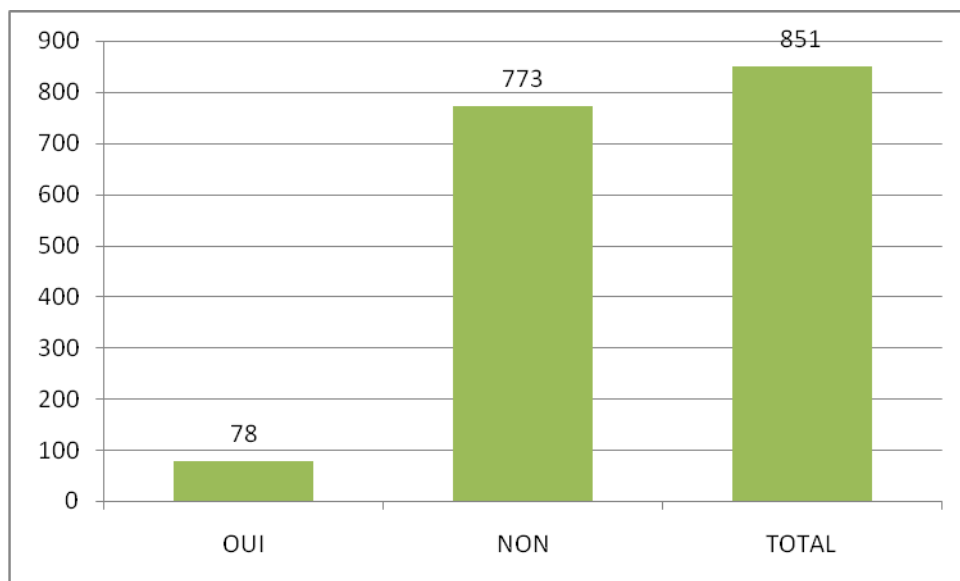
Source : notre enquête, février 2015

Sur les 821 répondants, 86.6% affirment que l'EPS est une discipline au choix. Seulement 13.4% jugent que l'EPS est une discipline obligatoire. La suite du travail explique cette situation. Pour ainsi dire, les élèves se donnent le droit de décider de pratiquer ou pas l'EPS. La dispense est évoquée comme facteurs justificatif de cette assertion.

I.2.1. La dispense en EPS

A la question de savoir pourquoi une telle conception de la discipline, les élèves mentionnent la *dispense*. La dispense est une disposition spécifique en EPS. C'est un document qui est établi par un service de santé scolaire et

universitaire à un élève dont l'état de santé ne permet pas la pratique d'APS et qui le prive de cours d'EPS pendant une année scolaire¹². Ainsi avons-nous cherché à vérifier sur le graphique suivant, s'il y a des élèves dispensés d'EPS.



Source : notre enquête, février 2015

Graphique 1 : Répartition des élèves selon qu'ils soient dispensés d'EPS ou pas.

On s'aperçoit que 78 élèves, soit 9,2% disposent d'une dispense, alors que 773 élèves (90,8%) n'en ont pas. La majorité des élèves participent à l'EPS. Mais cette pratique de l'EPS ne les empêche pas de mettre en relief la dispense : « *si je veux, je prends dispense...* », à-t-on entendu en substance de la part des élèves.

Le système éducatif ivoirien continu en effet de tenir compte des dispenses en EPS. Pourtant, la médecine qui délivre ces dispenses, fait justement la promotion des pratiques physiques et sportives pour tous. La dispense met en

¹² Coordination nationale chargée de l'EPS

lumière la relation qui existe dans le système éducatif ivoirien entre le Programme National de Santé Scolaire et Universitaire (PNSSU) et les établissements secondaires. Au privé comme au public, les établissements à l'étude à savoir le Collège Privé Les Falaises (CPF), le Collège Moderne d'Abobo PK18 (CMA PK18) et le Lycée Municipal d'Abobo (LYMUA) ont précisé à travers leurs chefs d'établissements et surtout leurs professeurs d'EPS que les seules dispenses reconnues qui privaient un élève de cours d'EPS, étaient celles délivrées par les services médico-scolaires.

« Dans notre établissement, les seules dispenses valables sont celles qui viennent du programme de santé scolaire et universitaire ; pour ce qui est de savoir pourquoi et comment ils les délivrent aux élèves, ça, il faut le leur demander et demander aux parents, parce que l'erreur vient aussi d'eux ».
Propos d'un chef d'établissement.

Les enseignants, pour leur part, affirment ne pas comprendre les dispenses qui sont encore délivrées, alors que les dernières données du rapport sport-santé, montrent bien que la pratique du sport est de plus en plus recommandée pour une bonne santé : *« aujourd'hui il est démontré que le sport soigne toutes les maladies métaboliques... aucune maladie n'a pour interdit, le sport »*, *« c'est même quand ça ne va pas qu'il faut pratiquer le sport »*. Des déclarations d'enseignants d'EPS.

Les enseignants s'appuient sur les résolutions de l'UNESCO pour marquer leur désaccord face à cette pratique.

« Toute personne a droit à la pratique du sport », « tous les élèves ont le droit à la pratique de l'EPS, même les handicapés ont leurs exercices et ils sont notés ».
Pour un enseignant d'EPS du CMA, *« les dispenses en 2015 encore témoignent simplement du fait que les médecins chargés de délivrer les dispenses sont en retard en matière de connaissances dans le domaine de la santé ... la médecine*

est un domaine qui évolue vite comme le sport, ils ont besoin de recyclage franchement ».

Quoi qu'il en soit, dans les établissements fréquentés, certains élèves ont encore cette dispense. La logique d'obtention de la dispense est de ce fait pointée du doigt. L'activité choisie qu'est l'EPS sous-entend une relation qui existe entre les médecins et les élèves. Ceux-ci prônent des slogans mettant en lumière ce rapport : « *dispense en EPS égale 5000 + mensonge* ». En d'autres termes, la dispense s'octroie sous la base de fraude évoquée ici par la notion de « *mensonge* ». En effet, le rôle du service médico-scolaire Le principe même d'avoir la possibilité de consulter un médecin hors des services médico-scolaires (leur rôle dans ce cas se limitant à une vérification de document) donne la possibilité de frauder en matière de dispense. Pour les élèves, la dispense est à portée de main. Par conséquent, ils peuvent en bénéficier s'ils veulent. La dispense privant de pratique d'EPS, si les élèves en disposent quand ils veulent, alors l'EPS est une matière optionnelle. Dans cette logique, la pratique de l'EPS est un choix qui comme le disent les élèves. Pratiquer l'EPS dépend bien de la volonté des élèves et de leurs parents qui jouent un rôle important dans le mécanisme d'obtention de la dispense d'EPS. C'est en effet, à eux que revient souvent le devoir de payer les frais de la dispense.

Aussi, le paiement des frais au lieu d'être un frein, est un facteur de motivation des services médico-scolaires dans la délivrance des dispenses.

« *Moi, quand je cours, mon cœur me fait mal, j'ai dit à mon papa et puis on est allé prendre dispense* », témoignait un élève dispensé d'EPS. Les parents se contentent des douleurs et des affirmations de leurs enfants pour engager la procédure de dispense.

« *Les parents exagèrent par méconnaissance. Pour un rien, ils vont voir un médecin qu'ils connaissent, on leur fabrique un dossier et ils vont prendre une*

dispense pour leurs enfants sans chercher à nous voir. On n'a pas notre mot à dire ». Les affirmations d'un enseignant responsable du Conseil d'Enseignement (CE) EPS. Les enseignants reprochent aux parents, leur mise à l'écart. Ils ne sont pas consultés dans le processus de demande et de délivrance des dispenses. C'est aussi une preuve du manque de communication régulière entre parents d'élèves, enseignants d'EPS et services médico-scolaires.

I.2.2. L'OISSU et l'option EPS

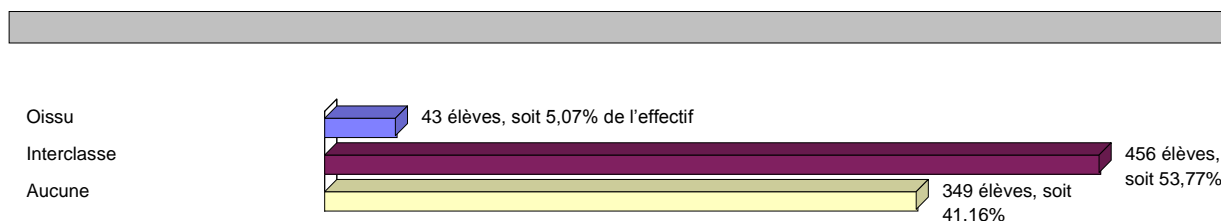
Le choix de la pratique de l'EPS ne se limite pas aux déroulements du cours, mais s'étend aussi à la liberté que les acteurs ont à s'engager aux compétitions OISSU. Les administrations scolaires, les enseignants et les élèves décident de participer ou non aux compétitions. A la question de savoir si les établissements participaient aux compétitions de l'OISSU, un seul établissement secondaire sur les 03 fréquentés, notamment le CMA PK18, est engagé dans les compétitions de l'OISSU. Les 02 autres (le LYMUA et le CPF) ont décidé de n'engager aucune équipe aux compétitions de l'OISSU.

Au CPF, c'est l'administration qui a fait le libre choix de ne pas engager leurs école à l'OISSU, et cela, malgré la volonté des enseignants : *« on veut bien, mais l'administration n'est pas prête »*.

Au LYMUA, le chef d'établissement et les enseignants ont fait le choix de ne pas participer à l'OISSU : *« ici, en tout cas avec le Proviseur, nous avons décidé de ne pas engager d'équipe à l'OISSU »*, disait le responsable du CE EPS.

Au CMA PK18, le choix des enseignants d'engager l'établissement à l'OISSU a été accepté et suivi par le Principal. *« Au Collège Moderne, l'OISSU fait partie intégrante des activités de l'EPS planifiées au début de l'année »*, affirmait le responsable CE.

Les écoles, comme on le voit, ont le choix, tout comme les élèves l'ont. A la question de savoir si les élèves participaient aux compétitions de l'OISSU ou toutes autres activités sportives, voici sur ce graphique 2, ce que révèlent les données de l'enquête.



Source : notre enquête, février 2015

Graphique 2 : répartition des élèves selon leurs participations aux compétitions.

Seulement 43 élèves sur 835 tous issus du CMA PK18, soit 5,07% ont confirmé participer aux compétitions de l'OISSU. 456 élèves (53,77%) participent aux interclasses tandis que 349 élèves (41,16%) ne participent à aucune compétition sportive. La grande majorité des élèves choisissent de ne pas participer aux compétitions OISSU qui sont l'indicateur institutionnel de l'EPS au plan sportif.

I.2.3. Article scolaire et choix en EPS

Le cahier d'intégration et le cahier de cours d'EPS sont des accessoires de l'EPS. Cependant, l'acquisition de ceux-ci dépend également des décisions prises par les acteurs. Ce sont d'autres symboles de l'EPS marginalisés par les acteurs du champ éducatif secondaire. A la question d'avoir un cahier d'intégration, de cours ou pas, tous les élèves ont répondu « non ».

Selon les déclarations des responsables de l'EPS, cette situation est du fait des enseignants. D'après l'inspecteur en charge de l'EPS, « *le cahier d'intégration*

est très riche, malheureusement, les gens ne l'utilisent pas. Pour l'instant, on ne peut pas forcer les enseignants à l'utiliser, ni les élèves à le payer. On a pris du temps, on a travaillé pour le confectionner et au finish, c'est une forme de boycott, alors qu'en face, les autres disciplines utilisent et exigent même le cahier d'intégration ».

A ces propos, les enseignants d'EPS n'émettent pas d'idées contraires. Ils confirment même cette situation.

« Au niveau de notre CE, on a décidé de ne pas l'utiliser et on ne l'utilise pas ; on ne l'exige pas non plus aux enfants », témoigne un enseignant.

Si depuis quelques années, la notion de « cahier d'intégration » est collée à certaines disciplines scolaires, le cahier d'intégration de l'EPS n'est même pas encore à l'ordre du jour pour les enseignants des collèges et lycées que nous avons fréquentés. En décidant de ne pas l'adopter, les enseignants donnent aussi la possibilité aux parents d'élèves et aux élèves de choisir de l'acheter ou pas. C'est donc encore un autre choix relatif à l'EPS qui doit être fait.

Mais en plus, le cahier de cours d'EPS, même exigé par certains enseignants, est délibérément omis.

« Vous voyez le simple cahier de cours que j'ai demandé, seule une dizaine d'élèves l'ont pour une classe de plus de 60 élèves. Je suis obligé de menacer pour qu'ils l'aient. Mais depuis le début de l'année, c'est le statut quo », se confiait un enseignant d'EPS du CMA.

En laissant la latitude d'opérer un choix à plusieurs niveaux de la discipline, les administrations scolaires, les enseignants, les parents d'élèves et les élèves, confortent l'idée selon laquelle l'EPS est une matière scolaire au choix.

« Au privé, nous, on ne parle même pas de cahier, c'est inutile d'en parler » disait un professeur du CPF. Il traduit l'idée selon laquelle le cahier

d'intégration qui est outil d'enseignement de l'EPS, est mis à l'écart. Le privé a donc choisi de ne pas utiliser ce cahier.

L'obligation de pratique de l'EPS est mise à mal en réalité dans les lycées et collèges à travers des caractéristiques même de la discipline à savoir la dispense, l'OISSU et les articles scolaires. En plus donc d'être identifié au jeu, l'EPS est une activité choisie.

II. L'EPS une discipline des temps libres

En tant que discipline scolaire, l'EPS est inscrite dans les emplois de temps de tous les élèves. Mais, comment ces derniers réagissent à la présence de l'EPS dans leur programme scolaire ? Dans la suite du travail, nous déterminons les appréciations des acteurs quant à la plage horaire accordée à l'EPS au sein des établissements secondaires. Ainsi, pourrons-nous indiquer si l'EPS, selon les acteurs, est une activité pratiquée en temps de travail ou en temps libre.

II.1. Appréciation des horaires d'EPS par les acteurs

Une activité est aussi désignée ludique si elle occupe les plages horaires en dehors du travail. L'EPS en l'occurrence est testée par cet indicateur. Le tableau suivant nous donne l'appréciation des élèves sur les horaires accordées à l'EPS. Le situent-ils dans le cadre du travail ou des temps libres ?

Tableau 9 : Répartition des élèves selon leur jugement du temps de pratique de l'EPS

| Moment de pratique de l'EPS selon les élèves | TEMPS LIBRES | | TEMPS DE TRAVAIL | | TOTAL | |
|--|--------------|-------|------------------|-------|-------|-------|
| | VA | VR | VA | VR | VA | VR |
| 5 ^{ème} | 205 | 24,40 | 35 | 4,17 | 240 | 28,57 |
| 3 ^{ème} | 108 | 12,86 | 95 | 11,31 | 203 | 24,17 |
| 2 nd | 106 | 12,62 | 114 | 13,57 | 220 | 26,19 |
| Tle | 77 | 9,17 | 100 | 11,90 | 177 | 21,07 |
| TOTAL | 496 | 59,05 | 344 | 40,95 | 840 | 100 |

Source : notre enquête, février 2015

Le tableau 11 indique que 59,05% d'élèves répondants estiment que l'EPS est programmée pour occuper les horaires libres de leur emploi du temps, un effectif trop élevé pour une discipline obligatoire. 40,95% d'élèves par contre estiment que l'EPS fait bien partie de l'espace horaire de travail scolaire.

En classe de 5^{ème}, 205 élèves sur les 240, soit 85,41% des enquêtés jugent que l'EPS est une activité des temps libres. En classe de 3^{ème}, ce sont 108 élèves sur 203 interrogés soit 53,2% qui estiment que l'EPS se pratique en temps libres.

En classe de 2nd, 106 élèves sur 220, soit 48,18% considère que l'EPS se pratique en temps de travail. En classe de Tle, 77 élèves sur 177 soit 43,5% classe l'EPS en temps de travail.

Au premier cycle, la majorité est du côté de ceux qui estiment que l'EPS est faite pour occuper les temps libres des emplois du temps. Au second cycle, la

majorité est plutôt du côté de ceux qui considèrent que l'EPS occupe bien un temps de travail.

Entretenu pour donner plus d'explication à ces considérations, les élèves ont fait les déclarations suivantes :

« Moi je pense que c'est pour occuper les moments où on n'a pas cours qu'on fait EPS » ;

« C'est là où y a beaucoup d'heures creuses qu'on met EPS ».

A travers ces déclarations, les élèves signifient que l'EPS n'est programmée que lorsqu'il y a des heures creuses dans leurs emplois du temps scolaire. Comme pour marquer que c'est bien une activité qu'on pratique aux temps libres, aux moments où l'on n'a pas d'obligations scolaires. Le fait de rattacher l'EPS aux temps libres vient renforcer son caractère ludique.

L'autre constat, c'est celui des élèves du second cycle et particulièrement de Tle pour qui l'EPS occupe bien des horaires de travail. Si le système éducatif formel est en accord avec ces élèves pour dire que l'EPS est une discipline d'enseignement à part entière, les entretiens et focus groups relatifs à cette question de programmation de l'EPS aux temps libres ou de travail vont montrer la différence de sens.

« Y a des moments où on a besoin de se libérer, en ce moment-là EPS est important, mais souvent, c'est énervant. Quand on ait chargé là, cours d'EPS là devient un poids ».

« Nous tous on sait qu'on va payer à l'examen, donc faut pas nous perdre le temps. Actuellement, on est chargé comme ça, on a même pas temps pour dormir ».

« Si c'est pas à cause d'heures d'absences et de conduite, moi j'allais taper l'œil sur EPS même, parce qu'à l'heure-là on ait trop chargé ».

« *Taper l'œil sur EPS* » ne signifie rien d'autre que ne pas faire les cours d'EPS. Ces propos d'élèves de terminal du CPF et du LYMUA sont la preuve que l'EPS est en réalité pour ces élèves, une occupation inutile de leur temps de travail. L'EPS est ici réduite à une activité qui occupe le temps libre que ces élèves ont pour se préparer à leurs devoirs et examens. Donc la reconnaissance par les élèves de la place de la discipline dans l'organisation horaire des classes ne suffit pas à lui donner un statut d'activité professionnelle ou scolaire.

C'est dans cette logique que certaines activités organisées par les CE de l'EPS sont reléguées au second plan pour d'autres activités jugées « *plus importantes* ».

II.2. Les activités de l'EPS par rapport aux autres disciplines

Dans un établissement à l'étude, les enseignants nous ont signifié l'annulation d'une journée d'APS qu'ils avaient préparée : « *A la dernière minute, on nous a fait savoir que ce n'était pas le moment de se distraire parce qu'il y avait des examens blancs en préparation* ». Cette déclaration sous-entend que les activités de l'EPS sont reléguées au second plan. Elles ne sont exécutées que lorsqu'il n'y a rien d'important au programme.

Il en a été de même dans un autre établissement où un adjoint au chef d'établissement nous affirmait : « *on leur a dit de se dépêcher de finir les interclasses parce que les oraux des examens blancs débutent bientôt* ». C'est donc une activité d'EPS qui doit faire place aux oraux d'examens blancs. « *Se dépêcher* » évoque la pression qui a été mise sur les enseignants d'EPS.

Ces propos se recourent et expriment la véritable plage horaire de l'EPS au sein des établissements secondaires d'Abobo. Quand on a un peu de temps, on peut pratiquer l'EPS ou toute autre activité qui y est liée. Mais quand on n'a pas le temps, quand advient une coïncidence entre l'EPS et d'autres activités liées à

d'autres disciplines, le choix est clairement en défaveur de l'EPS, comme en témoigne la programmation des devoirs de classe d'autres disciplines aux heures de pratiques d'activités liées à l'EPS.

« Il arrive que l'administration programme des devoirs aux heures où on doit avoir nos activités avec les élèves. Quand c'est comme ça, on ne peut pas organiser dans de bonnes conditions les activités sportives. Quand ils manquent de temps, c'est sur notre temps qu'ils viennent prendre ; parce que normalement les mercredis après-midi nous sont réservés. Il est même arrivé qu'on vienne nous voir pour occuper nos heures de cours, comme si on n'avait pas un programme à finir. Mais ça là, c'est toujours un palabre entre l'administration et les enseignants d'EPS ». Cet enseignant d'EPS s'étale sur la sous-estimation horaire de l'EPS et confirme par la même occasion cette réalité au sein des établissements secondaires.

A cette accusation, un chef d'établissement répond ceci : *« des fois on n'a pas le choix, y a tellement de choses à faire ».* Il reconnaît la sous-estimation de l'EPS par rapport aux autres disciplines et justifie cet état de fait par un programme scolaire chargé. L'EPS apparaît dans cette logique comme la discipline la plus facile à sacrifier, celle dont l'on peut se passer sans conséquences, sans dérangé le fonctionnement de l'école.

II.3. EPS, une discipline extrascolaire

Certains facteurs confortent les élèves dans leur logique de croire que l'EPS est une discipline qui n'intègre pas le cadre horaire du travail scolaire. C'est dans cette logique que s'inscrivent les élèves du CPF, du LYMUA et du CMA PK18 à travers les déclarations suivantes :

« Moi-même je veux même pas faire cours d'EPS dans Falaise là, c'est pour faire comme si on était en classe ».

« Au terrain ici, on est trop libre », et un autre ajoute : « on est à l'aise même ».

« Y a pas éducateur ici, on gère avec le prof ».

« Quand on fait EPS les éducateurs nous laissent un peu tranquille. Quand on est en kaki là, ils sont dans notre dos comme ça, alors que tricot d'EPS là, c'est comme si tu es à la maison ».

Ces déclarations sont la preuve que les élèves préfèrent pratiquer l'EPS en dehors des établissements. Ils évitent ainsi le cadre réglementaire institué au sein de leur école et échappent par la même occasion à la vigilance des éducateurs. Les élèves considèrent même qu'ils sont comme à la maison et non à l'école au cours d'EPS.

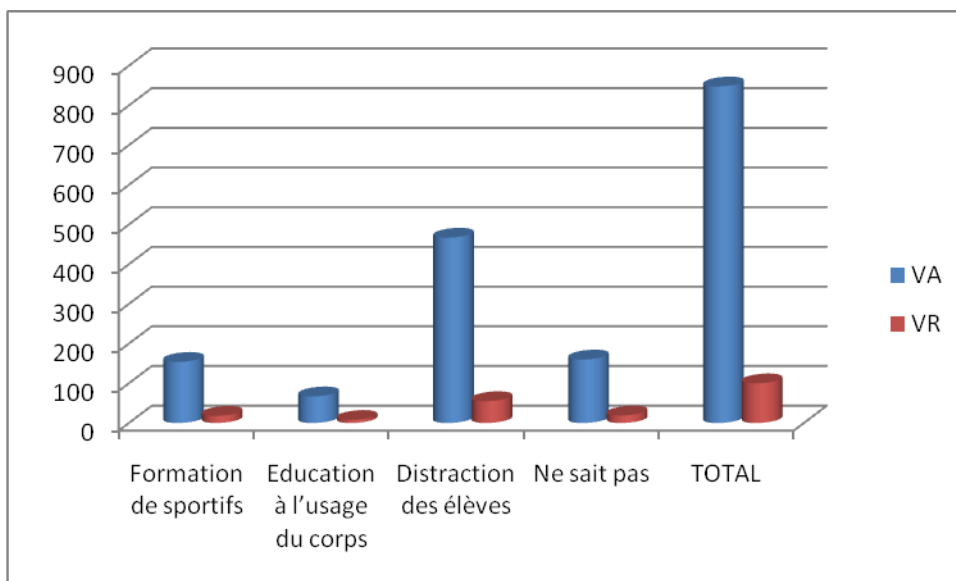
En effet, la pratique de l'EPS en dehors des établissements lui enlève un sens formel et le prive de dispositions régulières de travail scolaire auxquelles sont habitués les élèves. Etre en dehors de son établissement pour pratiquer l'EPS, c'est inscrire la discipline dans un cadre extrascolaire. Ainsi transposée, elle n'a plus le même sens. La pratique de l'EPS en dehors des établissements est donc un facteur de sa marginalisation. Cette discipline selon les élèves est en marge de l'école parce qu'elle les éloigne du contexte de travail réglementé et les inscrit dans un contexte ludique.

L'EPS, contrairement aux autres disciplines scolaires, éloignent des situations de travail, s'identifie à une activité domestique, de temps libre, contrairement aux autres disciplines scolaires. Les acteurs de l'école de ce fait établissent une différence entre l'EPS et l'école.

III. L'EPS, une discipline plus distractive qu'éducative

III.1.L'objectif de l'EPS selon les élèves

Pour définir l'EPS, la notion de « distraction » ou tout mot dérivé (synonyme) a été régulièrement utilisé par les acteurs du système éducatif secondaire. Le tableau suivant donne une tendance des définitions que les élèves donnent à l'EPS.



Source : notre enquête, février 2015

Graphique 3 : Répartition des élèves selon leurs définitions des objectifs assignés à l'EPS.

Avec un pourcentage de 18,16% pour la formation sportive et 7,9% pour l'éducation à l'usage du corps, les réponses liées aux questions d'apprentissage sont moins représentées sur le graphique 3. A l'opposé, 55,07% des élèves estiment que l'EPS vise à distraire. Cela démontre la domination d'une certaine représentation de la discipline (la distraction) par rapport à une autre qui existe (l'apprentissage), qui vient en second plan. Les élèves, toutes les tendances confondues accordent une priorité indéniable à la distraction que représente l'EPS à 55,07%, alors que l'aspect éducation-formation ne représente en tout

que 26,06% des faveurs des élèves. Il faut cependant noter que le nombre d'élève qui dit ne pas savoir l'objectif de l'EPS n'est pas négligeable. Ils sont 160 sur 848, soit 18,85% d'élèves à être dans ce cas. On peut considérer que ces derniers suivent la tendance dominante et ont plus de chance de s'ajouter à ceux qui prennent l'EPS pour une activité de distraction.

L'EPS est bien une discipline dont la pratique implique la distraction et la détente. Elle peut également être source de plaisir et se retrouve plébiscitée en la matière par tout le système éducatif secondaire. C'est l'une des raisons qui motivent à la pratique de cette discipline. Pour autant, si la notion de distraction semble un gage d'investissement dans la pratique de l'EPS, elle est pour le moins connotée de manière négative, donnant une image récréative, donc peu crédible de la discipline, apparaissant en contradiction avec les normes de l'orthodoxie scolaire qui met en avant l'apprentissage. L'EPS ne doit pas servir qu'à se distraire. Malheureusement, comme en témoigne le graphique 3 l'EPS sert avant tout à se distraire.

Les élèves dans leur ensemble, négligent majoritairement les enjeux éducatifs de l'EPS. Plus loin encore, les moyennes en EPS n'ont pas le même poids social et ne donnent pas le même statut aux élèves. « *Qui voit le premier en EPS même ? quand on dit tu es fort en math, en physique, en français ou bien en anglais, voilà, là tout le monde te respecte. Mais EPS là, tout le monde peut avoir la moyenne. C'est pas pour courir ?* ». Avoir une bonne moyenne en EPS ne garantit pas le respect à un élève dans sa relation avec les autres. Et les parents d'élèves y sont pour beaucoup dans cette situation.

III.2. L'importance scolaire de l'EPS selon les parents

Les parents d'élèves contribuent à réduire la discipline qu'est l'EPS. « *Quand mon papa a pris mon bulletin là, j'avais eu 15 en EPS, mais il a parlé*

sur moi jusqu'à j'ai pleuré. Il dit qu'au lieu d'avoir 15 dans bonne matière là, moi c'est EPS j'ai vu pour 15 de moyenne... Il dit que tout le monde peut faire ça », nous a affirmé un élève de Tle.

Au CPF, un parent d'élève qui nous a reçu déclarait ce qui suit :

« Moi je suis pas allé à l'école. Donc je fais tout pour l'enfant là. C'est pour ça je suis venu payer école pour lui ici. Je veux qu'elle soit premier dans math, parler bon bon français. Affaire d'EPS là, tout le monde peut faire, même si tu vas pas à l'école ».

Comme on le voit, il existe pour les parents des « *bonnes matières* » d'un côté, et l'EPS de l'autre côté.

La place que ce parent analphabète accorde à l'EPS dans l'évolution de sa fille est minime, il pourrait même s'en passer. Avant l'école, la vision que l'élève adolescent reçoit en famille de l'EPS, le prédispose à accorder peu d'importance à la discipline. On comprend aisément pourquoi l'EPS ne fait pas partie des priorités pour les élèves, comme le démontre le tableau suivant.

Tableau 10 : Classement des disciplines par les élèves selon les priorités

| Disciplines scolaires | VA | VR |
|------------------------------|-----------|-----------|
| Physiques/Chimie | 799 | 93,0 |
| Français | 793 | 92,3 |
| Mathématiques | 793 | 92,3 |
| Histoire/ Géographie | 792 | 92,2 |
| EPS | 788 | 91,7 |
| Anglais | 787 | 91,6 |
| SVT | 786 | 91,5 |

Source : notre enquête, février 2015

Le tableau ci-dessus présente les matières d'enseignement classées selon les préférences des élèves. La physique-chimie (93% des suffrages), le français et les mathématiques (92,3%) sont les matières préférées des élèves. C'est aussi au second cycle, selon les séries les matières à coefficients élevés. L'EPS est à la 5^{ème} position.

Une première raison ne saurait être omise dans l'explication de ce classement. Il s'agit notamment du poids accordés aux disciplines dans l'évolution scolaire. Les disciplines classées premières sont celles qui, pendant plusieurs années ont eu (BEPC, BAC), et continuent (pour le BAC) d'avoir une influence capitale sur les résultats scolaires des élèves. Cette logique qui consiste donc à attribuer des coefficients élevés à certaines matières est donc préjudiciable à l'EPS car elle conforte les acteurs du champ éducatif secondaire dans leur logique de sous-estimation de la discipline.

« Sport là, c'est bon hein, mais la priorité c'est son diplôme. Si après, il veut faire du sport, je peux l'inscrire dans un centre », signifiait un parent d'élève au CMA.

Les parents d'élèves ne rejettent pas la pratique de l'EPS au sein des établissements. Mais, ils n'envisagent pas que l'EPS puisse contribuer au développement intellectuel et même social de leurs enfants. Ils sont plus tournés vers les matières se déroulant en classe, niant et méconnaissant le rôle que peut jouer l'EPS dans cette recherche de résultat.

Les parents sont encore moins tolérants quand il s'agit de fille : *« elle c'est une femme, c'est quelle bon sport elle va faire même. Où on l'attend là, elle ne donne pas satisfaction. Je dis toujours à mes filles que leur premier mari c'est leur travail »*. Cette précision d'un parent laisse apparaître l'inégalité des chances en matière d'EPS. Elle s'inscrit dans un cadre sportif global où les chances des filles sont réduites. Il en ressort une moindre considération des

pratiques physiques et sportives féminines, comme en témoignent dans un contexte plus général, les participations difficiles des équipes féminines ivoiriennes aux compétitions internationales.

Cette étude révèle que la situation socioprofessionnelle d'un parent n'influence pas sa perception de la discipline.

« J'ai un collègue IGN qui est venu me dire récemment qu'un de ses amis médecin s'est fâché quand on lui a demandé de payer le cahier d'intégration d'EPS. Et lui en tant qu'IGN, il n'a pas pu le convaincre. Donc il vient me demander quoi dire à ce parent. J'étais vraiment scandalisé parce que, ni mon collègue IGN, ni le parent d'élève médecin n'avait compris le bien-fondé de l'EPS », partageait l'IGN d'EPS.

Contrairement à l'étude réalisée par Christian Dorvillé qui a pris appui sur l'espace des positions sociales de Bourdieu pour catégoriser les représentations des parents d'élèves selon leur profession, notre étude fait état d'une convergence des perceptions que les parents d'élèves ont de l'EPS à Abobo, et cela quelle que soit leur profession. Les parents classent l'EPS dans les activités distrayantes que peuvent mener les enfants à l'école. Les enjeux sportifs sont autant reniés que les enjeux éducatifs. *« ... Si après il veut faire du sport, je peux l'inscrire dans un centre »,* disait un parent pour signifier que même s'il avait des ambitions sportives pour son enfant, il ne compterait pas sur l'EPS, mais sur les centres de formation. D'ailleurs, il est récurrent de voir un parent d'élève retirer son enfant du système éducatif normal pour l'inscrire chèrement dans un centre de formation de football (Bini, 2010).

En outre, les enseignants et les administrations scolaires n'écartent pas cet aspect distrayant de l'EPS. Comme le disait un coordonnateur de l'EPS du MENET, *« c'est avant tout une discipline de distraction qui permet aux élèves d'apprendre en jouant »*. Mais qu'advient-il après de la conception de l'EPS ?

Après tout, les élèves et leurs parents continuent de percevoir l'EPS comme une discipline distractive qui, de ce point de vue, peut pousser à perdre de vue l'essentiel, notamment les diplômes.

III.3. Evaluation et marginalisation en EPS

L'évaluation en EPS revêt certaines spécificités qui peuvent influencer le jugement de la discipline par les acteurs de l'école. Un élève de Tle disait : « *l'EPS est la seule matière pour laquelle moi-même je peux décider de faire cours ou pas... mon cœur bat pas, je sais que j'aurais la moyenne* ». La maîtrise des exercices à exécuter aux examens de fin d'année n'inquiète pas cet élève, comme bien de ces amis. En cause, le système d'évaluation en EPS. Par l'expression « *mon cœur bat pas* », l'élève traduit sa sérénité quant à une moyenne garantie en EPS, en dépit des manquements aux cours ou de la non maîtrise des exercices physiques. En effet, plusieurs acteurs ont mis en relief la corruption pendant les évaluations en EPS :

« *On paye les notes à l'examen* ».

« *Monsieur, on doit se dire la vérité, si je fais cours d'EPS ou pas, à l'examen là, je vais payer. Et puis si je paye j'aurais ma moyenne, plus bonus même. Sinon si c'est moyenne de classe là, forcé je vais avoir* ». Et à ses amis d'ajouter : « *aah Monsieur c'est ça dè, c'est ça même* ».

L'évaluation des élèves aux épreuves physiques et sportives comptant pour les examens de fin d'année, notamment pour le BEPC en 3^{ème} et pour le BAC en Tle est empreinte à la corruption. Les élèves obtiennent des notes et des bonus qui correspondent à la somme d'argent qu'ils donnent aux examinateurs. Faire acte de présence le jour de l'évaluation finale, avec « *ton argent* » suffit pour passer cette première épreuve. « *Si tu as ton argent, tu ne te fatigues même*

plus » aux dires des élèves. Et ce réseau de facilité contente les élèves, surtout ceux du privé que nous avons interrogés. « *En tout cas, nous autres qui ne savons pas courir là, ça nous arrange... on sait que c'est pas normal mais ça soutra, c'est bon comme ça* ».

C'est ainsi que les élèves apprécient la question. L'expression « *soutra* » traduit le fait que ce principe de « *la corruption en EPS arrange bien les affaires des élèves qui ne veulent pas se fatiguer* » selon le responsable OISSU. « *C'est un acquis* », déclarait une élève pour montrer son assurance quant à sa moyenne en EPS.

Dans cette logique, les enseignants d'EPS sont indexés, incriminés et d'aucuns (enseignants) ne s'en cachent pas comme en témoignent ces affirmations : « *mon frère B..., la Côte d'Ivoire est un pays corrompu* », « *djo c'est le pays qui est comme ça, faut bien que nous on mange quelque part* ». Parfois, les accusations vont mêmes plus loin : « *nos patrons mêmes mangent dans ça, c'est tout le système qui est comme ça* ». Les parents d'élèves ne sont pas en marge de cette pratique. Certains enseignants affirment qu'ils sont approchés par les parents. « *Quand les examens approchent comme ça, nos téléphones sonnent seulement. Toute l'année tu vois pas les parents, mais quand les épreuves physiques débutent, ils viennent plaider* ». Ces dernières affirmations confirment bien la pratique de cette forme de corruption dans les établissements secondaires.

Les parents d'élèves sont informés de ce système et s'inscrivent dans la logique. A Abobo, les parents d'élèves du CPF, du CMA, et du LYMUA s'en contentent et sont prêts à tout pour la réussite de leurs enfants aux examens. « *Quand ton enfant va à l'examen, l'essentielle pour toi c'est qu'il soit admis, et on est en Côte d'Ivoire* ». « *Si tout le monde donne et que toi seul ton enfant ne donne pas, tu vois ce que ça fait ?* » ; « *y a pas un parent qui sait pas ça, mais bon, on fait avec* ».

Les parents d'élèves ont pris l'habitude de donner de l'argent à leurs enfants pour aller aux examens.

« Moi l'année passée, mon papa m'a donné 1500. Mais j'ai payé 1000f, et puis j'ai dépensé le reste. Quand j'ai échoué, il a vu ma collante et j'ai eu 10 en EPS. Il m'a demandé pourquoi j'ai eu 10 juste ? C'est là que je lui ai dit que j'ai remis 1000fr au professeur. Si je savais ! Façon il m'a boté ce jour là. C'est pas échec là même qui lui faisait mal hein, c'est pourquoi j'ai pas donné les 1500 au professeur pour avoir au moins 12, parce que chaque note a son prix », nous confiait un élève doublant de la classe de 3^{ème}.

En s'inscrivant dans cette logique de corruption en EPS, les parents d'élèves contribuent à la négligence de l'EPS par les élèves. En laissant les notes des élèves dépendre d'une certaine somme d'argent, les parents d'élèves et les enseignants confirment implicitement le caractère facultatif des cours d'EPS.

Mais aussi, les périodes d'examens sont des périodes où les professeurs « banalisés » pendant toute une année scolaire, modifient leur statut dans les relations qu'ils entretiennent avec les autres acteurs du système éducatif. Ils prennent une autre position en passant d'un statut déshonorant à un statut important vis-à-vis des élèves, des parents d'élèves, des administrations et même de leurs collègues d'autres disciplines qui « ont souvent des cas », expression d'un professeur d'EPS. Les élèves, les parents d'élèves et mêmes les membres de l'administration ont des protégés pour lesquels ils demandent la générosité des enseignants en période d'évaluation. Tout dépend en ce moment des enseignants. Plus encore, ils montrent clairement que les acteurs qu'ils sont, même s'ils subissent la structure générale prédéfinie, ont leur mot à dire et ne manquent pas d'influencer la structure dès qu'ils le peuvent. Pourtant, en le faisant de cette manière, ils laissent croire aux autres acteurs que les cours d'EPS ne sont pas nécessaires pour avoir de bonnes notes, d'où leur caractère facultatif.

Conclusion partielle

Jeu, activité laissée au choix, pratiquée aux temps libres, visant à distraire et dont les enjeux scolaires formels sont négligés, l'ensemble des perceptions de l'EPS ramène au loisir. L'EPS est perçue par les acteurs comme une activité de loisir. Aucun des élèves interrogés au cours de cette étude n'a classé l'EPS en dernière position, derrière toutes les autres disciplines. A force de mettre en avant son caractère distractif, l'administration ministérielle notamment la coordination nationale de l'EPS et les acteurs des établissements secondaires (chefs d'établissements, enseignants, parents d'élèves, élèves) ont, eux aussi, fini par taire les autres enjeux socio-éducatifs de l'EPS. Ceux-ci ne sont plus visibles que dans les documents formels, réduisant ainsi la discipline à un jeu.

Si les parents d'élèves considèrent qu'ils peuvent inscrire leurs enfants dans un centre de formation pour qu'ils y fassent éventuellement du sport de haut niveau, c'est parce que le rôle de l'EPS n'est pas significatif en la matière. « *Ces dernières années, les résultats de l'OISSU et les acteurs principaux, notamment les athlètes, sont inconnus et passent inaperçus* », nous disait l'Inspecteur Général en charge de l'EPS. Ce genre de situation conforte les uns et les autres dans leur conception de l'EPS comme une simple distraction à l'école, un simple jeu. C'est dire que les parents et par ricoché, leurs enfants ne savent pas à quoi d'autre sert ou peut servir l'EPS au sein des établissements secondaires. L'EPS est limitée au jeu, d'où le véritable problème.

Les chefs d'établissements reconnaissent la considération ludique de l'EPS, et pour leur part, ne manquent pas d'indiquer les enseignants sur la non communication et la non vulgarisation des enjeux de leur discipline : « *les professeurs sont fautifs à ce niveau, ils n'expliquent pas aux enfants le bien fondé de l'EPS dès le départ* ». L'UNESCO a clairement résumé les enjeux fondamentaux de l'EPS au plan éducatif, sanitaire, socioculturel et sportif. Mais aucune communication n'est faite sur ces enjeux pour promouvoir la matière. Ce

silence autour des enjeux conventionnels de cette discipline contribue à définir l'EPS comme un jeu, et à s'en tenir à cette perception. Ce qui prouve qu'au sein même des établissements secondaires, les acteurs, à commencer par l'administration, ne maîtrisent pas les raisons fondamentales de la pratique de ladite discipline dans le secondaire. Les parents d'élèves aussi négligent les effets scolaires de l'EPS : « *comment les enfants vont savoir des choses que les parents ne savent pas. Les parents sont les premiers à négliger l'EPS. Quand l'enfant a 08 en math et 15 en EPS, on dit, c'est là-bas seulement il peut avoir moyenne* ». Cette déclaration d'un enseignant relative aux parents vient mettre en exergue cette ignorance de ce à quoi peut servir l'EPS.

Administrations ministérielles, scolaires, enseignants, parents d'élèves et élèves, à travers les relations qu'ils entretiennent par rapport à l'EPS, mettent en lumière le passage sous silence des enjeux formels de la discipline, à savoir, le sport, la santé, l'éducation et l'intégration sociale. A la place de tous ces aspects de la discipline, les conceptions énumérées ci-dessus, sont un condensé transmis à toutes les générations d'élèves.

Les structures existantes comme le réseau de corruption aux évaluations, ou encore le système de dispense sont entre autres des caractéristiques antérieures aux individus, qui leurs sont transmises et qui déterminent leurs comportements et leurs manières de penser. Concevoir l'EPS comme un loisir, trouve son origine dans ce qu'un enseignant d'EPS du CMA a appelé « *la culture ambiante* » pour décrire l'atmosphère générale de la discipline en Côte d'Ivoire. Cette « *culture ambiante* » est une disposition antérieure à tous les acteurs du système éducatif secondaire, particulièrement aux élèves. Cette disposition antérieure fait partie de l'ensemble des schèmes de perception de l'EPS qui est transmis à travers le principe de socialisation. Les acteurs, qui qu'ils soient, adhèrent consciemment ou inconsciemment à ces perceptions qui finissent par leur imposer, de façon latente un ensemble *habitus* selon les terminologies de

Bourdieu. Les habitudes des acteurs vis-à-vis de l'EPS finissent donc par se consolider et devenir indépendamment d'eux-mêmes, des valeurs à transmettre pour assurer l'intégration d'un nouvel individu dans le champ éducatif secondaire. C'est aussi un défi pour tout nouvel acteur, comme l'élève peut l'être, d'intégrer cette théorie de l'EPS pour réussir son intégration dans les lycées et collèges.

En tant que jeu choisi sans importance scolaire et visant à distraire, l'EPS est confondue à toute autre activité de loisir qui peut se dérouler après les travaux scolaires dans les établissements secondaires. C'est donc la discipline qui est mise à l'écart des activités scolaires qui visent essentiellement à promouvoir les résultats. C'est dans cette dynamique que l'EPS est logiquement marginalisée.

CHAPITRE II. ENJEUX ET SIGNIFICATIONS SPECIFIQUES LIEES A L'EPS

I. Les enjeux formels de l'EPS

Les enjeux de l'EPS nous permettent de mesurer les valeurs qui lui sont accordées et de saisir les significations qui y sont liées. Au sein des établissements, l'EPS est une activité de loisir autour de laquelle gravite un ensemble d'enjeux.

Selon les textes, la discipline scolaire en question ici, à l'image des autres disciplines, s'est vue fixer des objectifs à atteindre dans la formation des jeunes dans les établissements secondaires. En matière d'EPS, chaque niveau, chaque cycle, et chaque cours, vise un objectif précis, spécifique qui devrait trouver son sens dans des enjeux scolaires, sanitaires, sportifs et socioculturels prédéfinis, des enjeux interdépendants et liés les uns aux autres.

I.1. Les enjeux scolaires et sanitaires de l'EPS

En tant que matière d'enseignement, l'EPS vise à contribuer à l'amélioration des résultats scolaires des élèves. Pour ce faire, son enjeu sanitaire est spécifiquement associé à son enjeu scolaire.

La dimension scolaire est sensée contribuer à la réussite scolaire de l'enfant. Il s'agit d'améliorer les capacités intellectuelles des élèves afin d'en tirer les meilleurs résultats. Concrètement, l'EPS doit participer à la santé physique et intellectuelle de son pratiquant. C'est dans cette logique que son programme scolaire est conçu pour être uniforme au public comme au privé, partant du principe que tous les enfants sont égaux et ont droit à la même formation.

La dimension sanitaire est celle qui fait du sport une activité qui contribue à apporter la santé à son pratiquant. A travers l'EPS, l'on vise à garantir aux élèves une bonne santé physique et mentale afin de mieux appréhender toutes leurs autres tâches scolaires et sociales.

I.2. Les enjeux socioculturels et sportifs de l'EPS

En sortant du cadre scolaire, l'EPS vise aussi à permettre une bonne intégration de l'individu dans sa société. Cette intégration passe par l'adoption d'un ensemble de valeur et de pratique et par la possibilité pour les acteurs de se prendre en charge. L'EPS est sensée participer à cette double vision à travers ses enjeux socioculturels et sportifs.

Le volet socioculturel implique l'intégration des élèves dans la communauté et dans la société. Il s'agit d'inculquer les valeurs positives et communes du sport à des jeunes qui pourront s'en servir dans leur vie présente et future. L'aspect socioculturel vise aussi la promotion de la culture spécifique. C'est dans cette logique qu'il est prévu en EPS des activités liées à la danse traditionnelle par exemple. A l'INJS, les enseignants sont préparés à cet aspect de leur discipline.

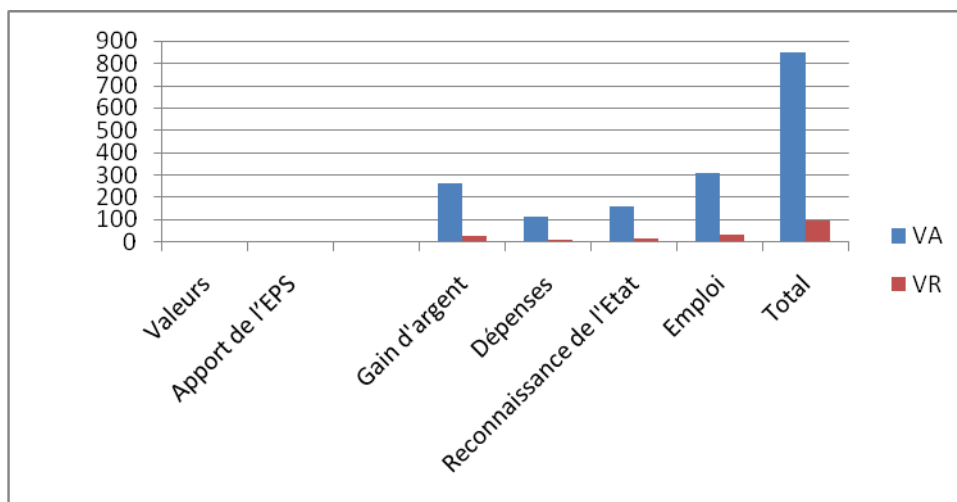
L'aspect sportif enfin exprime la volonté des éducateurs de transmettre aux jeunes une culture de pratique d'activités physiques et sportives. C'est en cela qu'on parle de « Sport de masse ». Mais aussi, cette dimension vise à préparer la réserve en matière de sportifs de hauts niveaux. L'OISSU est censé répondre à cet objectif en décelant ou en développant tout « talent » caché. C'est la garantie de devise pour le pays et une insertion socioprofessionnelle et économique pour le pratiquant.

Mais aujourd'hui, dans le système scolaire ivoirien, dans les établissements secondaires d'Abobo notamment, l'EPS est un jeu auquel tout le monde veut

prendre part. Et pour cause, les enjeux sont bien différents. Même si les enjeux formels persistent, ils ne sont plus ceux qui motivent autant les uns et les autres à participer au jeu EPS.

II. Enjeux actuels et significations de l'EPS selon les acteurs

Ces enjeux sont différents de ceux qui sont inscrits dans les documents officiels et présentés plus haut. Le questionnaire adressé aux élèves met en valeur leurs avis sur ce que l'EPS rapporte aux autres acteurs de l'école :



Source : notre étude, février 2015

Graphique 4 : Répartition des élèves selon ce que l'EPS rapporte d'après eux.

Les enjeux de l'EPS présentés sur le graphique 4 sont aussi évoqués par les parents d'élèves, les responsables d'administration scolaire et les enseignants d'EPS. Mais pour les élèves, l'EPS est aussi et surtout un moyen de s'affranchir. L'EPS à l'état actuel au sein des établissements secondaires privés et publics d'Abobo (CPF, CMA et LYMUA), implique donc des enjeux socioéconomiques, professionnels, institutionnels et d'affranchissements, indicatifs sur les significations spécifiques de la discipline selon les acteurs.

II.1. L'EPS : enjeux socioéconomiques

L'EPS est un champ social au sein duquel chaque acteur du système éducatif joue « *gros*¹³ ». En réalité, la discipline a de la valeur aux yeux des acteurs à cause principalement de ses retombées économiques. Selon les données recueillies, certains acteurs des lycées et collèges publics et privés tirent un profit économique de la pratique actuelle de l'EPS au sein des établissements à l'étude. D'une part, l'EPS contribue à réduire les dépenses, d'autre part, l'EPS rapporte de l'argent. Plusieurs agents sont concernés.

II.1.1. Les enjeux socioéconomiques pour les parents d'élève

Pour les parents d'élèves, l'EPS est avant tout la discipline où on espère faire des économies à la rentrée scolaire. En effet, si on s'en tient aux déclarations d'enseignants, même si elle nécessite un ensemble de fourniture scolaire, l'EPS est la discipline la moins exigeante qui soit : « *une tenue de sport et un cahier de cours suffisent pour toute l'année. Le cahier d'intégration n'est pas nécessaire pour l'instant. On ne l'utilise pas* ». Cela signifie que l'EPS se revendique moins coûteuse que les autres disciplines permettant donc aux parents de faire des économies.

C'est donc en EPS que les parents espèrent faire des économies. En réduisant l'importance de la discipline qui apparaît pour eux comme une distraction, ils s'enlèvent la pression de réunir dans l'immédiat tout ce dont on a besoin pour pratiquer l'EPS. Il y a donc une question de *timing*, en EPS, on a le temps.

« *Mon cher, c'est la seule matière où on dépense pas. Quand on a fini avec les matières de base là, on se débrouille pour payer le tricot et puis c'est tout. En*

¹³ Expression d'un enseignant d'EPS.

tout cas, c'est ce qui me plait en EPS qui est là. Ce n'est pas trop exigeant ». C'est donc en EPS que ce parent dépense moins, et fait des économies.

« Actuellement les temps sont durs. Donc on paye les choses un peu un peu. On commence par les plus importants. N'empêche qu'après quand mon fils m'a informé que je devrais payer la tenue d'EPS, j'ai trainé un peu mais finalement j'ai payé ». Trainer les pas avant de payer le tricot d'EPS, c'est aussi ce que ce parent sous-entend. L'EPS est toujours reléguée au second plan parce qu'on la considère comme une discipline non contraignante financièrement.

Les parents ont tendance à croire qu'en EPS ils ont le temps. Pour eux, la discipline n'engage pas de grandes dépenses et quand il s'agit d'acquérir les instruments nécessaires à la pratique de l'EPS. Certains parents, sachant de certaines règles scolaires, vont même jusqu'à dire :

« De toutes les façons, la confection de la tenue d'EPS est interdite, donc les parents ne sont pas obligés d'acheter. Mais bon, on comprend aussi pourquoi c'est fait donc on fait avec, mais sans pression quoi ».

S'il a été possible pendant l'enquête de constater, à la demande des professeurs quelques cahiers de cours, les cahiers d'intégration d'EPS sont quasi inexistantes dans les établissements secondaires que sont le CPF, le CMA et le LYMUA.

« On ne peut pas payer tous les cahiers d'intégration, on paye par priorité, en toute honnêteté, moi j'ai jamais payé de cahier d'intégration d'EPS pour mon enfant ... Moi-même je sais pas qu'il y a cahier d'intégration en EPS ».

Cette assertion vient confirmer le fait que les parents estiment que l'EPS n'a pas besoin de livres ou de cahier. La priorité est justement accordée aux disciplines dont l'usage du livre est habituel. Ces deux idées résument clairement les réactions des parents d'élèves sur le cahier d'intégration. En fin de compte, la tenue d'EPS est le seul outil d'EPS que tous les parents disent finir par acheter.

Les enseignants d'EPS jouent un rôle dans cette relégation de la discipline en matière de charge économique. Ils sous-estiment eux-mêmes l'importance des cahiers de cours et d'intégration.

« Les gens ont des problèmes pour payer le minimum, c'est pas cahier d'intégration tu vas leur demander de payer ».

« Je n'utilise pas le cahier d'intégration pour faire cours ou exercices. Et puis on ne peut pas être trop exigeant sur les cahiers de cours. Vous vous rendez compte, pour un cahier de 200 ou 300 vous allez parler en vain. Donc ça vaut pas la peine ».

En affirmant qu'ils peuvent se passer de cahier de cours et d'intégration en EPS pendant les cours, les enseignants soutiennent les parents d'élèves dans leur position de vouloir faire des économies d'argent quand il s'agit de l'EPS.

Les priorités sont donc établies en matière de scolarisation. L'EPS n'est pas une priorité. Les élèves entretenus laissent entendre effectivement que l'EPS ne fait pas partie des priorités de leurs parents. Ils ont même tendance à justifier le choix de leurs parents.

« Moi mon papa n'a pas l'argent, donc il paye les cahiers d'abord, et puis quand on commence les cours là, il me donne l'argent pour payer tricot d'EPS ».

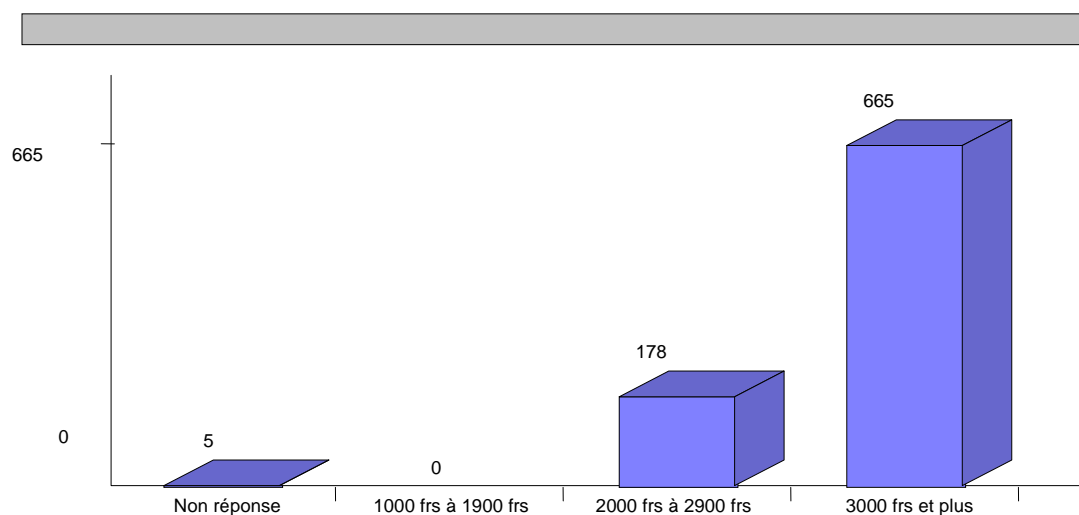
« Ce qui est sûr, forcé chaque année mon papa paye tricot d'EPS là. Mais souvent il traîne un peu quoi, quand il voit que je le fatigue là, il me donne l'argent ».

Les élèves, à travers ces dires, traduisent bien l'idée qui sous-tend que les parents font moins attention à l'EPS. Ils relèvent les efforts et la pression qu'ils sont obligés de faire pour pousser les parents à acheter les tenues d'EPS.

Dans certains cas, cette tâche « *de trop* » revient aux femmes, aux mères de familles qui prennent ainsi part à la scolarisation des enfants. Un parent nous exprimait cette idée en ces mots : « *affaire de tricot là même cette année, on dirait que c'est sa maman qui a géré hein. Mon cher, c'est sa part, je fais l'essentiel, les femmes peuvent gérer les petits trucs comme ça là* ». L'EPS fait donc partie des « *petits trucs* » que la femme a la possibilité de « *gérer* ». C'est ce que cet élève nous fait comprendre : « *Moi c'est ma maman qui a payé, mon papa dit qu'il n'a plus l'argent, que d'aller voir ma maman. L'année passée aussi c'est elle qui a payé* ».

L'EPS apparait dans ce genre de cas comme contribuant à la répartition des tâches familiales, sociales. L'homme ayant fait sa part en début d'année pour la scolarisation de l'enfant, c'est à la femme qu'il revient d'acheter la tenue d'EPS, faisant ainsi sa part dans la prise en charge de l'enfant.

Aussi, les parents d'élèves et les élèves des établissements publics estiment que les tenues d'EPS sont chères. Au privé comme au public, les parents d'élèves et les élèves se sont prononcés sur le prix de la tenue d'EPS.



Source : notre enquête, février 2015

Graphique 5 : Répartition des élèves selon le prix d'achat de la tenue d'EPS.

Selon le graphique ci-dessus, 05 élèves ne connaissent pas le prix de leur tenue d'EPS (à préciser qu'ils sont tous au CPF), tandis que 178 soit 20,99 d'entre eux situe le prix de cette tenue entre 2000 et 2900 fcfa. La majorité des élèves à savoir 78,41% affirment que la tenue d'EPS a coûté 3000 fcfa au moins. Quelque soit l'école, tous les élèves répondants estiment que le coût des tenues d'EPS est élevé.

Selon les enseignants, le coût de la tenue d'EPS est de 3500 fcfa. Tous les élèves ont déclaré que la tenue d'EPS « *coutent chères* ». En le disant, les élèves des établissements publics et privés se font les porte-paroles de leurs parents respectifs et de leurs situations socioéconomiques défavorables. D'où l'importance de faire des économies.

Pour les parents par contre, « *3500 pour une année, c'est pas cher payé* ». Ils disent « *reconnaitre que 3500 pour un an, c'est abordable* ». Malgré le fait que l'évaluation des coûts des matières individuellement permette d'apprécier que l'EPS est plus coûteuse que de nombreuses matières, les parents pensent que l'EPS ne coutent pas chère. C'est dans cette logique qu'ils s'inscrivent lorsqu'ils perçoivent la discipline comme financièrement bénéfique. « *En EPS tu peux remettre, alors que les autres fournitures, généralement on paye ça un coup donc ça demande beaucoup d'argent* ». En effet, le caractère groupé de l'achat des fournitures scolaires d'une part, est ainsi comparé à l'achat individuel de la tenue d'EPS.

Dans les établissements publics, l'EPS ne permet pas seulement aux parents d'élèves de faire des économies, elle leur permet aussi de faire des bénéfices à travers les COGES. En fait, les parents d'élèves sont impliqués dans la gestion économique des établissements secondaires publics. La vente des tenues d'EPS au sein des établissements secondaires, même si elle n'est pas formellement autorisée, est une source de revenu pour ledit bureau des parents d'élève. Dans

chacun des établissements publics fréquentés (au CMA ou au LYMUA), une partie des bénéfices de la vente des tenues d'EPS est reversée au COGES.

« *Les enseignants nous ont signifié qu'ils étaient d'accord à nous reverser 100 f par tenue vendue... Avec 5000 élèves, cela nous revenait à 500 000 f et avec ça, on pouvait faire quelque chose...* » nous signifiait un président de COGES.

« *Depuis quelques années, nous avons reparti les bénéfices, c'est clair. Chacun sait d'avance ce qu'il gagne. Le COGES sait désormais ce qui lui revient à la fin de cette opération... On s'emmerde plus* », affirmait un autre responsable de COGES par ailleurs professeur d'EPS.

A travers ces affirmations de responsables de COGES des différents établissements publics à l'étude, les parents d'élèves confirment bien le fait que l'EPS est pour eux une source de retombées économiques. En tant que structure locale chargée de prendre en charge les problèmes des établissements, le COGES a besoin de moyens et voit en l'EPS un outil pouvant permettre d'atteindre des objectifs. Cette situation est d'autant plus répandue que les responsables ministériels de la discipline ne la nient pas.

« *Nous savons que le COGES a une côte part dans les bénéfices de la vente des tenues d'EPS dans les lycées* » reconnaissait un membre de la coordination nationale de l'EPS.

Un enseignant d'EPS, par ailleurs responsable de l'UE EPS dans un établissement public disait ceci : « *ici au ... le COGES sait ce qui lui revient* ».

Dans les discours des chefs d'établissement, il a été donné d'entendre souvent cette phrase : « *le COGES a sa part ...* ».

C'est donc une réalité qu'on ne peut nier. Les parents d'élèves, à travers le COGES, ont bien leur part d'intérêt économique dans la vente des tenues d'EPS. Le COGES étant le comité de gestion des établissements secondaires, il se

revendique la fonction principale de gestion des finances dans les établissements secondaires. Il juge donc normal de bénéficier d'une marge financière après la vente des tenues d'EPS. A partir donc des affirmations de tous ces acteurs du système éducatif secondaire, l'on peut clairement affirmer que l'EPS rapporte de l'argent aux parents.

Cette situation signifie que les parents prennent une part active dans la mise en place de l'EPS au sein des établissements publics. Cette discipline qu'ils considèrent comme un loisir, a tout de même un intérêt non négligeable quand on connaît la situation socioéconomique des populations et des familles après la crise en Côte d'Ivoire. Les parents prennent bien part au jeu EPS. Mais l'enjeu premier de cet intérêt, ce n'est pas la garantie des résultats scolaires des élèves (la discipline étant reléguée au second plan par les élèves et leurs parents), mais les bénéfices économiques que peut produire la discipline.

D'une part, l'EPS permet aux parents d'élèves de faire des économies, d'autres parts, elle est source de gains économiques additionnels. Quand on met en relation l'importance qui est accordée à l'EPS, et l'intérêt qui est accordé aux retombées de la même discipline, l'on peut dire que la participation des parents d'élèves à l'activité de loisir EPS est déterminée par des enjeux économiques de ladite matière d'enseignement. En d'autres termes, l'EPS signifie aussi pour les parents d'élèves des économies et des bénéfices.

L'EPS est également un cadre de relation et d'échange. Par conséquent, les parents d'élèves ne sont pas les seuls bénéficiaires des enjeux de la discipline.

II.1.2. Les administrations et les enjeux économiques de l'EPS

En matière d'EPS ce n'est pas seulement les parents d'élèves qui font des économies, les administrations secondaires également, selon les données de l'étude, sont concernés.

L'OISSU est la première victime de cette politique économique des chefs d'établissement. Selon le sous-directeur de l'OISSU chargé des compétitions, « *les chefs d'établissements ont le devoir de s'organiser pour engager leurs écoles dans les compétitions OISSU* ». Mais seulement un établissement sur les 03 fréquentés au cours de notre étude prend part aux compétitions OISSU.

« *Les chefs d'établissements ne veulent pas investir quand on doit mener des activités, et c'est toujours sur nous que ça retombe* », expliquait un enseignant d'EPS.

« *Quand c'est EPS, les chefs d'établissements généralement refusent de mettre la main à la poche. La preuve est que très souvent ce sont les professeurs qui préfinancent (sans remboursement) les compétitions OISSU, pourtant c'est l'école qui en bénéficie quand on gagne* », affirmait un autre enseignant d'EPS.

Les enseignants sont, d'après eux-mêmes, abandonnés par leurs établissements lorsqu'ils veulent s'engager pour l'OISSU. Ces déclarations démontrent également que des enseignants financent les activités de l'OISSU.

Les chefs d'établissement ne se dérobent pas et justifient même pourquoi ils n'engagent pas de frais en EPS.

« *Il faut reconnaître que le sport en général est budgétivore et nous n'avons pas les moyens de faire face aux besoins de la discipline* », disait un chef d'établissement.

« *Quand vous gérez un établissement avec peu de moyens, vous évoluez par priorité, on ne peut pas engager de frais pour l'OISSU quand il y a des choses urgentes à régler, il faut faire des économies* », c'est la réflexion d'un autre chef d'établissement.

Pour illustrer cette situation, nous nous en tenons à l'exemple d'un des établissements fréquentés qui ne participait pas aux compétitions OISSU. Dans

cet établissement en question, la volonté des enseignants d'EPS d'organiser des APS s'est heurtée à un refus de l'administration, prétextant que les enseignants organisateurs étaient attirés par le gain d'argent.

« Nous avons voulu organiser une compétition sportive aux Falaises ici, nous avons fait un devis qu'on a déposé, mais à la dernière minute, on nous a dit que c'était plus possible. Mais si c'était une autre discipline, ça allait passer », disait un enseignant d'EPS. Cette affirmation illustre bien que les chefs d'établissements se réservent de dépenser en EPS. Au contraire, c'est le lieu de faire des économies.

« Cette activité là, nous l'avons étudiée, mais vous savez, quand on se rend compte que ce qui est derrière l'activité c'est la recherche de l'argent, nous on ne s'y engage pas. On ne peut pas engager des dépenses pour contenter un organisateur. Il faut que les gens soient réalistes ». Telle était la réponse du chef d'établissement aux propos de l'enseignant ci-dessus. Il met en exergue les énormes dépenses que peut engendrer une activité d'EPS et accuse même les enseignants de manque de réalisme.

Face aux dépenses qu'engendrent les APS, les chefs d'établissement restent inactifs. Pour les enseignants, ils refusent même de faire le peu. Quoiqu'il en soit, les réticences sont reconnues de tous. Les administrations scolaires se retiennent quand il s'agit d'investir financièrement dans les activités physiques et sportives. Par contre, dans 02 établissements sur les 03 fréquentés (au CPF et au LYMUA), il nous a été donné de constater des bâtiments en construction, priorité de tous les chefs d'établissements. D'après le coordonnateur régional EPS d'Abobo : *« c'est dans les salles de classe que y a l'argent. Ils vont gagner quoi en EPS ? En accroissant la capacité de recevoir plus d'élèves affectés, ils s'assurent de gros bénéfices ».*

En lieu et place donc d'engager des dépenses pour les activités relatives à l'EPS reconnues comme « *bugétivore* », les administrations scolaires représentées par les chefs d'établissement réservent leurs fonds économiques à d'autres fins.

II.2.3. Les enjeux économiques pour les enseignants d'EPS

Les programmes d'enseignement et les objectifs qui y sont liés de façon formelle témoignent de l'importance des professeurs d'EPS qui sont à la base des pratiques physiques et sportives au sein des établissements secondaires. C'est aux enseignants que revient la formation des élèves en matière d'EPS. Mais les enjeux de l'enseignement de la discipline scolaire qu'est l'EPS sont supplantés par la prédominance actuelle d'un enjeu économique. Les enseignants d'EPS aussi ont un intérêt économique à pratiquer la discipline.

II.2.3.1. Les échanges commerciaux en EPS

Plusieurs facteurs, selon qu'on soit du privé ou du public ont été identifiés comme rapportant de l'argent aux professeurs d'EPS. La commercialisation des banderoles, les revenus mensuels, l'évaluation des élèves aux examens et la vente des tenues d'EPS (exclusivement au public), sont fondamentalement des facteurs liés à l'EPS qui produisent des ressources économiques pour les enseignants.

Nécessaires pour la reconnaissance des groupes dans la répartition de la classe et pour le bon déroulement du cours, les banderoles sont vendues aux élèves par les enseignants d'EPS de tous les établissements secondaires fréquentés « *au prix de 100 fcfa* » (Responsable CE de l'EPS du LYMUA).

A leur niveau, les élèves estiment que l'EPS est pour les enseignants une source de revenus économiques.

« *Monsieur, dans affaire de banderole là, les professeurs, ils gagnent l'argent hein* », a-t-on entendu en substance au privé.

« *Vous-même regardez, on est beaucoup et puis y a beaucoup de classe, tout le monde paye banderoles parce que si tu payes pas, toi-même tu connais ton sort. Quand on multiplie les 100f, 100f là par le nombre d'élève, c'est beaucoup* », ce sont les propos tenus par une élève du CMA PK18.

« *Monsieur et puis quand ça se perd là, tu vas payer encore, sinon tu seras mal noté* », ajoutait un autre élève du LYMUA.

Pour les élèves, les enseignants d'EPS s'enrichissent à travers les éléments qui accompagnent la pratique de la discipline. Ils « *gagnent* » de l'argent, « *beaucoup* » même selon leurs élèves.

Interrogées sur cette situation, les administrations secondaires reconnaissent le fait, tout en affirmant ne rien savoir des ressources produites par ces banderoles. En d'autres termes, ces ressources sont exclusivement destinées aux enseignants.

« *Nous sommes informés, mais on ne rentre pas dans ça* », nous disait un responsable administratif du CPF.

« *Bon pour l'instant, c'est eux-mêmes qui gèrent les banderoles. Y a pas encore eu de débat là-dessus comme au niveau des tee-shirts* », affirmait un autre responsable administratif du LYMUA.

« *On la (la banderole) voit sur la tête des élèves, mais on ne sait pas comment ils se l'approprient, même si on a quelques doute, mais bon...* », relatait un responsable administratif du CMA.

Les administrations ne portent pas de considération spécifique à la gestion des banderoles et de leur ristourne.

Les professeurs eux-mêmes ne se cachent pas de cette vente de banderole qu'ils tentent d'expliquer. Au public comme au privé, c'est le même refrain : « *oui nous vendons les banderoles* ». Et pour cause, le bon déroulement du cours.

« Il nous revient pour le bon déroulement du cours, de faire plusieurs groupes de pratique afin de pouvoir mieux encadrer les élèves et permettre à tout le monde de prendre part aux activités ».

« Ça fait partie de ce qu'on nous demande en formation, mais c'est très utile parce qu'on a un grand nombre d'élèves dans les classes et sans les groupes qu'on identifie par la couleur des banderoles, c'est difficile ».

Au privé comme au public, les parents d'élèves n'accordent pas trop d'attention à la vente des banderoles, pas plus que la coordination nationale de la discipline.

« Ça c'est des détails, 100f ou 200f, on fait pas trop attention à ça, du moins pas pour le moment », signifiait un parent. Celui-ci sous-estime les prix des banderoles. Mais en tant que membre du COGES, il précise bien que cette sous-estimation est temporaire.

« Nous voyons les banderoles comme tout le monde, nous avons été enseignants avant d'être ici, c'est pour des raisons de cours que les professeurs demandent ça », nous disait un coordonnateur de l'éducation nationale.

Pour une raison ou pour une autre, les banderoles sont bien présentes dans la mise en place de l'EPS au sein des établissements. Leur commercialisation aussi ne fait pas de doute. Les revenus de ces ventes sont exclusivement gérés par les professeurs. Dans la plupart des cas, ce qu'ils en font n'est pas clairement exposé.

Aussi, la vente des tenues d'EPS est un paramètre très important dans l'organisation de l'EPS au sein des établissements secondaires. Il est pourvoyeur d'argent pour plusieurs acteurs dont les enseignants.

« C'est notre fascicule à nous, comme il y en a dans d'autres disciplines. C'est normal que le bénéfice revienne majoritairement au CE EPS ».

« En fait, nous avons un fournisseur qui nous livre les tenues. Ce dernier fixe ses prix et en fonction de ça, on ajoute un peu et on fait quelques bénéfices ».

Les enseignants d'EPS se défendent de la vente des tenues d'EPS et veulent que cet outil soit appréhendé comme tout fascicule de classe. Ils estiment légitime le retour financier de cet échange commercial et justifient l'usage du fond recueilli.

Ces données de professeurs d'EPS témoignent bien du fait qu'il y a un enjeu économique à la pratique de l'EPS et surtout la gestion des tenues. Les professeurs d'EPS ont leur part dans la distribution des bénéfices de la vente des tenues d'EPS.

En outre, les administrations scolaires aussi tirent profit des retombées économiques de l'EPS. Au public, la répartition des bénéfices de la vente des tenues d'EPS touche nécessairement les chefs d'établissement et leur administration car représentés au COGES.

Au privé, la vente des tenues d'EPS est exclusivement gérée par l'administration scolaire, notamment par le fondateur et ses collaborateurs. Aucun débat n'est fait là-dessus dans la mesure où cela fait partie du droit d'inscription.

II.2.3.2. Evaluation, corruption et enjeux économiques en EPS

Les évaluations des examens, une autre variable qui revient pour mettre en exergue les enjeux économiques de l'EPS.

« Quand on va à l'examen, on cotise pour eux », des propos tenus par un élève de terminal à l'égard des enseignants et expliquant pourquoi il pense que l'EPS rapporte de l'argent aux enseignants. *« Les élèves eux-mêmes savent qu'ils*

doivent se préparer pour aller aux examens » disait un enseignant. La préparation dont il est question ici n'est ni intellectuelle, ni physique, mais financière. Les élèves ont donc acquis le réflexe de se « *préparer* » financièrement en allant aux évaluations d'EPS pendant les examens.

Un professeur d'EPS du privé nous affirmait ce qui suit pour se défendre : « *on n'a pas les moyens pour bien préparer nos élèves à l'examen. Si on voulait bien noter les techniques et autres, beaucoup n'allaient pas s'en sortir. Donc faut comprendre aussi pourquoi certains élèves et certains enseignants s'adonnent à certaines pratiques ...comme ce que vous savez ... la corruption* ». En fait les difficultés de pratique de l'EPS au sein de l'établissement privé agissent sur la préparation des élèves. Cet enseignant comprend donc pourquoi les élèves doivent corrompre. En réalité, cette déclaration prouve que les élèves n'ont pas le niveau requis pour passer les examens. Les notes attribuées aux élèves pendant les examens sont loin de refléter la réalité de leur mérite.

Et quand pour donner son avis sur cette question liée à la corruption financière aux examens de fin d'année, un autre enseignant nous déclare ceci : « *la Côte d'Ivoire est un pays corrompu ... c'est le pays qui est comme ça. Au départ, ils étaient chauds. Après, ils ont relâché la pression* », nous avons fini par comprendre que la corruption est une réalité persistante aux examens et cela, malgré les slogans l'interdisant. C'est à en croire que les enseignants interrogés « *font comme tout le monde* ».

Pendant les périodes d'examen, l'EPS est une véritable source de revenue économique pour ses enseignants, au-delà de leur salaire. Aussi faut-il noter que d'une administration à une autre, la corruption demeure la même. Si les acteurs reconnaissent que les années 2012 et 2013 ont été des années de contrôle assidu, la réalité actuelle révèle encore une reprise de la corruption dans le champ éducatif secondaire, notamment pendant les examens de fin d'année.

II.3. Les enjeux socioprofessionnels de l'EPS

II.3.1. La préservation d'un emploi

Cette donnée est valable pour les enseignants du privé. En demandant aux élèves du CPF d'Abobo leurs avis sur ce que l'EPS rapportait à leurs professeurs, ils ont aussi opté pour la réponse « un emploi » (voir graphique 4).

« Maintenant on ne gagne plus travail, comme EPS n'est pas trop dure là, les jeunes font ça pour se débrouiller ». Ce sont les propos d'un élève du CPF.

Les élèves sont bien conscients de ce que représente l'EPS pour leurs professeurs. Au sein des établissements privés en effet, la pratique de l'EPS revêt, pour les enseignants, un sens socioprofessionnel important, leur garantissant des revenus économiques mensuels. L'une des raisons fondamentales pour laquelle les professeurs d'EPS des établissements privés, notamment du CPF, acceptent leur conditions de travail, c'est la crainte de perdre leur « *gagne pain* ». L'EPS au CPF est pratiquée dans un cadre dangereux, situé à côté du chemin de fer, passage de piétons et de véhicules, sur un site de dépôt d'ordures ménagères, entre plusieurs métiers mécaniques. Au sein du CPF, le CE EPS manque considérablement d'outil de travail.

« Nous n'avons rien, c'est difficile de travailler dans ces conditions ... l'EPS n'est pas une priorité, vous vous rendez compte, on n'a même pas le minimum ». Les enseignants se plaignent de leur situation.

Pour faire des exercices liés au lancer de poids faisant partie du programme national et donc obligatoire, les élèves se fabriquent eux-mêmes des poids avec des boîtes froissées et arrondies. Quelques difficultés parmi tant d'autres que les enseignants acceptent de peur de perdre leurs emplois.

« *En début d'année, quand on demande des choses, on ne nous écoute jamais, on nous dit, faites la liste de vos besoins, mais quand on fait, rien ne suit. On préfère résoudre les problèmes de math, français et autre, c'est dommage, ça nous fait mal, mais on fait avec, on est obligé. On est au privé, tu ne peux pas trop parler, tu as aussi ta famille à nourrir* », affirmait un professeur.

« *Si on te renvoie, tu vas où ? Avec le pays qui est devenu dur comme ça là !* », soulignait un autre professeur d'EPS.

Les enseignants sont contraints d'accepter leurs conditions de travail de peur de se retrouver au chômage et d'agrandir le nombre des sans-emplois. Ils sont conscients de la difficulté de trouver un emploi et ne prennent pas le risque de contester.

Au privé, les heures de cours d'EPS sont recherchées. Les professeurs ne cachent pas qu'ils enseignent aussi dans d'autres établissements.

« *On est obligé de glisser pour joindre les deux bouts* », des propos d'un enseignant pour dire qu'il donne également des cours dans d'autres écoles secondaires afin de supporter les charges familiales.

« *Glisser* » dans le jargon de l'éducation secondaire privée signifie se cacher pour aller donner des cours dans d'autres établissements, tout en étant déclaré comme professeur permanent au sein d'un premier établissement. L'EPS garantit aux enseignants du privé un emploi et donc un salaire quel qu'il soit, sans avoir réussi à un concours. Contrairement aux enseignants du public, ces enseignants du privé sont pour la plupart sous formés. Aucun d'eux n'a encore son autorisation d'enseigner, telle que recommandée et délivrée par la DEEP (Direction d'Encadrement des Etablissements Privés). Une démarche d'obtention de l'autorisation d'enseigner qui comporte sept stages à l'INJS après le BAC. Sur ces sept stages, le plus ancien et le plus avancé des enseignants d'EPS (professeur présent depuis l'ouverture du CPF) dans le processus est à

son sixième stage. Si l'on s'en tient donc aux normes, ces individus n'ont pas le droit d'enseigner et les établissements n'ont pas le droit de les employer. Mais ils sont employés malgré la réglementation et font leur possible pour garder leur emploi qui, contrairement aux professeurs du public, dépend exclusivement du fondateur de l'établissement. L'EPS est un moyen d'intégration socioprofessionnel pour ces acteurs qui n'hésitent pas à pointer du doigt le contexte de chômage actuel en Côte d'Ivoire.

« Avec mon petit salaire là, si je te dis ce que j'ai comme charge, tu vas pas croire. Donc quelque part on est reconnaissant à nos employeurs. On est nombreux, si tu fais le malin, tu seras vite remplacé. De nos jours là, si tu fais rien tu es foutu, on va même pas te respecter ».

En leur assurant un emploi, l'EPS assure à ces individus une intégration et une valorisation sociale. Leur rapport à la discipline est donc rattaché à cette valeur socioprofessionnelle. L'EPS permet aux enseignants du privé d'assurer leurs contraintes sociales, d'être utile à leur communauté et donc de s'intégrer.

II.3.2. Le repositionnement d'une profession

Pour les enseignants d'EPS en général, leur discipline n'est pas valorisée. *« Ils estiment que l'EPS n'est pas encore à la place qu'elle mérite et les enseignants avec ».* Face à cette situation, les professeurs d'EPS se sentent obligés de se défendre dans un contexte socioéducatif où ils sont confrontés à une marginalisation.

« L'EPS est une matière qu'on ne connaît pas, mêmes les chefs d'établissements aujourd'hui ne connaissent pas l'EPS ».

Les enseignants d'EPS jugent que les chefs d'établissements ne connaissent pas les vertus de l'EPS et ont donc tendance à la marginaliser. Face à cette situation,

ils se donnent pour mission de défendre leur discipline et à travers elle, leur profession.

« Il nous revient de faire comprendre aux autres acteurs du système éducatif, à nos collègues des autres disciplines et aux chefs d'administration que l'EPS est à la base de toute l'éducation. C'est la seule discipline qui enseigne toutes les autres. Quand on fait le javelot ou le lancer de poids, on parle de trajectoire, de centre d'inertie, de cercle, ... on fait tout en EPS ».

La validité de l'EPS est défendue par les enseignants qui la positionnent au centre de l'éducation. En le faisant, ils donnent également de la valeur à leur profession d'enseignant d'EPS dans le champ scolaire où ils estiment qu'ils sont mis à l'écart.

« On nous appelle les gens d'en bas », un professeur d'EPS nous partageait cette réalité.

Face à cette situation, les enseignants développent des méthodes, des stratégies pour exister dans le champ scolaire. Au public, les professeurs n'hésitent pas à mettre régulièrement en avant leurs acquis en matière de formation.

« Nous sommes des professeurs certifiés », ou encore, *« on sort de l'INJS avec un BAC plus 4 »*, se défendent les enseignants. Les enseignants d'EPS du public mettent au devant de leur défense leur formation. Le sens commun en effet, a tendance à croire que des *« foulées à l'INJS »*, suffisent à devenir professeurs d'EPS. Mais en réalité, les enseignants d'EPS issus de l'INJS subissent une formation universitaire assidue et sanctionnée par quatre années de formation au cours desquelles ils se soumettent à diverses matières.

Les enseignants vont plus loin lorsqu'ils estiment être utiles au bon déroulement de l'année scolaire : *« on a réglé des problèmes graves ici. Quand il y a des grèves, c'est nous qui calmons les élèves. C'est nous qui avons libéré le*

proviseur ici un jour quand les élèves l'ont bloqué pour le frapper. On dit qu'on n'est pas utile, mais quand ça chauffe, c'est nous qui canalisons les enfants. Souvent même ils agressent tout le monde sauf nous ». Les enseignants se montrent utiles aussi dans la gestion de l'établissement. Ils espèrent ainsi plus de considération de la part des autres acteurs de l'école.

L'enjeu ici pour les professeurs d'EPS est de défendre leur discipline et partant, leur corporation négligée dans l'éducation secondaire. Il s'agit de justifier le caractère incontournable de la discipline, de montrer que l'EPS et ses enseignants valent autant, sinon « mieux » que ceux les autres disciplines. Leurs rapports avec les autres acteurs visent donc cet objectif de repositionnement de la corporation à travers la revalorisation de la discipline et la défense de la place de l'enseignant d'EPS dans le champ éducatif secondaire. S'y expriment pêle-mêle un profond désir d'intégration à l'institution scolaire (Arnaud, 1983), le souci de l'affirmation de certains des attributs constitutifs de leur identité et de leurs ressources différentielles (Clément, 1993), et, ceci expliquant sans doute en partie cela, un sentiment très ancré d'appartenir à une discipline « mal-aimée », constamment menacée de détournement au profit de forces intrusives (militaires, médicales, sportives, économiques, etc.) et qui ne devrait en définitive sa survie qu'à un travail constant de mobilisation de ses représentants (Parlebas, 1971). Ainsi garantissent-ils, volontairement ou pas leur emploi et s'assurent-ils de son repositionnement dans les lycées et collèges.

II.4. Les enjeux institutionnels de l'EPS au privé

L'EPS au sein des établissements secondaires privés rencontre d'énormes difficultés. Pour les élèves, l'EPS rapporte de l'argent aux administrations scolaires. Mais comment une discipline marginalisée prend-elle ce sens dans l'éducation privée ?

Selon le DE du CPF, « *dans les règles, on est obligé de faire l'EPS, c'est une discipline obligatoire* ». Il témoigne de sa connaissance de la règle formelle d'obligation de pratique de l'EPS au sein de tous les établissements secondaires.

« *C'est au vue de la pratique effective de l'EPS que nous autorisons le fonctionnement des établissements secondaires privés. Quand on n'a pas de visibilité sur le où, et le comment on pratique l'EPS, on ne donne pas d'autorisation ... La pratique de l'EPS n'est pas négociable* ». Déclarations d'un responsable de la DEEP.

En effet, l'effectivité de la pratique de l'EPS est une condition pour un établissement privé d'obtenir une autorisation ou un agrément du MENET. Le caractère obligatoire de la discipline contraint les fondateurs d'établissement à prendre en compte cette discipline dans la mise en place de leur projet de création d'établissement scolaire. Si tous les acteurs du système éducatif secondaire sont unanimes sur la présence de l'EPS au secondaire privé, du moins tel que le stipulent les textes, il n'en demeure pas moins que les dispositions ne sont pas réunies pour sa pratique.

En réalité, l'EPS a un caractère figuratif qui vaut au privé en particulier la une reconnaissance institutionnelle et une intégration dans le mouvement éducatif secondaire. En clair, l'EPS vaut une autorisation. Avoir des salles de classes et des enseignants de toutes les autres disciplines ne suffit pas à créer un établissement. Il faut aussi donner les preuves d'une possibilité de pratique de l'EPS. Des instructions sont données pour que les installations de la discipline se trouvent au sein des établissements. Sinon, un contrat d'usage d'un autre site de sport est requis. Ainsi, avoir des professeurs d'EPS et pratiquer l'EPS obéissent à une volonté d'acquérir et de conserver l'agrément d'ouverture d'un établissement secondaire privé. C'est seulement à cette condition que le fondateur d'établissement secondaire peut obtenir et conserver la confiance de l'autorité étatique et faire fructifier économiquement son affaire. On revient

donc à la croyance de départ des élèves qui estimaient que l'EPS rapporte de l'argent aux administrations scolaires, notamment au privé.

« Certains établissements privés aménagent des terrains d'EPS le temps de la visite des inspecteurs, ou bien au début, quand ils sont en train de construire leur école. Mais après, on utilise l'espace réservé à l'EPS pour construire d'autres classes parce que c'est comme ça qu'ils vont avoir plus d'élèves et c'est dans ça qu'ils gagnent l'argent ... l'EPS ne leur rapporte pas grande chose », affirmait le coordonnateur régional de l'EPS à Abobo.

L'enquête évoque aussi les orientations des élèves au privé. Ces orientations ne tiennent pas compte des conditions de pratique de l'EPS, mais de la disponibilité des salles de classe. Ces orientations ne sont pas gratuites car elles sous-tendent une subvention de l'Etat selon le nombre d'élèves reçu.

L'EPS, rapporte moins d'argent que les salles de classe, mais c'est la garantie et la preuve d'une formation complète au sein des établissements privés. Ainsi, pour les administrations scolaires privées, le rapport à EPS est aussi institutionnel. Elle permet à une structure (école secondaire privée) d'intégrer le système éducatif à partir de relations formelles apparentes et d'augmenter dans certains cas sa capacité d'accueil d'élèves.

II.5. Les enjeux d'affranchissement en EPS

II.5.1. Les élèves et le rapport à la tenue d'EPS

L'EPS symbolise pour les élèves un moyen d'affranchissement. En effet, le fait que les élèves dans leur majorité, toutes les tendances confondues témoignent que le cours d'EPS n'obéit pas aux mêmes règles que les autres

cours, permet de comprendre pourquoi ils disent que la discipline en question est moins contraignante que les autres.

Tableau 11 : Répartition des élèves selon leur avis sur le caractère relaxe ou contraignant de l'EPS

| LE CARACTERE | VA | VR |
|-------------------|-----|------|
| Plus relaxe | 759 | 91,1 |
| Plus contraignant | 74 | 8,9 |
| TOTAL | 833 | 100 |

Source : notre enquête, février 2015

Dans le tableau 13, on remarque que 91,1% d'élèves jugent être plus relaxes au cours d'EPS. 8,9% d'entre eux estiment, au contraire, que le cours d'EPS est contraignant. Les élèves expriment majoritairement leur « liberté » au cours d'EPS. A ce propos, l'un disait ceci : « *on est plus libre quand on fait EPS* ». Parmi les justifications à cette approche de l'EPS, il y a le rapport à la tenue d'EPS. Le tableau 14 suivant donne des indications sur l'attachement des élèves à leur tenue d'EPS.

Tableau 12 : Répartition des élèves selon leur attachement à leur tenue d'EPS

| Attachement au port de la tenue | VA | VR |
|---------------------------------|-----|------|
| Oui, mais seulement à l'école | 574 | 68,2 |
| Oui, même en dehors de l'école | 240 | 28,5 |
| Non | 28 | 3,3 |
| TOTAL | 842 | 100 |

Source : notre enquête, février 2015

De nombreux élèves (68,2%) portent la tenue d'EPS uniquement dans le cadre scolaire, tandis que 28,5% le portent même en dehors des cours d'EPS. A côté de ces deux tendances, il y a ceux qui n'aiment tout simplement pas porter leur tenue d'EPS (3,3%).

« *Moi je veux même pas qu'on fasse EPS à l'école ... quand c'est au dehors là, c'est comme à la maison, on s'amuse bien même* » disait un élève du CPF.

Se sentir « comme à la maison », c'est la sensation des élèves quand ils sont en tenue d'EPS. La tenue d'EPS replace les élèves dans un milieu domestique. Considéré le cours d'EPS fait en dehors de l'établissement comme une activité domestique, c'est mettre l'EPS en marge de l'école.

II.5.2. Le rapport au corps et affirmation en EPS

Le port de la tenue d'EPS, selon les élèves, donne une signification spécifique à la discipline. Comme l'indique le tableau 19, certains élèves ont même l'habitude de porter leur tenue d'EPS en dehors de l'école.

« *Quand je porte, je suis fière* ». Cette affirmation d'un élève de 5^{ème} résume en partie les sentiments des élèves de son niveau. La tenue d'EPS est une manière pour eux, de montrer aux autres qu'ils appartiennent à un nouveau monde. Ils affirment ainsi aux autres qu'ils ont quitté le primaire. C'est le symbole d'une évolution sociale pour ces jeunes.

Mais faudrait-il pour plus de clarté, faire attention au rapport à cette tenue d'EPS selon le genre, selon qu'on soit garçon ou fille. La tenue d'EPS, selon qu'on s'adresse à un garçon ou à une fille, a des usages communs et différents. C'est ce que les verbatim suivants vont nous permettre d'apprécier.

Pour les élèves de sexe masculin avec lesquels nous nous sommes entretenus, la tenue d'EPS leur sert de différentes façons hors de l'école.

« *Moi au quartier je porte mon tricot d'EPS, je garde ça bien et puis de temps en temps je porte* ». La tenue d'EPS vient s'ajouter à la garde-robe de cet élève.

« *C'est mon maillot quand je joue les tournois en vacance* ». Pour cet élève, la tenue d'EPS est réservée aux occasions sportives.

En plus d'être une tenue civile pour les garçons, la tenue d'EPS conserve aussi son statut d'instrument sportif selon ces derniers. Ils l'utilisent pour les activités sportives extra scolaires.

Les filles, ont aussi tendance à domestiquer leur tenue d'EPS. Mais à leur niveau, le caractère sportif de la tenue n'est pas primordial. La tenue d'EPS est un moyen de séduction, de valorisation du corps et d'affichage des formes physiques.

« *Moi j'aime porter ma tenue d'EPS parce que quand je porte là, je provoque les garçons* ».

« *Quand je passe dans mon habit d'EPS là, hum Monsieur, même vous-même vous allez me regarder. Je suis sexy quoi* ».

« *Moi je suis en forme, vous voyez non ? Donc quand je porte habit d'EPS là, ça me plaque. Si je porte à la maison, avant d'arriver à l'école, je vais avoir au moins 2 pointeurs, c'est trop intéressant* ».

Dans un contexte social où, la mode occidentale, influence fortement la jeunesse en Côte d'Ivoire, porter des vêtements « *plaqués au corps* » susceptibles de mettre en exergue les atouts physiques, est devenu la norme, surtout dans le milieu féminin. Les élèves ne sont pas en marge de cette réalité. Derrière les « *bleu et blanc* », se cachent des filles qui ont autant que les autres, envie de se faire voir et apprécier par les autres. Partout, ces filles tentent d'atteindre leur objectif. Et d'après elles, c'est une technique qui marche.

« En tout cas moi quand je porte habit d'EPS là, tout le monde dit que ça me va, donc j'aime porter, j'entretiens ça même ... ».

« Monsieur les garçons aiment ça, c'est pas les élèves seulement hein, les professeurs aussi, c'est des garçons non, ou bien ? ».

Montrer à travers la tenue d'EPS qu'on est « belle », c'est l'intention recherchée. Le rapport à la tenue d'EPS est donc fondé sur une volonté des jeunes filles de plaire aux hommes du milieu socioéducatif ou non. Il est donc utile de reconnaître que « *le corps n'est pas l'organisme, mais une organisation, une mise en scène signifiante et socialement construite de celui-ci à destination d'autrui (que l'on pense aux techniques de séduction) et de soi-même* » (Rochex, 1996).

Certaines jeunes filles trouvent en la tenue d'EPS, le moyen de s'affranchir des règles de leurs parents.

« Chez nous à la maison, si tu portes culotte là, c'est que tu t'en vas dormir, si tu t'es trompé pour sortir avec, toi-même tu vas prendre drap ». Cette élève exprime l'interdit qui lui est imposé en famille quant à sa manière de se vêtir.

« Nous on est musulman, mon oncle est trop compliqué. Je ne peux pas porter mes plaqués. Mais quand on a EPS là, il peut rien dire. Je me sape, j'attends mes copines et on marche ensemble ... à cause de ça même j'ai diminué mon tricot là, mais il sait pas ». Cette autre élève montre comment la tenue d'EPS aide à contourner les interdits.

Comme on le voit, les élèves cherchent à sortir des règles rigides de leurs communautés, qu'elles soient familiales ou religieuses. Elles se servent donc de l'EPS pour atteindre leur but.

II.5.3. EPS et complexe

A l'inverse de celles qui ont marqué leur attachement à leur tenue d'EPS, certaines filles ont signifié ne pas aimer porter leur tenue d'EPS en dehors de l'école car éprouvant de la gêne.

« *Moi en tout cas je peux pas porter mon habit d'EPS là pour me promener, quand c'est comme ça, tout le monde sait que tu es élève. Y a des coins où quand tu vas, tu veux pas qu'on sache que tu es élève* ». Cette élève laisse apparaître que la tenue d'EPS la rabaisse.

Dans le même sens, une autre affirme ceci : « *Se promener avec tricot d'EPS là, tchè, ça c'est pour les élèves de 6^{ème} 5^{ème} là. C'est eux qui veulent montrer qu'ils sont au collège. Sinon moi, à l'heure là, je peux pas dè. Moi je suis une grande gos, ou bien ?* » Des propos d'une élève de terminale qui viennent confirmer la valeur de la tenue d'EPS pour les plus jeunes, et la volonté des élèves les plus avancés de se démarquer d'eux en refusant de porter la tenue hors de l'école.

Ces filles veulent simplement dire que porter la tenue d'EPS hors de leur établissement, c'est se dévaloriser.

D'autres par ailleurs ont plus de mal à exposer une partie de leur corps. Pour certaines élèves en effet, porter la tenue d'EPS hors de l'établissement est simplement honteux.

« *Nous autres là, on n'a pas une belle forme, et puis je suis grosse, donc la culotte me serre, tricot là aussi me serre. Y a des fois les garçons là se moquent de moi. Donc en tous cas moi, je n'aime pas m'habiller pour venir faire EPS. Même quand j'ai cours d'EPS seulement là, je porte toujours ma jupe de l'école. C'est arrivé au terrain ici que j'enlève. Ce que je n'aime pas même là, c'est enchainement* ». Cette élève témoigne de ses difficultés qu'elle éprouve à mettre la tenue d'EPS. L'enchainement c'est un ensemble d'exercices

gymniques que les élèves doivent exécuter à partir de mouvements du corps. Des exercices qui n'enchantent pas tous les élèves, surtout lorsque ceux-ci sont complexés.

A l'instar de la dernière enquêtée, certaines filles sont purement et simplement complexées à l'idée de porter un short et un tee-shirt qui attirent des regards sur leurs formes physiques. Aussi, elles le sont vis-à-vis de l'EPS et de certains mouvements corporels qu'elle implique.

En somme, la tenue d'EPS remplit des fonctions sociales diverses. En faisant partie de la garde-robe des élèves, cette tenue est domestiquée et permet surtout à ceux qui la possèdent de transcender un ensemble de règles, de s'affirmer et d'affirmer un rapport positif à leur corps. C'est aussi cet enjeu qui lie les élèves à la discipline. Comme quoi, la tenue d'EPS qui fait débat dans les établissements secondaires, prend des sens différents quant à sa nécessité. Alors que les enseignants estiment que « *la tenue d'EPS est un moyen incontournable dans l'administration du cours* », les élèves dans leur ensemble y voient un atout de plus pour parvenir à un affranchissement pour se libérer des contraintes scolaires et communautaires. Si selon les enseignants d'EPS, l'importance de la tenue d'EPS réside dans l'organisation efficace du cours et dans la sécurité des élèves en dehors des établissements, les concernés, notamment les élèves eux-mêmes, ont donné un autre sens à cette tenue, un sens bien différent de celui de leurs enseignants. La tenue d'EPS est un moyen pour les élèves de s'affranchir des règles.

En tenant compte de la différence des règles d'un cours d'EPS à un cours en classe, du caractère moins contraignant de l'EPS, de l'attachement à la tenue d'EPS et de son port en dehors des établissements, en prenant aussi compte le fait que l'EPS peut se pratiquer, comme c'est le cas au CPF et quelques fois au LYMUA, en dehors de l'établissement, l'on peut dire que la discipline en question contribue effectivement à donner plus de liberté aux élèves. Ces

derniers clairement à la recherche de solutions pour se démarquer des règles prescrites à domicile, en communauté ou à l'école, trouvent en la discipline le moyen d'atteindre leurs objectifs. L'affranchissement donne donc un sens au rapport des élèves à l'EPS.

Conclusion partielle

Les enjeux économiques, socioprofessionnels, institutionnels, d'affranchissements donnent un sens à l'intéressement des acteurs à l'EPS. L'EPS est certes un loisir, mais avec des enjeux non négligeables. En plus d'être structurée, l'EPS est un facteur structurant parce qu'elle est au centre des discours, des actions et des stratégies collectives et individuelles. Pour Abric (1994), toute représentation sociale stabilisée s'organise autour d'un "noyau central" qui remplit une fonction "génératrice". Bourdieu également fait référence au « caractère générateur ». La fonction génératrice du noyau ludique apparaît d'entrée dans la multiplicité de pratiques qu'elle peut engendrer. Cette multiplicité des pratiques s'explique aussi par l'existence d'un ensemble d'enjeux reliés à la discipline et qui caractérise les différentes formes de significations sociales de l'EPS.

Face à l'EPS en effet, les acteurs mènent des actions calculées et orientées en vue de s'approprier ou de bénéficier des avantages sociaux que la discipline engendre. Contrairement aux enjeux formellement établis pour la discipline scolaire qu'est l'EPS, cette dernière donne d'autres opportunités aux acteurs qui y trouvent ainsi des motifs d'intéressement. Dans ce contexte, l'EPS est un jeu auquel tout le monde veut prendre part, voire que chacun veut s'approprier. Chacun des acteurs du système éducatif secondaire met en place des stratégies pour peser le plus possible dans le champ social que couvre la discipline.

Les enjeux de l'EPS ci-dessus présentés à partir des données de l'enquête au sein des établissements secondaires d'Abobo s'expliquent de deux manières. Premièrement, les acteurs les construisent volontairement en dehors du contexte formel et les maintiennent à partir de stratégies spécifiques (le positionnement des acteurs se fait en fonction des enjeux visés, d'où la stratégie, c'est un positionnement loin d'être hasardeux, il est stratégique); deuxièmement, chaque enjeu fait état d'un rapport spécifique à l'EPS et explique la signification particulière que les acteurs en présence ont de la discipline.

Ainsi, la discipline scolaire qu'est l'EPS à laquelle l'on avait formellement lié des enjeux scolaires, socioculturels, sportifs et sanitaires, est transformée dans le champ socioéducatif par les relations sociales et les rapports à la discipline. L'EPS est donc devenue dans le système des représentations sociales, le loisir du champ socioéducatif autour duquel se sont construits des enjeux socioéconomiques, socioprofessionnels, institutionnels, et d'affranchissement, sur lesquels se fondent les nouvelles significations sociales de la discipline.

Une première signification est celle qui conçoit l'EPS comme un loisir à enjeux socioéconomiques. On y classe tous ceux qui ont des intérêts socioéconomiques dans le mode actuel de fonctionnement de la discipline. C'est le cas des parents d'élèves, des administrations scolaires, et des enseignants : d'une part, l'EPS permet de faire des économies, d'autre part, elle facilite la mise en place d'activités génératrices de revenus.

La seconde signification de l'EPS est celle qui conçoit la discipline comme étant un loisir à enjeux socioprofessionnel. On y inscrit tous ceux qui ont des intérêts professionnels liés à l'EPS. Il s'agit surtout des professeurs qui se battent pour préserver leur emploi et positionner leur corporation à un certain niveau dans le champ socioéducatif.

La troisième signification de l'EPS est celle qui appréhende la discipline comme un loisir à enjeux institutionnel. C'est du moins le cas des administrations scolaires surtout privées qui permettent ainsi à leurs établissements d'avoir des autorisations ou de passer avec succès les évaluations périodiques du MENET.

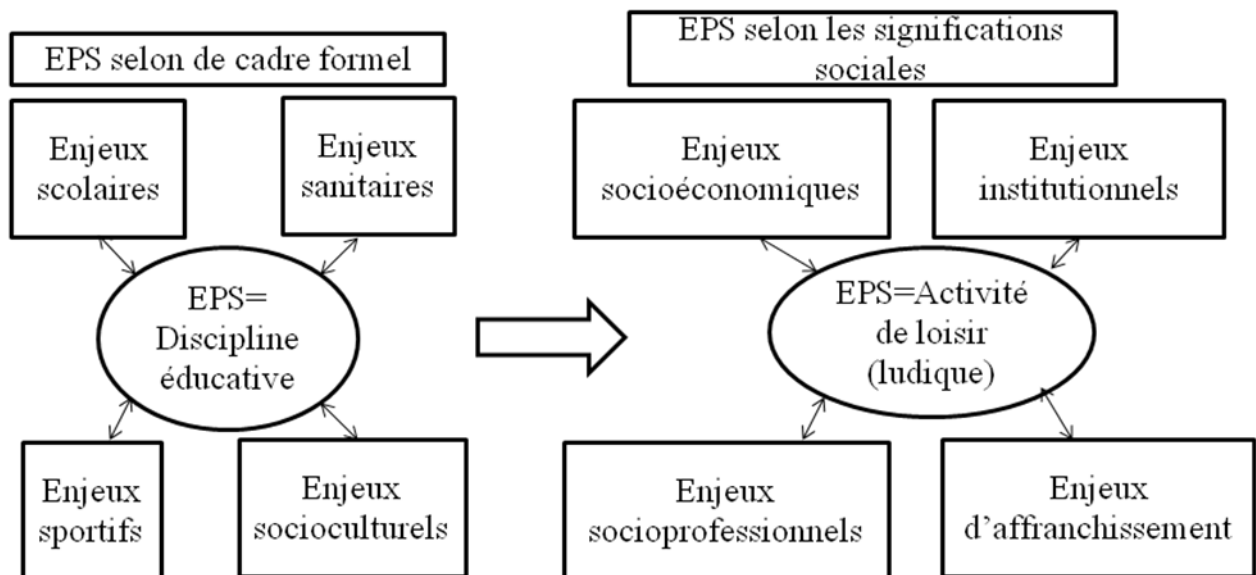
La quatrième signification de l'EPS définit cette discipline scolaire comme un loisir d'affranchissement. Ce sont les élèves qui en profitent et font usage de toutes les formes de stratégie pour sortir d'un ensemble organisé de normes. Selon le genre, les élèves perçoivent la discipline d'EPS comme un moyen de se libérer des contraintes scolaires et domestiques.

Les nouveaux intérêts de l'EPS en font un véritable loisir à enjeux, l'ensemble des enjeux représentant les éléments périphériques des représentations sociales liées au noyau central qu'est le loisir. Loin de ce qu'on peut penser des enjeux formels, le fonctionnement des relations en EPS fait ressortir des nouveaux enjeux qui donnent un autre sens à la discipline.

Ces enjeux visés par les acteurs du champ éducatif secondaire, prouvent aussi que les acteurs en question ne subissent pas toujours les structures. Ils prennent des dispositions pour atteindre leurs objectifs. Comme on l'a précisé, l'EPS est programmée pour fonctionner selon un cadre formel. Les acteurs du système éducatif concernés par cette discipline, même s'ils dépendent en partie de ce cadre formel, manœuvrent volontairement pour atteindre leurs enjeux. On observe plusieurs incohérences dans le fonctionnement de l'EPS dues surtout aux incohérences dans les comportements des individus. Mais comme le souligne Crozier (1977), le comportement n'est jamais absurde, il a toujours un sens intrinsèque. Ces acteurs selon leurs positions, usent des moyens et de la marge de manœuvre que cela leur offre pour interagir avec les autres acteurs. Les enjeux de l'EPS, fondements des représentations sociales de la discipline sont conformes à des *projets* (Crozier, op. cit.) dont la mise en place nécessite une capacité d'action. Elèves, parents d'élèves, enseignants ou chefs

d'établissements, chacun a une capacité de choisir comment rester actif le plus efficacement possible dans le champ éducatif secondaire. Leurs actions ne sont pas hasardeuses mais calculées. C'est la preuve que les acteurs sont rationnels et ne subissent pas les règles sociales sans actions et réactions.

Le schéma ci-après illustre et résume la dynamique significative actuelle de l'EPS au sein des établissements secondaires fréquentés, du statut formel aux représentations sociales actuelles de la discipline à Abobo :



Source: notre étude

Figure 2 : Dynamique psychosociale de l'EPS

CHAPITRE III. PRATIQUES DE REGULATION DE L'EPS A ABOBO : acteurs, interactions conflictuels et régulations

I. Les interactions conflictuelles en EPS

I.1. Les conflits institutionnels

La gestion politique de l'EPS est représentée dans cette étude par les Ministères en charge des Sports et celui en charge de l'Education. La fréquentation de ces 02 ministères a permis de mettre en évidence les conflits de compétences qui existent entre ces structures, notamment entre la direction de l'OISSU (MPJSL) et la coordination nationale de l'EPS (MENET). Les deux directions rentrent en confrontation pour le contrôle de l'OISSU, pour l'organisation des compétitions au sein des établissements secondaires. Cette confrontation a des répercussions au sein des établissements secondaires.

A la direction de l'OISSU, on dénonce le manque d'engagement des établissements secondaires aux différentes compétitions de l'OISSU et on estime que cela devrait être obligatoire.

« Logiquement, tous les établissements devraient prendre part aux compétitions OISSU sans condition. Les enseignants d'EPS ont le devoir de le faire, leur formation prend en compte cet aspect sportif ... Pour notre part, quelle que soit la raison, les élèves, les enfants ne doivent pas être privés de ce droit ». Le représentant de l'OISSU se plaint du manque d'engagement des établissements. Pour lui, rien ne doit justifier ce désengagement. Il rappelle à chacun son devoir et précise que les enseignants doivent joindre cours d'EPS et compétitions.

A ce sujet, les agents du MENET nous ont également confié leur réflexion.

« Vous pouvez sensibiliser les gens à participer à l'OISSU, mais qui va contrôler cette participation puisque cette activité n'est pas dans mes attributions, c'est pas de mon ressort, je ne demande pas à un chef d'établissement ou à un enseignant d'EPS pourquoi il n'engage pas son école à l'OISSU ... Nous n'avons pas les moyens de contraindre un établissement à participer ou à engager des équipes aux compétitions de l'OISSU. Ce n'est pas dans nos prérogatives. Pour ça, il faut voir au Ministère chargé des Sports », confiait l'inspecteur du MENET chargé de l'EPS. La gestion de l'OISSU par le MPJSL n'est pas du goût des acteurs de l'Inspection Générale de l'Education. Le responsable en présence a marqué son désengagement.

Ce rejet de responsabilité vis-à-vis de l'engagement à l'OISSU revêt un sens caché. Au niveau du MENET, on se pose la question suivante : pourquoi l'OISSU n'est pas confié au MENET ? Cette question survient parce que selon les acteurs du MENET, le fonctionnement de l'OISSU est entièrement lié à l'éducation.

« La pratique du sport est le prolongement de l'EPS. En France, c'est l'arrivée au pouvoir des socialistes en 1981 qui a emmené beaucoup de réforme. C'est ainsi que les professeurs en France sont passés du ministère chargé des sports au ministère de l'éducation nationale...En Côte d'Ivoire, entre 1994 et 1997, c'est le Ministre Sidibé Soumahoro qui, au vu de tous les problèmes, a décidé que les professeurs d'EPS passent à l'Education Nationale. La formation est un tout, on ne peut pas la scinder. Donc pour des raisons que je ne saurais expliquer on ne peut pas laisser cette discipline au Sport. C'est les acteurs du système éducatif qui doivent avoir la gestion de l'OISSU», affirmait un inspecteur général du MENET. « Si on considère l'OISSU comme une activité scolaire, elle doit être à l'éducation » ajoute-t-il donnant ainsi des raisons de confier l'organisation de l'OISSU à l'éducation.

A la coordination nationale chargée de l'EPS aussi, on soutient la thèse de l'inspecteur ci-dessus : « *Je vais me résumer sur le sujet parce que j'ai pas assez d'éléments mais, juste dire que cette activité n'est pas extrascolaire, c'est-à-dire qu'elle rentre en ligne de compte dans ce que nous faisons en classe. C'est nos enseignants qui encadrent et nos élèves qui y participent. Donc c'est une activité qui doit revenir à l'éducation nationale* ». Cette affirmation vient confirmer que l'OISSU, selon les acteurs du MENET, devrait être confiée au MENET. Pour eux, c'est donc un vice de procédure de le confier au ministère en charge du sport.

Au MPJSL par contre, on justifie pourquoi l'OISSU est logé au sport et non à l'éducation.

« *La tutelle d'une discipline ne dépend pas de l'endroit où cette activité se pratique, mais plutôt de l'objectif de cette activité. Si on veut émietter, l'enseignement supérieur va créer sa structure. Avant, l'OISSU était au MEN parce qu'il y avait un seul ministère chargé de tout ce qui est éducation. Mais depuis l'éclatement du système éducatif, l'OISSU dont l'objectif est le sport est géré par le ministère chargé des sports pour qu'une structure transversale gère tout ce qui est compétition sportive dans l'éducation et les universités* », s'exprimait le sous-directeur de l'OISSU chargé des compétitions.

Et il ajoute que : « *L'EPS se charge de tout ce qui est éducation. L'OISSU a pour mission de promouvoir la pratique du sport pour que les talents puissent pratiquer le sport de haut niveau. Mis à part les handicapés dispensés, l'EPS est à la portée de tout le monde. Mais pour pratiquer le sport à un certain niveau il y a un tri à faire, c'est à ce stade que l'OISSU intervient pour révéler les talents, les mettre à la disposition des fédérations sportives concernées et permettre donc à l'individu de pratiquer son sport au haut niveau* ». En le disant, le sous-directeur de l'OISSU établit une différence entre sa mission au MPJSL et celle

de l'EPS au MENET. A travers cette distinction, il justifie pourquoi l'OISSU n'est pas du côté de l'éducation, mais plutôt, au niveau du sport.

De cette contradiction d'idées, il ressort une incompréhension qui permet de comprendre que la coopération entre le MENET et le MPJSL est compliquée et ne permet pas de répondre à une pratique effective de l'EPS à travers sa dimension sportive symbolisée par l'OISSU. Au sein des établissements, le désintéressement des acteurs à l'OISSU est une preuve que la collaboration entre les deux structures étatiques (sport et éducation) est fictive.

En réalité, cette collaboration n'existe pas entre la direction de l'OISSU et la coordination nationale de l'EPS. Pourtant, selon le sous-directeur de l'OISSU, sa direction qui doit travailler en accord avec un interlocuteur désigné du MENET n'a pas été mise en contact avec la coordination.

« Nous au niveau du MPJSL, nous discutons avec la DVS car c'est elle que le MENET a désigné pour qu'on travaille ensemble sur la base des textes interministériels. On ne nous a pas donné comme interlocuteur l'IGN chargé d'EPS ou la coordination nationale d'EPS ». Il précise ainsi que son interlocuteur au MENET, n'est pas la coordination de l'EPS, mais la Direction de la Vie Scolaire (DVS).

En d'autres termes, quand bien même la collaboration interministérielle est requise, l'interlocuteur n'est pas forcément celui qu'il faut. La DVS revendique aussi le droit d'organiser les activités sportives.

« Nous avons le droit de nous intéresser à tout ce qui touche la vie scolaire et les compétitions sportives en font partie », affirmait le directeur de cette institution du MENET au cours d'une réunion¹⁴ à laquelle tous les enseignants d'EPS étaient convoqués.

¹⁴ Réunion de tous les enseignants d'EPS avec le Directeur de la Vie Scolaire, février 2014.

Et les arguments émanant de la direction de l'OISSU viennent conforter le fait qu'il existe bien un conflit entre cette dernière et la DVS.

« La DVS ne doit s'occuper que de l'animation des activités extrascolaires au sein des établissements, pourtant l'OISSU agit au-delà de cette limite, entre les établissements. La DVS n'arrive pas à faire la part des choses, d'ailleurs ils n'ont pas les moyens de le faire, l'Etat ne leur donne pas les moyens » (sous-directeur OISSU). C'est dire que la collaboration entre la structure désignée à savoir la DVS et la direction de l'OISSU est difficile. Un conflit de compétence ne facilite pas les relations.

Trois structures se retrouvent impliquées dans la gestion sportive de l'EPS à travers l'OISSU. Ainsi, non seulement l'OISSU est source de conflit de compétence entre différents ministères, mais aussi au sein du MENET. La collaboration interministérielle n'incluant pas les trois structures, montre ses limites et affiche son inefficacité. Par ailleurs, les combinaisons ne sont pas forcément adéquates car non inclusives.

« C'est vrai que depuis le décret 98, les enseignants d'EPS sont à la disposition du MENET. Mais il n'empêche que dans leur formation, il est pris en compte le fait qu'ils gèrent aussi la dimension sportive. Il doit faire l'EP et le S. Mais depuis quelques années en toute honnêteté, les enseignants qui sortent de l'INJS n'ont plus en tête ce volet sport. Pour eux, il faut juste enseigner et la pratique du sport est négligée. Mais nous n'avons aucun moyen de pression parce qu'ils ne sont plus du MPJSL. Seul les mordus du sport continuent à ce jour d'encadrer les élèves. Pourtant, les deux vont ensemble. On ne peut pas venir enseigner un sport à un enfant sans lui donner la possibilité de le pratiquer à un haut niveau, de faire la spécialisation. C'est difficile pour nous. On essaye de collaborer avec le MENET mais la collaboration n'est pas toujours facile », reconnaissait le sous-directeur de l'OISSU.

Il apparaît donc un rapport complexe entre les structures impliquées dans la gestion ou ayant une influence sur l'EPS. Il est nécessaire donc de comprendre pourquoi l'OISSU est tant convoité.

« *Nous avons le cadre, les infrastructures, les acteurs et on nous écarte de l'organisation de l'OISSU. C'est incompréhensible, on utilise nos installations sportives, notre matériel, nos enseignants, nos élèves, mais quand il s'agit d'argent, on n'est plus utile, jugez-en vous-mêmes, je ne veux pas m'étendre sur le sujet ...* », affirmait un agent de la coordination nationale de l'EPS. Il ne comprend pas pourquoi le budget de l'OISSU ne leur est pas accordé.

Au même moment, le MPJSL par la voix d'un de ses agents de la direction de l'OISSU nous laisse entendre ce qui suit : « *On ne peut pas donner le budget de fonctionnement de l'OISSU au MENET, la réclamation a déjà été posée par la DVS et elle a été refusée. Pour nous, c'est un débat qui est clos. Que les autres acceptent ça pour qu'on puisse travailler en bonne collaboration* ». Pour la direction, les institutions étatiques ont réfléchi et tranché. Il est donc demandé aux autres acteurs d'accepter et de se conformer à cette décision.

La gestion du budget alloué à l'OISSU est en effet un problème majeur entre les agents des deux ministères qui sont impliqués dans sa mise en place. Comme on le voit, la collaboration, même si elle est formellement recommandée, n'est pas réelle parce que la gestion du budget est faite par un seul des deux grands groupes d'acteurs. La direction de l'OISSU rattachée au MPJSL a donc un avantage dans ce rapport de force avec le MENET. La relation économique déséquilibrée entre les structures, explique les dysfonctionnements de l'OISSU au plan structurel et influence sa mise en pratique au sein des établissements secondaires.

Dans les établissements secondaires en effet, les enseignants se plaignent également du traitement qui leur est infligé par l'OISSU.

« *Toute une année tu te tues pour l'OISSU, sans soutien parfois parce que les chefs d'établissements ne sont pas prêts à s'engager. C'est donc par amour du sport qu'on s'engage, on se bat comme de beaux diables, et à la fin, rien, une petite coupe, un ballon et peut être un jeu de maillot. Quand même, toutes les dépenses que nous avons effectuées souvent à crédit là, qui va payer ?* » Ces propos sont d'un enseignant d'EPS qui partageait son expérience en matière de participation aux compétitions OISSU. Pour lui, l'OISSU devrait appuyer les établissements, et surtout les enseignants. Aussi, les récompenses sont jugées insuffisantes, voire inexistantes au vue de tous les risques que les enseignants prennent.

« *Et si un enfant est blessé, toi le professeur tu es foutu ; le chef d'établissement ne fera rien, les parents te diront qu'ils n'envoient pas leur fils à l'école pour jouer ballon. L'OISSU ne fait rien pour nous quand un enfant est blessé. Comment voulez-vous qu'on s'engage dans une telle activité ? Nous ici en tout cas, on a discuté avec le proviseur et on est tombé d'accord sur le fait de ne pas engager d'équipe à l'OISSU, ça évite tout problème. Qui va s'engager dans un truc où il va mettre tout son salaire ? On se contente d'enseigner et c'est tout* », déclarait un autre professeur pour expliquer pourquoi son établissement ne participe plus aux compétitions de l'OISSU. C'est donc l'expression des dysfonctionnements de l'OISSU en matière d'assurance des élèves athlètes. Le sous-directeur de l'OISSU reconnaît cette situation : « *pendant des années, il faut reconnaître que l'assurance n'a pas fonctionné* » disait-il.

Encore un professeur ajoutait ceci : « *tout ce qu'on leur donne comme argent là, finalement on ne sait même pas ce qu'ils font avec ; aucune aide pour équiper ou réhabiliter les infrastructures des écoles* ». Pour les enseignants, le budget alloué à l'OISSU n'est pas utilisé comme il se doit.

Au sein des établissements secondaires à l'étude, ces affirmations des enseignants nous ont permis de mettre en exergue le mécontentement quant à

l'usage du budget alloué à l'OISSU. Un manque de confiance caractérise ce rapport entre acteurs de l'école et l'OISSU, d'où les conflits latents et les désengagements.

Mais selon la direction de l'OISSU au MPJSL, ces accusations sont infondées.

« L'Etat fait des efforts, surtout ces dernières années, mais le budget alloué à l'OISSU n'est pas encore suffisant pour couvrir les compétitions, comment réhabiliter des infrastructures ? Et puis ce n'est pas notre travail de réhabiliter les infrastructures, nous pouvons le faire si on a les moyens parce qu'on utilise les installations. Mais on n'est pas les seuls à utiliser les terrains d'EPS ... c'est même pas dans nos prérogatives de réhabiliter un terrain ; on l'a fait des fois en partenariat avec notre sponsor. La consistance des récompenses dépend aussi d'eux... mais il faut que les gens comprennent. L'objectif de l'OISSU n'est pas de gagner, de récompenser, c'est plutôt de permettre aux enfants qui ont des talents sportifs de se spécialiser et de gagner leur vie, en les détectant et en les mettant à la disposition des fédérations. On n'a même pas le droit et le devoir de donner de l'argent à un enseignant parce qu'il suit une équipe à l'OISSU, ça c'est clair. Il faut le dire à tous parce que derrière ces plaintes là, il y'a l'argent, et c'est pas normal ». Ce sont les précisions du responsable de la sous-direction des compétitions de l'OISSU au MPJSL.

L'enjeu socioéconomique, le monopôle de la gestion des ressources économiques est la raison des rapports conflictuels entre les structures ministérielles.

Le budget mis à la disposition de l'OISSU est convoité par les structures du MENET. Le MPJSL en a le monopôle et la gestion interministérielle n'implique pas les ressources économiques. Les défaillances dans la gestion de ces fonds sont par conséquent pointées du doigt et sont une raison fondamentale du manque d'engagement des établissements secondaires aux compétitions de

l'OISSU, ou encore de la désorganisation observée de l'OISSU dans le secondaire.

L'OISSU dans le contexte secondaire ivoirien symbolise la place du sport dans la pratique de l'EPS car c'est l'activité sportive principale reconnue à la discipline. Alors qu'on reconnaît aux enseignants d'EPS le devoir d'encadrer les équipes scolaires, la discussion entre la direction de l'OISSU et les enseignants n'existe pas. La coordination nationale chargée de la discipline est purement et simplement ignorée dans les activités de l'OISSU. Une situation problématique puisque les enseignants d'EPS, reversés à l'éducation depuis 1998, dépendent de leur coordination. Cette situation est la marque d'une collaboration inefficace entre le MENET et le MPJSL.

Mais au-delà de cette collaboration inefficace, il apparaît dans le champ disciplinaire de l'EPS une relation institutionnelle complexe, basée sur la recherche de la domination d'un acteur sur un autre. Chaque entité se positionne dans cette relation en fonction de ses atouts et essaye le plus possible, de prendre le dessus sur l'autre. Il y a en jeu, le contrôle de la gestion sportive de la discipline et de toutes ses implications surtout socioéconomiques. Dans la relation institutionnelle ainsi présentée, s'affirme la volonté de chaque acteur de se rendre incontournable pour son interlocuteur. Ainsi, les agents du MENET à savoir, ceux de la coordination nationale de l'EPS et les acteurs des établissements secondaires du CPF, du CMA, et du LYMUA, tendent à démontrer qu'ils sont incontournables dans l'organisation et la mise en pratique des programmes de l'OISSU au sein de leurs établissements.

Dans cette relation institutionnelle ou interministérielle, une des sources principales de pouvoir, c'est la possession des moyens économiques. Le fait de disposer de ces moyens au niveau du ministère chargé des sports, donne à la direction de l'OISSU, un avantage sur les structures du MENET. Cette source de pouvoir donne à la direction de l'OISSU, une marge de manœuvre plus

importante dans le dispositif sportif de l'EPS, transcendant même la gestion interministérielle de la chose. Face à cette situation, les acteurs du MENET se rétractent stratégiquement. Ils restent inactifs en matière d'OISSU, biaisant volontairement ou pas, le travail de l'OISSU dont ils réussissent pour l'instant à minimiser les effets au sein des établissements secondaires. Par contre, les acteurs du système éducatif ne restent pas inactifs quand il s'agit de sport. Ils contournent, toujours avec stratégie les compétitions de l'OISSU et les remplacent par des activités sportives internes :

« On ne participe pas à l'OISSU, mais on ne reste pas observateurs, on organise et on joue les interclasses. Et ça se passe bien, tout le monde est impliqué, le proviseur, les ACE¹⁵, les profs, en tout cas tout le monde, même les enseignants d'autres disciplines viennent nous aider. Ça veut dire que, c'est nous qui sommes sur le terrain, c'est nous qui connaissons les réalités de nos établissements, tant que les gens de l'OISSU nous écartent et ne nous donnent pas les moyens, il leur sera difficile de réussir leur mission ». Ces propos d'un enseignant d'EPS responsable du CE, sont l'expression des désaccords qui existent entre eux et les agents de l'OISSU.

Ces propos ont aussi le mérite de prouver que les conflits existent à tous les niveaux du champ EPS. Ces conflits sont horizontaux et verticaux. Horizontalement, ces conflits opposent l'inspection générale de l'éducation où est logée la coordination nationale de l'EPS (MENET), la direction de la vie scolaire (MENET) et la direction générale de l'OISSU (MPJSL). Verticalement, ces conflits opposent les autorités ministérielles (OISSU, coordination EPS) et les acteurs au sein des établissements.

¹⁵ Adjoints aux Chefs d'Etablissements appelés communément « censeurs ».

Dans les deux cas, les enseignants, les chefs d'établissements se sentent mis à l'écart, par conséquent boycottent et emmènent leurs élèves à boycotter l'OISSU.

I.2. Les conflits COGES, administration, enseignants autour de la vente des tenues d'EPS au public

Dans un rapport établi par l'Inspection Générale de l'Education Nationale au cours de la rentrée scolaire 2012-2013, l'institution a prouvé qu'au sein de tous les établissements publics de la commune d'Abobo, la vente des tenues d'EPS est une activité pratiquée (voir tableau), malgré son interdiction.

Tableau 13 : Récapitulatif de la vente des tee-shirts dans les DRENET

| N° | DREN/DDEN | NOMBRE ETABLISSEM ENTS | VENTE DE TRICOT | | EXISTENCE DE CONFLIT | | OBSERVATIONS |
|-----------|-----------------------|------------------------------|--------------------|-----------|----------------------------|-----------|--------------|
| | | | OUI | NON | OUI | NON | |
| 01 | DREN ABENGOUROU | 14 | 08 | 03 | 05 | 03 | |
| 02 | DREN ABIDJAN 1 | 16 | 13 | 03 | 04 | 12 | |
| 03 | DREN ABIDJAN 2 | 09 | 07 | 02 | 01 | 08 | |
| 04 | DREN ABIDJAN 3 | 09 | 08 | 01 | 05 | 03 | |
| 05 | DREN ABIDJAN 4 | 06 | 06 | 00 | 00 | 06 | |
| 06 | DREN ABOISSO | 09 | 09 | 00 | 00 | 09 | |
| 07 | DREN AGBOVILLE | 06 | 06 | 00 | 00 | 06 | |
| 08 | DREN ADZOPE | 08 | 08 | 00 | 00 | 08 | |
| 09 | DREN BONDOUKOU | 20 | 08 | 08 | 00 | 20 | |
| 10 | DREN BOUAKE 1 | 07 | 07 | 00 | 00 | 07 | |
| 11 | DREN BOUAKE 2 | 10 | 10 | 00 | 00 | 10 | |
| 12 | DREN BOUAFLE | 09 | 09 | 00 | 00 | 09 | |
| 13 | DREN BOUNDIALI | 06 | 04 | 02 | 00 | 06 | |
| 14 | DREN DABOU | 07 | 07 | 00 | 02 | 05 | |
| 15 | DREN DALOA | 07 | 07 | 00 | 01 | 06 | |
| 16 | DREN DIMBOKRO | 06 | 00 | 06 | 00 | 06 | |
| 17 | DREN DIVO | 09 | 09 | 00 | 02 | 07 | |
| 18 | DREN GAGNOA | 07 | 07 | 00 | 00 | 07 | |
| 19 | DREN GUIGLO | NON | | | | | |

| | | | | | | | |
|----|------------------------|----------------|----|----|----|----|--|
| | | PARVENU | | | | | |
| 20 | DREN KATIOLOA | 08 | 08 | 00 | 00 | 08 | |
| 21 | DREN KORHOGO | 11 | 11 | 00 | 00 | 11 | |
| 22 | DREN MAN | 12 | 12 | 00 | 01 | 11 | |
| 23 | DREN ODIENNE | NON PARVENU | | | | | |
| 24 | DREN MANKONO | NON PARVENU | | | | | |
| 25 | DREN SEGUELA | NON PARVENU | | | | | |
| 26 | DREN SAN – PEDRO | 08 | 07 | 01 | 08 | 00 | |
| 27 | DREN TOUBA | NON PARVENU | | | | | |
| 28 | DREN YAKRO | 18 | 11 | 07 | 02 | 16 | |
| 29 | DREN SASSANDRA | 03 | 03 | 00 | 00 | 00 | |
| 30 | DREN SOUBRE | 07 | 07 | 00 | 04 | 03 | |
| 31 | DDEN SINFRA | NON PARVENU | | | | | |
| 32 | DREN DUEKOUÉ | NON PARVENU | | | | | |
| 33 | DDEN DANANE | 02 | 02 | 00 | 00 | 02 | |
| 34 | DDEN BONGOUANOU | 04 | 00 | 04 | 00 | 04 | |
| 35 | DREN DAOUKRO | 05 | 00 | 05 | 00 | 05 | |
| 36 | DDEN GD-BASSAM | 05 | 00 | 05 | 00 | 05 | |
| 37 | DREN MINIGNAN | NON PARVENU | | | | | |
| 38 | DREN FERKESSEDOUGOU | NON PARVENU | | | | | |
| 39 | DDEN ISSIA | NON PARVENU | | | | | |
| 40 | DDEN TIASSALE | 06 | 06 | 00 | 00 | 06 | |
| 41 | DREN BOUNA | NEANT | | | | | |

Source : Inspection Générale de l'Education Nationale (EPS), 2013.

Les conflits en matière de vente de la tenue d'EPS sont récurrents selon le tableau. Mais le tableau fait état de l'inexistence de conflit autour de cette réalité dans les établissements secondaires d'Abobo.

Contrairement à ce rapport, notre étude nous a permis de constater l'existence de conflits. Les établissements secondaires publics que nous avons fréquentés au cours de cette étude, à savoir le CMA et le LYMUA, ont plutôt mis en exergue

des conflits manifestes et latents entre différents acteurs. Les acteurs les plus en vue dans ce conflit sont les parents d'élèves regroupés au sein du COGES, les professeurs d'EPS et les chefs d'établissements représentant l'administration.

Le conflit naît des désaccords liés au monopôle du processus de confection à la vente des tenues d'EPS aux élèves, au sein des établissements secondaires.

Au CMA tout comme au LYMUA, la gestion de la confection, de la vente et des bénéfices est assurée par les enseignants.

« C'est nous-mêmes qui gérons la confection et la vente des tee-shirts, la gestion des tee-shirts a toujours relevé de notre compétence », selon les termes des conseils d'enseignement (CE) d'EPS au CMA et au LYMUA.

Une situation qui n'est pas du goût des responsables du COGES.

« Les enseignants ne sont pas des commerçants, ce n'est pas à eux de s'occuper de la vente des tee-shirts. C'est une activité qui normalement rentre dans nos prérogatives, il faut que les autorités tranches », affirmait un représentant de COGES. Cette activité est revendiquée par le COGES qui voit un empiètement des enseignants sur leur travail.

« Les professeurs d'EPS ne doivent pas empêcher le fonctionnement du COGES », disait un autre responsable du COGES.

Les deux entités se battent pour une pratique formellement interdite par le MENET. En effet, d'après l'Inspecteur Général de l'Education Nationale chargé de l'EPS, une interdiction formelle de cette activité reprise sous la forme d'une instruction ministérielle en début de chaque année scolaire, est en vigueur dans le champ éducatif ivoirien. Pourtant, la confection et la vente des tenues d'EPS sont ouvertement pratiquées au sein des établissements secondaires publics et privés d'Abobo. Dans les établissements secondaires fréquentés, l'existence d'une tenue d'EPS ne pose pas de problème, du moins pour ce qui est de son

acceptation par les acteurs. Les élèves dans leur majorité aiment porter leur tenue d'EPS. Et, contrairement au système formel, les administrations, les parents d'élèves et les enseignants ne trouvent pas de mal au principe même de l'existence d'une tenue d'EPS. Mais ce qui pose problème, c'est la gestion des bénéfices économiques de cette pratique. En effet, l'enjeu économique est une question très sensible entre COGES et enseignants. La tension est réelle entre les deux acteurs sur la gestion de la vente des tenues d'EPS. Les raisons de cette tension sont loin d'être éducatives ou rattachées au bien-être des élèves, entre autres, les questions liées à la qualité des tenues, ou aux prix excessif soulignés par les élèves.

L'explication du conflit est ailleurs, notamment au niveau de la répartition des bénéfices de ce commerce.

Dans l'un des établissements publics, nous avons pu mesurer l'importance des revenus de la vente des tenues d'EPS.

D'après un président de COGES, les professeurs leur *« ont fait savoir que les tee-shirts leur étaient livrés par un opérateur privé sur fonds propres de ce dernier. Eux n'étaient que les vendeurs. Leur bénéfice était en fonction du nombre de tenues vendues et était minimal. Selon eux, il est de 300 à 500 par tee-shirt vendu ... avec 5000 élèves »*.

En s'en tenant à la plus petite somme annoncée ci-dessus par ledit président du COGES, il nous paraît utile d'évaluer par un calcul simple ce que peut rapporter l'EPS : 300×5000 , soit un bénéfice net de 1.500 000 fcfa, *« c'est une somme conséquente quand même »*, rajoute le responsable du COGES.

De toute évidence, la commercialisation de la tenue d'EPS dans les établissements publics ivoiriens produit des fonds, convoités d'ailleurs par chacun des acteurs du milieu éducatif secondaire.

En réalité, les parents d'élèves ne sont pas satisfaits de la répartition de cette somme.

« Les enseignants nous ont signifié qu'ils étaient d'accord à nous reverser 100 fr par tenue vendue. Ils nous avaient d'abord proposé 50 fr. Ce qui ne nous a pas vraiment contentés. Mais très vite, ils ont senti notre mécontentement et ils ont proposé eux-mêmes de donner 100f. Pour ne pas faire de polémiques, nous n'avons pas fait d'histoire et nous avons accepté. Avec 5000 élèves, cela nous revenait à 500 000 f et avec ça, on pouvait faire quelque chose dans l'école. Malheureusement, la promesse n'a pas été tenue. Ils ont vendus leurs tee-shirts, ils ne nous ont donné que 200 000 f, vraiment en deçà de nos espérances », confirmait le responsable du COGES. Les parents représentés au COGES reprochent aux enseignants la gestion des fonds et ne sont pas satisfaits de la part des bénéfices qui leur est versée.

La frustration naît donc du fait que les enseignants ne tiennent pas leurs promesses de verser des sommes au COGES après vente. Ainsi, mes parents pointent du doigt la mauvaise répartition et mettent aussi en doute l'usage effectif des revenus de la vente des tenues par les enseignants.

« On nous dit toujours que c'est pour équiper l'EPS. Mais pour l'instant on attend de voir. Est-ce que c'est tout qui est utilisé ? On ne nous a pas fait de point et on n'a aucun moyen pour vérifier. Souvent on préfère ne pas fouiller pour éviter les conflits. Il y a des parents qui ne sont pas d'accord et qui veulent des comptes, mais on arrive à les calmer et en même temps, on réfléchit à comment on va résoudre tout ça ».

Les enseignants d'EPS se défendent d'avoir d'énormes besoins pour leur discipline. Aussi, se plaignent-ils de leur sous-estimation dans la répartition des ressources générales du COGES.

« Le matériel d'EPS coûte chère. L'établissement ne peut pas nous offrir ça, c'est nous qui souffrons de ce manque de matériel là. Donc la vente des tee-shirts est une manière pour nous de régler nos problèmes nous-mêmes », témoignait un enseignant du LYMUA.

L'Inspection Générale de l'Education Nationale a fait un point approximatif sur les coûts du matériel d'EPS dans le tableau ci-après.

Tableau 14 : Présentation des prix approximatifs du matériel sportif

| DESIGNATION | Activités | Initiation Prix unitaire | Competition Prix unitaire |
|--------------------|----------------------|-----------------------------|------------------------------|
| Ballons | Basketball | 6 000 frs | 54 000 frs |
| | Volley ball | 5 000 frs | 32 000 frs |
| | Football | 7 000 frs | 42 000 frs |
| | Handball | 5 000 frs | 32 000 frs |
| | Rugby | 17 000 frs | 65 000 frs |
| Sifflets | | 3 000 frs | 40 000 frs |
| Chronomètre | | 6 500 frs | 50 000 frs |
| Poids | | 15 000 frs | 30 000 frs |
| Filet | Football | 17 000 frs | 45 000 frs |
| | Handball | 16 000 frs | 45 000 frs |
| | Volleyball | 8 000 frs | 50 000 frs |
| poteaux | Football | 200 000 frs | 300 000 frs |
| | Handball | 90 000 frs | 150 000 frs |
| | Volleyball | 50 000 frs | 100 000 frs |
| | Basket ball | 150 000 frs | 250 000 frs |
| Sautoirs | Hauteur | 150 000 frs | 200 000 frs |
| | Longueur/Triple-saut | 150 000 frs | 200 000 frs |
| Piste d'athlétisme | Courses | 100 000 frs | 150 000 frs |

Source : Inspection Générale de l'Education Nationale (EPS), 2013.

Le matériel d'EPS coûte assez chère. Vu le tableau, l'on peut dire que les besoins en matière de sports collectifs sont plus accessibles que ceux des sports individuels. Pourtant les sports individuels sont des activités d'examen pour la

plupart, contrairement aux APS collectifs. En plus, le constat a fait état d'un manque de ballon de football au sein des établissements à l'étude. Au privé comme au public, les professeurs chargés du matériel ont souvent dit : « *on n'a rien* » ou encore, « *on n'a plus rien* ». Aussi, ont-ils précisé que le nombre d'élève accroît les risques d'endommager le matériel. Selon les enseignants d'EPS, c'est donc pour s'équiper qu'ils gèrent les ventes de tenue d'EPS. Mais, le doute exprimé par les autres acteurs laisse voir que le coût du matériel ne suffit pas à justifier l'usage des fonds de la vente des tenues d'EPS.

La mise en relation de ces acteurs expose là aussi des rapports de pouvoir et de domination pour le contrôle de la vente des tenues d'EPS, surtout pour la gestion des ristournes des ventes. Le COGES, se défendant d'avoir en charge selon les textes, la gestion des établissements et de tout ce qui s'y fait comme dépense ou activité génératrice de revenu, veut avoir le pouvoir de la répartition des ressources de l'EPS qu'ils qualifient de « *ressources additionnelles* », tandis que les enseignants ne le considèrent pas ainsi. Pour ces derniers, la tenue d'EPS est comparable « *aux fascicules de math ou de physique* ». Ces fascicules qui sont gérés par ailleurs par les professeurs, les CE ou les UE des matières concernées, « *sans contestation* ». D'après les enseignants d'EPS, ces derniers ne rendent pas de compte au COGES. C'est donc dans cette logique qu'ils classent par homologie la vente des tenues d'EPS.

« *Nous en EPS, notre fascicule c'est le tee-shirt, donc si on n'emmerde pas les autres, qu'on nous laisse aussi tranquille* ». Ces propos sont d'un enseignant d'EPS du CMA. La tenue d'EPS pour lui, est comparable à tout autre fascicule.

En l'absence de texte régissant cette vente de tenue d'EPS, l'incertitude évoquée par Crozier et Friedberg, gagne tout son sens. En effet, la maîtrise de cette incertitude aide ou aidera l'une ou l'autre partie à avoir le dessus.

C'est aussi la gestion de cette incertitude qui est confiée à l'administration scolaire. Comme un arbitre, l'administration représentée par le chef d'établissement est l'intermédiaire privilégié entre le COGES dont il est membre et les enseignants d'EPS qu'il administre. Mais c'est un intermédiaire qui n'a aucune influence sur les deux parties.

« Selon les textes, cette activité est interdite donc on ne peut même pas en parler. Mais on sait qu'ils ont besoins de matériel de travail, donc on ne dit rien. Quand les inspecteurs viennent, ils prennent leur responsabilité. C'est aussi pourquoi on ne peut pas être intransigeant. Dans cette affaire là, on n'a aucune marge d'influence et on ne peut qu'apaiser les tensions entre le COGES et nos enseignants ». Ces propos sont d'un chef d'établissement.

En réalité, dans les 02 établissements publics fréquentés, l'on s'est rendu compte du fait que les chefs d'établissement ont plutôt un parti pris, un penchant pour un groupe d'acteur. Tout dépend de sa collaboration avec l'une ou l'autre structure (CE EPS ou COGES).

Dans un établissement, un chef d'établissement marquait son attachement au COGES et déclarait : *« en tant que membre statutaire du COGES, on s'évertue à trouver un accord avec les professeurs, mais c'est vrai que c'est pas facile »* ; alors que dans un autre établissement, le chef d'établissement se plaint du manque de clarté dans la gestion des ressources de l'école par le COGES, tout en regrettant la mise à l'écart de l'administration : *« on ne peut pas en vouloir à nos enseignants, parce que même l'administration n'a pas droit de regard sur la gestion des fonds par le COGES ».*

C'est dire que la médiation de l'administration est orientée selon leur proximité à un groupe d'individu. Qu'elle se rajoute aux enseignants ou au COGES, l'administration au sein des établissements secondaires confirme le principe de la compétition qui existe entre les acteurs de l'EPS. De toute évidence, chaque

situation est unique et laisse apparaître ce contexte de conflit, de compétition entre les acteurs en présence. Chacun, selon ses moyens tente de prendre le dessus dans cet échange.

Pour l'instant, la répartition en faveur des enseignants leur donne une position de dominant dans cet échange. Mais, cette position est de plus en plus contestée par les autres acteurs avec lesquels ils sont en interaction. Un responsable du COGES disait : « *à partir de l'année prochaine, on va chercher à voir plus clair dans cette affaire là. Nous même on va s'y investir* ». Le débat autour de ce commerce de tricot est loin d'être clos. Cette réalité a pour mérite d'éloigner les acteurs des objectifs premiers de l'EPS en tant que matière d'enseignement et d'éducation. Cela résume les conflits qui existent de façon latente ou manifeste en EPS provoquant ainsi l'affaiblissement de la position de la discipline quant à son importance dans l'éducation des élèves.

I.3. Les désaccords entre acteurs des établissements privés

Au CPF, un conflit latent pèse entre l'administration et les enseignants d'EPS. La gestion des tenues d'EPS au sein de cet établissement ne convient pas aux enseignants chargés de la discipline.

« Le coût de la tenue d'EPS est incluse dans le droit d'inscription. Tous les fonds sont mis ensemble et gérés par la comptabilité ». Ce sont les déclarations du directeur des études.

Ce n'est pas tant que ça la prise en compte des tenues d'EPS dans l'inscription qui pose problème aux enseignants, mais plutôt le non reversement d'une part de ces revenus au CE.

« Dans tous les établissements publics, la tenue d'EPS permet aux enseignants de se prendre un peu en charge. Chez nous, ce n'est pas le cas. Même si les tee-

shirts sont inclus dans les inscriptions, on doit quand même nous prendre en compte. Mais rien ... », nous confiait un enseignant du privé.

Au CPF où les enseignants se plaignent de leurs conditions de travail et le fait de n'avoir aucune perception de l'usage des revenus de la vente des tenues d'EPS n'est pas du goût des enseignants. Ce mécontentement est cependant ignoré par l'administration, les enseignants craignant de se faire renvoyer en cas de plainte. Ceux-ci restent en conséquence dans une relation dans laquelle ils acceptent d'être dominés de peur des représailles, de peur de perdre le peu qu'ils ont. Toujours est-il que ce conflit sous-tendu est bien présent au CPF et laisse apparaître au sein des établissements privés des relations de classe, où les dominés à savoir les enseignants se soumettent, non sans se plaindre officieusement, des conditions imposées par les dominants.

I.4. Les conflits enseignants-élèves

Entre les élèves et leurs enseignants, le conflit tourne autour du pouvoir des enseignants et de l'autonomisation des élèves.

L'autonomie des individus, des élèves, est aujourd'hui une valeur clé de l'enseignement. C'est pourquoi, le système éducatif et particulièrement l'EPS s'est donnée pour objectif de forger des individus autonomes et responsables. Dès lors, dans la conception et la mise en œuvre de son enseignement, l'enseignant d'EPS accordera une attention particulière à toutes les procédures susceptibles d'aider l'élève à développer son autonomie, de la sixième à la terminale. Cela se perçoit à travers l'évolution de l'approche pédagogique. Mais l'autonomie recherchée de l'élève constitue un problème lorsque celle-ci se confond à ce que Meard et Bertone (1998) appellent « *l'autonomie négative ou anarchique* ».

En matière d'EPS en Côte d'Ivoire, la recherche d'autonomisation des élèves est symbolisée par la volonté de ceux-ci à s'affranchir des règles signifiées plus haut. Mais cette volonté ne rencontre pas l'adhésion des enseignants, car non réglementaires et allant contre leur autorité.

« Y a des élèves qui nous arrivent en pensant qu'ici ils peuvent tout se permettre ... et là on est obligé de durcir le ton », affirmait un professeur du CMA.

« Certains élèves veulent seulement jouer ou bavarder. Nous on a un programme à finir. Donc quand c'est comme ça, il y a clairement des malentendus », aux dires d'un enseignant du privé.

« Si vous ne montrez pas dès le départ à vos élèves que vous êtes le seul maître à bord, vous êtes foutu ... », s'expliquait un autre enseignant.

Les élèves dans leur recherche de liberté, ont tendance à empiéter sur le cadre normatif du travail et l'autorité des enseignants qui réagissent. Ce qui justifie les quelques conflits relevés au sein des établissements entre les enseignants et les élèves.

En mettant en rapport les conflits élèves-enseignants d'EPS et la place de l'EPS vis-à-vis des autres disciplines d'enseignement, on comprend mieux cette volonté des enseignants de se « faire respecter » par leurs élèves.

« Ce qu'ils (les élèves) ne font pas dans les autres matières là, c'est ce qu'ils veulent faire en EPS. Il faut souvent leur montrer qu'on est des enseignants au même titre que les autres ».

Ce professeur d'EPS montre aussi que l'une des raisons de l'affirmation de l'autorité de l'enseignant en EPS, c'est aussi sa volonté de faire comme les autres enseignants. Le professeur en Côte d'Ivoire en général, est identifié comme celui qui est dominant dans sa relation avec l'élève. L'autorité des enseignants d'EPS vis-à-vis des élèves permet donc aux premiers de se

conformer aux autres enseignants et donc de s'identifier comme tel, confirmant ainsi leur appartenance à ce groupe socioprofessionnel, contrairement, d'après eux, à ce que « pensent leurs collègues ».

Lorsqu'à cette demande d'affranchissement des élèves en EPS, se joint l'approche pédagogique par les situations qui place l'élève au centre de l'apprentissage. Cette double action pour l'autonomisation des élèves renforce la nécessité des enseignants de garder une certaine maîtrise de leur cours, les conflits persistent.

« Avec l'évolution des méthodes pédagogiques, approches par les situations, nous allons améliorer beaucoup de choses. Désormais, c'est les élèves qui sont au centre du cours, c'est à eux de conduire les cours », témoignait la coordinatrice de l'EPS chargée du 1^{er} cycle.

Mais au-delà des principes pédagogiques, les élèves, comme il a été prouvé, viennent aux cours d'EPS dans l'optique de se libérer des contraintes scolaires ou familiales. La problématique à laquelle sont confrontés les enseignants, c'est de réussir à appliquer cette approche pédagogique tout en restant maître de la situation. S'effacer en gardant son autorité, c'est pour l'instant un agencement difficile à réaliser, d'autant plus que l'élève en face use de tous les moyens pour s'affirmer.

I.5. Conflits et question de sécurité aux cours d'EPS

Au CMA PK18, les élèves appuyés de leurs amis non élèves s'imposent aux enseignants d'EPS pendant les cours.

« Ici notre plus gros problème, c'est l'insécurité. Nous ne sommes pas en sécurité et encore moins nos enseignants d'EPS. On a des élèves qui ont des gangs et qui viennent attaquer quand ils veulent. On signale ça aux autorités en

vain », nous signifiant le principal du collège. Un problème d'insécurité des cours d'EPS est posé. Les informations parvenues aux autorités n'ont pas changé la donne.

Les professeurs aussi font face à cette réalité :

« *Regardez vous-mêmes, notre clôture, elle est basse. Quand on fait cours, les amis de certains de nos élèves viennent s'asseoir sur le mur et nous lancent des injures et des menaces ... et c'est pas des propos en l'air, ils vous attendent, ils vous disent même où vous vivez, et ça, c'est en complicité avec nos élèves qu'on connaît très bien ... quand c'est comme ça, on obéit à leur volonté* », déclarait un enseignant d'EPS.

« *Quand tu fais cours et que des individus viennent s'asseoir sur le mur pour analyser tous les mouvements des filles : « humm ma petite, tu es en forme hein », ou crient carrément en disant : hé toi là, c'est bon hein, faut laisser nos femmes là, on doit les voir* ». *Quand ils insistent avec des menaces, mon cher, tu les libères et tu te casses. Y a des enseignants qui ont été agressés ici par le passé* », relatait un autre enseignant d'EPS.

La clôture de l'établissement est basse et est escaladée facilement par les riverains. Ces derniers vont même jusqu'à occuper les installations d'EPS.

« *Au CMA, on ne peut plus faire de cours d'EPS à partir de 16h. Vous savez pourquoi ? C'est parce qu'à un moment donné, on doit céder le terrain à des jeunes du quartier qui doivent venir l'utiliser, et on n'a pas le choix hein ...* », s'exclamait un autre enseignant d'EPS. En d'autres termes, des horaires non conventionnels sont utilisées pour la pratique de l'EPS. Les images suivantes sont des preuves de ce qu'il en est en réalité.

Photo 5 : des individus assis sur la clôture assistant aux cours d'EPS (1)



Source : notre enquête, février 2015

Photo 6 : des individus sur la clôture assistant aux cours d'EPS (2)



Source : notre enquête, février 2015

Il ressort de ces assertions, appuyées d'images, qu'au CMA PK18, certains élèves, en complicité avec leurs amis de l'extérieur du champ éducatif, ont trouvé le moyen de faire ce qu'ils veulent en EPS. Faire peur aux enseignants pour qu'ils appliquent leurs volontés. Dans ce rapport, les enseignants sont dominés et cela affecte le bon déroulement des cours d'EPS, contribuant ainsi à la régression de l'EPS. Dans ce cas, c'est le cadre social qui oblige les enseignants à abdiquer devant les élèves. Les enseignants sont à leur tour

contraints de céder face aux règles issues du contexte social dans lequel est inséré le CMA.

Dans les rapports entre enseignants-élèves, le contrôle ou l'orientation à donner aux cours, les formes de pratiques et les heures de pratiques sont des débats conflictuels. Chaque groupe use de stratégies d'affirmation afin de prendre le dessus sur l'autre. Si l'enseignant utilise les règlements et de la position que lui offre le système éducatif, les élèves eux, ont tendance à sortir de ce cadre pour se faire aider par des acteurs extrascolaires.

II. La contradiction des normes d'agrémentation

II.1. Les limites de l'Etat face aux établissements privés

Comprendre la marginalisation de l'EPS dans les établissements privés passe nécessairement par l'analyse de certains textes se référant à l'éducation secondaire.

« La mise en place d'un minimum pour la pratique de l'EPS est un préalable. L'EPS est une discipline à part entière, nous ne faisons pas de distinction entre elle et les autres matières. Autant il faut des salles de classe pour les autres cours, il faut des terrains ou des espaces aménagés pour la pratique de l'EPS. C'est très important, et si cela n'est pas, nous fermons ». Ce sont des propos recueillis à la DEEP.

Pourtant, la réalité sur le terrain est bien différente. Les responsables de la Direction d'Encadrement des Etablissements Privés se contredisent.

« Les établissements, on en ferme chaque jour. Mais il y a certains que, même si on le voulait, on ne peut pas fermer. Dans cette affaire d'EPS et de non respect

des règles prescrites, on ne peut pas être si rigoureux parce que l'Etat même a failli à sa mission de construire des établissements partout où c'est nécessaire. Si un particulier ouvre une école là où l'Etat n'est pas encore parvenu à ouvrir, même si cette école n'obéit pas aux principes de l'EPS, on est obligé de faire avec et de l'autoriser à travailler... si tu fermes, où est ce que tu envoies tous les enfants? Tant qu'on n'a pas répondu à cette question, on laisse les choses se faire ». Ce sont les propos d'un responsable de la Direction d'Encadrement des Etablissements Privés.

Ces déclarations nous informent du fait que les insuffisances liées à la pratique de l'EPS de plus en plus marquante au sein des établissements privés à Abobo, sont sues par les autorités. Mais on assiste aussi à un aveu d'impuissance face à la négligence de l'EPS au sein des établissements secondaires privés.

Les insuffisances de l'Etat en matière d'infrastructures scolaires sont en partie couvertes par les établissements privés.

« Un établissement secondaire devrait être construit dans tout rayon de un à 4 km où il y a au moins six établissements primaires. Mais l'Etat ne peut pas ». En d'autres termes, les institutions sacrifient l'EPS pour alléger la charge de l'Etat. Les établissements privés comme le CPF n'ont pas inclus l'aménagement d'un cadre pour la pratique de l'EPS et se contentent de bordures ordurières du chemin de fer d'Abobo. Pendant les visites de terrain, les inspecteurs constatent régulièrement cet état de fait, mais le passent sous silence.

« Dans certains établissements privés, ils ont un terrain d'EPS au départ et après, on construit à la place, des salles de classe pour accueillir un plus grand nombre d'élèves affectés par l'Etat ; c'est ça qui donne l'argent, le terrain d'EPS ne rapporte rien », les propos recueillis à la Formation continue auprès du coordonnateur régional EPS Abobo DREN 4.

Les défaillances de l'institution étatique sont larges en matière de construction d'établissements secondaires. Ces défaillances, sont d'autant plus larges que l'Etat de Côte d'Ivoire continue d'affecter des élèves au sein des établissements secondaires privés qui ne mettent pas en place des conditions d'une bonne formation en EPS pour les élèves. L'institution étatique contribue à la marginalisation de l'EPS et justifie sa présence au sein des établissements par les seules moyennes obtenues par les élèves. Pourtant, l'Etat de Côte d'Ivoire a ratifié et adhéré aux instructions de l'UNESCO. Et comme le disait l'Inspecteur Général de l'Education Nationale chargé de l'EPS chargé de l'EPS, anciennement représentant de la Côte d'Ivoire à la CONFEMEN (Conférence des Ministres d'Education Nationale) :

« Même s'il n'y a que cinq matières dans le système éducatif ivoirien, il y aura toujours EPS parce que les partenaires nous regardent ».

C'est à croire que la présence de la discipline est seulement relative à des obligations internationales. La notoriété du pays et sa capacité à honorer ses engagements dépendent de la présence de l'EPS dans les programmes scolaires. C'est dans cette logique qu'on maintient institutionnellement la discipline au sein des établissements secondaires sans pour autant obliger ces établissements, surtout privés, à mettre en place des conditions adéquates de pratiques de l'EPS. L'EPS n'est pas un critère d'orientation, ni d'affectation des élèves au sein d'un établissement privé, c'est-à-dire un établissement peut recevoir des élèves affectés par l'Etat, sans avoir mis en place au préalable des conditions d'une pratique rationnelle de l'EPS, c'est du moins le cas du CPF.

L'Etat ne faisant pas sa part en matière de construction d'écoles, n'a pas les moyens d'être exigeant vis-à-vis des établissements privés. Il dépend même d'eux et est affaibli dans son rôle régalien. En conséquence, c'est l'EPS qui est sacrifiée volontairement par des opérateurs économiques qui construisent des établissements sans penser à y enseigner l'EPS, comme au CPF. C'est comme le

disait le coordonnateur national chargé de l'EPS : « *s'il y a des salles de classe, c'est l'essentielle, pour l'EPS on va se débrouiller* ».

L'essentiel est que l'EPS figure parmi les disciplines enseignées. Comment cela se pratique ? Cette question, l'Etat et les fondateurs d'établissements privés l'ignorent volontairement car, même si le fonctionnement des établissements privés en question dépend de l'autorisation de l'institution étatique notamment de la DEEP, ce dernier est contraint de s'accrocher aux établissements privés conformes ou pas aux règles, afin de couvrir ses défaillances.

Pour couvrir ses faiblesses nationales et ses arrières au plan international, le système éducatif se contredit et contribue volontairement donc à l'état actuel de l'EPS au sein des établissements secondaires en général et privés en particulier. En réalité, « *le manque de considération de l'EPS est organisé depuis la haut ... il faut une vraie volonté politique* », confirmait un enseignant.

L'EPS est victime de la non application des normes en termes d'agrémentation des établissements.

II.2. La formation des enseignants du privé

« *A ce jour nous à notre niveau (DEEP), on dénombre dix enseignants d'EPS du privé autorisés à enseigner, donc tout le reste n'est pas autorisé à enseigner* », nous confiait le responsable chargé de la formation des enseignants des établissements privés à la DEEP.

« *Il faut un minimum de formation pédagogique pour enseigner. Nous veillons donc à donner le nécessaire à ceux qui ont le diplôme requis et qui veulent faire ce métier qui est sacré. Il faut forcément passer par cette formation* ».

Si on s'en tient à ce que ledit responsable déclare, il n'y a pas d'enseignant autorisé à donner des cours d'EPS au CPF où nous avons mené cette étude.

Dans ce collège en effet, les enseignants d'EPS ont tous notifié leur connaissance du processus en vigueur pour avoir l'autorisation d'enseigner au sein des établissements privés. Mais selon le responsable du CE EPS, aucun des enseignants du CPF n'est parvenu au terme du processus pour avoir l'autorisation de la DEEP pour enseigner. En clair, aucun de ces enseignants n'a le droit d'enseigner. Pourtant, les dix enseignants d'EPS du CPF donnent des cours et évaluent régulièrement les élèves. Leur travail est reconnu par les services du MENET. Un travail qui pose d'ailleurs problème et qui ne manque d'être critiqué par des responsables régionaux de la discipline et des enseignants d'EPS du public.

« *Vraiment au privé c'est compliqué de parler EPS. On essaie de mettre les enseignants à niveau. Mais quand on y retourne souvent, on dirait qu'on n'a rien fait* », déclarait le coordonateur régional. Ce responsable régional reconnaît les défaillances pédagogiques du privé en matière d'EPS.

« *La pédagogie est un vrai problème au privé. Nos collègues des établissements privés, ils font du n'importe quoi. Ce n'est pas parce qu'on a un établissement qu'on va prendre son frère qui ne fait rien pour le transformer en professeur d'EPS* », s'exclamait un enseignant du public. Dans le secondaire public, on ne manque pas de critiquer les collègues du privé.

« *En matière de pédagogie, c'est vrai que certains enseignants du privé ne sont pas encore aguerris...* », reconnaissait un enseignant CPF avant d'ajouter : « *mais on a formé beaucoup qui enseignent au public aujourd'hui* ». Cet enseignant du privé se défend de l'accusation des autres. Il n'accepte pas totalement la critique.

Quoiqu'il en soit, la formation des enseignants d'EPS du privé est remise en cause. Pourtant, c'est la hiérarchie étatique qui leur permet de travailler et qui

leur demande un parrainage d'établissement avant d'obtenir l'autorisation d'enseigner.

L'autre paradoxe de l'EPS, c'est le niveau autorisé pour être apte à enseigner l'EPS au privé. Contrairement aux autres disciplines où un niveau d'étude bac+2 est demandé aux postulants, la DEEP permet aux personnes ayant seulement le BAC d'enseigner l'EPS dans les établissements privés, contribuant ainsi à rabaisser l'EPS et les enseignants d'EPS vis-à-vis des enseignants des autres disciplines.

« Mêmes nos collègues ont tendance à nous manquer de respect. Quand on parle, on se moque de nous ».

Dans le champ éducatif ivoirien, le niveau d'étude et les diplômes acquis sont des facteurs indicatifs du capital culturel des acteurs. La méconnaissance du processus de formation des enseignants d'EPS du public laisse encore planer une sous-formation de ces enseignants, donnant ainsi libre cours aux discriminations, qui elles, sont source de conflits.

Au privé, les enseignants se défendent en s'appuyant seulement sur leur « *expérience du terrain* » (CE EPS CPF). Mais cette stratégie qui consiste à se présenter comme des « *hommes de terrain* » ne suffit pas à leur garantir plus de considération.

On se retrouve face à des enseignants marginalisés et complexés par le manque de documents attestant leur aptitude à enseigner.

La contradiction vient de ce que d'une part, tous reconnaissent les limites de la formation des enseignants d'EPS du privé, d'autre part, qu'il soit permis à des enseignants non autorisés d'exercer un métier dit « sacré ». Il y a seulement dix enseignants¹⁶ habilités à enseigner l'EPS au sein des établissements privés dans

¹⁶ Selon les chiffres obtenus à la DEEP en février 2015.

tout le pays. Portant, le CPF continue de fonctionner avec des enseignants « non formés » selon les exigences de la DEEP, et de bénéficier d'élèves affectés par l'Etat.

III. Le consensus social en EPS

L'EPS, malgré ses contradictions continue de se pratiquer au sein des établissements secondaires publics et privés que nous avons fréquentés. A la base du fonctionnement actuel de la discipline, un consensus social multidimensionnel qui implique des acteurs opposés, mais contraints de vivre ensemble. La théorie des jeux nous donne les moyens de comprendre ce consensus social en EPS.

III.1. Le consensus DEEP-établissement privé en EPS

L'approche institutionnelle du consensus social en EPS fait référence à tout accord non formel qui peut exister entre les acteurs ou les structures en interaction au sein du champ éducatif secondaire. Le MENET à travers la DEEP a établi des lois que les établissements privés doivent respecter pour bénéficier d'une autorisation de fonctionnement. Cette décision de l'institution étatique est aussi importante que son devoir de construire assez d'établissements pour accueillir tous les jeunes. Face à l'Etat, les promoteurs d'établissements privés qui sont demandeurs d'agrément, d'élèves affectés, ne respectent pas les conditions réglementaires.

C'est dans cette logique donc que s'engage un « *jeu stratégique* » (Pénard, 2004) entre les deux groupes d'acteurs, dépendants désormais l'un de l'autre. La crédibilité de l'Etat et sa capacité à accueillir dans des établissements secondaires tous les jeunes issus du primaire dépend, non seulement de ses

moyens, mais aussi et surtout de la possibilité des promoteurs privés d'ouvrir des établissements secondaires. En d'autres termes, la crédibilité de l'Etat ne dépend pas de lui seul, mais aussi de l'existence des établissements secondaires privés sur lesquels il peut s'appuyer pour combler son manque de moyens.

A l'opposé, le fonctionnement des établissements secondaires privés dépend de ceux qui entreprennent le projet, mais pas seulement, il dépend aussi de l'autorisation de l'Etat et des affectations d'élèves. A cours terme, les établissements secondaires privés espèrent que l'Etat leur affecte des élèves. Au CPF, l'état affecte des élèves pour lesquels il doit verser une somme d'argent à l'établissement. Ce qui fait de l'Etat un débiteur de ces établissements secondaires privés.

Dans cette relation de dépendance, c'est l'EPS qui est sacrifiée de façon consensuelle. Il n'y a pas de hasard, chacun des acteurs choisissant délibérément d'ignorer les conditions d'une bonne pratique de l'EPS. Finalement, on assiste à un équilibre dans le jeu entre les deux acteurs.

« Une fois que l'équilibre est atteint dans un jeu (peu importe la manière dont il a été obtenu), il n'y a aucune raison de le quitter » (Pénard, 2004 :10).

Dans leur rapport à l'EPS, l'institution étatique et les établissements secondaires privés ont atteint un équilibre qui fait l'affaire de tous. L'Etat conserve son statut de signataire respectant les textes de l'UNESCO dans la mesure où l'EPS est une matière institutionnellement obligatoire au sein des établissements grâce aux promoteurs des établissements privés qui ouvrent des structures d'accueil pour les élèves qui n'ont pas de place dans le public. De l'autre côté, les établissements privés s'en sortent avec leur autorisation et bénéficient d'élèves affectés par l'Etat.

Comme le dit Pénard, les deux types d'acteurs en présence n'ont aucune raison de quitter cette situation qui les arrange et qui n'est pas faite pour une progression de la pratique de l'EPS dans toutes ses dimensions.

Le consensus administration privé-professeur d'EPS du privé est un autre consensus qui a pour cadre les établissements secondaires privés. Les établissements privés ont besoins d'enseignants d'EPS pour être conformes à la réglementation en vigueur en matière de discipline d'enseignement. Les enseignants du privé eux, ont besoin d'établissements qui leurs offrent des emplois.

Il y a là aussi une dépendance entre les deux groupes d'acteurs, chacun ayant besoin de l'autre pour atteindre ses objectifs. Dans ce cas d'espèce, il faut également notifier les faiblesses de chaque groupe. Les établissements secondaires privés n'ont pas les conditions d'une bonne pratique de l'EPS, tandis que les enseignants postulants n'ont pas le niveau de formation requis. Le consensus entre ces deux entités se construit autour de ces faiblesses. C'est un consensus informel, mais qui existe bien entre le CPF et ses enseignants d'EPS. Les premiers ont un poste d'enseignant d'EPS à pourvoir, les seconds ont besoin d'emploi. Chacun a ce qu'il souhaite, tant que l'EPS occupe sa place figurative au sein des établissements privés et que les professeurs employés se contentent de leurs conditions de travail.

C'est du moins ce qui ressort des déclarations d'impuissance des enseignants d'EPS qui font par ailleurs attention de ne pas aller trop loin dans leurs déclarations. Le manque de l'autorisation de la DEEP affaiblit en partie les enseignants. Mais plus encore, la précarité de l'emploi en Côte d'Ivoire les oblige à se retenir de toute revendication sociale ou professionnelle. En EPS en particulier où l'obligation de l'autorisation n'est pas encore en vigueur, il y a plus de demandeurs d'emplois que d'offres.

L'équilibre entre Etat et établissements privés est imparfait si on s'en tient aux normes formelles. Cependant, aucun des acteurs en présence ne semble déranger par cet accord. L'Etat tire profit de cette situation au même titre que les responsables d'établissements privés qui font des économies sur la marge salariale de leurs enseignants irréguliers et l'équipement de l'EPS. C'est aussi cela qui justifie la construction d'autres salles de classe au CPF, au détriment d'un minimum de matériel pour l'EPS.

Les enseignants du CPF adhèrent à ce consensus d'autant plus que la DEEP n'a pas de cadre de protection pour ces enseignants exerçant irrégulièrement. Le consensus existant entre le CPF et leurs enseignants d'EPS est vital pour les deux parties car il leur garantit une certaine stabilité, et tout cela, au détriment de l'EPS.

III.2. Consensus dans les établissements publics

III.2.1. Le consensus entre acteurs du champ scolaire

Au sein des établissements secondaires publics, la pratique de l'EPS est aussi due à l'existence de consensus. Le consensus tient entre les enseignants d'EPS, l'administration et les parents d'élèves. Le conflit fondamental qui mine ces établissements, c'est bien la vente des tenues d'EPS. En l'absence de textes régissant cette vente, c'est par consensus que le conflit se règle pour laisser la place à une pratique limitée de l'EPS. Face à un ensemble de désaccord, les uns et les autres ont été obligés de revenir sur l'essentiel, à savoir s'assurer du bon fonctionnement de l'établissement.

L'administration, garante du bon fonctionnement des établissements, espère que les cours se déroulent dans un cadre apaisé d'une part et ne veut surtout pas être

impliqué dans une « affaire de tee-shirt » qui pour le moins, est interdit par le MENET.

« *Normalement je ne dois même pas en parler parce que c'est interdit. Mais...* », nous répondait un chef d'établissement à propos de l'activité de vente des tenues d'EPS.

« *Nous on voit les élèves porter des tee-shirts, et normalement en tant qu'administrateur on ne doit pas s'en mêler. Mais quand il y a des problèmes qui mettent aussi à mal le fonctionnement de l'établissement, notre rôle à nous, c'est aussi de les régler pour que les élèves aillent à l'école dans de bonnes conditions ; parce que nous sommes tous notés hein* », avouait un autre chef d'établissement.

Ces déclarations viennent confirmer le souci des chefs d'établissements et de leurs collaborateurs d'assurer des années académiques apaisées. Et pour cela, ceux-ci ont besoin des enseignants et aussi des parents d'élèves. Ils ont besoin de s'unir avec les autres acteurs pour parvenir à leurs fins.

Les enseignants aussi espèrent éviter du « bruit » autour de cette activité de vente des tenues d'EPS. Ils n'y ont pas intérêt car malgré les raisons évoquées, la vente des tenues d'EPS est interdite. D'après l'un d'entre eux, « *l'argent n'aime pas le bruit, donc quand tu entends des bruits quelque part, c'est qu'il y a des mécontentes dans l'affaire* ». En plus, ils disent avoir besoin de suffisamment de moyens pour s'équiper en matériel didactique et faire face au nombre pléthorique d'élèves. Pour cela, ils ont besoin de l'adhésion et de la compréhension du COGES et des administrations.

Les parents d'élèves, à travers le COGES au public, espèrent eux aussi avoir des moyens pour mieux accomplir leurs tâches. Mais aussi et surtout, le COGES a besoin de crédibilité au sein des établissements secondaires. Cela dépend également d'une collaboration avec les administrations et les enseignants.

En somme, pour espérer bénéficier de quoi que ce soit dans le champ secondaire, les acteurs susmentionnés dépendent les uns des autres et se doivent de s'accorder et de trouver un équilibre dans leurs échanges, d'où « *les discussions chaque année pour trouver un accord* » selon un responsable de COGES autour de la vente et de la répartition des bénéfices des tee-shirts.

III.2.2. EPS et consensus extrascolaire

Un autre consensus dans les établissements publics tient aussi entre l'ensemble des acteurs des établissements secondaires (CMA, LYMUA) et des acteurs extérieurs aux établissements, notamment des groupes de jeunes parmi lesquels, des « *amis* » d'élèves et d'autres jeunes utilisateurs des installations sportives (des jeunes du quartier et des centres de formations de football).

Dans les établissements publics, le problème d'insécurité est évoqué par les acteurs. D'abord, les « *amis* » d'élèves, des individus indexés comme étant des « *jeunes du quartier* » grimpent le mur de l'établissement pour assister aux cours d'EPS et qui à un moment donné, exigent l'arrêt dudit cours. Les enseignants sont contraints de s'exécuter à cause des menaces.

Ensuite, il y a ceux qui utilisent les installations de l'établissement et qui, à partir d'une certaine heure, entrent dans l'établissement en sautant le mur, et mettent aussi la pression sur les enseignants. Ce sont soit des jeunes riverains, soit des pensionnaires de formation de football, selon l'administration, les enseignants ou les élèves.

Face aux groupes susmentionnés et face à l'inaction des instances étatiques, l'administration et les enseignants qui ont l'obligation de veiller à la bonne tenue des cours d'EPS et à finir un programme préétabli par le MENET, sont obligés de négocier et de trouver un accord.

Dans l'impossibilité de résoudre ces problèmes d'insécurité et vu l'inaction de la tutelle informée, les acteurs internes aux établissements, à savoir, l'administration, le COGES et les enseignants ont trouvé un compromis avec les acteurs externes afin de garantir la régularité des cours entre 7h et 16h.

« Est-ce que vous savez qu'ici on peut plus faire EPS au-delà de 16h. On est obligé de faire nos cours à des heures difficiles, entre 10h et midi, et entre 13h et 16h, vous imaginez, sous des fortes températures, nous, on fait cours ; simplement parce qu'à partir de 16h, on doit céder les terrains à des gens qui sont pas des élèves ». Ce témoignage d'un enseignant a été confirmé par le principal du CMA PK18, et par l'image suivante.

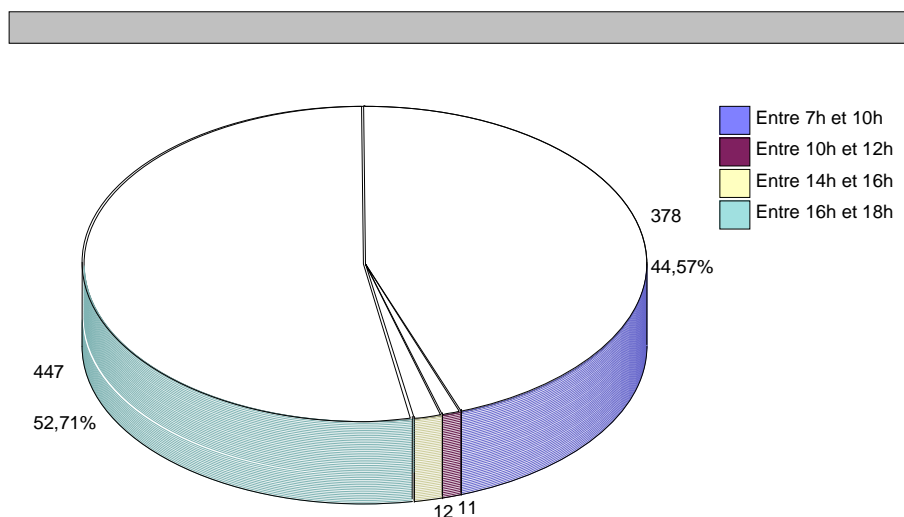
Photo 7 : Des pensionnaires d'un centre de formation de football en attente pour utiliser le terrain du CMA PK18, pendant des horaires de cours



Source : notre enquête, février 2015

Alors que, pour des raisons de chaleur, il est recommandé de faire les cours d'EPS entre 7h-10h et entre 16h-18h, les enseignants du CMA sont obligés d'aménager leurs emplois du temps en fonction des emplois du temps d'acteurs extérieurs à l'établissement.

Pourtant, à propos d'horaires de pratique d'EPS, les élèves marquent leurs préférences contraire à ce qui leur est imposé (voir graphique 6 suivant).



Source : notre enquête, février 2015

Graphique 6 : Répartition des élèves selon leurs préférences horaires en EPS.

Les élèves, selon le graphique ci-dessus préfèrent faire les cours d'EPS soit à la première heure, entre 7h et 10h (44,57%), soit à la dernière heure, entre 16h et 18h (52,71%). C'est en effet, des heures « clémentes » en matière de chaleur et de soleil. Mais leurs envies sont contrariées dans les établissements à l'étude.

Au LYMUA, les problèmes liés à l'insécurité aux cours d'EPS existent comme nous l'a signifié le président du COGES : « *A plusieurs reprises, le proviseur est lui-même sorti pour régler des altercations entre les riverains qui revendiquent le terrain et des élèves ou des enseignants qui étaient en train de faire cours. Dans le quartier faut reconnaître que cette histoire de terrain est récurrente. C'est même une affaire d'Etat* ». Le terrain en face du lycée est revendiqué par des riverains car manquant de document attestant son appartenance au lycée.

Le compromis va plus loin lorsqu'il s'agit des examens à grand tirage, les examens de fin d'année. L'évaluation des élèves en EPS pour le BEPC et le BAC a permis de constater l'intervention d'un autre type d'acteur dans la relation à l'EPS. Le professeur chargé de coordonner le déroulement des évaluations des élèves en EPS pendant les examens de fin d'année 2013-2014 et 2014-2015, au centre CMA PK18, s'est exprimé sur le sujet :

« Pendant les examens, on reçoit des menaces. Les jeunes bandits savent que les parents donnent de l'argent aux enfants. C'est leur traite puisque le centre réuni beaucoup d'établissements. Comme moi je connais le quartier, je vais voir les imams pour essayer de les impliquer dans la sécurisation des enfants. C'est leurs enfants, donc eux aussi, ils nous aident. Sinon, les deux policiers que le Ministère nous envoie là, ils ne peuvent rien faire. Ils n'ont même pas d'armes. Eux-mêmes me disent qu'ils ont peur. Les examens, on les prépare dès le début de l'année. Quand il y a le carême, je donne du sucre à tout le monde, donc on me connaît. Sans ça, on a vu auparavant des élèves poignardés ici. C'est pourquoi on dit EPS là, c'est beaucoup de chose. C'est nous même qui protégeons l'établissement grâce aux accords qu'on a avec les jeunes ».

La période des examens est une période de tractation pendant laquelle toutes les communautés sont impliquées dans la sécurisation des élèves.

Le déroulement de l'EPS dans les établissements publics fréquentés, du début de l'année à la fin, jusqu'aux évaluations finales, est un processus consensuel qui implique des acteurs d'éducation, mais aussi des acteurs extérieurs au champ éducatif. Quand finalement le seul recours pour pratiquer l'EPS, c'est la négociation avec des personnes extérieures à l'établissement, l'EPS devient un compromis social.

Permettre aux enseignants et aux élèves de faire les cours d'EPS, et permettre les évaluations, c'est le compromis accepté par les acteurs externes aux

établissements ci-dessus présentés. En contrepartie, les acteurs éducatifs accordent à ces acteurs extérieurs des horaires d'usage des terrains de l'établissement et la libération des élèves à temps pour que certains voient leurs « amis ».

C'est l'essence du consensus qui, comme pour les précédents, sacrifie la pratique de l'EPS dans de bonnes conditions et la résumant en des exercices visant à avoir des notes dans une discipline supplémentaire.

Conclusion partielle

Lieu de coexistence entre des stratégies à la fois diverses et interdépendantes, l'organisation EPS est traversée et animée par des jeux de « pouvoir » résumée par Friedberg comme suit :

La capacité d'une personne A, d'obtenir d'une personne B, de faire ce qu'elle lui demande. C'est une relation de négociation, donc d'échanges. C'est une relation déséquilibrée : si A et B disposent des mêmes atouts, il n'y a pas de relation de pouvoir entre eux car aucun des deux ne peut obliger l'autre à faire quelque chose. Mais c'est aussi une relation réciproque : pour accepter de faire ce qui lui est demandé, B doit y trouver son intérêt. Le pouvoir est un rapport de force dont l'un peut retirer davantage que l'autre, mais où l'un n'est jamais totalement démuné par rapport à l'autre. (Friedberg, 1972 : 32)

Pour chaque acteur impliqué dans la gestion de l'EPS, l'enjeu en perspective est important. Chacun, dans sa spécificité, déploie sa stratégie en vue d'arriver à ses fins. C'est aussi dans cette logique que naissent les conflits entre les acteurs, autour d'un enjeu commun dont on veut avoir le monopole. Institutions ministérielles, administrations scolaires, enseignants, parents d'élèves et élèves, chaque acteur mis en relation avec un autre espère le contrôle de l'EPS et de ses implications. Pour y parvenir, la recherche d'une position dominante dans le

rapport est importante. Les acteurs usent donc de stratégies distincts, conventionnelles ou non pour arriver à leurs fins. L'EPS se voit ainsi détourner de ses valeurs socialement positives. Comme on le voit en EPS, le rôle joué par les acteurs est déterminant. Les dysfonctionnements observés en EPS sont comparables à ce que Crozier et Friedberg (1992) appellent déraillement d'organisation. Contrairement à Bourdieu qui met en avant une détermination des pratiques sociales par les structures, Crozier et Friedberg se concentrent sur le rôle, les actions calculées des acteurs pour étudier les pathologies des organisations comme l'EPS. Chaque acteur en EPS développe des règles personnelles et impersonnelles pour accroître ses possibilités de réussite. Les APS à l'école n'échappent pas aux valeurs économiques traversant le sport de haut calibre qui en réalité en constitue une référence ultime. Tout y est pour parler de l'échange sportif : des règles, le refus des contraintes et les échanges marchands (Pigeassou, 1977).

L'EPS, comparativement aux autres disciplines intéresse les acteurs d'une manière très particulière. Il ne s'agit plus du souhait pour un parent, de voir son enfant être excellent dans une discipline, non pas ce qu'elle apporte aux élèves, mais plutôt pour ce que cette discipline rapporte et peut rapporter aux parents, aux enseignants, aux administrations scolaires, et même aux riverains, chacun ayant sa propre stratégie. Mais encore, faut-il noter l'interdépendance des diverses stratégies. En effet, toutes les stratégies ne valent que parce qu'elles servent à consolider la position de l'acteur dans les relations. C'est dans ce contexte qu'interviennent les consensus. C'est la phase où chacun ajuste ses stratégies en fonction des réactions des autres. Ce qui nous fait dire qu'en EPS, il y a « un jeu stratégique » qui englobe les règles et les contraintes liées à la discipline et qui déterminent tout de même les avantages des uns et des autres. Plus que des règles formelles, ce sont de loin les accords informels construits

entres agents qui font office de contraintes et qui garantissent à chacun son « gain ».

Les « nouveaux » enjeux de l'EPS sont loin d'être maîtrisés par les acteurs du système éducatif secondaire. Au sein des établissements secondaires d'Abobo que nous avons fréquentés, l'EPS est source de conflits de divers ordres, opposant différents acteurs. Mais face à la nécessité de comptabiliser l'EPS dans le système éducatif ivoirien, des arrangements sont trouvés pour garantir à chacun ses avantages et assurer un fonctionnement au strict minimum de ladite discipline, d'où les consensus observés. Toutes ces pratiques contribuant à réguler l'EPS, sont de nature à la rabaisser, à la mettre à l'écart, donc à la marginaliser au sein des établissements secondaires d'Abobo.

CONCLUSION GENERALE

L'Education Physique et Sportive (EPS) est une discipline d'enseignement qui symbolise la pratique des APS à l'école. L'importance éducatrice des vertus de la pratique des activités physiques et sportives a été reconnue et symbolisée par l'institution de l'EPS par l'UNESCO comme matière obligatoire et devant être enseignée à tous les élèves. Mais l'intégration de cette discipline dans le champ éducatif reste une problématique dans plusieurs pays.

En Côte d'Ivoire en particulier, les structures formelles vantent les vertus de la discipline et son importance dans la formation complète des élèves. Pourtant, un ensemble de facteurs symbolise les défaillances liées à l'EPS. Si pendant plusieurs années, l'image de l'EPS a été sauvegardée par son approche sportive, notamment par l'OISSU, depuis les années 2000, les activités liées à la discipline sont de plus en plus délaissées. L'EPS n'est pas cette discipline dont les effets scolaires, sanitaires, socioculturels et sportifs sont mis en exergue. Négligée et réduite à des notes, pratiquée dans des conditions de plus en plus déplorables, l'EPS est reléguée au second plan au sein des établissements secondaires où elle a encore droit de cité, contrairement au primaire et au supérieur.

De nombreuses restructurations ont été effectuées. Le passage de la gestion de la discipline, du Ministère chargé des sports, au Ministère chargé de l'éducation en 1999, la gestion interministérielle de la dimension sportive notamment de l'OISSU, l'instauration de textes réglementant le fonctionnement de la discipline au sein des établissements publics et privés, n'ont pas suffi à redonner de l'élan à la pratique de l'EPS. Cette dernière est tout simplement marginalisée dans le champ éducatif secondaire.

Comprendre cette logique de marginalisation, c'est la motivation de cette étude qui a été menée au sein d'établissements secondaires privés et publics de la commune d'Abobo (DREN 4), à savoir, le Collège Privé les Falaises (CPF), le Collège Moderne d'Abobo PK18 (CMA PK18) et le Lycée Municipal d'Abobo (LYMUA). Tout au long de cette étude, nous avons parcouru l'Education Physique et Sportive en la plongeant dans un champ sociologique principalement dominé par la sociologie du sport et de l'éducation.

En partant de l'hypothèse principale selon laquelle la marginalisation de l'EPS serait comprise en prenant en compte les représentations sociales que les acteurs ont de la discipline, nous avons cherché à identifier, dans les significations sociales et les pratiques de régulation de l'EPS, les facteurs explicatifs de cette situation.

Ainsi, le structuralisme constructiviste pour lequel nous avons opté, s'est avéré utile comme théorie de référence car elle nous a permis de mettre en exergue les bases des significations sociales de l'EPS. Les perceptions et l'importance scolaire que les acteurs accordent habituellement à l'EPS se sont révélées péjoratif. Aussi, nous avons saisi le rôle des acteurs dans la transmission de ces représentations.

L'étude a révélé que l'EPS dans les établissements secondaires d'Abobo, est représentée comme un loisir, donc une activité qui ne converge pas avec le travail scolaire. Autour de ce loisir qu'est l'EPS, plusieurs enjeux viennent préciser les significations spécifiques que les groupes d'acteurs accordent à la discipline. Nous avons pu apprécier, par rapport aux acteurs, l'antériorité des dispositions et habitudes qui ont fondé cette conception centrale de l'EPS transmise par le processus de socialisation dans le champ éducatif secondaire.

Mais plus encore, le loisir qu'est l'EPS est un facteur structurant. L'EPS est un jeu que tous les acteurs veulent maîtriser, et ce, à cause de ses nouveaux enjeux

socioéconomiques, socioprofessionnels, institutionnels et d'affranchissement. Ces enjeux révélés par l'étude sont différents de ceux qui sont promus par les institutions formelles, à savoir, les enjeux scolaires, sanitaires, sportifs et socioculturels. L'EPS engage donc différents acteurs qui mettent en place diverses stratégies de « gagne ». C'est en cela que l'analyse stratégique a été utile dans le cadre de ce travail. Elle nous a permis d'appréhender et de comprendre les comportements des acteurs vis-à-vis de l'EPS. Les élèves, les administrations, les parents d'élèves et les enseignants ne font pas que subir. Ils usent bien de leurs positions et de stratégies distincts pour garantir leurs intérêts en EPS.

L'étude a enfin permis de mettre en exergue les pratiques qui contribuent à réguler le fonctionnement actuel de l'EPS au sein des établissements d'Abobo. Ces pratiques coordonnent les relations entre acteurs du système éducatif. La théorie des jeux a servi à identifier le consensus social en EPS. Cette théorie a surtout précisé l'interdépendance des acteurs qui, à défaut de s'approprier l'EPS, prennent des dispositions pour ne pas perdre le minimum, en s'accordant les uns avec les autres au détriment de l'EPS. Dans cette logique, la théorie des jeux a été un complément adapté à l'analyse stratégique.

En fin de compte, l'approche dialectique a servi, à chaque niveau d'analyse, à saisir les contradictions qui entraînent la marginalisation de l'EPS. Ce regard dialectique sur l'EPS au sein des établissements secondaires privés et publics d'Abobo a permis de comprendre les rapports à l'EPS des acteurs du système éducatif secondaire et de mettre en exergue les paradoxes et les conflits.

Il ressort de cette étude que l'EPS est déterminée par son noyau ludique qui s'identifie au loisir. Elle est perçue comme un jeu laissé au choix, pratiquer aux temps libres pour se distraire, sans enjeux scolaires. C'est toutes ces caractéristiques attribuées à la discipline par les administrations scolaires, les enseignants, les parents d'élèves et les élèves, qui nous font dire que l'EPS est

assimilée à une activité de loisir. Autour de cette représentation centrale (le noyau), les enjeux actuels de l'EPS au sein des établissements secondaires viennent spécifier les significations sociales accordées à la discipline. Contrairement donc au cadre formel, les enjeux actuels de l'EPS sont socioéconomiques, socioprofessionnels, institutionnels et d'affranchissement. C'est eux aussi qui justifient les pratiques de régulation mis en place par les acteurs pour assurer le fonctionnement de l'EPS dans les lycées et collèges. Mal maîtrisés, ces enjeux sont sources de conflits qui poussent les acteurs à user de stratégies incohérentes au cadre scolaire. Finalement, le fonctionnement actuel de la discipline au sein des établissements secondaires à l'étude ne tient qu'à des pratiques de régulations inadéquates et parfois calculées qui fragilisent le statut réglementaire de l'EPS à l'école.

Le loisir a la particularité de se pratiquer en marge du travail. En représentant l'EPS comme un loisir, les acteurs inscrivent cette discipline hors du cadre éducatif qui est perçu aussi comme un cadre de travail, d'où sa marginalisation. Les pratiques de régulation du fonctionnement de la discipline, fondées sur les représentations sociales, viennent confirmer la marginalisation de l'EPS au sein des établissements à l'étude.

L'on peut donc affirmer que les hypothèses émises dans la partie théorique pour expliquer la marginalisation de l'EPS ont bien été vérifiées au terme de cette étude.

De la prise en compte des représentations sociales liées à l'EPS, dépendra l'état futur de la discipline dans l'éducation scolaire en Côte d'Ivoire. De l'avis de Brouillet (1985), connaître les représentations initiales, devrait constituer une première évaluation à effectuer pour que le formateur puisse élaborer son projet pédagogique, au terme de la formation. En outre, il convient de préciser la dynamique de ces représentations sociales. Une autre évaluation devrait être

réalisée pour juger des modifications ou de la possibilité de modifications des représentations de l'EPS par les acteurs de l'école.

De notre avis, tout le processus de mise en place et d'organisation de l'EPS doit tenir compte des représentations sociales de cette discipline qui, malgré tout, est bien différente des autres. Au public comme au privé, l'EPS a besoin de redynamisations qui impliquent toutes les significations et les pratiques des acteurs, et qui apportent des modifications sur le noyau et les éléments périphériques des représentations sociales liées à la discipline.

Une restructuration contextuelle de l'EPS s'impose si l'on veut faire de cette discipline scolaire un pilier de l'éducation nationale, un levier pour une culture sportive en Côte d'Ivoire, un vivier de sportif de haut niveau, et un outil de développement.

BIBLIOGRAPHIE

AADIL, Ahba ILYASS. Makki, Naciri. EPS au Maroc : représentations des élèves en gymnastique. *Cafeeps* [en ligne]. 2014, disponible sur <http://cafeeps.com/eps> (consulté le 11/12/2013).

ABRIC, Jean-Claude. *Jeux, conflits et représentations sociales*. Thèse doctorat d'Etat, Aix-en-Provence : Université de Provence, 1976.

ABRIC, Jean-Claude. L'étude expérimentale des représentations sociales, In JODELET, Denise. *Les représentations sociales*. Paris : PUF, 1989, pp. 187-203. (Collection Sociologie d'aujourd'hui).

ABRIC, Jean-Claude. Système central, système périphérique : leurs fonctions et leurs rôles dans la dynamique des représentations sociales. In *Communication à la première conférence internationale sur les représentations sociales, 3-5 octobre, 1992*. Ravello.

ABRIC, Jean-Claude. L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. In GUIMELLI, Christian. (Ed) *Structures et transformations des représentations sociales*. Paris : Delachaux et Niestlé, 1994, pp. 73-84.

ABRIC, Jean-Claude. *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF, 1994.

ABRIC, Jean-Claude. Les représentations sociales : aspects théoriques. In ABRIC, Jean-Claude. (Ed) *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF, 1994, pp. 12-35.

ABRIC, Jean-Claude. Méthodologie de recueil des représentations sociales. In ABRIC, Jean-Claude. (Ed) *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF, 1994, pp. 59-82.

ABRIC, Jean-Claude. L'approche structurale des représentations sociales : développements récents, In *Psychologie et société*, Vol. 2, n° 4, 2001, pp. 81-104.

ABRIC, Jean-Claude. *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF, 2011, 312 p.

ACHOT, Melik-Chakh-nazarov, *Le sport en Afrique*. Paris : Présence Africaine, 1970, 206 p.

AKTOUF, Omar. *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations : une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal : Presses de l'Université du Québec, 1987, 213 p.

ARNAUD, Pierre. *Le corps en mouvement, précurseurs et pionniers de l'éducation physique*. Toulouse : Privat, 1981.

ARNAUD, Pierre. Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement la mise en forme scolaire de l'éducation physique. In *Revue française de pédagogie*, 1989, n° 89, pp. 29-34.

ARNAUD, Pierre. L'orthodoxie scolaire de l'éducation physique ou l'étrangère dans la maison école. In *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1990, n°1-2, pp. 15-29.

ARNAUD, Pierre. Défense et illustration d'un enseignement. In *Spirales, Une histoire de l'Education physique. Enseignement primaire et secondaire 1880-2000*, 1998, n°13-14, pp. 43-76.

ATTALI, Michel. SAINT-MARTIN, Jean. Le sport des scolaires : une institution à la croisée de l'école et du mouvement sportif (1945-2009). In *Revue économique et juridique du sport*. Paris : Dalloz, 2009, pp. 149-165.

ATTALI, Michael. SAINT-MARTIN, Jean. Histoire du sport et histoire de l'éducation. In FROISSART, Tony et TERRET, Thierry. *Le sport, l'histoire et l'historien*. Reims : Epure, 2013, pp. 53-97.

ATTIKLEME, Kossivi. KPAZAÏ, Georges. Analyse de l'évolution des curriculums de l'enseignement de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) en République du Bénin de la période coloniale à nos jours. In *La Recherche en Éducation*. [En ligne]. 2011, n°6, pp. 83-99, Disponible sur : <http://www.la-recherche-en-education.org/index.php/afirse/article/view/73/55> (Consulté le 08 février 2014).

BAUDRIT, Alain. *L'éducation physique et sportive à l'école élémentaire : attitudes et représentations des élèves*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Bordeaux : Université de Bordeaux 11, 1990.

BAUDRIT, Alain. Des représentations parmi tant d'autres : les enseignants vus par les élèves en E.P.S. In *Différencier la pédagogie en E.P.S*. Paris : Editions Revue E.P.S, 1991, Dossiers E.P.S n°7, pp.158-160.

BELOTTI, Elena Gianini. *Du côté des petites filles*. Paris : Edition des femmes, 1974, 261 p.

BERGER, Peter Ludwig. LUCKMANN, Thomas. *The Social Construction of Reality*. New York : Penguin Book, 1966, 249 p.

BERNARD, Michel. POCIELO, Christian. VIGARELO, Georges. (1975), « Itinéraires d'un concept. In *Esprit*. 1975, pp. 704-723.

BERNOUX, Philippe. BION, Jean-Yves. COHEN, Jean-Claude. MEUNIER-CHABERT, Martine. In *L'analyse des systèmes d'acteurs (Diagnostics de territoires et systèmes d'acteurs)*, CERTU, 2001.

BLANCHET, Alain. GOTMAN, Anne. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan, 2010, 128 p.

BOCOUM, Thérèse. *Les nouvelles élites en Côte d'Ivoire, dans le quart du XXème siècle*. Institut d'histoire des pays d'Outre-mer : Université de Provence, 1973.

BOUDON, Raymond. *Etudes sur les sociologues classiques*. Paris : PUF, 1998, Quadrige, tome I, tome II.

BOUDON, Raymond. CUIN, Charles-Henri. MASSOT, Alain. *L'axiomatique de l'inégalité des chances*. Laval : Presses de l'Université Laval, 2000, 207 p.

BOUDON, Raymond. CHERKAOUI, Mohamed. VALADE, Bernard. *Dictionnaire de la pensée sociologique*. Paris : PUF, 2005, pp. 213-217.

BOURDIEU, Pierre. Remarques provisoires sur la perception sociale du corps. In *Actes de la recherche en science sociales*, 1977, n°14, pp. 51-54.

BOURDIEU, Pierre. *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris : Edition de Minuit, 1979.

BOURDIEU, Pierre. Programme pour une sociologie du sport. In *Choses dites*. Paris : Minuit, 1987, pp. 203- 216.

BUZNIC-BOURGEACQ, Pablo. *La transmission du savoir expérientiel. Etudes de cas et analyses comparatives en didactique clinique de l'EPS*. Thèse de doctorat, Didactique des disciplines scientifiques et technologiques, Toulouse : Université Toulouse III-Paul Sabatier, 2009.

CANDOLFI, Jean-Marie. *L'éducation physique et sportive : attentes et représentations des parents de quatre classes d'un établissement secondaire*. Mémoire professionnel, HEP Lausanne, 2010.

Centers for Disease Control and Prevention (CDC). *Sports Related Injuries Among High School Athletes*. United States, Clifton Road Atlanta. [En ligne]. 2006. Disponible sur www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed (Consulté le 15/1/2014).

CLEMENT, Jean-Paul. La force, la souplesse et l'harmonie. Etude comparée de trois sports de combat. In Pociello, Christian. (dir.) *Sports et Société : approche socio-culturelle des pratiques*. Paris : Vigot, 1985, pp. 285-301.

CLEMENT, Jean-Paul. *Etude comparative de trois disciplines de combat (lutte, judo, aikido) et de leurs usages sociaux*. Thèse de doctorat de troisième cycle sous la direction de P. Ansart, Paris : Université de Paris VII, 1985.

CLEMENT, Jean-Paul. L'Enjeu identitaire, In *L'identité de l'éducation physique scolaire au XXème siècle, entre l'école et le sport*. AFRAPS, 1993, p.13-25.

COMBAZ, Gilles. *Sociologie de l'éducation physique. Evaluation et inégalités de réussite*. Paris : PUF, 1992.

COUCHOT-SCHIEX, Sigolène. TROTTIN, Benoîte. Interactions enseignants / élèves en EPS : variations en fonction du sexe et du genre. In Cogérino, Gèneviève. (Ed.) *Filles et garçons en EPS*. Paris : Editions de la Revue EPS, 2005, pp. 163-179.

COUCHOT-SCHIEX, Sigolène. Observation des pratiques des enseignant(es) (1) d'EPS au regard du genre. In *Recherche et Formation*, n°54, IUFM Lyon, université Lyon 1 (CRIS), 2007.

COULIBALY, Ténébé Gilbert. *Le développement de l'Education Physique et du Sport en République de Côte d'Ivoire : une étude critique*. Master en sciences de l'éducation, Université de Dijon : UER-EPS, 1983.

COULIBALY, Diasson. *Les sections sports-études : rapport au lycée garçon de Bingerville*, Mémoire de fin de cycle, INJS Abidjan, 1978.

COSTILL, David. WILLMORE, Jack Harrison. *Physiologie du sport et de l'exercice physique*. Bruxelles : De Boeck, 1998, 550 p.

CROZIER, Michel. FRIEDBERG, Erhard. *L'acteur et le système*. Paris : Editions du Seuil, 1977.

CROZIER, Michel. FRIEDBERG, Erhard. *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris, Editions du Seuil, 1992.

DAVISSE, Annick. LOUVEAU, Catherine. *Sport, école, société : la part des femmes*. Joinville-le-pont : Actio, 1991, 288 p.

DELIGNIERE, Didier. PEREZ, Sandra. Le plaisir perçu dans la pratique des APS : élaboration d'un outil d'évaluation. In *Revue STAPS*, 1998, n°45, pp.7-18.

DE COUBERTIN, Pierre. *L'Education Anglaise en France*. Paris : Hachette, 1889, 207 p.

DHELLEMES, Raymond. S'entraîner ? Pas si simple ! Le savoir s'entraîner scolaire, un thème d'étude, des objets d'enseignement en EPS. In *Cahier du CEDREPS N° 8*, AEEPS, 2009, pp. 60-73.

DIOUF, Julien Alphonse. *Représentations des compétences professionnelles d'enseignants d'E.P.S du moyen et secondaire au Sénégal*, Institut National Supérieur de l'Education Populaire et du Sport. Mémoire de Maîtrise ès Sciences et Techniques de l'Activité Physique et du Sport, Dakar : Université Cheikh Anta DIOP, 2007.

DJISSA, Noël. *Des enseignants seront formés et parallèlement les établissements seront dotés d'infrastructures sportives*. Mémoire de fin de cycle, INJS, Abidjan, 1989.

DJIMAN, Odjo. *Contribution de l'éducation physique et des sports à la formation de la jeunesse ivoirienne*, Thèse de Doctorat, Université de Toulouse, 1982.

DOISE, Willem. Les représentations sociales: définition d'un concept, In *Connexions*, 1985, n°45, pp. 243- 253.

DORVILLE, Christian. Représentations de l'enseignant d'EPS par les parents d'élèves et les professeurs. In *Représentation sociale de l'enseignant d'EPS comme facteur de changement pédagogique*. 1987, n°16, Volume 8, pp 1-10.

DORVILLE, Christian. Représentations de l'enseignant d'E.P.S par les parents d'élèves et les professeurs. In *Revue STAPS*, 1991, n°24, 7-22.

DORVILLE, Christian. L'enseignant d'EPS a-t-il le droit de vieillir ?. In *Revue EPS*, 2007, n° 324.

DOUHOU, Pierre. *Pour une participation des sociétés industrielles et commerciales au financement des activités de l'Office Ivoirien des Sports Scolaires et Universitaires (OISSU)*. Mémoire de fin de cycle, Abidjan : INJS, 1995.

DUFUR, Mikaela. TROUTMAN, Kelly. From High School Jocks to College Grads Assessing the Long-Term Effects of High School Sport Participation on Females Educational Attainment. In *Youth & Society*. [En ligne]. 2007, vol 38, n°4, pp. 443-462, Disponible sur <http://yas.sagepub.com/content/38/4/443.abstract> (Consulté le 24/03/2014).

DUPONT, Jean-Philippe. CARLIER, Ghislain. GERARD, Philippe. DELENS, Cécile. Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : revue de la littérature, In *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 2009, n°73, Chair UNESCO de Pédagogie Universitaire.

DURING, Bertrand. DUGAS, Eric. Education Physique et Intelligence. In *Revue Internationale en Sciences du Sport et de l'EP*. La Plata, 2007.

Durkheim, Emile. *De la division du travail social*. Paris : PUF, 1967, 416 p.

DURKHEIM, Emile. *Les Règles de la méthode sociologique*. Paris : PUF, coll. « Quadrige », 2002, 149 p.

DURKHEIM, Emile, (1898), « Représentations individuelles et représentations collectives », in *Les cahiers de psychologie politique*, [En ligne], n° 8, Janvier 2006, Disponible sur <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1084> (Consulté le 23 décembre 2013).

EKANZA, Simon-Pierre. CANGAH, Guy. *La Côte d'Ivoire par les textes*. Abidjan : Nouvelles éditions africaines, 1978, 237 p.

FAMOSE, Jean-Pierre. Tâches motrices et stratégies pédagogiques en EPS. In *Dossier EPS*, 1983, n°1.

FAMOSE, Jean-Pierre. *La motivation en éducation physique et en sport*. Paris : Armand Colin, 2001.

FAMOSE, Jean-Pierre. La motivation en EPS. In CARLIER, Ghislain. *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique*. Montpellier : Edition AFRAPS, 2004.

FAURE, Jean-Michel. Pour une sociologie du rugby. In *Motricité Humaine*, 1983, n° 2, pp. 26-31.

FLAMENT, Claude. Aspects périphériques des représentations sociales. In GUIMELLI, Christian. (Ed). *Structures et transformation des représentations sociales*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1994, pp. 85-118.

FLAMENT, Claude. Le plaisir et la rémunération dans la représentation sociale du travail. In *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 1994, n°23, pp. 61-69.

FLAMENT, Claude. Représentation sociale, consensus et corrélation. In *Papers on Social Representations*, 1994, 3, 2, pp. 184-193.

FLAMENT, Claude. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In ABRIC, Jean Claude. (Ed.) *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF, pp. 37-57.

FLAMENT, Claude. Sur les représentations sociales du chômage. In *Revue internationale de psychologie sociale*. 1994, n°2, pp. 109-115.

FRIEDBERG, Erhard. L'analyse sociologique des organisations. In *POUR*, 1972.

GAREL, Jean-Pierre. Education Physique et Handicap moteur. *Les repères pédagogiques*. Paris : Nathan, 1996, 269 p.

PRONOVOST, Gilles. *Loisir et société, traité de sociologie empirique*. Presse Universitaire du Québec, 1998.

GILLY, Michel. *Maître-élèves, rôles institutionnels et représentations*. Paris : PUF, 1980.

GHIGLIONE, Rodolphe. BEAVOIS, Jean-Léon. CHABROL, Claude. TROGNON, Alain. *Manuel d'analyse de contenu*, Paris, Armand Colin, 1980.

GHIGLIONE, Rodolphe. MATALON, Benjamin. *Enquête sociologique : théories et pratiques*. Paris : Armand Colin, 1998.

GLEYSE, Jacques. *Les paradoxes d'une intégration institutionnelle : images de l'éducation physique et sportive du secondaire*. Lille : ANRT, 1988.

GRAWITZ, Madeleine. *Les méthodes en sciences sociales*. Paris : Editions Dalloz, 1981.

GRAWITZ, Madeleine. *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz, 1986, 7^{ème} Edition.

GRAWITZ, Madeleine. *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz, 1993, 9^{ème} Edition.

GUERINEAU, Alain. *Histoire de l'EPS de Duclerc : histoire de l'éducation physique et sportive de 1940 à nos jours*. [En ligne]. 2014, disponible sur <http://www.etudier.com/dissertations> (Consulté le 09/10/2015).

HAMANT, Maryline. *EPS et handicap : Politique d'intégration*. Faculté du sport de Nancy – Metz : Mémoire Master 2 STAPS, 2011, 58 p.

HARRY, Joseph. Sport ideology, attitudes toward women, and anti-homosexual attitudes. In *Sex Roles*, 2015, vol. 32, pp. 109-116.

HEBRARD, Alain. *L'EPS, Réflexion et perspectives*. Paris : Coédition Revue STAPS & Revue EPS, 1986.

HUBSCHER, Ronald. *L'histoire en mouvements*. Paris : Armand Colin, 1992.

IGNICO, Arlene. Development and verification of gender-role stereotyping index for physical activities. In *Perceptual and Motor Skills*, 1989, vol. 68, pp. 1067-1075.

IRLINGER, Paul. LOUVEAU, Catherine. METOUDI, Michèle. *Les pratiques sportives des français*. Paris : INSEP, 1989.

IRLINGER, Paul. LOUVEAU, Catherine. METOUDI, Michèle. *Méthode de l'enquête*. Paris : INSEP, 1989, 286 p.

IRLINGER, Paul. LOUVEAU, Catherine. METOUDI, Michèle. *Sociologie des activités physiques et sportives : promenade dans la littérature*. Paris : Laboratoire de Sociologie, INSEP 11, 1992.

IRLINGER, Paul. LOUVEAU, Catherine. METOUDI, Michèle. Sociologie des activités physiques et sportives : promenade dans la littérature. In *STAPS*, 1992, n° 27, pp. 53-72.

INSPECTION GENERALE MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE. *Etude relative à la vente des tenues d'EPS dans les établissements scolaires publics*. Abidjan : MENET, 2013.

ULMANN, Jacques. *De la gymnastique aux sports modernes*, Paris, Vrin, 1971.

JODELET, Denise. Représentation sociale : phénomène, concept et théorie » in Moscovici, S. *Psychologie sociale*. Paris : PUF, 3^e édition, 1990, pp. 358-378.

JOHSUA, Samuel. *L'école entre crise et réfondation*. Paris : La Dispute, 1999, 217 p.

KAHN, Axel. La performance : à quel prix ? », in *Acteurs de l'Économie*, octobre, Entretien de Valpré, dossier Performance, pp 68-69, [En ligne]. 2007, disponible sur <http://www.creg.ac-versailles.fr> & <http://www.entretienvalpre.org>. (Consulté le 13 mars 2014).

Kamiyole, Adegbulugbe, Olabissi. Physical Educators Albatross in African Muslim Societies. In *International Journal of Physical Education*, 1993, n°30, pp. 28-31.

KONE, Souleymane. *Dossier sur la section volley-ball du lycée moderne des jeunes filles de Bouaké-Côte d'Ivoire*. Mémoire de fin de cycle, INJS, Abidjan, 1992.

KOUABENAN, Honoré. *La baisse du taux d'engagement des établissements secondaires aux compétitions OISSU : cas des établissements publics d'Abidjan*. Mémoire de fin de cycle, INJS, Abidjan, 2006.

KLEIN, Gilles. *L'Europe et l'éducation physique*, Dossier EPS. 1995, 413 p.

KLEIN, Gilles. *Actualité de l'éducation physique en Europe*, Dossier EPS, 2005, 95 p.

LANGOUËT, Gabriel. Léger, Alain. *Public ou privée : trajectoires et réussites scolaires*, La Garenne-Colombe : Editions de l'espace européen-Editions Publidix, 1991, 188 p.

LAVISSE, Dominique. Handicap en EPS : Accueillir et intégrer. In *Corpus l'EPS du collège au lycée*, Nancy-Metz : Canopé – CRDP, 2009.

LAURE, Patrick. FALCOZ, Marc. *Sociologie : l'essentiel en sciences du sport*, Paris, ellipses, 2004, 192 p.

LEZIART, Yvon. Les rapports théorie/pratique dans les conceptions de l'éducation physique : permanence ou changement? Etude de trois périodes significatives. In *Revue française de pédagogie*, 1996, Volume 116, pp. 51-64.

LIARDET, Isabelle. PFEFFERLE, Pierre. *Enseigner le sport: de l'apprentissage à la performance*. Lausanne : Presses Polytechniques et Universitaires Romandes, 2011.

LLOYD, Barbara. Différences entre sexes. In *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris : Nathan, 1994.

MARCHAND, François. *Evaluation des élèves et conseil de classe*. Paris : EPI, 1979.

MARTINEAU, Robert. La pratique pédagogique et ses fondements : La théorie une alliée nécessaire. In *Vie pédagogique*, 1998, n°108, p19-23.

MARSAULT, Christelle. *Socio-histoire de l'éducation physique et sportive*. Paris : PUF, 2009.

MASTORO, Didier. *Comment l'enseignant d'Education Physique et Sportive débutant, par son style d'enseignement peut-il permettre aux élèves de*

s'impliquer davantage dans les apprentissages ?. UIFM site de Perpignan : Académie de Montpellier, 2006.

MATTEO, Sherri. The effect of sex and gender schematic processing on sport participation. In *Sex Roles*, 1986, vol. 15.

MAUSS, Marcel. *Sociologie et Anthropologie*. Paris : PUF, 1966.

MEARD, Jacques. BERTONE, Stefano. *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*. Paris : PUF, 1998.

MERLE, Camille. *Le plaisir des élèves handicapés moteurs en Education Physique et Sportive*. Mémoire de recherche en Education, Université d'Orléans IUFM : Centre Val de Loire, 2012, 52 p.

MERLE, Camille. *Le plaisir des élèves handicapés moteurs en Education Physique et Sportive*, Mémoire de recherche, Université d'Orléans, IUFM centre Val de Loire, 2012.

MENDRAS, Henri. *Le sociologue et son terrain*. Paris : Armand Colin, 2000, 294 p.

MERAND, Robert. DHELLEMES, Raymond. *Education à la santé, endurance aérobie, contribution de l'EPS*. Paris : INRP, 1988.

MEYNAUD, Jean. *Sport et politique*. Paris : Payot, 1966, 172 p.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION DE BASE, MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE. Plan National de Développement du Secteur Education/Formation (PNDEF) 1998-2010. In *Table ronde des bailleurs de fonds*, 1997, Volume 1, 109 p.

MINISTERE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS (MJS). *Manuel de procédure pour l'enseignement de l'Education Physique et la pratique du Sport à l'école*, DEPS, Abidjan, 1999.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE France. *Image du sport scolaire et pratique d'enseignement au collège et au lycée 2005-2006*, 2007.

MORALES, Evo. *La construction de l'EPS dans le système éducatif en France 1880-2007*. [En ligne]. 2007, disponible sur <http://www.f2smhstaps.ups-tlse.fr> (Consulté le 13/3/2014).

MOLINER, Pascal. *Images et représentations sociales*. Grenoble : PUG, 1996.

MOSCOVICI, Serge. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF, 1961.

NARRING, Françoise. BERTHOUD, André. CAUDERAY, Michel. FABRE, Marcel. MICHAUD, Pierre-André. *Condition physique et pratiques sportives des jeunes dans le canton de Vaud*. Lausanne : Institut universitaire de médecine sociale et préventive, SEEPS, 1997.

N'DA, Paul. *Méthodologie de la recherche, de la problématique à la discussion des résultats : comment réaliser un mémoire, une thèse d'un bout à l'autre ?*. Abidjan : EDUCI, 2002.

NDIAYE, Mamadou. *Représentations des compétences professionnelles de l'enseignant : le cas des professeurs de l'enseignement secondaire public*. Mémoire de Diplôme d'Etudes Approfondies en Sciences de l'Education, E.N.S : Chaire Unesco en Sciences de l'Education, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, 2002.

NIANGORAN, Bouah. *Introduction à la drummologie*. Abidjan : édition Sankofa, 1981.

ODJOUSSOU, Mathias. *La structuration de l'enseignement de l'éducation physique et sportive au Bénin à partir d'un nouveau programme : enjeu d'une mutation ou mutation d'un enjeu*, Mémoire de Master en Education, Rennes : Université de Rennes 2, 2010.

PARLEBAS, Pierre. *Lexique commenté en sciences de l'action motrice*. Paris : INSEP, 1981.

PATOURNE, Christine. *Quelles compétences terminales dans l'enseignement de la géographie ?*. Ministère de la Communauté Française de Belgique, Département de l'Education, de la Recherche et de la Formation, Pilotage de l'enseignement inter-réseau, Recherche en éducation, n° 12/97, [En ligne]. 1999, disponible sur <http://www.ulg.ac.be/geoco/lmg/competences/chantier> (Consulté le 15/1/2014).

PENARD, Thierry. Théorie des contrats et réseaux de franchise. In *Revue française d'économie*, Paris, 2004, vol 18 n°4.

PIGEASSOU, Charles. Les éthiques dans le sport : voyage au cœur de l'altérité », in *Corps et culture*. [En ligne]. 1997. Numéro 2. Disponible sur <http://corpsetculture.revues.org/316>. (Consulté le 13/02/2014)

PIGEASSOU, Charles. *Sport et tourisme, émergence du sport dans l'offre touristique in Tourisme et sport*. Paris : Cahiers Espaces, 2007.

POCIELLO, Christian. La force, l'énergie, la grâce et les réflexes. In Pociello, Christian. (dir.) *Sport et société*, Paris : Vigot, 1981.

POGGI, Marie-Paul. COMBAZ, Gilles. L'illusion d'une éducation corporelle commune en éducation physique et sportive. In *Année sociologique*, 2002, vol.52, pp. 471-495.

POGGI, Marie-Paul. Moniotte, Julien. Quelle place pour le sociologique dans les recherches en didactique de l'EPS ?. In *Éducation et didactique*, Presses universitaires de Rennes, 2011, vol. 5, n°1.

POSTIC, Marie-Josèphe. *Education physique et sportive comme moyen d'intégration de handicapés moteurs dans le milieu scolaire ordinaire*, Rennes mémoire de l'école nationale de la santé public. Mémoire de Master. Rennes : de l'Ecole Nationale de la Santé Publique, 2002, 62 p.

QUIVY, Raymond et CAMPENHOUDT, Luc Van. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod, 2006.

RIBET, Lisa. *Education Physique et Sportive L'intégration des élèves autistes en Education Physique et Sportive*, université d'Orléans IUFM Centre Val de Loire. [En ligne]. 2012, <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00755993/document>. (Consulté le 17/02/2014).

RIVALS, Camille. *Les représentations des élèves et pratiques En E.P.S.* Académie de Montpellier site de Perpignan : I.U.F.M, 2000.

ROCHEX, Jean-Yves. *Comment l'enseignant peut-il favoriser l'investissement de ses élèves ?*. Académie de Montpellier, 1996.

ROCHEX, Jean-Yves. *Le sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité*. Paris : PUF, 1996.

SAINT-MARTIN, Jean. TERRET, Thierry. *Histoire du sport dans l'entre-deux guerres, Regards croisés sur les influences étrangères*. Paris : Harmattan, 2000, 324 p.

Rapport Européen. Le rôle du sport dans le système éducatif. Académie de Lyon, 30 octobre, 2007.

SALMINEN, Simo. Sex role and participation in traditionally inappropriate sports. In *Perceptual and Motor Skills*, 1990, vol. 71n° 3, pp. 1216-1218.

SINDOU, Traoré. *Stratégie pour une amélioration du niveau de l'enseignement de l'EPS dans l'enseignement secondaire privé de Côte d'Ivoire : cas de Gagnoa*. Mémoire de fin de cycle, INJS, Abidjan, 2009.

SWEDBERG, Richard. Sociology and Game Theory: Contemporary and Historical Perspectives. In *Theory and Society*. juin 2001, vol. 30, n° 3, p. 301-335).

TAP, Pierre. *Masculin et féminin chez l'enfant*. Toulouse : Privat, 1985.

TANO, Konan. *L'impact de l'état des infrastructures sportives sur la pratique du sport à l'EPS en Côte d'Ivoire : cas des établissements secondaires de Divo*, Mémoire de fin de cycle, INJS, Abidjan, 1989.

THIAM, N'diaye. *L'image de l'enseignant d'E.P.S vue par lui-même et par les élèves*. Mémoire de Maîtrise S.T.A.P.S : I.N.S.E.P.S, Dakar, 1991.

THISSE, Jacques-François. *Théorie des Jeux : Une introduction*, 2002. Disponible sur http://www.core.ucl.ac.be/staff/thisse%28micro_licence%29.pdf. (Consulté le 12/11/2015)

TRANCART, Danièle. Quelques indicateurs caractéristiques des collèges publics, évolution de 1980 à 1990 dans sept académies. L'évolution des disparités entre collèges publics. In *Education et Formation*, 1993, n°35.

VIDAL, Catherine, BROWAEYS, Dorothee Benoit. *Cerveau sexe et pouvoir*. Paris : Belin, collection Regards, 2005, 110 p.

VIGNERON, Cécile. Les écarts de réussite en EPS aux examens entre filles et garçons, In Cogérino, Geneviève. (Ed.) *Filles et garçons en EPS*, Paris, Editions de la Revue EPS, 2005, pp. 61-99.

VIGNERON, Cécile. Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ?. In *Revue française de pédagogie*. [En ligne]. 2006. Mise en ligne le 01 mars 2010. Disponible sur <http://rfp.revues.org/146>. (Consulté le 20/3/2014)

VIGNERON, Cécile. Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminismes biologiques ou fabrication scolaire ?. *Revue française de pédagogie*, 2006, n° 154, pp. 111-124.

VLADIMIR, Jean-Charles. *Représentation des pratiques sexuelles des hommes hétérosexuels de 17 à 55 ans et les risques d'infection au VIH/SIDA dans les milieux défavorisés (Cas de Martissant I, Avenue Bolosse, et Carrefour Feuilles)*. Mémoire de sortie, FASCH/UEH, 2005.

WAMUKOYA, Edwin Edward Kadima. HARDMAN, Ken. Physical Education in Kenya Secondary Schools. In *The British Journal of Physical Education*. 1992, vol. 23, n° 4.

YONNET, Paul. *Jeux, modes et masses*. Paris : Gallimard, 1985.

YAHYAOU, Boubeker. *L'EPS à l'école*. FOREPS. [En ligne]. 1999. Disponible sur <http://foreps.free.fr/>. (Consulté le 14 février 2014).

ZIMMERMAN, Jean. REAVIL, Gil. *Raising our Athletes Daughters*. New York : Doubleday, 1999.

ANNEXES

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|------|
| SOMMAIRE..... | I |
| DEDICACES..... | II |
| INDEX DES FIGURES, PHOTOS ET TABLEAUX..... | III |
| LISTE DE CYGLES ET ABREVIATIONS..... | V |
| REMERCIEMENTS..... | VIII |
| AVANT PROPOS..... | XII |
| INTRODUCTION..... | 14 |
| PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE..... | 19 |
| CHAPITRE I : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE..... | 20 |
| I. Justification du choix du sujet..... | 20 |
| I.1. Motivations personnelles..... | 20 |
| I.2. Motivations d'ordre social..... | 21 |
| I.3. Motivations d'ordre scientifique..... | 23 |
| II. Problématique..... | 24 |
| III. Thèse et hypothèses de recherche..... | 35 |
| III.1. Thèse..... | 35 |
| III.2. Hypothèses..... | 36 |
| III.2.1. Hypothèse principale..... | 36 |
| III.2.2. Hypothèses secondaires..... | 36 |

| | |
|---|----|
| IV. Modèle d'analyse..... | 36 |
| V. Objectifs de l'étude..... | 41 |
| V.1 Objectif général..... | 41 |
| V.2. Objectifs spécifiques..... | 41 |
| VI. Etat des connaissances sur le sujet..... | 41 |
| VI.1. EPS et perception inégalitaire de la société..... | 42 |
| VI.2. Les enjeux de l'EPS à l'école..... | 49 |
| VI.3. Institutionnalisation scolaire de l'EPS..... | 53 |
| VI.4. Enseignement de l'EPS au sein des établissements..... | 56 |
| VI.5. Les représentations sociales en EPS..... | 61 |
| VII. Champ de référence conceptuel et théorique..... | 67 |
| VII.1. Champ de référence conceptuel..... | 68 |
| VII.1.1. La marginalisation..... | 68 |
| VII.1.2. Le sport..... | 69 |
| VII.1.3. Education Physique et Sportive (EPS) | 71 |
| VII.1.4. Les représentations sociales..... | 74 |
| VII.2. Champ de référence théorique..... | 78 |
| VII.2.1. La théorie du structuralisme constructiviste..... | 79 |
| VII.2.2. La théorie des jeux..... | 81 |
| CHAPITRE II : CONSIDERATIONS D'ORDRE METHODOLOGIQUE | |

| | |
|---|-----|
| DE L'ETUDE..... | 83 |
| I. Délimitation du champ de l'étude..... | 83 |
| I.1. Le champ géographique..... | 83 |
| I.2. Le champ social..... | 87 |
| I.3. Le champ sociologique..... | 89 |
| II. Procédures de collecte de données..... | 90 |
| II.1. Les enquêtes exploratoires..... | 90 |
| II.2. Echantillonnage..... | 92 |
| II.3. Techniques de collecte | 97 |
| II.3.1. La recherche documentaire..... | 97 |
| II.3.2. L'observation..... | 98 |
| II.3.3. Le questionnaire..... | 99 |
| II.3.4. L'entretien..... | 100 |
| II.3.5. Le focus group..... | 101 |
| II.4. La pré-enquête..... | 102 |
| II.5. L'enquête proprement dite..... | 103 |
| II.6. Le traitement et l'analyse des données..... | 103 |
| III. Les méthodes d'analyse..... | 104 |
| III.1. L'analyse de contenu..... | 104 |
| III.2. L'analyse stratégique..... | 105 |

| | |
|---|-----|
| III.3. La méthode dialectique..... | 106 |
| IV. Les difficultés liées à l'étude..... | 107 |
| <i>Conclusion partielle</i> | 109 |
| | |
| DEUXIEME PARTIE : L'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE AU SEIN DU SYSTEME SCOLAIRE IVOIRIEN..... | 110 |
| | |
| CHAPITRE I. SITUATION GENERALE DE L'EDUCATION PHYSIQUE ET DU SPORT EN COTE D'IVOIRE..... | 111 |
| | |
| I. Aperçu historique..... | 111 |
| | |
| I.1. L'héritage colonial..... | 111 |
| | |
| I.2. Cadre institutionnel de l'EPS après l'accession de la Côte d'Ivoire à l'indépendance..... | 116 |
| | |
| I.3. Le rôle des structures internationales..... | 118 |
| | |
| I.4. Le caractère traditionnelle des APS et l'éducation en Côte d'Ivoire | 120 |
| | |
| II. L'Education Physique et le Sport dans la Côte d'Ivoire actuelle..... | 123 |
| | |
| II.1. Organisation actuelle du sport en général en Côte d'Ivoire | 123 |
| | |
| II.2. Les structures sous tutelle du MPJSL qui interagissent le plus avec l'EPS..... | 125 |
| | |
| II.2.1. L'Institut National de la Jeunesse et des Sports..... | 125 |
| | |
| II.2.2. L'Office Ivoirien du Sport Scolaire et Universitaire (OISSU)..... | 127 |
| | |
| III. Les niveaux de pratique de l'Education Physique et du Sport en Côte d'Ivoire..... | 130 |
| | |
| III.1. Le sport civil..... | 130 |

| | |
|---|-----|
| III.2. Le sport militaire..... | 131 |
| III.3. Le sport scolaire et universitaire..... | 131 |
| CHAPITRE II : LE SYSTEME EDUCATIF IVOIRIEN..... | 134 |
| I. Brèves données historiques de l'école en Côte d'Ivoire..... | 134 |
| I.1. Avant les indépendances..... | 134 |
| I.2. Après les indépendances..... | 136 |
| II. Contexte actuel du système éducatif ivoirien : organisation et fonctionnement..... | 139 |
| II.1. Les services rattachés au ministère de l'éducation nationale et à l'EPS..... | 140 |
| II.2. L'Inspection Générale de l'Education Nationale (IGEN) et les services associés à l'EPS..... | 141 |
| II.2.1 La Direction des ressources humaines et le recrutement d'enseignants en EPS..... | 143 |
| II.2.2. La Direction des Affaires Financières et équipement pédagogique en EPS..... | 144 |
| II.2.3. La Direction des stratégies, de la planification et des statistiques et la gestion des infrastructures en EPS..... | 145 |
| II.2.4. La Direction de la pédagogie et de la formation continue et la formation des enseignants d'EPS..... | 146 |
| II.2.5. La Direction des Ecoles, Lycées et Collèges..... | 147 |
| II.2.6. La Direction de l'orientation, des bourses et les sections sports- études..... | 147 |

| | |
|--|-----|
| II.2.7. La Direction de la Vie Scolaire..... | 148 |
| II.2.8. La Direction de l'Encadrement des Etablissements Privés..... | 149 |
| II.2.9. La Direction de l'Animation, de la Promotion et du Suivi des Comités des Gestions des Etablissements Scolaires..... | 151 |
| CHAPITRE III. L'EPS DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL ET PARTICULIEREMENT DANS LES ETABLISSEMENTS D'ABOBO..... | |
| I. L'EPS dans l'enseignement secondaire général..... | 152 |
| I.1. Organisation..... | 152 |
| I.1.1. L'Association Sportive d'Etablissement..... | 154 |
| I.1.2. La Classes à Orientation Sportive (COS)..... | 154 |
| I.1.3. Le Centre d'Animation Sportive (CAS)..... | 154 |
| I.1.4. Le Centre d'Entraînement Sportif (CES)..... | 155 |
| I.1.5. La Section « Sport-Etudes » (SSE)..... | 155 |
| I.1.6. La Fédération des sports de l'enseignement secondaire..... | 158 |
| I.2. Infrastructures et équipements sportifs..... | 158 |
| I.3. Gestion pédagogique..... | 159 |
| I.3.1. Les objectifs..... | 159 |
| I.3.2. Les programmes d'enseignement..... | 160 |
| I.4. Méthodes pédagogiques..... | 162 |
| I.5. Pratique du sport..... | 164 |

| | |
|---|-----|
| II. L'EPS dans les établissements secondaires d'Abobo..... | 166 |
| II.1. Le collège privé les falaises..... | 166 |
| II.2. Le CMA PK18..... | 168 |
| II.3. Le LYMUA..... | 173 |
| <i>Conclusion partielle</i> | 175 |
| | |
| TROISIEME PARTIE : REPRESENTATIONS SOCIALES DE L'EPS AU SEIN DES ETABLISSEMENTS SECONDAIRES D'ABOBO..... | 176 |
| | |
| CHAPITRE I. PERCEPTIONS LIEES A L'EPS AU SEIN DES ETABLISSEMENTS SECONDAIRES..... | 177 |
| I. L'EPS, un jeu choisi par les acteurs..... | 177 |
| I.1. L'EPS comme jeu..... | 177 |
| I.2. Le statut optionnel de l'EPS..... | 179 |
| I.2.1. La dispense en EPS..... | 180 |
| I.2.2. L'OISSU et l'option EPS..... | 184 |
| I.2.3. Article scolaire et choix en EPS..... | 185 |
| II. L'EPS une discipline des temps libres..... | 187 |
| II.1. Appréciation des horaires d'EPS par les acteurs..... | 187 |
| II.2. Les activités de l'EPS par rapport aux autres disciplines..... | 190 |
| II.3. EPS, une discipline extrascolaire..... | 191 |
| III. L'EPS, une discipline plus distractive qu'éducative..... | 193 |
| III.1.L'objectif de l'EPS selon les élèves..... | 193 |

| | |
|--|-----|
| III.2. L'importance scolaire de l'EPS selon les parents..... | 194 |
| III.3. Evaluation et marginalisation en EPS..... | 198 |
| <i>Conclusion partielle</i> | 201 |
| CHAPITRE II. ENJEUX ET SIGNIFICATIONS SPECIFIQUES | |
| LIEES A L'EPS..... | 204 |
| I. Les enjeux formels de l'EPS..... | 204 |
| I.1. Les enjeux scolaires et sanitaires de l'EPS..... | 204 |
| I.2. Les enjeux socioculturels et sportifs de l'EPS..... | 205 |
| II. Enjeux actuels et significations de l'EPS selon les acteurs..... | 206 |
| II.1. L'EPS : enjeux socioéconomiques..... | 207 |
| II.1.1. Les enjeux socioéconomiques pour les parents d'élève..... | 207 |
| II.1.2. Les administrations et les enjeux économiques de l'EPS..... | 213 |
| II.2.3. Les enjeux économiques pour les enseignants d'EPS..... | 216 |
| II.2.3.1. Les échanges commerciaux en EPS..... | 216 |
| II.2.3.2. Evaluation, corruption et enjeux économiques en EPS..... | 219 |
| II.3. Les enjeux socioprofessionnels de l'EPS..... | 221 |
| II.3.1. La préservation d'un emploi..... | 221 |
| II.3.2. Le repositionnement d'une profession..... | 223 |
| II.4. Les enjeux institutionnels de l'EPS au privé..... | 225 |
| II.5. Les enjeux d'affranchissement en EPS..... | 227 |

| | |
|--|-----|
| II.5.1. Les élèves et le rapport à la tenue d'EPS..... | 227 |
| II.5.2. Le rapport au corps et affirmation en EPS..... | 229 |
| II.5.3. EPS et complexe..... | 232 |
| <i>Conclusion partielle</i> | 234 |
| CHAPITRE III. PRATIQUES DE REGULATION DE L'EPS A ABOBO : | |
| acteurs, interactions conflictuels et régulations..... | 238 |
| I. Les interactions conflictuelles en EPS..... | 238 |
| I.1. Les conflits institutionnels..... | 238 |
| I.2. Les conflits COGES, administration, enseignants autour de la vente des tenues d'EPS au public..... | 248 |
| I.3. Les désaccords entres acteurs des établissements privés..... | 256 |
| I.4. Les conflits enseignants-élèves..... | 257 |
| I.5. Conflits et question de sécurité aux cours d'EPS..... | 259 |
| II. La contradiction des normes d'agrémentation..... | 262 |
| II.1. Les limites de l'Etat face aux établissements privés..... | 262 |
| II.2. La formation des enseignants du privé..... | 265 |
| III. Le consensus social en EPS..... | 268 |
| III.1. Le consensus DEEP-établissement privé en EPS..... | 268 |
| III.2. Consensus dans les établissements publics..... | 271 |
| III.2.1. Le consensus entre acteurs du champ scolaire..... | 271 |
| III.2.2. EPS et consensus extrascolaire..... | 273 |

| | |
|-----------------------------------|-----|
| <i>Conclusion partielle</i> | 277 |
| CONCLUSION GENERALE..... | 280 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 285 |
| ANNEXES..... | 303 |