



HAL
open science

**L'EPS dans les “ beaux quartiers ”.
Socio-ethno-didactique de l'EPS en contexte scolaire
d'excellence: Le cas du lycée Henri-IV de Paris**

Sarah Pochon

► **To cite this version:**

Sarah Pochon. L'EPS dans les “ beaux quartiers ”. Socio-ethno-didactique de l'EPS en contexte scolaire d'excellence: Le cas du lycée Henri-IV de Paris. Education. Université d'Artois, 2019. Français. NNT: . tel-03006192

HAL Id: tel-03006192

<https://theses.hal.science/tel-03006192v1>

Submitted on 25 Jan 2021

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 d'Artois
Laboratoire : Atelier SHERPAS, URePSSS (EA 7369)

Faculté des sports et de l'éducation physique de Liévin
Ecole doctorale « SESAM »

THESE DE DOCTORAT

Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

L'EPS dans les « *beaux quartiers* »

Socio-ethno-didactique de l'EPS en contexte scolaire d'excellence :

Le cas du lycée Henri-IV de Paris

(TOME I)

Rédigée et soutenue publiquement par Sarah POCHON
Université d'Artois

Sous la direction de
Williams NUYTENS, Professeur, Université d'Artois

Le 25 juin 2019

Jury composé de

Fabienne BRIERE-GUENOUN, MCF-HDR, Aix-Marseille Université, Rapporteur.

Yves DUTERCQ, Professeur, Université de Nantes, Président.

Nathalie JELEN, MCF, Université d'Artois, Examineur.

Williams NUYTENS, Professeur, Université d'Artois, Directeur de thèse.

Jean-Paul PAYET, Professeur, Université de Genève, Examineur.

Marie-Paule POGGI, MCF-HDR, Université des Antilles, ESPE, Rapporteur.

REMERCIEMENTS

Il paraît qu'il y a des rencontres qui nous changent.

Je tiens à remercier d'abord mon directeur de thèse, Williams Nuytens, Professeur à l'Université d'Artois, à qui je dois de m'avoir embarquée dans cette aventure que constitue le travail de thèse. Il m'a accordé sa confiance et guidée avec bienveillance durant ce travail au long cours, ce qui a concouru à me donner force et motivation.

Je mesure chaque jour la chance que j'ai d'enseigner à la Faculté des Sports et de l'Éducation Physique de Liévin, et je souhaite remercier Olivier Chovaux, Vice-Président de l'Université d'Artois, qui m'a donné cette chance d'être recrutée sous son mandat de Directeur de la faculté des sports de Liévin.

Je remercie tous mes collègues de l'Atelier SHERPAS, avec lesquels j'ai pu échanger toutes ces années, partager mes doutes, mes réflexions. Je voudrais remercier plus particulièrement : Oumaya Hidri-Neys, Professeure, envers qui j'ai une grande admiration. En déployant une énergie considérable dans l'accompagnement des doctorants au sein de l'Atelier, elle m'a permis de progresser et d'avoir confiance en moi ; Nathalie Jelen, Maître de conférences en sociologie, pour toutes nos discussions, son souci du détail, son écoute jusqu'au bout et son soutien indéfectible ; Isabelle Caby, actuelle Directrice de la Faculté des Sports et de l'Éducation Physique de Liévin pour ses encouragements répétés. Je ne connais pas de personne plus optimiste et généreuse ; Noémie Beltramo, Maître de conférences en STAPS pour ses conseils et le partage de son expérience. Je remercie mes collègues doctorantes et doctorants : Cindy Louchet, la reine des références bibliographiques, Audrey Gozillon pour sa bonne humeur constante, et Thibaut Delfavero pour son oreille attentive.

Je tiens à adresser mes remerciements aux deux proviseurs du lycée Henri-IV qui ont bien voulu m'accueillir dans leur établissement ainsi que les membres de l'équipe EPS pour la confiance qu'ils m'ont accordée et les encouragements qu'ils m'ont régulièrement adressés.

Je remercie sincèrement mes amies d'être toujours aussi présentes après toutes ces années et plus particulièrement Laura Pruvost et Jocelyne Legrain. Vous comptez énormément pour moi.

Merci à mes parents de m'avoir soutenue. Merci à mon père, Daniel : si je n'ai pas ta passion pour George Chelon, j'ai ton goût pour les bons mots. Merci de m'avoir conduite en gare de Lille Flandres pour que j'attrape le train de 05h51 de nombreux jeudis. Merci à ma mère, Ghislaine : tu m'as communiqué comme un virus ton goût pour la lecture et la littérature, merci pour ton aide et tout l'intérêt que tu n'as cessé de porter à mon travail. Merci à Anouk, ma sœur, mon alliée, d'être toujours là pour moi quoi qu'il arrive.

Je dédie ce travail à tous les enseignants qui m'ont accompagnée au cours de ma scolarité. De l'école primaire au collège, du lycée à l'université : qu'ils sachent que je ne les oublie pas.

*« Tout le passé est nécessaire
pour aimer le présent »
Annie Ernaux (2011).*

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	3
INTRODUCTION	10
PREMIERE PARTIE Du choix de l'objet au protocole d'enquête : l'élaboration d'un cadre socio-ethno-didactique au sein d'une institution scolaire réputée et fermée	20
Premier chapitre : Du choix de l'objet au positionnement épistémologique	20
« <i>Des ZEP à une ZEP</i> »	
1. L'EPS dans les « <i>beaux quartiers</i> » : une boîte noire	20
2. L'asymétrie dans la comparaison : « L'EPS dans les <i>beaux quartiers</i> » et l'EPS en milieu « difficile »	25
3. Le rapport à l'objet et aux enquêtés : éléments de réflexivité et objectivation de la posture de recherche	29
3.1. Mon « <i>égo-histoire</i> » et le récit d'une « <i>prof d'EPS</i> »	29
3.2. <i>L'exercice du métier en tant que Titulaire de Zone de Remplacement</i>	33
3.3. <i>Les premiers pas dans la recherche et positionnement épistémologique</i>	35
3.4. <i>Tenir la posture de chercheuse face aux « enquêtés » pour objectiver le travail et préserver la neutralité scientifique</i>	39
3.4.1. <i>L'objectivation du rapport à l'objet et des conditions d'enquête</i>	41
3.4.2. <i>Le carnet ethnographique ou journal de terrain</i>	42
3.4.3. <i>L'exercice de la distanciation</i>	43
3.4.4. <i>La collecte de données objectives</i>	44
3.4.5. <i>Le croisement des données et l'apport de la littérature scientifique</i>	44
4. Les situations de « retour » face aux « enquêtés »	44
5. De la connaissance indigène de l'objet aux orientations théoriques retenues	46
5.1. <i>Les intérêts de l'enquête articulés aux premiers ancrages théoriques et disciplinaires</i>	48
5.1.1. <i>Des intérêts philosophico-éducatifs à propos des élites scolaires</i>	49
5.1.2. <i>Des intérêts politico-éducatifs dans l'étude du recrutement scolaire</i>	52
5.1.3. <i>Des intérêts scientifiques pour l'étude des inégalités scolaires en EPS : des pratiques enseignantes à l'activité didactique enseignante</i>	54
5.1.4. <i>Des intérêts académiques de formation pour l'efficacité des pratiques enseignantes : de « l'effet-maître » aux « techniques didactiques »</i>	57
5.1.5. <i>Questionner le rapport au corps d'une « élite lycéenne »</i>	63
Deuxième chapitre : La construction d'un cadre de référence articulant les ancrages théoriques et disciplinaires : la socio-ethno-didactique	66
« <i>Les recherches menées dans les classes témoignent, elles aussi, d'un métissage conceptuel pour travailler le rapport à l'empirie</i> »	
1. L'appareil conceptuel de l'enquête : un pluralisme assumé	66
1.1. <i>De la démarche ethnographique à la sociologie dispositionnaliste et contextualiste : l'étude des interactions entre les acteurs et leur contexte</i>	66
1.2. <i>La sociologie du curriculum et la co-construction des savoirs dans le cadre de la « transposition didactique ascendante »</i>	72
1.3. <i>De la transposition didactique aux choix des contenus à enseigner</i>	73
1.4. <i>Le rapprochement de cadres théoriques disciplinaires et conceptuels sociologiques et l'influence de la socio-didactique</i>	77

2. Les cadres théoriques mobilisés dans l'analyse didactique des leçons d'EPS et la co- construction des savoirs	78
2.1. <i>De la didactique à la didactique de l'EPS pour l'étude des pratiques enseignantes</i>	79
2.2. <i>La Théorie des Situations Didactiques de Brousseau (1986) : situation et milieu didactique</i>	80
2.2.1. <i>Les outils conceptuels mobilisés dans l'étude des pratiques enseignantes à partir de la Théorie des Situations Didactiques</i>	83
2.2.2. <i>La Théorie de l'Action Conjointe en Didactique et ses descripteurs d'analyse pour l'étude des techniques didactiques</i>	90
3. Les priorités assignées aux questions et problématiques de recherche dans la temporalité de l'enquête	92
Troisième chapitre : La méthodologie et la chronologie de l'enquête : des techniques et outils d'investigation pluriels au traitement des données	97
« Petit micro » et sa posture	
1. La démarche ethnographique dans une approche inductive et le croisement permanent des données	97
1.1. <i>L'observation « flottante » du contexte et les retours constants à la littérature</i>	98
1.2. <i>Les observations in situ des leçons d'EPS au collège et au lycée et la construction des indicateurs de référence</i>	106
1.3. <i>Le choix d'enquêter en direction des lycéens</i>	110
1.3.1. <i>Une différence dans les attitudes</i>	111
1.3.2. <i>Une différence dans le recrutement scolaire</i>	112
2. Les observations directes de trois cycles d'EPS au lycée	112
2.1. <i>Le traitement des données tirées des observations : les analyseurs de l'action conjointe en didactique comme outils d'analyse</i>	117
2.2. <i>L'analyse des savoirs curriculaires transmis : du curriculum prescrit et déclaré au curriculum en actes</i>	119
3. L'usage de questionnaires en direction des lycéens	120
3.1. <i>L'élaboration du questionnaire</i>	120
3.2. <i>Les conditions de passation des questionnaires</i>	121
3.3. <i>Le rapport au savoir des élèves dans les questionnaires</i>	122
3.4. <i>L'analyse des matériaux tirés des questionnaires</i>	123
4. Les pratiques enseignantes entre le « dire » et le « faire » : la nécessité des entretiens compréhensifs	123
4.1. <i>Les conditions et le rôle des entretiens semi-directifs</i>	124
4.2. <i>La construction du guide d'entretien</i>	126
4.3. <i>L'analyse thématique des entretiens</i>	127
5. Les aléas ou les « ratés » de terrain	129
6. La chronologie dans le traitement et le croisement des données	133

Quatrième chapitre : Récit d'enquête : La conquête d'une institution scolaire réputée et fermée	135
« <i>Mais pourquoi Henri-IV ? Il y en a d'autres des établissements d'excellence !</i> »	
1. Le jeu de dominos mis en récit	135
2. En approche d'une institution scolaire réputée : station « Cardinal Lemoine »	138
3. La première négociation avec le chef d'établissement	143
4. La rencontre avec les coordonnatrices de l'équipe EPS	145
5. Un seul terrain d'enquête	149
Synthèse : Jumeler la démarche ethnographique et l'analyse socio-didactique dans l'étude des pratiques enseignantes auprès d'une élite scolaire dans le cadre d'une comparaison asymétrique.	151
DEUXIEME PARTIE Les normes de l'excellence héritées, fabriquées et importées : le cumul « d'effets contextuels »	155
Premier chapitre : Les normes de l'excellence scolaire	155
« <i>L'effet d'une loupe déformante</i> » ?	
1. L'excellence en héritage	155
1.1. <i>La géographie de l'excellence</i>	155
1.2. <i>La concentration du pouvoir, du savoir et de la culture</i>	159
1.3. <i>« Le lycée sur la montagne » : un patrimoine historique et architectural</i>	160
2. La fabrique des résultats scolaires	162
2.1. <i>La représentation des filières scientifiques</i>	163
2.2. <i>L'offre de formation et l'orientation des bacheliers vers les CPGE</i>	164
3. La culture de l'excellence	167
4. La réputation du lycée	168
Deuxième chapitre : L'élite lycéenne propriétaire de l'institution scolaire	174
« <i>Tu te demandes où tu es, tu as l'impression d'être dans un rêve</i> »	
1. « L'état d'esprit du lycée » : marque de l'excellence	174
2. Une institution « auto-disciplinante »	178
3. Entre effort individuel et solidarité : un climat fédérateur	183
4. Le donnant-donnant de l'excellence scolaire	184
	186
Troisième chapitre : Le profil socio-culturel des lycéens	
« <i>Ce n'est pas un hasard si je suis là</i> »	
1. « Le corps signe d'identité sociale »	186
1.1. <i>L'apparence physique</i>	186
1.2. <i>La beauté corporelle</i>	189
2. La culture, la détermination et l'ambition scolaire	192
3. Le cumul de capitaux en héritage : un recrutement homogène par le haut	197
4. Entre jeunes favorisés et jeunes « initiés » : effet de calque	200
5. La « pédagogisation des loisirs »	202
6. Savoir qu'on appartient à l'élite	206
Synthèse : Les normes d'une excellence scolaire protéiforme aux sources intarissables	208

TROISIEME PARTIE Les gestes professionnels des enseignants au service du cumul des savoirs : l'analyse didactique des leçons d'EPS

Premier chapitre : Les généralités des leçons d'EPS dans les beaux quartiers

« Tous les gens pensent que c'est un recrutement spécial, que ce sont les meilleurs »	211
1. La stabilité et l'ancienneté de l'équipe pédagogique	211
2. Les conditions de mutation à Henri-IV : l'élite pour l'élite ?	213
3. Le décalage social entre les enseignants et le public scolaire	216
4. Une lutte pour la « lisibilité » de la discipline	218
5. Des dispositions incorporées à la conception des curricula	220
6. Au cœur des leçons d'EPS orchestrées	222
6.1. Luc et « l'orchestration charismatique de la leçon » de tennis de table	222
6.2. Valérie et « l'orchestration conjointe » de la leçon d'acrosport	224
6.3. Monique et « l'orchestration directive de la leçon »	227
7. Un « air de famille » et l'analogie ordinaire : éléments de généralités	230
7.1. La structuration des leçons	231
7.2. Les routines	232
7.3. L'hétérogénéité motrice et la différenciation pédagogique	235
8. La prise en compte de la mixité : une perspective	244
9. L'étonnement sur le terrain	247

Deuxième chapitre : Les spécificités des leçons d'EPS dans les beaux quartiers **251**

« Je me suis rendu compte de la vitesse d'apprentissage des élèves ici »

1. La stabilité du milieu didactique	251
1.1. Le cadrage et l'aménagement de l'espace	251
1.2. L'aménagement du milieu et l'aménagement didactique	252
1.3. L'activité didactique acceptée : le réalisme calculateur des élèves en EPS	254
2. Les capacités adaptatives des élèves, leviers de la mésogénèse	260
2.1. Cadence, mesure et contrôle des corps	260
2.2. De la répétition à l'obstination des élèves	264
2.3. De la concentration à la remédiation : le temps et la vitesse d'apprentissage	267
2.4. Des capacités de collaboration	275
2.5. L'excellence : manifeste d'une compétence	276
3. Les gestes professionnels des enseignants d'EPS : l'usage de techniques didactiques spécifiques	278
3.1. La définition des enjeux didactiques visés et le niveau d'exigence aux évaluations : la référence à la culture scolaire	279
3.2. La multiplication des rassemblements collectifs : topogénèse et chronogénèse de la leçon	286
4. L'appui sur les variables contextuelles pour l'action conjointe des élèves et de l'enseignant et la co-construction du savoir	291

Troisième chapitre : La nature du <i>curriculum</i> sélectionné et transmis en EPS	
« Le travail méthodologique, le travail d'organisation, le travail en équipe, ici ça doit être notre ligne de mire »	
1. Le type de rapport au corps valorisé dans la programmation EPS : la tradition de la norme sportive	296
2. Les déterminants de la programmation : entre logique normative, matérielle et compétences des enseignants	300
3. Des différences dans les registres d'influence et les curricula déclarés	305
4. Le projet EPS et « l'intellectualisation » de la discipline	308
5. La culture corporelle transmise en EPS : le cumul des savoirs	308
5.1. Des objectifs de développement de la motricité en référence au curriculum prescrit et une mise en forme modérée des contenus	315
5.2. Des objectifs collaboratifs et fédérateurs en référence au public scolaire et à des valeurs personnelles	318
5.3. Des savoirs scolaires aux objectifs de réflexivité et de méthode	322
6. Le rapport aux savoirs des élèves en EPS	327
7. Le renforcement des conditions sociales d'existence et l'anticipation sur l'avenir : former des élèves <i>leaders</i>	330
Synthèse : De l'activité didactique enseignante « secondée » à la co-construction des savoirs : l'identité propre d'une EPS « cumulative » et socialisante	333

ÉLÉMENTS DE CONCLUSION	336
BIBLIOGRAPHIE	342

ANNEXES (TOME II)

Annexe 1. La synthèse des techniques utilisées et l'amplitude du terrain	368
Annexe 2. La grille du questionnaire administré aux lycéens et des données brutes obtenues	369
Annexe 3. La grille du questionnaire administré aux enseignants d'EPS et des données brutes obtenues	403
Annexe 4. La grille du questionnaires administré aux classes de première et terminale à la fin du cycle observé et des données brutes	410
Annexe 5. Les grilles élaborées pour l'observation du contexte de l'établissement, deux jours d'observations consignés dans mon carnet ethnographique et le jour de la visite guidée du lycée	415
Annexe 6. Des copies manuscrites des observations de terrain tirées du carnet ethnographique	437
Annexe 7. Les grilles élaborées pour l'observation des séances d'EPS et huit séances d'observations dactylographiées	441
Annexe 8. La copie manuscrite d'une séance observée en EPS	470
Annexe 9. Les grilles élaborées pour les entretiens conduits avec les enseignants d'EPS	473
Annexe 10. Les retranscriptions de quatre entretiens compréhensifs	487

INTRODUCTION

Une tour carrée. Un paratonnerre que l'on discerne à peine, pointant vers le ciel. Au premier plan, de hauts murs. Forts, épais, puissants. Ils protègent en l'encerclant, la Tour Clovis, dernier vestige de l'église abbatiale Sainte-Geneviève. À l'arrière-plan, le Panthéon. Son dôme qui le surmonte, ses colonnes corinthiennes immenses, son fronton triangulaire couvert de symboles, de messages, de représentations : la République protégeant les sciences et l'histoire. Et puis les grands boulevards arpentés par les touristes et les étudiants ; par quelques personnalités aussi ; des caméras de télévision, de cinéma régulièrement postées ici ou là à l'occasion d'un reportage ou de la scène d'un film qu'il faut tourner. Voilà planté le décor de mon enquête. Le Vème arrondissement de Paris et toute son agitation. Le quartier des Ecoles et ses institutions : la Sorbonne, l'école Polytechnique, les Écoles Normales Supérieures (ENS), le Collège de France, les bibliothèques... Mais parmi ces établissements publics réputés, c'est le lycée Henri-IV qui fut le terrain de mes investigations en prenant toute la place dans ce panorama. À la fois collège et lycée, l'établissement est une cité scolaire. Il offre également la possibilité à des étudiants d'intégrer l'une des vingt-quatre Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles (CPGE). Il a accueilli ainsi lors de l'année scolaire 2014-2015 un total de 2670 élèves¹. C'est durant cette période que l'investissement du terrain en termes de temps de présence, d'observations, d'échanges formels et informels avec les acteurs de l'établissement, a été le plus conséquent. Réputé pour ses résultats scolaires, le lycée culmine au « hit-parade » des classements des lycées français établis par des journaux ou des sites internet courant mars/avril. Sa célébrité repose aussi sur les hommes et les femmes illustres qui y ont été scolarisés à l'image de Simone Veil, Jean-Paul Sartre ou Jean d'Ormesson.

Mais qu'y a-t-il derrière la réputation ? Qu'y a-t-il derrière ces hauts murs ? Tandis que les données concernant des territoires scolaires qualifiés de « difficiles » fourmillent, rares sont celles qui éclairent les conditions d'enseignement d'un lycée d'excellence, renseignent sur les élèves et les professeurs fréquentant le lieu. Plus rares encore sont les matériaux donnant à voir les leçons d'Education Physique et Sportive (EPS) dispensées dans ce type d'établissement, donnant à voir ce qui s'y passe, ce qui s'y joue comme apprentissages, ce qui s'y développe comme compétences. À partir d'un terrain bibliographique consacré à la sociologie de l'éducation, à la sociologie de l'EPS et à la didactique de l'EPS, mais aussi à partir d'un retour réflexif sur les contextes d'enseignement que j'ai pu connaître en tant qu'enseignante d'EPS et sur mon rapport à la discipline devenue mon objet d'étude, je vais restituer la démarche qui m'a amenée à pénétrer cette institution scolaire d'excellence dont il m'a fallu gagner l'accès. Une fois les autorisations d'investigation obtenues auprès du proviseur, le travail a pris pour objet d'étude, l'EPS et plus précisément, les pratiques enseignantes ou « gestes professionnels » des enseignants. J'ai souhaité analyser et comprendre l'activité des enseignants d'EPS du lycée Henri-IV dans une approche didactique. C'est à partir de ce terme polysémique de « gestes professionnels » que j'ai pu décrire aussi précisément que possible, le travail enseignant dans le cadre de leçons d'EPS dispensées en contexte d'excellence. Et puisqu'étudier les gestes professionnels des enseignants dans une

¹ 676 Collégiens ; 858 lycéens ; 1136 étudiants des classes préparatoires aux Grandes écoles. Source : document Réunions d'accueil des parents des nouveaux élèves du collège et du 2nd cycle du samedi 6 septembre 2014.

perspective didactique revient à analyser les manières dont se concrétise le savoir au sein d'un dispositif d'apprentissage ou encore à être attentif à ce que ces gestes traduisent des stratégies didactiques qu'emploient les enseignants pour faire progresser le savoir dans la classe, mon travail a consisté à décrire et analyser la nature des savoirs transmis et les modalités de leur transmission dans les leçons d'EPS. Pour y parvenir, j'ai intégré à la recherche, quelques enseignements de la Théorie des Situations Didactiques (TSA) de Brousseau (1978), de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) formalisés par Gérard Sensevy et Alain Mercier (2007). J'ai également mobilisé les cadres de la sociologie du *curriculum* et de la sociologie dispositionnaliste et contextualiste (Lahire, 1998). L'enquête m'a ainsi conduite à investir un endroit tout à fait canonique de l'excellence scolaire en multipliant les cadres conceptuels de la recherche. Pour donner de la cohérence à ma démarche d'enquête, j'ai ainsi construit un protocole fait d'une diversité de techniques d'enquête et de cadres théoriques qui viendraient graviter, comme des électrons, autour de cet atome de recherche, autour de cette EPS dans les *beaux quartiers*. Mais cette articulation et cette cohérence théorique ne s'est opérée que parce que cela était nécessaire. Parce que le terrain m'y a obligé. Il m'a fallu passer du temps sur mon terrain, m'y enfoncer pour dépasser « les traits de surface » des situations et regarder au-delà des apparences.

Pour y parvenir, j'ai également dû faire usage de techniques d'investigation multiples (observations *in-situ* et descriptions des lieux, des élèves, des enseignants, des leçons d'EPS, tenue d'un carnet ethnographique ou journal de terrain, passations directes de questionnaires, entretiens compréhensifs avec les enseignants d'EPS volontaires, multiplication d'entretiens plus informels pour recueillir des données manquantes). *La figure 1*, en fin d'introduction, synthétise la cohérence que je me suis efforcée de donner au travail, l'envergure de la recherche menée autour de son noyau dur, l'EPS dans les *beaux quartiers*, ainsi que l'ensemble des matériaux récoltés.

J'ai donc d'abord situé les leçons de la discipline dans leurs conditions sociales de production en m'inspirant du cadre de la socio-didactique (Poggi et Brière-Guenoun, 2014a ; 2014b et 2015). Mais parce que l'enquête s'est située sur un seul et unique terrain, j'ai combiné, dans une démarche inductive, les cadres disciplinaires que sont la sociologie, la didactique, la socio-didactique ainsi que les outils conceptuels relevant d'orientations théoriques spécifiques à l'intérieur de ces champs. Je montrerai donc que mon travail doctoral repose sur un pluralisme méthodologique et sur un « *métissage conceptuel* » (Amade-Escot, 2003, p. 14) qu'a imposé mon rapport à l'empirie. L'usage de cadres et d'outils spécifiques dans l'étude de l'activité enseignante en EPS m'a conduite à formaliser un cadre théorique de recherche que je nommerai ainsi : *socio-ethno-didactique*.

L'enquête m'a ainsi conduite à découvrir un lieu au sein duquel les « effets contextuels » se cumulent (Duru-Bellat, 2002a, p. 100) pour offrir aux élèves un cadre influençant leur conduite et leur rapport au travail. Le travail va montrer que les leçons d'EPS se déroulent dans un cadre scolaire où les normes de l'excellence sont protéiformes. Celles-ci sont aussi bien héritées que fabriquées par l'institution. Mais les élèves, qui nous le verrons, s'apparentent aux « vrais lycéens » de François Dubet (1991), importent également des normes ; ces normes ils les ont incorporées au sein de leur carcan familial, dans leur

entourage et sans doute aussi dans les pratiques extra-scolaires auxquelles ils s'adonnent dans un cadre formel et informel. Ces normes entrent alors en adéquation avec les attentes de l'institution scolaire et avec les normes sur lesquelles cette institution fait reposer l'excellence scolaire : rigueur, discipline, habitudes de travail, travail avec méthode, capacités de réflexion, de concentration et de remédiation. J'ai de cette manière, tenté de décliner les normes de l'excellence en EPS et tenté de typifier la discipline dans ce contexte scolaire d'excellence

Une fois les conditions sociales de production décrites dans une démarche ethnographique et analysées grâce à la sociologie dispositionnaliste et contextualiste (Lahire, 1998) afin de mettre en évidence un « déjà là dispositionnel » (Poggi, 2018) chez les élèves et les enseignants, nous entrerons dans le cours d'EPS. On sait bien que « *l'épistémologie pratique du professeur* » (Poggi, 2018, p. 95) pèse sur les choix opérés dans la construction de la leçon et que des déterminants épistémiques, institutionnels et culturels peuvent influencer fortement le *curriculum* enseigné (Amade-Escot et Brière-Guenoun, 2014). En effet, dans le cadre de l'enquête, si les enseignants font en partie, référence aux programmes de la discipline lorsqu'ils évoquent ce qui leur paraît « incontournable » d'être transmis en EPS, ils sont aussi soumis à des influences plus sous-jacentes dans leur activité. Leur expérience professionnelle s'est nourrie des différents contextes dans lesquels ils ont enseigné, de l'expertise qu'ils déclarent posséder dans une activité plutôt que dans une autre ; de manière encore plus inconsciente, ils sont aussi sous l'influence des contenus reçus dans leurs structures de formation initiales dont l'hétérogénéité met en avant les différences de générations existantes à l'intérieur de ce groupe professionnel. Mais si, au moment de l'enquête, l'équipe EPS se caractérisait par la diversité de ses conceptions, elle avait en commun malgré tout, le public scolaire auquel elle ne cesse encore de s'adresser aujourd'hui et le contexte dans lequel elle exerce. C'est au moment d'entrer dans le cours d'EPS, et en anticipant ma venue dans les leçons bien sûr, que les apports croisés de la sociologie et de la didactique ont permis d'interroger les modalités de pratiques d'enseignement à l'œuvre dans la discipline mais aussi la sélection curriculaire opérée par les enseignants confrontés à un public favorisé. Je montrerai de quelle manière le contexte institutionnel et la variable caractéristique des élèves pèsent sur les pratiques enseignantes. Le travail va montrer comment est construit le milieu didactique en EPS, comment il évolue (c'est le processus mésogénétique), comment progresse le savoir (c'est le processus chronogénétique) et comment l'enseignant et les élèves se partagent les responsabilités dans la classe (c'est le processus topogénétique). L'analyse et l'interprétation des résultats montreront alors que le travail enseignant en EPS dans ce contexte repose sur des dimensions génériques lorsqu'on le compare avec ce qui est mis en œuvre dans des contextes « difficiles ». Les techniques didactiques employées dans les leçons d'EPS au lycée Henri-IV sont des techniques traditionnelles, appliquées ailleurs, dans des établissements caractérisés de « difficiles ». En m'appuyant sur des éléments tirés de la littérature et en opérant une comparaison par les contraires, je vais ainsi montrer que la fabrique de l'excellence en EPS repose en partie sur une genericité des gestes professionnels en raison, on peut le supposer, d'une culture professionnelle commune. Les gestes chronogénétiques, mésogénétiques et topogénétiques peuvent être caractérisés de classiques, mais ils sont répétés au point qu'ils deviennent « *des actions, ordinaires en elles-mêmes,*

réalisées avec attention et régularité, transformées en habitudes [qui] s'additionnent et s'assemblent dans le temps » (Chambliss, 2010, p. 74).

Cependant, face à cette dimension générique de l'activité enseignante, je montrerai que l'action didactique des enseignants d'EPS révèle aussi des spécificités constitutives d'une identité propre de l'EPS en contexte d'excellence. L'activité enseignante est non pas « empêchée » (Monnier et Amade-Escot, 2009), mais « secondée » par les élèves, menée conjointement avec eux. Plus encore, le travail montrera que la leçon est subordonnée à l'activité adaptative des élèves faisant de la leçon d'EPS, une leçon « mesurée » et « cadencée ». Les enseignants vont alors pouvoir s'appuyer sur les caractéristiques comportementales des élèves en employant une multiplicité de techniques didactiques qui favorisera le « cumul de savoirs » dans les leçons : multiplication des rassemblements collectifs et institutionnalisation collective du savoir, comportement collaboratif des élèves, absence de révision à la baisse des objectifs... Ainsi, concernant la sélection et la transmission des contenus curriculaires, la thèse mettra en évidence le fait qu'à la différence des contextes « difficiles » dans lesquels les savoirs sont minorés en renvoyant d'abord à des « *objectifs de socialisation* » (Poggi-Combaz, 2002, p. 60), c'est une EPS dans laquelle les savoirs se cumulent sur les versants moteur, méthodologique, réflexif et collaboratif au point que les éléments de spécificités des leçons d'EPS du lycée Henri-IV de Paris priment sur les éléments de généralité.

En ce qui concerne la manière de restituer le travail, j'ai choisi de raconter les « observations flottantes » que j'ai pu mener dans les premiers moments de l'enquête. Comme Colette Pétonnet (1982) partage l'observation qu'elle fait d'un cimetière parisien, je partage les moments forts vécus sur le terrain, à force d'observations et d'interactions avec les acteurs. Et pour y parvenir j'ai eu recours à la mise en récit. En effet « *ne pouvant ni faire visiter son laboratoire ni inviter tout un chacun à le suivre dans ses investigations sur le terrain, le sociologue doit passer par l'écriture pour rendre compte de sa démarche et de ses résultats* » (Jeannet, 2004, p. 161). J'ai donc transformé mon expérience de recherche de terrain en récit d'écrit ; je l'ai traduite en forme textuelle. Cela devient d'ailleurs une tradition dans l'ethnographie de justifier et de mettre en récit l'enquête dans la mesure où « de bout en bout », l'ethnographe brasse l'écriture (Clifford, 2003, p. 266). A propos de la question de l'écriture, Ivan Jablonka (2014) défend d'ailleurs l'idée qu'il est tout à fait possible de « *concilier sciences sociales et création littéraire* » (Jablonka cité par Saignes, 2015, p. 152) parce que « *la littérature, loin d'affaiblir la méthode des sciences sociales, la renforce* » (Jablonka, 2014, p. 11).

Les récits d'enquête ont donc tout intérêt à être divulgués parce qu'ils sont le résultat d'une expérience d'écriture ethnographique que j'ai pu vivre grâce à l'engagement ethnographique sur le terrain d'enquête. Pour James Clifford (2003, p. 264 et 265), ils font partie de la « *boîte à outils* » de l'ethnographe et permettent de fabriquer des savoirs en explicitant le cheminement vers les données obtenues, les opérations d'enquête dans la compréhension du sens des résultats obtenus (Céfaï, 2003a, p. 539) ; ils vont donc rendre compte des « bricolages », des ajustements que j'ai dû opérer sur le terrain, des moments de rupture auxquels j'ai dû m'astreindre pour mettre les récits au service d'une rigueur scientifique. En effet, en partageant l'idée que « *les écrits du réel – enquête reportage, journal, récit de vie,*

témoignage – concourent à l’intelligibilité du monde » (Jablonka cité par Saignes, 2015, p. 152), la mise en récit est bien une nécessité pour le chercheur qui recherche la validité scientifique en se retrouvant engagé sur son terrain. Grâce à l’écriture, cette validité scientifique ne perdra alors aucunement en efficacité mais gagnera au contraire sur son aspect épistémologique : « *progrès réflexif, redoublement d’honnêteté, surcroît de rigueur, discussion des preuves, invitation au débat critique* » (Saignes, 2015, p. 152).

Ce sont bien les récits d’enquête qui m’ont permis d’avoir un retour réflexif sur la dialectique existante entre l’engagement et la distanciation (Elias, 1993) ou entre l’immersion et le décentrement (Laplantine, 2005) qu’implique la situation scientifique de l’enquête ; celle-ci est ainsi « *toute entière dans ce double mouvement d’aller et de retour, d’engagement et de dégageant, de familiarisation et d’éloignement, d’enracinement et d’arrachement* » (Céfaï, 2003a, p. 543).

En ayant recours à la démarche ethnographique et réalisant une « ethnographie du proche » (Lansade, 2017), je vais donc autant que possible rendre compte des affects et difficultés que j’ai éprouvés sur le terrain au cours de l’enquête, dans certaines situations, face aux élèves, face aux enseignants que j’ai rencontrés. Parfois soumise à l’étonnement, parfois à la déception, c’est en éprouvant différents affects face à des obstacles à surmonter ou des opportunités dont il fallait tirer profit, que j’ai été amenée à revoir et modifier les méthodes que j’avais envisagées pour recueillir des informations. Je consacrerai une section du manuscrit à mettre en mots les conditions sociales et techniques dans lesquelles l’enquête s’est déroulée, et la difficulté à objectiver le rapport à l’objet, la difficulté à dépersonnaliser le rapport à cet objet qu’est l’EPS et à prendre de la distance avec les acteurs du terrain pour que soient objectivés les résultats. Il me semble en effet que les récits d’enquête ont aussi tout intérêt à être dévoilés dans la restitution de ce travail dans la mesure où ils m’ont permis d’objectiver la posture qui a été la mienne au cours de l’enquête, alors que j’étais engagée sur un terrain aux côtés des enseignants et des élèves, ces individus que l’on nomme généralement dans les travaux en ethnographie, « les enquêtés ».

Par ailleurs pour respecter les principes de confidentialité, j’ai choisi d’anonymiser les « enquêtés ». Ce procédé, s’il répond au code d’éthique, semble aussi aller de soi. Pourtant, dès qu’il a fallu mettre en pratique ce procédé d’anonymisation, j’ai été confrontée à toutes sortes de difficultés. En rendant public le terrain d’enquête, j’ai finalement bien conscience « *d’anonymer l’anonymisable* » (Bosa, 2008, p. 206). Les enseignants eux-mêmes, lorsque j’ai évoqué la question, n’étaient pas dupes : en travaillant sur l’EPS enseignée au lycée Henri-IV, il ne serait pas difficile d’identifier les enseignants et de repérer, derrière les prénoms choisis, « qui est qui ». À ce sujet, Aude Béliard et Jean-Sébastien Eideliman (2008, p. 123 et 124) remarquent à juste titre que s’il n’y a pas de solution standardisée à ces problèmes, l’on peut rechercher des solutions appropriées selon les contextes. À la différence de l’enquête statistique, l’ethnographie explore en profondeur des cas, des lieux, des moments, des situations, des histoires dont la singularité n’est pas indifférente. J’ai donc décidé de changer les prénoms sans modifier les trajectoires et les parcours qui m’ont été rapportés par les enseignants lors des entretiens compréhensifs, dans les questionnaires transmis ou bien lors de moments plus informels.

Enfin, pour en revenir et en terminer à propos des récits d'enquête, « *la question de l'écriture est [en effet] récurrente dans les sciences sociales, et dans la sociologie en particulier* » (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2002, p. 105), il me paraît important d'insister sur les choix faits en matière d'écriture et d'assumer les risques pris dans celle-ci dans la mesure où j'ai été confrontée à des choix stylistiques comme le sont les romanciers (Clifford, 2003). Marcel Mauss (1947) défend d'ailleurs bien l'idée que « *la sociologie et l'ethnologie descriptives [qui] exigent qu'on soit à la fois chartiste, historien, statisticien [...] et aussi romancier capable d'évoquer la vie d'une société toute entière* » (Mauss, 1947, p. 5 cité par Céfaï, 2003a, p. 507) tout comme les « Pinçon-Charlot » affirment que « *les descriptions et les récits sont des formes littéraires communes à la sociologie et au roman* » (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2002, p. 106). En conséquence, la narration m'a obligé à affronter « *l'épineux problème de la concordance des temps (et offre par là même un outil de synthèse inespéré), le récit comme mise en intrigue demande un accord entre le temps de lecture de l'action, le temps de la narration et le temps de la réception du discours* » (Jeannet, 2004, p. 169). Aussi, j'ai choisi d'alterner l'utilisation du temps passé pour raconter la méthodologie et les étapes de la recherche avec celle du temps présent pour assumer la mise en intrigue que permet le récit.

J'ai aussi employé « le je ». Le « je » narrateur, celui qui raconte, celui qui enquête, celui qui éprouve aussi.

En premier lieu, c'est un « *“je” de méthode* », ce « *pronom tabou qui fait passer du mode objectif au mode réflexif* » (Jablonka, 2014, p. 290) ; son emploi m'a permis ainsi d'affirmer la part de subjectivité dans le travail que j'ai tenté « *de se faire se courber* » comme invite à le faire Ivan Jablonka (2014, p. 192). L'emploi de la première personne du singulier, que j'ai choisi d'injecter dans la narration de l'enquête, renvoie aux trois formes du « je » de méthode qu'expose Ivan Jablonka dans son ouvrage (2014). Le « je » de méthode permet en premier lieu d'indiquer la position du narrateur et d'être le « je » de situation : d'où parle le chercheur ? Quelle est sa position, son genre, sa classe, son éducation, son parcours, sa position sociale, le système de valeurs qu'il a incorporé ? Si « *l'histoire est inséparable de l'historien* » (Jablonka, 2014, p. 291), il me semble que le sociologue est tout aussi inséparable de son objet de recherche. Le texte doit donc permettre d'éclairer le rapport particulier que le chercheur entretient avec son objet en permettant la contextualisation.

En second lieu, le « je » sert à « *déployer un raisonnement, c'est le “je” d'enquête* » (Jablonka, 2014, p. 291). « Je » vais décrire en la racontant, l'enquête et ses modalités, les rencontres que j'ai faites, les expériences que j'ai vécues pour rendre l'enquête la plus transparente possible et restituer la démarche de manière la plus honnête possible.

En dernier lieu, le « je » de méthode permet de témoigner d'un cheminement en devenant le « *“je” d'émotion* » (Jablonka, 2014, p. 291). Le chercheur n'est pas neutre d'affects. En s'engageant sur son terrain, en s'y impliquant, le chercheur éprouve et ressent. « Je » n'est en effet « *pas seulement celui qui pense et qui fait mais celui qui ressent et éprouve selon les lois d'une énergie souterraine sans cesse renouvelée. S'il était totalement dénué de curiosité, d'empathie, de désir, de la capacité de ressentir affliction et plaisir, que serait ce “je” qui par ailleurs pense, parle et agit ?* » (Hériter, 2012, p. 83-84). Je me suis engagée durant mon travail de thèse. Je me suis engagée sur mon terrain d'enquête au contact d'individus pour

lesquels j'ai éprouvé de la sympathie, de la curiosité, de la déception mais aussi parfois de l'admiration.

De cette manière, le « je » employé réflexivement est un « *geste à la fois scientifique et littéraire* » (Jablonka, 2014, p. V). Ainsi, pour rapporter le choix de mon objet d'étude et opérer ce que Ivan Jablonka (2014) nomme une « *auto-analyse* » et Pierre Nora (1987) une « *ego-histoire* », j'en passerai par la mise en récit qui sera autant que possible animée d'un raisonnement, d'une activité cognitive pour amener progressivement le lecteur au problème qu'a soulevé l'enquête. Ces mises en récit alterneront bien souvent dans la première partie du travail, avec des temps d'écriture plus formels, plus académiques, proches d'un registre plus informatif me permettant d'exposer le protocole d'enquête, la méthode, de formaliser les questions qui se sont posées au fur et à mesure de l'enquête et décrire les situations qui se sont déroulées devant moi. Cet enchâssement de récits et de descriptions de situation correspond d'ailleurs bien à « *ce tissage caractéristique du style ethnographique dont les approches entrecroisent observations directes des lieux, des personnes et des pratiques, des paroles qui s'échangent, et élaborations théoriques* » (Guigue, 2016, p. 13). Mais pour faire vivre au mieux mon terrain et les données que j'y ai récoltées, pour plonger au mieux le lecteur sur une scène sociale, plus celui-ci avancera dans l'enquête, plus le style d'écriture s'éloignera d'un académisme formel et plus la manière d'écrire sera proche de la « *fabrique du terrain* ». En effet, si le journal de terrain, ou carnet ethnographique, a permis de consigner, d'annoter les observations, il m'a permis tout autant, selon l'approche ethnométhodologique (Coulon, 1987 et 2007), de « *consigner au jour le jour, les observations, les échanges, remarques mais aussi les questions et les orientations données à la recherche* » (Gremion, 2016, p. 146) ; à force d'annotations, de ressentis et d'impressions retranscrit, j'ai donc décrit le « *tout-around* » de l'EPS. J'ai mis en mots le paysage scolaire comme j'ai raconté les élèves dans leur façon d'être, de s'habiller, de se déplacer dans l'enceinte du lycée et leur façon d'être dans les leçons d'EPS. Comme Sylvaine Derycke (2012) a décrit les pratiques rituelles de sportifs de haut niveau en athlétisme, j'ai privilégié la description du contexte extra-scolaire, du climat scolaire, la description de chacune des pièces de l'établissement dans lesquelles j'ai pu me rendre ; mais là où, pour l'auteure, il en a résulté « *le choix d'un langage épuré et proche de celui de ce milieu* » (Derycke, 2012, p. 12), dans le cadre de l'enquête, le langage choisi a quelque chose qui relève de l'impressionnisme. J'ai tenté ainsi de me rapprocher le plus possible d'une « *écriture du réel* » (Jablonka cité par Saignes, 2015, p. 153). L'observation minutieuse et sa retranscription au moyen de l'écriture a ainsi conduit à la « *maîtrise d'une sorte de tableau du social de la vie quotidienne qui s'y déroule* » (Vienne, 2005, p. 190). Je me suis laissée travailler par mon matériau comme Daniel Céfaï (2003a) invite à le faire, en me familiarisant avec le terrain et son contexte, les acteurs, le quotidien offert aux lycéens mais tout en disciplinant mes observations et mes descriptions. Je me suis astreinte au travail essentiel de description et de mise en récit, ces étapes indispensables à la démarche ethnographique, pour dépeindre une institution scolaire qualifiée de prestigieuse. C'est bien au moyen des mots, par « *l'écriture du voir* » (Laplantine, 2005), que j'ai caractérisé l'excellence, celle de mon terrain d'étude. A partir de notes et de schémas consignés dans mon journal de terrain, c'est entre mes deux semaines de plongée dans l'établissement, que j'ai commencé à rédiger en « *m'efforçant de ne pas embellir ou affabuler* » (Wacquant, 1994,

p. 88), en essayant de ne pas me « *laisser séduire par « l'exotisme » de la différence* » (Jacobs, 2016, p. 99) que représentait pour moi, au départ, le cadre dans lequel est implanté le lycée. La prise de note, parfois sur le vif, parfois « après coup » pour éviter un comportement suspect, m'a aussi permis de questionner les axes de recherches et les perspectives de travail, les méthodes d'observation et le protocole de recueil de données « *au moment même de l'enquête en réorganisant les données dans un corpus* » (Céfaï, 2003a, p. 594).

Pour en arriver au cœur des leçons d'EPS et à leur analyse dans le cadre d'une socio-ethno-didactique, je vais restituer dans une première partie, la démarche de l'enquête en revenant sur le choix de l'objet d'étude et mon rapport à cet objet indigène. Il sera alors fortement question de préciser et expliciter le positionnement épistémologique que j'ai construit en tant que chercheuse alors que mon rapport familier à l'objet et mes interactions avec les enquêtés pouvaient constituer des obstacles à une posture neutre et critique. Je prendrai le temps, durant cette première partie, de mettre en évidence comment la recherche s'est articulée autour de premiers ancrages théoriques et disciplinaires pour aboutir à la construction de l'approche socio-ethno-didactique. En revendiquant un pluralisme théorique puis méthodologique, je définirai de façon académique, les concepts relevant de la sociologie et de la didactique, mobilisés dans le cadre de l'enquête. Puis, avant de rapporter comment j'ai gagné le terrain de cette institution scolaire à l'accès fermé, je détaillerai la façon dont s'est progressivement construit et développé le protocole de recueil de données en lien avec les orientations théoriques retenues (dans la construction des grilles d'observation, dans le choix des indicateurs d'observation...). En dévoilant ainsi les conditions de production de l'enquête, je montrerai aussi de quelle manière j'ai analysé et traité les données recueillies dans la perspective d'une objectivité scientifique.

Dès la deuxième partie, toutes les connaissances et les analyses seront des connaissances tirées du protocole d'enquête. Dans le but de préciser les conditions sociales de production des leçons d'EPS, il sera tout d'abord question du contexte scolaire de l'établissement et des effets que cette institution a sur les élèves. Il s'agira aussi d'étayer les caractéristiques d'une population d'élèves qui s'apparente à une « *élite lycéenne* » (Dutercq et Daverne, 2009a).

La troisième partie se consacrera aux leçons d'EPS. Je dresserai le portrait de l'équipe enseignante EPS en montrant les dispositions que ce groupe professionnel a incorporées, susceptibles de les influencer dans la conception des curricula qu'ils sélectionnent et transmettent. La physionomie de ce groupe professionnel amorcera l'analyse didactique des leçons d'EPS, à partir des descripteurs de l'action conjointe, sur les plans mésogénétique, chronogénétique et topogénétique (Sensevy et Mercier, 2007). C'est à ce moment-là du travail que je restituerai les gestes professionnels dont usent les enseignants d'EPS. Je montrerai que ces gestes s'appuient prioritairement sur les objectifs institutionnels de l'établissement et sur la variable composition sociale de leur public scolaire et que le milieu didactique est co-construit, subordonné à l'activité des élèves. Une dernière section de la thèse mettra en relation le *curriculum* transmis et le rapport qu'entretiennent les élèves avec la discipline et les savoirs.

C'est au fur et à mesure de l'enquête donc, que nous pénétrons les leçons d'EPS jusqu'à en arriver à l'analyse des gestes professionnels. C'est à la découverte d'un paysage scolaire singulier, à la rencontre d'une élite scolaire et d'enseignants d'EPS en poste dans un des meilleurs lycées de France que le travail propose d'aller. C'est à l'entremêlement de tous ces éléments de contexte que l'enquête s'est consacrée pour rendre compte des traits caractéristiques de l'EPS des « beaux quartiers ».

Toutefois, si l'on peut considérer que les milieux difficiles sont des « *laboratoires de situations authentiques d'apprentissage* » (Poggi et Brière-Guenoun, 2018), en s'intéressant aux antipodes de ces contextes d'enseignement, on peut s'interroger : quels étaient finalement les enjeux du travail ? Fallait-il en passer par là pour documenter la recherche en sociologie de l'EPS sur les mécanismes d'apprentissage ? Fallait-il absolument étudier ce territoire si emblématique de l'excellence scolaire pour contribuer aux recherches en sociologie de l'école ? Et pour quelles raisons ? C'est au terme de ce travail que je reviendrai à ces interrogations en montrant que les contributions à la sociologie de l'école et de l'EPS, à la didactique de la discipline, peuvent se réaliser en portant son regard sur des endroits qui ne sont pas forcément difficiles afin de comprendre autrement les inégalités qui s'y construisent. Mais avant cela, allons à Paris, allons au cœur du quartier latin et plongeons dans ce qui a constitué le noyau dur de l'enquête : l'EPS enseignée au lycée Henri-IV.

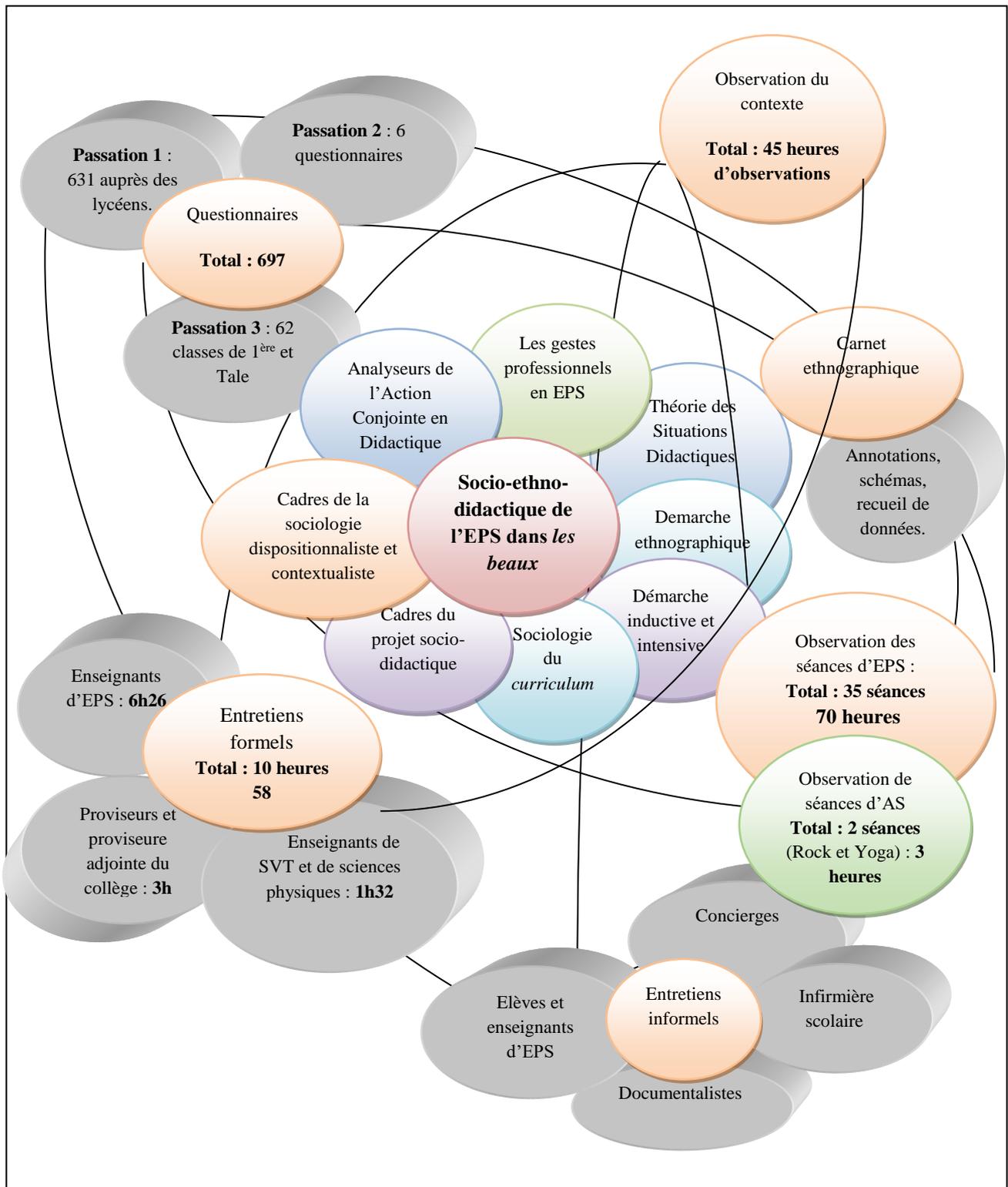


Figure 1. – La diversité des cadres conceptuels et des outils mobilisés durant l'enquête.

PREMIERE PARTIE Du choix de l'objet au protocole d'enquête : l'élaboration d'un cadre *socio-ethno-didactique* au sein d'une institution scolaire réputée et fermée

Dans cette section de la thèse, je vais d'abord exposer les raisons qui m'ont conduite à enquêter auprès d'un établissement d'élite en réalisant une « comparaison par les contraires » ainsi que les intérêts que porte le travail. Je vais aussi dévoiler des pans de ma trajectoire personnelle d'élève, d'étudiante puis d'enseignante pour montrer que je n'ai pas étudié un objet qui m'était inconnu. Ce rapport familial à l'objet d'étude, mais également les relations que j'ai tissées dans le cadre d'une « ethnographie du proche » auraient pu faire obstacle à la neutralité scientifique qu'il faut tenir au moment de l'analyse des résultats. Je vais donc expliciter la posture épistémologique que j'ai engagée sur mon terrain non pas en tant qu'enseignante d'EPS mais en tant que chercheuse. Je défendrai ensuite les raisons pour lesquelles, la socio-ethno-didactique a constitué un cadre théorique opportun dans cette recherche dans la mesure où ce cadre a permis de croiser des approches et des orientations théoriques disciplinaires. Je montrerai d'ailleurs de quelles manières se sont articulées ces orientations et les instruments conceptuels que j'ai retenus pour observer les séances d'EPS et les analyser. Enfin, cette première partie s'achèvera sur un récit qui rendra compte, en toute transparence, de la manière dont j'ai gagné le terrain d'une institution aussi réputée que fermée.

Premier chapitre : Du choix de l'objet au positionnement épistémologique

Des « ZEP » à une « ZEP² »

1. L'EPS dans les « beaux quartiers » : une boîte noire.

Le lycée Henri-IV est ce qu'on appelle un lycée d'excellence. Mais l'appellation ne fait en aucune manière référence aux « lycées d'excellence » ou aux « internats d'excellence » qui renvoient à une mesure ministérielle lancée en 2008. Cette dénomination peut d'ailleurs interpellier et révéler un paradoxe en brouillant la notion même d'excellence. En effet, si, dans un esprit d'ouverture, d'accès à l'égalité des chances, au haut niveau de la culture et au haut niveau scolaire, l'internat d'excellence se présente comme une chance de plus pour les élèves scolarisés en zone urbaine sensible de réussir et constituer un possible vivier de l'élite scolaire, de tels établissements ne sont pas représentatifs de l'élite au sens de Giovanni Busino (1992) qui définit de façon englobante la notion d'élite à partir de « qualités naturelles » qui seraient valorisées ou de « qualités acquises » par une minorité de personnes : « *les usages finissent par donner au mot élite une acception propre, celle qui désigne la minorité disposant, dans une société déterminée, à un moment donné, d'un prestige, de privilèges découlant de qualités naturelles valorisées socialement ou de qualités acquises (culture, mérites, aptitudes, etc)* » (Busino, 1992 cité par Coenen-Huter, 2004, p. 6). Même si les élèves scolarisés en internats « émergent du lot », et en cela peuvent s'opposer à la masse, ils ne sont pas issus des couches supérieures de la société, ne sont pas socialement

² Extrait d'un entretien formel mené avec Antoine, professeur de sciences physiques au lycée Henri-IV.

aisés, ne possèdent pas toutes les marques du prestige indissociables de la notion telles que la fortune, le pouvoir, l'origine (Elias, 1985) ; pas plus que ces établissements ne dominent les classements des meilleurs lycées français. Les lycées labellisés « internats d'excellence » ou « lycées d'excellence » ne cumulent pas les caractéristiques qui se rapporteraient à un lycée d'élite : excellence géographique, excellence du contexte extra-scolaire, recrutement scolaire homogène par le haut, excellence des résultats, Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles (CPGE) prestigieuses, ces « *écoles de l'élite* » pour Pierre Bourdieu (1981, p. 7) qui représentent les filières les plus sélectives de l'enseignement supérieur, associées aux formations en pharmacie et en médecine (Duru-Bellat et Kieffer, 2008). Ce ne sont d'ailleurs là, que quelques-uns des éléments distinguant de la masse des lycées français, le lycée dans lequel j'ai enquêté et qui m'ont guidée dans le choix du terrain d'étude. Mais on voit comment les normes de l'excellence peuvent être variables, comment on peut jouer avec pour y associer des principes, des idéologies, des aspirations philosophico-éducatives. A travers le label « lycée d'excellence » par exemple, le principe éponyme semble renvoyer à l'idée « *d'ouvrir les carrières aux talents* » en faveur d'une « *distribution juste de l'éducation* » (Meuret, 2011, p. 46). Pour Denis Meuret (2011), il n'y a en effet aucune raison que l'excellence conduise à des hiérarchies sociales. Il est faisable de concilier élitisme et égalité des citoyens en évitant la reproduction par le système scolaire des hiérarchies sociales. Tout cela appelle très clairement à des réflexions sur la formation des élites, la démocratisation de l'enseignement, sur l'ouverture des filières d'excellence aux élèves boursiers (Pasquali, 2014) et le principe de méritocratie.

Travailler sur l'excellence dans le cadre de ce travail doctoral, ce n'est donc pas travailler sur ces dispositifs d'accueil particuliers mais sur le territoire des dominants au prisme du monde scolaire. C'est prendre pour objet d'étude un lycée qui domine dans le système éducatif en culminant en tête des palmarès qui classent les « meilleurs établissements français ». C'est un lycée qui recrute ses élèves sur dossier scolaire tout en revendiquant cette sélection au mérite quoique conjuguée à l'ouverture du recrutement aux élèves boursiers. A travers une telle politique de l'équipe de direction (de 2012 à 2016), on peut voir là aussi un brouillage de la notion d'excellence. Elle se révèle en effet bien délicate à utiliser aujourd'hui tant sa définition est « *sujette à variations* » (Heinich, 2004, p. 314). Le vocable oscille en effet, entre admiration et critique car il possède d'emblée une connotation positive et devient ambivalente avec le mot « élitaire » puis négative avec le mot « élitiste ». La notion repose en effet sur une « *double normativité, positive et négative* » (Heinich, 2004, p. 314). Historiquement, la problématique de l'élite est liée à l'avènement du régime démocratique. La notion ne posait pas de problème sous l'Ancien Régime dans la mesure où elle reposait sur l'atavisme. Les individus faisaient partie de l'élite parce qu'ils héritaient du prestige, du pouvoir et de la fortune de leur famille. Puis, la Révolution amenant avec elle l'abolition des privilèges, la distribution des conditions en fonction de l'appartenance à une catégorie de naissance a eu tendance à se défaire, rendant possible « *la substitution, la superposition de la promotion individuelle par la compétence et le talent plutôt que par l'héritage, la naissance* » (Heinich, 2004, p. 313).

Aujourd'hui, les politiques des lycées d'élite tendent de plus en plus vers l'ouverture et vers l'égalité des chances sans oublier d'associer à ces enjeux, la recherche d'efficacité (Daverne

et Dutercq, 2008). Où en est-on alors ? Les élèves composant l'élite scolaire du secondaire le seraient-ils au mérite de leur travail, de leurs efforts, l'école préservant dans ce cas l'égalité des chances, ou bien au contraire ces élèves continueraient-ils de s'apparenter aux « héritiers » de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964) ?

Si toute élite se reproduit ou se transforme (Coenen-Huther, 2004), travailler sur l'excellence scolaire c'est travailler aussi sur une catégorie d'élèves qui n'est peut-être plus aussi homogène que par le passé (Dutercq et Daverne, 2008). Cela revient à dresser le portrait sociologique, dans ses contours et ses détails, dans ses normes et ses contrastes, d'une élite scolaire pour comprendre à quels élèves l'EPS va s'adresser et comment elle va s'y adresser. C'est enfin, réussir à établir la physionomie de cette « élite lycéenne » (Dutercq et Daverne, 2009a) pour en arriver à questionner les représentations que le sens commun peut en avoir et peut-être les modifier.

En fin de compte, travailler sur l'excellence à l'école, c'est enquêter sur un endroit encore peu connu car tout récemment étudié, nous allons le voir, et sur les individus qui le fréquentent. C'est enquêter sur une population dont les caractéristiques peuvent se brouiller, se confondre, mais c'est aussi, de manière plus large, concentrer son attention et ses observations sur un endroit dont on ne connaît rien d'autre que sa réputation. Sait-on en effet à quoi ressemble un lycée d'élite « pris » du dedans, c'est-à-dire dans son bâti, dans sa structure, dans son ambiance, son climat scolaire ? Sait-on quel quotidien ou quelle « expérience scolaire » (Dubet et Martucelli, 1996) il offre aux élèves et comment ces derniers le vivent ?

Si des travaux se consacrent aux élites scolaires, ils sont néanmoins assez récents comme en atteste le numéro de l'Année sociologique paru en avril 2016. Agnès Van Zanten (2016) fait remarquer, dans l'introduction du dossier que depuis le début des années 2000, on assiste à « une floraison d'études ethnographiques d'écoles secondaires d'élite » (Van Zanten, 2016, p. 73). Mais bien que l'on constate un regain d'intérêt, qui n'a cessé de grandir, de la sociologie de l'école pour les élites, on peut partager avec Muriel Darmon (2013) l'idée que « la sociologie s'est jusqu'à une date récente sensiblement moins penchée sur les bons élèves que sur les mauvais » (p. 12). Lorsqu'ils s'y consacrent, les travaux interrogent la production des élites scolaires dans leur renouvellement, leur sélection et leur formation, ils comparent dans cette perspective des modèles méritocratiques entre eux (Mons, 2008), interrogent les stratégies parentales éducatives dans le placement scolaire (Dutercq et Daverne 2009b ; Van Zanten et Darchy-Koechlin, 2005), pour analyser tour à tour, la fabrication des élites scolaires par l'institution scolaire et la circulation de celles-ci. Mais la plupart des recherches paraissent soulever des problématiques s'intéressant majoritairement et prioritairement au « champ » des Grandes Ecoles ou à celui de l'enseignement supérieur plutôt qu'à des établissements du secondaire accueillant des lycéens ambitieux et désireux d'intégrer ensuite les CPGE. Les travaux de Pierre Bourdieu et Monique de Saint-Martin (1987), de Michel Euriat et Claude Thélot (1995), d'Yves Dutercq (2009) ou bien plus récemment de Muriel Darmon (2013) constituent des références en la matière.

Il est vrai cependant, que des enquêtes tournées vers le secondaire existent. Les travaux de Carone Daverne et Yves Dutercq (2008 et 2009) interrogent par exemple les stratégies parentales dans l'orientation scolaire des élèves ou les politiques mises en œuvre par les

responsables de lycées d'élite pour rechercher l'efficacité et préserver la réputation de leur établissement. Mais les enquêtes empiriques tournées vers les apprentissages des élèves, vers les pratiques pédagogiques à l'œuvre dans de tels lycées sont encore absentes de la littérature scientifique, faisant du monde scolaire de l'excellence une « boîte noire », une énigme. En fait, la tendance est généralement d'enquêter sur ce qui pose problème, de s'interroger sur ce qui fait difficulté dans la société et, dans le cadre d'études portant sur le monde scolaire, sur ce qui empêche ou contraint les enseignants dans leurs leçons et leur rapport aux élèves. Les « Pinçon-Charlot » (2007) constatent dans leur ouvrage, que « *la priorité est souvent donnée à l'étude des problèmes sociaux, aux catégories vivant le chômage et les difficultés de tous ordres* » (p. 5).

Dans la même veine de ce dernier constat et lorsque l'on regarde du côté du pendant de ces recherches, on peut dire que les établissements dits « difficiles » font l'objet d'une attention particulière non seulement des politiques éducatives mais aussi de la communauté scientifique. Les questions de réussite, d'échec scolaire, de décrochage sont il est vrai régulièrement au cœur des préoccupations du système éducatif. Au fur et à mesure des années, le ministère de l'Éducation Nationale n'a cessé de mener une politique de relance en direction des « Zones d'Éducation Prioritaire » (ZEP) créées en 1981 par, Alain Savary. L'institution scolaire, au moyen de critères administratifs³, a toujours classé les établissements en « *zone d'éducation prioritaire* » en les estampillant, les réformes se succédant, d'ECLAIR⁴, de RAR⁵, de RSS⁶, ou de « Lycée de la réussite⁷ ». Ces territorialisations ont sans cesse eu pour objectifs de réduire les retards scolaires, de favoriser la réussite de tous les élèves, de lutter contre les inégalités sociales en offrant plus de moyens aux établissements appartenant à ces réseaux. Aussi, par ricochet, les établissements estampillés REP (réseau d'éducation prioritaire) ou REP+ sont souvent qualifiés de « difficiles » dans la littérature et/ou les médias.

En sociologie et didactique de l'EPS la tendance est la même. Tout comme « *les élèves qui désordonnent les classes en EPS aujourd'hui sont au cœur des réflexions de la discipline* » (Montagne, 2010, p. 55), bon nombre d'études empiriques tentent d'éclairer les conditions d'enseignement en milieux difficiles, les pratiques d'enseignement, les modalités de pratiques valorisées (Poggi, 2007), en mettant en lumière la persistance des inégalités scolaires dans la transmission des contenus et de la culture scolaire (Combaz et Hoibian, 2009a et 2009b ; Van Zanten, 2001a). Les travaux de Chantal Amade-Escot et Patrice Venturini (2009), Natacha Bonniot-Paquien, Geneviève Cogérino et Stéphane Champely (2009), Fabienne Brière-

³ Le site du ministère indique que c'est « l'indice social créé par la DEPP qui est utilisé ». Celui-ci est calculé sur la base de 4 paramètres de difficulté sociale dont on sait qu'ils impactent la réussite scolaire : taux de PCS défavorisées, taux de boursiers, taux d'élèves résidant en zone urbaine sensible, taux d'élèves en retard à l'entrée en 6ème.

⁴ Ecoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite (ECLAIR), dossier de rentrée du ministère de l'éducation nationale, 29 août 2012.

⁵ Réseau Ambition Réussite (Principes et modalités de la politique de l'éducation prioritaire - Circulaire n° 2006-058 du 30/03/2006).

⁶ Réseaux de Réussite scolaire » (Principes et modalités de la politique de l'éducation prioritaire - Circulaire n° 2006-058 du 30/03/2006).

⁷ *Refondons l'école de la République*, archives 2012 consultables sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale.

Guenoun (2014 et 2015b), Jacqueline Marsenach (1989), Nathalie Monnier et Chantal Amade-Escot (2009), Marie-Paule Poggi (2002, 2007, 2014), Marie-Estelle Rouve et Luc Ria (2008), Olivier Vors et Nathalie Gal-Petitfaux (2008, 2009, 2010), Nathalie Wallian (2015)⁸ se font écho les uns les autres. A partir d'un cadrage théorique différent (théorie de l'action située, théorie de l'action conjointe, approche socio-didactique, clinique de l'activité par exemple), ils s'intéressent à l'EPS qui s'enseigne dans des contextes scolaires aux caractéristiques identiques : des terrains dits « difficiles ». À titre d'exemple, le 14 janvier 2009, une conférence ayant pour thème « *Enseigner en ZEP ou en milieu difficile : des élèves et un métier différents ?* » s'est déroulée au centre Alain Savary de l'INRP ; de même que des dossiers EPS tout entier portent sur l'enseignement de l'EPS en milieu difficile⁹. En somme, le parti est régulièrement pris de considérer que les milieux « difficiles » peuvent être « *un miroir amplifiant le fonctionnement (ou les dysfonctionnements) de l'ensemble des systèmes d'enseignement/apprentissage* » (Brière-Guenoun, 2017, p. 119). D'ailleurs, lorsque des établissements scolaires sont qualifiés de « difficiles », on peut soulever le caractère ambigu de ce qualificatif. Il ne s'agit pas là d'associer éducation prioritaire et classes difficiles. A l'instar de Laurent Ott (2006), c'est la subjectivité de cet adjectif qui interroge. En effet, si un établissement est reconnu difficile, pour qui l'est-il en réalité ? Est-il difficile pour les élèves, pour les enseignants, pour les parents ? Qui sont les premiers à ressentir et à vivre cette difficulté déclarée ? « *Cette difficulté est-elle une difficulté de vivre, d'enseigner ou même d'apprendre ?* » (Ott, 2006, p. 32). Et quels seraient les éléments d'appréciation et/ou de comparaison pour le définir comme « difficile » ? Il nous faut prendre garde à cet « étiquetage » des établissements. De nombreux enseignants peuvent faire l'expérience d'un enseignement dans des écoles dites « difficiles » tandis que le quotidien ne correspond en rien à l'image que l'on peut s'en faire. Et à l'inverse, des établissements implantés dans des contextes plus favorisés peuvent cacher un quotidien plus violent qu'il n'y paraît. En somme, « *les diverses étiquettes signifiant la participation aux dispositifs anti violence (établissement sensible, zone violence) n'est pas un indicateur suffisant : des établissements sans étiquette rencontrent parfois des difficultés considérables* » (Barrère, 2002, p. 6). En fait, dire d'un établissement qu'il est « difficile » est une considération normative si l'on concède le fait que « *la difficulté du travail enseignant s'exprime en différents lieux, sous de multiples formes et registres* » (Monnier et Amade-Escot, 2009, p. 60) ; on peut tout à fait trouver « excellent » de travailler dans des contextes « difficiles » quand ce qui compte, c'est d'exercer son métier d'enseignant avec passion, force et conviction.

Le regard normatif peut tout aussi bien fonctionner à propos des établissements favorisés. Quand on pourrait fantasmer une EPS mise en œuvre dans des conditions idéalisées au sein d'une institution scolaire réputée pour ses résultats scolaires et la sélection qu'elle opère à l'entrée en seconde, il m'est apparu qu'il n'existait « rien » à propos de cette EPS théoriquement parfaite et qu'il y avait alors justement « tout » à découvrir et à étudier. En ce sens, le lycée Henri-IV a représenté « un cas limite ». L'enquête ne s'est centrée que sur ce seul et unique établissement, atypique nous le verrons, caractéristique que de lui-même ; et les

⁸Cette brève revue de littérature n'est pas exhaustive. Les travaux sont rapportés ici en raison de leur rapport à l'empirie.

⁹ A titre d'exemple : *Enseigner l'EPS en milieu difficile*, dossier EPS n°40, Editions revues EPS, 1998.

résultats obtenus ne peuvent en effet pas être généralisables. L'image qu'il renvoie est celle d'une image « nette », « propre ». Tout semble lisse et sans difficulté manifeste. Depuis l'extérieur, tout semble « beau », « parfait » « extraordinaire » surtout pour qui vient d'établissements situés plus en périphérie des villes comme ce fut mon cas. Mais est-ce parce qu'il ne s'y passe rien qu'il est plus rarement question des lieux de l'excellence scolaire dans aucune enquête sociologique ? Est-ce parce qu'il n'y a aucun problème ? C'est d'ailleurs cette difficulté qu'a soulevée le travail. Il m'a fallu dépasser le cadre lisse et poli d'un endroit qui semble en apparence ne pas poser de problèmes, pour révéler à la fois les normes de l'excellence et les éventuels « effets-pervers » d'une institution scolaire qui revendique ses très bons résultats lors des épreuves certificatives du baccalauréat. Il m'a fallu regarder au dos de la pellicule photographique sur laquelle pose avec éclat et élégance, le lycée Henri-IV. Il m'a fallu passer derrière le filtre des apparences pour aller considérer l'identité de l'EPS à l'intérieur de cet établissement et tirer parti de pratiques d'enseignement à priori au service de la réussite, de l'excellence scolaire des élèves. Car oui, si l'EPS idéale existe bel et bien, elle devrait se trouver aux antipodes des établissements dits « difficiles », comme le côté pile d'une pièce de monnaie s'oppose à son côté face. C'est pourquoi l'intérêt de la recherche s'est déplacé des « ZEP » vers une « Z.E.P ». Le terrain d'enquête n'a plus été une Zone d'Education Prioritaire qui concentre des difficultés sociales, économiques et culturelles mais une « Zone d'Education Privilégiée¹⁰ » qui cumule au contraire, des facilités et des avantages, des capitaux de natures différentes. Or, comment appréhender un phénomène sans observer ce qui lui est contraire, ce qui lui est opposé ? En choisissant de porter mon attention non pas sur « *les mondes scolaires disqualifiés* » chers à Jean-Paul Payet (2016, p. 59) mais au contraire sur un monde scolaire prestigieux et performant, l'enquête ethnographique m'a conduite à investir un lycée médiatisé, réputé sur le territoire national et international, dont la renommée s'organise à la fois autour des résultats scolaires des élèves, du recrutement de ces derniers dans les milieux aisés, et à la fois autour de son contexte socio-culturel privilégié. L'enquête m'a conduite jusqu'à un établissement des « *beaux quartiers* » de Paris (Pinçon-Charlot et Pinçon, 2007, p. 53). Je n'ai donc pas enquêté dans un établissement seulement « facile » au sens de Anne Barrère (2002) qui définit ce type d'établissement comme « *un établissement dont la réputation n'est pas organisée autour de problèmes récurrents de violence ou de sécurité, et qui recrute dans les publics socialement aisés* » (p. 6) et qui pourrait être implanté dans le centre-ville d'une agglomération ou d'une métropole, mais dans un établissement, nous le verrons, « sur-qualifié », dans lequel l'excellence y est protéiforme et se nourrit à plusieurs sources intarissables.

2. L'asymétrie dans la comparaison : « l'EPS dans les *beaux quartiers* » et l'EPS en milieu « difficile »

Alors que l'on sait quels sont les traits caractéristiques des établissements accueillant un public d'élèves socialement défavorisés, que sait-on de ce qui caractérise un établissement

¹⁰ Je reprends là les termes employés par Antoine, un enseignant de sciences physiques du lycée avec lequel je me suis entretenue formellement. Il qualifiait lui-même son établissement scolaire de « ZEP » en tant que « *zone d'éducation privilégiée* ».

d'excellence ? Alors que l'on sait « *quelle forme prend l'exercice du métier d'enseignant d'EPS en établissement difficile* » (Poggi, 2012, p. 9), que sait-on des formes qu'il prend dans un contexte scolaire d'excellence ?

Ce que le travail propose de montrer, ce sont donc les traits caractéristiques de ce type d'établissement à partir d'un seul cas, le cas du lycée Henri-IV. Je reviendrai d'ailleurs dans une prochaine section sur les mécanismes qui m'ont amenée à mener mon enquête de terrain dans un seul établissement du secondaire. Mais le travail veut également interroger les généralités et les spécificités (Musard, Le Paven et Tidiane Wane, 2018) des leçons d'EPS mises en œuvre dans ce contexte d'excellence. On voit alors que le travail s'engage dans une approche comparatiste en didactique et va établir des analogies, des similitudes ou des dissemblances entre des terrains d'enseignement. Réaliser ces analogies va permettre de comprendre les choix des enseignants sur les contenus. Cependant, si l'enquête ne réalise pas une comparaison à partir de plusieurs contextes d'intervention, elle prend pour éléments de comparaison, la littérature consacrée aux leçons d'EPS en établissement « difficile ». C'est ainsi une manière de faire face à une double insuffisance à laquelle veut répondre la didactique comparée : « *insuffisance de la description spécifique, insuffisance de la seule description générique* » (Musard, Le Paven et Tidiane Wane, 2018, p. 130) ; j'ai donc souhaité montrer toute l'épaisseur des leçons d'EPS du lycée Henri-IV (dans leur structure et dans les pratiques mises en œuvre), à la lumière des connaissances déjà produites sur « l'EPS des milieux difficiles » et qui fondent la généralité de la discipline dans ces contextes. Le projet scientifique de la didactique comparée consiste d'ailleurs à « *identifier comment se déclinent les spécificités des savoirs selon divers contextes éducatifs dans lesquels ils sont enjeux de communication et de formation, tout en identifiant les formes génériques qui président à leur transmission-appropriation* » (Amade-Escot, Verscheure et Devos, 2002, p. 88).

J'ai donc pris le contre-pied des recherches généralement menées en sociologie de l'école et en sociologie, didactique et socio-didactique de l'EPS pour relever les traits spécifiques des leçons d'EPS. Le travail est ainsi une tentative de typification d'une EPS qui s'apparente à une EPS faite « *dans les beaux quartiers* ». Mais puisque définir un objet nécessite un référentiel et que la norme de l'excellence naît de la comparaison (Perrenoud, 1987), caractériser les leçons d'EPS qui se déroulent dans un lycée d'élite a nécessité de mobiliser des matériaux issus de cette littérature justement consacrée aux contextes d'enseignement « difficiles ». J'ai donc mobilisé des matériaux de première main, recueillis sur un terrain méthodologiquement contrôlé en raison de mon engagement ethnographique sur ce terrain d'enquête. Je vais y venir par la suite, mais j'ai mené des observations directes (à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement pour saisir l'atmosphère de cette institution scolaire d'excellence), j'ai fait passer des questionnaires directement aux élèves du lycée, j'ai mené des entretiens formels et saisi l'occasion de moments plus informels avec les différents acteurs du terrain (enseignants, proviseurs, infirmière, concierge...). Mais le travail a mobilisé aussi des matériaux de seconde main recueillis sur un terrain non contrôlé : la littérature scientifique consacrée à des contextes d'enseignement populaires urbains stigmatisés. L'approche comparatiste en didactique reposera donc sur ces éléments de comparaison tirés de travaux consacrés à l'analyse de gestes professionnels mobilisant des cadres et des

orientations théoriques spécifiques. Je suis consciente, à ce propos, que cette asymétrie dans le recueil des résultats pourrait m'être reprochée en m'objectant que le travail a pris pour étude des terrains aux indicateurs « non comparables ». Pourtant c'est bien cette asymétrie méthodologique que j'assume. En prenant appui sur des éléments d'appréciation tirés de la littérature scientifique (en sociologie de l'éducation, en sociologie, didactique et socio-didactique de l'EPS), non travaillés mais sélectionnés en raison de leur rapport à l'empirie et de la dimension didactique qu'ils mobilisent au moyen de cadres et théories spécifiques, je me suis essayée à la comparaison « par les contraires » en catégorisant différents matériaux et en sélectionnant des outils d'analyse. Pour mettre en évidence les spécifiques de cet établissement hyper-favorisé, j'ai été attentive dans mes lectures, aux descriptions qui sont faites du contexte extra-scolaire des établissements « de la périphérie » (Van Zanten, 2001a), à « l'expérience scolaire » (Dubet et Martucelli, 1996) des élèves, à l'offre scolaire du lycée, aux caractéristiques sociales des élèves, à leur ambition et à leurs aspirations scolaires, à leur rapport au corps ; j'ai aussi été attentive aux caractéristiques des enseignants en poste dans ce type de contexte. En ce qui concerne l'EPS, on verra que le travail m'a amenée à révéler aussi bien les traits génériques des leçons que leurs traits spécifiques constitutifs de leur particularisme. Pour y parvenir, j'ai été attentive aux pratiques enseignantes dont il sera très vite question sous le vocable « gestes professionnels ». J'ai donc dans un premier temps, orienté mes lectures en direction de travaux empiriques interrogeant les gestes professionnels des enseignants d'EPS : les manières qu'ont les enseignants de gérer la classe, les interactions dont on a connaissance et qu'ils ont avec les élèves, les types de dispositifs qu'ils mettent en place et à la manière dont ils les régulent ; j'ai multiplié les lectures consacrées aux types de contenus et de savoirs transmis à ces élèves d'origine sociale défavorisée et à la mise en scène de ces contenus. Ces lectures étaient donc centrées sur l'étude du système enseignement/apprentissage dans une perspective comparatiste et concernaient le niveau collège et le niveau lycée¹¹ en étant bien au fait que la variable de l'âge joue beaucoup sur les choix didactiques des enseignants. Il s'agissait de réunir le plus d'éléments possibles à propos de l'EPS mise en œuvre dans les milieux populaires au niveau du secondaire pour caractériser au mieux les leçons de la discipline. Au moment des premières lectures, je ne savais pas encore que mon travail allait prendre pour cadre d'analyse la Théorie des Situations Didactiques de Brousseau (1978) et mobiliser les descripteurs de l'Action Conjointe (Mercier et Sensevy, 2007) qui me permettront de renseigner des dimensions spécifiques de l'activité enseignante du point de vue didactique. C'est là que se retrouve toute l'inspiration inductive du travail. En dressant les caractéristiques ou les traits saillants des leçons, le travail souhaite ainsi apporter à la corporation, à la sphère académique et professionnelle, des connaissances sur un établissement caractéristique de l'excellence scolaire et sur les séances d'EPS qui s'y déroulent. Les éléments d'appréciation sur lesquels repose la comparaison se sont donc construits au fur et à mesure de l'avancée dans l'enquête. Les grilles d'observation par exemple, et les outils d'analyse que j'ai choisis résultent d'un rapprochement entre des lectures qui m'ont guidées dans la sélection des outils d'analyse et les spécificités de mon

¹¹ Les enquêtes sélectionnées s'appuient sur des établissements emblématiques des difficultés que peuvent rencontrer les enseignants d'EPS, qu'ils s'agissent de collèges et/ou de lycées relevant de l'éducation prioritaire.

terrain d'enquête¹². C'est le croisement des données empiriques, des connaissances existantes en sociologie et didactique qui me permettront d'offrir quelques « éclats de réalité » tirés donc, à la fois de mon terrain d'enquête et d'ouvrages ou articles empruntés à d'autres chercheurs.

Par ailleurs, je tiens à préciser ici, que bien que la revue de littérature sur laquelle s'appuie la thèse mette en évidence une convergence des analyses, sous des cadres théoriques variés en permettant néanmoins de « *conclure à un particularisme de l'enseignement en milieu difficile* » (Monnier et Amade-Escot, 2009, p. 60), le travail ne se situe en aucune façon dans une logique binaire qui tendrait à caricaturer l'EPS des quartiers populaires, d'établissements « difficiles ». L'enjeu du travail doctoral était de soulever de la même façon, les particularismes de l'enseignement dans un lycée des *beaux quartiers*. Si plusieurs travaux soulignent certaines spécificités des élèves de milieux populaires urbains dans leur rapport aux apprentissages (Brière-Guenoun, 2017 ; Kherroubi et Rochex, 2004 ; Monnier et Amade-Escot, 2009), il ne s'agit pas d'en conclure que les séances d'EPS sont le lieu d'aucun apprentissage ou d'apprentissages « aux rabais ». En m'appuyant sur des données de terrain fabriquées à partir d'enquête menées dans des collèges, des lycées et des lycées professionnels (et en prenant alors toutes les précautions nécessaires dans l'analyse comparée de ces différents niveaux d'étude), la thèse a pour point de départ un constat général qui reconnaît « *la récurrence des difficultés d'apprentissage scolaire des élèves de milieu difficile* » (Brière-Guenoun, 2017, p. 119), ainsi que le réaffirment les dernières enquêtes PISA¹³ (2009 ; 2012). Mais bien que « *la minoration des savoirs soit maintes fois constatée dans la littérature* » (Monnier et Amade-Escot, 2009, p. 59), il ne s'agit pas malgré tout de dire qu'il n'y a pas d'apprentissages dans ces contextes, que les élèves sont totalement « incivilisés » ni incapable de progresser et d'apprendre. Il y a bien une « co-construction des savoirs » (Brière-Guenoun, 2017) dans les classes « difficiles » et l'on ne peut que rejoindre Nathalie Monnier et Chantal Amade-Escot lorsqu'elles expriment l'idée que « *la diffusion de savoirs est au cœur de l'activité enseignante – y compris et plus encore – dans ces milieux* » (Monnier et Amade-Escot, 2009, p. 60). La différence est que la transmission des savoirs au cours des leçons d'EPS est difficile, voire « empêchée » (Monnier et Amade-Escot, 2009) en raison de contraintes spécifiques qui s'exercent et pèsent sur les enseignants en poste dans les quartiers dans lesquels le recrutement y est populaire ; en effet les processus inégalitaires d'accès aux savoirs sont souvent corrélés à l'origine sociale des élèves (Brière-Guenoun, 2017). L'ambition ici est d'apporter des éléments de connaissance à propos d'un endroit dont on ne sait rien, à l'aune d'éléments existants sur des contextes d'enseignement qui se trouvent aux antipodes d'un tel endroit d'excellence.

¹² Il sera question de ces articulations entre théorie et empirie dans la section 5.1., page 49 ainsi que dans le chapitre consacré à la construction du cadre de référence de l'enquête page 67.

¹³ Programme international de suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE).

3. Le rapport à l'objet et aux enquêtés : éléments de réflexivité et d'objectivation de la posture de recherche

J'ai choisi de travailler sur un endroit scolaire hyper-favorisé afin d'éclairer un terrain encore peu étudié et surtout les pratiques d'enseignement à l'œuvre dans les leçons d'EPS à l'aune des recherches menées sur des terrains scolaire dits « difficiles ».

Cependant, la difficulté, c'est que j'ai été moi-même enseignante d'EPS dans le secondaire et dans des établissements très éloignés de ce que représente le lycée Henri-IV : performances scolaires, renommée, lycée des « beaux quartiers ». Si j'exerce depuis 2013 dans l'enseignement supérieur, à la faculté des sciences du sport et de l'Éducation Physique de Liévin, j'étais auparavant « Titulaire de Zone de Remplacement » (TZR) dans des lycées professionnels de l'académie de Lille. Avant d'être « chercheuse » sur le terrain, j'ai donc été « enseignante sur le terrain ». Or, comme nous l'enseigne la sociologie et la pratique de l'ethnographie, il m'a fallu me mettre à distance de cet objet qu'est l'EPS afin de faire la lumière sur les prénotions dont je risquais d'être empreinte aux premiers moments de l'enquête et qui auraient pu impacter ma lecture des situations observées. En effet, « *si l'ethnographie nécessite un engagement dans des relations sociales singulières, elle nous paraît tout autant forgée par les caractéristiques sociales et scientifiques de celui qui la pratique* » (Paillé, 2006, p. 10). Dans cette section je souhaite donc revenir sur mon parcours, mon rapport au métier d'enseignant, mon rapport aux élèves et à l'EPS afin de mieux faire usage de la dialectique de l'engagement et de la distanciation (Elias, 1983). « *Le besoin de réflexivité [étant] inhérent à l'enquête ethnographique* » (Paillé, 2006, p. 10), il m'a fallu en effet objectiver le rapport que j'entretiens avec mon objet d'étude étant donné que l'EPS est non seulement la discipline que j'ai pratiquée lorsque j'étais élève dans le secondaire, mais c'est aussi un objet que j'ai appris à enseigner au cours de ma formation initiale, puis de ma formation continue. Or si l'objectivation scientifique est une étape nécessaire et « *n'est complète que lorsqu'elle inclut le point de vue du sujet qui l'opère mais aussi l'inconscient historique qu'il engage dans son travail* » (Bourdieu, 2003, p. 47), objectiver mon rapport à l'EPS m'a permis de revendiquer une certaine connaissance de l'objet tout en m'éloignant du risque de faire du travail, l'occasion de revendications idéologiques ou politiques. Par ailleurs, en définissant l'ethnographie comme « *un processus de travail quotidien, ordinaire, sensible, qui s'exprime à travers la présence du chercheur, la co-présence avec les acteurs de terrain, les relations tissées et dépend donc de la posture du chercheur* » (Payet, 2016, p. 214 ; Pelhate et Ruffin, 2016), on s'aperçoit dès à présent que sociologie et ethnographie croisent leurs enjeux réflexifs. C'est ainsi une première façon de montrer en quoi la sociologie se conjugue à l'ethnographie dans mon travail pour constituer le premier doublet « socio-ethno » du cadre théorique de la thèse.

3.1. Mon « égo-histoire » et le récit d'une « prof » d'EPS

Puisque la neutralité du chercheur est impossible, c'est au moyen de « l'égo-histoire » ou d'un travail « d'auto-analyse » (Weber, 1989, p. 29-43), qui n'a d'autre but que celui d'exposer, sans vouloir l'expliquer, une trajectoire afin de faire ressortir des croyances, des influences

qui ont sans doute guidé mes choix dans l'enquête et dans ses résultats. « *Procéder à l'exercice de réflexivité dans le cas d'une double appartenance professionnelle* » m'a obligé comme Pierre-Emmanuel Sorignet (2011, p. 222) à considérer le choix que j'ai fait de devenir enseignante, puis celui de travailler sociologiquement sur l'EPS en empruntant des éléments conceptuels à la sociologie, à la didactique et à l'approche socio-didactique, nous le verrons. C'est bien en conjuguant ces disciplines et certains de leurs outils théoriques que j'ai pu fonder mon travail sur un cadre qui pourrait s'apparenter à une « socio-ethno-didactique ». C'est bien la diversité des outils conceptuels relevant de ces disciplines mais aussi la combinaison des techniques d'investigation, - il en sera question - qui m'ont permis de questionner pour les décrire et les analyser, les pratiques professionnelles existantes dans un lieu d'enseignement que je n'avais jamais connu ni en tant que professeure, ni en tant qu'étudiante, ni en tant qu'élève. Objectiver le rapport que j'entretiens avec l'objet de recherche me permet en quelque sorte, pour le dire de manière triviale, de préciser « d'où je parle » afin d'explicitier les biais potentiels qui risquaient au départ de l'enquête, de faire obstacle à la neutralité que je devais tenir. Mais « on ethnographie avec soi¹⁴ » (Payet, 2016). Et en allant observer les pratiques de professionnelles dans le cadre de leçon d'EPS, cette discipline que j'ai moi-même vécue, étudiée puis enseignée, est-ce que je ne risquais pas de « construire l'Autre en miroir de moi-même » pour faire écho à la formule de Godelier (2002) qui considère que la mise à distance de l'objet est nécessaire pour éviter de « *construire l'Autre en miroir de soi* » (Godelier, 2002, p. 194). Autrement dit, est-ce que je ne risquais pas de projeter sur les enseignants que j'observais, mes façons de concevoir la leçon d'EPS, de traduire les gestes professionnels employés à partir de ma propre expérience ?

En dévoilant, grâce la mise en récit, mon parcours d'élève, d'étudiante puis d'enseignante, j'assume le fait de révéler en même temps une certaine subjectivité dont est empreint le travail (Morel, 2018). On sait en effet que certaines pré-notions pouvant exister au départ de l'enquête, peuvent influencer la manière dont on construit le protocole de recherche et la manière dont on traite les données recueillies ensuite. Aussi, en interrogeant ma propre trajectoire et en tentant d'objectiver le rapport que j'entretiens avec mon objet d'étude, j'ai été amenée à cette espèce d'introspection et à cette prise de recul sur mon parcours. C'est un premier pas en direction du positionnement épistémologique tenu lors de l'enquête dans la perspective d'une posture relative à la « vigilance ethnographique » (Demazière, Morissette et Pepin, 2014). Je souhaite placer ainsi au cœur de l'analyse, « *le facteur personnel présent dans toute activité scientifique* » (Olivier de Sardan, 2000, p. 417 cité par Morel, 2018, p. 141).

En juin 2010, je suis reçue au CAPEPS¹⁵. C'est l'aboutissement de cinq années d'études universitaires. Je suis enfin ce que j'envisageais et ce que j'avais choisi d'être : enseignante d'EPS. C'était depuis très tôt mon ambition. Depuis mon année de quatrième en fait. D'aussi loin que je me souviens, à l'image de Pierre-Emmanuel Sorignet (2011) qui a « toujours

¹⁴ Je fais référence ici au titre d'un chapitre de l'ouvrage *Ethnographie de l'École. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*, paru en 2016 aux Presses Universitaires de Rennes et coordonné par Jean-Paul Payet.

¹⁵ Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive.

voulu danser », je pourrais dire que j'ai « toujours voulu enseigner ». Assez jeune j'ai su que je poursuivrai des études supérieures et qu'elles me conduiraient à ce projet, « devenir prof ». En sixième, petite fille réservée et timide, j'étais influençable et manquais de confiance en moi face aux autres camarades. J'avais quelques amies mais dans le groupe, j'étais la discrète, la fille qui écoute et acquiesce sans rien apporter de plus aux discussions. Je ne participais pas aux ragots et petites polémiques qui vont avec cet âge-là et qui pouvaient fréquemment exister dans la classe. Je ne contrariais personne. Je m'effaçais devant des filles qui avaient des personnalités que je percevais plus imposantes, plus fortes, plus franches, plus écrasantes en fait. Je travaillais bien à l'école (j'étais régulièrement deuxième ou troisième de classe) pour satisfaire les exigences de mes parents ; ma mère cadre de la fonction publique et mon père cadre dans les assurances. J'apprenais avec sérieux et assiduité mes leçons. Préférant les matières littéraires, j'avais quelques difficultés en mathématiques, mais je m'accrochais et j'obtenais toujours de très bonnes moyennes générales qui me donnaient droit aux tableaux d'honneur et aux félicitations ; en EPS aussi j'avais des moyennes correctes qui tournaient autour de quinze. Pratiquant le basket-ball en club depuis mes sept ans, j'aimais l'effort physique et la compétition au sein d'une équipe. J'étais surtout très scolaire. Mes parents m'avaient appris le respect que l'on doit aux adultes et à l'autorité professorale, et puis le travail avec assiduité, le sérieux des études, l'importance et les intérêts de bien travailler à l'école. Mais durant ma première année au collège, on m'entendait peu en classe, je n'y trouvais pas ma place ; en fait, au départ, je crois que je n'étais pas très à l'aise avec les autres, ni même avec les enseignants. Peut-être d'ailleurs que je n'aimais pas aller à l'école. Si j'étais « bonne élève », j'entretenais un rapport négatif avec l'école au point de vouloir m'enfuir et fuguer au second trimestre de ma sixième.

Et puis, en cinquième et quatrième j'ai fait partie de la « classe-cirque ». Une classe particulière au projet élaboré par les enseignants d'EPS et une professeure de français, Olga M. Les élèves avaient été choisis, je ne sais sur quels critères, pour faire partie de cette classe atypique. Chaque année scolaire aboutirait à une représentation mêlant théâtre et arts du cirque. De mémoire, nous écrivions durant les cours de français, des textes qui prenaient la forme de saynètes à partir de procédés d'écriture que nous avons étudiés auparavant à travers les œuvres de Molière, Racine, Jean Anouilh, Raymond Queneau et Jean Cocteau ; puis nous nous essayions à la mise en scène de nos écritures en y associant des techniques de jeu et des techniques circassiennes. En EPS, nous avons appris à jongler, à tenir en équilibre sur des objets, à détourner ces mêmes objets, à mettre en espace, à jouer avec les paramètres de temps et d'énergie dans le mouvement ; nous avons conjugué éléments gymniques et chorégraphiques, l'humour et l'absurde, la plaisanterie et des sentiments plus graves ; nous avons appris à jouer les uns avec les autres, à tenir des rôles et des personnages. Nos enseignants nous emmenaient voir des spectacles de cirque au Prato, ce « Théâtre international de quartier » de Lille ou au Centre des Arts du Cirque de Lomme. Nous discutons des œuvres ensuite en classe et partageons nos sentiments, nos émotions. Je me souviens que notre professeure de français nous faisait débattre autour des thèmes étudiés dans les textes et de ceux portés dans les représentations.

J'ai passé deux années en « classe-cirque ». J'ai découvert ce que c'est qu'être sur scène face à un public, l'étrange sensation qui vous parcourt lorsqu'on vous regarde et que vous jouez à

être quelqu'un d'autre, cette impression que vous avez de vous libérer de tensions, de la crainte du regard des autres. J'ai découvert que je pouvais être quelqu'un dans ma classe et que je pouvais ne plus avoir peur, ne plus avoir à me cacher de je ne sais quoi et que je pouvais non pas jouer un rôle, mais en tenir un ; que je pouvais faire rire, intéresser, qu'on pouvait me porter de l'attention et que je n'étais pas si insignifiante que cela. L'EPS était devenue un espace d'expression, un espace valorisant, un lieu de socialisation où se rehaussait l'estime que j'avais de moi-même. Je me suis affirmée face à un public, face à mes camarades devenus partenaires de jeu ; j'ai gagné en assurance face aux autres. J'ai fait la rencontre du trac et du plaisir associés, de la peur et de la jubilation mêlée. Mon rapport à l'école a progressivement changé. Je prenais plaisir à venir en cours, à retrouver ma classe. J'étais impatiente d'écrire à nouveau en groupe et de nous essayer à la mise en scène. Mon rapport aux autres s'était modifié aussi. J'étais populaire. Je me souviens d'une carte signée de tous mes camarades avec des messages affectueux lors d'une opération des genoux subie en quatrième. Je faisais rire à travers les jeux de rôles. A partir de la cinquième et jusqu'à la fin de ma scolarité au collège, j'ai été élue déléguée ; en troisième, j'ai fait partie de la troupe de théâtre de l'établissement sous la direction de mon professeur de technologie, Gérard D. Finalement, les leçons d'EPS ont transformé mon rapport à l'école, mon rapport aux autres et le rapport que j'entretenais avec moi-même parce que, je m'en rends compte aujourd'hui, les savoirs qui y ont été transmis étaient des savoirs non scolaires : l'expression corporelle, le jeu avec les émotions, la mise en scène de soi face aux autres, la prise de risque, la réalisation de projets collectifs. Collégienne timide et réservée en sixième j'étais devenue, c'est ainsi que ma professeure de français me surnommait : « Mademoiselle 100 000 volts ».

En fin de quatrième, début de troisième, j'étais donc bien décidée à devenir enseignante et à entreprendre un cursus STAPS. Mon enseignante d'EPS d'alors, Nathalie S., m'avait parlé d'une option particulière, proposée au lycée Gambetta de Tourcoing et qui avait pour objectif de proposer des heures d'EPS supplémentaires à des lycées ayant le projet de s'engager ensuite en STAPS : « l'option EPS de détermination ». Une autre enseignante d'EPS, Sylvie C. m'entraînait alors régulièrement à intégrer cette option.

En septembre 2002, j'entrais en seconde dans ce lycée général sur candidature. A nouveau j'appartenais à un noyau particulier. Je faisais partie des « EPS » ; « les EPS », c'est ainsi que les enseignants nous appelaient. Nous étions une quinzaine d'élèves fondus à l'intérieur d'une seconde générale. Nous avions cinq heures d'EPS additionnées aux deux heures hebdomadaires inscrites dans l'emploi du temps. Les enseignants, dont le souvenir ne s'efface pas, avaient élaboré des projets inter-disciplinaires pour nous faire découvrir des activités physiques que nous n'avions encore jamais pratiquées : V.T.T, char-à-voile, tennis, escalade, tir à l'arc ; nous participions à la gestion d'événements sportifs régionaux (le cross Auchan-Roncq, des tournois, des courses...). Mais l'objectif prioritaire était surtout de nous amener, à la fin de ce cursus en trois années, aux études en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS). En première et en terminale, le théâtre une fois de plus me rattrapait. Notre professeure de français, Valérie P. rêvait de monter avec nous « La jarre » de Pirandello.

Au collège, puis au lycée, j'ai toujours entretenu un rapport privilégié avec l'EPS. C'est dans ces cours que j'ai pris à chaque fois davantage confiance en moi, que j'ai été plus à l'aise avec les autres et avec moi-même. J'aimais « aller en cours », en cours de français et en cours d'EPS surtout. Je sais aujourd'hui, avec le recul et le regard rétro et introspectif que la réflexion sur le rapport à l'objet impose à cette heure du travail doctoral, tout ce que j'y ai appris. En juin 2005, j'ai obtenu mon baccalauréat littéraire mention bien. Et l'envie de devenir enseignante n'ayant pas cessé de grandir, en septembre j'entrais au STAPS de Lille. Les cours d'EPS et de français, mes enseignants, les projets qu'ils avaient pour nous, élèves de la « classe-cirque » du collège Boris Vian de Croix, les « EPS » du lycée Gambetta de Tourcoing, m'ont aidé à vivre tout cela. Ils m'ont transmis l'envie d'apprendre, l'envie d'essayer et d'oser et celle de croire en moi. Ils m'ont aidé à devenir celle que je suis. Bien sûr, de cela je n'en ai pris conscience que bien des années plus tard, en grandissant. Vieillir permet d'avoir un recul sur son parcours. Cela est sans nul doute anecdotique et peut-être un peu simple ou facile, mais voilà bien les valeurs que porte l'EPS. Elle permet de s'éprouver physiquement et socialement aux côtés des autres si l'on accepte d'oser, si l'on veut bien lâcher prise et que l'on est accompagné pour cela. Jusqu'au lycée, mes enseignants étaient passionnés par leur métier, investis dans leurs missions d'éducation et de formation. On ne devient sans doute enseignant que parce qu'on a été le disciple de professeurs remarquables et j'oserais même les adjectifs de spéciaux, singuliers, extraordinaires. Je dois beaucoup aux miens. Tout cela n'est qu'hypothèse mais effectivement, peut-être voulais-je faire avec des élèves, ce que mes enseignants avaient réussi avec moi. Transmettre ce que j'avais reçu. Rendre ce qu'on m'avait donné. Philippe Meirieu (2005, p. 27) l'écrit bien : si aujourd'hui nous enseignons, c'est « *pour faire vivre à d'autres la joie de nos propres découvertes* ».

Alors effectivement, « *aucun chercheur ne peut prétendre être neutre à l'égard de son objet de recherche* » (Thiault, 2009, p. 2) et j'ai, je le suppose, un rapport plus que fonctionnel, plus que positif à mon objet d'étude : un rapport passionné. Devenir « prof » c'est une vocation au sens étymologique du terme, c'est en quelque sorte répondre à un souvenir lancinant, entendre des fragments de son histoire personnelle battre en sourdine quelque part en soi. J'ai étudié cinq années à la faculté des sports de Lille. J'ai obtenu le CAPEPS externe en 2010. Puis, j'ai été titularisée à la fin de cette même année et j'ai enseigné ensuite durant deux années dans quatre lycées professionnels de l'académie de Lille.

3.2. *L'exercice du métier en tant que TZR*

Septembre 2011. Je suis nommée TZR (Titulaire de Zone de Remplacement) à l'année dans deux lycées professionnels de l'académie de Lille : à Marly et Valenciennes. J'ai en charge des classes composées uniquement de jeunes garçons. Je débute dans la profession à l'âge de 24 ans. Je dois me rendre quotidiennement loin de chez moi, faire cours à des élèves parfois à peine plus jeunes que moi et auprès desquels, bien souvent, je dois affirmer et réaffirmer mon autorité. J'ai un temps de présence limité dans chacun des deux lycées, ce qui ne me permet pas de m'investir pleinement dans des projets, de prendre part aux décisions de l'équipe pédagogique ou de connaître vraiment mes collègues EPS (que je ne fais finalement que croiser), et encore moins ceux des autres disciplines. Dans l'un des lycées, j'ai face à moi de

futurs maçons, couvreurs, installateurs thermiques ou sanitaires ; dans l'autre, des garçons qui aspirent à être mécaniciens ou carrossiers. Ils se destinent à un CAP ou un « bac pro ». Dans l'un des deux établissements, les installations sportives sont plutôt pauvres. Le gymnase, qui jouxte l'établissement, ne date pas d'hier et pour faire musculation, « il faut se débrouiller avec ce qu'on a », autrement dit, sans aucune machine, mais avec quelques bancs, quelques tapis, des barres, des poids, des haltères et mener à bien la leçon, parfois, en même temps que le cours de badminton d'un collègue. Le gymnase est dans ce cas scindé en deux au moyen de grands panneaux à roulettes. Il y a un stade à proximité où il faut se rendre à pied avec les élèves pour les activités d'athlétisme d'abord puis de football ensuite, et même s'il n'y a qu'une grande rue à traverser, le trajet n'est pas une mince affaire. Il faut surveiller sans cesse les élèves qui ne sont pas loin d'avoir 18 ans. Certains ont atteint d'ailleurs la majorité. Mais il semble que ce soit encore de leur âge de sonner aux portes, de fumer en cachette, de chercher le conflit avec des automobilistes à l'arrêt ou de simples commerçants, de lancer des cailloux sur la tête de leurs camarades. J'avais constamment peur de ce qui pouvait arriver lors de ces trajets. J'avais parfois honte aussi. Je ne pouvais jamais me placer à l'avant du groupe puisque n'ayant pas « les yeux dans le dos », la position ne me permettait pas d'observer ce qui se passait à l'arrière ; mais de la même façon, si je me plaçais trop en arrière de la tête du groupe, je ne contrôlais plus les premiers élèves à qui il pouvait arriver de s'amuser à traverser n'importe quand. Il fallait anticiper au mieux ces trajets de dix bonnes minutes. Il fallait trouver un compromis et être stratège : être ni trop en avant ni trop en arrière du groupe, marcher mais se retourner souvent, identifier où les « leaders », les « têtes brûlées » de la classe se trouvaient dans la cohorte pour n'être pas trop loin afin qu'ils sentent ma présence et ma surveillance, même si bien souvent, cela ne les dissuadait en rien. Dans le second lycée, c'est un peu différent. C'est une cité scolaire. C'est un lycée professionnel mais général et technologique aussi. Il y a plus de possibilités : un gymnase à l'intérieur de l'établissement, une salle réservée à la musculation avec de nombreux appareils guidés, pas de trajets à faire avec les élèves jusqu'à la piscine puisqu'ils ont l'autorisation de s'y rendre par leurs propres moyens et d'en repartir seuls. Les installations sont plus confortables. Mais le public n'est pas plus facile. Les garçons font ma taille et sont plutôt costauds. Ils me testent aussi. Ils aiment me répondre et observer mes réactions devant le groupe. Ils n'appliquent pas les consignes. En EPS, ils veulent faire du sport. En tennis de table, handball ou badminton, ils ne veulent faire que des matchs ; il faut que je fasse en sorte que mes situations plaisent, qu'il y ait un côté ludique, un côté plaisant qui les motive et évite qu'ils ne s'ennuient. Je ne dois pas trop modifier les règles de la pratique de référence non plus, sinon « *ce n'est pas du handball madame !* ». C'est du « donnant-donnant ».

En septembre 2012, je suis nommée plus près de chez moi, dans la métropole lilloise, dans deux lycées professionnels à nouveau. A Roubaix et à Wattrelos. J'ai la chance, cette fois-ci, d'avoir en charge une seconde générale. J'y vois une chance relative dans la mesure où je perçois dès les premières séances, des différences d'attitudes. Les élèves sont plus à l'écoute, ils chahutent un peu mais savent s'arrêter. Les cours sont plus agréables. Je suis plus sereine : je sais qu'avec cette classe il y a moins de risque de bagarres, de conflits ; l'adhésion des élèves aux situations que je propose est plus facile à gagner. Mais avec les classes qui se destinent à un « bac pro » et surtout celles que j'ai en charge au lycée de Roubaix, les

conditions d'enseignement sont rudes. Malgré des classes allégées (d'une quinzaine d'élèves), le taux d'absentéisme par classe est impressionnant dès les premières semaines de la rentrée. Le gymnase est en mauvais état ; il n'y a pas de revêtement au sol, c'est du béton ; il y fait froid. Les activités que l'on enseigne correspondent à celles que j'ai enseignées jusqu'à présent : tennis de table, demi-fond, musculation. Il nous arrive à mes collègues et moi-même (nous sommes trois), au vu du nombre d'élèves, de faire cours ensemble sur le stade à quelques minutes de l'établissement et de terminer les séances de demi-fond par une partie de football commune qui récompense les élèves. Cette année encore est assez éprouvante. J'enseigne mais c'est laborieux. J'arrive rarement à mettre en place ce que j'ai prévu sur papier. Il faut revoir sans cesse la constitution des groupes parce que certains élèves ne veulent pas travailler ensemble, que les projets que j'ai planifiés pour eux, leur sont trop difficiles à réaliser, ou bien alors ils n'ont tout simplement pas envie de faire ce que je leur demande. Certains de mes élèves sont des « armoires à glace », ils me dépassent d'une tête et sont à nouveau, à peine plus jeunes que moi. Mon enseignement devient un compromis qui se résume à « *si vous travaillez et que vous êtes sage, on finira par des matchs de foot* ». Il faut continuellement faire de la discipline, dépenser son énergie à maintenir l'ordre, menacer ou accepter de fermer les yeux sur des bavardages, et tolérer, tout comme les enseignants auprès desquels Olivier Vors (2014) a enquêté, certains décrochages et « *des comportements hors-tâches considérés comme peu dérangeants* » (p. 51). J'apprends à limiter mes interventions et à préserver mon énergie face à des élèves qui testent régulièrement mes capacités à « faire face ». Ils arrivent régulièrement en retard lorsque les leçons démarrent à 8 heures, les yeux rouges, cernés de fatigue et marqués par la consommation de drogue douce au petit matin. Les conflits avec les élèves sont quasi quotidiens : insultes à mon égard, menace de violence physique une fois, jusqu'à ce que je commence à m'économiser parce que l'on peut vite s'épuiser à essayer de tout contrôler, de tout anticiper. Cette même année scolaire 2012-2013, je me souviens du travail de mémoire qu'a imposé le master. Je me rappelle les conseils de ma directrice de mémoire, Béatrice Carnel et m'engage dans la préparation de l'agrégation interne d'EPS. Lors de mes études universitaires, Béatrice Carnel m'avait conseillé de passer très vite le concours afin de ne pas perdre cette habitude de problématiser et rédiger des dissertations, ni laisser s'évaporer de ma mémoire, les connaissances que j'avais pu acquérir en histoire et didactique de la discipline. En préparant le concours, j'ose aller plus loin dans la réflexion. Et si plus que cela, je démarrais une thèse ? Après avoir soutenu mon master en 2010, l'idée d'entrer à nouveau dans des étapes de recherches à partir de lectures ou d'observations directes ne m'avait jamais quitté. Ma directrice de mémoire m'en avait d'ailleurs touché quelques mots en me faisant entrevoir des perspectives de carrière.

3.3. *Les premiers pas dans la recherche et mon positionnement épistémologique*

C'est durant l'année scolaire 2009/2010, alors que je prépare les épreuves du CAPEPS, que je fais mes premiers pas dans la recherche, dans le travail empirique. Je suis assistante pédagogique en EPS dans un collège classé RAR depuis 2006 (Réseau Ambition Réussite), en plein centre-ville de Roubaix. C'est un collège dit « difficile » : 630 collégiens dont 80 en

SEGPA¹⁶, deux classes d'accueil (CLA) qui regroupent des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages. La majorité des élèves provient de familles nombreuses, avec des parents souvent ouvriers ou au chômage. La mère de famille est très souvent « mère au foyer » et seul le chef de famille travaille. Les élèves sont attachés à leurs quartiers, à leur « cité » comme un territoire. Les quartiers de Roubaix (l'Alma, l'Epeule, Barbe d'or, l'Hommelet, et le quartier du centre-ville) sont le support majeur de leur identité. David Lepoutre (2001) a souligné à ce titre, l'ambivalence des attitudes et des sentiments des jeunes à l'égard de leur quartier. Quelle que soit l'image négative que peut revêtir Roubaix (agressions fréquentes dans les métros, voitures brûlées lors d'événements sportifs, « bandes de jeunes » qui se déplacent en groupes dans la ville...), les élèves sont fiers d'y habiter et fiers de me raconter alors, les faits divers qui peuvent s'y dérouler. Au cours de cette année de présence dans l'établissement, ils s'empresaient de vanter les casses de voitures en bas de chez eux lors des matches de qualification de l'équipe d'Algérie pour la coupe du monde 2010. Mon statut d'assistante-pédagogique m'offre une place de choix : je suis non seulement en plein cœur des leçons d'EPS en aidant les enseignants à encadrer les élèves, mais je vis aussi des moments plus informels et de connivence dans la salle des professeurs (pause-café, petit briefing de mes collègues sur la séance à venir et discussions qui nous amenaient à évoquer des sujets qui sortaient du cadre du collègue) ; je me déplace aussi avec les classes sur les installations sportives et je prends part aux temps forts organisés par l'équipe enseignante : cross, compétitions de l'association sportive (AS), Raid Nature. Alors, je peux observer les interactions enseignants-élèves et de quelles façons ou par quels moyens, mes collègues gèrent les faits de violence (des incivilités jusqu'aux chahuts et bagarres) qui surviennent dans les leçons mais aussi au moment des interours ; je suis alors le témoin des réactions de mes collègues lorsque des élèves entrent en conflit avec l'autorité enseignante ou avec leurs camarades. Etre régulièrement aux côtés des enseignants de cet établissement m'a conduit assez naturellement à porter mon attention sur la gestion des violences scolaires, objet sur lequel, ma directrice de mémoire, concentrait alors ses réflexions. Les diverses observations que j'ai pu mener, ont fait naître en moi l'envie d'y consacrer un travail universitaire empreint de ce qui pouvait s'apparenter à une démarche ethnographique, et élaboré à partir d'une « observation-participante ».

En préparant l'agrégation, je me rappelle ce travail de « master 2¹⁷ » et cette initiation à la recherche. Entrer à nouveau dans un processus d'enquête en investissant un terrain inédit nourrit mes réflexions et mes motivations. Je me demande aussi à quoi conduirait un travail de thèse et ce qu'il me permettrait sur un plan professionnel. En ayant le statut de « prof » d'EPS, j'ai la sécurité de l'emploi comme on dit. Est-ce que j'encourrais des risques en m'engageant dans un travail doctoral ? Et finalement, en quoi consistait le métier « d'enseignant-chercheur » et celui de maître de conférences ? Je me renseigne auprès de plusieurs facultés des sciences du sport de la région. L'université d'Artois et plus précisément

¹⁶ Les Sections d'enseignement général et professionnel adapté, accueillent des élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien.

¹⁷ « *De la gestion des violences scolaires à un mieux-être des élèves en EPS : une expérience en collège RA R* », mémoire soutenu en septembre 2010 sous la direction de Béatrice Carnel.

le STAPS de Liévin, par la voix du directeur du laboratoire le SHERPAS¹⁸, me répond. C'est un sociologue. Il me donne rapidement rendez-vous. Il m'interroge : mon parcours, le mémoire auquel mon travail universitaire a abouti. Puis il m'explique ce qu'engage une thèse : un travail de longue haleine, du temps, beaucoup de temps. Des lectures, beaucoup de lectures, des enquêtes de terrain, des observations, des techniques d'investigations à employer, des communications orales, la rédaction d'articles. La thèse commencerait par une revue de littérature pour me « mettre à jour » et « au point » sur les notions clefs de sociologie générale mais aussi et surtout sur les grandes thématiques de la sociologie de l'éducation et de l'EPS. Des auteurs et des ouvrages incontournables à lire ou relire, à découvrir ou redécouvrir : Agnès Van Zanten, François Dubet, Dominique Paty, Pierre Bourdieu, Marie Duru-Bellat. Il évoque les possibilités que j'occupe un poste d'ATER¹⁹ par la suite et que je sois détachée dans le supérieur pour dégager du temps et que je puisse travailler la thèse dans les meilleures conditions possibles. Entrer en thèse prendrait donc autant de temps ? Il évoque des dimensions du monde académique dont je n'ai jamais entendu parler. Je redécouvrais peu à peu le monde universitaire allié à celui de la recherche, mais cette fois « de l'intérieur ». Le statut de « thésarde » me faisait envie. Et bientôt celui de maître de conférences aussi : se retrouver face à des étudiants futurs professeurs d'EPS, continuer de transmettre et d'enseigner, réaliser une première enquête de terrain, poursuivre et multiplier les lectures, les écritures et les rédactions d'articles, les communications orales, colloques et déplacements pour faire connaître ses recherches et ses résultats. Un nouveau bruit sourd au fond de moi. Si je faisais le choix de n'être plus « enseignante sur le terrain », j'allais au-devant d'autres aspirations.

Après cette entrevue, une semaine de réflexion avait suffi. En octobre 2012, je m'inscrivais en première année de thèse. Je devenais, comme on dit, « thésarde ».

En écrivant comme je l'ai fait sur « *les raisons conscientes, mais aussi le plus souvent inconscientes qui m'ont conduite à mon objet de recherche et à ma manière de le traiter* » (Hidri Neys, 2016, p. 6), je vois bien les conditions facilitantes dans lesquelles m'a mise mon rapport indigène à l'objet. Je me suis construite en partie, dans les leçons d'EPS mises en œuvre par les enseignants et les enseignantes que j'ai croisés au cours de ma carrière d'élève. J'ai pris confiance en moi, j'ai développé des compétences d'écoute, d'observation et d'analyse de mes propres capacités. Je me suis façonnée aussi une culture professionnelle au cours de ma carrière d'étudiante en m'appropriant des savoirs académiques relevant de la sociologie et de la didactique de la discipline. Celle-ci se réfléchit à partir d'enjeux institutionnels et éducatifs ciblés pour un profil de classe et un profil d'élèves ; les contenus s'élaborent en lien avec ces objectifs visés au point que l'on puisse parler d'une intention didactique. Je me suis fabriquée une culture professionnelle à travers les expériences que j'ai vécues en tant qu'enseignante ensuite. Confrontée à des publics difficiles, j'ai dû adapter mes exigences, ajuster l'organisation des leçons que j'avais planifiées. Ces expériences personnelles et professionnelles ont contribué à forger ma culture professionnelle qui a elle-

¹⁸ L'Atelier SHERPAS : Sociologie, Histoire, Educations, Représentations, Pratiques et Activités Sportives.

¹⁹ Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherches.

même permis que j'appréhende les événements qui se sont produits devant moi avec une certaine connaissance de l'activité d'enseignant et de l'activité d'élève. C'est donc pour ces raisons que je peux dire que j'ai réalisé une « ethnographie du proche ». Je possédais vis-à-vis de mon objet d'enquête, une « *familiarité expérientielle* » (Payet, 2014, p. 32) et me trouvais dans un certain « parti-pris » en faveur du métier d'enseignant d'EPS. Grâce à une culture indigène donc, j'ai pu lire les situations d'apprentissage, décrypter les contenus enseignés et observer les gestes professionnels de l'enseignant en classe. En fait, je suis passée du statut de praticienne à celui de chercheur. J'ai été durant cette enquête un « *chercheur du dedans* », un « *acteur converti en chercheur* » (Bovey, 2016, p. 11). Mais si ce rapport intime à l'EPS a pu me faciliter la lecture des leçons d'EPS, il a pu tout aussi bien représenter des inconvénients ou tout au moins un obstacle au regard neutre que je devais porter sur l'objet d'étude. En effet l'accumulation de savoirs académiques relatifs à la didactique des APSA, les connaissances professionnelles liées à la gestion pédagogique des classes et au processus enseignement-apprentissage, constituaient en quelque sorte des « déjà-là » conceptuels (définis comme des filtres personnels) (Carnel et Amade-Escot, 2015, p. 12) et auraient pu orienter sensiblement mes observations, mes lectures du terrain et piloter mon regard de sorte que certains phénomènes n'entrent pas dans mon cadre d'analyse. Est-ce que je risquais de « ne pas voir » certains phénomènes qui se produiraient sous mes yeux dans les leçons d'EPS, parce que trop attachée à observer des objets qui entreraient en résonance avec mon parcours d'enseignante ? Au contraire, est-ce que je risquais de « ne rien voir » par excès de familiarité (Beaud et Weber, 2010, p. 130) ? Est-ce qu'en ce sens, la recherche ne s'est pas trouvée abusivement orientée par mon activité professionnelle ? De la même manière, l'auto-analyse que j'ai réalisée, m'a fait prendre conscience que je me suis toujours sentie très redevable envers les hommes et les femmes que j'ai eu la chance d'avoir comme professeurs. Est-ce que cette reconnaissance ne risquait pas de tronquer l'objectivité scientifique du travail ? Et comment alors, au moment de l'analyse des résultats, interpréter les données recueillies en m'éloignant de cette gratitude que j'aie pour mes propres enseignants ? Comment ne pas confondre les enseignants d'Henri-IV avec les enseignants d'EPS qui m'ont aidée à grandir ? Comment rester neutre et objective au moment de l'interprétation des données ? En vérité, il me fallait réussir à rendre familier ce qui pouvait m'être étranger et rendre étranger ce qui m'était familier (Beaud et Weber, 2010), réussir à « *faire surgir de l'étrangeté là où domine un excès de familiarité* » (Lansade, 2017, p. 105).

Ce que j'essaie de mettre en évidence ici, c'est que je sais bien que les savoirs produits dans les enquêtes qualitatives doivent beaucoup aux conditions dans lesquelles le travail est mené, mais aussi à la posture engagée sur le terrain vis-à-vis de l'objet et des enquêtés. Je ne suis pas neutre face à l'EPS et je ne suis pas neutre face aux enseignants qui « font l'EPS ».

En m'essayant à cet exercice qu'est l'égo-histoire, je montre bien qu'initialement je n'étais pas neutre dans ma posture de chercheur. Je n'étais pas neutre de tout affect, de représentations, ni de connaissances à propos de mon objet d'étude et des enseignants. Il y avait là des biais potentiels qui pouvaient m'empêcher d'interpréter des données avec objectivité et qui peuvent encore sans doute persister comme des limites potentielles. Pour donner aux résultats, toute l'objectivité scientifique qu'implique cette enquête qualitative, j'ai

navigué entre une mise à distance avec le terrain et les « enquêtés », mais j'ai eu aussi recours à la littérature scientifique pour trouver des réponses aux questions initiales portées par le travail ; ces questions précurseuses de la problématique de recherche, nous y viendrons.

Mais avant d'aller plus loin, j'aimerais expliciter les liens que j'ai entretenus avec les enseignants d'EPS du lycée Henri-IV, ces enseignants occupant pour l'apprenti-sociologue que j'étais, le statut « d'enquêtés ». Si j'entretiens un rapport de proximité avec la discipline EPS, il m'a fallu aussi prendre avec ses acteurs, et avec les faits observés, de la distance, ce que les moments de rupture avec le terrain et ses phases d'immersion ont permis. En ethnographie, « *le terrain est souvent un fort lieu d'investissement subjectif du chercheur qui s'interpose dans la détermination des faits* » (Lansade, 2018, p. 99) ; c'est pourquoi ma relation singulière à l'objet EPS ainsi que ma relation aux enquêtés, que je m'étais d'ailleurs résignée à appeler « collègues » dans les premiers moments de l'enquête, risquait de transformer, de menacer même, les données que je récoltais ou les conditions de leur recueil.

3.4. Tenir la posture de chercheure face aux « enquêtés » pour objectiver le travail et préserver la neutralité scientifique

Si on considère que l'implication personnelle du chercheur est objectivée par « *une mise à jour de la nature des relations engagées avec les enquêtés* » (Paillé, 2006, p. 10), il me faut revenir sur les relations que j'ai entretenues au cours de l'enquête avec les enseignants d'EPS. Ces relations auraient en effet risqué d'influencer l'analyse des résultats si non seulement je n'avais pas objectivé les conditions dans lesquelles se sont tissées les relations, mais aussi et surtout si je n'avais pas tenue la posture qu'engage toute recherche scientifique : une posture de chercheure et non pas une posture d'enseignante venue observer les pratiques de « collègues ».

Je suis d'abord professeure d'EPS avant d'être chercheure, c'est une part de mon identité que je ne peux pas gommer. Et en réalisant une « ethnographie du proche », je ne peux pas cacher le fait que je me suis sentie proche non seulement de mon objet d'étude, mais aussi de « mes enquêtés », professionnellement d'abord, puis plus personnellement ensuite. À force de découvrir une partie de la personnalité de certains des enseignants, il m'est régulièrement arrivé de les appeler non pas « mes enquêtés » mais « les collègues d'H-IV ». Cette façon de les nommer, aux premiers moments de l'enquête, davantage en raison de la culture professionnelle partagée qu'en raison d'une proximité qui n'en était encore qu'à ses tous premiers balbutiements, montre bien que j'avais tendance à confondre, au départ, le métier d'enseignant et celui de chercheur. Dire que je « partais voir les collègues d'Henri-IV » était un non-sens, une erreur. Je confondais les statuts. Je n'étais plus une enseignante d'EPS à leurs côtés, mais une étudiante s'initiant à la recherche. Avec du recul, il me semble que si je me suis mise à entretenir cette confusion dans mon esprit et dans mon langage, c'est bien sûr d'une part, dans la mesure où je souhaitais observer des professionnels exerçant le métier pour lequel je m'étais engagée initialement, et d'autre part dans la mesure où lorsque je me

suis présentée à l'équipe pour « gagner le terrain²⁰ » et être acceptée parmi eux en tant que « thésarde » enquêtant dans un lycée d'élite, j'ai mis en avant ma profession d'enseignante d'EPS. Pour avoir accès au terrain, pour obtenir leur confiance puis plus tard, leurs confidences, pour être acceptée à leurs côtés, je n'ai effectivement pas eu à mentir, ni à inventer « une double-vie » comme Martina Avanza (2008, p. 53) auprès des adhérents de la ligue du nord. Je me suis présentée à eux comme une enseignante d'EPS agrégée et désireuse de mener une enquête dans un lieu scolaire encore mal connu. En mettant davantage en avant mon statut de professeure d'EPS plutôt que celui d'apprenti-chercheuse, j'usais en quelque sorte d'une « tactique relationnelle » (Bizeul, 1998, p. 773) qui me permettrait d'accéder d'abord à l'équipe enseignante, pour accéder ensuite à l'institution elle-même. Cependant, si j'avais persisté à considérer, et cela uniquement de mon côté, que les enseignants d'EPS de mon terrain d'enquête étaient « des collègues », je n'aurais fait que me maintenir dans une posture erronée, inexacte et bien trop subjective qui aurait pu entraver l'analyse des résultats et fausserait toute objectivité du travail. En outre, à force de discussions, d'échanges, à force d'écoute et de confidences mutuelles, j'ai noué, plus avec certains qu'avec d'autres, des liens de confiance et de respect mais aussi d'affection. Chacun des enseignants d'EPS s'est rendu disponible, a accepté ma présence dans ses leçons, dans le local EPS même lorsqu'aucun d'entre eux n'y était ; six également m'ont consacré au moins une heure de leur temps lors d'un entretien semi-directif. Mais tous se sont confiés sur leur travail, sur l'éducation et sur la conception qu'ils ont de l'EPS, sur les élèves et le lycée que plusieurs d'entre eux ont grandement vu se transformer au fil du temps, au rythme des proviseurs qui se sont succédés et des politiques éducatives qui ont réformé les programmes de la discipline ; parfois avec quelques mots, parfois à travers une parole plus libérée, ils m'ont raconté leur trajectoire professionnelle, leurs doutes, leurs espoirs, leurs craintes pour la discipline, leurs déceptions, leurs rêves pour la jeunesse, leurs désillusions aussi parfois, et des bribes de leur vie personnelle quitte à me livrer un peu de leur intimité. Tour à tour ils se sont intéressés au travail en m'interrogeant sur les objectifs poursuivis, sur la manière dont j'allais procéder. L'un d'entre eux en était d'ailleurs venu à me surnommer « *Petit micro* ». Puis, au fur et à mesure, ils ont oublié ma présence dans leur local. Il leur est arrivé de se disputer entre eux au sujet de décisions à prendre, ils se sont plaints parfois de collègues d'autres disciplines qui pensent toujours qu'ils ne sont « *que des profs de ballons* » ; ils ont été pris aussi d'une fatigue physique que bon nombre d'enseignement d'EPS doivent connaître à la longue. Être professeur d'EPS c'est toujours être engagé physiquement. Mais ils se sont aussi soutenus les uns les autres, ils se sont aidés, écoutés, ils se sont lancés des regards complices et compatissants. Ils m'ont accueillie avec enthousiasme, frilosité, bienveillance ou méfiance dans les premiers moments, qu'importe, puisque j'ai ensuite pu reconnaître une sincère et visible considération du travail que je venais accomplir. Jamais ils ne m'ont demandé un retour précis sur l'avancée de l'enquête, jamais ils n'ont été intrusifs dans la démarche, bien au contraire. Ils m'ont laissé libre d'aller où je le voulais pour observer les leçons, les moments d'échanges avec les élèves, ils m'ont laissé participer à des réunions d'équipes dans lesquelles parfois le ton pouvait monter ; ils m'ont invité à des moments de convivialité (le

²⁰ Il sera question du « gain du terrain » et plus exactement de « la conquête » d'une institution scolaire réputée et fermée en page 134 dans quatrième chapitre consacré à cet effet.

départ en retraite du proviseur, le départ en retraite de Luc, un enseignant d'EPS) au point de m'offrir en cadeau un tee-shirt à l'effigie du lycée.

Je me suis engagée sur mon terrain. Physiquement bien sûr, mais émotionnellement aussi. En me trouvant au cœur du contexte étudié et au cœur des interactions entre les acteurs et avec les acteurs, j'ai pu éprouver des émotions, ressentir des affects. Jean Paul Payet explique très bien le fait que l'ethnographie « *engage une posture de recherche* » (p. 214) et que l'ethnographe, parce qu'il est « *le principal outil de l'ethnographie* » (Payet, 2016, p. 214 ; Arborio et Fournier, 1999), peut, sur le terrain, construire des jugements et des opinions lorsqu'il confronte les idées pré-conçues ou les pré-notions qu'il avait avant de s'engager dans sa démarche d'enquête au réel observé (Laplantine, 2010). S'engager dans une démarche ethnographique c'est d'ailleurs bien faire le choix d'être présent, de s'immerger. L'ethnographe « *ne peut éviter l'expérience personnelle des interactions, des sollicitations, des émotions, des tensions...* » (Payet, 2014, p. 27). Les affects étant mobilisés durant les moments d'immersion, il m'a alors fallu, au cours de l'enquête, me mettre à distance du terrain et de ces relations nouées. Il m'a fallu me détacher de cette sémantique dont j'avais usé pour nommer les « enquêtés ». En effet, comment rester objective au moment de l'analyse des données si « *trop prise* » (Favret-Saada, 2009, p. 152) dans ces affects ? Pour parvenir à interpréter les résultats avec neutralité, pour être vigilante quant à mon approche du terrain, quant à mes relations avec les enseignants, pour adopter une posture de plus en plus neutre et critique à l'égard de ce qui a été observé, pour « *rapprocher sans les confondre, le monde du chercheur et celui du praticien* » (Thiault, 2009, p. 3), j'ai usé de plusieurs outils et/ou méthodes.

3.4.1. *L'objectivation du rapport à l'objet et des conditions d'enquête*

D'abord, il est vrai que l'ethnographe doit maintenir la nécessité de la réflexivité par l'objectivation des conditions d'observation. De nombreux manuels ou enquêtes mettant en exergue l'objectivation et la réflexivité méthodologique (d'ethnographie mais aussi de sociologie), nous enseignent qu'il nous faut préciser notre posture, dire précisément nos relations qui nous lient au terrain et à nos interlocuteurs (Bizeul, 1998 ; Céfaï, 2003a, 2009a ; 1999 ; Morel, 2018 ; Payet, 2016²¹). Ce travail, je m'y suis donc essayée à travers l'auto-analyse que je viens de partager. Cette réflexivité, je m'y suis astreinte lorsque j'ai commencé à observer trois enseignants d'EPS lors de la prise en main d'un cycle complet d'activité, et en fin d'enquête, au moment de l'analyse des résultats. Et si des ouvrages ou des récits d'enquête nous invitent à cet exercice de réflexivité, il existe aussi des temps de formation qui participent à notre construction et à l'enrichissement de notre culture de chercheur. La thèse est ce parcours initiatique semé d'embûches, de doutes, de questions pour lesquelles il nous faut aussi nous tourner vers nos pairs pour trouver des réponses. Il nous faut nous tourner vers ceux qui « *sont passés par-là avant nous* », notre directeur de thèse, nos collègues doctorants, Maître de Conférence et Professeurs d'Université. Si j'ai compris la nécessité de l'objectivation de la posture et du travail scientifique, c'est sur conseil de mon directeur qui m'a orientée vers des lectures ; c'est aussi parce que j'ai pu m'essayer aux récits d'enquête et

²¹ Ces références ne sont pas exhaustives.

à la rédaction de mon égo-histoire lors de moments collectifs de formation au sein de mon laboratoire. Dans un atelier de travail ouvert aux doctorants et à tous les membres du laboratoire SHERPAS²², à la lumière de textes traitant particulièrement des retours réflexifs nécessaires sur son travail, j'ai pu me confronter « aux récits d'enquête » et expliciter le « hors cadre de l'enquête » (Benveniste, 2013, 187).

Je montre ainsi comment mon travail, s'il a été semé d'embûche, a été aussi fait de temps forts vécus grâce à des Professeurs d'Université et des enseignants-chercheurs qui ne cessent de former les doctorants, de leur consacrer du temps et de l'énergie, d'organiser des espaces d'échanges pour leur transmettre leurs savoirs, partager leurs expériences, les guider et les ingénier à la rédaction brute. Ces ateliers de lecture et d'écriture m'ont permis de me mettre à distance de mon objet d'étude et de porter un regard objectif sur la nature des relations que j'ai tissées avec les enseignants ; j'ai pris du recul pour réaliser qu'il me fallait bien être vigilante sur mon terrain d'enquête, ne pas me laisser envahir par trop d'affect, de les tenir à l'écart pour qu'ils n'interfèrent pas dans l'interprétation des résultats. Il me fallait de la mesure dans mes émotions, il me fallait être rationnelle. Il me fallait trouver la « juste distance » (Bensa, 1995) avec mes enquêtés pour ne pas risquer d'être complaisante au moment de l'interprétation des résultats, d'occulter peut-être, des analyses qui déplairaient à l'institution et/ou aux enquêtés. Pour trouver cette « juste distance », j'ai pu m'appuyer sur un autre outil, le carnet ethnographique ou journal de terrain.

3.4.2. *Le carnet ethnographique ou journal de terrain*

Du début à la fin de l'enquête, j'ai consigné rigoureusement en datant chaque page du carnet, les événements qui se sont déroulés dans les murs du lycée et dans les leçons d'EPS. J'ai noté la progression de la recherche en y inscrivant les questions qui se posaient jour après jour, les rencontres que je faisais, ce que je projetais de faire ensuite, les lectures auxquelles je devais retourner ou les lectures que je devais travailler davantage pour mobiliser des outils d'analyse spécifiques, tout ce qui avait trait donc, à ma « vie intellectuelle » (Beaud et Weber, 2010, p. 79) et au cheminement réflexif du travail. En déchiffrant le terrain grâce au carnet ethnographique, j'ai aussi été obligée de noter les prénotions qui m'accompagnaient durant l'enquête et ce à quoi je croyais m'attendre. J'ai donc aussi inscrit au fur et à mesure des pages, mes émotions, mes bonheurs, mes déceptions ; j'ai couché sur papier ce « à quoi je m'attendais », autrement dit mes « attentes subjectives » (Beaud et Weber, 2010, p. 80) plus ou moins déterminées socialement, pour mieux m'en débarrasser au moment de l'interprétation des résultats. Dans cette démarche ethnographique, j'ai laissé « les questions de recherche se constituer peu à peu au cours de l'enquête, [j'ai laissé] le terrain suggérer et modeler les objets qui seront intéressants à étudier » (Payet, 2016, p. 62). Je reviendrai sur la méthodologie de recherche lorsqu'il sera plus précisément question de la démarche inductive mais, le carnet ethnographique a été une véritable arme lors de l'objectivation de mon rapport au terrain et à l'objet d'étude dans la mesure où il m'a aidé à me « *défaire de mon point de vue originel* » (Beaud et Weber, 2010, p. 80), de mes préjugés.

²² L'Atelier Petits Sherpas « S'essayer aux récits d'enquête » est un séminaire doctoral, créé à l'initiative de Oumaya Hidri-Neys, Professeure des Universités, en 2017. L'objectif était d'adopter « *une manière réflexive et critique de répondre de [nos] recherches* » (Fassin et Bensa, 2008).

Lorsque j'observais le « tout-autour » de l'EPS, je notais chaque détail de l'architecture du lycée, je notais chaque mot qui me parvenait des conversations de lycéens que je croisais en me « promenant » dans l'établissement. A la bibliothèque, assise aux côtés des élèves, je prenais au vol, des bribes de conversations chuchotées. Lorsque je découvrais pour la première fois le « local EPS », je notai l'aménagement de la pièce, la couleur des casiers, les éléments de décoration apposés par les enseignants, les notes rédigées sur un tableau, les affiches syndicales qui semblaient avoir résisté au temps...Je notais encore et encore des conversations entre élèves, les questions que certains me posaient et mon dialogue avec eux, je décrivais leurs attitudes en cours d'EPS puis leurs attitudes corporelles ou leurs conduites motrices dans les dispositifs d'apprentissage en me référant à des indicateurs précis liés à la didactique de l'activité.

La tenue de ce carnet ethnographique m'a permis de me débarrasser de ce que je pensais savoir, de ce que j'imaginai : croire par exemple que les activités physiques, support de l'EPS, reposent sur des pratiques exclusivement légitimes telles que le golf ou le tennis. Il est une « *trace objective du déroulement chronologique parallèle de l'enquête et de la recherche* » (Beaud et Weber, 2010, p. 79).

3.4.3. *L'exercice de la distanciation*

Si la première expérience que fait vivre l'ethnographie relève d'un dépaysement, d'une immersion sur son terrain d'enquête, la seconde expérience doit s'apparenter à un exercice de distanciation (Beaud et Weber, 2010). Pour entrer dans une démarche réflexive et critique à l'égard de mon travail, j'ai dû rompre avec le terrain ponctuellement et profiter de ces moments de rupture pour prendre de la distance avec tout ce que j'avais vu, tout ce dont j'avais pris note afin de mieux y revenir. C'est avec l'ensemble des matériaux recueillis qu'il m'a fallu prendre de la distance, de la hauteur afin d'orienter mon regard d'observatrice lors de ma présence, sur des indicateurs précis, définis et réfléchis. Il s'agissait d'objectiver mes indicateurs d'observation et mes catégories d'analyse. Il s'agissait également comme le défend Peter Woods, de « *maintenir l'équilibre entre intégration et empathie sur le terrain d'une part, et la distanciation et la réflexion sur le matériel produit, d'autre part. Le dernier ne se fait pas indépendamment du premier, mais il fait appel à une orientation différente. Il réclame la créativité, car le donné ne délivre aucune théorie, rien n'y fait sens directement* » (Woods, 1990 cité par Jacobs, 2016, p. 101). En fin de compte, j'ai sans cesse navigué entre proximité et distance non seulement avec le terrain et mon objet mais aussi avec les enquêtés (Elias, 1993). Cette mise à distance a aussi pris forme dans le silence. Il m'a fallu taire des étonnements et mes premières impressions, cacher des réactions spontanées lors des observations *in-situ* ; il m'a fallu dissimuler les indicateurs choisis pour les grilles d'observation et les premières descriptions des leçons d'EPS, les mises en récit que je couchais sur papier, les notes que je prenais au vol. Il a fallu être prudente. Ne pas en dire trop sur les étapes de l'enquête ou sur ce que j'avais pu observer des pratiques des enseignants. Je ne voulais pas prendre le risque non plus d'être maladroite et d'offusquer les « enquêtés ».

3.4.4. La collecte de données objectives

Si j'ai mené des observations en exerçant une « vigilance aiguisée » (Beaud et Weber, 2010, p. 128) en ayant construit de indicateurs, en ayant choisi des références et des outils d'analyse, j'ai aussi collecté des données objectivées qui ont permis « *l'amorce de généralisations* » (Payet, 2014, p. 32). J'ai en effet récolté le projet éducatif de l'établissement, le « projet EPS du collège et du lycée Henri-IV », les « bulletins de rentrée » de l'année scolaire 2013/2014, 2015/2016 et 2016/2017, la lettre de proviseur datée du 25 juin 2013, « adressée personnellement à chaque nouvel élève de seconde », un livret de présentation de l'établissement « Le lycée Henri-IV et l'ancienne Abbaye Royale Sainte-Geneviève », obtenu lors de la visite historique du lycée, des documents recensant le nombre d'ouvrages empruntés à la bibliothèque ; et j'ai récupéré des « fiches projets » données aux élèves en cours de musculation. Ce sont là des matériaux qui m'ont permis d'analyser avec rigueur les résultats obtenus sous condition de croiser toutes ces données entre elles.

3.4.5. Le croisement des données entre elles et l'apport de la littérature scientifique

Pour que ma posture de chercheuse soit la plus neutre possible, j'ai croisé les données recueillies sur le terrain avec les orientations théoriques retenues, avec la littérature scientifique. Et c'est bien la démarche inductive, en reposant sur la théorisation ancrée de Glaser et Strauss (2010) qui « *préconise une technique d'enregistrement et de traitement des données qui vise un aller-retour constant entre description, comparaison et catégorisation* » (Jacobs, 2016, p. 100). La théorisation ancrée est une démarche qui a permis les rapprochements entre observations, orientations théoriques et littérature scientifique dans la mesure où j'ai continuellement opéré des recoupements entre les données empiriques, les éléments tirés de la littérature, les produits des analyses. C'est le processus appelé « *emergent-fit* » (Glaser et Strauss, 2010) qui consiste en un « *recoupement continu entre produits de l'analyse et les données empiriques dans le but de vérifier et de valider l'analyse et pour l'ajuster graduellement* » (Jacobs, 2016, p. 100). Je n'ai pu interpréter les résultats que dans « *un aller-retour constant entre terrain et théorie* » (Giuliani, 2016, p. 41). Dans les premiers temps d'observation, mes « promenades d'observations flottantes » (Pétonnet, 1982) m'ont conduite à la collecte de « *données, de documents et informations, et de réflexions théoriques* » (Copans, 1966, p. 120) de manière à réaliser une monographie de mon terrain d'étude.

4. Les situations de « retour » face aux « enquêtés »

En arrivant sur le terrain, j'ai élaboré une première grille d'observation qui opérationnalisait partiellement – pour favoriser l'ouverture à l'émergence – les hypothèses de recherche. Ensuite, la grille s'est progressivement enrichie selon la méthode d'interaction circulaire entre la collecte et l'analyse de données. En liant les résultats portés par les lectures empiriques aux observations faites lors de ma première semaine de terrain, j'ai construit et fait évoluer des grilles d'observation pour investir ensuite, les leçons d'EPS. Au cours de la restitution de

l'enquête, ce sont ces matériaux de première et de seconde main que je me suis efforcée de mettre en perspective. Et puisque le lycée Henri-IV, parce qu'il représente un domaine d'étude encore peu investi, peut être l'objet d'idées préconçues, j'ai fait en sorte d'être en permanence dans cette posture fidèle à l'induction : « *ouvert à l'inédit* », en portant une « *attention à ce qui peut être découvert à partir du vécu* » (Guillemette, 2009, p. 1). Je comptais être disponible à tout ce qui pouvait se produire lors de mes temps de présence, je comptais bien laisser au hasard toute sa place pour qu'il soit fécond et qu'il me conduise à des surprises, à des découvertes. L'approche inductive étant donc au cœur du processus de recherche, je suis parvenue à des moments proches de ce que François Guillemette et Jason Luckerhoff (2009) nomment phases « *d'exploration* » et « *d'inspection* ». C'est à partir de cette démarche que j'ai multiplié les allers-retours entre terrain et laboratoire, entre observation et rédaction, accumulation de matériaux empiriques tirés des observations ou du recueil de données objectives et analyse de ces mêmes matériaux pour concevoir des grilles d'observation et de lectures des situations sociales.

Par ailleurs, j'ai bien conscience que restituer le travail effectué aux enquêtés, c'est prendre le risque de leur révéler des choses sur leurs pratiques, des constats, des analyses qu'ils ne sont peut-être pas prêts à entendre ou bien qu'ils n'avaient pas demandés. Carolina Kobelinsky (2008, p. 185) choisit l'expression de « *situations de retour* » pour désigner ce processus périlleux. Je crains, c'est vrai, de voir se modifier ces relations que j'ai tissées au cours de ces années, ce rapport de confiance et de bienveillance aussi. Cette posture qui m'a conduite à être « *un chercheur de l'intérieur* » (Bovey, 2016, p. 120) me renvoie finalement à une tension insoluble dans laquelle je me trouve finalement prise, à l'identique de la situation des ethnologues. Effectivement, poursuivre le projet scientifique revient à établir des faits, documenter des relations de causalité, décrire des biographies et des existences, dessiner des cartographies du monde social, rendre compte de situations sociales telles qu'elles sont (Céfaï, 2009a), mais c'est aussi prendre le risque de « *se heurter à l'incompréhension de ses enquêtés lors de ces « situations de retour », à leur indifférence, à leur désintérêt, à l'ironie qu'ils pourraient manifester aussi vis-à-vis d'un langage trop technique ou à leur colère vis-à-vis de ce qui est perçu comme un double langage [...]* » (Kobelinsky, 2008, p. 193). Aussi, je serais bien déçue si les liens construits avec les « enquêtés » rompaient, si les liens avec les enseignants du lycée Henri-IV se défaisaient à la réception de ce travail. Je serais bien déçue s'ils se sentaient trahis de quelque manière que ce soit. Je voudrais leur dire ici toute ma reconnaissance et ma gratitude même s'il me faut bien répondre de ma recherche et me retrouver « face à mes "autres" » (Fassin, 2008, p. 299) ; accepter ces tensions qui persistent et qui se sont faites encore plus sentir au moment de l'écriture de la thèse. Il me faut les accepter puisqu'elles semblent inévitables. Elles sont le lot de l'ethnographe pour Eric Fassin (2008) qui écrit qu'« *au-delà du doute et de l'étonnement, l'incertitude, l'inquiétude et l'inconfort sont le lot de l'ethnographe. À lui, aussi, les malaises de la duplicité, les irritations du malentendu, les tourments de la suspicion, les explosions d'indignation et les angoisses de rejet* » (p. 300). Il apparaît en effet bien difficile d'observer et de rapporter les faits de manière à apporter du contenu aux sciences sociales sans risquer de causer du tort à ceux que l'on a observés, « *sans risquer d'endosser [...] le rôle de dénonciateur* » (Vienne

2005, p. 182 citant Hugues, 1996, p. 278). Il me faut alors accepter le risque de troubler peut-être, cette institution scolaire d'excellence, ses acteurs et leurs pratiques.

La démarche ethnographique n'est donc pas une démarche neutre. Elle se constitue de toutes ces interactions avec les acteurs de terrain. Ce qui revient à dire que « *observer une situation (à la différence d'observer une planète), c'est s'y trouver* » (Bazin, 2008, p. 409). Je suis consciente qu'en acceptant ma présence dans leurs cours, les enseignants d'EPS risquaient de ne pas « faire comme d'habitude », ils pouvaient peut-être user de techniques enseignantes inhabituelles, structurer leur leçon autrement, faire évoluer leurs situations pédagogiques avec un tas de variables didactiques pour m'impressionner. Ils pouvaient aussi tout au contraire se trouver un peu gênés par ma présence. En venant dans les séances d'EPS je risquais aussi de perturber l'activité des élèves, d'autant que je me présentais régulièrement en début de cours pour expliquer ce que je venais faire. Mais en me plaçant dans un petit coin du gymnase ou de la salle de tennis de table, en me faisant discrète pour prendre des notes en m'appuyant sur des grilles d'observations, il m'a semblé qu'assez vite, les élèves comme l'enseignant oubliaient ma présence. La leçon se déroulait alors sans que les élèves ne me prêtent attention. Ils répétaient leur chorégraphie devant moi en échangeant les uns avec les autres sans me jeter de coup d'œil, ils entraient dans leur match ou dans les situations d'apprentissage en tennis de table sans être gênés par ma proximité. Aucun d'entre eux n'a jamais demandé à changer de table ou d'endroit pour répéter, aucun d'entre eux n'a jamais demandé que je me déplace ou que je n'écoute pas en faisant valoir un principe de discrétion.

J'aimerais expliciter maintenant en quoi et comment le recours à la littérature scientifique m'a permis d'objectiver des indicateurs de lectures destinés à construire des grilles d'observation (du contexte établissement et des leçons d'EPS). Si je tenais pour acquises certaines catégories de lectures parce que je les avais étudiées au cours de ma formation initiale et que je possédais un bagage en didactique de l'EPS, il me fallait renforcer ces outils théoriques, il me fallait consolider ces instruments conceptuels non seulement pour enrichir la scientificité de l'enquête mais aussi pour mûrir une réflexion scientifique. Du point de vue épistémologique donc, j'ai usé de connaissances préexistantes, d'un « déjà-là », auquel bien sûr j'ai dû retourner pour maîtriser les notions bien connues en didactique telle que transposition didactique, contenus d'enseignement, pratique sociale de référence, intention didactique, contrat didactique. Evidemment, ce n'était pas suffisant pour saisir cet ensemble disciplinaire qu'est la didactique de l'EPS, et plus exactement pour saisir le paradigme au sein duquel allait se situer la thèse. Il existe en effet plusieurs courants, plusieurs orientations théoriques en didactique. Et c'est dans cette circularité entre connaissances antérieures, observations de terrain, réflexivité méthodologique et littérature scientifique que j'ai pu choisir parmi ces orientations et ces cadres, les catégories d'analyse les plus pertinentes dans l'étude des pratiques enseignantes au lycée Henri-IV de Paris.

5. De la connaissance indigène de l'objet aux orientations théoriques retenues

Je veux m'efforcer ici de montrer comment progressivement, les instruments conceptuels que j'ai mobilisés au cours du travail se sont construits et imposés à moi pour constituer les cadres

théoriques de l'enquête. Dans la perspective d'une réflexion épistémologique sur le métier de chercheur je vais dévoiler en quelque sorte les remaniements conceptuels dont il a été question au cours de l'enquête.

R. Canter-Kohn (2001) souligne les positions enchevêtrées du praticien qui devient chercheur en affirmant qu'il « *est largement admis aujourd'hui que la personne qui parle, l'énonciateur, est toujours située : qu'elle regarde d'un certain point de vue aux dépens d'autres points de vue possibles, qu'elle donne à voir certains phénomènes à l'exclusion d'autres* » (Canter-Kohn cité par Thiault, 2009, p. 3). Aussi, dans le cadre de ma formation universitaire, j'ai été initié aux sciences de la vie et j'ai acquis des savoirs académiques relatifs à la physiologie, à la biomécanique, au contrôle moteur ; des connaissances en sociologie, en histoire de l'éducation physique, en sciences de l'éducation et en didactique des activités physiques, sportives et artistiques (APSA). Ayant construit une « compétence didactique » au sens de Jonnaert et Van Der Borght (1999) qu'ils définissent comme relevant des habiletés qu'un enseignant ou un futur enseignant devrait maîtriser au terme d'une formation pour traiter avec succès des situations didactiques, j'ai pu renforcer les contenus disciplinaires au cours de mon année de titularisation, lors de stages pédagogiques menés par des IA- IPR²³ de mon académie et par des intervenants experts de certaines activités physiques, sportives et artistiques (APSA). De même, lors de la préparation à l'agrégation interne d'EPS, j'ai à nouveau pu compléter et consolider mes connaissances notamment en didactique des APSA et cela grâce aux lectures d'articles scientifiques mais aussi corporatistes et grâce aux temps de formation organisés par la DAFOP²⁴ de l'académie de Lille.

Je suis donc bien consciente que c'est d'abord avec mes propres filtres d'observation que je suis allée étudier l'EPS sur le terrain de l'excellence éducative. En fait, tout comme Florence Thiault (2009) qui a analysé la familiarité qu'elle entretenait avec son terrain d'enquête, le projet de recherche a ici aussi, été « *lié à un parcours vécu avec toutes les difficultés de mise à distance que cela suppose dans la posture de recherche du chercheur par rapport à son objet d'étude* » (Thiault, 2009, p. 2). Mais grâce aux lectures tournées vers la didactique de l'EPS, j'ai « mis à plat » tous les paradigmes existants en didactique : les approches technologiques à visée didactique (Barbot, 2003 ; Dietsch et Brière-Guenoun, 2015), les recherches en ingénierie didactique (Loquet, 2003), la didactique constructiviste (Gréhaigne, 2003), pour ne citer que quelques uns de ces paradigmes.

C'est en tout cas la volonté d'étudier l'activité enseignante déployée en contexte d'excellence qui a suscité mon intérêt premier pour cette recherche doctorale et qui a guidé mes choix dans les orientations théoriques retenues. Que font les enseignants dans ces établissements que je n'ai jamais connus ni en tant qu'élève, ni en tant qu'étudiante, ni enfin en tant qu'enseignante ? Quelles sont leurs pratiques professionnelles pour faire apprendre les élèves ? Pour observer et analyser l'activité des enseignants d'EPS dans une visée descriptive et compréhensive, j'ai multiplié les lectures tout au long de mes années doctorales. Pour trouver des éléments de réponse aux premiers questionnements que j'ai tenté de partager au

²³ Inspecteurs d'Académie – Inspecteurs Pédagogiques Régionaux.

²⁴ Délégation Académique à la Formation du Personnel Service du recorat.

mieux, je me suis tournée vers les cadres de la sociologie dispositionnaliste et contextualiste de Bernard Lahire (1998), de la sociologie du *curriculum* mais aussi vers les cadres de la didactique comparée et la Théorie des Situations Didactiques de Brousseau (1978).

Si je souhaitais étudier les phénomènes d'enseignement-apprentissage mis en œuvre en EPS et plus particulièrement décrire et analyser « *les phénomènes didactiques* » (Amade-Escot, 2014 p. 22) en EPS pour décrypter l'activité des enseignants, leurs rôles dans les interactions didactiques, les sélections qu'ils opèrent en matière de contenus disciplinaires, il me fallait connaître et maîtriser des cadres spécifiques de la didactique de la discipline scolaire et cadrer mon travail en m'inscrivant clairement dans un paradigme pour mobiliser les concepts clés de cette orientation théorique retenue. Mais parce qu'il existe une pluralité d'ancrages théoriques et méthodologiques relatifs à l'approche didactique tels que la Théorie des Situations Didactique de Brousseau (1978) ou la Théorie Anthropologique du Didactique de Chevallard (1992, 1997) par exemple, qui « *questionne les conditions d'existence des techniques déployées par le professeur du point de vue des dimensions théoriques qui les engendrent* » (Brière-Guenoun, 2015a, p. 87), il m'a fallu faire des choix parmi ces approches et les concepts qu'elles mobilisent et retenir certaines orientations théoriques plutôt que d'autres. À cet égard, Chantal Amade-Escot rappelle que « *les contraintes du travail empirique imposent souvent aux chercheurs de construire des cadres conceptuels composites, pointant des essaimges conceptuelles d'une didactique à l'autre [...]* » (Amade-Escot, 2003, p. 11). Les cadres de la didactique se sont mêlés progressivement aux instruments conceptuels de la sociologie. Mais je souhaite expliciter et schématiser la manière par laquelle le cadre de la « socio-ethno-didactique » s'est constitué en se forgeant dans le rapport à l'empirie et au contact de concepts relevant de la démarche ethnographique, de l'approche sociologique et de l'approche didactique.

5.1. Les intérêts de l'enquête articulés aux premiers ancrages théoriques et disciplinaires guidant le travail

Jusqu'ici j'ai montré que travailler sur l'EPS qui s'enseigne dans un lycée d'élite résulte pour première partie, de constats établis en toute conscience, à partir d'une revue de littérature consacrée aux recherches en sociologie de l'école et didactique de l'EPS ayant pris pour lieux d'enquête des terrains d'enseignement difficiles. Mais c'est un aussi un choix qui résulte pour seconde partie, d'un rapport particulier à la discipline, que j'ai entretenu tout au long de mon parcours scolaire puis professionnel. J'ai connu, en tant qu'enseignante d'EPS, les contextes des lycées professionnels et les difficultés que tout jeune enseignant peut éprouver en début de carrière. Poussée par la curiosité, par l'envie de voir « de l'autre côté du miroir » une EPS qui s'enseignerait sur un terrain plus « facile », la revue de littérature constituée durant la première année de doctorat a multiplié les raisons d'aller observer ce qui se passe « ailleurs », aux antipodes des établissements que j'ai connus et les plus régulièrement étudiés dans la littérature scientifique.

Les connaissances à propos des établissements d'élite du secondaire et à propos des pratiques pédagogiques à l'œuvre en EPS dans un tel endroit se sont donc révélées lacunaires si bien

que travailler sur les privilégiés est alors apparu comme tout à fait nécessaire puisqu'« *on ne saurait comprendre la société sans en connaître les sommets* » (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2007, p. 5 et 6). En effet, comment dans la société, comprendre et analyser la fracture que l'on dit exister entre le peuple et les élites, sans s'intéresser aux classes dominantes, à ceux qui cumulent les avantages, les différents capitaux (Bourdieu, 1979) ? Comment analyser le processus de ségrégation spatiale sans aller étudier les quartiers chics et huppés, les « beaux quartiers » ? (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2008). Comment, de la même manière, analyser le processus de ségrégation scolaire sans s'intéresser aux hautes sphères de l'excellence éducative ? Alors de la même façon, comment étudier et comprendre les inégalités scolaires en EPS sans porter son regard vers les meilleurs établissements ? Y aurait-il des enjeux de formation différents dans les lycées d'élite ? Existe-t-il des manières d'apprendre différentes ? Existe-t-il des modalités d'apprentissage qui reposeraient sur principes d'efficacité spécifiques (Talbot, 2012) ? On pourrait alors révéler la persistance d'inégalités scolaires en EPS en prenant pour terrain d'étude, un terrain qui s'oppose aux contextes « difficiles ». Si la formation des élites peut être considérée comme un « *objet de recherche [ayant] souffert d'un statut marginal au sein de la sociologie de l'éducation en raison notamment de la méfiance ou du désintérêt des chercheurs à l'égard de travaux semblant accorder un poids excessif aux activités d'une poignée d'individus et d'institutions au détriment d'une vision plus structurelle de l'ordre social* » (Van Zanten, 2016, p. 73), n'y aurait-il pas matière à étudier les leçons de la discipline au sein d'une institution réputée pour ses résultats scolaires et ayant fait paradoxalement, l'objet de peu d'enquêtes dans la littérature sociologique et didactique ? L'EPS parfaite que tout un chacun peut imaginer, s'imaginer, n'est peut-être qu'une « *légende dorée* » comme celle que dépeint Muriel Darmon (2013, p. 8) lorsqu'elle évoque dans l'introduction de son ouvrage consacré aux classes préparatoires, le « monde des prépas » comme le résultat de fantasmes ?

Il y a donc des intérêts multiples à un enquêter dans un endroit scolaire d'excellence. Je propose ici de développer les raisons qui justifient le choix de se tourner vers un tel terrain d'étude en montrant de quelle manière ces questions s'articulent aux orientations théoriques que j'ai retenues dans le cadre de cette enquête. Je vais montrer que ces intérêts m'ont guidée dans le choix d'axes théoriques et m'ont invitée à combiner différents concepts de sociologie, à envisager une démarche ethnographique et à « fouiller » encore davantage les instruments conceptuels qu'offrent certaines orientations théoriques en didactique de l'EPS. Bien que ces cadres s'enchevêtrent et s'imbriquent les uns aux autres dans le raisonnement scientifique qui s'est construit et a mûri au fur et à mesure de l'enquête, je propose pour des raisons pédagogiques de schématiser régulièrement la manière dont les premiers questionnements se sont articulés à des champs disciplinaires et des ancrages théoriques qui finiront par se combiner entre eux.

5.1.1. Des intérêts philosophico-éducatifs à propos des élites scolaires

La question des élites est régulièrement au cœur des préoccupations de la société. Il y aurait une « fracture » entre le peuple et ses élites, un clivage entre des citoyens plus modestes et des leaders politiques plus privilégiés issus des grandes écoles, des hautes études. La question

d'une « *fragmentation du monde scolaire* » (Poggi-Combaz, 2002, p. 53) se pose également régulièrement au regard d'un fossé qui se creuserait entre « établissements d'excellence » et « établissements difficiles ». Pour réduire cet écart, l'École a la volonté de renouveler l'élite scolaire et d'ouvrir les carrières aux talents (Pasquali, 2014). L'École se targue de vouloir élargir son vivier d'élite au nom d'une égalité des chances proclamée sans bien sûr oublier, « *comme c'est souvent le cas, la recherche d'une meilleure efficacité* » (Dutercq, 2008, p. 5). Mais où en est-on réellement au sein d'un des établissements scolaires les plus réputés et qui fonde son projet sur un tel modèle méritocratique ? La sélection des élèves au mérite est-elle en faveur d'une « distribution juste de l'éducation » et du renouvellement de l'élite scolaire ou bien au contraire conforte-t-elle la reproduction de cette élite ? A la manière des réflexions soulevées par Denis Meuret (2011), le travail pose ici la question des relations entre l'école et l'élite, et plus précisément encore la question de la reproduction de l'élite. De nombreux chercheurs ont étudié ces questions de sélection au mérite et montrent qu'il s'agit d'un processus de cooptation toujours à l'œuvre qui renvoie à l'association toujours prégnante du capital économique au modèle méritocratique (Van Zanten et Darchy-Koechlin, 2005), au poids conséquent de la parentocratie (Brown, 1990) sur les mécanismes de marché dans la reproduction scolaire des élites. Le lycée Henri-IV affiche pourtant dans son projet éducatif l'axe « d'ouverture » en revendiquant une égalité des chances. Sa volonté est de « *permettre à des élèves de toutes origines, méritants et très motivés, d'intégrer les cursus d'excellence proposés par le Lycée et leur garantir les meilleures chances de réussite²⁵* ». Il affiche également les résultats suivants : « *Chaque année, 15 à 17 % des élèves de 2^{nde} sont issus de collèges relevant de l'éducation prioritaire* ».

Il m'a donc semblé intéressant de porter un regard sur un « cas » typique de l'excellence scolaire. A l'aune de l'éclairage que l'enquête propose d'apporter, il y aura matière à questionner les stratégies de recrutement des grandes institutions scolaires. Sont-elles réellement en faveur de la circulation des élites ? L'accès à cette institution est-il encore réservé aux classes sociales aisées ? Y-a-t-il une rupture ou une continuité dans le mode de reproduction de cette élite lycéenne ?

Nonobstant, les relations entre l'école et l'élite dépassent la seule question de la reproduction (Meuret, 2011). Elles incluent en effet la question de savoir si l'institution favorise « *la fabrication d'un groupe qui se conçoit lui-même et est perçu par les autres comme une élite* » ou bien « *si elle réussit à produire des excellences locales qui ne s'agrègent pas en quelque chose d'aussi général qu'une « élite »* » (Meuret, 2011, p. 44). Le lycée Henri-IV renouvelle-t-il une élite scolaire au moyen d'un recrutement scolaire qui ne repose plus sur des qualités héréditaires ou bien fabrique-t-il un groupe d'individus qui se reconnaîtraient entre eux en se dotant eux-mêmes et aux yeux des autres, d'une « supériorité générale » ?

Enfin, le colloque SFERE Provence²⁶ qui s'est tenu en avril 2018 à l'Université de Marseille s'est intéressé aux conditions et aux contextes d'apprentissage offerts aux élèves en rappelant que la structure scolaire peine actuellement à offrir à l'ensemble des élèves des conditions

²⁵ Axes du projet éducatif édités sur le site internet de l'établissement.

²⁶ Structure Fédérative d'Etudes et de Recherches en Education de Provence.

équitable de réussite (rapport CNESECO²⁷, 2016). Les configurations socio-économiques des territoires, leurs histoires, leurs caractéristiques impactent alors directement ou indirectement la trajectoire scolaire des jeunes. Ainsi, le territoire influencerait non seulement la réussite scolaire des élèves mais également leurs ambitions. En réalisant la monographie d'un lycée d'élite, le travail propose d'éclairer la question de l'ambition scolaire au prisme d'un territoire scolaire atypique. Intégré dans un espace qui relève d'une géographie de l'excellence, nous le verrons, le lycée dans son bâti, dans son lieu d'implantation géographique, dans les caractéristiques de son contexte risque d'influencer les élèves dans leur parcours, leur trajectoire et leur ambition scolaire. Qui sont d'ailleurs les élèves qui ambitionnent d'intégrer le lycée Henri-IV de Paris ? Comment leur ambition scolaire se fabrique-t-elle ? Au cours de l'enquête par exemple, les enseignants d'EPS eux-mêmes m'ont confié que de nombreux élèves scolarisés dans des établissements moins prestigieux ou des collèges difficiles n'osaient pas candidater à une entrée en seconde au lycée Henri-IV. Ces jeunes-là n'auraient donc pas suffisamment confiance en eux ? Si appartenir à une élite c'est être ambitieux, déterminé, persévérant, comment cela se construit-il ? Si l'ambition se travaille et s'apprend, il y aurait peut-être matière à réfléchir du côté de cette ambition que l'Ecole aurait pour mission de faire naître puis d'entretenir en s'intéressant cette fois à la formation de l'élite. Des chercheurs tels que Levy-Garboua et Damoiselet (2000) ont soulevé de telles interrogations en se demandant si le développement des élites scolaires n'était pas davantage facilité par « *un recrutement dans un vivier large et évolutif, ce qui suppose d'accompagner le plus longtemps possible dans leur scolarité la grande majorité d'une cohorte dans le cadre d'objectifs ambitieux et identiques pour tous ?* » (Mons, 2008, p. 18).

Il y a là, on s'en aperçoit, des interrogations qui relèvent de la sociologie de l'éducation voire de la philosophie de l'éducation. Aussi, pour alimenter les recherches portant sur les élites scolaires avec des données portant sur leur origine sociale, leur orientation et leur trajectoire scolaire, leurs pratiques extra-scolaires mais aussi pour apporter des éléments d'appréciation à propos d'un territoire scolaire d'excellence, mon travail a pris le parti de la monographie. Très vite, au fur et à mesure des lectures, je voulais « *traîner dans les coins et les recoins* » (Payet, 2016, p. 203) d'une institution scolaire d'excellence, y mener des observations de longue durée pour décrire sa réalité quotidienne, entrer dans les coulisses de cette institution (Payet, 2016) pour observer son fonctionnement, ses élèves, ses acteurs et puis bien sûr, ses professeurs d'EPS. L'ethnographie scolaire s'imposait comme démarche d'enquête.

²⁷ Conseil National d'Évaluation du Système SCOLAIRE.

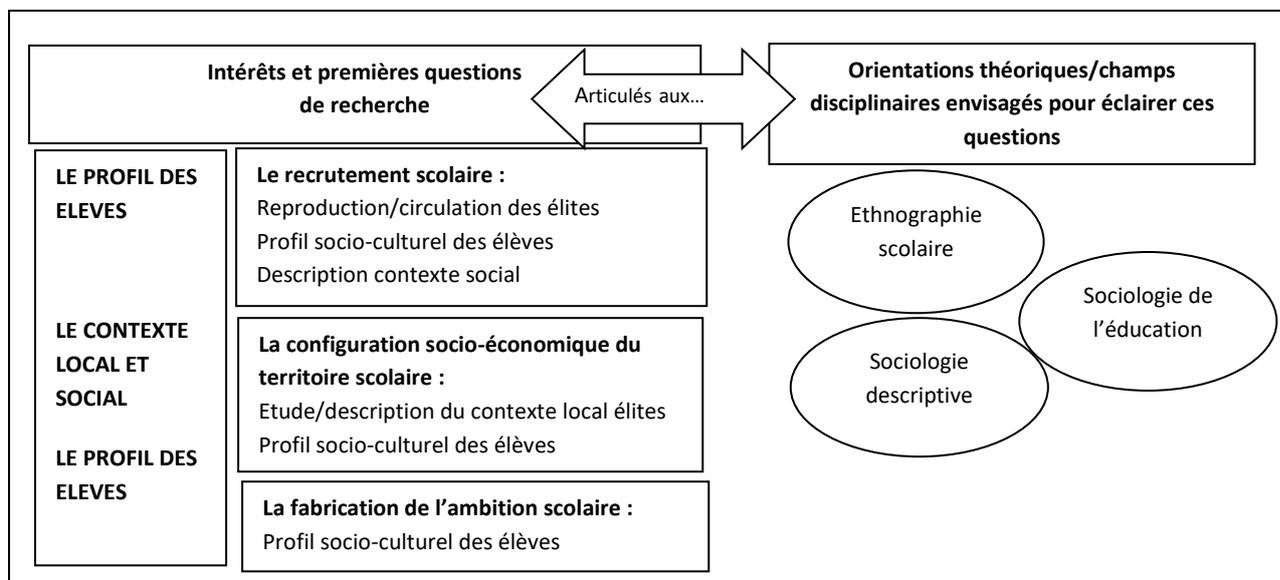


Figure 2. - Les articulations entre questions de recherches et ancrages théoriques et champs disciplinaires (étape 1).

5.1.2. Des intérêts politico-éducatifs dans l'étude du recrutement scolaire

Il arrive que les recherches en sociologie, en géographie et en économie se croisent dans leur objet d'étude. A l'image de la question de la ségrégation scolaire, ces disciplines peuvent se combiner ou bien se répondre l'une l'autre pour éclairer la ségrégation sociale dans l'espace scolaire et/ou universitaire. La sociologue Leïla Frouillou (2017) s'est par exemple intéressée à l'inégale répartition sociale des étudiants sur 16 universités d'Ile-de-France. De même, un article publié dans le journal *Le Monde* (juillet 2014) et intitulé « *Paris, capitale de la ségrégation sociale au lycée* », résume l'enquête menée par trois économistes de l'Institut des politiques publiques, à propos des modalités d'affectation dans les lycées d'Ile-de-France. Ils rappellent que si des efforts ont été faits du côté des politiques publiques pour réduire l'ampleur de « l'entre-soi » dans les lycées de la capitale, la notation ayant une place importante dans la procédure d'affectation *Affelnet*²⁸, des « lycées de niveau » se constituent malgré tout.

Les questions de ségrégation scolaire et sociale sont toujours aussi prégnantes dans les débats publics. La question de la carte scolaire et du principe de sectorisation est sans cesse l'objet de recherches, de questionnements (Fack et Grenet, 2013 ; Merle, 2011). Les logiques de concurrence et la mobilité (ou la non mobilité) sont aussi de plus en plus étudiées de manière comparative entre différents espaces et segments éducatifs à l'intérieur d'un même pays et/ou entre plusieurs pays (Ballatore, 2010 ; Felouzis, Maroy et Van Zanten, 2013 ; Pasquali, 2014). Les travaux en sociologie de l'éducation mettent en évidence la mise en compétition des établissements entre eux, ce qui n'est pas sans conséquences sur la spatialisation renouvelée d'inégalités de ressources éducatives entre territoires. Or, pour tenter de comprendre les logiques de scolarisation des catégories relevant de l'élite scolaire, il est « *nécessaire de*

²⁸ AFFELNET (affectation des élèves par le net), est une procédure informatisée d'affectation, déployée sur les académies depuis 2008. Elle vient en remplacement de la sélection manuelle antérieure.

disposer d'une vision globale » de ces logiques (Van Zanten, 2016, p. 76). Pourtant « *les travaux sur les dynamiques élitistes au cours des études secondaires et supérieures se sont, jusqu'à aujourd'hui, développés de façon relativement indépendante les uns des autres* » (Van Zanten, 2016, p. 76). En réalisant la monographie d'un établissement des plus prestigieux de la capitale qui recrute sur dossier scolaire en dehors de la procédure *Affelnet*, le travail propose d'apporter quelques éléments de réflexion sur les processus permettant aux élèves de cet établissement de « *bénéficier d'un statut privilégié, et de saisir les effets de ces processus sur l'ensemble des groupes sociaux et du système d'enseignement* » (Van Zanten, 2016, p. 73). Quels sont en effet les impacts de la procédure de recrutement de ce lycée d'élite sur la mixité sociale et la réussite des élèves ?

Les questions relatives au marché scolaire renvoient à des problématiques dont se sont emparées la sociologie de l'éducation et la sociologie des politiques publiques d'éducation (Felouzis, Maroy et Van Zanten, 2013). En prenant pour objet l'EPS dans « les beaux quartiers », je vais dans cette perspective, me rapprocher de concepts mobilisés en sociologie de l'éducation ; on le voit avec ces interrogations relatives au fonctionnement de l'établissement, aux mécanismes par lesquels les élèves sont non pas seulement scolarisés à Henri-IV, mais aussi recrutés. Je vais aussi me rapprocher d'une sociologie que l'on pourra qualifier de « descriptive », adjointe à la démarche ethnographique, dans la mesure où je souhaite présenter les caractéristiques et spécificités d'un établissement d'excellence qui ont trait à son contexte géographique et environnemental, à son offre de formation, à son atmosphère, son ambiance, son climat scolaire. C'est bien le projet initial du travail : dresser les spécificités de ce contexte avant de dresser les spécificités des leçons d'EPS. En ce sens on va retrouver des liens entre la sociologie descriptive et la démarche ethnographique qui s'apparente donc, dans le cadre de ce travail, à une « ethnographie scolaire ». L'ethnographie va permettre de ne pas étudier seulement la classe « *mais les autres lieux de l'établissement scolaire, les autres relations que celles définies par l'enseignement et l'apprentissage* » (Payet, 2016, p. 66) et de situer de cette manière, la discipline EPS, dans son contexte local et social.

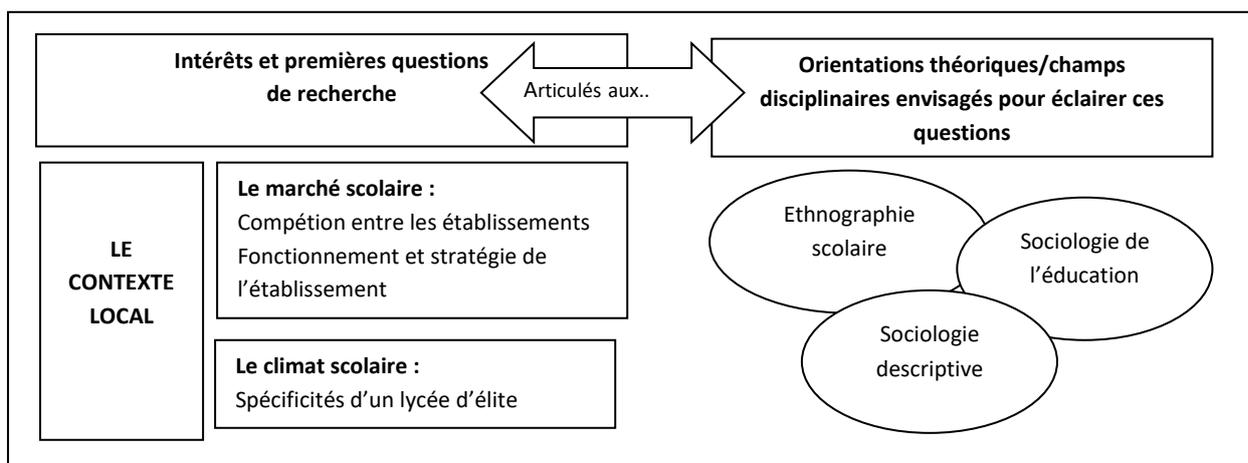


Figure 3. - Les articulations entre questions de recherches et ancrages théoriques et champs disciplinaires (étape 2).

5.1.3. *Des intérêts scientifiques pour l'étude des inégalités scolaires en EPS : des pratiques enseignantes à l'activité didactique enseignante*

Pour aller plus loin à propos des cadres de la sociologie descriptive et de la démarche ethnographique, j'ajouterai que s'intéresser au « monde des dominants », c'est donner à voir un endroit de la société, nous l'avons dit, méconnu et qui pourrait, de ce fait, être incompris dans ses pratiques, dans ses manières de faire, dans ses procédés de reproduction. En référence à Stéphane Beaud et Florence Weber (1997, p. 7), on peut dire que « *d'une certaine manière, faire du terrain revient à rendre justice à, voire réhabiliter, des pratiques ignorées, mal comprises ou méprisées* ». Si la sociologie culturelle de Claude Grignon et Jean-Claude Passeron (1989) « *nous a appris que les pratiques des « dominés » sont presque toujours prises dans le regard des « dominants* » (Beaud et Weber, 1997, p. 8), ces pratiques sont vues d'en haut, en étant soit dévalorisées, soit idéalisées

De la même façon, le monde des dominants peut lui aussi, être un objet vu « d'en bas » et dont la vision serait tronquée, déformée. A cet effet, il appartient aux enquêtes de terrain en sciences sociales de prendre pour objet les hautes sphères de la société afin de croiser les divers points de vue sur l'objet, éclairer la complexité des pratiques, en révéler leur épaisseur. L'enseignement de l'EPS sur le terrain de l'excellence pourrait effectivement être idéalisé, voire fantasmé dans la mesure où ses conditions d'exercice renvoient au prestige, à l'excellence scolaire. Des lieux communs, des représentations faussées pourraient exister en effet ; penser par exemple, que les enseignants des grands lycées sont sélectionnés, qu'ils sont mieux payés, qu'ils font partie des jurys dans les concours de recrutement et qu'ils constituent en ce sens, une élite professorale. Le travail espère ainsi s'inscrire dans un travail critique qui consisterait à « *déconstruire les versions officielles de la réalité* » (Payet et Rufin, 2018, p. 7). Il semblerait bien que des « évidences » persistent à propos des institutions d'excellence. Aussi cette enquête propose modestement de lever le voile ou plus exactement de le « déchirer » comme invitent à le faire Jean-Paul Payet et Diane Rufin (2018) lorsqu'ils définissent ce que recouvre la découverte de la posture sociologique :

« Ce qui caractérise la découverte de la posture sociologique, c'est cette sorte de traversée des apparences, cette sensation de déchirement d'un voile qui couvrirait la réalité, faisant émerger non pas la réalité, mais l'image de la réalité comme une construction » (Payet et Rufin, 2018, p. 6).

Mais pour parvenir à la déconstruction de croyances, de préjugés ou d'opinions toutes faites à propos de ce lycée parisien d'élite, il faut bien étudier le profil social des différentes catégories d'acteurs en jeu et rendre ainsi aux individus « *leur contribution à la fabrication de la société* » (Payet et Rufin, 2018, p. 8). À la manière de Jean-François Marcel (2014) qui défend la portée scientifique de ses travaux à propos de la mise en récit des pratiques enseignantes, en se plaçant dans une visée descriptive, les intérêts de ce travail doctoral reposent alors sur des éléments permettant d'élaborer un corpus de connaissances scientifiques relatives au profil socio-culturel des élèves du lycée Henri-IV et des enseignants d'EPS ainsi qu'à leurs pratiques professionnelles, notion qu'il nous faudra bien sûr clarifier. Néanmoins, la première contribution qu'apporte le travail à la communauté scientifique répond à une ambition heuristique : « *contribuer, au travers de la recherche, à développer des*

connaissances scientifiques sur le fait éducatif en général et, ici, sur les pratiques enseignantes en particulier » (Marcel, 2014, p. 93). Mais les intérêts de l'enquête reposent aussi sur des données relatives au contexte dans lequel ils enseignent. En tenant compte tout à la fois du profil socio-culturel des enseignants, du contexte local ou environnemental d'enseignement et du profil socio-culturel des élèves, le travail montrera comment l'activité enseignante se déploie spécifiquement dans ce contexte et comment cette activité se reconfigure au contact d'éventuelles ressources et d'éventuelles contraintes qui seraient typiques de ce contexte d'excellence. On voit poindre là, des orientations en prise avec le courant sociologique de l'école de Chicago et la perspective interactionniste (Goffman, 1983/1988). S'il me faudra préciser ultérieurement ce que recouvre les pratiques enseignantes et les indicateurs choisis dans le cadre de l'étude des pratiques professionnelles en EPS, on sait que le rapport au savoir se redéfinit dans les interactions en classe, conjointement aux déterminants institutionnels et des « *interactions conflictuelles* » (Poggi, 2018, p. 95) émergent. En prenant pour objet d'étude la discipline scolaire qu'est l'EPS, il aura bien fallu la situer dans son contexte, la contextualiser donc pour comprendre les impacts éventuels de ces « déterminants contextuels » (Poggi, 2018, p. 96). En raison de ces premiers constats et de ces interrogations, véritables prémisses aux questions de recherche, les concepts relatifs au courant de l'interactionnisme apparaissent comme des cadres pertinents pour l'enquête tout comme les cadres relevant de la sociologie dispositionnaliste développée dans la filiation de Pierre Bourdieu (1980, 1996). S'intéresser aux profils socio-culturels des enseignants d'EPS et des élèves, c'est considérer à un moment donné les individus en tenant compte de l'impact de leur socialisation sur leurs choix, leurs attitudes, leur système de valeurs ou bien encore sur leurs modes d'intervention. D'ailleurs le projet de la socio-didactique consiste bien à observer de « *quelle manière les dispositions incorporées perdurent dans la situation mais également se reconfigurent au contact des contraintes de la situation* » (Poggi, 2018, p. 95). Dans cette perspective, nous verrons alors que si les enseignants sont soumis aux effets de contexte qui pèsent sur eux, ils sont aussi sous l'influence de déterminants épistémiques, institutionnels et culturels qui agissent sur la sélection des contenus en classe (Amade-Escot et Brière-Guenoun, 2014). Je développerai plus encore dans la prochaine section, les mises en tension et les articulations que le travail m'a progressivement conduite à réaliser entre ce qui relève encore pour le moment, en ces premiers instants de la recherche alors que je ne suis pas encore sur le terrain d'enquête, de champs disciplinaires : l'ethnographie, la sociologie descriptive, la sociologie dispositionnaliste et contextualiste, la sociologie culturelle, l'interactionnisme et la didactique de l'EPS. Par la suite, je prendrai le temps d'explicitier de quelle façon la combinaison de ces champs disciplinaires et les questions de recherche m'ont conduite à mobiliser certains cadres et concepts à l'intérieur de ces disciplines. Mais dans l'immédiat, je souhaite préciser que le travail n'a pas sous-estimé les déterminismes sociaux qui pèsent sur les enseignants d'EPS, j'y reviendrai ; mais que je me suis attachée également à « *regarder comment les individus s'arrangent avec les contraintes qui leur sont imposées* » (Payet et Rufin, 2018, p. 8) dans le cadre des leçons d'EPS. Cela a donc impliqué de faire ressortir les contraintes relatives à un contexte scolaire d'excellence : à quelles difficultés ou dilemmes font face les enseignants d'un lycée aussi prestigieux que le lycée Henri-IV ? Sont-ils soumis à des objectifs de performance et de résultats ? Sont-ils soumis à une pression

parentale soucieuse de la réussite de sa progéniture ? Est-ce que ces contraintes influencent les enseignants dans les choix qu'ils font des contenus à enseigner ?

En abordant régulièrement les instruments et cadres conceptuels choisis, les champs disciplinaires vers lesquels s'est orientée l'enquête et les questionnements originels soulevés, c'est malgré tout un versant du travail que je commence dès à présent à mettre en exergue au fil de ces sections : la manière dont j'ai rapproché et articulé la littérature scientifique, les questions de recherche et les orientations théoriques choisies. En effet, avec l'ethnographie, la sociologie descriptive, la sociologie culturelle et la sociologie des dispositions, le travail va également emprunter ses cadres à la didactique comparée et à la théorie des situations didactique de Brousseau (1986) afin d'œuvrer de cette manière, « *en faveur d'un enrichissement mutuel des cadres d'analyse sociologique et didactique* » (Poggi et Brière-Guenoun, 2018). L'enquête va faire entrer le sociologue dans l'établissement pour décrire le contexte, l'ambiance, le climat scolaire, le fonctionnement et pour rendre compte du profil socio-culturel des élèves et des enseignants d'EPS et relever en cela d'une démarche ethnographique et descriptive. Mais l'enquête va aussi faire « *entrer le sociologue dans la classe* » (Poggi et Brière-Guenoun, 2018) et plus particulièrement dans les leçons d'EPS afin d'identifier de cette façon, les conditions d'enseignement et les contraintes contextuelles qui pèsent sur les enseignants. Peut-être dans ce cas, l'activité enseignante déployée en EPS au lycée Henri-IV, si elle s'adapte aux prescriptions institutionnelles, s'adapte aussi aux conditions d'exercice du métier et au profil social et culturel des élèves. Cette activité risque alors de se reconfigurer dans les objets culturels qu'elle met à l'étude, autrement dit dans les contenus disciplinaires sélectionnés et transmis. Et dans ce cas, si sélection des contenus il y a, conjointement aux prescriptions officielles, on peut s'interroger sur les processus en jeu dans le choix des contenus ? Nous nous rapprochons de cette manière, des cadres théoriques renvoyant à la sociologie des curricula qui s'intéresse à la nature des contenus enseignés, en les imbriquant à la didactique si l'on se place dans la définition que donne Guy Brousseau (1977) de cette discipline. La didactique est alors définie « *comme un projet le plus souvent social de faire approprier à un sujet un savoir constitué ou en voie de constitution* » (Brousseau, 1977, p. 131). L'assemblage de l'ethnographie, de la sociologie avec certains cadres de la didactique prend de plus en plus forme jusqu'à renvoyer à cette approche modélisée et initiée encore récemment par Marie-Paule Poggi (2012) : l'approche socio-didactique. Le sociologue s'intéresse à l'activité réelle déployée par l'enseignant et aux savoirs mis en jeu dans la classe tandis que d'un autre côté, le didacticien est amené à prendre en compte les élèves dans leur diversité. Or, avec pour ambition première, celle de réaliser la monographie d'un établissement scolaire d'excellence, la démarche ethnographique va permettre de combiner les méthodes d'investigation pour éclairer les pratiques des enseignants d'EPS et plus particulièrement, cela commence à se dessiner de plus en plus nettement, pour « *observer les activités didactiques* » (Brousseau, 1977) ; ces pratiques peuvent en effet porter aussi bien sur le choix des savoirs scolaires à transmettre, que sur les procédés permettant la transmission de ces savoirs, autrement dit sur les techniques professionnelles mises en jeu pour diffuser le *curriculum* disciplinaire. En clair, l'étude des pratiques enseignantes telle qu'elle s'envisage, tiendra compte des prescriptions institutionnelles, du profil socio-culturel des élèves et des enseignants, de l'impact des pré

requis sociaux de chacun de ces acteurs et des impacts que le contexte d'enseignement peut avoir sur la sélection des savoirs disciplinaires et les modalités de leur diffusion. En faisant un choix nécessaire dans les approches didactiques existantes, en sélectionnant des notions relevant de l'une ou l'autre de ces approches pour en user comme outils d'analyse et en réalisant une « comparaison par les contraires », l'enquête apportera ainsi un éclairage relatif à la question des inégalités scolaire en EPS. Cependant, elle prend comme voie d'entrée, non plus des conditions d'enseignement « difficiles », mais un terrain d'excellence.

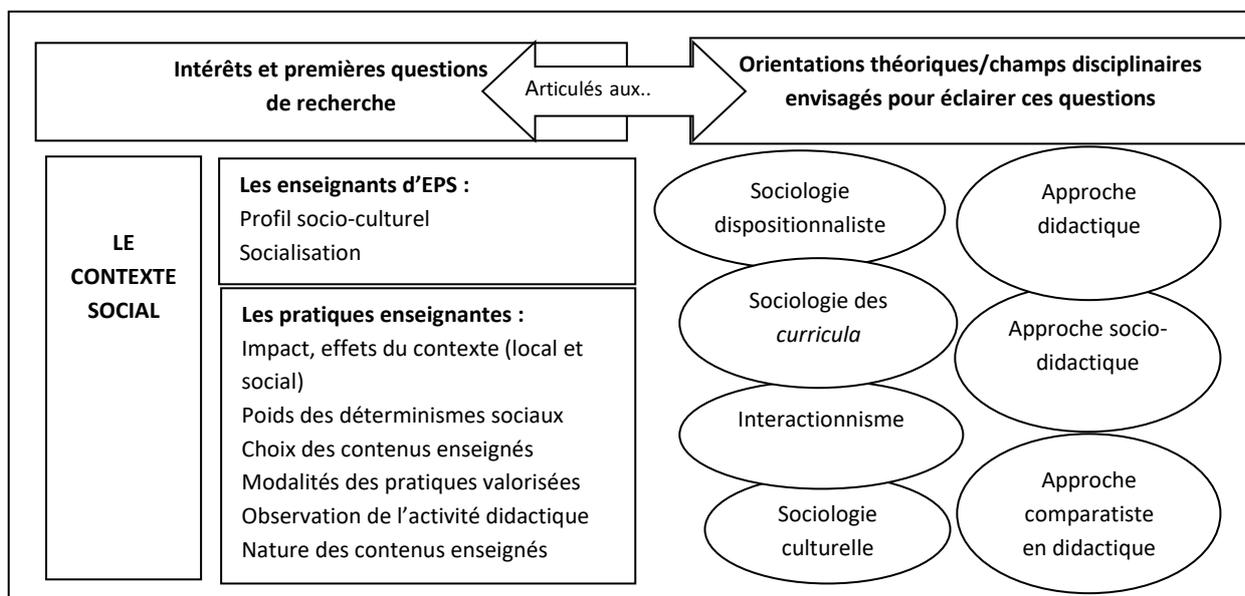


Figure 4. - Les articulations entre questions de recherches et ancrages théoriques et champs disciplinaires (étape 3).

5.1.4. Des intérêts académiques de formation pour l'efficacité des pratiques enseignantes : de « l'effet-maître » aux « techniques didactiques »

Ce qui se passe sur le terrain de l'excellence scolaire est une énigme et renferme une certaine part de mystère au point de laisser croire peut-être à une EPS manichéenne : à une EPS mise en œuvre dans des conditions difficiles, s'opposerait une EPS parfaite et facile. Cette enquête de terrain menée auprès d'une élite scolaire est l'occasion d'observer les pratiques enseignantes dans leurs procédés et leurs modalités. Les pratiques enseignantes recouvrent toutes les activités réalisées par les enseignants pour concevoir leur intervention et conduire leurs leçons en présence des élèves. Mais pour proposer une première définition assez succincte des pratiques, celles-ci sont entendues comme des « *procédés pour faire* » et comprises dans leur variabilité (c'est « *le faire propre à une personne* ») ainsi que dans les processus interactifs, cognitifs, relationnels, psychologiques et contextuels qu'elles engagent (Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012). Étudier les pratiques enseignantes au lycée Henri-IV c'est donc les considérer au cœur des phénomènes d'enseignement-apprentissage qui incluent des relations interactives entre le contexte et la situation (Poggi et Brière, 2016), et à la fois

considérer « *l'épistémologie pratique de l'enseignant*²⁹ » qui permet de « *centrer l'analyse sur les savoirs que mobilise le professeur dans l'interaction didactique et sur leurs « raisons pratiques »* » (Brière-Guenoun, 2017, p. 58 ; Amade-Escot, 2013).

On sait que les choix en matière de savoirs disciplinaires ou d'objets culturels ne sont pas neutres. Ils sont bien sûr soumis aux prescriptions institutionnelles et donc aux programmes régissant la discipline ; mais ces choix curriculaires vont également bien dépendre de dimensions contextuelles, expérientielles ou subjectives (Brière-Guenoun, 2017). Aussi le choix des savoirs scolaires, le choix des procédés et des modalités mises en œuvre pour diffuser ces objets culturels sélectionnés devrait avoir des incidences sur la nature des compétences acquises en EPS au lycée Henri-IV. On peut dire d'une autre manière que les pratiques professionnelles en acte sont déterminées par une certaine coloration sociologique relative aux caractéristiques des élèves et par les interactions que ces derniers entretiennent non seulement avec le contexte de la situation mais aussi avec l'enseignant.

Les questions qui émergeaient au début de l'enquête étaient alors les suivantes : à quoi ressemblent les situations d'apprentissage mises en œuvre dans les leçons d'EPS au lycée Henri-IV de Paris ? Qu'apprennent les élèves ? Et donc quel type de savoirs s'approprient-ils ? On le voit, la recherche commence véritablement à faire dialoguer des interrogations portant sur les pratiques professionnelles, des concepts relevant de la sociologie des *curricula* et des notions appartenant au champ de la didactique de l'EPS. Dans cette perspective, les questionnements au fondement de la recherche et les mises en lien de ces différents champs disciplinaires commencent également à laisser entrevoir la nécessité de tenir compte des interactions entre les élèves et l'enseignant, entre les élèves et les situations d'enseignement-apprentissage. Mais pour étudier et analyser ces pratiques, il est nécessaire de fournir des grilles de lecture et des outils théoriques qui vont constituer de cette manière, des ressources pour l'action enseignante en se gardant bien de toute ambition prescriptive (Poggi et Brière-Guenoun, 2018).

La description des situations d'intervention répond ainsi à une visée de production des connaissances et à une visée de transformation des pratiques. En effet, le travail empirique et les descriptions des réalités du terrain sont susceptibles de donner des outils pour aider les praticiens ou futurs praticiens au cours de leur formation initiale puis continue, à questionner leurs propres pratiques dans une intention de formation à partir de grilles de lecture, de « *savoirs-outils* » (Altet, 2012). C'est la fonction de formation des praticiens ou la « *professionnalisation* » (Altet, 2012, p. 41). Bien sûr, appliquer les pratiques observées telles quelles dans d'autres contextes d'enseignement n'est pas envisageable et il n'est pas question ici d'analyser l'activité d'enseignants qui seraient « *experts* », en poste depuis un certain nombre d'années pour analyser celle des novices dans la mesure où « *l'activité débutante analysée et interprétée à l'aune de celle des plus expérimentés conduit davantage à une caractérisation en creux de ce que le débutant n'est pas qu'à une réelle investigation de ce qu'il est, ce qu'il ressent et interprète en situation professionnelle* » (Ria, 2009, p. 223). De même, on sait que les pratiques des enseignants relèvent d'une « *construction de l'acteur*

²⁹ Cette notion provient de la Théorie de l'Action Conjointe en Diactique (TACD). C'est une orientation théorique sur laquelle la prochaine section de la thèse va s'attarder.

engagé dans un contexte » (Brière-Guenoun, 2017, p. 86). Aussi, les savoirs des enseignants sont situés dans un contexte social, culturel, institutionnel singulier. Mais à la manière du collectif de chercheurs composés de Luc Ria, Carole Sève, Jacques Saury et Marc Durand qui décrivent dans leurs recherches « les mondes typiques » des débutants et leurs dilemmes (Ria, Saury, Sève et Durand, 2001), l'enquête souhaite rendre compte et analyser ensuite, non pas un « monde scolaire typique » puisque encore peu étudié à l'heure actuelle, mais un « monde scolaire atypique », à partir de grilles et d'outils d'analyse dont je restituerai les étapes de construction³⁰. Les indicateurs de lecture se sont élaborés progressivement et ont bien sûr eu une incidence sur la manière dont les matériaux ont été travaillés. Peut-être aussi, que cet « *effort d'élucidation de l'activité des professeurs [que l'on imagine] expérimentés peut aussi faciliter la transmission de leurs savoirs aux nouveaux enseignants* » (Goigoux, 2007, p. 49).

Par ailleurs, je m'interrogeai à propos de ce que l'on pourrait appeler « les pratiques enseignantes efficaces » (Talbot, 2012). Il y a des précautions à prendre dans la définition de ce qui se rapporte à l'efficacité des pratiques. Est « efficace » ce qui produit l'effet attendu, ce qui permet de parvenir à ses fins, d'atteindre ses objectifs tout en produisant un résultat (Clanet, 2012 ; Talbot, 2012). Mais quels sont les effets attendus, les fins et les objectifs des pratiques enseignantes lorsqu'elles s'exercent en contexte d'excellence ? Les interprétations que l'on donne de l'efficacité peuvent diverger d'un établissement à un autre, d'un enseignant à un autre et l'attendu peut-il se définir de manière universelle, univoque ? Nous considérerons ici que les pratiques efficaces sont celles qui permettront aux élèves de réussir scolairement d'abord, en termes de résultats, puis que cette réussite scolaire aboutira ensuite à une réussite sociale. Mais il semble alors que « *les performances des élèves ne sont pas sans lien avec les pratiques des professeurs [et que] certaines pratiques d'enseignement sont plus efficaces et équitables que d'autres* » (Talbot, 2012, p. 130) ; et à ce propos, le concept « d'effet-maître » vise à « *décrire, expliquer et comprendre spécifiquement l'effet des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves* » (Bedin et Broussal, 2012, p. 112). « L'effet-maître » ou ce qui est encore appelé « effet-enseignant » (Bedin et Broussal, 2012) explique généralement entre 10 et 20 % de la variance des performances des élèves de fin d'année (Bianco et Bressoux, 2009 ; Bressoux, 1994a, 2001 ; Cusset, 2011). Quel serait l'impact de « l'effet-maître » dans les leçons d'EPS au lycée Henri-IV ? Est-ce que les pratiques enseignantes contribueraient à la réussite des élèves en EPS et de quelle manière ? Autrement dit, quel serait l'impact de « l'effet-maître » dans un lycée d'élite ? De telles interrogations se forgeraient au commencement de l'enquête.

Mais les recherches ont aussi démontré que « *les caractéristiques individuelles des enseignants n'ont pas d'effet sur les acquisitions des élèves : le « bon professeur » type n'existe pas de ce point de vue. L'âge, le sexe, l'origine sociale ou le statut n'ont pas d'effet sur l'efficacité* » (Felouzis, 1997, p. 32 cité par Talbot, 2012 p. 134). L'efficacité des pratiques d'un professeur ne peut pas s'objectiver à partir d'éléments personnels ou à partir des traits de personnalité des enseignants. A l'instar de Laurent Talbot (2012), j'ai choisi de me centrer sur la notion de « pratiques d'enseignement efficaces » car « *s'il existe un*

³⁰ Dans le chapitre « La méthodologie et la chronologie de l'enquête : des outils d'investigation au traitement des données, page 98.

enseignement efficace, il n'existe pas d'enseignant efficace en tout lieu, quels que soient les circonstances et les contextes ». De même, s'il a été prouvé qu'il existait une « *certaine genericité dans les façons de faire des professeurs* » (Amade-Escot, Verscheure et Devos, 2002, p. 96), c'est malgré tout au sein des « *interactions avec les élèves que se joue l'essentiel des différences d'efficacité des pratiques d'enseignement* » (Talbot, 2012, p. 134). Si les leçons d'EPS dispensées au lycée Henri-IV peuvent recouvrir une certaine similitude avec les leçons d'EPS enseignées en contexte « difficile », pourquoi ne pas envisager l'existence de pratiques enseignantes « efficaces » là où les performances scolaires des élèves sont les meilleures ? Et pourquoi, le cas échéant, ne pas en tirer parti en envisageant qu'elles puissent influencer des formes de pratique expérimentées dans d'autres endroits du monde scolaire ? Si des études démontrent que les enseignants « efficaces » et équitables ont tendance à mettre en place des activités d'enseignement « directes », « explicites », « systématiques » ou « instructionnistes » (Bissonnette et al., 2005 ; Dubé et al., 2011 ; Feyfant, 2011), quelles sont les caractéristiques des pratiques enseignantes au lycée Henri-IV ? De même, si comme le rappelle Laurent Talbot (2012), les pratiques d'enseignement efficaces reposent sur des pratiques qui réduisent les écarts de performances entre les élèves forts et les élèves faibles (Bressoux, 2007 ; Mingat, 1991), est-ce que dans un contexte d'excellence et dans la perspective de la performance scolaire individuelle, les pratiques enseignantes restent équitables ?

Pour finir, j'ajouterai que les recherches à propos des pratiques enseignantes efficaces mettent en évidence une « *expertise certaine dans la gestion didactique* » (Talbot, 2012, p.131) et relèvent de plusieurs types de procédures (activité centrée sur les contenus d'enseignement, gestion et administration de l'ordre, continuité dans l'organisation didactique...). Qu'en est-il de l'expertise didactique des enseignants d'EPS au lycée Henri-IV ? Par quels procédés favorisent-ils l'avancée du savoir dans la classe et les apprentissages des élèves ? Pourrait-on adosser à cette notion de « gestion didactique » celle de « techniques didactiques » (Amade-Escot, Verscheure et Devos, 2002) dans la mesure où les pratiques enseignantes se rapprochent d'un « *réseau notionnel* » (Amade-Escot, Verscheure et Devos, 2002, p. 88) relevant de la didactique de l'EPS. On le voit, la recherche va s'orienter du côté de ces concepts qui émergent : « gestion didactique », « observation didactique », « techniques didactiques », « milieu didactique ». La notion de pratiques enseignantes « efficaces », les champs de la sociologie et l'approche didactique trouvent ici encore, des liens de plus en plus ténus. D'ailleurs, le fait que l'observation des pratiques enseignantes se soit progressivement constituée en un champ d'études amenant à croiser les approches pour une meilleure intelligibilité des faits d'enseignement et d'éducation (Numa-Bocage, Marcel et Chaussecourte, 2014), ne peut qu'appuyer ce cadre disciplinaire et théorique sur lequel repose mon travail et la démarche intensive que j'ai privilégiée.

L'un des intérêts de l'enquête repose alors sur l'opportunité de produire des connaissances scientifiques en caractérisant la typicité des pratiques enseignantes dans un lycée d'élite. Les recherches consacrées à l'analyse de l'enseignement ont connu de nombreux développements et se sont largement diversifiées permettant l'élaboration d'un corpus de connaissances. Mon travail s'éloigne donc d'une approche des pratiques enseignantes qui « *viserait à évaluer, à*

agir, à former et/ou à en rendre compte » pour se rapprocher d'une « *voie qui poursuivrait l'objectif d'expliquer et de comprendre l'organisation des pratiques et les processus en jeu dans leur fonctionnement* » (Clanet, 2005, p. 13). En proposant des cadres d'analyses des situations d'apprentissage qui se déroulent dans les séances d'EPS, cette recherche propose modestement d'être un instrument de travail et une ressource pour les formateurs et les enseignants dans la mesure où l'articulation de la sociologie (des *curricula*, dispositionnaliste) et de la didactique (dans des usages conceptuels spécifiques) va permettre d'enrichir le corpus de connaissances existant à propos des pratiques professionnelles enseignantes au prisme d'un contexte d'excellence et de lire autrement les séances. Cette recherche va permettre dans une certaine mesure, d'armer le regard des enseignants pour qu'ils puissent repérer, dans les gestes professionnels qu'ils emploient, ce qui est par exemple de l'ordre de la dévolution, de la régulation ou de l'institutionnalisation (Brau-Anthony, 2018³¹). En cherchant du côté de ces notions, on se rend compte qu'il s'agit de trois éléments qui au côté d'un quatrième, la « définition », structurent la « relation didactique » au cœur de l'activité professorale (Amade-Escot, Verscheure et Devos, 2002 ; Sensevy, Mercier et Schubauer-Léoni, 2000). Vouloir étudier les pratiques des enseignants d'EPS c'est bien s'intéresser à ce qui se passe en classe lors des situations d'enseignement-apprentissage, et amène donc progressivement à étudier ce qui relève des gestes professionnels des enseignants mais également et de façon plus précise, de la relation didactique. Cela revient à observer des dispositifs didactiques mis en œuvre ou encore des « *procédés de régulation didactique* » (Amade-Escot, Verscheure et Devos, 2002, p. 89). Ainsi, le réseau notionnel de la recherche s'étend et invite à croiser non seulement les champs disciplinaires, mais également les cadres théoriques d'analyse.

Pour expliciter encore davantage mes propos et préciser les liens qui se tissent entre approche didactique et pratiques enseignantes, j'aimerais avancer le fait que les premières études portant sur l'efficacité des pratiques enseignantes cherchaient à cerner les caractéristiques de personnalité du « bon » enseignant. Des projets de recherches ont ainsi eu l'ambition de décrire et comparer les comportements des enseignants dans une approche comportementale empreint de behaviorisme (Postic, 1981 ; Sidentop, 1994). Face à cette approche, des recherches fondées sur l'analyse des processus cognitifs mis en jeu dans l'activité d'enseignement ont fleuri jusqu'à se diversifier dans le but de comprendre à quoi tient l'efficacité des pratiques enseignantes (Durand, 1996). Certaines recherches fondées sur une approche écologique prennent en compte le contexte de classe et son rôle dans l'explication des caractéristiques comportementales et cognitives des enseignants (Pérez et Saury, 1999 ; Riff et Durand, 1993 ; Tochon, 1989). L'activité des enseignants est envisagée comme une interaction entre l'acteur et le contexte de classe, ce dernier nécessitant pour l'acteur de s'adapter en permanence à un système de contraintes. Si je ne définis pas encore tout à fait ce que recouvrent les pratiques enseignantes en les rapprochant des gestes professionnels³², on voit cependant poindre la notion d'interactions des acteurs au sein d'un contexte qu'ils partagent. Dans une approche écologique, l'enseignant doit en effet s'adapter à un système de contraintes : la classe. L'enseignant efficace serait celui qui fait progresser et apprendre ses

³¹ Conférence de Stephan Brau-Anthony le 21 juin lors de la 10^{ème} biennale de l'Aris.

³² Il en sera question dans la section consacrée aux cadres et instruments conceptuels mobilisés dans l'enquête page 81.

élèves, celui qui les fait réussir. Mais l'approche didactique, en s'intéressant aux conditions que produit l'enseignant pour rendre possible les acquisitions scolaires et l'intégration des savoirs disciplinaires, n'a pas pour but d'élaborer une théorie psychologique du sujet enseignant. C'est pour cette raison qu'elle ne se reconnaît pas dans les débats qui opposent partisans d'une approche « de la commande » et partisans de « l'émergence » (Durand, 1996 ; Durand, Arzel et Saury, 1996). L'approche didactique repose sur une approche anthropologique dans la mesure où elle accorde de l'importance à la spécificité des objets culturels constitutifs de la relation didactique. Elle envisage donc les pratiques d'enseignement dans leur relation avec les pratiques d'apprentissages. De manière générale, la didactique prend en compte les éléments tel que les savoirs et leur mise en forme par l'institution et étudie en ce sens le fonctionnement du système didactique, composé classiquement de sous-systèmes représentés par l'élève, l'enseignant et le savoir. La visée des recherches en didactique est alors essentiellement descriptive. Les recherches dans ce domaine sont guidées par l'ambition de fonder un système de catégories qui rendent compte du sens pratique des professeurs dans le but de comprendre leur travail.

Aussi, en sachant que « *le choix des variables dans l'analyse de l'efficacité des pratiques enseignantes est loin d'être neutre* » (Talbot, 2012, p. 133), le travail doctoral n'a pas consisté à mesurer l'efficacité des pratiques au lycée Henri-IV d'autant qu'il est bien malaisé d'essayer de « *mesurer des données bien souvent impalpables ou pour le moins interdépendantes les unes des autres* » (Feyfant 2011, p. 3). Néanmoins, le travail peut en tout cas apporter des grilles de lecture pour comprendre des situations professionnelles vécues tout en sachant que les pratiques, les situations, les dispositifs qui seront rapportés, décrits et analysés ne seront « *ni des recettes, ni des conseils, ni un discours déclaratif univoque sur la pratique analysée* » (Marcel, 2014, p. 22). S'il est possible d'envisager les retombées du travail doctoral dans une logique d'optimisation, de développement des pratiques, l'idée est bien que « *la recherche enrichit l'intervention en lui fournissant ses méthodologies, en mettant à disposition ses résultats et ses cadres théoriques et en lui offrant un espace de mise à distance permettant une lecture plus globale du problème traité* » (Marcel, 2014, p. 92). L'enjeu de départ consistait pour partie à observer des modèles d'enseignement en vigueur dans un lieu d'excellence pour les questionner, puis pour identifier à quoi pouvait tenir la réussite des élèves en EPS dans ces conditions d'enseignement.

Partant du principe que les « *résultats des recherches sur l'intervention en EPS peuvent éclairer les pratiques, poser de nouvelles questions aux formateurs* », tout comme ces derniers peuvent « *adresser aux chercheurs de nouvelles questions ouvrant ainsi à de nouveaux objets d'étude* » (Carnel et Amade-Escot, 2015, p. 9), l'étude du contexte scolaire, des conditions d'enseignement et des modalités d'enseignement est susceptible de nourrir quelques réflexions qui se conformeront aux enjeux de la sociologie des inégalités scolaires en EPS.). De même, Jean-Paul Payet, à propos de la démarche ethnographique écrit : « *refusant la dénonciation, la perspective n'en est pas moins critique* » (Payet, 2016, p. 76). Ce travail va renseigner la communauté universitaire et scientifique ainsi que la corporation EPS sur les pratiques enseignantes mises en œuvre dans un contexte d'excellence et l'impact des modalités de pratique sur l'acquisition des savoirs. Si tout « *comme les difficultés sociales*

se cumulent, les privilèges s'accroissent » (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2007, p. 6), y aurait-il des inégalités en train de se faire en EPS ? Dans cette perspective, le défi premier, a consisté à dresser les caractéristiques des pratiques enseignantes à l'œuvre en EPS au lycée Henri-IV. Puisque les dispositions professorales relèvent d'une certaine « généralité » (Amade-Escot, Verscheure et Devos, 2002, p. 89), quels sont les traits généraux des leçons d'EPS mises en œuvre dans un lycée d'élite lorsqu'on les compare avec les leçons d'établissements « difficiles » ? Peut-être même que les leçons d'EPS mises en œuvre dans un lycée d'élite ne reposent plus sur aucune généralité. Si « le contexte fait des différences » (Duru-Bellat et Mingat, 1988), les pratiques enseignantes en EPS relèvent possiblement d'une certaine « typicité ». Les dispositifs pédagogiques sont-ils en ce sens particulièrement innovants ? Y aurait-il des « formes de pratiques scolaires » singulières ?

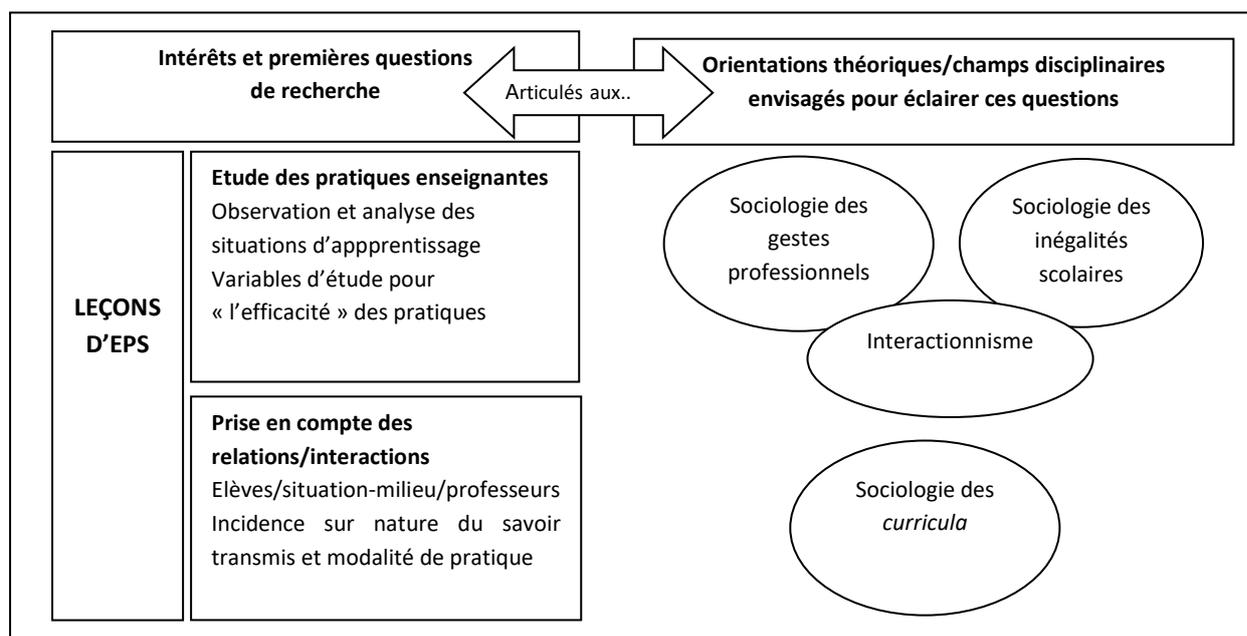


Figure 5. - Les articulations entre questions de recherches et ancrages théoriques et champs disciplinaires (étape 4).

5.1.5. Questionner le rapport au corps d'une « élite lycéenne »

Enfin, l'EPS est bien la seule discipline scolaire qui met en jeu le corps. Elle a donc, parmi la somme des hétérogénéités entre élèves à traiter, le rapport à la culture corporelle qui a choisi d'être enseignée et cela à travers les activités physiques sélectionnées, la nature des savoirs transmis et les modes de pratiques valorisés. Or « à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie sociale, que croît le niveau d'instruction, et que décroît corrélativement et progressivement l'importance du travail manuel au profit du travail intellectuel, le système des règles qui régissent le rapport des individus à leur corps se modifie également » (Boltanski, 1971, p. 222). Les travaux de Luc Boltanski (1971) mais aussi Pierre Bourdieu (1979 ; 1980 ; 1998) ont démontré l'existence d'une « correspondance globale entre l'utilisation que les individus font de leur corps et la culture (au sens anthropologique) du groupe auquel ils appartiennent » (Détrez, 2002, p. 144). De quelles manières les élèves appartenant à une élite scolaire, font-ils usage de leur corps ? Ont-ils déjà une pratique

physique extérieure ? Laquelle ? Et quel rôle joue *in fine* l'EPS dans le rapport au corps de ces jeunes scolarisés au lycée Henri-IV ? Si les élèves ont accès à un large éventail de pratiques, s'ils s'adonnent particulièrement aux pratiques physiques valorisées chez les classes dominantes, ou culture légitime, et que l'EPS opère un traitement des normes inhérentes aux pratiques sociales de référence, quel rôle va jouer la discipline dans la formation de ces élèves, citoyens en devenir, qu'il faut éduquer « physiquement » et « socialement³³ » ?

Cependant, bien que l'EPS soit régie par des programmes d'enseignement et donc par un *curriculum* prescrit officiellement, on sait que la culture corporelle n'est pas socialement neutre (Poggi, 2012). Les choix effectués en matière de sélection curriculaire et de modalités de pratique subissent en effet des variations dont Marie-Paule Poggi (2012) a montré dans sa note de synthèse pour l'HDR³⁴, qu'ils revêtaient un caractère non aléatoire. Quel rapport au corps les enseignants d'EPS dans ce contexte scolaire d'excellence vont-ils privilégier ? Quel type de corps souhaitent-ils développer, former, fabriquer ? Assiste-t-on à un redressement des corps, à une mise au pas des élèves chez qui il faut veiller à la bonne tenue du corps, à l'usage de son corps avec grâce ? Si discipliner les corps c'est aussi discipliner l'esprit dans les traits d'éducation et de gymnastique de la 2^{ème} moitié du XIX^e siècle (Détrez, 2002, p. 75 ; Vigarello, 1978, 2^e ed. 2001, p. 156), quelle forme a pris cette inculcation dans ce contexte ? Comment s'articulent enjeux de formation du corps et de l'esprit ?

En ce sens, les usages sociaux du corps privilégiés dans les leçons de la discipline risqueraient de renforcer les inégalités scolaires. C'est donc aussi afin de questionner le rapport au corps des élèves dans la discipline et interroger la culture corporelle transmise, que j'ai mobilisé les concepts relatifs à la sociologie du *curriculum*. Si le corps s'adapte aux exigences et aux contraintes qu'on lui impose, qu'il « *se déforme au fur et à mesure qu'il s'exerce par sa mise en jeu* » (Détrez, 2002, p. 86), quelles sont les contraintes qui risquent de s'exercer sur les corps des élèves en EPS dans un lycée d'élite ? Les enseignants vont-ils tendre vers une certaine forme d'excellence corporelle ? A partir de quelles normes alors, vont-ils façonner les corps soumis à une pratique physique, elle-même reconfigurée pour répondre à des enjeux et des normes scolaires ? Y a-t-il des techniques du corps qui vont être privilégiées ? Le rapport au corps recherché par les enseignants d'EPS sera-t-il « *un rapport instrumental* » (Détrez, 2002, p. 87) ? Faut-il alors, dans les situations d'apprentissage, battre des records, courir plus vite que les autres, se mesurer aux autres ? Faut-il sans cesse se dépasser et rechercher la performance, l'ultra-performance ? Est-ce qu'un lycée d'élite est l'endroit où l'on façonne des corps sportifs et performants ? Est-ce qu'au contraire, on y façonne « *un corps maîtrisé, normé, discipliné, façonné, redressé, statique, contraint, instrumental, mécanisé* » (Peix-Argel, 1980 cité par Faure, 2000, p. 81) dans le cadre de pratiques corporelles artistiques telle que la danse ? Est-ce que l'on va rechercher la beauté, la grâce, l'harmonie d'un mouvement ? Est-ce que les modalités de pratique vont privilégier l'écoute de son « *corps intérieur* », valoriser un « *corps montré* » (Queval, 2008, p. 198) et développer ainsi les capacités d'écoute de soi, de confiance, d'expression corporelle ?

³³ Programmes d'enseignement de l'EPS.

³⁴ Habilitation à Diriger des Recherches.

Quelles sont finalement les formes de corps valorisées dans le cadre des leçons d'EPS à travers les pratiques physiques choisies puis à travers les modalités de pratiques valorisées dans les situations d'apprentissage ? Est-ce que ces choix ainsi opérés contribuent à façonner des « *morphologies particulières* » (Détrez, 2002, p. 88), à rechercher les limites physiques de son corps ou bien ces choix vont-ils dans le sens d'une meilleure gestion de son « *capital-corps* » (Détrez, 2002, p. 89) ?

Travailler sur un endroit scolaire d'excellence est donc utile si on veut comprendre autrement les inégalités à l'école (ségrégation scolaire, recrutement...), les inégalités en EPS (*curriculum* transmis, gestes professionnels employés, modalités de diffusion des savoirs...). Ce sont ces premiers champs de questionnement qui ont guidé le travail en révélant les intérêts que pourrait porter cette étude. Mais en voulant réaliser une monographie du lycée Henri-IV, ce sont aussi ces premiers moments de questionnement qui ont croisé et mêlé différents champs disciplinaires : la sociologie de l'éducation, la sociologie des pratiques enseignantes et désormais plus précisément, la sociologie des gestes professionnels, la sociologie culturelle, la sociologie des *curricula* mais aussi l'ethnographie, l'interactionnisme, l'approche didactique dans une perspective comparatiste et l'approche socio-didactique. En poursuivant les questionnements par des lectures, ces champs m'ont dirigée vers des cadres théoriques et des concepts de plus en plus précis relevant de la Théorie des Situations Didactiques de Guy Brousseau (1978). Je souhaitais étudier d'un point de vue didactique les pratiques enseignantes mises en œuvre dans les leçons d'EPS d'un lycée d'élite mais sachant que « *loin d'être figée, la situation didactique est en proie à des déterminants soumis à des forces convergentes ou contradictoires mobilisables en situation allant du déjà là dispositionnel au déploiement des intentionnalités pilotées par la subjectivité de chacun* » (Poggi, 2018, p. 95), il me fallait décrire le contexte social et local dans lequel s'enseigne l'EPS pour situer la discipline dans ses conditions sociales de production. Autrement dit il me fallait approfondir les cadres de la sociologie des *curricula* et des dispositions ainsi que faire un choix dans les cadres existants de la didactique en EPS et m'approprier des concepts spécifiques pour qu'ils soient de véritables outils d'analyse. Le cadre scientifique de la thèse repose en ce sens sur le croisement des regards sociologique, didactique et ethnographique. C'est bien la conjugaison de ces disciplines qui a permis de dépasser la stricte description du contexte et d'en arriver à l'étude des dynamiques organisatrices des pratiques pédagogiques à l'œuvre en EPS et avec elles des inégalités d'apprentissage. Je vais maintenant prendre le temps d'explicitier les choix d'orientations théoriques que j'ai fait pour mener à bien le travail je vais clarifier autant que possible l'appareil conceptuel mobilisé dans l'étude des pratiques des enseignants d'EPS au lycée Henri-IV.

Deuxième chapitre : La construction d'un cadre de référence articulant les ancrages théoriques et disciplinaires : la *socio-ethno-didactique*

« *Les recherches menées dans les classes témoignent, elles aussi, d'un métissage conceptuel pour travailler le rapport à l'empirie*³⁵ »

C'est au fur et à mesure de lectures et de réflexions et d'un intérêt toujours plus grand pour l'activité professionnelle des enseignants d'EPS en contexte d'excellence que s'est opéré le croisement de différents champs disciplinaires. Et c'est ainsi que je me suis rapprochée de cadres théoriques qu'il m'a fallu spécifier pour délimiter la question de recherche sur laquelle porterait mon enquête. J'ai essayé de mettre en évidence cette construction du cadre de référence en explicitant les conditions de recherche : les instruments conceptuels se sont peu à peu dessinés avant même l'entrée sur le terrain parce que l'enquête a soulevé des intérêts. Les mots et les concepts ont commencé à se préciser et il n'a plus été seulement question des « savoirs scolaires » transmis, mais aussi des « contenus curriculaires » ou des « objets culturels » sélectionnés et diffusés. Il n'a plus été seulement question des pratiques enseignantes, mais aussi des « techniques didactiques » et des « régulations didactiques » possiblement utilisées par les enseignants pour conduire les élèves à l'appropriation d'un certain type de compétences.

Ainsi considérant que « *les recherches menées dans les classes témoignent [donc], elles aussi, d'un métissage conceptuel pour travailler le rapport à l'empirie* » (Amade-Escot, 2003, p. 14), je vais décrire ici de quelle manière j'ai pensé la compatibilité et les articulations entre les différents cadres conceptuels utilisés. Je m'appliquerai également à définir les concepts mobilisés tout en montrant comment ils ont rapproché la démarche ethnographique, la sociologie des *curricula*, la sociologie dispositionnaliste et ce qui peut s'apparenter à une didactique des gestes professionnels des enseignants d'EPS.

1. L'appareil conceptuel de l'enquête : un pluralisme assumé

Je souhaite montrer comment les cadres disciplinaires se répondent les uns aux autres, se complètent dans les questions qu'ils me permettent de soulever et dans les paradigmes qu'ils mettent en avant et comment ils se sont construits dans une articulation allant jusqu'à constituer la *socio-ethno-didactique*, cadre théorique de l'enquête. En inscrivant le travail dans une démarche intensive, j'ai en effet été obligée d'approfondir et croiser les ancrages théoriques ainsi que les instruments conceptuels si je voulais arriver à « saturation » de mon terrain.

1.1. De la démarche ethnographique à la sociologie dispositionnaliste et contextualiste : l'étude des interactions entre les acteurs et leur contexte

Alors que l'on sait que « *les établissements performants sont plus souvent, en moyenne, ceux qui accueillent un public de milieu aisé* » (Duru-Bellat, 2003b, p. 580), on dispose

³⁵ (Amade-Escot, 2003, p. 14).

paradoxalement, de peu d'éléments à propos des élèves, des enseignants et des pratiques pédagogiques à l'œuvre dans de tels établissements. Qui sont les enseignants des meilleurs lycées de France et comment s'adaptent-ils à cette catégorie d'élèves recrutés sur dossier scolaire ?

Je me suis rendue sur mon terrain d'enquête pour réaliser des observations directes. En prenant pour objet d'étude l'EPS que j'ai moi-même pratiquée en tant qu'élève puis enseignée. J'ai donc réalisé une « ethnographie du proche ». Toute cette démarche ethnographique a été utile et nécessaire pour saisir le contexte local et social dans lequel se déroulent les leçons d'EPS. On sait que les pratiques enseignantes sont en prise avec le contexte dans lequel elles sont mises en œuvre. Les contextes peuvent être prégnants et peser sur les pratiques jusqu'à influencer la leçon dans ses contenus (le *curriculum* transmis). Aussi, pour décrire et analyser les pratiques enseignantes à la lumière de ces variables contextuelles, mener une ethnographie scolaire m'a permis de saisir les conditions locales puis sociales dans lesquelles se déroulent les leçons d'EPS. On voit là dans quelle mesure ethnographie et sociologie se conjuguent.

Il en a été question, avant « d'entrer dans la classe », il a fallu parcourir l'établissement. J'ai pris le temps d'observer la vie quotidienne de l'institution scolaire, de comprendre et d'analyser les situations observées, les échanges, les interactions entre les différentes catégories d'acteurs lorsque j'y avais accès. J'ai fait de l'ethnographie scolaire au sens de Michèle Guigue pour qui « *l'usage de l'ethnographie met l'accent, d'une part, sur la collecte de données au plus près des acteurs, de leurs situations et des contextes dans lesquels ils agissent et interagissent et, d'autre part, pour valoriser des interprétations contextualisées plutôt que des théories qui surplombent, parfois de très haut, les réalités et les expériences sociales quotidiennes* » (Guigue, 2014, p. 10). Par ailleurs, sans résumer la démarche ethnographique à une méthode bien sûr, mon engagement prolongé sur le terrain, même s'il n'a pas été permanent, m'a tout au moins conduite à l'usage de techniques d'investigation que j'ai pu combiner entre elles et que j'ai pu mettre au service de la description du contexte et des pratiques. Il en sera plus précisément question lors du chapitre consacré à la méthodologie de l'enquête³⁶, mais j'ai mis au service de la description du cadre local (le « paysage scolaire », ce que j'appelle le « tout-autour » de l'EPS) et du portrait sociologique des élèves et des enseignants, les techniques d'observations directes, la passation directe de questionnaires, la collecte de données objectives, des entretiens menés de façon informelle, des entretiens semi-directifs menés avec des professeurs d'EPS mais aussi d'autres disciplines et l'usage d'un carnet ethnographique de terrain. La démarche ethnographique est donc au fondement du cadre théorique de l'enquête que j'ai menée parce qu'elle a permis de procéder par étapes pour situer la discipline à l'intérieur de son contexte. Plutôt que de décrire et analyser immédiatement les pratiques enseignantes, c'est progressivement que je me suis rapprochée des leçons de la discipline. C'est également un procédé employé dans le cadre de l'approche socio-didactique qui consiste à « *penser ensemble à la fois la manière dont l'enseignant construit le jeu didactique et les manières dont ce jeu s'impose à lui (conduisant*

³⁶ Voir page 98.

à de nécessaires adaptations contextuelles et sélections curriculaires » (Poggi, 2012, p. 157). En ce sens, l'ethnographie porte « attention aux interactions entre acteurs en fonction des contextes, c'est-à-dire aux cadres déterminés par des lieux, des temps et des normes spécifiques qui caractérisent et font varier les manières d'être et les échanges » (Guigue, 2014, p. 12). Cette démarche m'a imposée de tenir compte du contexte institutionnel dans lequel j'ai observé les élèves et les enseignants : sont-ils soumis aux normes de l'institution et dans quelle mesure ? Les normes institutionnelles impactent-elles les comportements des élèves et les pratiques enseignantes et de quelles manières ? La démarche ethnographique, dans une perspective socio-didactique, m'a permis de tenir compte des variables contextuelles risquant d'influencer les pratiques enseignantes en EPS.

Et s'il m'a fallu tenir compte de tout ce qui compose le « tout-autour » de l'EPS (lieu d'implantation, architecture et bâti de l'établissement, climat scolaire, normes institutionnelles) pour situer la discipline dans son contexte local, j'ai également tenu compte du profil socio-culturel des élèves et des enseignants. Les contraintes qui pèsent sur les enseignants sont d'ordre institutionnel bien sûr car les enseignants sont guidés par des programmes mais on constate aussi que des « déterminants externes liés au profil socio-culturel des élèves constituent à la fois des ressources et des contraintes pour l'action » (Poggi, 2018, p. 86). Par ailleurs, là où le didacticien analyse l'activité d'enseignement en se référant aux enjeux de savoirs et aux réponses effectives des élèves en ayant tendance à ignorer les héritages culturels qui précèdent et accompagnent l'entrée dans l'intervention, le sociologue se focalise sur ce qui est susceptible d'initier ou de produire ces savoirs (motifs et mobiles de l'enseignant) (Poggi et Brière-Guenoun, 2014b). Quand la posture sociologique permet de réintroduire la notion de contexte dans une perspective socio-culturelle, la didactique interroge le type de savoir sélectionné et transmis. Dans cette perspective, le projet socio-didactique « vise précisément à emboîter les effets de contexte et de situation, à varier et croiser les échelles d'observations pertinentes » (Poggi et Brière-Guenoun, 2014a, p. 404). On le voit, tenir compte des effets de contexte relève d'une approche ethnographique et sociologique mise au service de l'analyse didactique. Les cadres disciplinaires se croisent pour instituer progressivement le cadre de la « socio-ethno-didactique » en empruntant au projet socio-didactique, à la démarche ethnographique et à la sociologie. Après avoir interrogé le contexte d'enseignement (contexte local), il m'a fallu étudier la sociologie des élèves et des enseignants pour situer l'EPS dans son contexte social de production. En effet, dans les établissements difficiles, considérés comme les établissements où sont concentrées les populations dont les caractéristiques sociales et scolaires s'éloignent le plus de la norme de l'élève idéal et où, par conséquent, les professionnels « ont le plus de mal à atteindre les objectifs fixés par l'institution » (Kherroubi et Van Zanten, 2000, p. 66), les enseignants d'EPS sont entravés dans leur activité pour construire un « milieu vif » et faire « vivre un milieu didactique » (Amade-Escot et Venturini, 2009, p. 12). À quel profil d'élèves les enseignants d'EPS du lycée Henri-IV s'adressent-ils ? En quoi le profil socio-culturel des élèves peut-il impacter les leçons dans leur organisation et leur mise en œuvre didactique ? Comment les enseignants du lycée Henri-IV installent-ils des dispositifs « qui font milieu » ? Comment vont-ils s'y prendre pour faire évoluer ce milieu ? Si, comme l'a montré Marie-Paule Poggi (2002), « la façon de concevoir et de mettre en œuvre les contenus d'enseignement en EPS s'expliquent, en partie, par les variations liées aux caractéristiques

sociales des publics scolaires » (Poggi-Combaz, 2002, p. 55), il me fallait identifier les caractéristiques sociales des élèves du lycée Henri-IV pour comprendre leurs possibles influences sur la leçon d'EPS dans ses dimensions didactiques. Dans cette perspective de recherche s'entremêlent l'ethnographie scolaire, la didactique et la sociologie dispositionnaliste.

Dans une démarche ethnographique et dans une perspective interactionniste, j'ai donc considéré que les situations d'enseignement-apprentissage sont interactives au sens que propose Vion (1992) de l'interaction, « *action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs* » (p. 17). On voit l'importance des interactions dans les situations enseignement-apprentissage. Or, cette perspective interactionniste issue du courant de l'École de Chicago ne sous-estime pas les déterminismes sociaux qui pèsent sur les individus, sur les destins individuels (Payet et Ruffin, 2018). La perspective interactionniste s'attache en effet à « *regarder comment les individus s'arrangent avec les contraintes qui leur sont imposées. Elle montre les dilemmes moraux qui les travaillent et les adaptations qu'ils imaginent pour les atténuer* » (Payet et Ruffin, 2018, p. 8). De même, Pierre Bourdieu (1984) considère l'interaction comme le produit de l'actualisation de dispositions incorporées mais également comme le produit d'ajustements nécessaires (imposés par les contraintes de la situation) susceptibles d'engendrer des transformations durables de l'habitus, cette « *grammaire génératrice* » des pratiques d'un acteur (Bourdieu, 1980). La sociologie dispositionnaliste est en ce sens « *une tradition théorique qui s'est développée dans la filiation de Pierre Bourdieu et qui est attentive aux différentes dispositions qui ont pu façonner les individus* » (Zolesio, 2010). On conçoit les dispositions comme des manières de faire, dire et penser d'un individu. Elles sont alors envisagées comme socialement construites, c'est-à-dire qu'elles sont intériorisées par l'individu à l'issue de processus de socialisation au sein de la famille (socialisation primaire) puis au sein d'autres structures (socialisation secondaire). Ces « *expériences socialisatrices répétées* » se traduisent alors dans les « *manières plus ou moins durables de voir, sentir et agir, c'est-à-dire en traits dispositionnels, intériorisés, incorporés de façon non consciente* » (Poggi, 2012, p. 40).

Du côté de l'enseignant et de ses pratiques, parler des dispositions, c'est s'intéresser à « *l'épistémologie professorale* » définie comme une « *théorie implicite des savoirs enseignés servant de modèle pour la pratique* » (Brousseau, 1986, p. 56). Gérard Sensevy (2006) dépasse ce concept en proposant celui « *d'épistémologie pratique* » comme déterminant de l'Action Didactique Conjointe (Amade-Escot, 2014). L'épistémologie professorale est pratique en ce sens qu'elle est « *directement ou indirectement agissante dans le fonctionnement de la classe* » (Amade-Escot, 2014, p. 20) ; elle est « *produite en grande partie, pour un savoir donné, par les habitudes d'actions que le professeur a construites lors de son enseignement* » (Sensevy, 2006, p. 214). Pour définir plus précisément ce terme, on peut dire avec Chantal Amade-Escot (2014) que « *l'épistémologie pratique du professeur renvoie à l'ensemble des savoirs qui informent sur ce qu'il fait et dit dans sa classe sans pour autant qu'il ne soit toujours en mesure de les expliciter* » (p. 20). Cela a inévitablement des implications techniques et méthodologiques pour le chercheur. Ce concept est d'ailleurs proche du « *sens pratique* » de Bourdieu (1980), cette manifestation de l'habitus qui « *traduit*

directement l'actualisation des dispositions incorporées à condition de se trouver dans une situation qui autorise ou facilite cette éclosion » (Poggi, 2018, p. 95). Le « sens pratique » permet à chacun « d'ajuster les comportements aux situations sans recourir à une réflexion consciente » (Poggi, 2012, p. 40). Comme c'est le cas dans le projet socio-didactique, ces dispositifs conceptuels que sont le « sens pratique » et l'habitus m'ont paru opportuns pour analyser la pratique enseignante en considérant que l'enseignant dispose de « schèmes » pour organiser sa pratique et faire face aux situations d'enseignement.

En d'autres termes, on peut confirmer que « les phénomènes didactiques sont des phénomènes sociaux. Elle doit [effectivement] accepter de reconnaître qu'il lui arrive d'avoir raison localement dans son analyse de certains phénomènes d'apprentissage et d'enseignement, et tort globalement lorsqu'elle néglige de replacer ces phénomènes dans leur contexte, celui du travail quotidien des enseignants et de ses multiples finalités » (Goigoux, 2007, p. 50).

Cependant, les situations d'enseignement sont imprévisibles et elles engendrent « fréquemment des distorsions voire des ruptures entre l'univers et des prérequis sociaux et celui des exigences de formation » (Poggi, 2018, p. 95). Les dispositions incorporées par les élèves mais aussi par les enseignants, peuvent perdurer dans la situation mise en œuvre mais elles peuvent également se reconfigurer au contact des contraintes de la situation. C'est envisager ici, comme le fait le projet socio-didactique (Poggi, 2018)³⁷, une circularité entre le contexte et la situation et saisir les déterminismes sociaux qui se reconfigurent en situation. En effet, « l'habitus a ses ratés, ses moments critiques de déconcertement et de décalage » (Bourdieu, 1997a, p. 191 cité par Poggi, 2012, p. 41) et l'activité didactique des enseignants devient vite adaptative et contextualisée. Cette adaptabilité est d'ailleurs une des conditions de la transmission scolaire car elle permet de faire face aux aléas des situations. En établissement difficile, les enseignants développent des « stratégies de survie » (Woods, 1977) pour prévenir et réguler les comportements déviants et préserver leur identité. On comprend donc que la sociologie dispositionnaliste de Pierre Bourdieu et sa théorie de l'habitus mettent en avant le fait que « l'acteur est doté d'un passé incorporé qui contraint, à son insu, le présent et, dans le cas qui nous intéresse, la situation d'interaction en classe » (Poggi, 2012, p. 41). Mais l'habitus permet aussi de s'adapter et de faire preuve de créativité lorsque l'acteur fait face à des « décalages, discordances et ratés » (Bourdieu, 1997a, p. 189 cité par Poggi, 2012, p. 41). Ces considérations théoriques à propos des capacités d'adaptation des enseignants m'ont conduite au cadre de la sociologie dispositionnaliste et contextualiste de Bernard Lahire (1998), j'ai alors tenu compte dans ce travail de la possible « pluralité des schémas d'expériences incorporées » (Poggi, 2012, p. 42) par les enseignants. En dépassant la théorie de l'habitus, Bernard Lahire nous invite en effet à envisager toutes les dimensions de la socialisation primaire et secondaire qui peuvent peser sur les expériences incorporées par les acteurs et sur leurs logiques d'action. J'ai considéré ainsi que les enseignants d'EPS possèdent une « pluralité d'habitus », qu'ils sont en ce sens des « acteurs pluriels » (Lahire, 1998), ayant vécu et incorporé une pluralité de dispositions qui ont eu pour effet de façonner différemment l'habitus lié à la socialisation primaire et à la socialisation secondaire. Dans un

³⁷ Communication lors de la Journée d'études « *Les gestes professionnels des enseignants d'EPS : faire et transmettre* », Liévin, 2018.

processus de mobilisation/inhibition, « *certaines dispositions peuvent en effet se renforcer ou s'effacer selon le contexte de leur actualisation* » (Poggi, 2012, p. 42). Dans la perspective d'une sociologie dispositionnaliste et contextualiste, on peut donc envisager la situation comme le lieu d'une rencontre entre un ensemble de dispositions incorporées et un contexte présent de l'action offrant des occasions d'expression, de neutralisation ou encore des transformations de ces dispositions. Le passé incorporé peut être contraignant mais la situation didactique peut devenir un « *espace d'activation et d'inhibition de dispositions incorporées* » (Poggi, 2018). Existerait-il, comme c'est le cas dans les établissements difficiles, des interactions conflictuelles entre les dispositions à apprendre des élèves et l'intention d'enseigner au point que les rapports aux savoirs soient renouvelés dans cette dynamique évolutive des interactions didactiques ? En empruntant à Marie-Paule Poggi (2018) ses propos, on peut considérer que « *loin d'être figée, la situation didactique est en proie à des déterminants soumis à des forces convergentes ou contradictoires mobilisables en situation allant du déjà là dispositionnel au déploiement des intentionnalités pilotées par la subjectivité de chacun* » (p. 95). L'enquête que j'ai menée m'a permis de comprendre les déterminants qui risquent d'influencer la subjectivité des enseignants d'EPS du lycée Henri-IV et d'en tenir compte dans l'analyse de la co-construction du curriculum au cours des leçons : déterminants épistémiques, institutionnels, culturels (Amade-Escot et Brière-Guenoun, 2014). A nouveau donc, les cadres et ancrages théoriques se conjuguent et se répondent. L'épistémologie pratique de l'enseignant contribue à la compréhension du fonctionnement des systèmes didactiques puisqu'elle est une ressource pour eux en leur permettant d'anticiper, de concevoir et de diriger l'étude en contexte (Amade-Escot, 2014). Aussi, en pensant les modifications des situations d'enseignement comme constantes et inéluctables, nous nous rapprochons de la Théorie des Situations Didactiques de Brousseau (1978) qui envisage les transformations du milieu didactique comme permanentes.

Donc, même si mon travail s'intéresse aux pratiques enseignantes dans leur dimension didactique ainsi qu'à la question des savoirs enseignés, je n'ai négligé ni les conditions locales et le contexte social dans lequel sont mises en œuvre les leçons d'EPS, ni les déterminants sociaux qui pèsent sur les acteurs de la discipline, ni enfin, la capacité d'adaptation des enseignants aux contraintes qui s'exercent sur les situations didactiques.

Les éclairages théoriques relevant de la sociologie dispositionnaliste et contextualiste ont été mobilisés, dans une perspective interactionniste, pour étudier les pratiques des enseignants d'EPS dans cet établissement des *beaux quartiers*. En empruntant des modèles conceptuels relatifs à l'habitus, au « sens pratique », aux « dispositions » de Pierre Bourdieu et à « l'habitus pluriel », à « l'acteur pluriel » de Bernard Lahire, j'ai tenté de comprendre ce qui fait agir les enseignants d'EPS, ce qui les influence dans leurs pratiques afin d'éclairer, au moyen d'une « comparaison par les contraires », les possibles inégalités d'apprentissage en train de se faire. Mais la combinaison de ces cadres théoriques et disciplinaires va aussi permettre de comprendre les choix opérés par ces enseignants en matière de « culture corporelle scolaire » (Poggi, 2012, p. 39). La sociologie du *curriculum* va donc s'associer aux cadres de la sociologie dispositionnaliste et contextualiste pour comprendre et analyser la co-construction des savoirs mises en œuvre dans les leçons d'EPS au lycée Henri-IV.

1.2. La sociologie du curriculum et la co-construction des savoirs dans le cadre de la « transposition didactique ascendante »

Les travaux relevant de la sociologie du *curriculum* (apparue en France en écho à la sociologie des curricula née dans les années soixante en Grande-Bretagne) ont mis en évidence que les savoirs transmis par l'école ne constituent en rien des savoirs universels, une culture universelle. Dans son ouvrage *Sociologie du curriculum* (2008), Jean-Claude Forquin, après un rappel historique du développement de ce courant sociologique, insiste sur la construction des savoirs scolaires faisant l'objet de conflits idéologiques et politiques. « *Curriculum* » pris au sens strict du terme désigne « *l'ensemble institutionnellement prescrit et fonctionnellement différencié et structuré, de tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle d'étude donné* » (Forquin, 2008, p. 8). Néanmoins, les contenus à l'école font sans cesse l'objet d'un tri, d'une sélection. Parmi tout ce qui est potentiellement transmissible, les savoirs véhiculés par l'enseignement résultent en fait d'une construction sociale : l'institution, les enseignants font des choix dans ce qu'il y a à enseigner. Sans entrer dans les différentes définitions de la notion de « construction sociale » au sein des courants ayant influencé « la nouvelle sociologie de l'éducation » anglo-saxonne (Young, 1971) apparue à la fin des années 1960, celle-ci nous permet de dire que le *curriculum* ne désigne pas seulement ce qui est prescrit officiellement. Il désigne ce qui est réellement enseigné dans les classes (Forquin, 2008). Cette culture scolaire peut être ainsi vue, « *soit comme autonome c'est à dire formée au sein de l'école, ou bien être considérée comme le reflet d'influences extérieures à l'univers scolaire* » (Ladouceur, 2009, p. 1). Les sociologies britanniques, en voulant analyser les rapports entre éducation scolaire et culture, ont d'ailleurs postulé que « *les contenus d'enseignement doivent être considérés moins comme un reflet, une expression, une image de la culture ambiante que comme le produit d'une sélection, plus ou moins consciente, plus ou moins systématique, parmi les savoirs et les matériaux symboliques disponibles au sein de la culture à un moment donné de l'histoire d'une société* » (Forquin, 1984 cité par Poggi, 2012, p. 44). Le *curriculum* peut alors renvoyer au « contenu latent » de l'enseignement ou de la socialisation scolaire. En ce sens, Philippe Perrenoud (1995) a développé la notion de « *curriculum caché* » qui désigne tout ce qui est appris à l'école sans jamais être explicité dans le *curriculum* formel (valeurs, rôles, représentations). L'enseignant n'est pas un simple applicateur de programmes et les travaux en didactiques ont mis en évidence le système de contraintes qui pèsent sur eux et interviennent dans la construction de leurs choix de sorte que l'école finisse par engendrer des apprentissages non conformes ou non prévus à son projet initial de formation (Poggi, Verscheure, Musard et Lenzen, 2010). Tous les élèves n'apprennent effectivement pas la même chose et « *c'est précisément par cette spécification des programmes selon le rôle social futur qu'un certain contrôle social s'exerce à travers les formations* » (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006, p. 119). On sait par exemple que le *curriculum* formel de l'enseignement technique court (Tanguy, 1983), censé accueillir des élèves « moins scolaires » s'organise différemment des seconds cycles menant aux baccalauréats. L'apprentissage des techniques de manières décontextualisées prévaut par exemple dans les filières courtes. Alors, dans la mesure où « *l'école secrète sa culture interne* » (Perrenoud, 1995, p. 249), le travail a tenté de comprendre comment et à quelles

conditions les « objets culturels » (Schubauer-Leoni, 2000 ; 2008) sont transmis et partagés dans les leçons d'EPS.

Or, pour Annette Béguin (1996), la didactique, l'art d'enseigner donc, repose sur trois postulats : l'existence de contenus disciplinaires spécifiques, l'éducabilité cognitive des individus et l'existence de techniques de transmission des savoirs formalisables et enseignables. On voit ici, comment et pour quelle raison la didactique croise la sociologie du curriculum.

Quels sont alors les choix opérés en matière de sélection curriculaire en EPS ? Dans quelle mesure l'épistémologie pratique pèse-t-elle sur ces choix ? Quel est l'impact des normes institutionnelles sur cette sélection ? Et comment sont-ils ensuite mis en forme dans les situations et dispositifs d'enseignement ? Finalement qu'est-ce qui est appris en EPS au lycée Henri-IV et comment cela est-il appris ? En mobilisant la sociologie du curriculum pour étudier le contenu des leçons d'EPS, je me suis naturellement tournée vers un concept clef en didactique de l'EPS, celui de la transposition didactique.

1.3. De la transposition didactique aux choix des contenus à enseigner

La transposition didactique vise en effet à construire des contenus adaptés aux ressources des élèves. Aussi, « les savoirs, parce qu'ils sont enjeux de transactions entre l'instance enseignante et l'instance enseignée, subissent des transformations continues, théorisées en termes de « transposition didactique » (Amade-Escot, 2014, p. 19). Dans le champ de l'EPS ce concept de transposition didactique occupe une place centrale. Et si les définitions se sont multipliées, j'ai retenu celle de Michel Verret (1975) qui écrit que « la transposition didactique est l'ensemble des transformations que fait subir à un champ culturel la volonté de l'enseigner dans le cadre scolaire », mais aussi celle bien connue d'Yves Chevallard (1985) : « c'est la transformation du savoir savant au savoir enseigné ». Le savoir savant correspond à l'ensemble des connaissances produites par les recherches et qui subissent des modifications théoriques dans la mesure où des acteurs et des courants de pensée s'interposent entre la production de ces savoirs et leur enseignement en classe. C'est la noosphère. Les savoirs savants sont ainsi indispensables à la formation initiale des enseignants. Ils constituent un élément de structure de la discipline en permettant en effet aux professeurs, « *d'organiser leur enseignement, d'adapter les contenus, de contextualiser leurs interventions et de mieux comprendre les élèves dans leurs rapports aux pratiques pour mieux enseigner* » (Marrot, 2001, p. 102). Pour être plus concret, les savoirs savants sont de différentes natures et regroupent toutes les notions issues de la recherche en STAPS (sociologie de l'EPS et des APS, histoire de l'EPS, économie de l'EPS, physiologie, anatomie, psychologie, psychosociologie...). Toutefois, il faut bien comprendre, si l'on s'appuie sur les travaux de Yves Chevallard (1985-1991), que la transposition didactique comprend en fait deux temps. D'abord le passage de « savoir savant » au « savoir à enseigner » : c'est la transposition didactique externe émanant de la « noosphère » (par exemple les concepteurs des programmes). Elle légitime au sein de chaque institution certains savoirs et les désigne comme devant être enseignés. Cette phase de transposition externe se passe hors de portée de

l'enseignant et aboutit à un *curriculum* formel ou prescrit dont il était question précédemment. Puis ensuite, le « savoir à enseigner » fait l'objet d'une transposition interne qui se fait sous l'égide du contrat didactique³⁸, le plus souvent implicite (Kerneis, 2007). C'est le passage du « savoir à enseigner » au « savoir réellement enseigné ». C'est le *curriculum* réel. En effet, dans ce modèle de la transposition didactique, les enseignants choisissent, parmi les savoirs savants retenus, les savoirs les plus pertinents pour leurs élèves. Autrement dit, la transposition didactique interne relève de la manière dont les objets de savoirs mis à l'étude et enchâssés *in situ* dans les dispositifs ou tâches d'apprentissage sont re-configurés et co-construits par les partenaires de la relation didactique à travers leurs interactions. Cette transposition didactique se joue dans l'espace et le temps du cours.

Mais dans la mesure où l'EPS n'a pas pour enjeu de transmettre « le savoir savant » aux élèves, elle va s'appuyer sur un ensemble de pratiques qui vont fonder son enseignement. La transposition didactique est alors envisagée comme le passage d'une « pratique sociale de référence » (Martinand, 1986) porteuse de culture, de savoirs spécifiques, au contenu d'enseignement effectivement enseigné en classe. Dans ce modèle, le savoir s'inscrit dans une pratique qui le véhicule et ces pratiques peuvent être choisies pour servir de support à l'élaboration de savoirs dans le milieu scolaire (Marrot, 2001). La notion renvoie alors à des « *activités socialement répandues et diverses, qui peuvent servir de référence à des activités scolaires* » (Marrot, 2001, p. 120). Parmi la diversité des pratiques sociales de référence en EPS, Gilles Marrot (2001) retient dans son ouvrage :

- les pratiques d'entretien qui mettent l'accent sur les pratiques préventives en matière de santé ;
- les pratiques ludiques qui peuvent renvoyer à des jeux traditionnels (épervier, drapeau, balle aux prisonniers) et à des activités comme la course au sac, le tir à la corde...au sein desquelles le plaisir d'être ensemble et la convivialité sont au centre des pratiques ;
- les pratiques de loisirs qui renvoient à un ensemble de pratiques corporelles qui s'exercent durant le temps social bien déterminé qu'est le « temps libre » ;
- les pratiques sportives qui correspondent à un ensemble de situations motrices institutionnalisées et codifiées, dont le but est la compétition ;
- les pratiques artistiques et d'expression dans lesquelles le corps s'affirme comme moyen d'expression privilégié.
- Les pratiques particulières développées pour les personnes atteintes de déficiences ou de handicaps.

À chacun de ces registres de pratiques sociales de référence correspondent des « techniques corporelles » particulières mais aussi des objectifs spécifiques, un langage, une terminologie de l'activité singulière. Pour interroger la nature du savoir transmis en EPS, il m'a donc fallu examiner d'abord les différentes formes culturelles d'activité corporelle privilégiée à travers la programmation EPS élaborée par l'équipe pédagogique. La programmation est en effet une

³⁸ Il sera question de ce concept en page 85.

dimension du *curriculum* sélectionné et transmis. Les activités support de la discipline sont porteuses de contenus, ces contenus renvoient à un certain nombre de valeurs et donc à une pratique sociale porteuse, elle aussi, de valeurs. De quelle nature est la programmation EPS au lycée Henri-IV ? Dans quelle mesure pourra-t-elle nous informer des contenus, valeurs et savoirs véhiculés à travers la culture physique valorisée ?

La modélisation de la transposition didactique de Jean Louis Martinand (1986) met aussi en évidence le fait que d'autres références que les « savoirs savants » existent pour les enseignements scolaires. Johua (1998) distingue par exemple les savoirs savants, les savoirs experts et les savoirs personnels qui soulignent des variations de reconnaissance et de légitimité et font écho à l'épistémologie du professeur. Les savoirs experts sont « *le règne de l'imprégnation, du frayage, des apprentissages silencieux* » (Kerneis, 2007, p. 8) pilotés par « *les innombrables leçons, souvent tacites et quasi imperceptibles de l'existence quotidienne, insinuations, reproches, silences, évitements* » (Bourdieu, 1994 cité par Kerneis, 2007, p. 8).

Pour synthétiser, on peut dire que comme dans les autres disciplines scolaires, le travail de conception de l'enseignement a pour fonction, entre autres, de définir les savoirs à enseigner. Ces savoirs sont issus d'objets culturels représentés par des sciences et des pratiques sociales. Ces objets culturels sont d'abord soumis à un traitement qui les transforme en objets d'enseignement puis ensuite en savoirs à enseigner. On peut dire encore autrement que la discipline EPS prend appui sur des « pratiques sociales de référence » (Martinand, 1986) pour transposer les objets culturels ou savoirs savants en savoirs scolaires. On retiendra alors que la didactique se manifeste dès qu'un sujet a l'intention que naisse ou change le rapport d'un autre sujet à un objet de savoir.

La transposition didactique est alors rendue possible, selon Michel Develay (1992), à partir d'opérations de didactisation qui doivent rendre appréhendables les savoirs par les élèves et à partir d'un travail d'axiologisation qui doit permettre aux savoirs de correspondre aux valeurs privilégiées par les décideurs. Cela signifie que la transposition didactique ne s'arrête pas aux savoirs à enseigner, mais que l'enseignant doit choisir des savoirs qu'il souhaite privilégier parmi la multitude des savoirs présents dans une spécialité. À lui ensuite de les combiner, de les structurer pour les rendre enseignables. On peut par exemple privilégier la montée de balle rapide en sports collectifs au moyen de la passe longue ou du dribble de progression, privilégier l'action de « tourner » plutôt que « se balancer » en gymnastique. Une des opérations essentielles de la démarche didactique consiste donc à choisir des contenus à enseigner ce qui implique d'en éliminer certains autres. C'est finalement se poser la question du « quoi enseigner ». Dans cette approche, on peut dire que les contenus représentent ce qu'il faut enseigner ou ce que les élèves doivent apprendre. Et si « ce qui doit être enseigné » en EPS n'a cessé d'évoluer à travers les textes de la discipline pour aller de l'enseignement global d'une APS³⁹ à la définition des conditions à créer pour produire un comportement moteur, les nombreuses définitions évolutives de contenus d'enseignement (Arnaud, 1988 ;

³⁹ Dans les années 60-70, les contenus d'enseignement sont l'APS enseignée et s'identifient aux pratiques sociales. De 1980 à 1990, ils sont un processus interne : « les conditions à intérioriser qui autorisent la réussite ». Depuis 1990, les contenus d'enseignement semblent davantage liés à une notion de compétences à acquérir et d'objectifs à atteindre (Moulin et Fouassier, 1998).

De corte, 1996 ; Hébard, 1986 ; Marsenach, 1982, 1989 ; Marsenach et Mérand, 1987) montrent toutefois les attributs de ce concept : les contenus ont une origine culturelle, ils sont appréhendables en termes de relation entre les situations d'enseignement et les objectifs de la discipline ; il sont perçus par l'enseignant et les élèves et peuvent se décliner en trois classes : les modalités de réalisation, les conditions environnementales et la connaissance de soi dans la réalisation.

Progressivement, on le voit, la sociologie du *curriculum* et les concepts de transpositions didactiques, de savoirs puis de contenus d'enseignement se superposent et se répondent les uns aux autres. Le cadre de l'enquête continue de se tisser en reliant entre eux des ancrages sociologiques et didactiques et des instruments conceptuels spécifiques (transposition didactique, savoirs, contenus).

Dans la transposition didactique et la formalisation des contenus d'enseignement, des variables institutionnelles mais aussi culturelles, professionnelles et personnelles vont peser sur les choix des enseignants et sur la mise en forme de ces contenus. La transposition didactique est ainsi le résultat de la rencontre entre une problématique épistémologique qui interroge la légitimité des savoirs mis à l'étude (ou « ce qui vaut d'être enseigné »), et une problématique interactionnelle : puisque les élèves et l'enseignant interagissent, le savoir mis à l'étude se modifie à travers ces interactions, on dit alors que le savoir se co-construit. L'enseignant et l'élève agissent conjointement à propos des objets de savoirs mis à l'étude.

C'est envisager la transposition didactique dans une double logique : interactionnelle en envisageant les contraintes et les possibles de la relation didactique et épistémologique, qui examine ces contraintes et ces possibles à la lumière de l'analyse des savoirs (Amade-Escot, 2014). Ce parti pris théorique et méthodologique, comme le propose Chantal Amade-Escot, (2014) impose alors :

« de repenser l'étude de la transposition didactique en l'envisageant non plus comme un phénomène descendant qui irait des pratiques sociales ou des savoirs de référence vers les savoirs enseignés puis appris, mais comme un phénomène devant être reconstruit par le chercheur à partir d'une analyse ascendante prenant source dans les pratiques conjointes des professeurs et des élèves » (p. 19).

L'enseignant fait constamment un travail de recontextualisation des savoirs, et c'est pour cette raison que mon travail repose sur une analyse ascendante des phénomènes transpositifs. On comprend que le professeur a la responsabilité d'organiser les conditions pour que les élèves modifient leurs rapports aux objets de savoir présentés dans ce qui s'appellera le milieu didactique qu'il a contribué à installer et qui évolue continûment. Et puisque chaque dispositif d'aide à l'étude est porteur d'une intentionnalité didactique (relatif au savoir visé donc), j'ai cherché à mettre à jour l'intentionnalité portée par le dispositif et identifier les savoirs en jeu au moyen des observations directes et aux entretiens menés avec les enseignants d'EPS.

Les propos que j'ai développés concernant l'épistémologie pratique des enseignants prennent sens ici dans une théorisation au service de l'analyse des savoirs transmis tandis que la sociologie dispositionnaliste et contextualiste prend sens dans une perspective didactique. Dans le cadre des leçons mises en œuvre au sein de ce lycée d'élite, de quelle manière la co-construction des savoirs joue-t-elle sur la sélection des contenus transmis ? De même, alors

que Stéphane Brau-Antony (1998) montre qu'en sports collectifs, les choix didactiques et les décisions prises par les enseignants dans la conception des dispositifs d'étude sont largement tributaires de leurs conceptions de l'APS enseignée, quelle est la nature des savoirs transmis en EPS dans ce lycée des *beaux quartiers* de Paris et sur quelles normes se fondent-ils ? Pour trouver des réponses à ces questions, il faut faire « *entrer le sociologue dans la classe* » (Poggi et Brière, 2014).

1.4. Le rapprochement de cadres théoriques disciplinaires et conceptuels sociologiques et l'influence de la socio-didactique

Pour synthétiser, d'un côté, la sociologie du *curriculum* privilégie donc la question des contenus transmis dans le monde scolaire et la façon dont ces contenus s'organisent dans les cursus en défendant l'idée que « *le savoir est le produit d'interactions entre différents acteurs qui peuvent aussi bien coopérer que s'affronter pour défendre telle ou telle conception des savoirs qu'il est légitime de transmettre à l'école* » (Poggi, 2012, p. 46). D'un autre côté, la didactique de l'EPS peut apporter ses propres cadres et concepts dans l'étude des savoirs privilégiés par les enseignants au sein des dispositifs d'étude. Le travail s'est donc largement inspiré des travaux de Marie-Paule Poggi (Poggi 2002, 2007, 2010, 2012) en opérant un « *rapprochement entre sociologie et didactique* » (Poggi, 2012, p. 184). Si autrefois la sociologie se centrait surtout sur les élèves et la didactique sur la construction des savoirs par l'élève, la sociologie se penche désormais davantage sur le rapport au savoir, pendant que les didactiques, elles, tiennent de plus en plus compte du social (Poggi et Moniotte, 2011). D'ailleurs, en valorisant une « *didactique sociologique* » (Johsua et Lahire, 1999), Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten (2006, p. 122) voient un réel intérêt à croiser, à superposer, à faire dialoguer sociologie et didactique pour mieux comprendre les inégalités de réussite scolaire. De nombreux travaux en sociologie de l'éducation ont montré en effet que le curriculum réel peut varier selon les caractéristiques du public d'élèves et son « *devenir social* » probable (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006, p. 120). Il a par exemple été démontré qu'au cours moyen, dans les années 1980, face à un public d'origine aisée, les enseignants avaient tendance à vouloir développer les capacités d'analyse et transmettre les bases d'une culture technique au moyen de la fabrication d'objets utiles ou de maquettes dans les cours « *d'éveil* » (Isambert-Jamati, 1984). Si les enseignants ont tendance à anticiper le rôle social que vont jouer les élèves une fois adultes, si l'anticipation sur le devenir des élèves module le *curriculum* réel, quels seraient les savoirs jugés fondamentaux pour cette catégorie d'élèves particulièrement performante scolairement et destinée aux CPGE puis aux Grandes Écoles ? Et de quelles façons les enseignants s'y prennent-ils pour favoriser la transmission de ces savoirs en EPS ?

Si les cadres de la sociologie du *curriculum* et de la sociologie dispositionnaliste et contextualiste et tout ce qu'ils portent avec eux de concepts pertinents permettent d'interroger la nature des contenus transmis et les objets culturels mis à l'étude, l'approche didactique peut quant à elle, permettre de questionner les modalités de leurs transmissions. L'école en effet ne livre pas tel qu'ils sont les contenus de la culture scolaire, mais les restructure, les façonne, les réorganise. À l'instar des travaux de Fabienne Brière-Guenoun (2017), j'ai donc souhaité

questionner « *le choix des références culturelles enseignées (transposition didactique externe) et les façons dont elles se construisent en classe (transposition didactique interne) selon une démarche ascendante et non descendante* » (p. 25). L'approche ascendante de la transposition didactique confirme que l'observation et l'analyse des phases interactives renseignent davantage sur les contenus de l'intervention que les études relatives à la transposition didactique externe. Dans cette perspective, l'étude *in situ* de l'activité didactique des enseignants s'attache à comprendre la co-construction en contexte des milieux pour l'étude et des savoirs qui en résultent.

2. Les cadres théoriques mobilisés dans l'analyse didactique des leçons d'EPS et la co-construction des savoirs

C'est donc seulement après avoir saisi les conditions (locales et sociales) dans lesquelles se déroulent les leçons d'EPS du lycée Henri-IV de Paris, que j'ai pu me rendre dans les leçons de la discipline pour identifier les objets de savoirs mis en jeu dans les dispositifs et observer les modalités ou processus de transmission de ces contenus. Autrement dit, en m'intéressant au « quoi enseigner ? », je m'intéressais au « comment enseigner ? ». J'ai donc, autant que possible, tenu compte du contexte social qui peuvent possiblement influencer les séances d'EPS. C'est-à-dire que j'ai tenu compte de l'ensemble des dispositions incorporées, des assujettissements qui pouvaient être façonnés en retour (Blanchet, 2009) dans la situation d'enseignement en même temps que j'ai tenu compte du contexte institutionnel pouvant peser sur les enseignants. Les enseignants auraient dans les établissements défavorisés, une marge de manœuvre réduite dans leurs choix didactiques et mobiliseraient le sport comme « stratégie » (Poggi, 2007, p. 107), comme « *une réponse construite par les individus en vue de faire face aux difficultés des situations* » (Forquin, 1997, p. 8). Marie-Paule Poggi (2007) montre ainsi comment les caractéristiques sociales des élèves (variable clef du contexte) influencent les choix didactiques des enseignants dans les modes de transmissions. Le projet de la recherche se précise alors au fur et à mesure des lectures et des présences sur le terrain. Que se passe-t-il dans les leçons d'EPS au lycée Henri-IV ? À quoi ressemblent les séances d'EPS ? Est-ce que les normes institutionnelles pèsent sur les leçons, sur leur structuration, sur la nature des contenus transmis ? Est-ce que les enseignants d'EPS s'adaptent à certaines contraintes et variables contextuelles ? Est-ce que ces adaptations influencent l'organisation des leçons ainsi que la sélection et la transmission curriculaire ?

Pour répondre à ces interrogations, la Théorie des Situations Didactiques (TSD) de Brousseau (1978) et les outils conceptuels renvoyant aux descripteurs de l'Action Conjointe en Didactique ont été les instruments théoriques que j'ai prioritairement mobilisés. En effet, dans la perspective d'étudier la sélection curriculaire opérée, la nature des savoirs transmis et les processus de leur transmission dans les dispositifs mis à l'étude, mon travail s'inscrit d'une part, dans les paradigmes des études de l'Action Conjointe en Didactique qui s'intéressent précisément aux situations de transmissions des savoirs examinées en contexte « ordinaire » ou « naturel » (Amade-Escot, 2014) et d'autre part, dans la TSD. Cet ancrage théorique conjuguant les paradigmes, s'est construit lui aussi dans les lectures, dans les allers-retours

permanents entre terrain, observations directes de l'établissement puis des leçons d'EPS, littérature. Ma réflexion s'est ainsi nourrie de plusieurs approches et concepts théoriques pour instituer le cadre de la socio-ethno-didactique. Je propose maintenant de montrer de quelles façons ces paradigmes théoriques ont influencé mon travail.

2.1. De la didactique à la didactique de l'EPS pour l'étude des pratiques enseignantes dans une visée de scientificité

La didactique est un courant de pensée initié en 1982 par la création à l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), de la première unité de didactique de l'Éducation Physique. Le terme didactique trouve sa racine dans le grec *didaktitos* : ce qui est propre à instruire, désigne la réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage⁴⁰. Lorsque l'on étudie les textes et ouvrages qui se consacrent à la définition de la didactique (Amade-Escot, 2003 ; Marrot, 2001), on constate que la didactique peut se déterminer à travers deux axes : le premier consiste à faire l'étude des « *connaissances à maîtriser pour mieux intervenir et donc décider* » tandis que le deuxième réside dans l'étude des « *contenus et des procédés pour le transmettre* » (Marrot, 2001, p. 6 et 7).

La didactique générale, définie par Gaston Mialaret comme « *une réflexion générale, sans référence à une discipline précise, organisée autour du souci d'efficacité dans la transmission des contenus* » (Mialaret, 1979 cité par Marrot, 2001, p. 8), met en évidence que quelque soit la discipline, il est question de s'intéresser aux procédés d'enseignement/apprentissage. En revanche, la didactique des disciplines, dont l'origine est située dans les années 1970, s'intéresse aux problèmes précis et spécifiques liés à l'enseignement d'une discipline déterminée. Pour Guy Brousseau (1986), « *la didactique des disciplines est l'enseignement d'un savoir constitué ou en voie de constitution à des fins d'appropriation par les élèves* » (Brousseau, 1986 cité par Marrot, 2001, p. 8). Autrement dit, les didactiques des disciplines étudient « *les conditions spécifiques de la diffusion et de l'acquisition provoquée des savoirs utiles aux humains et à leurs sociétés* » (Brière-Guenoun, 2017, p. 24). Elles ont la vocation d'examiner à quelles conditions il est possible de transmettre et de partager les objets culturels (Schubauer-Leoni, 2000 ; 2008b). On voit dans cette perspective dans quelle mesure la sociologie des curricula et la didactique des disciplines tissent leurs liens.

En me centrant sur la didactique de la discipline EPS et en orientant mes lectures en direction de recherches didactiques ne portant que sur la discipline scolaire, j'ai trouvé des outils⁴¹ qui me permettaient d'étudier les processus de transmission des contenus dont la didactique de l'EPS vise l'appropriation par les élèves. En plaçant ainsi les savoirs au cœur de ses enjeux, la didactique de l'EPS a pour but de décrire et expliciter les phénomènes relatifs au rapport entre son enseignement et son apprentissage. D'ailleurs, la didactique est définie par Pierre Arnaud et Gérard Broyer (1985) comme « *une théorie construite de l'exercice qui, par un ensemble de situations instrumentales finalisées, définit pour chaque matière d'enseignement un contenu structuré et hiérarchisé afin de guider les apprentissages scolaires des élèves* » (p. 252) ; elle est encore considérée en 1992 par le Groupe d'aide à l'innovation pédagogique de Nantes (GAIP) comme un ensemble de procédés de traitement de contenus choisis pour les

⁴⁰ Pour des précisions sur la construction de ce concept, se référer à l'ouvrage de Gille Marrot *Didactique de l'Éducation physique et sportive* (2001).

⁴¹ Il sera notamment question des descripteurs de l'Action Conjointe en Didactique.

faire acquérir à des élèves donnés. Le rôle du didacticien est alors de comprendre ce qui s'enseigne et saisir les modalités du système enseignement-apprentissage. En ce sens, la didactique ne cherche pas une bonne manière d'enseigner un savoir ou un savoir-faire. En inscrivant le travail dans une approche didactique, mettre la question de l'efficacité des pratiques enseignantes au cœur du travail n'avait en ce sens plus d'intérêt. Cet enjeu était pour ainsi dire incompatible avec l'étude des modalités d'enseignement de l'EPS au lycée Henri-IV. Ce qui comptait, c'était de m'inscrire dans un discours didactique scientifique qui vise à décrire, comprendre et expliquer les phénomènes d'enseignement-apprentissage des savoirs en EPS quand ils ont lieu en contexte d'excellence, plutôt que de m'inscrire dans un discours didactique normatif ou praticien qui viserait à étudier les prescriptions officielles ou les pratiques relevant d'une forme d'innovation. Mon travail ne s'inscrit donc pas dans une option scientifique visant la transformation des pratiques ou dans une approche technologique qui viserait à tester, transformer ou renouveler des pratiques. Je souhaite en effet moins élaborer un modèle de l'action professorale susceptible de prédire des comportements que fonder un système de catégories qui rendent compte du *sens pratique* des professeurs ainsi que de leurs adaptations possibles aux contraintes contextuelles dans le but de comprendre leur travail. Ainsi, dans une visée de scientificité (Martinand, 1986), l'approche didactique et puis ensuite l'approche socio-didactique m'ont permis d'étudier l'activité de l'enseignant et son rôle dans les interactions didactiques, et en conséquence de porter mon intérêt sur les pratiques enseignantes et plus précisément sur les conditions qu'elles produisent pour rendre possible les acquisitions scolaires des élèves. Par ailleurs, en évoquant le « sens pratique » des enseignants comme ce fut le cas dans la section précédente, on comprend d'autant plus dans quelle mesure la sociologie peut se mêler à l'approche didactique. Cette conjugaison disciplinaire, la socio-didactique lui a donné corps. Selon Mathilde Musard (2018), en combinant sociologie des curricula et modalités d'apprentissage, l'approche socio-didactique permettrait en effet de comprendre « l'agir professionnel » (Altet, 2000).

2.2. *La Théorie des Situations Didactiques de Brousseau (1986) : situation et milieu didactique*

Il existe une diversité des recherches en didactiques de l'EPS et une pluralité d'orientations théoriques à l'intérieur de ce courant de recherche qui se fondent sur des cadres et des protocoles d'enquêtes différents⁴². On trouve en effet des enquêtes quasi-ethnographiques (Amade-Escot, 1998 ; Garnier, 2003 ; Marsenach, 1991a ; Marsenach et Mérand, 1987), des études consécutives à l'introduction d'une ingénierie didactique (Brau-Antony, 1998 ; Brière-Guenoun et Diestch, 2018 ; Carnus, 2001 ; Dhelemmes et Badreau, 1998 ; Loquet, 1996), des protocoles indirects (Amade-Escot, 1991 ; Vandeveld, 2001), des ancrages théoriques et méthodologiques différents sont aussi mobilisés dans l'étude des pratiques didactiques des enseignants : la Théorie Anthropologique du Didactique de Chevallard (1992, 1997), la Théorie des Situations Didactiques de Brousseau (1978), des orientations spécifiques aux pratiques enseignantes développées par Charles Hadji (1992, 1997) et Marc Bru (1991) et à la

⁴² L'ouvrage de Chantal Amade-Escot, *Didactique de l'éducation physique. État des recherches* (2003) rend compte de la diversité des recherches en didactique de l'EPS.

psychologie cognitive⁴³. Chacune de ces approches et postures caractéristiques de la didactique scientifique, entre par l'un ou l'autre sous-système de la relation ternaire que sont le savoir, le professeur et les élèves en plaçant la notion de « savoirs » au cœur de ces relations et mobilise des concepts spécifiques sur lesquels il va me falloir revenir. Ces trois pôles relationnels constituent ce qu'on appelle le triangle didactique. Mais la mise en relation de ces trois pôles est ensuite appelée « le système didactique » en didactique des disciplines par Jean Pierre Astolfi et Michel Develay (1989). Le système didactique, que la *figure 6* modélise⁴⁴, mobilise les concepts de « transposition didactique », de « contrat didactique », d'apprentissage par les « représentations » pour expliquer les liens qui unissent l'élève, le savoir et l'enseignant.

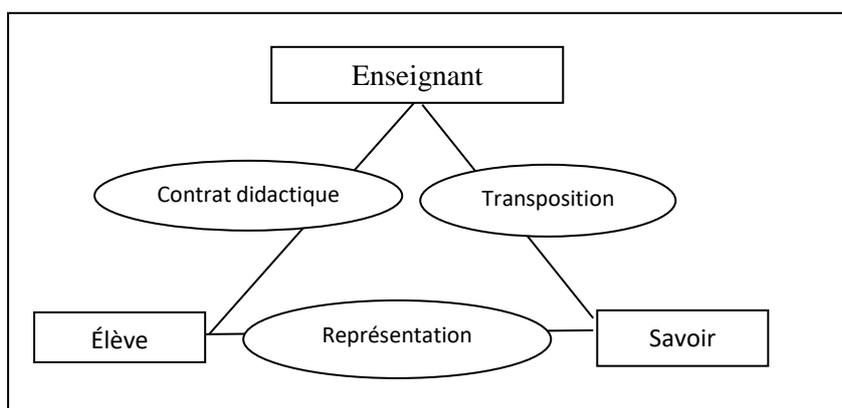


Figure 6. - Le système didactique

La posture scientifique que j'ai choisie d'engager, repose sur la TSD de Guy Brousseau (1978) qui semble pertinente dans la mesure où l'auteur propose d'observer comment les interactions avec le milieu conduisent à la production de savoirs et formalisent des instruments théoriques pour étudier les pratiques enseignantes et interroger la nature des savoirs sélectionnés et transmis. En explicitant les fondements de cet ancrage théorique ainsi que les outils conceptuels qu'il donne à mobiliser, je souhaite montrer de quelle manière ce cadre a été favorable à l'étude des pratiques des enseignants d'EPS.

Dans les années 1970, Guy Brousseau crée le Centre d'Observation et de Recherches sur l'Enseignement des Mathématiques (COREM) associé aux Écoles Michelet de Talence. Il y met au point, développe et étudie des situations pour l'enseignement des mathématiques dans le premier degré. Ainsi « *la théorie des situations mathématiques apparaît en 1970. Elle est née comme simple méthode de description et d'interrogation mathématique des dispositifs psychologiques et didactiques.* » (Brousseau, 2011, p. 2). La TSD propose une modélisation du savoir, des situations d'enseignement et des rôles du maître et des élèves en classe en prenant pour objet d'étude le savoir en mathématiques et le savoir scolaire.

⁴³ Pour une présentation synthétique et accessible de ces ancrages théoriques, se référer à l'ouvrage de Chantal Amade-Escot *Didactique de l'éducation physique. État des recherches* (2003).

⁴⁴ La *Figure 6*. est tirée de l'ouvrage de Gilles Marrot (2010, p. 17).

Guy Brousseau s'appuie largement sur les travaux de Piaget pour construire la Théorie des Situations Didactiques, en particulier sur la théorie de l'équilibration. Dans une perspective piagetienne, les connaissances se construisent dans un processus d'adaptation et d'équilibration en réponse aux contraintes de l'environnement. L'action du sujet sur les objets environnants utilise les connaissances et les structures cognitives déjà développées. Comprendre et résoudre un problème, c'est donc assimiler les connaissances nouvelles pour les intégrer au système de connaissances existant : « [...] *l'assimilation, ou incorporation d'un élément extérieur (objet, événement, etc.) en un schème sensori-moteur ou conceptuel du sujet* » (Piaget, 1975, p. 12). Le processus d'accommodation, au contraire, résulte d'une action de l'environnement sur l'individu qui induit une réorganisation des connaissances : « *le second processus central à invoquer est l'accommodation, c'est-à-dire la nécessité où se trouve l'assimilation de tenir compte des particularités propres aux éléments à assimiler* » (Piaget 1975, p. 12). La recherche de l'équilibre entre ces deux processus complémentaires caractérise l'adaptation du sujet à son environnement. Le paradoxe soulevé par Brousseau (1986) est que tout système didactique porte en lui le projet de son extinction ; autrement dit, les connaissances en jeu dans une situation didactique doivent être construites pour pouvoir agir dans un milieu dénué d'intentions didactiques et en particulier, hors de l'interaction avec le professeur.

Mais le rôle de l'enseignant n'est pas seulement d'exposer les savoirs et des problèmes dont la résolution met en œuvre ces savoirs, il doit aussi proposer des situations qui demandent à l'élève de poser des questions et de chercher à y répondre. Ces situations visent la construction de savoirs scolaires. On dit alors que le professeur produit une « recontextualisation » du savoir. Et lorsqu'un élève reconstruit la connaissance qui permet de résoudre le problème, il y a « repersonnalisation » du savoir mathématique. Les connaissances ainsi produites en classe seront à nouveau décontextualisées et dépersonnalisées pour constituer les savoirs à retenir. Guy Brousseau (1977) définit en ce sens la didactique comme « *un projet le plus souvent social de faire approprier à un sujet un savoir constitué ou en voie de constitution* » (p. 131). L'intention de Guy Brousseau est donc de modéliser les conditions sous lesquelles les êtres humains produisent, communiquent et apprennent les connaissances.

Ces conditions sont modélisées par des systèmes appelés « situations ». Selon Guy Brousseau (1998), une situation est l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve, et des relations qui l'unissent à son milieu. Cependant, il fait remarquer que deux points de vue s'opposent : selon le premier, la situation est l'environnement de l'élève mis en œuvre et manipulé par l'enseignant ou l'éducateur qui le considère comme un outil. Selon le second, la situation didactique est l'environnement tout entier de l'élève, l'enseignant et le système éducatif lui-même y compris. On retiendra que les situations didactiques sont des situations qui servent à enseigner et que le milieu didactique est finalement la partie de la situation d'enseignement avec laquelle l'élève est mis en interaction. L'élève est alors appelé « actant » et doit agir sur le « milieu didactique » considéré comme son système antagoniste. Ce dernier est composé de tout ce qui agit sur l'actant et de tout ce sur quoi l'actant agit. Mais pour apprendre, l'actant rencontre des obstacles dans les situations : épistémologiques, didactiques et ontogéniques.

Enfin, à partir de ces définitions et détours conceptuels, il est possible de faire la différence entre *situation didactique* et *non didactique*.

Lorsqu'un actant peut apprendre seul, agit seul sans avoir besoin de personne, la situation est non didactique. La situation non didactique est donc une situation sans finalité didactique. La situation est didactique lorsqu'elle sert à enseigner et que le professeur fait référence au savoir afin d'éclairer le parcours de l'élève. Un individu à l'intention d'enseigner à un autre individu. L'actant-enseignant manipule alors le savoir dans cet environnement appelé *milieu* sans s'y inclure, en gardant la responsabilité de la présentation du savoir.

Parmi les *situations didactiques*, on trouve les *situations a-didactiques* qui représentent une catégorie de situations didactiques dans laquelle l'intention d'enseigner n'est pas explicite au regard de l'élève. C'est à ce dernier de prendre des décisions, d'engager des stratégies, de les tester pour valider la connaissance. Dans les situations a-didactiques « *le maître se refuse à intervenir comme possesseur des connaissances qu'il veut voir apparaître. L'élève sait bien que le problème a été choisi pour lui faire acquérir une connaissance nouvelle mais il doit savoir aussi que cette connaissance est entièrement justifiée par la logique interne de la situation* » (Brousseau, 1988, p. 59).

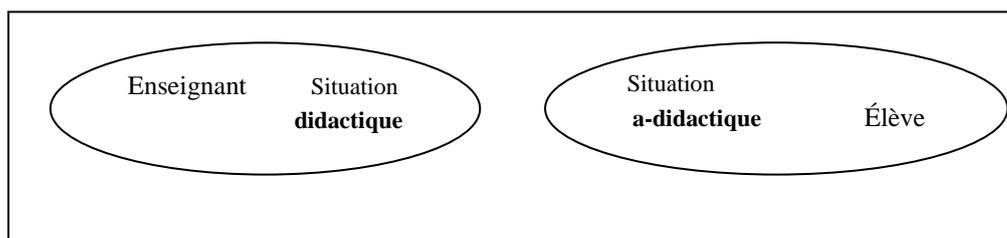


Figure 7. - Modélisation situation didactique et a-didactique

En prenant comme objet d'études les circonstances qui président à la diffusion et à l'acquisition des connaissances, j'ai porté mon attention sur les situations didactiques mises en œuvre par les enseignants d'EPS en contexte d'excellence scolaire. Comment organisent-ils les situations d'apprentissage et le milieu didactique ? De quelle manière les enseignants introduisent-ils les objets de savoirs dans ce milieu ? Peut-on observer des traits de généralité avec les leçons d'EPS mises en œuvre dans des contextes « difficiles » ? Au contraire, y a-t-il certaines manières de procéder qui révèlent la spécificité des leçons en contexte d'excellence ? Les situations a-didactiques occupent-elles la même place selon le type d'établissement scolaire ? Pour observer les situations didactiques dans le cadre des leçons d'EPS, je me suis tournée vers l'appareillage conceptuel afférent à la TSA.

2.2.1. Les outils conceptuels mobilisés dans l'étude des pratiques enseignantes à partir de la Théorie des Situations Didactiques

Alors que j'ai précisé quelques concepts clefs employés dans la TSD de Brousseau tel que *situation* ou *milieu*, il me faut définir et expliciter encore davantage les notions que j'ai

utilisées dans ce paradigme et qui ont servi à l'étude des pratiques enseignantes. Les concepts de *contrat didactique*, de *milieu*, d'*interactions* et *régulations didactiques* s'ils m'ont permis d'accéder aux *gestes d'études* du professeur puis à la notion plus large de *gestes professionnels*, ont surtout été des outils d'analyse au moment de l'interprétation des résultats.

Le contrat didactique et ses ruptures

Les recherches en didactiques de l'EPS considèrent que « *le concept de « contrat didactique » est un bon « candidat théorique » pour étudier l'activité professorale en situation* » (Amade, Escot, 2003, p. 256). Ce concept, introduit en didactique des mathématiques par Guy Brousseau en 1986 est défini comme « *le résultat de négociation des rapports établis explicitement ou implicitement entre un élève ou un groupe d'élèves, un certain milieu et un système éducatif aux fins de faire approprier aux élèves un savoir constitué* » (Brousseau, 1986). Autrement dit, le contrat didactique conditionne les relations des élèves aux savoirs et souligne que dans le milieu scolaire, l'élève et l'enseignant s'engagent mutuellement dans le processus d'enseignement/apprentissage. Et « *chacun des deux, désormais partenaires, respectera cet engagement ; chacun des deux est alors redevable envers l'autre* » (Marrot, 2001, p. 158). Le contrat didactique est un élément déterminant de la didactique de l'EPS et du processus enseignement/apprentissage et concerne le contenu de la leçon et situe du même côté du savoir, l'enseignant et l'élève. Il a donc été un élément primordial dans mon protocole d'enquête. En revanche, l'enseignant n'est plus assimilé directement au savoir mais à une personne ressource au point que la relation pédagogique peut s'en trouver transformer. Dans la TSD, il est ainsi de la responsabilité de l'élève de chercher à résoudre le problème et il est de la responsabilité du professeur que l'élève apprenne : il y a une relation contractuelle entre le maître et l'élève. Comment les enseignants d'EPS du lycée Henri-IV réorganisent-ils un milieu qui soit favorable aux adaptations didactiques ?

Mais il faut préciser que le contrat ne se révèle qu'à l'occasion de ses « ruptures » considérées comme des moments positifs pour l'apprentissage. En effet, selon Chantal Amade-Escot (1995), la leçon d'EPS est faite de ruptures inévitables qui scandent les rapports aux savoirs de chacun des protagonistes. Ces ruptures sont parfois introduites par l'enseignant, parfois par l'élève, et ont pour effet de « *changer l'enjeu ou l'objet de l'apprentissage, afin de le rendre moins coûteux pour les deux parties* » (Marrot, 2001, p. 159). Toutefois, ces ruptures peuvent se produire à l'insu des acteurs eux-mêmes. Dans son ouvrage, Gilles Marrot (2001) présente les trois modes de ruptures du contrat didactique :

- L'enseignant glisse d'une démarche à une autre qu'il maîtrise mieux ou qui le rassure (passage d'un modèle constructiviste à un modèle gestuel dans l'apport des consignes ;
- L'enseignant fait verbaliser les élèves qui savent alors dire sans pour autant savoir faire ;
- Les élèves détournent en permanence les consignes qui exigent un effort mental et moteur. La tâche est alors redéfinie par l'élève pour qu'elle soit moins coûteuse.

Du milieu didactique aux gestes professionnels de l'enseignant

Pour approfondir la notion de « milieu didactique », on peut dire qu'elle est étroitement liée à celle de contrat. Guy Brousseau (1988) a été le premier didacticien à traiter de cette notion dans le cadre général de la Théorie des Situations Didactiques (Roustan et Amade-Escot, 2003). Il observe comment les interactions avec le milieu produisent des savoirs. Le milieu est en ce sens, l'outil du professeur pour mettre en scène le contrat didactique : « *D'une manière générale, on peut décrire grâce à l'analyse des systèmes, les situations d'enseignement et les classer à partir des échanges entre les élèves, le professeur et le milieu* » (Brousseau, 1998, p. 25). Dans sa TSD, le milieu est décrit comme antagoniste de l'activité de l'élève. C'est le milieu qui oriente l'activité de l'élève en renvoyant au système des objets (matériels et/ou symboliques) qui déterminent les pratiques de l'étude des savoirs. Autrement dit, « *le milieu est tout ce qui agit sur l'élève ou ce sur quoi l'élève agit* » (Roustan et Amade-Escot, 2003, p. 482). Le milieu renvoie ainsi à la mésogénèse en étant à priori adidactique. En fonction de la façon dont l'élève interagit avec le milieu, l'enseignant va choisir d'intervenir de manière claire, déguisée ou manifeste (pratiques ostensives⁴⁵). Les régulations de l'enseignant peuvent être vues comme des tentatives prématurées d'institutionnalisation, des compensations de la faiblesse de la dévolution (Sarrazy, 2007), ou encore une réaction à la tension que procure à l'enseignant le fait de devoir laisser ses élèves travailler sans un guidage permanent.

On voit jusqu'à présent comment activité du professeur et activité de l'élève entrent en étroite relation dans les situations d'apprentissage et comment l'objet principal de l'action de l'enseignant relève en ce cas selon Chevallard (1997, 1999) :

- de tâches d'organisation et de conception (ou de l'agencement) de ce milieu (donc des différents dispositifs d'apprentissage proposés successivement aux élèves) en lien avec les savoirs disciplinaires à étudier. Ce sont les « gestes de direction d'étude » ;
- et aussi des ajustements et régulations introduites en réponse aux interactions élèves/milieu qui visent à accompagner l'activité de l'élève, à l'aider à s'approprier les savoirs visés. Ce sont les « gestes d'aide à l'étude ».

L'action didactique s'actualise donc à travers ces deux ensembles de tâches professorales ou encore appelées « techniques didactiques ». Cela signifie que l'on ne peut pas avoir accès aux contenus, aux savoirs sans une analyse de l'agencement des dispositifs et des tâches proposées aux élèves. En mobilisant la notion de gestes d'étude modélisés par Chevallard (1997, 1999), on déplace ainsi l'intérêt du travail des pratiques enseignantes vers l'étude des gestes professionnels (Brière-Guenoun, 2015a ; Bucheton, 2009). À la notion de pratiques enseignantes peut de la sorte se substituer celle de « gestes professionnels » qui désignent des actes concrets consistant à conduire l'étude d'un sujet en position d'élève dans une institution donnée (Chevallard, 1999). Toute situation didactique peut alors être considérée comme l'ensemble complexe des relations entre le milieu didactique et les actions du professeur et

⁴⁵ (Salin, 1999).

des élèves en direction des objets de savoir devant être enseignés et appris (Amade-Escot, Verscheure et Devos, 2002). On peut ajouter qu'« *orientés par les enjeux de savoir scellant la relation didactique, les gestes du professeur se caractérisent par leur ajustement permanent aux réponses des élèves* » (Brière-Guenoun, 2015a, p. 86). Quatre éléments structuraux relèvent de la relation didactique au fondement de l'activité professorale (Sensevy, Mercier et Schubaeur-Leoni, 2000) que décline la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy et Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011a). Ce sont les modalités courantes de construction du savoir dans la classe (Sensevy, 2002) : « définir », « réguler », « dévoluer », « instituer ». Les théories en didactique, on le voit, progressent et se répondent. Elles me permettent d'ancrer mon travail dans différents cadres conceptuels. Avant de développer les apports de l'Analyse Conjointe en Didactique dans le cadre de mon enquête, je vais revenir sur les définitions que l'on trouve régulièrement dans la littérature des gestes d'étude :

La définition consiste pour l'enseignant à définir les objets et les enjeux de l'apprentissage et les éléments de la situation. À la suite de Sensevy (2007) on peut entendre par « définir » une situation, « *le fait de transmettre des règles que les élèves doivent comprendre nécessairement, au moins à un premier niveau, pour s'engager dans la situation* » (Le Paven et al., 2007, p. 9).

La régulation consiste à réguler ou gérer l'incertitude des dispositifs. Je développerai le concept de régulations didactiques en m'appuyant par la suite sur les travaux de Chantal Amade-Escot (1991).

La dévolution est un phénomène inhérent au contrat didactique et offre la responsabilité à l'élève de construire lui-même son savoir, tant par son autonomie de fonctionnement, que par son autonomie d'apprentissage (Bruner, 1996). On peut entendre la dévolution comme l'action « *de faire en sorte que les élèves assument, dans la situation, la responsabilité d'affronter un problème* » (Le Paven et al., 2007, p. 9). Il y a dévolution seulement si l'élève s'approprie le problème de manière telle que sa résolution produira la connaissance visée. Ainsi, la dévolution renvoie à une situation a-didactique et « *consiste, non seulement à présenter à l'élève le jeu auquel le maître veut qu'il s'adonne, mais aussi à faire en sorte que l'élève se sente responsable (au sens de la connaissance et non pas de la culpabilité) du résultat qu'il doit chercher* », c'est encore « *l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert* » (Brousseau, 1988, p. 303). La place de l'enseignant est donc atténuée au plan pédagogique, mais grandie en étant capitale au plan didactique.

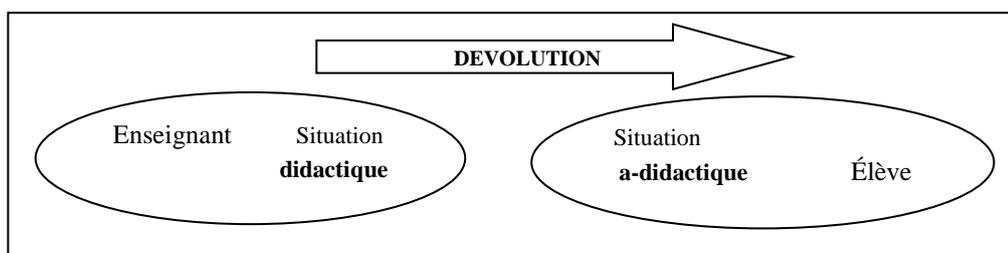


Figure 8. - La dévolution dans la TSA

La dévolution renvoie donc à l'autonomie de l'élève et caractérise « *la manière dont l'enseignant collaborateur d'une ingénierie didactique, fait en sorte que les élèves interagissent avec le milieu de la situation adidactique choisie* » (Le Paven et al., 2007, p. 9). On sait aussi que les compétences de méthodes et de socialisation sont des vecteurs de dévolution dans la mesure où elles optimisent l'institutionnalisation des connaissances. Les processus d'institutionnalisation et de dévolution sont complémentaires (Margolinas, 1993), en effet, « *la dévolution d'une situation adidactique n'a de sens, dans le cadre de la théorie des situations, que si préexiste une intention d'enseigner des savoirs et des connaissances, dont le processus d'institutionnalisation gère la finalité didactique* » (Margolinas et Laparra, 2008, p. 7).

Enfin, **l'institutionnalisation** est « *le processus dans et par lequel le professeur signifie aux élèves les savoirs ou les pratiques qu'il leur faut retenir comme les enjeux de l'apprentissage attendu* ». (Brousseau, 1998, p. 311). C'est l'action qui consiste à « *reconnaître la légitimité de productions d'élèves ou de savoirs précis* » (Brière-Guenoun, 2015a, p. 87).

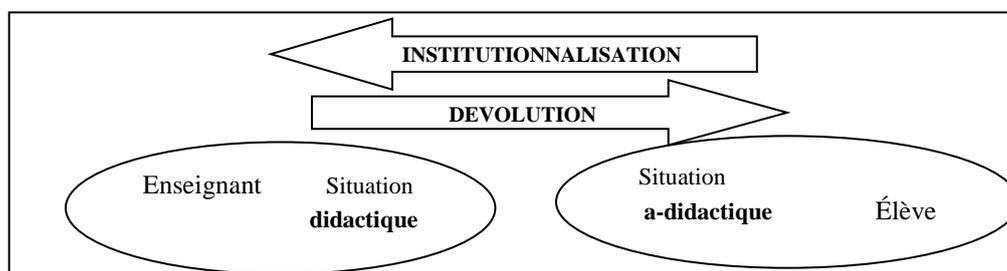


Figure 9. - L'institutionnalisatin dans la TSA

On se rend bien compte que passer de la notion de pratiques enseignantes à celle de gestes professionnels c'est constater que ce dernier concept de gestes a été théorisé de différentes manières selon les approches. On pourrait aussi faire référence à la définition que donne Dominique Bucheton (2009) qui considère que « *les gestes professionnels sont imbriqués à de multiples préoccupations liées aux différentes tâches d'enseignement, telles que piloter et organiser l'avancée de la leçon, maintenir un espace de travail, tisser le sens de ce qui se passe et étayer le travail en cours* » (Brière-Guenoun, 2015a, p. 87). De même, dans son ouvrage, Fabienne Brière-Guenoun (2017) montre comment le concept de « *gestes didactiques de métier* » est proche de ceux de « *gestes de métier* », « *gestes d'enseignement* » (Sensevy, 2010), « *gestes professionnels* » (Alin, 2010 ; Bucheton, 2009) et de « *gestes du*

professeur » (Chevallard, 1997 ; 1999) en même temps qu'il s'en distingue⁴⁶. Dans le cadre de mon travail, je m'en tiendrai à la notion de gestes professionnels considérant qu'ils ont un caractère adressé, communicationnel et transmissif dans le but de concrétiser un savoir au sein d'un dispositif (Poggi, 2018)⁴⁷. En me centrant sur la théorisation de Yves Chevallard (1999) qui conçoit les gestes professionnels comme des gestes de conception et d'organisation et comme des gestes d'aide à l'étude mais en faisant aussi référence à la théorisation de Gérard Sensevy (2006) qui complète la première, je considère les gestes professionnels comme des actions spécifiques de l'enseignant destinés à actualiser les tâches professorales pour aider les élèves à développer leurs compétences et à acquérir les connaissances visées par les programmes.

Ces détours notionnels m'amènent à préciser le fait que sur mon terrain d'enquête, j'ai organisé mes observations en étant attentive à l'activité de l'enseignant. La notion et la définition de gestes professionnels a nécessairement influencé mes pratiques de terrain. Les indicateurs d'observation, institués progressivement, ont donc reposé sur les communications didactiques de l'enseignant (enjeux de la leçon explicités, consignes, contenus d'enseignement...) et sur la manière dont il régule les dispositifs d'apprentissages (consigne supplémentaire, aménagement réglementaire, ajout d'une variable didactique au dispositif, aménagement matériel...). J'ai été vigilante à ces aspects du travail enseignant.

Les interactions didactiques et les régulations didactiques

S'il faut bien avoir à l'esprit que « *les interactions de bases sont celles de l'élève avec le milieu, pris aussi bien au sens général (milieu social, scolaire, etc.) qu'au sens particulier de situation (matériel qu'il manipule, questions posées, rapports définissant le statut de la vérité qu'il construit...etc.)* » (Brousseau, 1977, p. 131), je m'appuierai sur la notion introduite en 1991 par Chantal Amade-Escot dans l'étude des compétences des enseignants stagiaires. Les interactions didactiques sont définies comme « *l'ensemble des activités qui consistent à modifier les contraintes et les variables des situations, et réguler les savoirs scolaires d'information de façon à maintenir les conditions de l'interaction élèves/savoir enseigné aux fins d'apprentissages des élèves* » (Amade-Escot, 2003, p. 257). L'activité didactique de l'enseignant consiste alors bien à organiser des contraintes au sein des situations didactiques et à maintenir les conditions des interactions optimales (Brousseau, 1977).

La plupart des régulations apportées par les enseignants ont ainsi tendance à « *modifier les milieux didactiques initialement agencés, et ce tout au long du processus interactif* » (Loquet, Garnier, Amade-Escot, 2002 cités par Amade-Escot, 2003, p. 256). Au cours des leçons d'EPS, les enseignants effectuent de nombreuses régulations qui ont tendance, pour beaucoup d'entre elles, à modifier, tout au long du processus interactif, les milieux didactiques initialement agencés et, par voie de conséquence, le contrat didactique (Garnier, Loquet, et

⁴⁶ En effet, dans son ouvrage Fabienne Brière-Guenoun (2017) fait remarquer que malgré la diversité des dénominations et des contextes d'étude, les travaux s'accordent sur le « caractère expérientiel, incorporé, contextualisé, subjectif, social et culturel des gestes » (p. 14) mais que toutefois, « les manières de se saisir de ce concept renvoient à des objets et des échelles d'analyse différents ».

⁴⁷ Communication lors de la Journée d'études « *Les gestes professionnels des enseignants d'EPS : faire et transmettre* », Liévin, 2018.

Amade-Escot, 2001). Dans le cadre du travail, j'irai jusqu'à définir les régulations didactiques « *comme les communications verbales et les gestes de l'enseignant à caractère didactique, adressés à un ou des élèves engagé(s) dans une tâche donnée, faisant suite à une phase d'observation* ».

Ces concepts de *contrat, milieu, situation, interactions* et *régulations didactiques* constituent un « réseau notionnel » en étant solidaires les uns des autres ; ils ont représenté, dans le cadre de mon travail, des « termes saillants » (Amade-Escot, Verscheure et Devos, 2002) de la TSD. Ces termes deviendront des outils d'analyse pertinents de l'activité professorale en EPS. Ils m'ont conduite jusqu'à la notion de *gestes d'étude*, puis jusqu'à celle de *gestes professionnels* que je préfère employer dans l'analyse des pratiques enseignantes tant la notion recouvre « *les préoccupations enchassées* » (Bucheton et Soulé, 2009) des enseignants au sein des dispositifs didactiques mis en place. Le schéma suivant synthétise les gestes professionnels qu'emploie l'enseignant d'EPS au cours de son activité didactique :

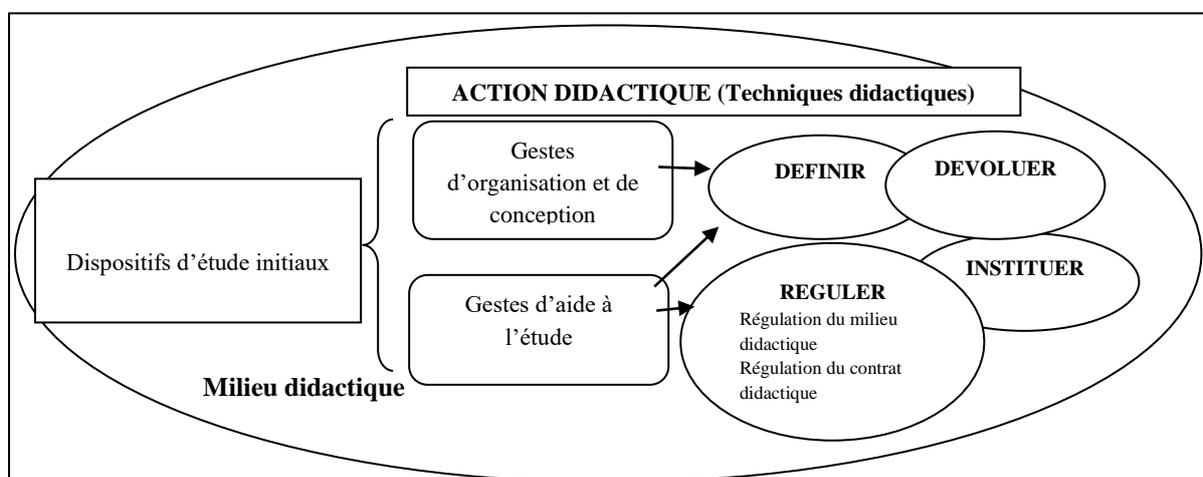


Figure 10. - L'étude des gestes professionnels des enseignants d'EPS

Mais au fur et à mesure de mes observations, des allers et retours entre le terrain, la littérature et la « mise à plat » des données recueillies, je me suis tournée vers l'analyse de l'Action Conjointe en Didactique, cadre théorique qui a apporté d'autres instruments conceptuels utiles à l'analyse didactique des leçons d'EPS. Il a été question des gestes à l'étude, mais d'autres analyseurs ont été mobilisés dans le travail, à la fois comme outils d'analyse et comme indicateurs d'observation. La Théorie de l'Action Conjointe en Didactique m'a parue davantage correspondre en effet au « *projet de décrire, comprendre, expliquer l'organisation des pratiques et les processus de leur fonctionnement* » (Bru, 2002 cité par Brière-Guenoun, 2017, p. 29).

2.2.2. LA Théorie de l'Action Conjointe en Didactique et ses descripteurs d'analyse pour l'étude des techniques didactiques

Dans le cadre de mon travail, la TSA va se conjuguer à l'Analyse de l'Action Conjointe en didactique en approfondissant encore plus loin les instruments et outils d'analyse permettant d'étudier de manière intensive l'activité professorale et les gestes professionnels des enseignants d'EPS dans ce cadre d'excellence.

Menées à l'origine en didactique des mathématiques, les études ont modélisé, dès le début des années 2000, l'action didactique du professeur (Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni, 2000) jusqu'à constituer le modèle théorique de l'Action Conjointe en Didactique TACD (Sensevy et Mercier, 2007). Les recherches se sont ainsi davantage intéressées à l'action de l'enseignant et à sa façon d'interagir avec les sujets placés en position « d'élèves » plutôt qu'aux contrôles épistémologiques de dispositifs élaborés pour améliorer l'enseignement (Amade-Escot, 2007, 2013, 2014 ; Schubauer-Leoni, 2008 ; Sensevy, 2007). Le modèle de l'action conjointe en didactique a été pertinent dans ce travail afin d'accéder aux gestes professionnels des enseignants d'EPS au lycée Henri-IV dans la mesure où il apporte avec lui des analyseurs qui se sont constitués comme des indicateurs d'observation précis et outils d'interprétation des résultats.

Je l'ai développé et mis en évidence, l'action des enseignants consiste à organiser le temps de l'étude, à concevoir des dispositifs et des tâches, à soutenir l'activité des élèves dans ces différents dispositifs par différents types de régulations. Le travail a en ce sens mobilisé des concepts clefs relevant de la TSA et de la théorisation des gestes professionnels proposée par Chevallard (1999). Mais les didacticiens ont ensuite donné à ces différentes manières de faire ou techniques didactiques, les noms de *chronogénèse*, *mésogénèse* et *topogénèse*. En effet, le système didactique en EPS fonctionne à partir de l'activité régulatrice de l'enseignant. Et la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy et Mercier, 2007) envisage l'action didactique comme une action conjointe du professeur et de l'élève dont l'objet est le savoir. En ce sens, ce modèle théorique peut se rapprocher de la sociologie des *curricula* et de l'étude des gestes professionnels des enseignants d'EPS. L'ACD m'a permis d'étudier la manière dont sont transmis les savoirs tout en interrogeant la nature des savoirs transmis. Pour observer les leçons d'EPS et décrire l'action didactique en classe, je me suis ensuite tournée progressivement vers les descripteurs de l'action conjointe en didactique qui sont utiles pour étudier comment l'enseignant introduit des objets de savoirs dans le milieu didactique (c'est la *mésogénèse*), comment il conduit l'avancée du savoir dans sa classe (c'est la *chronogénèse*) et comment se partagent les responsabilités entre le professeur et l'élève dans les « transactions didactiques » (Sensevy, 2011b), (c'est la *topogénèse*). C'est-à-dire qu'à partir de la TACD, la leçon d'EPS peut être découpée, séquencée dans ses dimensions *mésogénétique*, *chronogénétique* et *topogénétique* :

- le plan *mésogénétique* renvoie « *aux processus de construction du milieu didactique, caractérisant l'ensemble des objets matériels, symboliques, conceptuels introduits à des fins d'élaboration d'un système commun de significations entre le professeur et*

l'élève » (Brière- Guenoun, 2014, p. 150). La mésogénèse définit en fait les façons dont sont introduits les objets de savoir dans le milieu didactique.

- le plan chronogénétique caractérise la « *gestion des temps d'apprentissage et d'enseignement* » (Brière-Guenoun, 2014, p. 150). Autrement dit, la chronogénèse renvoie à l'avancée du temps didactique.
- le plan topogénétique concerne les « *manières dont sont partagées les responsabilités entre élèves et professeur dans les transactions didactiques* » (Brière-Guenoun, 2014, p. 150).

Les descripteurs de la TACD vont apporter avec eux des « techniques didactiques » mises en œuvre par les enseignants au sein du système didactique. La notion de techniques didactiques va ainsi permettre de caractériser l'activité des enseignants d'EPS. En reposant donc sur les analyseurs de la TACD ; ces techniques vont revêtir plusieurs fonctions :

- La première est celle qui consiste à assurer la progression du temps didactique. Cela correspond aux techniques dites « chronogénétiques » qui participent donc à la chronogénèse (à la progression du temps didactique ou autrement dit du savoir dans la classe). Ces techniques assurent la succession des objets d'enseignement dans le temps de la leçon ou du cycle.
- La deuxième repose sur le partage de tâches et des responsabilités de chacun (professeur et élève) vis-à-vis du savoir enseigné. Ce sont les techniques dites « topogénétiques » qui participent donc de la topogénèse. Pour le dire encore autrement, elles délimitent les responsabilités de l'enseignant et des enseignés à propos des objets de savoir.
- La troisième consiste en « *l'aménagement progressif d'un milieu dont certaines dimensions ont été fixées aux premiers instants de la leçon* » (Sensevy, Mercier et Schubaueur-Leoni, 2000 cité par Amade-Escot, 2003, p. 258). Ce sont les techniques dites « mésogénétiques ». Elles relèvent donc des modifications progressives du milieu didactique à partir de l'agencement des tâches fixées aux premiers moments de la leçon.

Ces trois registres de « techniques didactiques », ou manière de faire des enseignants, ont été particulièrement pertinents pour décrire finement, afin de la comprendre, l'activité de l'enseignant dans l'organisation, la modélisation la régulation de tâches d'apprentissage. Elles sont finalement « *le moyen de rendre compte de l'évolution du processus didactique et de la dynamique contractuelle qui le sous-tend* » (Amade-Escot, 2003, p. 12).

3. Les priorités assignées aux questions et problématiques de recherche dans la temporalité de l'enquête

On s'en rend bien compte, les recherches en didactiques mettent en évidence un nombre très élevé de variables qui entrent en jeu dans les processus didactiques (Brousseau, 1977) ainsi que différents modèles d'analyse des pratiques enseignantes (Goigoux, 2007). Et je dois préciser que l'élaboration de ce cadre théorique s'est faite sur la durée. Si la thèse est un parcours initiatique, la maîtrise des outils et éléments théoriques l'est tout autant. De même, j'en rendrai compte mais les grilles d'observation de fin d'enquête ne sont évidemment pas les grilles utilisées lors des premières observations des leçons d'EPS. En cherchant à comparer sans cesse les données et les observations de première main recueillies sur le terrain avec des éléments de seconde main tirés de la littérature, le cadre théorique a progressé en amenant avec lui des outils d'observation qui deviendront des outils d'analyse. Lors des premières observations, je me suis référée à des indicateurs tirés de la littérature consacrée à la sociologie de l'éducation et à l'EPS en général (rapport à la règle, sens des apprentissages, interactions...). Bien sûr, ces indicateurs n'étaient pas assez précis et pertinents pour rendre compte des gestes professionnels des enseignants d'EPS. Puis, en multipliant les lectures consacrées à la didactique de l'EPS et la TSA, les indicateurs ont évolué pour se préciser. Il sera question alors de milieu didactique, d'enjeux didactiques, d'interactions didactiques. Enfin, c'est surtout au moment de l'analyse des résultats que je mobiliserai les analyseurs de l'Action Conjointe en Didactique pour caractériser le travail enseignant.

Il m'a donc fallu me positionner clairement au sein des multiples approches didactiques existantes et isoler des variables d'observation, ou comme le préconise Guy Brousseau à propos de l'observation didactique (1977), des sous-systèmes d'interactions. J'ai choisi de faire usage, parce qu'ils se répondent et se complètent, des concepts de la TSD et des descripteurs de la TACD ainsi que des analyseurs relevant de la « définition », de la « dévolution », de « l'institutionnalisation » et de la « régulation » pour étudier les gestes professionnels des enseignants d'EPS dans leurs dimensions didactiques. Ces ancrages théoriques m'ont guidée dans le choix des variables observées dans la mesure où leurs instruments conceptuels ont constitué de véritables outils d'analyse pour étudier l'activité professorale dans les leçons d'EPS. L'ensemble de ces procédés a donc été choisi comme indicateurs pour renseigner les manières dont les enseignants d'EPS du lycée Henri-IV mettent en scène et font vivre les savoirs dans la leçon autrement dit pour étudier le « *curriculum* en actes » Brière-Guenoun (2014) des enseignants. C'est aussi au fur et à mesure de la découverte de ces procédés que les grilles d'observations des leçons d'EPS se sont enrichies. C'est là une illustration supplémentaire de l'inspiration inductive suivie dans ce travail.

En présentant les fondements théoriques de l'enquête, je me suis appliquée à montrer de quelle manière s'est constitué le cadre de la *socio-ethno-didactique*, résultat de la conjugaison de différents ancrages disciplinaires et théoriques apportant avec eux leurs instruments conceptuels spécifiques. Même si j'ai élaboré le cadre théorique de mon enquête en me référant à différents cadres et ancrages conceptuels, à différentes approches didactiques, on retiendra néanmoins qu'au-delà de leur diversité, ces approches didactiques « *ont pour visée l'analyse des conditions spécifiques de diffusion et d'acquisition des savoirs disciplinaires* »

[...] » (Brière-Guenoun, 2017, p. 29). Elles se rassemblent bien autour d'un objet de recherche commun, l'étude du fonctionnement didactique en accordant une importance à la spécificité des enjeux de savoir référés aux pratiques sociales et culturelles qui les légitiment (Brière-Guenoun, 2017). Ces articulations ainsi explicitées ont aussi permis de mettre en exergue les questions de recherche auxquelles a voulu répondre le travail. Je propose de synthétiser ces questions de recherche en les hiérarchisant pour rendre le plus clair et le plus accessible possible la problématisation de mon travail de thèse.

En rendant compte des cadres et ancrages théoriques auxquels je me suis référée dans ce travail et en explicitant le jeu de leur articulation, j'ai tenté de mettre en évidence le fait que l'activité de l'enseignant est adaptative, contextualisée et dépendante des savoirs qui sont l'enjeu du processus d'enseignement et d'apprentissage. Dans cette perspective, je me place dans le « *sillage d'un positionnement épistémologique davantage sensible aux effets de contextes* » (Amade-Escot, 2014, p. 19). On sait en effet que « *des disparités apparaissent dans la façon de concevoir et mettre en œuvre les contenus d'enseignement en EPS* » (Poggi, 2012, p. 56). Mais ces disparités ne sont pas sans liens avec les conditions d'enseignement et les acteurs en présence. Aussi, la prise en compte du contexte local et social d'enseignement en dressant la sociologie des élèves et des enseignants d'EPS à partir d'une sociologie contextualiste et dispositionnaliste et dans une démarche ethnographique a représenté un passage obligé pour situer l'activité des enseignants d'EPS, saisir leurs conditions d'exercice et dépasser une stricte observation des pratiques décontextualisées. A ce titre, « *il devient banal de rappeler qu'une activité de transmission-appropriation de savoirs est toujours socialement située* » (Poggi, 2012, p. 133). La thèse a donc d'abord reposé sur la description du contexte d'enseignement qui abrite les leçons d'EPS, puis seulement ensuite sur la description des leçons elles-mêmes et des pratiques enseignantes pour dépasser la stricte lecture de la réalité sociale et appréhender les phénomènes sociaux, les dispositions et les positions sociales des acteurs. Pour analyser les leçons d'EPS dans leurs dimensions didactiques, la multiplication des lectures, croisées avec les interrogations émanant du terrain et les observations directes, m'ont conduite jusqu'aux cadres de la TSD ainsi de la TACD. Ces cadres de référence ont apporté avec eux des outils d'analyse pertinents pour étudier l'activité professorale et plus précisément les gestes professionnels des enseignants. J'utiliserai d'ailleurs ces instruments conceptuels comme indicateurs d'observation afin de décrypter le plus finement possible l'activité didactique des enseignants⁴⁸. La démarche ethnographique a été associée à des cadres spécifiques de la sociologie, de la didactique dont le projet socio-didactique avait déjà initié la conjugaison, pour instituer la *socio-ethno-didactique* comme cadre de référence de l'enquête.

Cette recherche vise donc, dans la perspective d'une didactique comparée, à partir d'éléments de comparaison tirés de la littérature empirique consacrée à la sociologie de l'éducation, à la sociologie et didactique de l'EPS en milieux dits « difficiles », à identifier les traits de généralités et de spécificités des leçons d'EPS dispensées au lycée-Henri-IV de Paris pris comme un cas de l'excellence scolaire, dans les contenus enseignés et les pratiques

⁴⁸ Il en sera question en détail lorsque je développerai le protocole d'investigation que j'ai mis en place (à partir de la page 98).

pédagogiques valorisées. Si une réélaboration didactique existe dans les établissements populaires en réponse à la « *variable composition sociale du public* » (Poggi, 2007, p. 101), comment s'opère la ré-élaboration didactique dans les leçons d'EPS observées au lycée Henri-IV ? C'est dans cette perspective que le travail pose la question du *curriculum* réellement enseigné en EPS à partir de la construction des choix des enseignants puisque « *loin d'être neutres, les choix didactiques et pédagogiques opérés par les enseignants se trouvent en partie sous l'influence de variables sociologiques* » (Poggi, 2007, p. 107). Quelles sont alors à l'intérieur de ce lycée d'élite, les variables susceptibles d'influencer la sélection des contenus curriculaires ? Quels vont être les choix opérés par les enseignants en matière de sélections curriculaires ? Est-ce que ces conditions influencent la leçon au point de contribuer à la fabrication d'inégalités scolaires en EPS ?

Puis, la sociologie du *curriculum* et l'approche didactique se conjuguant de manière opportune pour éclairer les objets culturels sélectionnés et mis à l'étude, le travail pose, grâce à la mobilisation de la TSA et de la TACD, la question des modes de pratique valorisés, des mises en œuvre didactiques dans les dispositifs d'apprentissage et les influences auxquelles ces pratiques pédagogiques seraient soumises. Puisque l'école met en forme, restructure, réorganise les contenus à transmettre aux élèves en produisant de ce fait des normes, des valeurs, des habitus scolaires, quelle forme prend la transmission des savoirs sélectionnés par les enseignants d'EPS et à quelles normes ces mises en formes scolaires renvoient-elles ? Les travaux en la matière s'intéressent aux conditions spécifiques qui permettent à un dispositif de « faire milieu » et au « *processus mésogénique* » en jeu, c'est-à-dire à l'évolution du milieu didactique. Ils tentent de répondre à la question : comment les enseignants installent-ils des dispositifs qui « font milieu » et qui permettent aux élèves d'entrer dans un processus d'apprentissage ? Renseigner ce versant de l'activité enseignante permettra alors de dresser le portrait de l'EPS en train de se faire au lycée Henri-IV, dans ses traits de généralités et ses traits de spécificités en rendant compte des gestes professionnels dont usent les enseignants.

En définitive, la conjugaison des cadres théoriques a permis de travailler mon terrain d'enquête en profondeur et dans une démarche intensive afin de réaliser une monographie de l'EPS enseignée dans les « beaux quartiers » de Paris. Pour synthétiser, dans le cadre de cette *socio-ethno-didactique* de l'EPS mise en œuvre dans les *beaux quartiers*, les problématiques et questions prioritaires de recherche sont les suivantes :

- La thèse vise à décrire, à partir d'une comparaison entre les milieux d'enseignement et des milieux didactiques contrastés, les gestes professionnels des enseignants d'EPS afin de révéler les traits de généralité et de spécificité des leçons d'EPS en contexte d'excellence scolaire.
- En repérant, à partir des variables de contexte de type socio-culturel du terrain d'étude, la nature des contenus sélectionnés et transmis (quels sont les choix faits par les enseignants et de quelles variables dépendent-ils ?) ainsi que les modalités de pratique valorisées (quels sont les gestes professionnels privilégiés ?), la thèse interroge la fabrication des inégalités d'apprentissage en EPS.

La figure 11. ci-dessous est une tentative de synthétiser la démarche que j'ai employée dans ce travail.

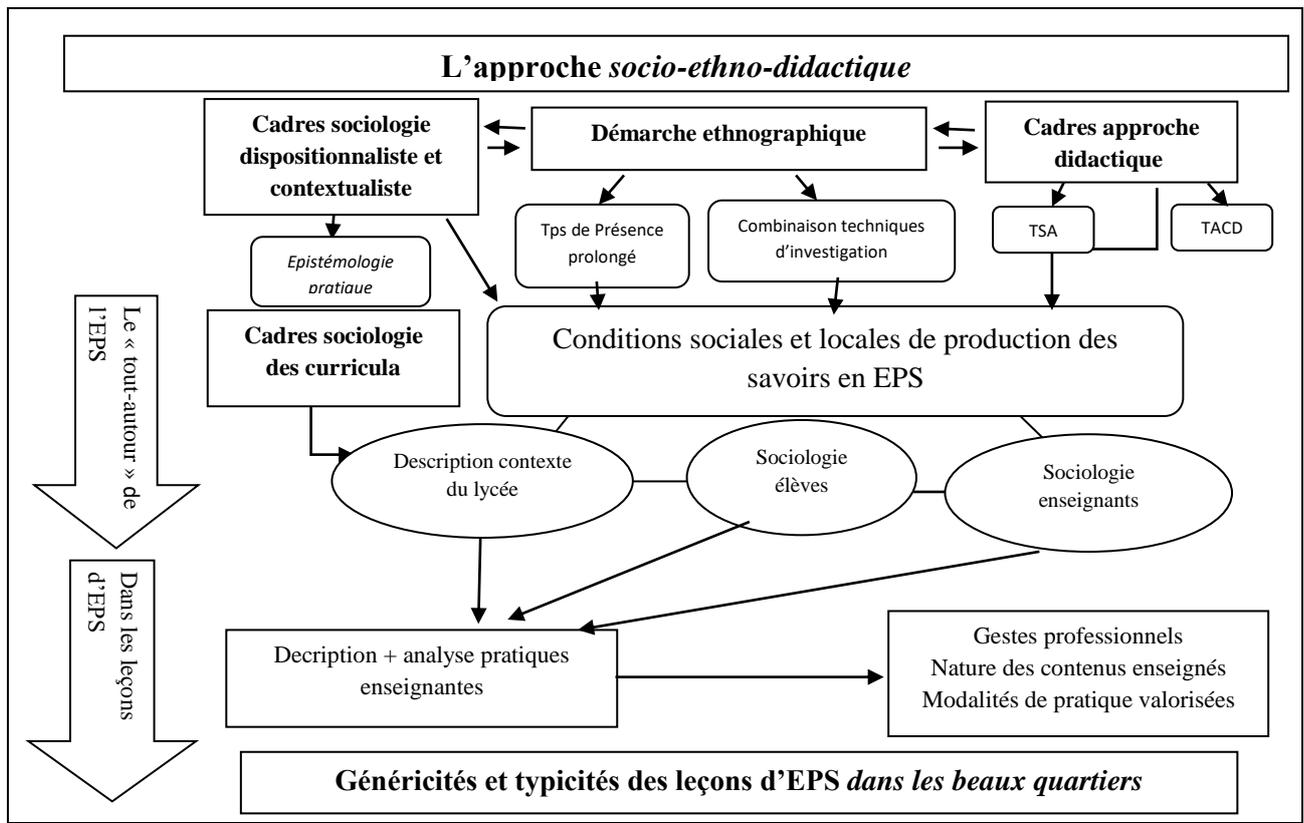


Figure 11. - La démarche employée et les cadres disciplinaires mobilisées sur le terrain de l'enquête.

Pour mener à bien l'enquête, plusieurs ancrages disciplinaires et théoriques ont donc été prioritairement mobilisés. Si le projet socio-didactique rassemble « *didacticiens et sociologues pour mieux comprendre les inégalités qui se jouent dans les pratiques d'enseignement/apprentissage en EPS* » (Musard, Le Paven et Tidiane Wane, 2018, p. 129), mon travail, parce qu'il propose la monographie d'un seul établissement, ajoute au projet socio-didactique, la démarche ethnographique. Plonger dans le lycée, m'engager ethnographiquement dans cet endroit d'excellence, décrire le « tout-autour » de l'EPS et son paysage scolaire a permis de répondre aux enjeux visés initialement par le projet socio-didactique : décrire et comprendre les conditions sociales de production des leçons d'EPS pour étudier les pratiques enseignantes et éclairer les inégalités d'apprentissage. Sociologie, approche didactique, socio-didactique et démarche ethnographique se sont donc combinées de manière opportune pour constituer le cadre d'une *socio-ethno-didactique*.

Au terme de cette présentation notionnelle, j'aimerais insister sur le fait que le cadre théorique que je me suis efforcée d'élaborer, a finalement considéré à la manière de Roland Goigoux (2007) que l'activité de l'enseignant dépend pour l'essentiel de trois éléments : sa situation de travail, les élèves et lui-même. J'ai donc examiné et décrit simultanément les caractéristiques du lycée Henri-IV dans son cadre institutionnel, ses prescriptions, son contexte extra-scolaire,

celles des élèves en dressant leur profil socio-culturel, en questionnant les rapports qu'ils entretiennent avec la disciplines EPS, j'ai observé leurs comportements individuels et collectifs, les conduites motrices qu'ils engagent dans les dispositifs d'études ; enfin j'ai examiné les caractéristiques des enseignants en interrogeant leur parcours professionnel et leur parcours de formation, les finalités et objectifs qu'ils poursuivent, leurs conceptions de l'EPS, les valeurs et croyances qu'ils portent. Pour parvenir à l'examen de ces multiples variables, j'ai usé d'un protocole d'enquête mettant en œuvre des techniques d'investigation plurielles ; ce protocole a mobilisé des outils d'analyse spécifiques relevant des ancrages théoriques que j'ai présentés (la TSA et la TACD). Je propose d'explicitier la manière par laquelle j'ai élaboré mon protocole d'enquête ainsi que les choix que j'ai faits en matière d'outils d'analyse.

Troisième chapitre : La méthodologie et la chronologie de l'enquête : des outils d'investigation au traitement des données

« *Petit micro* »⁴⁹ et sa posture

Cette section se consacre à la présentation de la démarche d'investigation employée sur le terrain d'enquête. Ainsi que j'en ai rendu compte au cours des chapitres précédents, je suis allée à tâtons dans la formulation des questions de recherche tout comme les instruments conceptuels se sont construits au fur et à mesure des avancées de l'enquête. Désormais, dans cette approche compréhensive qui a été la mienne, je vais montrer comment les outils d'analyse se sont confrontés aux questions de recherches et aux observations tirées du terrain pour me permettre de traiter et comprendre les données recueillies. Pour dresser le profil socio-culturel des élèves et des enseignants, j'ai usé d'indicateurs relatifs à la sociologie de l'éducation. J'ai pris appui sur de nombreux travaux consacrés aux établissements scolaires et à leurs acteurs (enseignants et élèves). C'est grâce à cet aller et retour permanent entre terrain et littérature que les grilles se sont enrichies pour se préciser dans les variables d'observation. De même, dans le but d'analyser le plus précisément possible les gestes professionnels des enseignants d'EPS, je vais montrer comment ma grille d'observation s'est enrichie au fil des observations de terrain. La littérature scientifique a en effet apporté avec elle les cadres théoriques dont il a été question dans les sections précédentes et ces cadres ont apporté avec eux des instruments conceptuels devenus de réels indicateurs et outils d'analyse au service de l'interprétation des données. Enfin, je montrerai quelle chronologie a présidé dans le croisement des données recueillies. Comme l'implique la démarche inductive, la construction des modèles théoriques, mais aussi des protocoles de recueil de données, est ancrée au terrain.

1. La démarche ethnographique dans une approche inductive et le croisement permanent des données

J'ai passé du temps dans l'établissement, chaque jour durant deux semaines complémentaires et dissociées, puis une journée de façon hebdomadaire à partir du 02 avril 2015 et cela jusqu'au 28 mai 2015. Ce temps conséquent de présence a été une « *condition pour fouiner, s'égarer, négocier sa place (y arriver ou pas), s'ennuyer, s'énerver, se prendre au jeu, s'enthousiasmer... ?* » (Laforge, 2016, p. 25). Le travail doctoral a nécessité une présence conséquente, une période d'immersion longue et répétée sur le terrain pour favoriser l'intégration et l'empathie, développer des relations avec les enquêtés. Mais considérant que l'ethnographie est « *une démarche de recherche à part entière* » et que « *l'ethnographe travaille avec son regard, sa parole et son écoute* » (Payet, 2016, p. 212), j'ai associé aux temps d'observation par intermittence, des techniques d'investigations complémentaires : la passation directe de questionnaires et des entretiens compréhensifs pour favoriser la distanciation et la réflexion des observations que j'ai pu mener. Pour éprouver ce monde scolaire de l'excellence, c'est « *la combinaison d'une longue temporalité et d'une diversité de lieux d'observation* » qui a donné, comme pour Marie Chartier, de « *l'ampleur à [mon]*

⁴⁹ Les mots de Luc, enseignant d'EPS, à mon égard lors d'une discussion informelle.

terrain de recherche » (Chartier, 2016, p. 85). Pour employer ces procédés d'enquête variables, il a aussi fallu convenir de rendez-vous, obtenir des autorisations d'accès, obtenir des accords, espérer des invitations, des propositions également, et puis il m'a fallu multiplier les allers et retours entre le terrain et mes lectures. Le *tableau A.* ci-dessous synthétise la totalité du temps passé dans l'établissement ainsi que les techniques d'investigation employées.

Date	Temps de présence	Objectifs
15/05/2014	1 heure MAI	Rencontre du Proviseur de l'établissement pour négocier une présence prolongée dans l'établissement afin de mener à bien l'enquête.
Courant juin 2014	2 heures JUN	Rencontre des enseignants d'EPS pour négocier l'accès aux leçons : Au nombre de 3 ce jour là : Valérie, Françoise (coordonatrices) puis Luc. Visite improvisée proposée par Luc.
1^{ère} semaine d'immersion	Du 06/10/14 au 10/10/14 De 8h00 à 17h30. OCTOBRE	Immersion dans l'établissement et quelques temps durant les séances d'AS. Décrire le contexte scolaire et extra-scolaire. Décrire le « tout autour » de l'EPS.
2^{ème} semaine d'immersion	Du 12/01/15 au 16/01/15 De 8h00 à 17h30 JANVIER	Observation des leçons d'EPS de tous les niveaux de classes de la 6 ^o à la Terminale
Chaque jeudi	A partir du 5/03/15 Jusqu'au 28/05/15	Observation des leçons de 3 niveaux de classes : seconde, première et terminale

Tableau A. - Synthèse des moments de présence dans l'établissement.

1.1. Les « observations flottantes » du contexte et les retours constants à la littérature

Durant ma première semaine de présence dans l'établissement, je suis allée dans tous les lieux de l'établissement, dans toutes les pièces qui m'ont été accessibles à partir du lundi 06 octobre jusqu'au vendredi 10 octobre 2014 de 8 heures à 17 heures 30 et cela avant de me rendre dans les leçons d'EPS, pour voir et décrire, entendre et raconter, pour sentir l'ambiance, le climat du lycée et en partager l'expérience. Les « observations flottantes » (Pétonnet, 1982) ont été la première technique d'investigation employée sur le terrain. Elles ont permis de recueillir des données sur tout ce qui constitue le « tout-autour » de l'EPS » pour croiser ces données avec des éléments de seconde main tirés de la littérature.

J'ai « plongé » dans le lycée. Durant une semaine j'ai été en immersion complète. Aux premiers moments de l'enquête et lors des premières observations directes de l'établissement, j'ai d'abord cherché à saisir les caractéristiques de l'établissement : son lieu d'implantation géographique et l'atmosphère du Vème arrondissement, le climat scolaire du lycée, son ambiance ; j'ai cherché à connaître son histoire et à décrire son architecture. J'ai aussi cherché à décrire les personnes présentes dans cette institution et particulièrement les élèves. J'ai décrit leur apparence physique et vestimentaire, leur activité lors des interours. Je me suis aussi rendue dans l'établissement, avec des questions notées dans mon carnet ethnographique et auxquelles le recueil de données objectives ainsi que les entretiens formels ou informels avec des acteurs de l'institution (notamment la principale adjointe du « petit-collège) devaient apporter quelques premiers éléments de réponses. Les questions, tout comme les premiers indicateurs d'observation étaient ainsi catégorisées afin que mes « promenades d'observation flottante » (Pétonnet, 1982) soient malgré tout orientées par quelques objectifs définis. En effet, « *on n'observe pas sans références, sans points de repères* » (Beaud et Weber, 2010, p. 128). J'avais donc envisagé une stratégie d'observation dès le début de l'enquête. Le but était de récolter des données qualitatives mais aussi quantitatives pour ensuite « classer » et comparer aux données tirées de la littérature. Je rendais également compte des premières impressions et premières perceptions que j'avais du terrain. En définitive, je me laissais aller à un certain « dépaysement » sur mon terrain d'enquête (Beaud et Weber, 2010, p. 130) puis j'objectivais ces « observations pures » lors des prises de distance avec le terrain. Les tableaux disponibles en *annexe 5, 6, 7 et 8* tirés de mon carnet ethnographique, retracent la stratégie d'observation mise en place dans le cadre d'une démarche inductive et les indicateurs d'observation utilisés.

En logeant dans un hôtel du Vème arrondissement durant cinq jours consécutifs, j'ai ainsi profité des moments très tôt le matin, avant même l'ouverture de l'établissement, et également des temps du midi et des fins de journée pour décrire l'environnement extérieur de l'établissement : les rues désertées par les touristes aux premières heures de la matinée, les étudiants se rendant dans les Grandes Ecoles ou les facultés, les employés de la voirie accoudés au comptoir des brasseries rue Soufflot se réchauffant avec un café payé 2,40 euros. Mais je suis surtout allée dans le cœur du lycée pour rencontrer et discuter dès que j'en ai eu l'occasion et de manière informelle, avec le personnel que j'ai croisé : les documentalistes, les infirmières, le couple de concierge, les élèves, les surveillants. Même si j'étais assez régulièrement démangée par la curiosité et l'envie, je ne suis allée à aucun moment dans les cours d'EPS. En revanche, je me suis laissée tenter par l'observation des activités de l'association sportive (en yoga et en rock), parce que les enseignants m'y avaient convié. J'ai vu des élèves entrer dans le gymnase et dans les vestiaires, mais jamais je n'ai attendu leur sortie pour les accompagner jusqu'à la salle de musculation ou jusqu'à la cour des sports. Je voulais d'abord situer la discipline à l'intérieur de son cadre institutionnel et scolaire, dans ses contours, pour saisir précisément le contexte dans lequel elle s'inscrit. Et pour cela, j'ai raconté et décrit d'abord, le « tout autour » de l'EPS, son paysage scolaire, tout ce qui borde l'EPS. Même si j'ai retrouvé les enseignants au moment des interours et des « pause-café » dans le local EPS et qu'à plusieurs reprises j'ai discuté avec eux, ma démarche a consisté à aller de l'extérieur vers l'intérieur, comme une pelote de laine que l'on déroule à force de

tricoter. Je suis allée du dehors au-dedans, comme on parcourt le labyrinthe de Salomon, comme on se perd dans les dédales d'une galerie. « Galerie », c'est d'ailleurs le terme qu'avait employé la concierge présente depuis vingt deux ans dans l'établissement pour en parler lorsque j'ai discuté avec elle : « - *Ce n'est pas un lycée, c'est une... (elle cherche ses mots) **une galerie**. Avant il y avait nos élèves et c'est tout. Maintenant, il y a de la musique, du cinéma. On est 24 heures sur 24 ici et 7 jours sur 7. On ouvre aux personnes extérieures. Les élèves n'ont pas vraiment changé mais je reconnais quand certains ne sont pas de chez nous et viennent, je ne sais pas à quoi, à leurs attitudes. Jusqu'à 23 heures il y a du monde. C'est tout le temps, tout le temps. Il y a sans arrêt du passage⁵⁰ ».*

Lorsque je quittais l'établissement et rompais momentanément avec le terrain, je faisais le point sur ce que j'avais observé et redéfinissais des catégories, des indicateurs d'observation. Mais je rompais aussi de manière plus longue avec le terrain. Entre les moments d'immersion, il s'est écoulé un laps de temps nécessaire au bilan des matériaux accumulés lors des semaines de présence. Il s'est par exemple écoulé un peu plus de deux mois entre les deux semaines d'immersion dans l'établissement. Ces moments de rupture ont favorisé la démarche réflexive et ils ont été l'occasion de me mettre à distance des enquêtés d'une part, et de croiser les premières données recueillies avec les éléments tirés de la littérature consacrée à la sociologie de l'école et à l'ethnographie scolaire d'autre part. Mon projet était bien de réaliser une « comparaison par les contraires ». Pour caractériser l'excellence scolaire et dresser les spécificités du lycée Henri-IV, je me tournais vers les monographies d'établissement scolaire et les ethnographies scolaires dans lesquelles je trouvais des indicateurs de comparaison en ayant tout à fait conscience qu'il ne s'agit pas de données comparables à celles produites sur mon terrain. Par exemple, en me référant aux travaux sur « l'effet-établissement » (Cousin, 1993) ou « l'effet-école » (Bressoux, 1994), je m'attachais de plus en plus à décrire le bâti, la taille, la « tonalité sociale » (Duru-Bellat, 2003b) de l'établissement, à tenir compte de « l'effet de composition » (Cherkaoui, 1979 ; Cousin, 1993). En revenant à l'ouvrage de David Lepoutre (2001) et aux travaux d'Olivier Galland (2006) et en croisant les observations de terrain qu'ils rapportent avec mes propres données, je décidai d'accorder plus d'importance aux modes de déplacement des lycéens dans l'établissement et d'être plus attentive à leur manière de parler : Est-ce qu'ils courent ? est-ce qu'ils chahutent ? Est-ce qu'ils crient ? Comment sont-ils habillés ? Quel est leur look ? Est-ce pour eux un moyen de se reconnaître et de manifester leur appartenance à un groupe (Galland, 2006) ? Est-ce que ces normes concernant l'apparence physique jouent un rôle dans la réussite scolaire des élèves (Amadiou, 2002) ? Y a-t-il comme c'est le cas pour les jeunes vivant en cité, des « codes vestimentaires, gestuels, linguistiques spécifiques » (Sauvadet, 2005). En mobilisant des éléments de comparaison, j'allais pouvoir aussi très vite améliorer la description des élèves pour dresser leur profil socio-culturel à partir de ces premiers éléments d'observation.

J'ai donc immédiatement, après ce premier temps d'immersion, écrit mais aussi comparé. Il me fallait mettre sur papier. Ecrire pour décrire, pour « planter le décor ». Le rapport avec l'empirie a nécessité de faire des liens avec la littérature, avec des problématiques étudiées

⁵⁰ Extrait du journal de terrain. Le 7 octobre 2015. 14 heures. Entretien informel avec la concierge en poste à la loge de l'établissement.

déjà en sociologie et didactique de l'EPS. En fait, c'est avec l'ensemble des matériaux recueillis qu'il m'a fallu prendre de la distance, de la hauteur afin de diriger mon regard d'observatrice sur des indicateurs précis, définis et réfléchis qui ont évolué au fur à mesure de l'avancée dans l'enquête. Il s'est agi, comme le défend Peter Woods (1990), de « *maintenir l'équilibre entre intégration et empathie sur le terrain d'une part, et la distanciation et la réflexion sur le matériel produit, d'autre part. Le dernier ne se fait pas indépendamment du premier, mais il fait appel à une orientation différente. Il réclame la créativité, car le donné ne délivre aucune théorie, rien n'y fait sens directement* » (Woods, 1990, p. 133 cité Jacobs, p. 101). La littérature m'a apportée ses cadres d'observation afin de caractériser l'établissement en le comparant à des contextes qui lui sont opposés.

Je propose de partager quelques uns des indicateurs tirés de la littérature qui ont contribué à faire progresser ma grille d'observation, à l'enrichir. Il s'agit bien, dans la perspective de rendre compte de la chronologie qui a été la mienne dans le croisement des données, de montrer que les données recueillies s'articulent à la littérature. D'un point de vue chronologique, j'ai donc réalisé des allers et retours constants entre mon terrain et la littérature afin de caractériser l'établissement et comprendre à quoi tient l'excellence de cette institution.

Référence	Indicateurs à dessein de comparaison
Description/caractérisation établissement	
Duru-Bellat (2003b)	Offre de formation – tonalité sociale – <i>school mix</i>
Grisay (1997)	Bâti, architecture, qualité de l'établissement
Portrait et description des élèves	
Coulangeon (2004)	Apparence physique –morphologie (taille et corpulence)
Amadiou (2002)	Look, tenue vestimentaire
Sauvadet (2005)	« <i>Les gens beaux sont perçus comme plus intelligents, ayant de meilleures aptitudes scolaires</i> » (Galland, 2006, p. 155).
Lepoutre (2001)	Mode déplacement ? En groupe ? Seul ?

Tableau B. – Exemples d'indicateurs utilisés au cours de l'enquête pour caractériser l'établissement scolaire.

Dans mon journal de terrain ou carnet ethnographique, chaque jour j'avais couché sur papier la description de tel ou tel endroit du lycée : le cloître et ses jardins, la cour du méridien, la bibliothèque des prépas, la salle des professeurs...Mais je creusais chaque jour un peu plus mes descriptions afin d'en tirer des éléments de comparaison qui me permettraient de justifier les spécificités de l'établissement. J'avais fait attention à la sonnerie qui retentissait pour signaler la fin des cours et été surprise par des mélodies jouées au piano lorsque j'avais parcouru les ailes du cloître en pleine matinée. Je me rappelle qu'à ce moment-là je m'étais particulièrement sentie ailleurs. Hors d'un lycée. Hors d'une cité scolaire. Hors de tout ce que je connaissais en fait comme établissement scolaire et lieu d'enseignement. J'avais tracé et annoté des schémas, fait des plans des cours et des couloirs, des étages et des salles pour saisir l'organisation structurelle de ce qui était jadis une abbaye ; j'avais compté le nombre

d'arbustes et de buissons plantés dans les jardins de la cour intérieure, estimé la hauteur des haies (elles arrivaient à hauteur de genoux), le nombre de bancs disposés dans les cours et leur orientation, le nombre de lampadaires, de statues dans tout le lycée, le nombre de tables disposées dans les bibliothèques, la couleur de chaque sol, de chaque mur en chaque pièce, j'avais fait attention à l'état des paniers de basket et des buts de handball dans la cour du collège et du méridien, j'avais vu le bitume fatigué et cassé par endroit dans les cours, j'avais vu les racines de certains arbres repousser l'asphalte pour se frayer un chemin en dehors de la dalle de béton et tendre des pièges aux chevilles des lycéens ; j'avais recopié dans mon journal de terrain, l'épithète gravé sur le mémorial des élèves morts pour la France, j'avais décrit la forme et la taille des fenêtres situées au premier étage du cloître, j'avais découvert par la suite que parmi ces ouvertures, certaines étaient en réalité des trompe-l'œil. Je décrivais tout ce qui m'était donné de voir. Je ne voulais rien manquer. J'avais pris des photographies pour ne pas oublier et illustrer par la suite ce que mes descriptions devraient d'abord laisser imaginer. Je prenais au vol, des discussions que j'entendais et qui me parvenaient : des discussions d'élèves à propos d'un devoir de mathématiques, celles de professeurs d'EPS entre eux, durant les interours, au moment des pauses café à tel point que Luc, un professeur d'EPS, finit par m'appeler « *Petit micro* ». J'en étais arrivée à une accumulation de détails qui pourrait d'ailleurs faire passer le soin, l'application et l'attention portées à la description pour un futile empilement, un amoncellement superficiel, une vitrine qui ferait de la réalité, une caricature de l'excellence. Pourtant c'est cet amas de matériaux qui m'apparaît aujourd'hui fondamental parce qu'il me permet de comprendre pleinement le contexte dans lequel mon objet d'étude est à considérer. C'est bien l'agglomération de mots, de schémas, de plans dessinés, de photographies capturées qu'il a fallu pour caractériser et rendre compte du contexte scolaire, du lieu où l'on se trouve lorsque l'on est élève à Henri-IV ; c'est bien le sens des détails qui m'a fait saisir non seulement l'atmosphère tout à fait exceptionnelle mais aussi le poids de l'histoire du lieu ; l'histoire comme une colonne vertébrale soutenant, élevant, avec ce mémorial, ces statues, les bustes sculptés disposés ici et là, cet escalier de marbre, cette chapelle, ce cosmographe, ce cadran solaire, l'établissement scolaire en un édifice chargé de souvenirs, peut-être de secrets aussi, emprunt des marques du temps ; Monique m'avait d'ailleurs dit à ce sujet, au cours d'un entretien « - *Il a une âme ce lycée* ». Entre héritage gothique et roman, l'architecture tout comme l'entretien des jardins bien taillés et bien coupés, la propreté impeccable de l'établissement impose un ordre, une rigueur en même temps qu'une certaine sérénité, une atmosphère paisible et tranquille, propice, on peut le prétendre, à l'écoute, à l'étude, au travail.

Pour parfaire la description de l'établissement que je souhaitais la plus précise et la plus complète possible, je m'étais inscrite à une visite guidée de l'établissement organisée par le foyer socio-éducatif de l'établissement. J'avais en effet vu accroché dans le couloir de la vie scolaire, sur les panneaux en liège et au milieu d'autres informations culturelles, une affichette qui disait :

« *Visites des salles historiques du lycée : samedi 15 novembre 2014 et samedi 06 décembre 2014 à 15h. 5 euros adultes. 2 euros scolaires, étudiants. Au profit du FSE du lycée* ».

Après m'être inscrite en envoyant un courriel à une adresse indiquée sur l'affichette et qui correspondait à une adresse propre au lycée, j'avais rendez-vous à 14 h 45, le 6 décembre 2014 sur le Parvis de l'église Saint-Etienne-Du-Mont. La visite a été emmenée durant 2 heures 30 par un conférencier, spécialiste de l'Histoire de Paris. Nous étions un groupe de quinze personnes. J'étais aux côtés de familles, de touristes, de jeunes couples. On nous avait remis un « Guide de visite », un fascicule de 16 pages donnant des informations sur l'histoire du lycée, son architecture. On trouvait dans le livret, des photographies des pièces que nous allions visiter, accompagnées de descriptions et de commentaires retraçant l'histoire de chacun de ces endroits. Au cours de la visite, j'ai découvert des lieux qui m'étaient inconnus jusqu'ici (soit parce qu'ils étaient aussi fermés aux lycéens et que pour les atteindre il fallait en connaître les passages d'accès, soit parce qu'il s'agissait de pièces dont je n'osais pas pousser la porte). Lorsque j'ai eu accès à certaines de ses pièces (le cellier, l'escalier des Grands hommes en particulier), c'était comme se retrouver dans un labyrinthe offrant ses « passages secrets ». Pour quitter la bibliothèque afin de poursuivre la visite par exemple, il nous a fallu emprunter une porte dérobée parmi les armoires de la dite-bibliothèque.

- L'ancien réfectoire des religieux : la Chapelle et sa voûte gothique,



Photographie 1. La Chapelle du lycée Henri-IV.

- Le cellier qui se trouve juste sous la Chapelle,
- L'escalier des Grands Hommes.
- La salle des Actes (ancienne chapelle de la Miséricorde où le chancelier de l'abbaye décernait les grades universitaires). Dans cette salle, notre guide a ouvert devant notre groupe de visite, le sol pour nous montrer des tombeaux toujours en place,
- Le cabinet des médailles ou cabinet des curiosités recouvert de boiseries,



Photographie 2. Le cabinet des médailles

- La salle Julien Gracq (ancien élève du lycée) ou l'oratoire du père abbé,



Photographie 3. La salle Julien Gracque.

La visite nous a conduit aussi vers des lieux que j'avais déjà pu découvrir, me permettant alors d'affiner, de préciser les descriptions que j'avais pu en faire : le cloître, la cour du Méridien, son cosmographe et son cadran solaire, l'escalier des prophètes construit par le père Claude-Paul de Creil, les bibliothèques.

Au cours de cette première semaine d'immersion, j'ai multiplié les observations et les descriptions des endroits du lycée qui m'étaient accessibles et qui me permettent ainsi de rendre compte du « paysage scolaire » du lycée Henri-IV, du « tout autour » des leçons d'EPS avant de pénétrer au cœur des leçons de la discipline.

J'ai donc progressé dans cette enquête selon la méthode de la Théorisation Ancrée de Glaser et Strauss (2010) qui permet de rapprocher les observations directes de terrain, les orientations théoriques choisies et la littérature scientifique. J'ai exploré l'établissement en anticipant une stratégie d'observation, en prévoyant des indicateurs tirés de la littérature. Une fois sur le terrain, je suis restée disponible aux données du terrain, dans « *un moment de saisie intuitive* » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 42). Puis, à force de synthèses progressives, j'ai sans cesse ajusté les indicateurs d'observation et enrichi ma grille d'observation destinée à décrire le « tout-autour » de l'EPS, en analysant les données recueillies. Pour y parvenir, lors des moments de rupture avec le terrain, je retournais aux travaux consacrés aux écoles et à leurs acteurs. Je comparais les données issues de mon terrain avec les caractéristiques d'établissements populaires. Je suis parvenue à une synthèse finale qui me permet de donner une interprétation en « compréhension » (Paillé et Mucchielli, 2016) de l'établissement scolaire. Une grille retraçant la chronologie de l'enquête synthétise les stratégies mises en place ainsi que la temporalité selon laquelle les données recueillies sur le terrain ont été croisées avec la littérature.

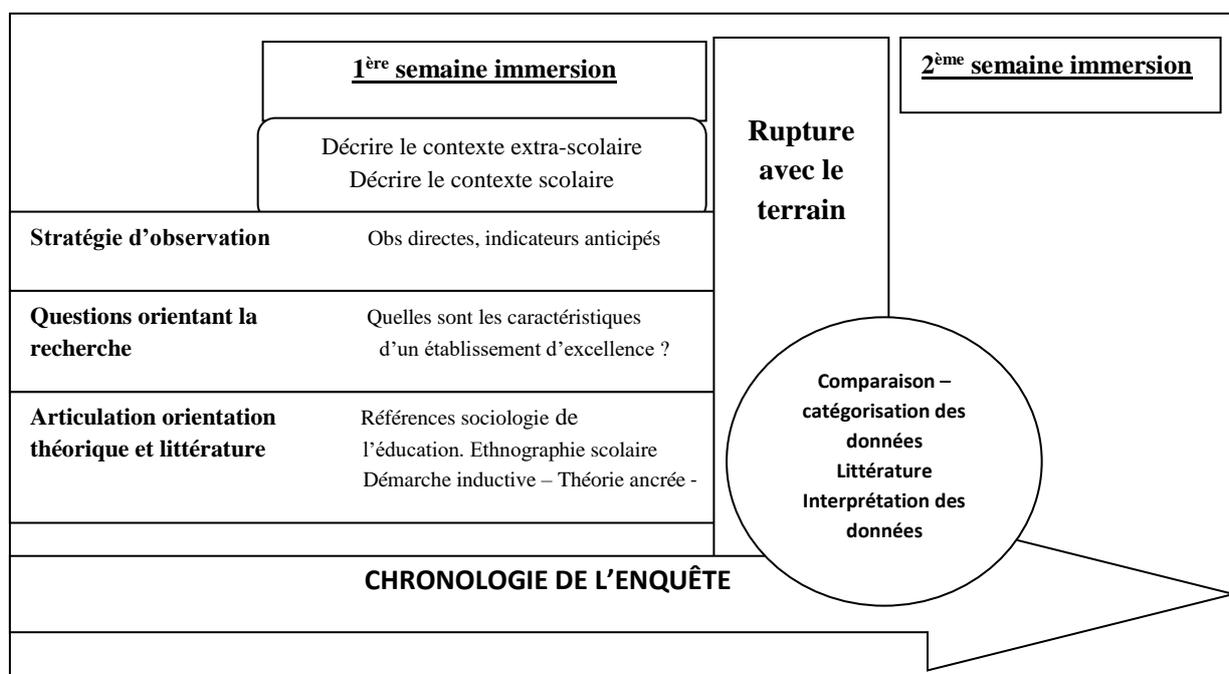


Figure 12. – Segment de frise chronologique de la recherche. Comment les données de terrain s'articulent à la littérature et aux orientations théoriques ? - étape 1-

La première semaine d'immersion ainsi que ces premières descriptions et comparaisons ont amené avec elles des questions pour ce qui pouvait se dérouler dans les leçons d'EPS : quelles sont les APSA support des séances ? Comment se déroule une leçon ? Quelles sont les conduites et attitudes des élèves ? J'allais « entrer dans la classe » et plus précisément dans les leçons d'EPS.

1.2. Les observations in situ des leçons d'EPS au collège et au lycée et la construction des indicateurs de référence

A partir du lundi 12 janvier 2015 et jusqu'au vendredi 16 janvier 2015, je suis retournée dans l'établissement chaque jour de 8h jusqu'à 17h30. Le but était cette fois-ci d'aller observer des leçons d'EPS au collège, et aussi au lycée. L'établissement étant une cité scolaire regroupant collégiens et lycéens, j'ai donc assisté aux cours d'EPS dispensés auprès de tous les niveaux de classe, de la sixième à la terminale. Ce qui m'intéressait lors de cette semaine d'immersion et lors de ces temps d'observations directes, c'était d'identifier les premières caractéristiques de l'excellence pour choisir d'orienter l'enquête en direction ou bien du collège, ou bien du lycée. L'observation des leçons, de la sixième à la terminale, m'a permis de choisir les classes que j'allais suivre ensuite lors de cycles complets d'activités physiques, sportives et artistiques (APSA) et de cibler les critères ou les indicateurs d'observations.

Pour multiplier les observations des différents niveaux de classes, j'ai interrogé à chaque intercoups les enseignants sur les classes qu'ils avaient en charge dans l'heure qui venait : « - *Tu as quelle classe cette heure qui vient ? Et c'est dans quelle activité ?* ». Dans un premier temps, c'est aux enseignants avec lesquels j'entretenais un bon rapport, ceux avec lesquels je m'entendais le mieux, avec lesquels je discutais le plus souvent, ceux également qui s'intéressaient le plus « ouvertement » au travail que je menais, que je me suis adressée en priorité. C'était d'abord dans les leçons de Monique, Françoise, Luc, Valérie que je me suis rendue. Bien souvent, ces enseignants me proposaient d'eux-mêmes de les accompagner et de venir « *voir ce qui se passe* » avec telle ou telle classe dans telle ou telle activité. Il leur arrivait de m'expliquer ce qu'ils avaient prévu sur la séance afin que je puisse décider si cela allait « *m'intéresser ou non* ». Parfois, il m'arrivait de leur demander directement si je pouvais assister à leur cours. Même s'ils ne savaient pas exactement ce que je venais observer, et sans que je leur dévoile précisément les cibles de mes observations afin que les habitudes de pratique ne soient pas davantage modifiées considérant déjà ce que ma présence risquait d'impliquer, ils acceptaient que je « sois là ». Ils n'avaient pas l'air inquiet ou soucieux mais plutôt curieux. En fin de séance, certains demandaient : « - *Alors tu as eu tout ce que tu voulais ?* », comme si j'avais la moindre idée de ce que je venais « chercher ». Et puis, progressivement au cours de la semaine, les autres enseignants de l'équipe me proposaient d'assister à leurs leçons : Claude, Adrien le stagiaire de l'équipe, Jocelyne, Annick. Lorsque j'arrivais dans les leçons d'EPS, après que l'appel ait été fait, le plus souvent, je me présentais aux classes ou bien l'enseignant le faisait pour moi. J'expliquais alors, de manière assez simple, qui j'étais et ce que je venais faire : « - *Bonjour, je suis professeur d'EPS moi aussi, je fais une thèse en EPS, je viens voir comment on travaille en EPS dans un lycée d'excellence comme ici, à Henri-IV, dans votre lycée* ». Lorsque je prenais la parole, j'étais écoutée attentivement. Je parlais dans le plus grand silence. Les regards rivés sur moi. Et puis la leçon démarrait.

Pour que mes observations m'amènent à l'identification de normes relatives à l'excellence scolaire et pour que je sois capable de relever de possibles différences avec des contextes « difficiles », j'avais élaboré une grille d'observation. Elle était assez simple et évoluait aussi

d'une séance à l'autre en fonction des éléments constatés *in-situ* et des lectures. En fait, les travaux en didactique de l'EPS ont discipliné mes observations.

Lors de ces premières observations en EPS, l'objectif n'était pas l'étude du contenu didactique de la leçon, je n'allais pas observer les dispositifs d'apprentissage ni dans leurs consignes, ni dans leur aménagement didactique, ni dans leurs enjeux didactiques. Davantage guidée par les premières questions de recherche, je n'ai pas tenté d'identifier non plus, les techniques didactiques dont ont pu user les enseignants pour faire avancer la leçon, modifier les tâches proposées et guider les élèves vers le savoir. Il s'agit d'ailleurs-là de concepts qui m'ont permis par la suite de catégoriser mes observations. L'objectif était exclusivement de repérer une différence ou une similitude dans ce qui se jouait en EPS au collège et au lycée. L'enjeu, c'était d'établir des comparaisons à partir d'indicateurs de départ pour orienter la suite du travail. Le *tableau C.* est la première grille d'observation que j'ai utilisée en direction des leçons d'EPS au collège et au lycée. Elle concentre aussi les premières questions de recherche adossées à des éléments de comparaison ou des références scientifiques. Je me suis centrée principalement sur les comportements des élèves et les interactions enseignants/élèves à partir de cette grille d'observation qui, même si elle se réfère à des éléments tirés de la littérature pour organiser l'observation, aura été évolutive, aura subi des modifications au cours de cette semaine durant laquelle, j'ai également opéré des allers-retours entre lectures et terrain.

Premiers éléments d'observations	Éléments de comparaison	Questions de recherche
Conditions de pratique	Pour le détail, voir <i>annexe 7.</i>	
Déroulement de la leçon		
Le rapport à l'autorité/le rapport à la règle / le contrat social		
Les interactions		
Le sens des apprentissages		
Logique d'apprentissage		
La créativité, l'innovation		
L'ajustement didactique		

Tableau C. - Première version de la grille d'observation des leçons d'EPS de la 6^{ème} à la Terminale.

Cette grille, on le voit, ne rend absolument pas compte dans le détail, des pratiques enseignantes ou des objets de recherche dont j'ai fait part dans les sections précédentes. Elle n'est d'ailleurs pas véritablement empreinte d'une dimension didactique. Néanmoins, elle est un outil pour diriger la recherche en prenant appui sur des éléments de comparaison tirés de la littérature consacrée à l'enseignement en milieu difficile et à l'enseignement de l'EPS en

milieu difficile. En ce sens, « *si un événement est noté, il doit être comparé avec d'autres événements. Ce qui fait sa singularité et sa typicité ne se découpe que sur fond de repérage des similarités et des différences* » (Céfaï, 2003b, p. 369)

Les questions de recherches se sont constituées à force d'observations et de présence sur le terrain et dans les leçons. De même, les ancrages théoriques sont venus progressivement enrichir la grille.

J'ai modifié ma grille de lecture, je n'ai pas cessé de questionner les éléments recueillis pour les mettre en lien avec les éléments de comparaison ciblés à partir de ma revue de littérature. Après tout, « *l'enquête s'apprend en se faisant d'une manière sinueuse et chaotique* » (Beaud et Weber, 1997, p. 9). Les écrits consacrés aux terrains « difficiles », mettent par exemple régulièrement en avant, les comportements hors-tâches des élèves, le détournement ou le décrochage des situations, les difficultés pour les enseignants d'interagir avec leurs élèves, leurs difficultés à canaliser leur énergie au point que les interactions didactiques soient principalement de nature « *autoritatives* » (Amade-Escot et Monnier, 2009). La démarche d'enquête fait alors écho au modèle interactif de l'analyse dans la mesure où le travail d'analyse de données a commencé au moment même où je recueillais des matériaux : « *le travail d'analyse est un processus progressif qui intervient tôt durant la phase même de cueillette de données et il y a forcément un va-et-vient entre les différentes composantes de l'analyse* » (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006, p. 112). En cela, la démarche d'enquête s'est inscrite dans la perspective développée par Huberman et Miles (1991, 1994) qui définissent le processus d'analyse en trois étapes : la condensation de données (réduction, codage), la présentation des données et la formulation et la vérification des conclusions. De façon plus concrète, j'ai remis en question ma grille d'observation à chaque leçon d'EPS observée pour opérer « *un aller-retour entre d'une part, la cueillette de données et leur analyse et d'autre part, entre les composantes analytiques elles-mêmes* », ce qui a permis de « *détecter à temps les données manquantes et de préparer la prochaine cueillette de données en conséquence* » (Mukamurera et al., 2006, p. 112). Cette analyse de données au moment même du recueil des matériaux représente même pour ce collectif de chercheurs un passage obligé pour être certain d'avoir saturé les données sur son terrain (Glaser et Strauss, 1967). Après chaque observation donc, je m'interrogeais : avais-je pu observer assez d'événements pour caractériser les faits à partir de ces indicateurs ? Est-ce que ces éléments identifiés me permettent d'identifier les pratiques et gestes professionnels des enseignants ? Ces variables d'observation me permettaient-elles d'établir des comparaisons avec l'EPS enseignée en milieux difficiles ? Durant cette première semaine d'observation, la grille a évolué pour que je puisse caractériser les conduites des élèves de lycée et de collège et établir prioritairement des différences entre ces niveaux de classe. Je n'entrai alors pas encore véritablement et assez précisément dans la dimension didactique du travail enseignant.

Le niveau de classe L'activité enseignée, La place de la leçon observée durant le cycle,	<ul style="list-style-type: none"> - Les conditions de pratique
La structuration de la leçon	<ul style="list-style-type: none"> - Prise en main ? Echauffement ? - Nombre de situations - Retour au calme
L'activité des élèves hors tâche et durant la tâche	<ul style="list-style-type: none"> - Décrochage de la tâche - Arrêt d'apprentissage - Détournement de la tâche - Comportements hors-tâche - Attitude des élèves dans les interactions didactiques avec l'enseignant
L'activité de l'enseignant dans ses « communications verbales » (Marsenach, 1989)	<ul style="list-style-type: none"> - Communications d'autorité - Communications didactiques - Communications d'animation

Tableau D. – Deuxième version de la grille d'observation des leçons d'EPS de la 6^{ème} à la Terminale.

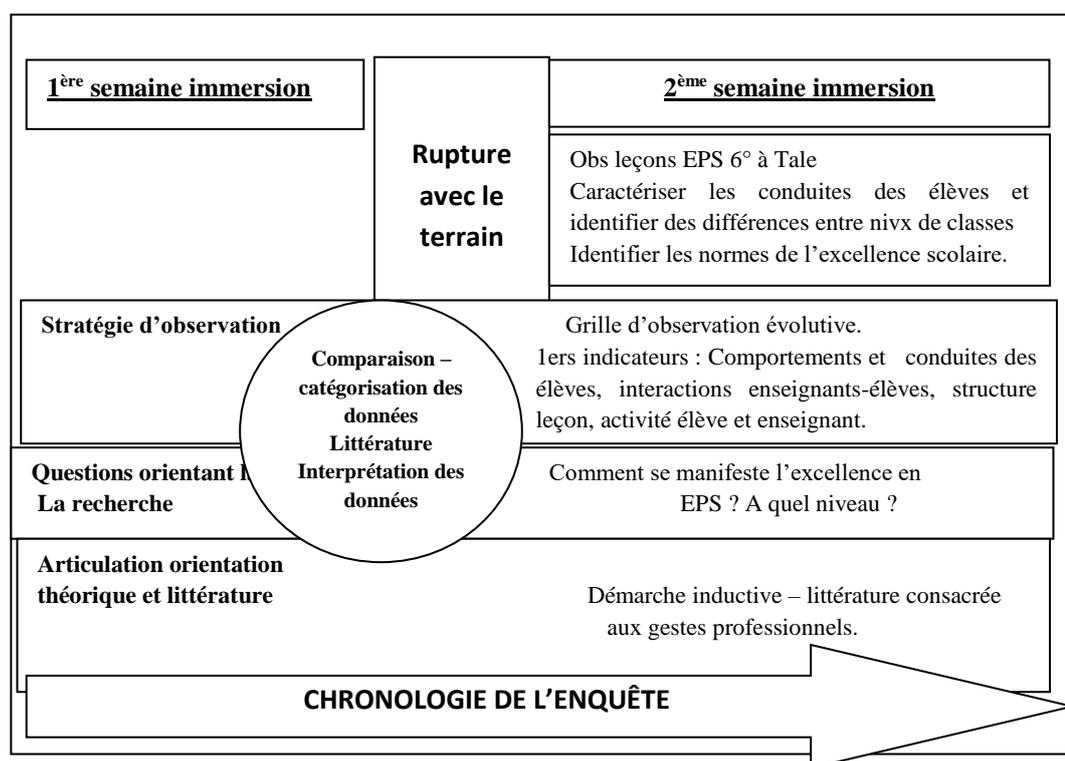


Figure 13. – Segment de frise chronologique de la recherche. Comment les données de terrain s'articulent à la littérature et aux orientations théoriques ? - étape 2 -

Ce travail d'observation a rencontré quelques limites et obstacles. La première des limites, c'est que si j'ai découvert des profils de classes très différents (parfois plus studieux, parfois plus dissipé, parfois détendu, parfois très concentré), je n'ai pas pu observer toutes les classes de l'établissement, ni tous les enseignants. En une semaine cela était infaisable en raison des

leçons qui se donnaient au même moment. Enfin, il y a donc deux enseignants pour lesquels je n'ai pas pu observer les leçons : Hervé et Thibault.

La deuxième limite de ce travail, c'est que j'ai bien conscience d'avoir observé la leçon à un « instant T » du cycle, parfois au moment de l'évaluation, parfois en plein milieu de cycle (séance 6) ce qui a pu jouer sur les comportements et les attitudes des élèves. Par exemple, lorsque j'ai observé la 6^{ème} 3 de Monique, il s'agissait de la séance d'évaluation. J'avais dû me présenter à la classe en début de séance « *pour éviter qu'ils ne stressent davantage* ». Monique en effet, redoutait que ma présence ne change quelque chose dans leur comportement et que les élèves soient plus réticents ou plus gênés en ma présence lors de leur prestation, au point que lorsque je me suis présentée à eux, je dus leur spécifier que je n'étais pas là pour les noter. Durant ces deux heures de cours, j'ai pu percevoir une grande concentration, une ambiance très studieuse chez cette classe de 6^{ème} 3, mais peut-être que cette ambiance générale aurait été différente en début ou milieu de cycle.

Enfin, pour terminer, l'observation des pratiques pose inévitablement la question de l'extériorité, et celle de la posture de l'observateur : « *observer une situation d'enseignement, c'est sinon participer à cette situation, tout au moins y prendre part (certes de manière marginale) et donc la transformer* » (Marcel, 2014, p. 92). En me rendant dans les leçons d'EPS, les enseignants ont parfois été attentifs au fait que je puisse obtenir ce que j'étais venue chercher. Puisque « *le chercheur prend part aux situations au sein desquelles elles se déploient* » (Marcel, 2014, p. 92), ma présence a pu modifier les comportements des élèves mais aussi des enseignants qui, sans connaître mes indicateurs d'observation, ont pu modifier leur manière de faire cours. J'ai pu observer au total, huit classes de collèges et sept classes de lycée, mais également chacun des niveaux d'étude.

Au cours de cette semaine d'observation, j'ai pu établir une différence entre les élèves scolarisés au collège et les lycéens, j'ai pu dresser les contours de l'excellence scolaire en EPS et justifier l'orientation donnée ensuite au travail empirique : celle d'observer trois cycles d'EPS uniquement au lycée. En effet, pour que l'étude des leçons d'EPS soit exclusivement celle de l'élite scolaire en activité, le travail a pris la direction d'observations exclusivement menées auprès de classes de lycée. La différence notable entre les collégiens et les lycéens tient plus à l'attitude, au comportement des élèves de lycée, à une manière d'être en cours qui peut s'expliquer de plusieurs manières (recrutement scolaire, maturité du point de vue développemental, ambition et destin scolaire davantage en jeu au lycée) plutôt qu'à la structuration des leçons ou qu'aux pratiques pédagogiques. Je vais d'ailleurs développer de manière assez succincte, dans les sections qui suivent, les choix qui m'ont conduite à enquêter en direction des classes de lycée.

1.3. Le choix d'enquêter en direction des lycéens

Après cette seconde semaine d'immersion, j'ai donc choisi de centrer l'enquête et mes observations de terrain sur les leçons d'EPS dispensées aux lycéens. Si l'excellence scolaire semble reposer sur des normes de classement et de résultat, d'autres normes se sont progressivement dessinées en renvoyant aux comportements des élèves. Le comportement était davantage scolaire au lycée en renvoyant à une maîtrise de soi, une attention, une écoute

de l'enseignant, une implication dans les situations d'apprentissage, beaucoup plus visibles au lycée qu'au collège.

1.3.1. Une différence dans les attitudes

Les attitudes des élèves au collège ont sans doute été celles que l'on retrouve « dans le tout venant des classes » (Leuteneger, 2000). J'ai en effet vu des élèves plus agités au collège qu'au lycée, sans que cette agitation ne corresponde au chahut traditionnel collectivement organisé, cruel et agressif décrit par Testanière (1967). Les comportements plus dissipés des collégiens n'ont jamais été jusqu'à l'incident ou jusqu'au désordre de classe (Barrère, 2002). Il s'agissait simplement de quelques écarts de conduite (cris, bavardages, détournement des consignes...). Mais jamais les collégiens n'ont fait preuve d'indiscipline, jamais ils n'ont contesté l'autorité du professeur, ne se sont rebellés ; jamais ils ne se sont chahutés les uns les autres ou ne se sont insultés. Bien sûr, il a pu survenir des situations au cours desquelles l'enseignant a dû reprendre le contrôle ; il a pu aussi exister des comportements déviants au point qu'il a fallu sanctionner l'élève ; mais ces situations ont été très minoritaires. J'ai pu entendre aussi, et de façon très rare, dans le local EPS, quelques difficultés tenant à tel ou tel élève alors irrespectueux, dans le non-respect des règles, dans la recherche de confrontation avec le professeur. L'enseignant qui souhaitait imposer le calme lorsqu'il y avait trop de bruit ou celui qui souhaitait reprendre des comportements qu'il considérait sortir du cadre, y parvenait sans vraiment trop élever la voix mais en jouant sur le ton de celle-ci et le regard, sans jamais crier à travers le gymnase.

Ce qui ressort des observations de tous les niveaux de classe, c'est qu'au collège, les classes sont apparues plus bruyantes et qu'il y avait d'ailleurs davantage de « *communications verbales d'autorité* » (Marsenach, 1989) au collège qu'au lycée. J'ai vu les élèves jeter des regards en direction de l'enseignant pour discuter discrètement ou pour prendre plus de liberté dans la situation ; les garçons de la classe de 3^{ème} de Françoise s'amusaient dès qu'ils le pouvaient, autrement dit dès que leur enseignante ne les avait pas à vue, à s'envoyer en frappant à grands coups de pied sur le ballon de volley. Il s'agissait d'une classe particulièrement bruyante, du fait notamment, de comportements perturbateurs de cinq garçons : ils bavardaient beaucoup et n'appliquaient pas les consignes des situations ; dans l'ensemble, la classe mettait du temps à se mettre en place sur les tâches proposées, plusieurs élèves n'écoutaient pas toujours attentivement les consignes lorsqu'elles étaient transmises. Françoise avait pu le leur faire remarquer à plusieurs reprises :

« - *Je vous trouve un peu dispersé ce matin* ». L'enseignante avait même dû réguler le comportement d'un garçon particulièrement dissipé en le menaçant de sanction :

« - *Mathieu, la prochaine fois, tu sais où tu vas* ».

J'ai pu observer aussi deux groupes distincts dès l'échauffement : les filles d'un côté et les garçons de l'autre, tandis qu'au lycée garçons et filles se mélangent beaucoup plus facilement, plus spontanément.

J'ai donc pu observer davantage de comportements hors-tâches, davantage de communication d'autorité destinées à réguler ces comportements dans les leçons dispensées au collège que dans celles dispensées au lycée. Cette différence de comportement peut être due bien sûr à la maturité qui vient avec l'âge, mais elle peut aussi être due aux échéances scolaires. On peut faire l'hypothèse que les lycéens sont beaucoup plus soucieux de leur réussite scolaire, le résultat obtenu au baccalauréat pouvant conditionner l'entrée en CPGE. En fait, tout comme les enseignants ont pu me le répéter au cours de cette première semaine : « - *Le collège ça reste du collège quoi. Ce sont des collégiens comme tous les autres. Au lycée c'est différent, les lycéens savent pourquoi ils sont là.* » (Adrien, stagiaire, dans le local EPS, extrait journal de terrain).

1.3.2. Une différence dans le recrutement scolaire

On peut aussi faire l'hypothèse que ces différences d'attitude tiennent au mode de recrutement qui diffère du collège au lycée. Au « Petit-collège Henri-IV », c'est la carte scolaire qui prévaut, le rectorat attribuant les établissements aux élèves. Le recrutement est sectorisé. En effet, si le collège Henri-IV est sectorisé et recrute des élèves principalement issus des écoles du Vème arrondissement (Pontoise, Rollin, Saint Jacques 28, Cousin), on entre au lycée Henri-IV sur dossier scolaire. Il y a en tout vingt écoles de recrutement et quelques écoles du privé représentant les viviers des futurs collégiens. La principale adjointe reconnaît les stratégies de contournement de la carte scolaire mises en place par certaines familles ; ce sont en effet des pratiques établies et adoptées afin que les familles obtiennent l'établissement souhaité. Mais elle fait également valoir la volonté, au lycée, de recruter des élèves boursiers, d'ouvrir les portes de l'établissement à des élèves issus de milieux défavorisés. Si la diversité sociale semble davantage exister au lycée, on peut supposer que les élèves ayant obtenu « leur droit d'entrée » dès la seconde dans l'établissement, vont particulièrement s'attacher à réussir leurs études en accomplissant le travail demandé sans jamais « sortir du rang ».

2. Les observations directes de trois cycles d'EPS au lycée

Après avoir observé des classes de collège et de lycée en EPS, après avoir décidé que j'enquêterai uniquement auprès de la population lycéenne, j'ai ciblé trois classes de lycée que je pourrai suivre durant un cycle complet d'EPS (soit 20 heures) chaque jeudi. Le choix de ces classes résulte d'un souci pratique et d'une proximité construite avec les trois enseignants au cours de l'enquête. Le jeudi était idéal dans la mesure où il revêtait cet aspect pratique : trois niveaux de classe avaient cours et à des moments différents de la journée et les enseignants ayant cours étaient ceux avec lesquels j'avais noué le plus de liens : je voyais régulièrement Monique et Valérie quand je me rendais au lycée et elles ont toujours été les enseignants les plus curieuses du travail effectué (avec Annick et Françoise), au contraire des hommes plus discrets et plus distants vis-à-vis de moi. Je communiquais aussi régulièrement avec Valérie pour coordonner mes venues dans l'établissement et avec Monique qui est toujours restée attentive à mes venues et au travail que je venais effectuer. J'ai ainsi pu observer :

- la classe de terminale en tennis de table sous la responsabilité de Luc à 8 heures 30,
- la classe de seconde en tennis de table sous la responsabilité de Monique à 10 heures 30 (un peu plus tard dans l'année),
- et la classe de première en acrosport sous la responsabilité de Valérie à 15 heures 30.

Le *tableau E.* synthétise les périodes durant lesquelles j'ai observé ces trois classes.

Observation du cycle de :	Classe	A partir du	Jusqu'au	Nbre total de leçons
Acrosport	1ère scientifique	Jeudi 05 mars 2015	Jeudi 28 mai 2015	8 séances 16 heures
Tennis de table	Tle scientifique	Jeudi 12 mars 2015	Jeudi 21 mai 2015	7 séances 14 heures
Tennis de table	Sde générale	Jeudi 26 mars 2015	Jeudi 21 mai 2015	5 séances 10 heures
Heures d'observations totales	20 séances d'EPS = 40 heures			

Tableau E. - Les cycles d'EPS observés au lycée Henri-IV de Paris lors de l'année scolaire 2014-2015.

Mais avant de revenir dans les leçons d'EPS, il s'est écoulé un peu plus de deux mois. Ce laps de temps m'a permis de retravailler mes grilles d'observations initiales. J'allais pouvoir observer trois cycles complets d'EPS mais je ne pouvais pas prendre le risque d'arriver dans les leçons sans avoir rien organisé d'autant que certains aspects du travail enseignant échappent à la prise de notes. Lors de ce troisième moment de rupture avec le terrain donc, j'analysais les données recueillies pour les comparer aux travaux consacrés à l'EPS dans les milieux difficiles. L'analyse commence en effet sitôt les premiers matériaux ont été assemblés et se poursuit tout au long du processus de recherche. J'ai ainsi engagé dès le début des observations de terrain, une analyse systématique. Dans cette sociologie qualitative dans laquelle je me situe, c'est en quelque sorte « *le processus de recherche lui-même qui [m'a guidée] dans l'examen de toutes les pistes prometteuses de compréhension* (Céfaï, 2003b, p. 366). C'est d'ailleurs en cela que la *grounded theory* est qualifiée de processus de découverte et d'enracinement de la théorie dans la réalité. Il est alors à nouveau possible de rapprocher sociologie et ethnographie dans la mesure où, dans l'approche ethnographique, « *plus un enquêteur accepte de sacrifier l'exigence de standardisation du recueil de données à l'ouverture aux aléas des observations, plus il agit en ethnographe* » (Dodier et Baszanger, 1997, p. 41). La démarche d'enquête, dans une sociologie compréhensive, est un processus qui progresse par tâtonnement et procède de « *la découverte initiale et systématique de la théorie à partir des données d'une recherche* » (Glaser et Strauss, 2010, p. 86).

Les prochaines observations devaient conduire à l'analyse des leçons d'EPS de manière à en voir plus et à pénétrer bien plus dans l'épaisseur didactique des leçons. Mes questions, au départ de cette entreprise doctorale, consistaient bien à décrire les leçons d'EPS en rendant

compte du travail enseignant. Aussi, j'ai axé les variables d'observation sur le travail enseignant, sur leurs pratiques enseignantes, notion qui sera remplacée au cours de l'enquête et des analyses par le concept de gestes professionnels. Par « pratiques », je considérais alors toutes les interventions de l'enseignant qu'il s'agisse des dispositifs pédagogiques élaborés et mis en œuvre, des régulations effectuées *in-situ*, des communications verbales et non-verbales qu'il a eues avec ses élèves, les attentes et les exigences qu'il a eues envers ses derniers. D'ailleurs, l'étude du « curriculum » consiste bien à penser l'articulation entre le « quoi enseigner », le « comment » enseigner et le « quand » enseigner. Finalement, les différentes composantes de l'enseignement sont constituées à la fois des intentions du praticien, des contenus à enseigner, de l'organisation, des méthodes employées, de l'environnement humain et matériel mis en œuvre et des dispositifs d'évaluation (Poggi et al., 2010). En partant de cette définition et en la croisant avec la TSA de Brousseau (1986), les indicateurs se précisaient. J'allais porter mon regard sur les dispositifs pédagogiques pour les décrire le mieux possible et en mobilisant la notion de « milieu didactique ». Avant de revenir dans les leçons, j'étais en effet retournée aux ouvrages et travaux consacrés à la didactique de l'EPS. Dans le cadre de mon travail, je mobilisais les concepts clefs de la didactique, relatifs à la TSA de Brousseau (1986) comme indicateurs d'observations. J'allais donc m'intéresser aux interactions didactiques, aux régulations didactiques, j'allais porter une attention sur les enjeux didactiques visés dans les dispositifs et j'allais tenter d'identifier les contenus introduits dans les dispositifs. Mon protocole de recherche s'est donc en quelque sorte « didactisé » grâce au recours à la démarche inductive dans la mesure où la « didactisation » contient des orientations qui m'ont semblées coller aux terrains, aux questions, aux problèmes dégagés par mes explorations fondées sur une version ascendante de l'enquête.

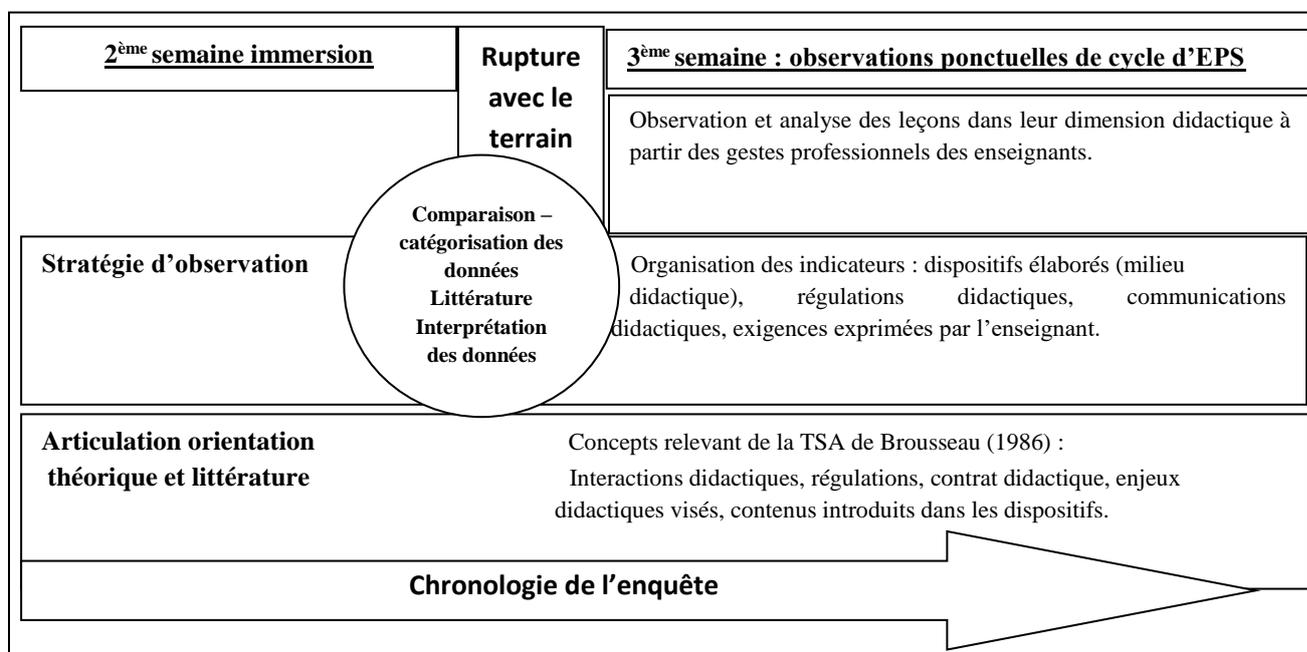


Figure 14 : - Segment de frise chronologique de la recherche. Comment les données de terrain s'articulent à la littérature et aux orientations théoriques ? - étape 3 -

S'il n'était donc pas encore question de l'usage des descripteurs de l'Action Conjointe en Didactique, les lectures et travaux consacrés à la didactique de l'EPS et le choix de mobiliser la TSA m'avaient guidée jusqu'aux concepts usuels dont il a été question précédemment⁵¹. Mais dès le début des observations consacrées aux cycles d'EPS, la grille avait progressé en prenant une orientation didactique. Elle me permettait de décrire le travail enseignant dans les leçons et les conduites et attitudes des élèves. Les concepts se précisaient mais ce n'était pas encore assez.

LES PRATIQUES ENSEIGNANTES	
STRUCTURE DE LA LECON	
L'activité de l'enseignant	
ENJEUX DIDACTIQUES VISES <i>(repérés dans le discours enseignant, dans les situations...)</i>	Les thèmes des leçons. Les objectifs des situations. L'entrée dans la leçon (échauffement, description type de situation...)
LE MILIEU DIDACTIQUE	LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE Nombre de situations Description dispositif (agencement, aménagement matériel, rotation...) But Consignes Règles didactiques Les régulations didactiques / les communications verbales, non verbales Les contenus d'enseignement (Individualisés- collectifs) Leur objet (moteur, soutien de l'engagement, renforcement...) Evolution des situations (simplification, complexification ?)
L'activité des élèves	
HORS-TÂCHE D'APPRENTISSAGE	Description physique (morphologie, couleur de peau, vêtements, manière de se tenir...), Les comportements, Les attitudes, Les interactions avec l'enseignant, Les interactions entre élèves,
DANS LA TÂCHE D'APPRENTISSAGE	Les comportements, (moteurs et éducatifs), Les interactions entre élèves, Les interactions avec le professeur,

Tableau F. - Grille d'observation des leçons d'EPS utilisée dans sa dernière version.

Enfin, si je me suis initiée aux observations didactiques des leçons d'EPS en considérant l'observation comme « *un acte incluant l'attention volontaire et l'intelligence dirigée sur un « objet » pour en recueillir systématiquement des informations* » (De Ketele, 1976 cité par Brousseau, 1977, p. 132), il m'a fallu organiser mes critères d'observation pour rendre le processus d'observation le plus pertinent possible et me permettre de percevoir l'essentiel des événements observés afin d'en restaurer la signification et le sens (Brousseau, 1977). En outre, si j'ai objectivé et choisi des indicateurs d'observation pour exercer un contrôle didactique et scientifique sur les leçons d'EPS, j'ai également fait appel, au cours de mes observations directes et au moment de l'analyse des résultats, à un « système de référence »

⁵¹ Voir pages 81-84.

(Brousseau, 1977, p. 133) personnel. En effet, le regard de l'observateur en didactique doit être formé mais aussi entretenu. Et pour y parvenir, Brousseau invite à se référer à des images tirées d'observations précédentes ou de sa propre expérience :

« Tout chercheur en didactique devrait à mon avis avoir constamment « des enfants dans la tête » et pour cela regarder des classes, des apprentissages de toutes sortes, qu'ils aient, ou non, un rapport avec son sujet de recherche. De ce point de vue, l'observation devient presque une ascèse car rien n'émousse plus la vivacité des perceptions et l'ardeur à noter ce qui est saillant, que la répétition des observations » (Brousseau, 1977, p. 133).

Je dois préciser que quelques aléas ne m'ont pas permis d'observer chaque cycle dans la totalité des 20 heures d'enseignement. Certaines séances ont été annulées en raison de voyage de classe, et d'absences de l'enseignant, mais aussi en raison des événements terribles survenus en France et qui ont conduit les élèves à participer aux marches silencieuses en hommage aux journalistes de *Charlie Hebdo*. Le cycle de tennis de table de la classe de seconde particulièrement, a été difficilement mené (seulement cinq séances) au point de déstabiliser Monique, celle-ci n'hésitant pas à parler de « *bricolages* » à propos de son cycle :

Chercheure : - On va revenir tout de suite sur le cycle de tennis de table. Alors c'était un cycle un peu particulier...

Monique : - Oui tu peux le dire parce que j'ai horreur de bricoler comme ça.

Ch : - Alors il y a eu des difficultés dans le cycle... entre les réunions...

M : - Oui alors c'est simple, je l'ai là, alors il y a eu quatre choses. Il y a eu la première c'était ...

Ch : - Un voyage non ? Un jour de grève...

M : - Il y a eu une grève. J'ai dû le noter quelque part (elle cherche dans son agenda). J'avais trois séances et demie. Ah voilà, 26 mars, c'était la première séance, la montante/descendante où j'affine les niveaux. Tu vois je me suis restreinte parce que d'habitude je prends plus d'une séance pour être sûre qu'il n'y en ait pas un qui passe à travers ou si un était absent que je puisse le récupérer mais ça c'est encore autre chose.

Ch : - Après c'était la grève.

M : - La grève oui.

Ch : - Ensuite c'était un voyage...

*M : - Voilà, le 17. J'en avais très peu là, c'est là où je n'étais pas bien du tout, **je t'ai dit je me sens pas bien**, en plus, je te voyais-là avec ton truc, je me suis dit « je vais peut-être rien lui apporter » (rires). Je ne sais pas ce que tu fais, je n'ai pas eu la curiosité, le culot même de te demander...parce que j'ai dit non ce n'est pas mon problème mais je me suis dit peut-être elle ne va rien pouvoir retirer comme bille, enfin bref. Après le 7 mai, là il y avait une séance et le 21 mai. Le 21 mai c'était la dernière.*

(Extrait entretien formel le 28/05/15 avec Monique).

J'intensifiais en parallèle mes lectures ; je recherchais encore des éléments de comparaison qui me conduisaient, ainsi que j'en ai témoigné au cours de la section précédente, à divers ancrages théoriques. Les indicateurs d'observations se sont construits au fur et à mesure de l'enquête. Mais c'est davantage au moment de l'interprétation des résultats que j'ai mobilisé les analyseurs de l'action conjointe en didactique. Ces outils conceptuels ont permis l'analyse didactique des leçons d'EPS, de dresser leurs traits de généralités et de spécificités, de caractériser les gestes professionnels des enseignants d'EPS. C'est au moment du traitement des données que ces indicateurs sont devenus de précieux et pertinents outils d'analyse.

2.1. Le traitement des données tirées des observations : les analyseurs de l'Action Conjointe en Didactique comme outils d'analyse

C'est toute une revue de littérature qui a inspiré le cadre méthodologique de mes investigations en EPS et conduit à la constitution de catégories de lecture. A partir de connaissances existantes à propos des élèves scolarisés dans des établissements régulièrement caractérisés de « difficiles », mais aussi à partir de savoirs institués sur les pratiques d'enseignement à l'œuvre dans ces contextes, la grille d'observation capitalisait plusieurs éléments d'observations, plusieurs critères ou indicateurs : description physique des élèves (leurs vêtements, leur manière de se tenir, de se parler...), comportements des élèves hors-tâche d'apprentissage et durant la tâche d'apprentissage. J'ai en effet centré mes observations sur les élèves lorsqu'ils étaient en situation d'apprentissage, en relations les uns avec les autres, en relation avec l'enseignant ; j'ai écouté leurs conversations en prenant les mots à la volée, en retranscrivant dans l'immédiat leurs échanges. J'ai aussi attaché de l'importance à la description de l'enseignant d'EPS et de ses gestes professionnels : sa manière de s'exprimer et le volume de sa voix, ses interactions avec les élèves, les consignes qu'il donnait, les objectifs de ses situations d'apprentissage qu'il partageait, ses déplacements dans l'espace, les contenus qu'il y injectait, ses façons d'aménager ou non les situations, sa manière de les faire évoluer. Puis la grille s'est enrichie à partir des concepts relevant de la TSA (contrat didactique, régulation, milieu, interaction). Mais pour approfondir l'analyse des matériaux tirés des observations, j'ai mobilisé les analyseurs de l'action conjointe en didactique. Pour croiser et recouper les données obtenues avec ces analyseurs devenus outils d'analyse, je formalisais un tableau qui me permettait de « ranger », d'organiser les gestes professionnels enseignants pour les caractériser à partir du croisement des outils de l'action conjointe avec des notions relevant de la TSA. Les indicateurs alors organisés ont guidé l'analyse didactique des leçons d'EPS.

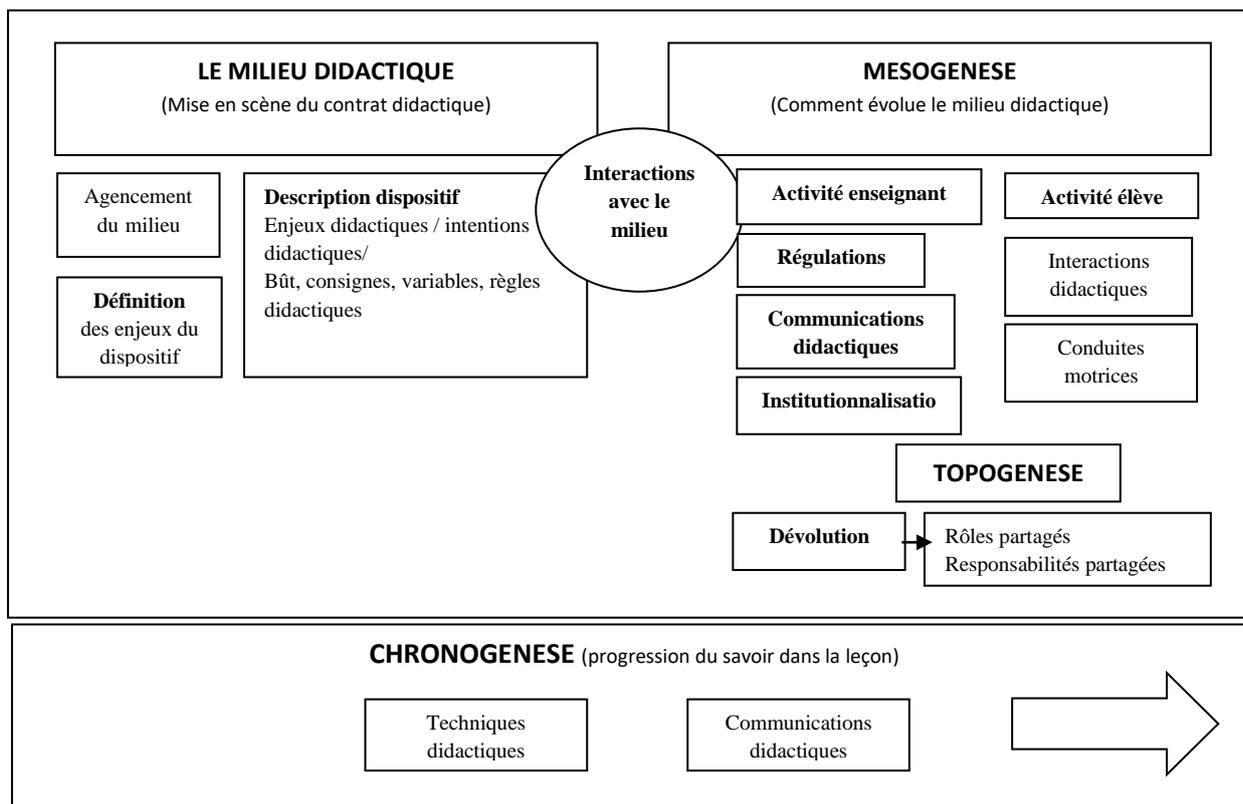


Figure 15. - Grille d'analyse des leçons d'EPS lors de l'interprétation des données.

C'est bien la multiplication des lectures consacrées à des enquêtes et travaux empiriques en didactique de l'EPS qui m'a permis la compréhension puis la mobilisation de ces outils conceptuels dans le cadre de mon travail. En effet, dans les grilles d'observation, les descripteurs de la TACD, n'ont pas constitué immédiatement des indicateurs de lecture. C'est dans un aller et retour permanent entre terrain et théorie que se sont non seulement construits mes cadres d'analyse mais également les outils conceptuels et les indicateurs d'observation. Il en sera question au cours des sections consacrées à la méthodologie de l'enquête, les grilles de lecture et d'analyse se sont instituées au fur et à mesure de l'enquête et les analyseurs de l'Action Conjointe ont fondé des catégories d'analyse au moment de l'interprétation des résultats.

J'ai donc partagé les procédures inductives qui m'ont amenée à ré-élaborer, enrichir en permanence mes grilles d'observations pour permettent de saisir au mieux les aspects didactiques du travail enseignant. Des premières observations jusqu'à l'interprétation des données, les ancrages théoriques et les retours permanents à la littérature afin de mobiliser des critères de comparaison ont fait progresser le protocole d'investigation.

2.2. *L'analyse des savoirs curriculaires transmis : du curriculum prescrit et déclaré au curriculum en actes*

L'objectif du travail était de caractériser la nature des savoirs sélectionnés et transmis en EPS au sein de cette institution d'excellence. De nombreuses recherches, en didactique et en sociologie, ont mis en évidence, de manière générale, un éclatement et une réduction des contenus enseignés dans les établissements scolaires dits « difficiles » et une tendance à valoriser des savoirs plus superficiels et des savoir-faire sociaux (Kerrhoubi et Rochex, 2004 ; Poggi-Combaz, 2002). Les contenus d'enseignement en EPS sont quant à eux minorés au bénéfice de la poursuite d'objectifs de socialisation ou d'apprentissage de règles de vie collective et de règles morales (Poggi-Combaz, 2002, p. 65). L'enjeu consistait alors à repérer la sélection culturelle opérée au lycée Henri-IV. Quels sont les objectifs éducatifs visés ? Sur quelles pratiques corporelles s'appuient les enseignants pour transmettre les savoirs qu'ils jugent prioritaires, indispensables et en référence à quelle variable ?

Pour analyser les séquences d'enseignement retenues, j'ai croisé les données objectives recueillies lors des observations directes : acquisitions visées dans les dispositifs, objectifs de des situations, interactions didactiques valorisées entre enseignant et élève(s) avec les données subjectives obtenues lors des entretiens compréhensifs menés avec les enseignants d'EPS volontaires. En effet, pour analyser si l'enseignant « fait bien ce qu'il dit faire » dans ses situations d'enseignement, c'est au cours des entretiens *post-cycle* que j'ai interrogé les significations accordées par les enseignants aux situations qu'ils ont mis en place et aux techniques didactiques qu'ils ont pu employer lors de la situation d'enseignement. Les enseignants ne peuvent ignorer les contraintes normatives liées au programme de la discipline ; elles composent le *curriculum* formel ou le *curriculum* prescrit. Mais les gestes professionnels sont aussi ancrés dans leur contexte (Brière-Guenoun, 2017, p. 47) et lorsqu'il a été question de définir la sociologie dispositionnaliste et contextualiste, on a vu que les gestes professionnels peuvent se reconfigurer au contact de la situation en classe et que les enseignants sont sous d'autres influences qui risquent d'ancrer leurs gestes dans la subjectivité (Brière-Guenoun, 2017, p. 47). La sociologie des *curricula* l'a mis en évidence : le savoir véhiculé par l'école est le résultat d'une « construction sociale ». « *Les contenus d'enseignement sont l'objet d'une construction menée à l'intérieur de l'école, leur réalité ne va pas de soi* » (Poggi, 2002, p. 54). Aussi, pour Philippe Perrenoud (1995), il existe le *curriculum* « caché » qui désigne tout ce qui est appris à l'école sans jamais être explicité dans le *curriculum* « formel » (valeurs, rôles, représentation) ou pour Martinand (2000), le *curriculum* « potentiel » qui « *renvoie à ce que les enseignants ou d'autres acteurs proposent compte tenu des contextes réels (par exemple dans les publications, les projets pédagogiques, les discussions entre enseignants, la formation des enseignants : il se distingue du curriculum réel qui désigne ce qui est effectivement enseigné en classe* » (Martinand, 2000 cité par Musard, Robin, Nachon et Grehaigne, 2008, p. 63).

Pour analyser des contenus transmis dans les leçons d'EPS, j'ai donc appréhendé à la fois le *curriculum* prescrit à partir des textes officiels les plus récents (le programme de l'enseignement de l'EPS au lycée, *B.O spécial n°4 du 29 avril 2010*) et sur lesquels repose le projet EPS de l'équipe pédagogique. Le programme officiel et le projet EPS permettent de

cerner les objectifs poursuivis. Mais puisque Briot (1999) montre que les influences méso-structurelles (caractéristiques de l'établissement et des élèves) et micro-structurelles (compétences, conception et motivation de l'enseignant) prennent largement le pas sur les influences macro-structurelles (textes officiels), j'ai procédé par étape :

D'abord, j'ai croisé le *curriculum* prescrit de l'EPS (au lycée et plus particulièrement les objectifs d'apprentissage assignés aux activités tennis de table et acrosport), avec le *curriculum* « déclaré » dans ce contexte. L'étude du *curriculum* « déclaré » était la première étape avant celle de l'observation des pratiques enseignantes, il correspond à ce que déclare enseigner l'équipe EPS dans les leçons ou ce qui « mérite d'être enseigné » selon eux. Pour y parvenir, j'ai mobilisé plusieurs matériaux récoltés sur le terrain en analysant :

- les projets déclarés des enseignants à travers le projet pédagogique EPS ;
- la programmation d'APSA ;
- le discours des enseignants sur leurs pratiques ;
- le questionnaire que j'avais transmis à l'équipe enseignante⁵².
- le corpus d'entretiens compréhensions à l'occasion desquels j'ai amené les enseignants à s'exprimer sur « *ce qu'il était important que les élèves apprennent au cours du cycle* » ou bien pour les enseignants que je n'avais pas suivis durant un cycle, sur les « *exigences qu'ils ont auprès des élèves* », « *ce qu'il est important qu'ils apprennent* ».

L'étude des projets déclarés des enseignants permet d'analyser les savoirs qu'ils souhaitent transmettre ou qu'ils disent transmettre mais c'est aussi dans ces discours que j'ai pu repérer comment la sélection de la culture corporelle était opérée. J'ai alors thématiqué l'analyse des discours des enseignants⁵³ et du projet pédagogique. Les contenus jugés prioritaires à transmettre le sont-ils en effet au regard des compétences des enseignants, des contraintes matérielles, des injonctions officielles, des caractéristiques sociales des élèves ?

Ensuite, j'ai croisé les objectifs affichés dans les questionnaires soumis aux enseignants, les discours des enseignants et le projet EPS avec ce que j'ai pu observer au sein des leçons, dans les situations d'apprentissage. J'ai mis en relation les formes de pratique proposées et la sélection culturelle opérée pour analyser le *curriculum* en actes des enseignants.

3. L'usage de questionnaires en direction des lycéens

3.1. L'élaboration du questionnaire

Pour dresser la sociologie des élèves du lycée Henri-IV, il était inévitable d'élaborer un questionnaire et de pouvoir le soumettre, autant que possible, à tous les élèves du lycée. La grille interrogeait ainsi l'origine sociale des élèves (lieu de résidence, professions des parents,

⁵² Il comportait la question : « *Qu'est-ce qui vous paraît important d'être enseigné en EPS ?* ».

⁵³ Il sera question de l'analyse thématique des entretiens dans la section consacrée à la méthodologie de l'entretien en page 124.

pratiques extra-scolaires et loisirs) ; elle interrogeait aussi les représentations qu'avaient les élèves de la discipline. L'enjeu était aussi de questionner le rapport des élèves à l'EPS pour la situer à l'intérieur de la matrice discipline dans ce contexte si particulier et tenter d'éclairer ce qu'ils retiennent en tout cas de leurs cours d'EPS.

Le questionnaire⁵⁴ s'est construit au fur et à mesure de l'enquête, après avoir observé les leçons d'EPS de tous les niveaux de classe. Je ne savais pas en effet, en arrivant sur le terrain si le travail s'orienterait plutôt en direction des collégiens, des lycéens ou bien en direction de ces deux populations. Après avoir décidé de cadrer le travail sur la population lycéenne, j'ai élaboré, au cours des deux mois qui ont précédé mon retour sur le terrain, la grille du questionnaire. Il fallait qu'elle permette aux lycéens de répondre rapidement, en une dizaine de minutes pour ne pas prendre trop de temps sur la leçon. J'ai donc privilégié des questions fermées, excepté pour deux questions concernant la discipline. Quatre champs de questions ont été élaborés afin que le questionnaire soit lisible pour les lycéens : « vous » ; « votre parcours scolaire/ vos projets » ; « vos activités / vos loisirs » ; « en EPS ».

Chacun de ces champs visait le recueil d'éléments relatifs au profil socio-culturel des lycéens afin de dresser les contours de cette « élite lycéenne » (Dutercq et Daverne, 2009) et saisir les variables relatives à la composition sociale du public qui risqueraient d'influencer les enseignants dans leur activité.

3.2. Les conditions de passation des questionnaires

A partir du jeudi 12 mars 2015, je suis passée dans les classes qui avaient d'abord cours durant cette journée. Je privilégiais un mode de passation directe ce qui me permettait d'être au contact des élèves et de pouvoir répondre aux questions susceptibles d'être posées. Je suis revenue le mardi et le vendredi suivant afin de pouvoir m'adresser directement aux classes qui avaient cours. En revanche, des obligations me retenant les autres jours de la semaine à la faculté, les enseignants d'EPS m'ont proposé de passer eux-mêmes les questionnaires auprès des élèves dans leur cours pour me les remettre ensuite. Il en ressort que sur un total de **857** élèves⁵⁵ composant la population du lycée (de la seconde à la terminale), **631** questionnaires ont été recueillis (deux questionnaires sont non exploitables pour le manque de réponse ou des réponses non sérieuses). Les questionnaires sont donc exploitables dans la mesure où ils représentent **73,6 % de la population lycéenne**. Par ailleurs, toutes les classes de Terminale (soit huit classes) ainsi que toutes les classes de seconde (soit sept classes) ont pu être soumises aux questionnaires. En revanche, en raison de nombreux voyages de classes organisés au moment de la passation de questionnaires et donc de l'absence des élèves, cinq classes de premières sur huit ont pu être soumises aux questionnaires. Aussi, près de 42 % des réponses concernent les élèves de terminale.

⁵⁴ Disponible dans le tome II, annexe page 4:

⁵⁵ Nombre total de lycéens inscrits (uniquement second cycle) le 12 septembre 2014. Les chiffres sont tirés de la Présentation du Lycée Henri-IV, septembre 2014, lors des journées du patrimoine du 20 et 21 septembre 2014.

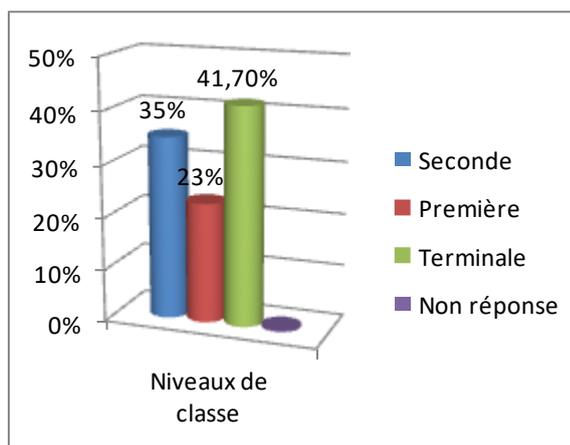


Figure 16. - Les niveaux de classe ayant répondu aux questionnaires

3.3. Le rapport au savoir des élèves dans les questionnaires

Après avoir observé une classe de terminale Scientifique, une classe de première Scientifique et une classe de seconde pratiquer un cycle d'EPS, j'ai fait passer directement des questionnaires⁵⁶aux élèves de ces deux classes (le cycle d'observation avec les secondes avait été trop perturbé pour plusieurs raisons sur lesquelles je reviendrai par la suite). Dans ce questionnaire, j'interrogeais les élèves sur la manière dont ils perçoivent le climat de leur établissement et leur rapport au savoir. Ce qui m'intéressait c'était d'avoir le point de vue des élèves sur les apprentissages, les compétences, les savoirs qu'ils jugeaient avoir acquis ou non.

En m'appuyant sur la définition de Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex (1998) qui désignent le rapport au savoir comme un rapport à des processus (c'est l'acte d'apprendre), à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets institutionnels, culturels et sociaux) et à des situations d'apprentissage, l'enjeu était de repérer ce que les élèves avaient retenu de leur cycle de tennis de table et/ou d'acrosport pour interroger le décalage possible entre le *curriculum* enseigné et ce que déclarent avoir appris les élèves. Interroger l'élite scolaire à propos de ce qu'ils pensent apprendre en EPS me paraissait nécessaire pour ne pas me situer uniquement du côté des pratiques enseignantes et donc du seul côté professoral. C'est pourquoi, en fin de cycle, j'ai pu faire passer des questionnaires à la classe de terminale en tennis de table et à la classe de première en acrosport.

➤ La classe de terminale S en tennis de table

C'est lors de la dernière leçon de tennis de table, après l'évaluation que j'ai pu passer directement le « questionnaire de fin de cycle » aux élèves. J'ai pu les voir rédiger avec sérieux et application leurs réponses. J'ai ainsi recueilli 31 questionnaires sur une classe de 32 élèves.

⁵⁶ Disponible dans le tome II, annexe page 45.

➤ La classe de première S en acrosport

De la même façon, c'est lors de la dernière leçon d'acrosport, après l'évaluation que j'ai pu passer directement le « questionnaire de fin de cycle » aux élèves et les voir rédiger avec sérieux et application leurs réponses. J'ai ainsi recueilli 21 questionnaires sur une classe de 25 élèves.

3.4. L'analyse des matériaux tirés des questionnaires

Si les approches scientifiques sont diverses pour définir le concept de rapport au savoir, dans le cadre du travail, je me suis référée à l'approche didactique développée par Sylvette Maury et Michel Caillot (2003). Il s'agissait de caractériser les types de rapports que les élèves entretiennent aux savoirs spécifiques, de l'EPS en l'occurrence. Cette approche m'a permis de repérer les concepts utilisés par les élèves pour évoquer les savoirs appris à l'issue du cycle. En fait, le rapport au savoir de l'EPS « permet de comprendre les différentes logiques qui animent les élèves dans le processus d'apprentissage et d'identifier différents niveaux d'analyse chez les élèves pour caractériser le curriculum acquis » (Musard et Poggi, 2012, p. 383). J'ai donc procédé à une analyse de contenu à l'aide d'une grille élaborée à partir des réponses des lycéens et inspirée d'une grille d'analyse proposée par Mathilde Musard et Marie-Paule Poggi (2012) dans leur travail portant sur le rapport au savoir des élèves en EPS à l'école primaire. J'ai catégorisé les réponses des élèves en caractérisant ce qu'ils déclaraient avoir appris. Les réponses ont ainsi été thématiques dans quatre champs : les savoirs techniques et tactiques, les savoirs sur soi, les savoirs collaboratifs et les savoirs méthodologiques.

4. Les pratiques enseignantes entre le « dire » et le « faire » : la nécessité des entretiens compréhensifs

La description des pratiques d'intervention dans ce qu'elles ont de visibles, n'a été qu'une première étape du travail. Alors que j'ai observé des situations d'enseignement-apprentissage en EPS, j'ai dû être attentive aux temporalités ainsi que l'implique la démarche ethnographique. En effet, « les unités d'observation de l'ethnographe ne se limitent [donc] pas à des situations, elles relèvent d'un contexte défini par des individus, par leurs visions du monde et par leurs activités, qui, selon les moments de sa biographie et les lieux de son action, s'inscrivent dans des découpages institutionnels ou les excèdent » (Payet, 2016, p. 212). S'inscrire dans une approche ethnographique et qualitative suppose de considérer la réalité comme une « construction humaine, [qui] reconnaît la subjectivité comme étant au cœur de la vie sociale et conçoit son objet en terme d'action-signification des acteurs » (Mukamurera et al., 2006, p. 111).

Les pratiques enseignantes échappent aux prescriptions volontaristes dont elles sont l'objet (textes officiels, programmes institutionnels) parce que leur action, entre contrainte et autonomie, est le résultat d'un ensemble complexe de déterminations et de possibles. Les

cadres de la sociologie dispositionnaliste et contextualiste ont bien mis en évidence les possibilités que les enseignants reconfigurent leur activité, leurs systèmes de valeurs au contact de la situation et au contact des élèves. Aussi, afin de saisir les intentions didactiques des enseignants, leur conception de la discipline, afin de les amener à conscientiser les choix qu'ils font en matière de sélection curriculaire et de mises en œuvre didactique, j'ai réalisé des entretiens semi-directifs avec les enseignants volontaires pour mettre en rapport le « faire » et le « dire », pour mettre en lien le discours et les pratiques, et plus que cela le « discours sur les pratiques » et les pratiques afin de ne pas me limiter à la stricte observation d'une conduite réelle (Clot, 1995). En effet, dans la mesure où l'analyse de l'activité enseignante pose finalement la question de l'articulation du « visible » et de « l'invisible » (Félix, Amigues et Espinassy, 2014, p. 52), les entretiens compréhensifs m'ont permis d'interroger le *curriculum* « déclaré » des enseignants (ce qu'ils disent faire, ce qui leur paraît prioritaire d'être enseigné) et le *curriculum* « réel », autrement dit les objets de savoirs réellement transmis à l'intérieur des dispositifs d'apprentissages. Recouvrant d'abord « *la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle dans une institution d'enseignement* » (Altet et al., 2012, p. 13), les pratiques enseignantes, ou gestes professionnels dans le cadre de ce travail, se définissent aussi, selon Pierre Bourdieu (1997b), à partir de dimensions multiples orientées par des fins variées. Les dimensions affective, psychologique et sociale, pédagogique, didactique, interactive et temporelle s'articulent en effet. C'est dans cette perspective qu'il m'a fallu aller au-delà des manières de faire observables durant les leçons d'EPS et questionner la pratique effective en lien avec les intentions éducatives des intervenants. Mon travail m'a amené jusqu'à l'étude de ces pratiques enseignantes à travers le concept de « gestes professionnels ». Le but des entretiens semi-directifs était de faire dialoguer l'histoire du sujet et les interactions *in situ* pour « *expliquer les décalages importants entre ce qui est prescrit dans les textes (curriculum formel), ce qui s'enseigne (curriculum enseigné) et ce qui s'apprend (curriculum appris)* » (Musard et Poggi, 2012, p. 384).

4.1. Les conditions et le rôle des entretiens semi-directifs

Les enseignants ne sont pas de simples applicateurs de programmes mais des hommes et des femmes animés de convictions, de valeurs et possédant des représentations, un vécu. Selon les structures de formation initiale, selon leur niveau d'expertise, les enseignants d'EPS fondent leur pratique d'intervention sur des registres culturels différents. Denis Pasco et Catherine D. Ennis (2009) montrent d'ailleurs bien ce processus inévitable : les enseignants déterminent des priorités pour les élèves selon les croyances sur la nature de l'apprenant ou le rôle de l'école dans la société par exemple. Dans ce cas, si les onze membres qui composaient l'équipe pédagogique au moment de l'année 2014-2015 constituaient un groupe professionnel, chacun des enseignants n'était pas dépourvu d'un style pédagogique personnel. De même, la maîtrise de la discipline, des processus d'apprentissage, l'auto-actualisation, la responsabilisation sociale et l'intégration écologique (Pasco et Ennis, 2009) ont été susceptibles d'influencer le *curriculum* en actes. L'entretien constituait donc un outil complémentaire aux observations directes de terrain pour comprendre et analyser les gestes

professionnels privilégiés par les enseignants d'EPS articulés à leurs intentions didactiques. Il s'agissait donc de mener des « entretiens ethnographiques » (Beaud et Weber, 2010) avec les enseignants d'EPS qui le souhaitaient dans la mesure où les entretiens n'ont pas été isolés de la situation d'enquête. Ils ont pris place et sens dans un contexte dont je n'ai pas négligé la dimension historique et locale (en l'occurrence histoire et trajectoire professionnelle des acteurs, histoire de l'établissement) et ils se sont appuyés sur des observations directes préalables (Beaud et Weber, 2010). Ce sont les entretiens associés aux observations qui ont permis de faire progresser conjointement l'enquête.

Après chaque entretien, je prenais soin de noter dans mon carnet ethnographique, ce qui m'avait frappée dans les conditions de réalisation de l'entretien : notamment la présentation de soi de l'interviewé et le « décor » (une salle à l'étage du gymnase qui servait plutôt de débarras et le local EPS, une salle de classe jouxtant les vestiaires).

Par ailleurs, dès le début de l'enquête, j'avais évoqué avec les enseignants la possibilité de réaliser des entretiens nous donnant l'occasion de discuter, d'approfondir de manière beaucoup plus formelle et plus tranquille (sans que ce soit durant les interours par exemple), des pans de leur trajectoire professionnelle, des versants de leur activité d'enseignant dans cet établissement, « *des questions qui les touchent de près* » (Beaud et Weber, p. 166). Je souhaitais observer d'abord les leçons d'EPS, enrichir mes grilles d'observations avant de réaliser ces entretiens. J'ai donc d'abord enrichi le cadre d'analyse des situations, j'ai attendu que se terminent les cycles EPS, j'ai pris le temps d'analyser et « classer » ce que j'avais observé (multiplication des consignes, temps de regroupement décuplé, routines, explicitation des enjeux didactiques visés au cours de la leçon...) avant de proposer prioritairement aux enseignants que j'avais suivis durant un cycle complet (Valérie, Monique et Luc), un entretien *post-cycle* en ayant négocié une heure environ d'entretien.

Je me suis donc rendue dans l'établissement une fois les trois cycles observés terminés. Mais j'ai également proposé aux enseignants du reste de l'équipe de pouvoir échanger à propos de leur activité au cours d'un entretien formel.

Par ailleurs, afin de réaliser des entretiens avec des enseignants d'autres disciplines et obtenir le point de vue de ces acteurs sur la discipline mais aussi pour obtenir des informations sur les modalités de travail et l'activité enseignante dans d'autres disciplines, Monique m'a donné les contacts d'enseignants de SVT, de Sciences Physiques et de Littérature.

Tous les entretiens ethnographiques menés avec les enseignants d'EPS et deux enseignantes de SVT ont été menés au sein de l'établissement scolaire. Seul l'entretien ethnographique mené avec l'enseignant de Sciences Physiques s'est déroulé dans un café à l'extérieur de l'établissement. Tous ces entretiens ont été enregistrés au magnétophone en accord avec les interviewés, condition *sine qua non* de l'entretien approfondi (Beaud et Weber, 2010) afin que je retranscrive chacun d'entre eux.

4.2. La construction d'un guide d'entretien

J'ai constitué un guide d'entretien à partir des données déjà recueillies lors de la collecte de données objectives et des observations directes des leçons d'EPS. La construction du guide d'entretien m'a permis de questionner encore et toujours plus, voire de préciser et élaborer les questions de recherche dont il a été question auparavant⁵⁷. Dans sa construction, le guide d'entretien avait pour but de confronter les enseignants à leurs pratiques et gestes professionnels en les interrogeant sur leurs intentions sous-jacentes. J'avais donc pour filtre ou fil rouge, la compréhension des gestes professionnels mis en œuvre dans ce contexte d'enseignement. Je cherchais à comprendre les raisons pour lesquelles ce qui avait été proposé aux élèves avait été proposé de cette manière : par exemple pourquoi réunir aussi souvent les élèves au cours de la leçon ? Pourquoi les impliquer dans des situations de tutorat en tennis de table ?

Au cours de l'entretien, j'ai aiguillé les enseignants sur les thèmes que je souhaitais aborder en évitant autant que possible de suggérer la réponse à mes interlocuteurs, notamment lorsqu'il reformule les propos énoncés par ce dernier. Il n'essaye pas de concilier son point de vue et ses attentes à ceux de l'enquêté. Cependant, Stéphane Beaud observe que cette neutralité est un mythe puisque l'enquêteur est forcément amené à donner son avis, ou tout du moins à acquiescer, même s'il désapprouve les propos de l'enquêté. Par ailleurs, le chercheur doit nécessairement orienter son interlocuteur dans les directions qu'il juge pertinentes pour son étude et auxquelles il réfléchit préalablement.

Pour décrire et comprendre les modalités d'appropriation des savoirs transmis ainsi que la nature des contenus curriculaires, j'ai donc décrypté les observations réalisées en croisant les discours des enseignants obtenus à posteriori des tâches mises en œuvre. Les gestes de l'enseignant résultent en effet de préoccupations multiples concernant le choix des objets de savoirs. Ces préoccupations « traduisent des motifs d'agir singuliers du professeur et ses intentions didactiques (préalables), relevant de son projet d'enseignement » (Brière-Guenoun, 2014, p. 151). J'ai donc réalisé un entretien compréhensif *rétro-cycle* avec Monique et Valérie et réalisé une analyse de discours des deux enseignantes. Pour rappel, Luc, n'était plus disponible à la fin de l'année scolaire malgré mes relances et sollicitations.

J'ai construit un guide d'entretien qui devait dépasser l'évidence de premier niveau et d'être « à l'écoute des données » (Strauss et Corbin, 1998). Les entretiens ethnographiques m'ont permis une double lecture, une lecture en surplomb. Concernant le canevas de l'entretien, celui-ci n'a jamais été constant ; si d'ailleurs il l'est, c'est que le chercheur n'apprend rien. A propos de l'instrument de l'entrevue, Pierre Paillé (1996) écrit en effet que « le canevas d'entretien n'est plus souhaité constant mais, au contraire, témoigne d'autant mieux de la progression de l'analyse qu'il s'est modifié en cours de recherche (en analyse qualitative de théorisation, un canevas d'entretien qui ne bouge pas signifie un chercheur qui n'apprend rien). » (Paillé, 1996, p. 185). Je me suis ainsi efforcée, à partir de questions de relance, d'approfondir certaines réponses, de susciter des anecdotes qui sont quelques-uns des « plus puissants leviers de l'entretien ethnographique » parce que « d'une apparente banalité,

⁵⁷ Voir page 92.

l'anecdote autorise l'enquête à évoquer des phénomènes au contenu profondément sociologique » (Beaud, 1996, p. 242 et 243).

Le guide d'entretien⁵⁸ était structuré par de grands thèmes ou indicateurs : le parcours professionnel, le rayonnement de l'établissement, les responsabilités de l'enseignante, le lycée et sa réputation, la place de l'EPS au lycée et le « climat scolaire », la programmation des APSA, le projet EPS, le point de vue sur l'excellence en EPS. En abordant au cours de l'entretien les leçons observées, je prévoyais alors des indicateurs relatifs à ce que j'avais pu décrire et ce que j'allais analyser par la suite. Ces indicateurs pouvaient différer selon les enseignants observés mais ils étaient toutefois assez similaires : la place des routines dans la leçon, la conception de l'EPS, les conceptions pédagogiques et la « tonalité dominante » donnée à la leçon, la préoccupation du « vivre-ensemble », la gestion de la classe, les artifices pédagogiques pour déguiser les situations et motiver les élèves – l'innovation pédagogique, l'autorité et le rapport à la règle, les interactions entre les élèves, les ajustements didactiques, la formation de l'élève...

La question de départ a été similaire à tous les entretiens afin de faire parler librement mes interlocuteurs, qu'ils ne se sentent pas passer un interrogatoire mais qu'ils se sentent en confiance et dans une situation de confort. J'ai fait en sorte d'adopter une attitude non directive afin de favoriser le dialogue, d'être dans l'échange et l'écoute mais j'ai fait attention à suivre les « lignes d'action » (Goffman, 1973) que j'avais anticipées et qui me permettaient de « reprendre la main » au cours des entretiens et d'aborder dans le temps que les enseignants m'ont concédé, les grands « champs » d'interrogation prévus.

4.3. L'analyse thématique des entretiens

Les entretiens compréhensifs ont donc eu pour rôle d'interroger les parcours professionnels des enseignants, le rôle qu'ils confèrent à la discipline dans la formation du public scolaire dont ils ont la responsabilité et les pratiques d'enseignement qu'ils mettent en œuvre et en cela ils ont permis aux enseignants de se livrer à propos des intentionnalités qu'ils avaient lors de leur activité, intentionnalités qui n'étaient pas directement observables (Altet et al., 2012, p. 15). Au cours des entretiens, je suis donc revenue avec les enseignants sur ce que j'avais pu observer au cours du cycle ou bien lors des séances d'observations plus ponctuelles s'il s'agissait des enseignants que je n'avais pas suivis au cours d'un cycle complet d'APSA. Le traitement des données issues des entretiens a reposé sur les principes de l'analyse qualitative (Huberman et Mils, 1991). L'objectif était de dégager le curriculum transmis et l'agencement matériel et symbolique qui le constitue, à travers ce qu'en dit l'enseignant.

Le traitement des données d'entretien a répondu ici à une double analyse :

- identifier des éléments interprétatifs du point de vue des savoirs mis à l'étude et étudiés en lien avec l'analyse de l'activité des élèves dans les situations proposées,
- repérer les formes de stratégies d'adaptation contextuelles et de sélections curriculaires opérées.

⁵⁸ Les guides d'entretien sont disponibles en annexe 9.

L'analyse de ces entretiens a été réalisée en un an de temps, au fur et à mesure de l'analyse des matériaux récoltés (observations de terrain, écrits théoriques, analyse des questionnaires) et de la rédaction du travail. J'ai d'abord procédé moi-même à la saisie informatique des entretiens et des informations recueillies.

L'analyse thématique des discours a fait intervenir le processus de réduction de données. Cette analyse peut s'opérer à travers l'analyse de contenu ou l'analyse linguistique. Réaliser une analyse thématique des entretiens me semblait pertinent pour pouvoir étudier et comparer le sens des discours et mettre à jour « *les systèmes de représentations véhiculés par ces discours* » (Blanchet et Gotman, 1992, p. 91). Ce procédé a permis de repérer tous les thèmes pertinents en lien avec les objectifs de la recherche, à l'intérieur des matériaux d'étude et a permis de construire un « panorama » équivalent à un « arbre thématique » (Paillé et Muchielli, 2016, p. 236) matérialisant les phénomènes liés à mes questions de recherche. Puisque j'avais réalisé plusieurs entretiens, l'analyse thématique a été aussi un moyen de vérifier si les thèmes repérés dans les différents corpus d'entretiens sont récurrents, se recourent, se rejoignent, se contredisent, se complètent...

J'ai donc d'abord retranscrit moi-même tous les entretiens réalisés. Ces retranscriptions m'ont permis d'être dans une certaine « *disposition d'esprit* » qui a pu permettre de « *relever des idées, des expressions, des mots qui n'ont pas été entendus au moment de la réalisation de l'entretien, mais également de formuler d'autres hypothèses, de faire des liens entre différents éléments du discours, de faire surgir de nouveaux questionnements...* » (Ramos, 2015, p. 95). Je me suis bien sûr attachée à ce que disaient les enseignants d'EPS de leurs pratiques pour ne pas « *puiser dans mes propres interprétations* » (Bizeul, 2006, p. 71) mais j'ai aussi contrôlé les données obtenues en réduisant les données de mon corpus d'entretiens, en menant un « *travail systématique de synthèse* » (Paillé et Muchielli, 2016, p. 235) et en étant vigilante face au risque de « *sur-interprétation* » (Lahire, 1996).

La thématization du discours a donc constitué une opération centrale dans la méthode de l'analyse thématique, c'est-à-dire « *la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de la recherche (la problématique)* » (Paillé et Muchielli, 2016, p. 236). Pour analyser les entretiens, j'ai donc procédé au repérage systématique, au regroupement des thèmes abordés dans les corpus d'entretiens. Pour y parvenir, j'ai déconstruit les entretiens pour les reconstruire (Ramos, 2015).

D'abord, j'ai réalisé une opération de fragmentation des données des corpus. J'ai rassemblé et souligné chaque idée qui paraissait proche d'une autre, chaque élément de signification qui paraissait semblable d'un autre. La fragmentation du discours permet ainsi « *d'extraire les idées, de les décontextualiser et donc de les traiter sans les relier immédiatement à des systèmes de sens qui, de plus, mêlent ceux de la personne interrogée et ceux du chercheur* » (Ramos, 2015, p. 101). J'ai en quelque sorte constitué des « boîtes » par thèmes repérés. Je découpais l'entretien en extraits d'entretien (Ramos, 2015) jusqu'à arriver à saturation dans la constitution de ces boîtes.

Puis, j'ai réorganisé les idées que j'avais regroupées en thèmes en nommant ces regroupements (par exemple, « apprentissage », « valeurs », « collectif », « capacités »), jusqu'à ce qu'une grille d'analyse se dégage de ce découpage. J'ai ensuite établie des sous-thèmes dans chaque thème en restant la plus fidèle possible à l'idée que souhaitait exprimer les interviewés (par exemples pour « capacités » : motrices, réflexives, intellectuelles, de régulations, de travail collectif). Le travail de regroupement d'idées et de regroupements dans les regroupements (Ramos, 2015) a permis progressivement d'affiner l'analyse des entretiens. Le *tableau G.* propose d'illustrer les regroupements thématiques que j'ai effectués à partir d'un thème récurrent repéré dans le corpus d'entretien de Valérie, celui de « capacité » :

<i>Sous-thème</i>	<i>Sous-sous-thème</i>	<i>Sous-sous-sous-thèmes</i>	<i>Verbatim</i>
Ce qui favorise les apprentissages des élèves dans la leçon	Les capacités des élèves	L'attention	« Et puis il y a une capacité d'attention , au lycée hein, et une capacité de rebond qui est quand même assez extraordinaire ».
		La réactivité	« Et puis il y a une capacité d'attention , au lycée hein, et une capacité de rebond qui est quand même assez extraordinaire ».
		La vitesse d'apprentissage	« Je me suis aperçue notamment, en passant de mon collègue, qui était un collègue « lambda » du 14 ^{ème} arrondissement qui n'était absolument pas un établissement ZEP, un collègue qui n'était pas en difficulté, de la vitesse d'apprentissage de ces élèves ici. Malgré le nombre important d'élèves dans les classes, l'apprentissage se faisait de façon plus rapide ».

Tableau G. – Illustration de regroupements thématiques opérés lors de l'analyse des discours enseignants.

5. Les aléas ou les ratés de terrain

S'il m'importait prioritairement de rencontrer les trois enseignants que j'avais suivis en observation, j'ai sollicité tous les enseignants de l'équipe pédagogique EPS directement lorsque je pouvais m'adresser à eux, mais aussi par courriel interposé lorsque je n'avais pas eu l'occasion de voir certains membres de l'équipe. Pour m'aider dans ma tâche, Valérie était allée jusqu'à tracer un planning sur le tableau velléda du local EPS pour que ses collègues puissent s'inscrire sur des créneaux horaires lors de mes venues ultérieures.

Cependant, sur onze membres de l'équipe, je n'ai pu réaliser que sept entretiens compréhensifs et exclusivement avec des femmes enseignantes d'EPS. Deux enseignants d'EPS ont pris leur retraite au cours de l'enquête et malgré plusieurs relances, ils n'ont plus donné de nouvelles, même en leur proposant de répondre à quelques questions par écrit. D'autres ont justifié leur impossibilité de participer à un entretien en invoquant des

indisponibilités, des contretemps, un emploi du temps conséquent. Un autre enfin n'a jamais répondu aux sollicitations que j'ai pu faire à l'oral ou par écrit. Mais un constat s'est imposé à moi au moment de l'analyse des résultats. Le fait est que je n'ai obtenu des entretiens qu'avec les enseignantes de l'équipe EPS, et aucun avec les enseignants de cette même équipe. Ce constat, qui peut apparaître comme un « raté » de terrain, mériterait d'être analysé encore plus finement en s'interrogeant à la manière de Pierre Fournier (2006) qui discute des mécanismes cognitifs déclenchés chez l'enquêté au cours de la relation d'enquête. En considérant la relation d'enquête comme « *un rapport social de sexe, d'âge, voire de classe* » (Fournier, 2006, p. 1), on peut s'interroger : est-ce que le fait d'être une « jeune femme » enquêtant au sein d'un groupe professionnel majoritairement masculin et d'une autre génération n'a pas été un élément qui a « encombré » la relation d'enquête avec les hommes de l'équipe ? Les entretiens que j'ai menés exclusivement avec les femmes restent en tout cas, un point d'interrogation pour moi et par-là, ils restent aussi ce qu'on appelle un « raté de terrain ». Ce qui m'a le plus frustrée, c'est que je n'ai pas pu m'entretenir avec Luc dont j'avais suivi le cycle de tennis de table avec sa classe de terminale. Si je n'ai pu rencontrer les « hommes » en entretien, j'ai tenté d'obtenir des informations les concernant (parcours professionnel, expériences dans l'établissement...) par d'autres moyens. J'ai échangé avec eux lors de moments plus informels durant les interours, les pauses-cafés, pour tenter d'obtenir les informations dont j'avais besoin afin de dresser le portrait de ce groupe professionnel. Mais pour obtenir les données manquantes à propos de certains enseignants, j'ai également fait passer un questionnaire à l'équipe pédagogique. Celui-ci était centré sur quatre catégories :

- l'origine sociale (lieu d'habitation),
- la structure de formation et les concours/diplômes obtenus,
- la date d'entrée dans l'établissement,
- la conception de la discipline (objectifs, valeurs portées par la discipline).

Mais là encore, tous les enseignants n'ont pas répondu. Peut-être n'ont-ils simplement pas souhaité apporter d'informations, même sous couvert d'anonymat, peut-être n'ont-ils pas eu de temps à consacrer au questionnaire ? Aussi, la physionomie de l'équipe enseignante est-elle dressée à partir des matériaux obtenus au cours des entretiens, des questionnaires et au moyen des conversations informelles que j'ai tenues avec les enseignants et qui se sont donc fait plus discrets sur leur parcours, leurs conceptions de la discipline et leurs pratiques pédagogiques. Sorte de bricolage de terrain mais mené avec vigilance. J'ai en effet veillé à recouper les informations pour que les données soient assurément exactes. Si le nombre d'entretiens peut apparaître réducteur ce n'est en réalité pas un problème dans le cadre de cette enquête. En effet « *les entretiens approfondis ne visent pas à produire des données quantifiées et n'ont donc pas besoin d'être nombreux* » (Beaud et Weber, 2010, p. 156). Les entretiens ethnographiques que j'ai menés ont tous pu être approfondis en permettant aux enquêtés de s'interroger eux-mêmes sur leur conditions d'exercice et s'exprimer sur leurs points de vue.

Enfin, grâce à Monique qui m'avait communiqué les adresses mails de plusieurs de ses collègues d'autres disciplines, j'ai rencontré un enseignant de sciences physiques et deux

enseignants de sciences de la vie et de la terre (SVT) afin de pouvoir situer la discipline dans cette économie du prestige et de l'excellence.

Pourquoi n'ai-je obtenu des entretiens qu'avec les femmes de la discipline ? Qu'ai-je raté ? Comment et pourquoi n'ai-je pas réussi à « m'imposer » ou bien au moins à faire valoir davantage la nécessité et l'importance pour mon travail, de réaliser des entretiens avec chacun des enseignants ? Est-ce en raison de mes traits de caractères qui ont tendance à faire de moi quelqu'un de réservé aux premiers moments d'une rencontre plutôt que quelqu'un d'outrecuidant qui provoque les situations ? En voulant rester discrète pour ne pas perturber l'activité des uns et des autres, n'ai-je pas été « trop » dans la retenue ? J'aurais sans doute dû être plus audacieuse auprès des enseignants taiseux en ma présence ou bien que je sentais plus distant. J'aurais dû « forcer » un peu plus les situations en allant contre ma nature première qui s'accommode des circonstances plus qu'elle n'impose aux autres avec opiniâtreté ses ambitions et ses objectifs. Mais puisque le travail ethnographique se façonne au fil des interactions dans lesquelles le chercheur est engagé sur son terrain, dans les tâtonnements, dans les abandons de pistes, en réaction aux découvertes, surprises, imprévus et obstacles qu'il rencontre (Demazière, Horn, et Zune, 2011 ; Morissette, Demazière et Pépin, 2014), plutôt que de nourrir quelques frustrations à l'égard de ces ratés de terrain, j'en tire des leçons sur le versant des relations aux enquêtés. Par ailleurs, en dévoilant ainsi les « déconvenues » (Morel, 2018, p. 140) que j'ai pu rencontrer au cours du travail, je choisis de montrer aussi les blocages et les obstacles auxquels j'ai fait face et qui contribuent à démystifier la recherche menée (Bizeul, 1999).

Au total, j'ai donc réalisé sept entretiens compréhensifs avec des enseignantes d'EPS et trois entretiens avec des professeurs de sciences physiques et sciences de la vie et de la terre (SVT). Ces entretiens ont tous été enregistrés et retranscrits. J'ai également mené un entretien avec le proviseur du lycée en poste au moment de l'enquête puis un entretien avec la proviseure nommée au lycée en septembre 2016. Ces entretiens se sont déroulés dans un cadre formel, dans le bureau du proviseur mais n'ont pas été enregistrés. Les *tableaux I, J et K*. synthétisent ces temps d'entretiens compréhensifs et totalisent le nombre d'heure consacrées aux entretiens compréhensifs menés avec les enseignants d'EPS, les enseignants d'autres disciplines et les deux proviseurs qui se sont succédés au cours de l'enquête.

Mais auparavant, j'aimerais préciser que mon terrain ne s'est pas « limité » à onze heures d'entretiens formels uniquement. J'ai en effet multiplié les observations directes de terrain, profité de chaque occasion pour échanger avec les enseignants et mener des entretiens informels. Je consignais alors le contenu des discussions dans mon carnet ethnographique. Le *tableau H*. propose de reprendre les diverses techniques d'investigation utilisées et la masse de données recueillies.

Techniques d'investigation utilisées	Masse de données recueillies
Observations directes de l'établissement	45 heures d'observations
Observations des pratiques en AS	3 heures d'observations
Observations des leçons d'EPS de la 6 ^{ème} à la terminale	35 séances observées = 70 heures d'observations
Observations de trois cycles d'EPS	
Passation de questionnaires en direction de tous les lycéens	631 questionnaires recueillis
Passation de questionnaires en direction de deux classes suivies durant un cycle EPS	62 questionnaires recueillis
Passation de questionnaires en direction des enseignants d'EPS	6 questionnaires recueillis
Entretiens informels	Deux documentalistes, une infirmière, des élèves, concierges, enseignants d'EPS.
Recueil de données objectives	Projet établissement, projet EPS, carnet de présentation de l'établissement, moyennes des élèves en EPS et dans les autres disciplines, notes obtenues au baccalauréat, plan de l'établissement, journal du lycée...

Tableau H. – Les techniques d'enquête utilisées et la masse de données recueillies (en dehors des entretiens compréhensifs).

Les enseignants d'EPS		
Enseignantes d'EPS	Date et lieu de l'entretien	Durée de l'entretien
Monique	Entretien exploratoire le 28 mai 2015. Entretien semi-directif approfondi le 12 avril 2016.	1 heure 25. 30minutes.
Valérie	Le 29 avril 2016 au dernier étage du gymnase.	1 heure 10 minutes.
Jocelyne	Le 29 mars 2016 dans le local EPS.	49 minutes.
Annick	Le 26 mai 2016 dans le local EPS.	56 minutes.
Françoise	Le 29 mars 2016 dans le local EPS.	42 minutes.
Laura	Le 29 mars 2016 dans une salle de classe jouxtant le local EPS.	54 minutes.
Total heures entretien	6 heures et 26 minutes	

Tableau I. - Synthèse des entretiens compréhensifs avec les enseignants d'EPS du lycée Henri-IV de Paris.

Enseignants d'autres disciplines	Date et lieu de l'entretien	Durée de l'entretien
Stéphane, professeur de sciences physiques	Mardi 23 mai 2017 à 9 heures	27 minutes.
Véronique, professeure de SVT.	innov	39 minutes
Sylvie, professeure de SVT	Mardi 23 mai à 14h30, dans une salle de classe avec des élèves de premières lors d'un TP, dans le bâtiment des sciences physiques.	26 minutes
Total heures entretien	1 heure et 32 minutes	

Tableau J. - Synthèse des entretiens compréhensifs avec les enseignants de sciences physiques et SVT du lycée Henri-IV de Paris.

Les proviseurs qui se sont succédés au cours de l'enquête	Date et lieu de l'entretien	Durée de l'entretien formel non enregistré
Mr. C. proviseur du lycée.	Le 15 mai 2014 dans le bureau du proviseur	1 heure
Proviseure-adjointe du collège, Mme F.	Le 08 octobre 2014 dans le bureau de la proviseur adjointe	1 heure
Proviseure nouvellement nommée	Le 06 mars 2017 dans le bureau de la proviseure	1 heure
Total heures entretien	3 heures	

Tableau K. - Synthèse des entretiens formels non enregistrés avec les proviseurs de l'établissement Henri-IV.

6. La chronologie dans le traitement et le croisement des données

De manière générale, le protocole de recueil de données s'est fondé sur le travail de Brousseau (1978) qui institue l'observation didactique comme la combinaison d'observations en classe et d'entretiens avec les différents acteurs.

Je viens de rendre compte de la façon dont j'ai procédé pour recueillir les données du terrain à la fois dans les observations directes, la passation de questionnaires et dans la conduite des entretiens compréhensifs. Mais après avoir analysé les leçons d'EPS et après avoir réalisé des entretiens compréhensifs *post-cycle* avec les acteurs de la discipline, il a fallu que j'entre dans le « substrat didactique » des leçons afin de parvenir à l'étude des pratiques enseignantes mises en œuvre et à l'étude des savoirs en jeu dans les leçons d'EPS.

Les contenus d'enseignement à l'origine du développement des compétences dans les situations sont en effet encapsulés dans le milieu didactique. L'enjeu était non seulement d'analyser la construction et l'évolution du milieu didactique, mais aussi d'étudier la nature

des acquisitions que ce milieu didactique allait desservir dans ce contexte. Puisqu'on ne peut pas avoir accès aux contenus d'enseignement sans l'analyse de l'agencement des dispositifs et des tâches proposées aux élèves, c'est l'analyse de ce milieu qui a donné accès à la nature des savoirs curriculaires transmis, entendus comme les intentions, les contenus, l'organisation, les méthodes, l'environnement humain et matériel, évaluation et dispositions relatives à la formation des enseignants (De Landsheere, 1992). En articulant l'analyse des savoirs transmis dans les leçons d'EPS et les modalités de leur transmission sous l'influence du contexte local et social, le travail m'a conduit inéluctablement à l'étude des gestes professionnels des enseignants. J'ai en effet considéré que la culture corporelle transmise dans les situations d'enseignement se révélait dans le « *curriculum en actes* » (Brière-Guenoun, 2014).

J'ai donc décrit au cours de ces sections, la méthodologie que j'ai employée et les outils théoriques que j'ai mobilisés dans le recueil de données. J'ai aussi fait part, en toute transparence, de la façon dont j'ai procédé pour analyser ces *datas*. Je ne reviendrai plus dans les sections suivantes sur ces dimensions du travail mais j'inviterai le lecteur à se rapporter à ces sections concernant les techniques d'investigations construites durant d'enquête s'il a besoin de s'y référer. Mais pour produire les descriptions, les connaissances et les analyses que je revendique pouvoir apporter au moyen du travail empirique, il a fallu, dans un premier temps, accéder au terrain et pour cela « gagner le terrain ». Si le cadrage théorique du travail et la méthodologie d'enquête se sont construits progressivement, au fur et à mesure de mes venues dans l'établissement et des retours à une revue de littérature qui ne cessait de mûrir, le gain du terrain lui, a résulté d'un jeu d'interconnaissances en même temps qu'il a résulté d'un renoncement. C'est désormais sur l'accès à mon terrain d'étude que je propose de revenir au moyen de la mise en récit.

Quatrième chapitre : Récit d'enquête : « la conquête » d'une institution scolaire réputée et fermée

« *Mais pourquoi Henri-IV ? Il y en a d'autres des établissements d'excellence !*⁵⁹ »

1. Le jeu de dominos mis en récit

À l'inverse d'un lieu public, comme les esplanades stéphanoises et parisiennes investies par Alexis Trémoulinas (2007) dont les accès sont libres, il est plus difficile de pouvoir mettre un pied dans un établissement scolaire sans se présenter à l'administration ni même sans prévenir de sa visite. D'abord parce que généralement l'entrée est contrôlée et surveillée, les identités des individus extérieurs à tout collège et tout lycée sont vérifiées et encore davantage depuis les plans Vigipirate. Ensuite parce que l'enquêteur peut immédiatement être remarqué au point qu'on lui fasse sentir que sa présence n'est pas habituelle et qu'elle pose question. Lorsque je me « promenais » à l'intérieur du lycée lors de ma première semaine d'immersion, je sentais sur moi, lorsque je croisais dans les couloirs des enseignants ou des agents d'entretiens, des regards interrogateurs au point même que la documentaliste de la « bibliothèque des prépas » m'a demandé, lorsque j'y entrais pour la première fois, de décliner mon identité : « - *Bonjour, vous êtes ? Ah oui, j'avais bien repéré que vous n'étiez pas d'ici* ».

Les établissements scolaires donc, veillent à la sécurité de ses usagers qui se connaissent et se reconnaissent et à ce qu'aucun élément extérieur ne vienne perturber leur fonctionnement ou l'activité des élèves et des professeurs en protégeant leur accès. De même, ces institutions peuvent renfermer plus qu'une part de mystère, une certaine intimité et pour la préserver garder leurs portes closes. En effet, les terrains restent fermés parce qu'ils peuvent engager une dimension intime (Trémoulinas, 2007). Tout comme « *la haute société cultive la discrétion* » (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2007, p. 5), les proviseurs des lycées prestigieux n'ont pas forcément envie que soient dévoilés le fonctionnement et les stratégies de leur établissement (souvent en compétition avec les lycées voisins qui recrutent eux aussi les élèves sur dossier scolaire). De même, les enseignants en poste dans ces lycées pourraient se sentir plus qu'observés, épiés et jugés dans leurs pratiques professionnelles et craindre ensuite d'être trahis.

Pour engager mon enquête sur le terrain de l'excellence lycéenne, il m'a fallu cibler les meilleurs établissements de France. Le ministère de l'Education Nationale se refusant d'établir un classement, j'avais recensé les « meilleurs » lycées à partir des classifications que l'on peut trouver chaque année courant mars/avril dans les périodiques tels que le Parisien, Aujourd'hui en France, l'Express, Le monde, le Figaro ainsi que sur les sites internet comme « l'internaute » et « l'étudiant ». Chacun de ces journaux ou de ces sites web emploie une méthodologie propre qui prend appui sur les indicateurs de résultats des lycées élaborés par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance [DEPP]. Ces méthodologies

⁵⁹ Propos de la proviseure du lycée Henri-IV nommée en septembre 2016 au cours d'un entretien formel non enregistré le

tiennent compte du taux de réussite au baccalauréat bien sûr, et tantôt du taux d'accès de la terminale au bac, tantôt du taux d'accès de la première au bac ; parfois aussi, de la valeur ajoutée de chaque établissement. Mais finalement, au « hit-parade » des lycées français, on retrouve principalement les mêmes établissements. L'ordre diffère plus ou moins selon les critères retenus, mais en tête du palmarès, on trouve d'abord des établissements d'enseignement privés et puis ensuite, des lycées publics, dont les noms sont régulièrement les mêmes : Fénelon, Louis Le grand et Henri-IV à Paris, Michelet à Vanves, LaKanal dans l'académie de Versailles et Pasteur à Neuilly sur Seine. Début avril 2014, j'adressais un courriel aux proviseurs de ces établissements : des lycées ou cités scolaires tous publics, tous parisiens, au moyen de leur messagerie académique et dans lequel je me présentais comme professeure agrégée d'EPS, doctorante en STAPS, et leur expliquais mon projet de recherche dans les grandes lignes. Je sollicitais, pour conclure mon courrier, un entretien avec eux afin d'explicitier davantage les perspectives de mon travail doctoral qui portait, et je le spécifiais bien, une mention sociologie, qui s'appliquerait uniquement au champ de l'EPS. Qu'il s'agisse d'établissements publics était important. Elevée dans les valeurs de la gauche républicaine, de l'égalité des chances, du partage et de la solidarité, mes parents m'ont toujours scolarisée dans des collèges et lycées publics. Mener une enquête dans des établissements d'enseignement publics, laïques et gratuits relevait d'une conception de l'école dont je ne voulais pas me départir.

Mais les mois passaient et je n'obtenais aucune réponse. De peur de n'avoir aucun accès à des terrains d'excellence scolaire, je me tournais alors vers les classements des lycées de mon académie. Là encore, de nombreux établissements privés dominant le palmarès. Mais un lycée public en particulier a retenu mon attention : le lycée Montebello de Lille (lycée européen en 1992), devenu lycée international en mai 2014 avec neuf langues étrangères enseignées, participait à différents programmes européens « Brigitte Sauzay » et « Voltaire ». J'adressais un courriel à l'une des enseignantes EPS du lycée dont j'avais obtenu les coordonnées par une interconnaissance travaillant dans la même faculté que moi.

En parallèle, fin avril, le proviseur d'un lycée de la capitale me fit un retour : il ne voyait aucun inconvénient à ma venue dans ses murs mais l'équipe EPS elle, au contraire refusait ma présence. C'était un premier rejet. Quelques jours plus tard, le lycée Montebello, par la voix de l'enseignante d'EPS que j'avais contactée, refusait lui aussi d'accueillir une doctorante, ne considérant pas qu'il soit représentatif de l'excellence scolaire. Je n'avais alors pas pu discuter avec l'enseignante de la définition que l'on pouvait faire de l'excellence, ni de ses normes. Entrer en contact avec les proviseurs et obtenir auprès d'eux un entretien étaient capital. C'était un passage obligé pour mettre en marche la « chaîne des négociations » (Darmon, 2005) et espérer convaincre ensuite les enseignants d'EPS de me laisser observer leurs leçons. Mais je savais bien aussi, puisque ce fut le cas avec l'un des lycées, que même si le Proviseur acceptait mon projet et protocole d'enquête, l'équipe éducative de la discipline, quant à elle, pouvait refuser sans donner de motif, sans même prendre contact avec moi. Je réitérais mes demandes auprès des proviseurs. Elles restaient « lettre morte ». Au total, c'est six établissements parisiens et un établissement Lillois que j'avais contactés. Sur ces sept sollicitations, j'avais obtenu deux refus et cinq non réponses. Cinq établissements

n'avaient pas pris la peine de me répondre. La négociation pour l'accès au terrain s'avérait difficile à engager. Les institutions scolaires d'excellence, en tous cas les établissements réputés pour leurs résultats scolaires, se révélaient être des terrains fermés. Alors que j'envisageais au départ, pouvoir faire une étude comparative de deux établissements scolaires d'excellence, j'en venais à questionner voire à remettre en cause l'ambition du travail qui projetait de réaliser une telle comparaison. Les multiples refus de terrain m'obligeaient progressivement et temporairement à me détourner des établissements de la capitale alors qu'ils me paraissaient être les plus emblématiques de l'excellence à l'échelle nationale.

Pour un lycée cependant, je modifiais mon approche. Un de mes collègues, Francis, professeur d'histoire-géographie dans un lycée roubaisien et doctorant au sein du même laboratoire de recherche que moi, m'avait mis en contact avec un de ses collègues, professeur d'histoire-géographie lui aussi, Bertrand, qui avait enseigné au lycée Henri-IV de Paris voilà quelques années. Mon sésame était peut-être là. Bertrand était, semble-t-il, en très bons termes avec le proviseur en poste au moment des travaux doctoraux. Pour avoir été au cœur de l'institution en tant que membre de l'équipe éducative et avoir déjà pour lui, toute la confiance de la haute hiérarchie, il deviendrait mon « allié », mon intermédiaire, le « passeur » qui me permettrait d'entrer en contact avec le proviseur du lycée. De la même façon que je l'avais fait pour les chefs d'établissement, j'expliquais succinctement à Bertrand mes liens avec notre collègue en commun, mon parcours et mon projet de recherche. Au cours de notre échange par courriel, il s'était engagé à présenter dans les grandes lignes et en mon nom, la thèse que je préparais auprès du proviseur et m'indiquerait ensuite quand je pourrai reprendre contact avec ce dernier. Quelques jours après notre échange, Bertrand m'invitait à relancer le proviseur du lycée. Celui-ci était désormais au courant de mes recherches. Quand, comment, en quels termes Bertrand avait-il fait mention de mon travail doctoral auprès du proviseur, je n'en savais rien. Mais je renouvelais ma tentative d'approche et envoyais un courriel cette fois-ci directement sur la boîte mail de mon destinataire que Bertrand m'avait transmise. Il m'invitait malgré tout à rappeler dans mon texte la manière dont j'avais obtenu cette adresse email.

Le proviseur du lycée Henri-IV me conviait à un entretien le jeudi 15 mai à 9 heures. C'était un premier pas vers l'accès au terrain. C'était aussi l'occasion de pénétrer au cœur de cet établissement en passant d'abord par la « case » administration. J'avais anticipé l'entrevue en transmettant au proviseur mon *curriculum vitae* ainsi qu'une synthèse du projet de recherche. Pour négocier l'autorisation de me rendre régulièrement dans son établissement lors de l'année scolaire suivante, j'avais préparé une grille d'entretien et je n'avais cessé d'imaginer l'entrevue. Je craignais sans doute de ne pas réussir à « m'imposer à cet imposant » (Chamboredon, Pavis, Surdez et Willemez, 1994). Je comptais me présenter à lui en mettant en avant l'agrégation que j'avais obtenue et qui pourrait, je le pensais, m'assurer davantage de crédibilité. Puis je pensais lui présenter les raisons qui avaient motivé l'objet d'une thèse en EPS dans un lycée d'élite en lui spécifiant ce que ma présence impliquerait : des moments de présence longs et conséquents dans le lycée d'abord, puis en EPS ensuite, la passation de questionnaires auprès des élèves, des photographies de l'établissement et des entretiens avec les enseignants volontaires. Je ne pourrai pas encore lui expliciter précisément ce que

j'observerai en EPS ni ce que je souhaitais mettre en évidence, montrer ou démontrer puisque je n'en savais, pour l'heure, encore rien moi-même. J'avais donc quelques semaines pour préparer l'entretien et anticiper au mieux les éventuelles questions qu'il pourrait me poser.

2. En approche d'une institution scolaire réputée : Station « Cardinal Lemoine »



Photographie 4. L'Eglise Sainte-Etienne-Du-Mont et la Tour Clovis.

Le matin du 15 mai 2014, j'ai pris le TGV en gare de Lille à 5 heures 51. Je suis arrivée à 7 heures 17 en gare de Paris Nord. J'avais identifié le parcours que j'aurai à faire pour me rendre au 23 rue Clovis dans le Vème arrondissement de Paris. J'avais convenu de prendre le métro parisien et de descendre à la station « Cardinal Lemoine ». Plus tard, lors de l'enquête, je découvrirai l'existence d'un itinéraire bien plus rapide en RER. L'arrêt « Luxembourg » en bas de la rue Soufflot n'est en effet qu'à deux stations de la Gare du Nord. Ce matin-là j'ai fait attention aux vêtements que je porterai pour l'entrevue. Les données objectives existantes à propos de cette institution avaient sans doute renforcé à ce moment-là, les prénotions dont j'étais pétrie. Si la réputation du lycée Henri-IV tient en effet à son lieu d'implantation et à son histoire, elle peut aussi être appréhendée comme une « considération sociale » (Beuscart, Chauvin, Jourdain, Naulin, 2015). En ce sens, elle n'est rien d'autre qu'un « *amas d'opinions dont la circulation nous échappe* » en étant un instrument à la fois stratégique et destructeur (Origgi, 2015, p. 13). L'évocation du nom d'Henri IV a toujours été très suggestive auprès de chaque français : Ravailac, la poule au pot, et surtout son panache blanc. Mais la légende de ce roi s'étend aujourd'hui à la sphère scolaire, et le panache blanc couronne aujourd'hui un célèbre lycée français. J'avais donc au départ, des pré-notions, que je m'efforce d'explicitier aujourd'hui, au moyen de l'écriture, pour objectiver la posture avec laquelle je me suis présentée sur le terrain. Je pensais qu'il me fallait mettre un soin et une attention particulière aux vêtements que je mettais faute de quoi, je ne serais pas prise au sérieux par le chef d'établissement et me verrais refuser l'accès à

cette institution scolaire d'excellence. J'avais aussi l'impression de devoir ce rendez-vous obtenu à cette tierce personne, Bertrand, que je ne connaissais pas, mais qui me donnait la possibilité d'accéder au terrain.

La réputation étant d'abord un phénomène de communication « *toujours faite des opinions des autres* » (Origgi, 2015, p. 67), à l'instar de l'université d'Oxford, tout le monde connaît le lycée Henri-IV, tout le monde le connaît en tant que lycée les plus prestigieux de la capitale ; il suffit de lire la presse, de jeter un coup d'œil sur internet et d'y pianoter le nom du roi français ayant régné au XVI^{ème} siècle ; bien vite on se retrouve dirigé vers des liens qualifiant l'établissement scolaire de « très réputé », de « meilleurs des lycées ». Finalement, comme pour l'université d'Oxford, « *tout le monde sait que tout le monde sait* » (Origgi, 2015, p. 97). Aussi, les vêtements que j'avais choisis, devait suggérer à mon interlocuteur ce soin et cette attention que j'avais portée, beaucoup plus que d'habitude, à ma présentation : une chemise en jean bleu sous une veste cintrée imitation velours d'un bleu plus foncé par-dessus un pantalon noir façon « legging ». Il ne s'agissait pas de s'habiller de manière décontractée mais de façon plutôt stricte et neutre, sans couleur criarde. Bien sûr, adapter sa tenue à un rendez-vous fixé pour un entretien est une démarche spontanée chez le sociologue et chez quiconque se rend à un rendez-vous programmé. En fonction des enjeux de la situation, « *chacun va tenter d'adapter son apparence à ce qu'il peut pressentir des critères d'appréciation de la tenue et de la manière d'être chez les personnes qu'il va contacter* » (Pinçon-Charlot et Charlot, 2002, p. 32). Tout comme l'acteur de Goffman (1973), j'enfilais un costume pour une représentation. Ma préparation prenait des allures de « mise en scène ». Je mettais en scène mon corps dans des vêtements pour que mon apparence vestimentaire coïncide avec l'impression que je souhaitais faire à mon interlocuteur : celle d'une jeune fille sérieuse et réfléchie, soignée et engagée dans son travail. La stricte authenticité pour ce genre d'entretien n'était pas de mise. Je savais que je ne me rendais pas n'importe où ; j'allais dans le V^{ème} arrondissement de Paris, un des plus riches de la capitale, mais j'allais surtout dans un des lycées dont je savais la renommée. J'avais fait l'effort aussi de me lisser les cheveux et de me maquiller légèrement pour l'occasion : un peu de fond de teint pour cacher les imperfections de la peau, de l'anti-cerne pour faire paraître un visage plus reposé, du fard à paupière gris foncé et gris clair et un peu de mascara. J'imaginai que ces pratiques corporelles étaient celles qui étaient attendues alors dans ce monde scolaire qui s'apparentait à celui des dominants. Si l'apparence physique des individus intervient lors de leur accès au marché du travail (Hidri Neys, 2011), j'avais l'impression de me rendre à un entretien d'embauche pour lequel mon apparence physique, s'il répondait au modèle d'apparence que je supposais être admis dans ce lieu institutionnel émérite, pourrait être un outil dans l'atteinte de mon objectif : le gain du terrain. Il ne s'agissait pas de singer maladroitement le milieu dans lequel je souhaitais enquêter mais de satisfaire quelques exigences élémentaires pour gagner la confiance de mon interlocuteur (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2002). Je me rends compte par cette tentative d'objectivation que ma posture à l'entrée sur le terrain répondait avant tout aux normes que la réputation du lycée m'avait conduite à incorporer, aux préjugés que j'avais encore quelques difficultés à neutraliser.

Je voulais obtenir la confiance de celui qui pouvait alors décider d'un seul « oui » ou d'un seul « non », des suites du travail. Si le but du rendez-vous était d'obtenir de multiples

autorisations et que j'étais soumise à ses décisions, je pensais bien diriger l'entrevue à partir d'une grille d'entretien que j'avais préparé. Je pensais alors garder le contrôle du rendez-vous en étant maître des thématiques abordées, en ayant l'air déterminé et en étant claire et synthétique dans mes propos, en ne laissant pas de « blanc » entre les questions, aucun temps mort et montrer ainsi que « je savais où j'allais », que tout était préparé à l'avance, anticipé, réfléchi. Mais finalement, rien dans cette négociation ne s'est passé comme je l'avais prévu. Une heure s'était écoulée et j'étais arrivée en gare de Paris Nord. J'ai intégré le flux de voyageurs qui s'orientait prestement vers le souterrain. J'avais aussi vite que possible, repéré la ligne que je devais emprunter. Changement à Odéon puis ligne 10 direction Gare d'Austerlitz.



Photographie 5. L'entrée du lycée Henri-IV.

08 heures. Le métro parisien. Station Cardinal Lemoine. Les hauts immeubles d'habitation (de sept étages au moins) de la rue Monge surgissent devant moi. Immenses, majestueux, imposants. Sur les étroits balcons au-devant des fenêtres ici et là, quelques géraniums dans des caches pots, accrochés à des grilles en fer noir. Le quartier latin de Paris se réveillait au rythme du jour qui se lève. On se sent minuscule ici quand on débarque de sa province, on s'interroge : qui habite ces rues et ces longs boulevards ? Qui vit dans ces appartements aux façades transpirant le luxe ? Arpenter la rue Clovis nous rappelle à l'obligation d'observer, car ici point de commerces et aucune activité le long de cette rue ; c'est simplement un lieu de passage pour ceux qui veulent rejoindre la place du Panthéon. Sur le parcours il y a des ruines. Les restes d'une enceinte fortifiée. Déjà, les vestiges du passé rappellent que l'Histoire a eu lieu ici. Le quartier respire l'avant, l'ancien et l'histoire. Je traverse la rue Descartes. Très vite une tour s'élève et prend toute la place dans la perspective de ce panorama : la Tour Clovis. Elle est impériale, jaillit des hauts murs qui l'encerclent et la protègent de leur superbe robustesse. Déjà derrière cette Tour carrée, on aperçoit le Dôme du Panthéon en réfection, recouvert de ce qui semble être une énorme bâche en plastique. Une grue blesse le paysage.

On entend des ouvriers du chantier de rénovation du Dôme. Les murs épais de l'ancienne abbaye, à la façade claire et lisse, sobre et uniforme abritent trois puis deux étages que l'on devine grâce aux nombreuses fenêtres rectangulaires réparties à intervalles réguliers tout le long de l'édifice. Certaines, plus petites, sortent d'abord du devant du toit d'ardoise que des cheminées surmontent en son sommet ; d'autres, parfaitement conformes les unes aux autres, se succèdent ponctuellement et à égale distance, le long du premier et deuxième étage. Les fenêtres du rez-de-chaussée, elles, sont barricadées par des barres de fer verticales. Vers 8 heures, une lumière d'un jaune chaud perce à travers les fins voiles blancs de derrière ces ouvertures. Tout est rectiligne, tout est droit et symétrique, tout cela donne l'impression d'un ordre intérieur impeccable. L'architecture extérieure du lycée Henri-IV est simple dans les lignes droites qui étirent le bâtiment sur la rue Clovis, la rue Clotilde, la rue Thouin et la rue Descartes. Elle est dénuée de toute fioriture en même temps qu'elle est saisissante de perfection et de grandeur. Je le trouve déjà beau ce lycée. Il m'impressionne par sa taille, par la fraîcheur qui se dégage de son esthétique, alors même qu'il a été bâti il y a des siècles ; on est obligé de l'admirer, et de le prendre comme un objet remarquable du patrimoine français. On est obligé de s'arrêter pour le contempler lorsqu'on le voit pour la première fois et d'être subjugué par son envergure. Quelle est sa superficie ? Comment est-ce à l'intérieur ? Est-ce aussi « beau » au-dedans qu'au dehors ? Dans quelques minutes je serai à l'intérieur de cet édifice. Je vois dans l'accès à cet établissement, un privilège. C'est comme si j'allais percer un secret. J'endosserais presque le rôle d'un espion (Hughes, 1996) qui n'observerait non pas par le trou d'une serrure mais qui tournerait le verrou d'une porte protégeant les mystères de l'excellence scolaire.

Un bus s'arrête à quelques mètres de moi et des lycéens en descendent. Certains plus pressés que d'autres activent le pas et gagnent le porche d'entrée du 23 de la rue Clovis. La porte donnant sur l'intérieur du lycée, elle aussi, est absolument colossale. Certains la nomment « *la grande porte* ». Je ne saurais dire combien elle mesure. Sa couleur rouge ajoute au sentiment de puissance qu'elle dégage. Massive, à demi-ouverte, personne ne semble en contrôler l'accès. Passer son seuil c'est être conscient que l'on pénètre dans un lieu d'exception ; c'est avoir conscience que l'on n'est pas n'importe où. Passer cette porte, c'est prendre la mesure des choses, du temps et de l'espace. C'est peut-être se dire en son for intérieur que nous ne sommes pas n'importe où, qu'on ne deviendra pas n'importe qui. Les élèves qui y sont scolarisés aspirent peut-être déjà à de grandes ambitions, à des desseins extraordinaires, à des destins hors du commun. On se prend à penser aux établissements décrits dans la littérature tout à coup. Le Lycée Professionnel Pablo Neruda de François Dubet par exemple (Dubet, 1991), avec ses bâtiments rudimentaires et délabrés, misérables. J'essaie d'en apercevoir un peu plus. 8h15. J'ai beaucoup trop d'avance pour me présenter à cette heure auprès de l'administration. Je profite du temps que j'ai, pour faire un tour du quartier et aller prendre un café.

8h45. Je suis à nouveau devant « la grande porte ». Des vélos sont accrochés aux garde-corps en fer installés devant l'accès. J'entre en même temps que quelques élèves. Face à moi ici une grande grille, celle du porche d'entrée d'une ancienne abbaye, en fer forgé qui ferme l'accès direct au lycée. Elle donne sur ce qui semble être un jardin intérieur et oblige à passer par la

loge. Il ne reste plus qu'à franchir une porte en bois d'un jaune défraîchi pour entrer à l'intérieur même de l'établissement. Des lycéens me dépassent en ne prenant pas la peine de s'arrêter face à la vitrine de plexiglas derrière laquelle se tient un homme noir, aux cheveux grisonnants. Je lui donnerais bien la cinquantaine. Je me présente à lui. Il m'accueille avec un sourire aimable. Je lui explique les motifs de ma venue, le rendez-vous que j'ai avec le proviseur de l'établissement à 9 heures. Il m'invite à inscrire mes nom et prénom sur un grand cahier posé devant la vitrine avant d'ajouter à mon attention :

« - *Oui, c'est tout de suite sur votre gauche, puis vous montez l'escalier* », me répond-il avant de m'inviter à passer par le cloître.



Photographie 6. Le cloître.

Paris disparaît. Le bruit des voitures et celui du bus qui passe à proximité, le chahut urbain qui se met doucement en route le matin, sont anéantis, éteints. Brusquement je suis ailleurs. Le jardin intérieur correspond en fait au cloître de l'ancienne abbaye. Une galerie couverte et voûtée d'arêtes, avec en son centre, un jardin de fleurs et de petits buissons taillés impeccablement. Le silence, le sentiment de plénitude et de sérénité, voilà ce qui s'impose d'entrée de sorte que j'ai l'impression de ne pas être dans un établissement scolaire. Tout ce que j'en perçois pour le moment, ne correspond en rien aux lycées que j'ai pu fréquenter. Où sont les élèves qui chahutent, qui courent, qui discutent à voix haute ? Où est cette « ambiance sonore » des cours d'école, ces « *bruissements des cours de récréations* » (Lapoujade et Lecourt, 2001, p. 170) que j'ai connus jusqu'à présent en tant qu'élève, puis en tant qu'enseignante ? Dans les lycées que j'ai fréquentés, j'ai toujours vu des élèves s'amasser dans les cours extérieures et se réunir en groupes pour discuter, occuper des bancs, se déplacer à plusieurs durant l'inter-cour. J'en ai vu chahuter, se presser, se courir après dans les couloirs ou se disputer, se hurler au visage des reproches ou des insultes. Tous, participaient à cette ambiance bien vivante de leur établissement. Mais ici, dans le cloître, je ne vois aucun élève

occuper l'espace. J'aimerais prendre du temps pour observer, pour en voir un peu plus. J'arrive en bas d'un escalier en bois couvert d'un tapis de velours rouge. Il mène à l'administration. Il débouche sur un couloir : à gauche trois vitrines en verre avec à l'intérieur de chacune d'entre elles des médailles, des ouvrages, des photographies d'élèves, des diplômes qui rendent compte des prix obtenus par les élèves à des concours ; la troisième vitrine, au fond du couloir, après la porte du bureau du proviseur contient elle, plusieurs coupes et médailles : c'est le palmarès des résultats de l'association sportive de l'établissement. De chaque côté du couloir, des fauteuils et des chaises sont disposés pour l'attente des visiteurs. Au mur, une photographie de Julien Gracq, ancien élève de lycée. Par les fenêtres, j'aperçois la circulation des piétons et des véhicules le long de la rue Clovis. La première porte sur la gauche donne sur le secrétariat de l'administration. Je frappe pour signifier ma présence et le rendez-vous que j'ai à 9 heures avec le proviseur. On me demande de me présenter au secrétariat du proviseur, la porte jouxtant celle-ci. Je frappe à nouveau et me présente à la secrétaire du proviseur. Elle me demande de patienter dans le couloir quelques minutes. J'ai le temps de m'approcher des vitrines et de mieux distinguer les récompenses obtenues par les élèves au nom du lycée : des prix à des concours de poésie, de littérature, de mathématiques. Quelques minutes d'attente encore et c'est la porte du bureau du proviseur, dont l'extérieur est revêtu d'un cuir vert capitonné et qui donnerait presque l'impression d'une porte blindée, qui s'ouvre. Le proviseur du lycée m'accueille. Il me rend la main, me sourit et m'invite à entrer dans son bureau.



Photographie 7. Dans les ailes du cloître.

3. La première négociation avec le chef d'établissement

Le bureau du proviseur m'apparaît comme une vaste pièce. Au sol, je retrouve quelques tapis aux motifs identiques que ceux posés dans l'escalier grimant jusqu'à l'administration ainsi que dans le couloir. Ici, ils recouvrent par endroit un beau parquet de bois clair et ciré. Une

table ronde en bois plus brut est disposée sur la droite du large et massif bureau du chef d'établissement, quelques chaises placées tout autour. Je m'installe face au proviseur qui prend place à son tour. Cette pièce et tous ces meubles ne sont en rien comparables aux bureaux des chefs d'établissements dans lesquels j'ai été reçue au cours de mes années d'enseignement dans le secondaire, ni même à celui de la faculté dans laquelle j'exerce désormais. Puis, je n'ai pas le temps de me présenter que mon interlocuteur me pose d'entrée de jeu une question à laquelle je ne m'attendais pas, ou en tout cas pas aux premiers moments de l'entrevue. D'ailleurs, la grille d'entretien ne sera d'aucune utilité puisque ce n'est pas moi qui poserai les questions, ce n'est pas moi qui dirigerai l'entrevue, ce n'est pas moi qui aborderai tel ou tel aspect du travail (le temps, le protocole, les procédés de recueil de matériaux...), mais c'est le Proviseur lui-même, à l'image de cette toute première question qu'il me pose immédiatement après m'avoir invité à m'asseoir et non sans enthousiasme : « - *Alors, comment connaissez-vous Bertrand ?* ».

Cette question me surprend et me déroute même. Soudain j'ai peur d'avouer que je ne connais absolument pas Bertrand, que je ne l'ai pour ainsi dire jamais vu et que lui-même ne sait pas qui je suis précisément. J'ai peur de décevoir mon interlocuteur, de voir se fermer les portes d'un lieu d'étude dont j'ai pris conscience qu'il était réputé et difficile d'accès ; j'en avais eu pour preuve les deux refus de terrain et les cinq non réponses obtenues jusqu'à présent. Je me dois pourtant d'être honnête et franche. Je lui dis que je ne connais pas personnellement Bertrand. C'est « le collègue d'un de mes collègues ». Je lui explique comment je suis entrée en contact avec lui, ce qui me permet d'en arriver aux objectifs de mon travail de thèse. Mais lorsqu'il m'interroge sur les étapes de mon travail, sur ma méthodologie d'enquête et sur ce que j'espère observer ou découvrir, je reste finalement assez vague, je laisse un certain flou dans ma présentation, d'abord parce que je ne sais pas moi-même où me conduiront mes recherches et que finalement « *ce qu'on veut faire c'est en faisant qu'on le découvre* » (Alain, 1937), mais aussi pour me préserver d'un certain contrôle ou d'une sorte d'intrusion. Pourtant, malgré des réponses qui doivent lui paraître, je le suppose, imprécises, je passe un contrat moral avec mon interlocuteur (Bosa, 2008). Nous ne formalisons pas en effet d'accord écrit qui m'imposerait de respecter un certain anonymat, ou le devoir de respecter certaines règles de conduite liées au protocole d'enquête, mais le proviseur m'invite clairement à le tenir régulièrement au courant de l'avancée de la recherche. Il demande aussi que lui soit restitué à la fin de l'enquête, l'ensemble du travail abouti. Sans formulaire, sans contrat, sans accord écrit, il convient malgré tout avec moi de ce « retour » nécessaire aux enquêtés qui s'impose comme une exigence déontologique première (Béliard et Eideliman, 2003). Je m'engage alors à ce « retour » dû aux enquêtés, sans savoir exactement quelle forme il prendrait : articles, exemplaire de la thèse, invitation à la soutenance... Le proviseur se montre attentif et compréhensif, nous convenons que l'enquête démarre quelques semaines après la rentrée prochaine. Il m'accorde sa confiance et m'autorise à entrer en contact avec les enseignants d'EPS de l'établissement en mettant en avant leur travail les résultats obtenus par l'association sportive dans les compétitions scolaires, régionales et nationales. Il me donne les coordonnées des deux coordonnatrices de l'équipe enseignante avec lesquelles je vais pouvoir prendre contact pour leur exposer le projet de recherche.



Photographies 8 et 9. Le couloir menant à l'administration et l'entrée du bureau du proviseur.

4. La rencontre avec les coordonatrices EPS



Photographie 10. L'entrée du bureau des enseignants d'EPS.

Alors que j'avais l'accord du proviseur pour démarrer l'enquête à la rentrée prochaine, en septembre 2014, je devais obtenir l'approbation des enseignants d'EPS. Il s'agissait alors d'une double négociation qu'il me fallait réussir. Pour cela, j'avais pris contact par mail avec Valérie, l'une des deux coordonatrices de l'équipe, en lui expliquant ma démarche et l'entretien que j'avais eu avec le chef d'établissement. Nous avons convenu d'un rendez-vous au lycée le vendredi 20 juin 2014. J'avais préparé à nouveau ce qui devait être le « fil conducteur » de l'entrevue que j'allais avoir avec cette enseignante, première interlocutrice de l'équipe. J'avais pour projet de me présenter à elle avec cette double casquette : je suis une jeune collègue en même temps qu'une doctorante réalisant un travail de terrain sur l'objet

qu'est ma discipline d'enseignement. Je pensais lui raconter les endroits où j'avais enseigné et ce qui m'avait conduit à démarrer un travail de thèse : mon master, les nombreuses lectures et ce constat d'une méconnaissance de l'EPS qui s'enseigne sur le terrain de l'excellence. Pour réussir cette négociation, je devais lui faire comprendre que son établissement est un objet comme un autre, qu'il ne s'agit pas de venir observer les pratiques enseignantes de l'équipe comme s'il s'agissait de pratiques « à part », « hors normes », comme si les professeurs qui enseignaient ici étaient « des bêtes curieuses » jamais observées ; ce qui comptait c'est qu'elle comprenne que j'avais besoin de l'équipe pour mener à bien le travail, j'avais besoin d'une réelle collaboration ; en effet si l'équipe était réticente et méfiante à mon égard, je n'aurai certainement pas accès aux leçons d'EPS.

Lorsque j'arrive au lycée, je reconnais le concierge. Après m'être présentée de nouveau, il m'invite à prendre « sur la gauche du cloître ». Je traverse pour la première fois cette petite cour intérieure. Elle est aussi bien entretenue que lorsque je l'ai vue pour la première fois. Je ressens d'ailleurs tout autant cette atmosphère de calme et de sérénité, cette ambiance qui s'était imposée lors de ma première venue. Aujourd'hui, je vais en voir un peu plus et je commence aussitôt mon travail d'observation. Je passe devant un escalier qui m'apparaît magnifique. Je remarque tout de suite à sa gauche d'immenses statues, supportées par d'imposants cubes de pierres faisant office de piédestal. Et face à elles, cet escalier de pierre somptueux : l'Escalier des Prophètes ou l'Escalier de la Vierge à l'enfant. Je m'arrête un moment devant le chef d'œuvre. Je prends le temps de scruter les statues ainsi que l'escalier en haut duquel une autre sculpture, celle d'une Vierge avec un enfant dans les bras, domine. Les quatre statues qui se font face en bas de l'escalier, sont chacune, placée dans l'angle de ce qui s'apparente à un vestibule ; il s'agit des quatre Prophètes : Daniel, Isaïe, Jérémie et Ezéchiel qui symbolisent le passage de l'Ancien Testament au Nouveau Testament représenté, lui, par cette Vierge à l'enfant. L'ensemble de ces sculptures est l'œuvre du sculpteur personnel du roi Louis XIV, Laurent Magnier. Déjà historiquement, le lycée semble avoir fait l'objet d'une attention particulière du Roi. Les Prophètes sont drapés d'une toge et se regardent les uns les autres avec dans les mains ce qui pourrait être un manuscrit ou la page de l'ancien Testament. L'escalier lui, est l'œuvre du père Claude-Paul de Creil. Ce qui frappe c'est la voûte surbaissée tenant sans ciment grâce à la stéréotomie⁶⁰ et les balustres exceptionnels qui constituent des rampes à entrelacs. L'escalier représente une montée vers la lumière, dit-on, une ascension vers le savoir parce qu'il mène à ce qu'étaient autrefois les dortoirs des moines, devenus aujourd'hui les bibliothèques du lycée. J'imagine en une fraction de seconde, ce que peut être le quotidien d'un enseignant ici, qui passe et repasse chaque jour devant cet escalier monumental. Je poursuis l'itinéraire indiqué par le concierge. Je dois passer par la Cour du Méridien pour rejoindre le gymnase. Je remarque tout de suite quelques arbres plantés aléatoirement sur le bitume. Leurs racines tentent de se frayer un chemin à travers les grilles circulaires. En continuant d'avancer mon regard s'accroche à une étrange sculpture au centre de cette cour : un cercle en métal, traversé de tiges en fer. C'est un cosmographe. Il est placé à proximité du bâtiment des sciences physiques, d'un terrain de volley et de deux paniers de basket au filet délabré. Un peu plus au loin, un terrain de handball au tracé défraîchi protège un enclos bordant « le jardin du proviseur ». Dans cette

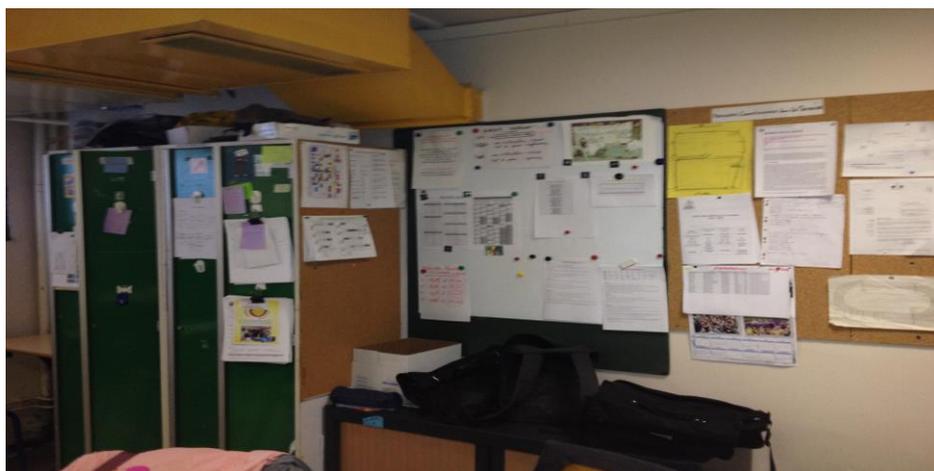
⁶⁰ Art du trait ou art de tailler les pierres en vue de leur assemblage, qui faisait la renommée française.

cour du méridien, au printemps, les lycéens s'approprient l'espace. Le mobilier des salles de classes est installé dehors, à l'ombre de quelques arbres. Côte à côte ou assis face à face, les élèves travaillent des devoirs, se font réciter des leçons ou des exposés. D'autres préfèrent s'asseoir par terre, en cercle, et jouer aux cartes. D'autres encore, plus solitaires, lisent des romans assis sur des bancs disposés contre les bâtiments. Enfin, des groupes d'élèves se renvoient le ballon de volley ou jouent au basket sur les terrains à disposition et dont on peine à discerner les lignes blanches tracées au sol. En même temps qu'une certaine effervescence, un sentiment de tranquillité et de sérénité.

Plus loin et en contre-bas je devine le gymnase. J'y accède en descendant les quelques marches d'un escalier. Dans la cour en contre-haut et jouxtant le gymnase, des collégiens courent partout. Dans tous les sens. Ici des cris, des conversations de groupes restreints, du tohu-bohu. Etrangement le bouillonnement de la cour du collège, qui contraste avec l'atmosphère sereine et contrôlée du lycée, reconforte car ce que l'on connaît a toujours quelque chose de rassurant.

Je passe les portes du gymnase et prend sur la gauche. Un petit couloir débouche sur une porte orangée : le local EPS. Je frappe. Je fais la rencontre de Valérie et de Françoise. Elles m'accueillent avec un sourire sincère et une poignée de main. Nous nous saluons. Elles se présentent. Ce sont les deux coordonnatrices de l'équipe EPS. Je m'assois autour d'une table octogonale. Je balaie la salle du regard. Je remarque tout de suite des tableaux de liège recouverts de papiers imprimés et punaisés ; on y trouve des informations du rectorat mises à disposition des collègues, la programmation des cycles pour chaque niveau de classe, les calendriers des conseils de classes et des épreuves au baccalauréat, un plan de la cour avec des distances annotées... Je repère un ordinateur au fond du local à côté d'un grand tableau blanc sur lequel ici aussi, des informations (dates de réunions, délais pour le retour des notes et des bulletins...) sont inscrites au feutre velléda. Derrière moi des tasses de café disposées sur une étagère au-dessus d'un évier ; à côté j'aperçois un micro-onde et un petit frigidaire blanc. Enfin, de longs et fins casiers verts (dix au total) entourent toute la pièce. Sur chacun d'entre eux je peux lire le nom de leur propriétaire : Monique, Luc, Jocelyne, Valérie, Adrien... Certains ont décoré leur armoire de photographies, de citations, d'étiquettes syndicales. Sur l'un d'entre eux en effet, je distingue le portrait en noir et blanc d'un danseur prenant la pose devant la tour Eiffel. Après que Valérie et Françoise m'aient offert un café, je les remercie d'abord de m'accueillir, d'avoir accepté de me rencontrer et je me présente à elles. Une feuille au format A4 leur présente le projet de recherche synthétisé : il s'agit d'une thèse en STAPS avec une mention sociologie. Je prends appui sur le document pour leur présenter les enjeux du travail (raconter l'EPS qui se déroule à l'intérieur d'un établissement d'excellence, décrire une réalité méconnue), la démarche et le protocole de recherche (force de la description, matériaux descriptifs, démarche inductive), le temps de présence nécessaire sur le terrain (deux semaines d'immersion et un suivi de peut-être deux classes sur un cycle complet d'activité), et je leur expose les étapes qui m'ont conduites à engager un tel travail prenant pour objet l'EPS dans un lycée d'élite. Pour cela j'essaie de mettre en avant le plus possible le côté fantasmé de leur établissement. Je souligne ce paradoxe qui réside dans le fait que leur lycée est réputé nationalement et pourtant « c'est un endroit qu'on connaît mal ». Elles sont d'accord sur ce fait. Je m'attache à leur expliquer « l'induction » : ce qui compte c'est ce que je découvrirai sur le terrain ; je ne viens pas au lycée ni dans leurs leçons pour vérifier des

hypothèses que j'aurais élaborées à l'avance. L'enquête de terrain ne repose pas sur une approche déductive qui voudrait que des explications théoriques soient élaborées avant toute collecte de données. Au contraire, je leur précise bien que mon approche est hypothético-déductive et propose, comme Glaser et Strauss (2010) d'inverser la logique : au lieu de « forcer » les données pour qu'elles rentrent dans un cadre théorique, c'est à partir des données que se construira le cadre. C'est laisser la chance à l'émergence. Je leur explique que je n'ai d'ailleurs pas décidé à l'avance des éléments que je pourrai observer puisque je ne viens pas valider ou invalider des postulats de départ mais j'entrevois avec elles les éventuels aspects de leur travail que je pourrais essayer d'observer : l'évaluation, les régulations, les pratiques, les relations avec les élèves... Je veux être claire avec elles : je ne sais pas ce que je vais découvrir, et c'est à partir du terrain que le travail d'enquête prendra une direction, une orientation. Je viens sans préjugés et c'est du terrain qu'émergeront des éléments qui retiendront mon attention et qui me paraîtront peut-être alors singuliers, particuliers. Ce qui est certain c'est que je ne viens pas « m'introduire » comme une espionne pour dénigrer leur travail, critiquer ce qui est fait, je ne viens pas en tant que juge ou évaluatrice de leurs pratiques, je viens raconter et non inspecter. Mes deux interlocutrices ont l'air satisfaites. Elles ont envie qu'on raconte ce qui se fait « ici » pour, c'est l'impression que j'en ai, tordre le cou à certains préjugés. D'emblée, elles me disent que beaucoup pensent que les « *profs d'Henri-IV sont sélectionnés pour être recrutés* » alors que « *c'est totalement faux* ».



Photographie 11. Le bureau des enseignants d'EPS.

Durant notre entretien, un homme aux cheveux blancs entre dans le local. Il me serre la main et se présente. C'est Luc, professeur d'EPS, en poste depuis 1983 dans l'établissement. Valérie et Françoise me présentent et lui font un compte-rendu rapide des ambitions du travail. Luc aussi a l'air être réceptif. D'ailleurs lorsque l'entrevue se termine, il me propose une « petite visite improvisée » du lycée et des installations sportives. Luc me montre alors le gymnase construit sur plusieurs étages et les activités qui y sont pratiquées ; ensuite il veut me montrer la piscine qui se situe sous la cour du lycée : « *-Tout le monde pense qu'elle est au lycée mais pas du tout, c'est la piscine municipale* ». On y accède en descendant quelques marches au fond de la cour. Elle est inaccessible pour la journée. Luc prend malgré tout le temps de m'emmener dans quelques endroits de l'établissement que je découvre pour la

première fois : la vie scolaire, la cour Descartes, la cour Musset et ses pré-fabriqués... Il me raccompagne jusqu'au cloître où nous nous séparons.

Le travail d'observation sur un temps prolongé débutera le 06 octobre 2014. Ce jour-là, nous avons convenu en effet que je revienne une fois que la rentrée se serait déroulée et que l'année scolaire serait enclenchée. Je leur donnerai des nouvelles avant de revenir « en leurs murs ».

5. Un seul terrain d'enquête

Le travail s'est concentré sur un seul et unique contexte scolaire d'excellence. J'ai investi l'endroit durant une longue période, sans qu'il s'agisse d'une présence permanente, en me rendant au lycée à plusieurs reprises. Mais en réalité, l'enquête avait été enclenchée avant même que je ne pose un pied à l'intérieur de l'établissement. C'est en racontant et en analysant les refus et les non-réponses, en rapportant les négociations réalisées pour accéder à tel ou tel établissement, faisant du gain du terrain un véritable matériau d'analyse, qu'il m'est possible de dire que les établissements parisiens d'excellence sont des institutions fermées, donnant difficilement à voir ce qu'elles recèlent en étant « *structurées par des lignes d'autorité* » (Darmon, 2005, p. 99). Si j'avais obtenu l'accord du proviseur, c'était bien grâce à Bertrand et grâce à mon collègue Francis. C'est grâce à ce réseau d'inter connaissances. Parce que Francis avait la confiance de Bertrand et que ce dernier avait pour lui la confiance du proviseur, que j'obtins moi, le crédit du chef d'établissement. On pourrait voir dans ce micro réseau d'interconnaissances un « effet domino » : il a fallu que je rencontre des personnes au bon moment, au bon endroit pour enclencher une réaction en chaîne jusqu'à la proposition d'une négociation. Gagner son terrain d'enquête revient en quelque sorte à trouver son premier domino. Et je sais qu'aujourd'hui, cet « effet domino » ne fonctionnerait pas, les circonstances ayant changé. En effet, en juin 2016, le proviseur a pris sa retraite. En faisant quelques recherches en amont d'un entretien que je savais inéluctable avec la nouvelle cheffe d'établissement, pour terminer le travail, je m'étais rendu compte qu'il s'agissait de l'ex-proviseure d'un lycée de Paris, que j'avais contactée au moment de gagner le terrain d'enquête. Le lundi 06 mars 2017, j'avais rendez-vous à 9 heures avec la proviseure au Lycée Henri-IV. Dans la mesure où je devais retourner au lycée afin de terminer quelques entretiens pour l'aboutissement du travail, je devais me présenter à elle afin d'obtenir son autorisation de rencontrer des enseignants d'autres disciplines.

Lors de notre entrevue, je lui ai expliqué que j'étais professeure agrégée d'EPS et doctorante en cinquième année, ce que j'avais fait en accord avec son prédécesseur (observations générales de l'établissement, observations des leçons d'EPS, questionnaires passés aux élèves, entretiens avec les enseignants d'EPS volontaires dont elle me demanda les noms) et où j'en étais actuellement dans mon travail (rédaction de la thèse et analyse finale des matériaux). Elle s'est montrée assez curieuse et s'est intéressée aux recherches, aux résultats auxquels j'avais pu aboutir. Sans dévoiler l'ensemble des analyses, qui étaient toujours en cours, j'ai tenté de lui expliquer au mieux la démarche inductive et qualitative sur laquelle avait reposé le travail. Lors de l'entretien, elle m'a interrogé à propos du choix du terrain : « - *Mais pourquoi Henri-IV ? Il y en a d'autres des établissements d'excellence* ». J'ai dû lui

expliquer les difficultés que j'avais rencontrées : les multiples sollicitations restées sans réponses, les refus de terrain, les difficultés d'accès, la chance d'avoir eu pour allié, un enseignant retraité de l'établissement qui m'avait permis d'obtenir un rendez-vous avec le chef d'établissement. Jamais au cours de mes explications, je n'ai mentionné les établissements que j'avais contactés. Jamais je n'ai fait allusion à son ancien établissement. Je ne voulais pas que mes propos soient entendus comme des reproches, ni entrer dans une discussion qui aurait pu appeler à des justifications au point qu'elle s'envenime et s'enlise dans des faits qui s'étaient produits bien auparavant et sur lesquels il n'y avait pas de raison de revenir ; je cherchais à obtenir la confiance de mon interlocutrice. Enfin, j'ai précisé aussi que j'avais ciblé en priorité les établissements parisiens dans la mesure où ils bénéficient d'une importante renommée. Là non plus, nous n'avons pas passé d'accord écrit, ni convenu de règles à respecter. La proviseure a accepté que je revienne dans l'établissement afin de procéder à deux, peut-être trois, entretiens avec des enseignants d'autres disciplines dont je pourrai prendre les coordonnées auprès des enseignants d'EPS. Elle m'a demandé combien de temps dureraient ces entretiens. Je les estimais alors à une heure chacun. Là encore, comme son prédécesseur, elle a requis une restitution à la fin du travail, ce que j'ai accepté. Mais pour conclure l'entretien, bien qu'elle m'ait dit clairement qu'elle acceptait de « *me laisser terminer* » parce que je n'avais « *plus que deux entretiens à faire* », elle a exprimé tout aussi clairement le fait que si j'avais débuté le travail doctoral aujourd'hui et que j'avais sollicité son établissement, elle « *ne serait pas certaine d'accepter* ». Elle a invoqué alors de nombreuses sollicitations de toute part et des enseignants très occupés à cette période de l'année scolaire pour pouvoir être disponibles. Les circonstances avaient en effet changé. Personne ne se faisait le relais ou l'intermédiaire entre la nouvelle proviseure de l'établissement et moi-même. Personne ne se portait presque « garant » de moi. Peut-être même, l'ex-proviseur n'avait-il pas pensé informer sa successeuse du fait que des recherches avaient été engagées sur le terrain de l'EPS.

Si donc, d'aventure on me demande pourquoi seul le lycée Henri-IV a constitué mon terrain d'étude, je répondrais que les lycées d'excellence, tout au moins parisiens, sont si difficiles d'accès que j'ai bien été contrainte de renoncer à d'autres terrains sans que cet établissement ne représente un choix « par défaut », un choix auquel j'ai dû me « résoudre », bien au contraire. Le lycée Henri-IV n'a pas été un « bien de consolation ». Quand j'aurais pu être frustrée des refus et des non-réponses des autres établissements, quand j'aurais dû craindre que le seul contexte du lycée Henri-IV ne suffise à la recherche empirique, j'étais en réalité satisfaite et exaltée tant ce lycée était l'un des plus prestigieux de la capitale. Si je n'avais eu l'accès qu'à un seul établissement, je dirais qu'au moins, j'ai eu l'accès à l'un des meilleurs, à l'un des plus réputés du territoire.

De plus, c'est avec ce seul et unique terrain que le cadre d'une socio-ethno-didactique a pu être mis à profit. Ce cadre de référence implique en effet, pour « emboîter les effets de contextes », de passer du temps sur le terrain et d'aller au fond des choses pour articuler les effets de contexte avec l'histoire du sujet mais aussi avec les caractéristiques de la situation. En prenant le parti d'investiguer un seul et unique terrain, j'ai fait un pari : celui de la démarche intensive. Si j'avais enquêté au sein de deux établissements scolaires, il m'aurait été

difficile, sans doute, d'assister à autant de séances d'EPS (35 séances comptabilisées au total)⁶¹. Il m'aurait fallu alors, m'inscrire dans une démarche opposée, une démarche extensive. Bien sûr, même si je me suis enfoncée dans le terrain, que j'y ai laissé se faufiler mon regard, que j'ai tenté de prendre toute sa mesure en passant derrière les mailles de son costume bien fait, j'ai conscience de ne pas avoir tout vu. J'ai privilégié dans cette enquête, le « canal enseignant » à travers l'étude de leurs pratiques et de leurs gestes professionnels sur un versant didactique, plutôt que le « canal élève ». Les élèves sont plus effacés dans ce travail de recherche sans pour autant dire que je ne les ai pas vus. Je les ai interrogés, je les ai observés, je les ai décrits, j'ai dressé leur sociologie mais les lycéens sont davantage effacés que les enseignants d'EPS dans la mesure où je n'ai pas questionné de manière approfondi les modes de réceptions des apprentissages. Je n'ai pas mené d'entretiens avec les élèves bien que je les ai sollicités au démarrage de l'enquête, lors de mes premières venues. Que font-ils de ce qu'ils apprennent ? Sont-ils capables de dire ce qu'ils mettent en œuvre pour progresser ? Pour réussir une tâche ? Le raisonnement didactique m'a d'abord emmené vers les gestes professionnels des enseignants d'EPS, vers les modalités de pratique qu'ils valorisent, vers l'orientation qu'ils donnent à leurs leçons afin d'interroger prioritairement le type de pratiques mis en œuvre et le types de savoirs transmis.

Synthèse : Jumeler la démarche ethnographique et l'analyse socio-didactique dans l'étude des pratiques enseignantes auprès d'une élite scolaire dans le cadre d'une comparaison asymétrique.

J'ai exposé les raisons qui ont conduit le travail à se consacrer à l'EPS mise en œuvre auprès d'une élite lycéenne. A travers une revue de littérature non exhaustive, j'ai mis en évidence que les travaux de recherches « *se sont prioritairement intéressés à la réussite et à l'intégration des élèves issus des classes populaires et des minorités ethniques* » (Van Zanten, 2016, p. 76). C'est pour cette raison, à l'instar de ce que font les recherches en sociologie de l'école, en sociologie et didactique de l'EPS à propos des contexte d'enseignement « difficiles » et des leçons de la discipline, que j'ai voulu, dans ce travail, éclairer, donner à voir, documenter et expliquer, les traits caractéristiques d'un établissement des « beaux quartiers » de Paris et révéler également les traits spécifiques des leçons d'EPS dispensées dans ce type d'établissement. J'ai souhaité typifier l'EPS des « beaux quartiers » en analysant les traits de généralités et de spécificités de la discipline dans ce contexte.

J'ai démontré pour quelles raisons le travail a pris « *à contresens la voie ordinaire de la curiosité institutionnelle* » (Jounin, 2014, p. 10). Le choix de travailler sur l'EPS qui s'enseigne dans un contexte scolaire d'excellence résulte en premier lieu de constats établis à partir d'une revue de littérature mettant en avant des recherches lacunaires consacrées à l'EPS en la matière ; et résulte pour second lieu d'une trajectoire personnelle et professionnelle dont les analyses ont permis la mise à distance de l'objet en même temps que sa connaissance

⁶¹ Pour rappel, se référer à la figure 1. - *La diversité des cadres conceptuels et des outils mobilisés durant l'enquête, en page 18.*

indigène. Le rapport familial à l'objet de recherche aurait pu entraver l'analyse des résultats si je n'avais pas objectivé mon rapport à l'objet et aux enquêtés dans cette « ethnographie du proche ». Ensuite, j'ai détaillé la méthodologie employée sur le terrain et les techniques d'investigation que j'ai mobilisées au cours de l'enquête. Les matériaux sont majoritairement de première main, recueillis sur un terrain méthodologiquement contrôlé en raison de mon engagement ethnographique sur ce seul terrain d'enquête. J'ai inscrit le travail dans une démarche intensive en usant d'une multiplicité de techniques d'enquête : observations directes, questionnaires tournés en priorité vers les élèves du lycée, entretiens formels et moments plus informels avec les différents acteurs du terrain. C'est bien une méthodologie croisée que j'ai employée lors de l'enquête ainsi que la démarche ethnographique et l'observation didactique le supposent. Mais le travail a mobilisé aussi des matériaux de seconde main recueillis sur un terrain non contrôlé : la littérature consacrée aux conditions d'enseignement en milieu difficile et aux pratiques enseignantes en EPS qui s'adressent à un public scolaire caractérisé par son hétérogénéité et son origine sociale populaire, voire défavorisée. L'enquête s'est consacrée à « ce grand écart » (Jounin, 2014, p. 11) entre les milieux scolaires et des milieux didactiques contrastés avec pour ambition la production des connaissances à propos d'une institution scolaire d'excellence réputée, mais à l'accès redoutablement fermé. Dans une perspective comparatiste en didactique, le travail apporte des éléments descriptifs de ce contexte scolaire d'excellence, analyse son fonctionnement et les effets qu'il a sur les élèves. Les intérêts de l'enquête se sont révélés multiples. Peut-être qu'il y aurait effectivement des intérêts à comprendre autrement les inégalités scolaires en se plaçant du côté des dominants dans cette situation asymétrique. En effet, si « *les contextes scolaires font des différences* » dans la genèse des inégalités sociales de carrières (Duru-Bellat, 2003b, p. 579), sait-on précisément à quoi ressemble l'espace scolaire d'un lycée d'élite ? Alors que l'existence d'un « *effet-établissement* » influençant la réussite des élèves a largement été démontrée (Cousin, 1993), sait-on exactement quel environnement éducatif offrent les établissements dominant les palmarès des « meilleurs lycées français » ? Et en quoi cet environnement impacte-t-il leur climat scolaire ou leur « expérience scolaire » (Dubet et Martucelli, 1996) ? Comment saisir les influences susceptibles de s'exercer sur la pédagogie des enseignants d'EPS sans décrire préalablement, l'espace scolaire dans lequel ils font pratiquer l'EPS ?

Pour rendre de ma démarche d'enquête en toute transparence, j'ai raconté mon rapport à l'objet, les difficultés que j'ai rencontrées pour accéder au terrain, mes relations avec les enquêtés, mais aussi les obstacles survenus pour mettre en place le protocole d'enquête et les moyens que j'ai mis en œuvre pour tenter de les contourner à défaut parfois de les surmonter. J'ai explicité au moyen de la mise en récit comment j'ai eu accès au lycée Henri-IV de Paris. La multiplication des temps d'observation m'a permis de faire « *le lien entre le regard et l'écriture* » en essayant de capter ce qui peut peut-être relever de « *l'extraordinaire dans les filets d'une description communicable* » (Jounin, 2014, p. 14).

Enfin, je me suis efforcée de montrer de quelle façon s'est institué le cadre théorique dans lequel s'inscrit la thèse : la socio-ethno-didactique. Le travail emprunte beaucoup aux recherches de Marie-Paule Poggi et Fabienne Brière-Guenoun consacrées dans le domaine de la socio-didactique. Il mobilise également les cadres de la sociologie dispositionnaliste et

contextualiste afin de tenir compte des déterminants sociaux des acteurs en jeu dans les leçons d'EPS et qui pourraient les influencer les enseignants dans leurs choix didactiques et leurs gestes professionnels. En combinant ces différents cadres théoriques, j'ai pu faire dialoguer, mettre en lien, faire entrer en correspondance, les gestes professionnels des enseignants EPS qui ont lieu au cours « *des flux des situations* » et « *les dimensions contextuelles* » (Brière-Guenoun, 2017, p. 139) qui organisent leur activité des enseignants d'EPS. Le projet socio-ethno-didactique me semble être, dans le cadre de cette enquête, une posture à tenir, une posture choisie. Elle a été indispensable pour articuler le contexte de l'établissement avec la sociologie des acteurs (élèves et enseignants), les éléments de contexte avec les éléments des situations en EPS.

Ce cadre théorique doit donc permettre d'identifier les généralités et les spécificités de la leçon d'EPS mises en œuvre dans un contexte d'excellence face à des leçons d'EPS mises en œuvre dans des contextes « difficiles ». Elle doit aussi permettre d'identifier les objets de savoirs mis à l'étude auprès d'une élite scolaire, la manière dont ils sont introduits dans les dispositifs d'apprentissage mis en œuvre, en référence à la variable caractéristique sociale du public scolaire. Pour parvenir à ces analyses, je me suis appuyée sur des éléments tirés de la littérature consacrée à l'enseignement de l'EPS en milieu difficile afin de réaliser une analyse asymétrique, une comparaison par les contraires. Qu'est-ce qui distingue les leçons d'EPS du lycée Henri-IV de celles qui se déroulent dans des contextes scolaires plus populaires ? Qu'aurait-on à gagner à étudier les pratiques mises en œuvre dans les leçons d'un lycée d'excellence ? Si les inégalités persistent en EPS, par quels processus sont-ils mis en jeu ?

Le protocole de recherche a donc été présenté. Le cadre théorique qui s'est progressivement institué a été justifié et défendu. Je ne reviendrai plus sur les aspects méthodologiques dans les sections suivantes afin de faire vivre au mieux les données issues de l'enquête. Désormais nous allons entrer dans des sections dans lesquelles les connaissances sont tirées de l'enquête. Il s'agira d'abord d'interprétations portant sur le lycée Henri-IV de Paris : son contexte, son « paysage scolaire », l'effet qu'il a sur les élèves et la manière dont ils vivent leur quotidien, leur « expérience scolaire » (Dubet et Martucelli, 1991). Nous allons plonger dans un décor singulier et nous rendre sur une scène sociale où l'excellence est plurielle, protéiforme ; une scène où l'excellence se nourrit à plusieurs sources, intarissables. Nous allons nous approcher des élèves, de ce lieu qu'ils fréquentent une fois qu'ils ont été sélectionnés sur dossier scolaire ; nous allons les observer dans leurs attitudes, leurs manières de se vêtir, leur manière d'occuper leur temps hors-classe avant d'aller à la rencontre des enseignants d'EPS et d'entrer au cœur des leçons de la discipline.



Photographie 12. La cour du Méridien

DEUXIEME PARTIE Les normes de l'excellence héritées, fabriquées et importées : le cumul « d'effets contextuels »

Atypique, exceptionnel, le lycée Henri-IV renvoie l'image d'une carte postale. Cette section va brosser le portrait de l'établissement en décrivant l'espace dans lequel il s'insère et son contexte. Mais très vite, nous allons dépasser la sociologie descriptive pour regarder au dos du tableau. Que recèle cette institution puissante une fois que l'on entre dans ses tréfonds ? Nous allons progressivement nous rapprocher des élèves et analyser de quelle manière ils s'adaptent à cette institution au point de « faire l'institution », au point de la sekunder comme s'ils étaient propriétaires du lieu. On sait que « *les situations vécues par l'ethnographe sont situées dans des environnement spatiaux et temporels* » (Payet, 2016, p. 212) ; c'est pourquoi toute cette section du manuscrit va permettre de rendre compte des conditions sociales et locales dans lesquelles se déroulent les leçons d'EPS afin de saisir les premiers « déterminants épistémiques » (Amade-Escot et Brière-Guenoun, 2014) qui risque d'influencer le curriculum tel qu'il se co-construit dans la leçon d'EPS.

Premier chapitre : Les normes de l'excellence scolaire

« *L'effet d'une loupe déformante*⁶² ? »

1. L'excellence en héritage



Photographie 13. Le lycée Henri-IV de Paris.

1.1. La géographie de l'excellence

Les interprétations et résultats qui suivent sont le résultat de ma première semaine d'observation (du 6 au 10 octobre 2014) aux abords de l'établissement et à l'intérieur de

⁶² Antoine, enseignant de sciences physiques lors d'un entretien formel.

celui-ci. Sortons de la station de métro Cardinal Lemoine pour nous approcher de cette cité scolaire avant d'y pénétrer.

Implanté dans le Vème arrondissement de Paris, au cœur du quartier latin, « H-IV », puisque c'est ainsi que ses usagers l'appellent, est un « lycée des beaux quartiers ». Cet arrondissement de l'ouest Parisien réunit en effet toutes les caractéristiques listées dans l'ouvrage des « Pinçons-Charlot » (2007) : les hauts immeubles de style Haussmannien situés sur les longs boulevards (rue Soufflot, rue Saint-Jacques, Place du Panthéon) et leurs balcons individuels, les rez-de-chaussée abritant des commerces (excepté pour les immeubles de grande bourgeoisie) ; l'allure élégante de certains passants, la façon qu'ils ont de s'habiller, leur manière de se tenir, de marcher, de se coiffer, tout ce qui constitue une partie de l'hexis corporelle en somme, cette « *manifestation corporelle, incorporée de l'habitus* » (Détrez, 2002, p. 163) ; le luxe des commerces : « *les formes architecturales, les équipements urbains et commerciaux, l'allure des passants marquent socialement ces quartiers et en font l'un des facteurs importants de la socialisation adéquate des jeunes, tout en procurant aux familles résidentes un cadre conforme à leurs attentes et à leurs modes de vie* » (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2007, p. 53). On trouve en effet, si on arpente le quartier, sur les avenues mais aussi nichés dans les petites rues, des librairies spécialisées, des maisons d'édition, les sièges de grandes banques, des cinémas d'arts et d'essais. Je me suis rendue plusieurs fois dans le quartier pour décrire le contexte extra-scolaire du lycée, décrire tout ce qui l'entoure et qui le distingue des « *établissements de la périphérie* » (Van Zanten, 2001b) ; mais ce qui m'a frappée le plus lorsque je suis allée pour la première fois dans ce quartier le plus vieux de la ville, c'est la hauteur de ces immeubles et l'esthétisme de leurs façades, c'est la grandeur et la beauté des institutions et des monuments : la Mairie du Vème, le Panthéon, la Sorbonne, la fontaine Saint-Michel, la faculté de droit, le lycée Louis Le Grand, le Collège de France ; c'est le souvenir de l'histoire imprimé à chaque coin de rue : des plaques commémoratives indiquent aux passants que le compositeur, Maurice Duruflé et l'organiste Marie-Madeleine Duruflé ont vécu ici même, dans cet immeuble faisant face à l'Eglise Saint-Etienne-du-Mont ; ailleurs, une statue rappelle le souvenir de Pierre Corneille ; une autre plaque indique qu'Erasmus de Rotterdam était pensionnaire dans ce qui fut le Collège de Montaigu érigé en 1314 en lieu et place de la bibliothèque Sainte-Geneviève.

En déambulant dans le quartier régulièrement lors de ma première semaine d'immersion, j'ai croisé chaque jour des touristes que je reconnaissais à leur « Nikon » suspendu autour du cou, au plan qu'ils tenaient dans les mains et à l'aide duquel ils essayaient de s'orienter. Souvent la même scène s'est jouée : un touriste asiatique déplie un trépied sur lequel il dispose son appareil photo, il règle la mise au point pour cadrer son amie avec en arrière-plan le Panthéon et les étudiants déjeunant assis par terre sur la place au nom éponyme. D'autres encore utilisent leur Smartphone pour immortaliser sur écran, les grands monuments du patrimoine français. J'ai vu le lycée lui-même photographié par des familles parties à la découverte de Paris ; je les ai vues s'approcher au plus près de l'établissement pour tenter d'en apercevoir l'intérieur. Je n'ai jamais vu personne s'arrêter devant les lycées dans lesquels j'ai enseigné pour en tirer quelques clichés.



Photographie 14. La place du panthéon (Vème arrondissement de Paris).



Photographie 15. La mairie du Vème arrondissement de Paris.



Photographie 16. La rue Soufflot du Vème arrondissement de Paris.

Au détour des rues Soufflot et Saint Jacques, j'ai entendu converser en français et en anglais mais aussi en allemand, espagnol et italien. J'ai vu des étudiants quitter la faculté de droit et se presser pour aller prendre une table dans un des bistrotts les plus proches ou faire la queue à une vente de sandwiches à emporter, des groupes de collégiens avec leur enseignant descendre la rue Soufflot en s'exclamant face à la démesure des appartements de luxe. Tout en haut de cette rue interminable, afin de consigner toutes ces images dans mon journal de terrain, j'ai fait, à mon tour, un arrêt sur image. Je me suis tenue là, le dos tourné au Panthéon, face à la rue Soufflot, face aux restaurants et aux compagnies de banque et d'assurance des rez-de-chaussée : CIC, BNP Paribas, Caisse d'épargne. J'ai fait partie de ce fourmillement d'hommes et de femmes qui se croisent dans un des plus riches quartiers de Paris : étudiants en droit, en médecine, enseignants, touristes, collégiens, restaurateurs, banquiers, vendeurs et vendeuses de prêt à porter. Mon itinéraire a aussi croisé celui d'individus que je supposais être des habitants du quartier. Je n'ai jamais vu personne entrer ou sortir des appartements. Mais je soupçonnais ces promeneurs de résider dans le Vème arrondissement à la façon qu'ils avaient de se vêtir. En octobre, les dames étaient engoncées dans leur manteau de fourrure, elles avaient en général l'air d'avoir dépassé la soixantaine, elles étaient bien apprêtées : leur coiffure était recherchée, travaillée, elles y avaient mis du soin. Le rouge sur leurs lèvres marquait une attention particulière portée à leur image. Un petit foulard que je devinais être en soie, noué du cou. Leur sac à main était de marque. J'ai reconnu les « D » de plusieurs porte-clefs en or sur les fermetures éclair des sacs DIOR, les deux « C » entrelacés de la maison Chanel et les lettres « L » et « V » de la collection Louis Vuitton affubler ces accessoires de luxe. Ces femmes ne marchaient jamais d'un pas pressé mais avec délicatesse et élégance, parfois au bras d'un homme coiffé d'un chapeau assorti à un costume d'une couleur excentrique et qui attirait mon attention malgré moi. Un homme que j'ai croisé, était vêtu d'un complet jaune moutarde quand un autre portait avec élégance un pantalon d'un violet franc. Ces gens-là « sortaient » de ce cadre que je dépeins pour raconter l'extérieur de

l'établissement, le tout-autour, ce qui participe au cadre de vie des lycéens ; je les ai nettement distingués par le luxe de leurs vêtements et leur allure plus gracieuse, plus chic que celle de n'importe quel autre passant. J'ai aussi croisé quelques acteurs français : Michel Vuillermoz assis à la terrasse d'un café, et Mélanie Doutey marchant près de sa fille et lui donnant son goûter. J'ai entre-aperçu aussi Christiane Taubira, alors Garde des Sceaux, à travers les vitres teintées d'une Berline noire.

Si on se réfère à la sociologie de Paris faite par les « Pinçon-charlot » (2008), on sait que les arrondissements sont « *évocateurs d'un milieu social, de monuments et d'activités et qu'en ce la ils représentent une symbolique sociale* » et que « *la répartition des catégories sociales modestes dans l'espace parisien revêt la forme d'un croissant, allant du nord-ouest au sud-est* » (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2008, p. 18). Quartiers riches et quartiers pauvres s'opposent spatialement. De même que la rive droite représente le quartier des affaires (symbolisé par la présence de la Bourse des valeurs au nord) tandis que de l'autre côté du fleuve, la rive gauche symbolise la culture avec la présence de Universités (Sorbonne, Jussieu, Tolbiac, Grandes Ecoles, Sciences politiques, Ecole normale supérieure...). On va ainsi trouver dans le quartier du Vème arrondissement, de nombreux éléments qui le distinguent des arrondissements plus populaires de Paris. Le lycée Henri-IV se situe alors au cœur d'un espace qui s'apparente à une géographie de l'excellence.

1.2. La concentration du pouvoir, du savoir et de la culture

Le contexte extra-scolaire du lycée Henri-IV est tout à fait atypique puisqu'il est enraciné dans un des arrondissements les plus prestigieux de la capitale et riche d'histoire.

Si on s'intéresse à la géographie et à l'histoire du Vème arrondissement, aussi appelé « quartiers des écoles », on peut en effet constater la concentration des établissements liés à l'institution universitaire : collèges et vestiges de collèges, établissements religieux, facultés... Dans ses travaux, l'historien Christian Hottin (1999 ; 2011) montre comment l'espace universitaire parisien s'est enraciné à partir du Moyen-Âge sur la rive gauche de la Seine et sur les pentes de la Montagne Sainte-Geneviève, et comment le territoire universitaire s'inscrit historiquement dans l'espace, se constituant comme un « *espace de transmission du savoir* » (Hottin, 2011, p. 41). Le lycée Henri-IV fait partie du « *studium* », la forme la plus élevée de l'enseignement, qui se serait déplacée au fil des siècles en s'implantant au sein des civilisations les plus brillantes : « *parti d'Égypte, il est passé à Athènes, puis de là à Rome, et enfin à Paris, où il aurait été amené par Charlemagne* » (Jongkees, 1967 cité par Hottin, 2011, p. 41). Christian Hottin montre finalement bien les stratégies de localisation qu'ont développées le pouvoir politique et les divers établissements aux XIX^e et XX^e siècles pour constituer l'Université de Paris.

Le lycée Henri-IV est donc au cœur d'un espace universitaire construit historiquement et fait partie d'un territoire relevant d'une géographie parisienne spécifique. Il appartient à un espace de vie singulier (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2008) et se fonde dans le « quartier des écoles » en étant l'une des pièces qui rend compte de la concentration du pouvoir, du savoir et de la culture sur la colline Sainte Geneviève (Hottin, 1999) un triptyque qui permet de laisser se

dessiner les normes de l'excellence. Cette description spatiale de l'établissement nous renvoie aussi aux « effets de lieu » de Pierre Bourdieu (1993, p. 249 et 250). L'auteur énonce le postulat que « *la position dominante ou dominée des groupes dans la société est confortée par des « effets de lieu » subordonnés à la qualité des structures et des dynamiques de l'espace géographique ainsi qu'à ses représentations* » (Sélیمانovski et Veschambre, 2011, p. 2). L'espace n'est plus isolé de l'organisation sociale et les espaces physique, symbolique et social se superposent.

Alors, si « *l'espace et la société sont consubstantiels* » (Sélیمانovski et Veschambre, 2011, p. 2), il va falloir dresser la sociologie des élèves de l'établissement. Appartiennent-ils au même espace que celui dans lequel est implanté l'établissement ? L'élite scolaire est-elle une élite sociale ?

1.3. « *Le lycée sur la Montagne* » : un patrimoine historique et architectural

Si on fait le tour de la cité scolaire en l'observant du dehors, on voit bien que le lycée Henri-IV est « construit dans la pierre ». Son héritage historique est d'ailleurs ce qui caractérise les établissements de la capitale. Dans le cas de l'Île-de-France, un collectif de chercheurs (Rhein, Le Pape et Grosbras, 1999) a effectivement montré que « *les établissements d'enseignement général se situent dans des espaces urbains centraux et socialement favorisés, d'autant plus réputés qu'ils sont anciens, tandis que les établissements polyvalents, techniques et professionnels, plus récents, sont implantés dans des espaces périphériques, de composition plus populaire* » (François et Poupeau, 2008, p. 94). Le lycée hérite donc de son histoire, ce mélange de style architectural, entre art gothique et art roman, entre conservation d'espaces médiévaux et décors datant de l'époque baroque, lui conférant du charme et du cachet, en fait un certain esthétisme. Avant d'être cette cité scolaire du 23 rue Clovis, le lycée est une abbaye fondée en 502 par Clovis et Clothilde. C'est l'abbaye Sainte-Geneviève qui, au début du XII^{ème} siècle, apparaît avec celle de Saint-Victor et avec les écoles du cloître de la Cité comme l'un des principaux foyers d'éducation : « *Ces trois implantations délimitent pour longtemps le territoire de l'institution enseignante* » (Hottin, 2011, p. 3). Sainte-Geneviève est une abbaye *nullius*, elle ne dépend de personne, échappe au pouvoir de l'évêque et ne relève que du pape pour les questions ecclésiastiques. De plus, son domaine s'étend loin sur le versant nord de la Montagne Sainte-Geneviève, presque jusqu'aux berges de la Seine (Tuilier, 1994).

Parce que l'abbaye bénéficie d'une situation juridique et géographique particulière, dès le début du XII^{ème} siècle, les maîtres et les étudiants vont venir s'établir sur le Petit Pont et dans les rues avoisinantes pour occuper ensuite les pentes de la colline. A ce propos, Christian Hottin écrit (2011, p. 4) : « *Ce sont bientôt plus de vingt maîtres qui exercent leur magistère dans un espace compris entre le Petit Pont et la place Maubert. Le quartier acquiert alors cette ambiance particulière de jeunesse et de dynamisme intellectuel* ». C'est également au XII^{ème} siècle que d'importants chantiers de nature architecturale sont entrepris dans les grandes abbayes parisiennes que sont Sainte-Victor, Saint-Germain-des-Prés, Saint Martin-

des-Champs et Sainte-Geneviève : chœur modifié, construction de voûtes d'ogives, triomphe de l'art gothique.

Déjà à l'origine, on voit que la Montagne Sainte-Geneviève est un terrain propice aux études et le lycée historiquement, un haut lieu d'enseignement. D'ailleurs des ouvrages consacrés à l'histoire du lycée et consultés sur place à la bibliothèque du second cycle, rendent compte du « rayonnement exceptionnel de Sainte Geneviève dans la vie intellectuelle et religieuse » à partir du XIII^{ème} siècle, attirant en même temps « un certain noyau d'habitat ». Au fil de l'histoire, l'abbaye ne cesse d'entretenir une vraie proximité royale : elle bénéficie de la protection constante et renouvelée des Rois de France (Charles VI, Charles VII et François Ier) pour qui les chanoines (qui seront appelés les « génovéfains ») prient ainsi que pour le royaume. Philippe Auguste, lui, utilise l'abbaye comme lieu de sépulcre pour ses sergents royaux. Mais cette dernière est aussi le lieu où se tiennent les réunions publiques des gens du roi et des gens du pape. Au XVII^{ème} siècle, Les Lumières amenant avec elle leurs réformes, l'abbaye n'en reste pas moins un lieu d'étude important si bien qu'au XVIII^{ème} siècle, les écrivains utilisent la bibliothèque qui s'ouvre « au public de la capitale ». Puis à la Révolution, les chanoines sont chassés et leur bibliothèque est déclarée bien national en 1790. En même temps que la création d'un comité d'instruction public, l'abbaye est remplacée par un établissement d'enseignement pour devenir l'école Centrale du Panthéon (22 octobre 1796). C'est l'une des trois écoles Centrales alors instituées et la plus élitiste des trois puisqu'elle accueillait déjà les enfants de propriétaires, de négociants, d'individus exerçant des professions libérales⁶³. C'est ensuite le 30 mars 1799 qu'un concours est institué pour toutes les écoles centrales afin que soient comparés les résultats des écoles malgré l'absence d'unité des programmes. Mais ces dernières ont une existence éphémère de 5 à 7 ans et sont supprimées par la loi du 1^{er} mai 1802 créant les lycées. Après le coup d'état du 18 Brumaire, l'établissement est alors baptisé « lycée Napoléon » et doit répondre à un double objectif : rassurer la bourgeoisie attachée à la culture classique et former les esprits à la discipline et à l'obéissance. Le lycée Napoléon devient l'un des plus importants de France avec 62 % d'internes. Louis Philippe d'Orléans va y placer son fils avant même son accession au trône et la remise des prix a lieu devant « le gotha de la cour ». Avec des périodes de Restauration successives et avec le Gouvernement provisoire de 1848, l'établissement changera à plusieurs reprises de nom (lycée Henri-IV, lycée Napoléon, Collège Royal de Henri-IV, lycée Corneille), mais n'étant pas historienne de formation, nous n'entrerons pas davantage dans les détails historiques. C'est en tout cas en 1873 que le lycée est baptisé définitivement « lycée Henri-IV ».

Ce bref éclairage historique montre comment dès son origine, la cité scolaire Henri-IV était un haut lieu d'étude qui accueillait une certaine catégorie d'élèves issus des couches supérieures de la société. La royauté lui portait une attention particulière allant même jusqu'à y scolariser sa descendance. Les missions de ce lieu d'éducation réputé reposaient sur la formation des esprits, l'apprentissage de la discipline et de l'obéissance en même temps qu'il existait une mise en compétition entre les établissements de la capitale. Qu'en est-il

⁶³ Ces données sont tirées d'un ouvrage édité par la mairie de Paris et consulté sur place, à la bibliothèque du second cycle du lycée : *Le lycée Henri-IV* aux éditions Gérard Klopp (1996).

aujourd'hui ? En recrutant les élèves sur dossier scolaire, l'institution scolaire ouvre-t-elle les carrières aux talents en permettant à des élèves de « passer les frontières sociales » (Pasquali, 2014) ? Qui sont les élèves scolarisés au lycée Henri-IV ?

Par ailleurs, on sait que les dispositions spatiales et matérielles influencent de manière essentielle la perception qu'ont les collégiens des établissements. Dans les établissements étudiés par Dominique Paty (1981), les dégradations des collèges sont souvent « *un exutoire à l'hostilité envers le collègue et les professeurs* » (Paty, 1981 cité par Dufrasne, 1982, p. 75). On peut imaginer à l'inverse, que « l'environnement interne » et externe du lycée, vont imposer le respect du lieu et prédisposer les élèves au travail, à une attitude, de contrôle de soi, sorte d'ascétisme juvénile (Darmon, 2010, p. 49), ce qui ne serait donc en rien contradictoire avec le lieu qu'était originellement le lycée.

Mais si le lycée hérite de normes renvoyant à l'excellence, l'institution fabrique aussi ses propres normes pour renforcer les dispositions des élèves à l'étude, à la discipline, au travail avec rigueur et méthode.

2. La fabrique des résultats scolaires

Ce que l'on connaît du lycée, ce sont aussi les résultats obtenus par les élèves de Terminale au baccalauréat chaque année et qui lui permettent de se classer sommet des « *classements des meilleurs lycées français* ». Cette première dimension de l'excellence, relative à des performances chiffrées renvoie à toutes les définitions à l'origine du concept d'élite et dont il a été question auparavant. Les élèves obtiennent les notes les plus élevées dans un domaine, en l'occurrence dans l'activité scolaire. Le haut niveau d'exigence est assumé et revendiqué par le Proviseur lui-même dans sa lettre de rentrée 2014 (*Bulletin HIV, 2014*) :

« *Notre établissement s'attache à tirer les élèves vers le haut. Que nous demander d'autre sinon d'assumer de la manière la plus exigeante, notre mission de service public ?* ».

« *Il est bien évident qu'il n'est pas possible d'apprendre sans effort et que si l'école doit être comme cela a été rappelé avec insistance « bienveillante », elle doit l'être en se montrant exigeante* ».

En même temps que cette norme de performance chiffrée est instituée, cette exigence de résultats de haut niveau est comprise, intégrée par les élèves et mise en application puisqu'elle se traduit de façon concrète dans les résultats obtenus au baccalauréat. Depuis 1999, les résultats ne sont pas descendus sous les 98 % de réussite. C'est quasiment 100 % de réussite chaque année depuis 2000 et un nombre de mentions obtenues qui ne cesse de croître.

En 2013, 2014 et 2016 :

- C'est 100 % de réussite obtenu, toutes filières confondues.
- 98,58 % de mentions obtenues en 2013 dont 59,01 % de mention Très Bien, 31, 80% de mention Bien et 7,77 % de mention Assez Bien.

- 97,74 % de mentions obtenus en 2014 dont 66,77 % de mentions TB, 26,45 % de mentions B et 4,52 % de mentions AB.
- 98,31 % de mentions obtenues en 2016 dont 72,97 % de mentions TB et 18,24 % de mentions B.

Si on compare les résultats du lycée à la moyenne nationale, on constate qu'à la session du baccalauréat de juin 2014, le taux de réussite dans les séries générales s'élève à 90,9 %⁶⁴. Le lycée surpasse à lui-seul la moyenne nationale et cela depuis de nombreuses années.

2.1. La représentation des filières scientifiques

Une des normes de l'excellence repose aussi sur l'orientation des élèves de 3^{ème} en direction des filières générales. En 2014-2015, 94,7 % des collégiens se sont orientés vers une seconde générale en fin de troisième contre 4,04 % en direction d'une seconde professionnelle (1,15% constituant le taux de redoublement). Les collégiens, à la différence des élèves étudiés par Azziz Jellab (2017), choisissent leur orientation en privilégiant la voie générale et les carrières d'études longues. Ils le savent, ils l'ont décidé et l'institution le leur rappelle :

« Vous venez en effet de franchir une étape très importante. En entrant au lycée, vous passez de la scolarité obligatoire à la scolarité choisie. Ainsi, en prenant la voie de l'enseignement secondaire général, vous poursuivrez forcément vos études dans l'enseignement supérieur dont le baccalauréat n'est que le premier diplôme. Vous vous destinez donc à devenir étudiant et vous vous êtes engagé dans un cycle d'au moins huit années d'études (niveau master) et sans doute même davantage ». (Extrait de la lettre adressée personnellement à chaque nouvel élève de seconde par le chef d'établissement).

On peut aussi voir dans la représentation des filières scientifiques une norme de l'excellence, la filière S étant considérée, dans le secondaire, comme la filière « d'élite » (Cacouault-Bitaud et Oeuvrard, 2009, p. 30). Dans l'enseignement général du secondaire, en France, en 2008, parmi les enfants de cadres, alors en terminale, 66 % des garçons et 48 % des filles sont dans la filière S, contre respectivement 39 % et 26 % parmi les enfants d'ouvriers (Cacouault-Bitaud et Oeuvrard, 2009, p. 31). La série S est en fait progressivement devenue la voie d'accès privilégiée aux grandes écoles et « donc aux positions sociales dominantes, l'évolution des effectifs de cette filière a été significative de son rôle dans le système scolaire et de sa fonction sociale de sélection d'une élite » (Cacouault-Bitaud et Oeuvrard, 2009, p. 31). En 2008, 40 % des bacheliers S sont fils de cadre ou de professions intellectuelles supérieures et 10 % sont des fils d'ouvriers.

Pour ce qui concerne le lycée Henri-IV, en 2014-2015, c'est 66,93 % des élèves de seconde qui s'orientent vers une première scientifique (S), contre 10,89 % en direction d'une première littéraire (L) et 20,62 % vers une filière économique et sociale (ES) (1,56 % constituant le taux de redoublement⁶⁵). On constate en effet, une orientation massive des élèves vers les

⁶⁴ Chiffres du Ministère de l'Education Nationale.

⁶⁵ Bulletin de rentrée scolaire du lycée Henri-IV, année scolaire 2016/2017.

classes scientifiques en fin de seconde ; en 2012/2013 : 63,43 % des élèves de seconde se sont orientés vers une filière « S » en première. Cette représentativité des filières scientifiques se vérifie d'ailleurs lorsqu'on regarde les formations des élèves ayant répondu aux questionnaires : 40 % d'élèves sont engagés dans les filières « S » contre 11 % pour la filière L et 12 % pour la filière « ES ». Sur l'échantillon, la série la plus représentée est très nettement la série scientifique en raison des cinq classes de terminale « S » et des cinq classes de première « S » du lycée (contre deux terminales « L » et une terminale « ES » et deux premières « L » et une première « ES »).

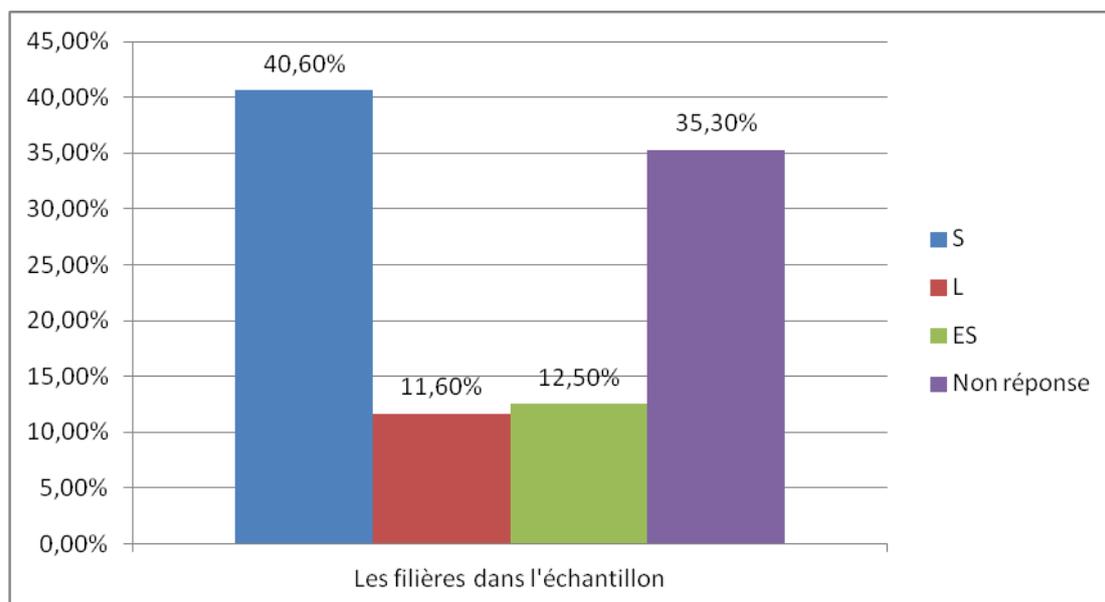


Figure 17. - Les élèves ayant répondu aux questionnaires selon les filières

2.2. L'offre de formation et l'orientation des bacheliers vers les CPGE

La majorité des élèves qui entrent en seconde se destinent à des études longues et exigeantes. En 2012, c'est en effet plus de 75 % des lauréats au concours national qui s'orientent vers les classes préparatoires, 77, 66 % des bacheliers exactement. 22, 34 % ensuite, prennent le chemin des études universitaires. Les CPGE sont des formations de haut niveau, de véritables filières d'élites, les plus sélectives de l'enseignement supérieur avec les formations en pharmacie et médecine (Duru-Bellat et Kieffer, 2008) et préparant aux concours d'entrée des grandes écoles françaises (management, ingénieurs, école normale supérieure, sciences po, école nationale des Chartes). Ce sont-là les cursus les moins ouverts aux couches populaires que ne le sont les universités (Euriat et Thélot, 1995).

Ce qui fait l'excellence d'un établissement c'est aussi sa capacité à accueillir des étudiants en classes préparatoires. C'est le cas du lycée qui propose l'accès à cette spécificité française. « La France propose aux meilleurs élèves de l'enseignement secondaire d'opter à la fin de leurs études pour une voie qui les éloigne de l'université de masse : les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) » (Dutercq, 2009, p. 22). On retrouve ici la notion « d'école de l'élite » de Pierre Bourdieu (1981, p. 11) dont il était question lorsqu'il s'agissait de définir

les contours de « l'élite ». Les classes prépas vont constituer le « *vivier d'élites républicaines entretenues par les Grandes Ecoles, en particulier par l'Ecole Polytechnique ou l'X et par l'Ecole Nationale d'Administration (L'ENA), qui ne sélectionnent que par concours* » (Coenen-Huter, 2004, p. 131). Les élèves qui entrent en classes prépas, se destinent à accéder au « champ du pouvoir », à exercer les plus hautes fonctions dirigeantes. Ils feront partie « des élites ». Les classes prépas du lycée, qu'elles soient littéraires, économiques ou scientifiques, proposent de nombreuses formations et renvoient à autant de sigles qu'il s'agit de maîtriser afin d'être au fait des contenus que chacune de ces classes propose.

Pour accompagner des élèves venant de milieux plus difficiles, le lycée accueille trente élèves venant de toute la France et des DOM-TOM⁶⁶ m'explique la principale-adjointe lors d'un entretien informel. Il s'agit « d'élèves boursiers motivés, au très bon dossier scolaire » qui vont profiter grâce au Cycle Pluridisciplinaire d'Enseignement Supérieur (CPES), d'enseignement généraux et d'approfondissement, du tutorat d'anciens élèves, d'aides matérielles (logement en université, équipement informatique, billets pour des spectacles...) afin de rejoindre, au terme de cette classe, les formations en classes prépas.

Mais l'établissement propose aussi une richesse d'options diversifiées : l'enseignement de l'hébreu, du russe, du chinois et de l'italien en plus de l'anglais, de l'espagnol et de l'allemand. Lorsque j'étais en entretien avec Sylvie, enseignante de SVT, au sujet de sa classe de terminale S, elle me racontait : « *ce sont des élèves qui travaillent beaucoup, ils ont des emplois du temps très chargés, là les miens ça va être leur sixième heure de cours, ils en ont encore deux après. Ils auront leur TP de physique et après ils auront encore cours d'histoire-géographie, de quatre heures et demie à cinq heures et demie et pour certains chinois de six à huit. C'est un lycée qui ferme tard et qui a énormément d'options et de langues inter établissements. On a des élèves de première S qui font parfois trois langues plus latin et grec* ».

C'est sans compter en parallèle du temps scolaire, des activités proposées aux élèves, tournées vers la culture :

- un atelier théâtre auquel 250 élèves participent et pour lequel un professeur est employé⁶⁷,
- un atelier d'échec pour lequel un professeur est employé,
- un atelier de chant pour lequel un professeur est employé,
- l'orchestre du lycée et l'orchestre du collège en partenariat avec 9 collèges et lycées des environs,
- un atelier d'espagnol assuré par un professeur retraité,
- un atelier de théâtre italien,
- un atelier de réflexion et de philosophie,
- le journal du collège et le journal du lycée.

⁶⁶ Départements et territoires d'outre-mer.

⁶⁷ Les informations et données chiffrées m'ont été données par la principale-adjointe du collège lors d'un entretien informel.

À partir des observations directes du contexte scolaire, il est permis de constater un « *cumul d'effets contextuels* » (Duru-bellat, 2002, p. 100) qui renvoie à ce que l'on pourrait appeler une « géographie de l'excellence ». Le patrimoine architectural et environnemental du lycée prédisposerait les élèves à un rapport positif au savoir dans la mesure où on sait que la qualité du bâti scolaire (sa vétusté, sa propreté, sa taille, la luminosité des classes, l'état des parties communes, le système de chauffage...) est une des variables qui influencerait le climat scolaire des établissements (Debarbieux et al., 2012). Ce cumul d'avantages va dans le sens d'un « effet Saint-Mathieu » (St Matthew effect) défini par R.K Merton (1968 ; 1988) lorsqu'il décrit les processus d'avantages cumulatifs en science et qui consisterait à « donner toujours plus à ceux qui ont déjà beaucoup ». Le prestige de du lycée doit beaucoup à l'excellence du lieu tel qu'il a été construit, sans qu'il ne recouvre ensuite cette dimension d'institution scolaire. C'est une norme héritée du passé. Nous l'avons vu, le « quartier des écoles » dans lequel il se situe, regroupe les institutions d'excellence : la Sorbonne, le Collège de France, la bibliothèque Sainte Geneviève, la faculté de Droit, le Ministère de l'enseignement supérieur, la Mairie du Vème arrondissement ; bref, il est au cœur du savoir, du pouvoir et de la culture. Mais c'est aussi son bâti, le mélange de styles dans son architecture, ses sculptures, ses moulures, ses portes dérobées ou bien encore ses cadrans solaires qui sont tout autant de pièces témoins des marques du temps en même temps que de l'attention de la royauté à son égard, au point que certains endroits soient classés monuments historiques tel que la « Salle des Médailles ». L'héritage historique fait déjà de l'établissement un lieu de culture qui ouvre d'ailleurs ses portes lors de « visites historique des salles du lycée » dont j'ai pu profiter mais aussi lors des « journées du patrimoine ». Le lycée est donc à prendre comme un « bien » national à part entière. Il appartient à la culture française en tant qu'objet culturel.

Mais l'excellence scolaire repose aussi sur la note. La norme, c'est le chiffre et le rang obtenus par les élèves, puis par l'établissement. Avec une sélection à l'entrée en seconde des lycéens, les résultats des élèves au baccalauréat témoignent d'une performance singulière, et les « intégrations massives » des étudiants issus des CPGE dans les Grandes Ecoles sont une marque supplémentaire de prestige ; et le lycée ne se prive pas de revendiquer les résultats de ses élèves ; sous le sous-titre « Excellence, ouverture et innovation », on peut en effet lire dans le livret édité à l'occasion des journées du patrimoine :

« Aujourd'hui, le lycée Henri-IV se revendique comme un établissement d'excellence ce dont attestent ses résultats : 99 à 100 % de réussite au diplôme nationale du brevet, 100 % de réussite au baccalauréat avec près de 99 % de mentions et 67 % de mentions TB, 95 % de ses bacheliers poursuivant des études supérieures sélectives (CPGE, médecine, droit, sciences politiques) ».

De même, lorsque l'on regarde les résultats au concours d'entrée aux Grandes écoles sur l'année 2014, on peut remarquer que « l'année 2014 apparaît comme un des plus remarquables millésimes avec un cumul de 1ères places ». Chaque année, un normalien sur cinq (toutes filières confondues) sort d'Henri-IV, un sur trois en lettres ; c'est aussi 30 % des élèves présentés qui réussissent le concours de l'X. Enfin, le lycée ne se prive pas de mettre

en avant la carrière de ses anciens élèves et les « résultats dans la tradition d'un établissement qui ne compte pas moins de quatre Prix Nobel parmi ses anciens élèves. L'établissement n'hésite d'ailleurs pas à mettre en avant « *sa moisson annuelle de prix ou récompenses au Concours Général des lycées et aux Olympiades de maths ou de sciences* » sur son site internet. Au concours général des Lycées en 2014, 28 prix ou distinctions ont été obtenus : c'est 26 lauréats dont 3 premiers prix. « *Le lycée Henri-IV, (comme depuis 2006), est le lycée le plus récompensé* », peut-on lire dans son livret.

L'excellence scolaire consiste donc à obtenir la meilleure note pour dominer la hiérarchie du classement aux divers concours qui existent dans le monde scolaire. En ce sens, c'est un lycée d'élite en quête de « l'ultra-performance », des meilleurs résultats scolaires, des plus hautes mentions, des distinctions les plus élevées dans les concours. L'excellence scolaire revient à maintenir sa position dans les classements, et donc sa réputation. On risque alors de trouver à l'intérieur de l'établissement, des catégories d'élèves renvoyant à la définition que donne Vilfredo Pareto (1848-1923), économiste et sociologue italien, des élites : « *des catégories sociales composées d'individus ayant la note la plus élevée dans leur branche d'activité* » (Pareto, 1916 cité par Leferme-Falguières et Van Renterghem, 2001, p. 57).

3. La « culture de l'excellence »

Mais l'excellence repose aussi sur la diffusion d'un haut niveau de culture. Si le Proviseur conseille vivement aux élèves de compléter les lectures faites en classe par des lectures personnelles, ces derniers ont à leur disposition une « bibliothèque de prestige » pour reprendre les termes employés par Christelle, l'une des documentalistes du lycée : « - *On est dans un établissement de prestige, donc on a une bibliothèque de prestige* ». Nous apprendrons en discutant avec les documentalistes, que durant les vacances, la bibliothèque est ouverte jusqu'à vingt deux heures, que cent ouvrages sont empruntés chaque jour et que c'est un volume de vingt cinq mille ouvrages que renferment les armoires aux grilles en laiton noir des bibliothèques (second cycle et bibliothèque des prépas).

Pour s'ériger encore davantage en lieu qui diffuse la culture, l'établissement accueille des conférenciers : chercheurs, philosophes, mathématiciens, mais aussi d'anciens élèves devenus des personnalités politiques ou de la culture à l'image de Emmanuel Macron, Raphaël Enthoven ; de hauts fonctionnaires, de PDG d'entreprise à l'image de Stéphane Israël désormais PDG d'Arianespace avant d'avoir été conseiller de Louis Gallois lorsqu'il était dirigeant d'EADS. Stéphane Israël a également été l'ex-directeur de cabinet d'Arnaud Montebourg lorsqu'il était ministre du redressement productif.

Le lycée est aussi un lieu qui permet à des associations, d'organiser des manifestations culturelles. Les locaux sont alors loués. Un personnel administratif me confiait que grâce au rayonnement de l'établissement, le Sénat ou l'UNESCO appelle régulièrement pour utiliser les locaux du lycée. Il sert par exemple régulièrement de lieu de tournage pour les réalisateurs de cinéma. François Ozon y a tourné quelques scènes de son film *Jeune et jolie* sorti en 2013, le téléfilm *Nadia* de Léa Fazer, diffusé en mars 2017, prend pour sujet le surendettement et comme toile de fond, le lycée Henri-IV.

Si le lieu est éminemment culturel (riche de son passé, d'une architecture qui témoigne de son histoire), si l'établissement contribue à la diffusion de la culture, celle-ci fait aussi l'objet d'une attention particulière auprès des élèves issus des milieux plus populaires. Le rapport à la culture est en effet renforcé par les « Cordées de la réussite » mises en place par le Proviseur du lycée en 2009 ayant pour but de « permettre à des élèves boursiers, méritants et prometteurs, de bien se préparer à réussir en lycée et, si possible, selon leurs vœux, d'intégrer le lycée Henri-IV. Dans le cadre de ce projet nommé « Tremplin pour Henri-IV », l'établissement accueille des élèves de troisième de collèges avec lesquels des partenariats ont été établis, « une dizaine de mercredis après-midi dans l'année ». Les élèves suivent des cours, des enseignements théoriques (mathématiques, français, anglais, sciences), mais *« l'ouverture culturelle n'est pas oubliée. Ainsi les élèves bénéficient-ils de visites au Panthéon, du Louvre et du Petit Palais avec un intervenant extérieur et un professeur de lettres classiques »* (Bulletin de rentrée Henri-IV, 2016-2017). L'objectif de la cordée est d'ouvrir les élèves à la culture, de renforcer leurs savoirs, leurs connaissances et de leur permettre de *« se familiariser avec le lycée et ses rouages et d'aborder ainsi l'entrée en seconde mieux armés »*.

On voit donc que si l'excellence culturelle est l'essence même du lycée Henri-IV, il y a aussi une « culture de l'excellence », entretenue et diffusée au moyen de différents canaux (voyages, conférences, invités extérieurs, appel à la lecture, sorties culturelles organisées...). La culture est rendue accessible, ou en tout cas, renforcée auprès de ceux qui seraient « en déficit », auprès de ceux qui n'auraient pas les mêmes possibilités de s'ouvrir au monde et à cette culture au moyen des Classes Préparatoires aux Etudes Supérieures (CPES) et des Cordées de la réussite. C'est une volonté affirmée et revendiquée par l'administration de faire en sorte que tous les élèves soient « à pied d'égalité » face à elle, l'institution répondant ici à sa volonté de promouvoir le mérite et l'égalité des chances qu'elle définit comme le fait de *« permettre à des élèves de toutes origines, méritants et très motivés, d'intégrer les cursus d'excellence proposés par le lycée et leur garantir les meilleures chances de réussite »* (projet d'établissement du lycée).

4. La réputation du lycée

Le cadre extrascolaire du lycée est donc hérité, et parce qu'il offre la concentration du savoir, du pouvoir et de la culture aux élèves, peut-être les premières clefs d'une performance scolaire assurée, il leur offre visiblement un environnement très singulier voire même exceptionnel ; Agnès Van Zanten (2016) nous rappelle d'ailleurs que les premières études consacrées à l'environnement éducatif des élites vont jusqu'à souligner leur caractère « exotique » et leur séparation du reste de la société (Cookson et Persell, 1985 ; Wakeford, 1969). Effectivement, arriver de la métropole lilloise et n'avoir enseigné principalement que dans des lycées professionnels, il fut difficile pour moi de faire comme si cet endroit n'apparaissait pas inhabituel et insolite ; il sortait de l'ordinaire assurément, il était en tout point différent des expériences des collèges et lycées que j'avais fréquentés. C'est un cadre géographique et spatial qui pourrait surprendre, voire impressionner la première fois que l'on s'y rend pour quiconque aurait enseigné au cours de sa carrière uniquement en collèges et/ou lycées de banlieue.

Le Vème arrondissement et les abords du lycée Henri-IV ont des allures de carte postale. Le décor dans lequel est implanté l'établissement scolaire affiche quelque chose de « grand » et de « beau ». C'est pour cette raison qu'il m'a fallu rester vigilante durant ces premiers moments de l'enquête pour ne pas me laisser séduire par cette forme d'exotisme. En ce sens, « *la vigilance ethnographique constitue à la fois un concept théorique pour traduire le processus réflexif qui conduit le chercheur à prendre des décisions affectant le cours de sa démarche, et un levier pour objectiver sa pratique d'enquête* » (Morissette et al., 2014, p. 10). En objectivant mon rapport à l'objet, en objectivant mon parcours, je me suis mise à distance de pré-notions qui auraient pu influencer mes observations, mes descriptions. De même, au fur et à mesure de l'enquête, je me suis adaptée aux conduites des enquêtés, à leur refus parfois, à leur absence, à leur silence aussi ; j'ai aménagé, j'ai « bricolé » ma méthodologie afin d'accéder aux informations que je souhaitais obtenir. Comme l'exige la démarche ethnographique, j'ai, du mieux que possible, « collé » aux aspérités du terrain, à sa singularité et à ses contingences ; je m'en suis imprégnée sans m'y noyer, j'y ai « flâné » sans m'y perdre (Morissette et al., 2014 ; Soukup, 2012).

Mais ce contexte extrascolaire suffit déjà à donner l'envie d'aller plus loin, d'en voir plus, d'aller découvrir ce qu'il y a au dos de cette carte postale, de pousser la « Grande Porte » du lycée comme on l'appelle pour y entrer et découvrir ce qu'elle renferme, ce qu'elle cache. Un secret ? Une énigme ? On pourrait s'amuser de ce mystère, de la singularité et de l'exotisme de cet établissement au sens ethnographique du terme. Cela donne en effet l'impression que « quelque chose se cache-là » ou au moins qu'il y a quelque chose à découvrir. Mais est-ce que la réputation du lycée, ce décor brillant qui l'entoure n'agirait pas comme « une loupe déformante » ? Une loupe qui grossirait la réalité jusqu'à faire de l'établissement un « fantasme » ? Jusqu'à faire circuler des idées reçues ? Françoise, enseignante d'EPS, me confiait les difficultés qu'elle a eues à dire à ses proches qu'elle avait été mutée au lycée Henri-IV tout comme Laura qui avait peur de venir au lycée :

Françoise : « - Alors moi quand j'ai muté, curieusement, j'ai eu beaucoup de mal à dire que je travaillais à Henri IV ».

Ch : (sourire) - Ah oui ? Pour quelles raisons ?

F : « - Parce que c'est tellement connoté euh... connoté lycée réputé, extrêmement bon etc.... Mais c'est vrai que j'avais du mal, c'est très curieux, j'avais du mal... Autant j'étais fière de dire que j'étais à Bobigny autant à Henri-IV j'étais pas si fière que ça.. pour moi c'était... bon...Parce que il y a un tel fantasme autour de ces lycées que bon, j'avais pas envie d'expliquer ».

(Extrait d'entretien avec Françoise le 29/03/16 en salle d'EPS. Nommée dans l'établissement en septembre 2004).

Ch : - *Quand tu es arrivée ici dans le lycée, « Henri-IV », tu en avais entendu parler ? Qu'est-ce que ça représentait pour toi ?*

Laura : « - *J'en avais entendu parler, de ce que moi j'en avais entendu c'est que beaucoup de collègues, des collègues EPS avaient envie de venir travailler à Henri-IV. Mais de ce que les collègues m'ont dit ici c'est que ce n'est pas si prisé que ça, alors je suis étonnée. Donc pour moi c'était « THE » bahut, le grand bahut, tu ne peux pas y accéder, c'est tellement « classe » et tout donc j'avais peur de venir (sourire), quand j'ai vu que j'avais l'affectation je me suis dit « waouh » comment je vais faire, je vais peut-être pas gérer, c'est un autre public... mais au final tu t'adaptes très vite ».*

(Extrait d'entretien avec Laura le 29/03/2016 en salle de classe. Nommée dans l'établissement en septembre 2015).

Les enseignants d'EPS m'ont fait part des représentations qu'ont généralement leurs proches de leur établissement et de l'image qu'ils avaient eux-mêmes du lycée avant de venir y enseigner. Pour leur entourage « Henri-IV » est « un grand lycée », « le plus grand lycée de France », « c'est le summum » et eux-mêmes avant d'y entrer, savaient qu'ils ne « mettaient pas les pieds n'importe où » au point d'avoir quelques appréhensions. Mais ces appréhensions, ces inquiétudes semblent être partagées par la communauté des enseignants de l'établissement. Il semblerait que les enseignants, quand ils sont nouvellement nommés ressentent cette appréhension, cette peur « de ne pas être à la hauteur », à l'image de Véronique, enseignante de SVT, qui revient sur la « crainte » qu'elle a ressentie lorsqu'elle est arrivée dans l'établissement en 1995.

Véronique : « *La réputation a précédé l'annonce. Donc, la crainte de ne pas être à la hauteur mais ça c'est une crainte très générale en fait. J'ai croisé beaucoup de collègues arrivant ici et qui ont vraiment la même inquiétude. Alors elle est visible, dite, ou pas mais quand elle n'est pas dite, elle ressort quelques mois plus tard quand le collègue dit : « heureusement que vous m'avez accueilli parce que j'aurais passé un été absolument horrible, très anxieux. Donc tous les collègues qui sont là, soit manifestent de l'inquiétude de ne pas être à la hauteur, soit l'expriment à posteriori. Mais c'est vrai qu'il y a une inquiétude parce qu'on sait que le niveau est très haut aussi bien au niveau des élèves que des collègues ».*

(Extrait d'entretien formel du 23 mai 2017 en salle de classe).

Ce qui comptait dans le travail c'était donc de dépasser la propriété méta-représentationnelle de la réputation de l'établissement dans la mesure où elle « est une opinion sur une opinion » (Origi 2015, p.71), c'est-à-dire une méta-représentation. La réputation du lycée Henri-IV se fonde sur une « réputation informelle » définie par Gloria Origi comme les phénomènes sociocognitifs relatifs à la circulation des opinions. Elle se construit sur des classements spontanés, faits entre pairs, à travers les hiérarchies informelles basées sur la reconnaissance de codes communs qui déterminent les valeurs ; ici l'opinion que le sens commun peut se faire de l'établissement. Il semblerait que pour y entrer, il faille être plus qu'un élève brillant,

un élève qui excelle et ce dans toutes les matières car la réputation de tels établissements tient au caractère très sélectif du recrutement (Dutercq, 2008). Mais même si « *la réputation n'a pas attendu les indices de buzz médiatique, les notes chiffrées, les classements éducatifs et les agrégateurs de réputation en ligne pour fonctionner comme une sorte de lubrifiant social* » (Beuscart et al., 2015, p. 5), la réputation de l'établissement est aussi formelle ou « objectivée » dans la mesure où elle répond à un système d'objectivation. Courant mars/avril, la presse et les sites internet publient leurs classements des « meilleurs lycées français » au sein desquels « H-IV » fait régulièrement partie du podium. Les familles peuvent alors prendre connaissance des résultats obtenus au baccalauréat et faire le choix quant au destin scolaire de leur progéniture. Ces différentes médiations répétées de « l'information sociale » créent des biais et des effets d'amplification de la réputation distincts dont le lycée lui-même use. Ce dernier n'hésite pas à mettre en avant sur son site internet, les raisons de son prestige :

« Bienvenue sur le site du lycée Henri-IV, au cœur du Quartier Latin à Paris. La qualité de l'enseignement dispensé et des relations entre maîtres et élèves est reconnue par tous : Collège, Lycée et Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles. On comprend l'attachement des anciens -élèves, professeurs- au lycée Henri-IV, classé dans le patrimoine français grâce à son histoire et au charme de ses bâtiments ».

On peut dire du lycée Henri-IV, comme de l'Université d'Oxford à nouveau, que « *sa réputation est ancienne, répandue et solide, autant dire qu'elle cumule les critères pour être de ces réputations qui constituent un morceau du savoir commun* » (Origi, 2015, p. 97). Il est en fait un endroit à propos duquel on ne sait rien et à propos duquel on pourrait avoir des idées reçues concernant les élèves, les enseignants, l'ambiance du lycée lui-même. Les enseignants d'EPS ont rapporté que leurs collègues ainsi que leurs proches s'imaginent un « *recrutement spécial* » des enseignants d'EPS : « *Et puis il y a surtout des a priori sur le recrutement des profs, tous les gens pensent qu'il y a un recrutement spécial, que ce ne sont que les meilleurs qui y vont, or c'est un recrutement normal, tu demandes ta mut, t'as les points tu viens, tu n'as pas les points tu ne viens pas quoi, il n'y a pas plus de points.* ». On peut aussi s'imaginer des élèves issus d'un milieu favorisé, très tournés vers la culture et peu à l'aise avec leur corps, des élèves orientés vers la compétition, la note et les concours en étant alors très individualistes, centrés sur eux-mêmes lorsqu'il s'agit d'être le « premier », le « meilleur » pour réussir. Il y aurait alors au moyen de l'enquête ethnographique, des idées reçues à vérifier et peut-être à déconstruire, des perceptions à transformer de ce qu'est une élite scolaire. Pour l'apprenti-sociologue et l'apprenti-ethnographe que j'étais, ce qui comptait dans le travail c'était de dépasser la propriété méta-représentationnelle de la réputation de l'établissement. En effet, si l'ethnographe « *se soucie toujours d'aller voir toujours plus près la réalité sociale, quitte à aller à l'encontre des visions officielles, à s'opposer aux forces qui imposent le respect et le silence, à celles qui monopolisent le regard sur le monde en passant derrière les apparences* » (Beaud et Weber, 1997, p. 8), peut-être est-ce un quotidien banal, ordinaire qui se déroule à l'intérieur de ce contexte dépeint comme un endroit extraordinaire, singulier, « exotique ». Peut-être que les leçons d'EPS qui s'y déroulent sont des « séances ordinaires ». Effectivement, pour les proches de Jocelyne, enseignante d'EPS nommée en septembre 2000 : « *- Pour eux c'est le summum... c'est le plus grand lycée de France quoi*

(sourire). Ils entendent ça donc ils redisent ça « ah mais toi t'as de la chance d'être à Henri IV », « ah oui bien sûr mais... ». Tout le monde connaît même s'ils ne savent pas ce qui s'y passe (rires) mais ils connaissent ».

Les conditions écologiques de la construction de l'excellence scolaire semblent donc reposer sur des normes héritées et fabriquées par l'institution scolaire elle-même. Mais nous n'avons pour le moment observé cette institution que depuis l'extérieur, qu'à partir de ce qu'il donne à voir : un bâtiment scolaire tout à fait sobre et net en apparence. Rien ne semble dépasser. Tout à l'air rangé, ordonné, réglé. A l'instar des classes préparatoires véritable institution elles-aussi, le lycée Henri-IV est « organisé », c'est un « lieu » délimité par des murs dans lequel « une activité particulière se poursuit régulièrement » (Goffman, 1968, p. 45 cité par Darmon, 2013, p. 28) ; on lui reconnaît son ancienneté et sa position dominante dans les classements symboliques scolaires (Douglas, 2004, p. 81 cité par Darmon, 2013, p. 28).

Mais il va falloir s'en approcher et aller voir de plus près ce qui s'y passe. Il va falloir s'avancer et entrer dans le lycée pour observer en détails son fonctionnement. En effet, puisque le lycée est une institution, il renvoie à des dispositifs réglés : les élèves sont par exemple répartis dans des classes et « les arrangements circonstanciels entre individus ne sont pas laissés au hasard » (Darmon, 2013, p. 28). Mais il devrait renvoyer également à des dispositifs « réglant ». C'est-à-dire qu'il devrait mettre en œuvre des mécanismes « d'encadrement et contrôle des pratiques » (Lagroye et Offerlé, 2011, p. 15). On pourrait en effet imaginer un contrôle permanent, voire coercitif de l'institution sur une population qu'il s'agit de conduire à des performances scolaires afin d'assurer la productivité scolaire et la renommée de l'établissement. Mais à la manière de Muriel Darmon (2013) qui tente de construire un concept adéquat à la notion d'institution que représentent les classes préparatoires, on peut se demander, à propos du lycée Henri-IV, de quel type d'institution il s'agit ? Est-elle une institution disciplinaire (Foucault, 1975) ? Est-elle une institution totalisante (Goffman, 1968) ? Est-elle une institution « enveloppante » (Darmon, 2013, p. 27) ? Et ne risque-t-elle pas alors de produire des effets pervers ? Quel quotidien, quel climat⁶⁸ va-t-elle offrir aux élèves ? Le travail vient renseigner les liens entre cette institution d'excellence et ceux qui la fréquentent. Nous allons entrer à l'intérieur du lycée pour aller y « sentir » son atmosphère et tenter d'observer les effets que l'institution a sur son public d'élèves. Comment les élèves vont-ils en effet s'adapter à cet environnement ? Si l'école est un « appareil de production » (Dubet et Martucelli, 1996, 11), comment les élèves qui fréquentent le lycée Henri-IV vont-ils vivre leur quotidien scolaire et plus que cela, construire leur « expérience scolaire » (Dubet et Martucelli, 1996) ? L'expérience scolaire est considérée comme « une socialisation dans laquelle les individus intériorisent des normes et des modèles » (Dubet et Martucelli, 1996, p. 327) mais c'est aussi une subjectivation dans la mesure où les individus prennent une distance par rapport à ces modèles. Comment les élèves vont-ils faire face à ces processus en tension, en contradiction dans un haut lieu scolaire

⁶⁸ La notion de « climat scolaire » étant difficile à définir tant les travaux sont nombreux à employer le terme, je me réfère ici aux propositions faites par le National School Climate Center (Cohen et Alli, 2012). Le climat scolaire « reflète le jugement qu'ont les parents, les éducateurs et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école » (Debarbieux et coll, 2012, p. 2). Le climat scolaire renvoie aussi bien à « l'atmosphère », à une « tonalité », à « un cadre », à « un milieu ».

d'excellence ? Les sections suivantes vont montrer que les élèves se font en quelque sorte les propriétaires de cette institution qu'ils co-construisent.



Photographie 17. L'entrée du lycée Henri-IV de Paris.

Deuxième chapitre : L'élite lycéenne propriétaire de l'institution scolaire

« *Tu te demandes où tu es, tu as l'impression d'être dans un rêve*⁶⁹ »

1. « L'état d'esprit du lycée » : marque de l'excellence

Pour entrer au lycée Henri-IV en tant qu'élève, il faut être sélectionné. Monique parle même d'un « tri » qui est opéré : « - *quand on accueille nos secondes, déjà on sent qu'il y a eu un tri, enfin il faut le dire, il y a eu une sélection et on sent des élèves disponibles et très à l'écoute. Donc disponibilité, écoute avec la motivation qui les anime, c'est un sacré cocktail quand même* ». L'entrée en seconde se fait en effet sur dossier scolaire, comme c'est le cas au lycée Louis Legrand. Ce sont les deux établissements de Paris qui ont le droit de recruter leurs élèves de cette manière. Véronique, enseignante de SVT considère qu'il s'agit-là d'un « *recrutement très particulier* » dans la mesure où « *ça touche un peu un fonctionnement du Privé sauf que c'est gratuit* ». On trouve ici une première caractéristique des institutions totales définies par Erving Goffman dans *Asiles* (1968, p. 45). La sélection des entrants va permettre de modeler la population d'élèves sur laquelle le lycée va avoir une action avant même d'être à son contact (Darmon, 2013, p. 31). Je n'ai pas pu assister aux sélections des candidatures qui se font sur les appréciations des bulletins scolaires et les notes obtenues au collège. Mais lors d'un entretien informel, le proviseur du lycée me confiait que l'on entre à Henri-IV « *parce qu'on est très bon, que l'on a un projet ambitieux et des exigences par rapport à soi-même* » et que ce qui compte c'est l'attitude, le comportement plus que les notes. Si je n'ai pas pu analyser ce travail de recrutement, il semble que quelque chose relève, comme pour les classes préparatoires, de la « *recherche de dispositions adéquates* » (Darmon, 2013, p. 31).

Une autre caractéristique des institutions totalisantes est la surveillance et la discipline. Pourtant, lorsqu'on se promène dans les couloirs et les cours extérieures du lycée, on ne rencontre pas de surveillant. Les élèves n'ont pas non plus de carnet de correspondance, ce qui peut apparaître surprenant quand dans d'autres collèges et lycées le carnet de correspondance est un moyen de communiquer avec les familles mais aussi un moyen de sanctionner les élèves. Ici, c'est différent : « - *On ne fait pas de discipline au lycée. Enfin, ce n'est pas la même. Un truc qui est fort ici, c'est qu'au lycée, les élèves n'ont pas de carnet de correspondance, ils font signer des mots directement à la vie scolaire*⁷⁰ ».

Les élèves font signer des billets rédigés par leurs parents, directement auprès du seul CPE de la vie scolaire (au lycée). De même, les observations de terrain, à différents moments de l'année permettent de constater la grande autonomie et toute la liberté laissée aux élèves. Dans un questionnaire, une élève de première résume d'ailleurs son quotidien scolaire en écrivant : « *Pendant les heures de permanence, il y a des personnes qui jouent au volley, au*

⁶⁹ Laura au cours d'un entretien formel.

⁷⁰ Extrait entretien informel avec Thibault, professeur d'EPS TZR, le 09 octobre 2014 en salle des professeurs d'EPS.

foot ou au basket, d'autres s'assoient dans la cour ou au CDI pour faire leurs devoirs ensemble, réviser ou juste discuter ; quand il y a un peu trop de devoirs en même temps, les gens s'envoient les réponses sur facebook ».

Et Laura, enseignante d'EPS nommée en janvier 2016 dans l'établissement et que j'ai rencontrée deux mois après sa nomination me dit, au cours d'un entretien formel : « - *Et puis surtout quand j'arrive, que ce soit le matin ou l'après-midi en fonction de mes horaires de travail, dans la cour, je me dis « waouh, **ce n'est pas possible je rêve** » ; en fait, tu as des terrains de basket, de volley-ball, du hand ; ils font aussi du foot et en fait, tous les élèves sont soit en train de jouer, soit assis dans des coins en train de discuter mais tu n'entends pas de... tu ne vois pas de bagarres, tu n'entends pas d'insultes, c'est calme ! **Tu te demandes où tu es, tu as l'impression d'être dans un rêve en fait.** Et là je commence à m'y habituer mais au début...Et en fait ça m'arrive encore quand j'arrive dans la cour, je m'arrête, je regarde, j'observe et je, entre guillemet « je like » (rires). Non mais j'ai l'impression d'être dans un rêve, ce n'est pas réel. C'est waouh quoi, ça change ! Parce que j'ai travaillé essentiellement qu'en ZEP, enfin des collègues qui n'étaient pas classés ZEP mais qui étaient difficiles ».*

Ces deux témoignages rendent compte des conditions de scolarité des élèves du lycée : liberté d'étudier, liberté de pratiquer une activité physique et sportive, travail collectif et entraide. Les élèves sont autonomes et ont à gérer leur réussite dans le cadre serein qui leur est offert et dont ils ont conscience. La discipline, le contrôle, la surveillance des élèves, la prévention ou l'anticipation des conduites, la vigilance quant aux relations entre élèves, quant au respect du lieu et de sa propreté, ne semblent pas être des leviers d'action pour le chef d'établissement.

Les élèves de première et terminale que j'ai interrogés à la suite des cycles de tennis de table et acrosport, choisissent prioritairement d'utiliser les mots *studieux*, *agréable* et *convivial* pour qualifier le climat scolaire de leur établissement. Dans la rédaction des réponses ouvertes, ils évoquent le *cadre* du lycée et le temps consacré au travail : un élève de première S déclare que le climat du lycée est « *studieux car entre élèves les conversations sont souvent à propos des cours et des contrôles, mais aussi parce qu'une heure entre deux cours sert à réviser et souvent (quand on a la chance d'avoir de bons camarades), on s'entraide* » ; un élève de terminale écrit : « *Le lycée a un cadre ouvert, où l'on peut respirer (on n'a pas la sensation d'être enfermé entre quatre murs). Quand on est en groupe d'amis ou même tout seul, dans la cour du bâtiment des sciences, il y a toujours moyen de s'asseoir quelque part et de lire quelque chose* ».

Les élèves ont conscience du cadre particulier qu'offre leur établissement, propice au travail. A propos de l'établissement, Véronique, enseignante de SVT va jusqu'à employer le terme de « sacré » au cours d'un entretien formel : « - *On se sent dans un lieu historique, dans un lieu d'étude aussi puisqu'il y avait des moines de Sainte-Geneviève qui étudiaient ici, donc c'était une des plus grandes bibliothèques de Paris à la fin du moyen-âge. Donc c'est vraiment un lieu d'étude, c'est un peu sacré quelque part aussi. On n'est pas forcément croyant mais il y a une fierté de faire partie d'une histoire intellectuelle du quartier latin* ».

L'architecture et l'environnement patrimoniaux viendraient renforcer les dispositions des élèves à l'égard du travail et des efforts à fournir tout en venant renforcer leur sentiment de fierté de faire partie du lycée. D'ailleurs, des travaux laissent entendre que l'école « *ne laisse*

pas suffisamment d'espace à l'expression des corps des élèves et qu'un certain nombre de comportements non désirés dans la classe (chahut, manque d'attention...) provient précisément de cette restriction du champ des possibles comportementaux » (Faure et Garcia, 2003, p. 85). Dans le cadre du lycée Henri-IV, les corps des élèves peuvent s'exprimer dans les pratique physiques (volley-ball et basket-ball notamment) alors même que certaines classes ont cours, mais également dans des moments s'apparentant davantage à de l'introspection lorsque les élèves lisent, assis sur les bancs de la cour ou du cloître. Ils vont et viennent également où ils le veulent et quand ils le veulent, dans les ailes du lycée, dans l'une de ses cinq cours, révisent sur les paliers des étages qui conduisent aux bibliothèques où des tables sont mises à leur disposition. Il ne s'agit pas là de regrouper les élèves dans une seule cour pour les mettre sous surveillance. La politique de l'établissement consiste à accorder une grande liberté et une grande autonomie aux lycéens. Le suivi des élèves et de leur scolarité fait l'objet d'une attention particulière en effet, mais sans être « *tatillon* » ; c'est en tout cas ce que revendique le proviseur dans sa lettre de rentrée. Même si je n'ai pas étudié le fonctionnement administratif et la gestion pédagogique du lycée comme Dominique Paty et ses douze collègues (2001), j'ai malgré tout pu constater quelques singularités dans le quotidien du lycée et qui contribuent à cette marge d'autonomie laissée aux élèves, à cet « esprit de liberté » et cette ambiance sereine que l'on peut percevoir lorsqu'on passe du temps de façon régulière et conséquente. En se promenant dans l'établissement, on peut entendre des mélodies jouées au piano (sept de ces instruments sont à la disposition des élèves) ; on peut entendre dans la cour des sports, les musiques qui sont le support des prestations de danse ou d'acrosport et qui parviennent du gymnase lorsque les élèves pratiquent l'EPS, qu'il fait bon dehors et que les fenêtres sont ouvertes ; on peut voir à tout moment dans la journée, les élèves circuler librement dans l'établissement, jouer au volley-ball ou au basket-ball durant les intercourrs ou s'asseoir en groupe sur le bitume et jouer aux cartes, lire ou réviser, tout cela sans que jamais aucun adulte ne surveille ou ne contrôle leurs agissements. Il n'y a en effet pas de surveillants au lycée, il n'y en a pas besoin : « - *ici, on fait confiance aux élèves* », confie la principale-adjointe du collège.

Plus qu'un « climat scolaire », c'est un « état d'esprit » qui est perceptible, palpable, quand on est entre les murs de l'établissement. Cette notion « d'état d'esprit » se retrouve aussi bien dans le discours des enseignants d'EPS que dans le discours de Stéphane, enseignant de sciences physiques exerçant depuis onze ans dans l'établissement qui me dit, au cours d'un entretien formel : « - *Il y a une vraie **politique de solidarité**. Voilà je ne cherche pas à vendre quelque chose mais en tout cas moi c'est l'état d'esprit dans lequel je vois les choses et que j'essaie à ma façon de transmettre, de partager* ».

Un épisode en particulier est tout à fait évocateur de cet état d'esprit, de la liberté et de la confiance accordée aux élèves. Le jour de « la photo de classe ».

« La photo de classe »

Extrait journal de terrain le jeudi 12/03/15.

Ce jeudi, 8h20, à peine la loge passée, quelque chose de différent, une atmosphère inhabituelle. Quelque chose de léger dans l'air. A peine ai-je posé un pied dans les allées du cloître que c'est une bonne sœur androgyne que je croise, puis un émirat d'Arabie Saoudite et un pirate flibustier ensuite, venu tout droit des mers. Je crois à une mauvaise farce, j'imagine qu'une représentation théâtrale du club du lycée se prépare et puis voilà que je me fais doubler par un cosmonaute suivi de quelques danseuses de French Can Can. C'est assez surprenant en même temps qu'amusant. J'ai envie d'aller du côté de la Chapelle voir si quelque chose s'y trouve, la répétition de scénettes ou d'un spectacle... Je sais qu'il y a une scène à cet endroit. Peut-être que je pourrais en voir plus. Je poursuis mon chemin pour rejoindre comme j'en ai pris l'habitude maintenant, Luc dans la cour, juste devant le gymnase avant d'aller en salle de tennis de table pour faire cours à sa classe de terminale. J'avance en direction de la cour du méridien mais je suis aux aguets, à l'affût de la prochaine anomalie. J'arrive dans la cour du Cosmographe, c'est l'effervescence. Quelques rares lycéens sont habillés comme à leur habitude bien sûr, mais partout des petits groupes d'élèves, tous déguisés, prennent la pause devant un téléphone portable pour immortaliser le moment. Il y a pléthore de personnages ! Chanteuses disco, joueuses de football, des Batmen, des superwomen.... Et ils ne font pas semblant de se déguiser ; ils sont vêtus des pieds à la tête, jusqu'à s'être maquillés. Dans la cour des Sports, alors que j'observe tout ce petit monde s'agiter, retentit depuis le gymnase dont les fenêtres sont ouvertes en grand, une musique : c'est le cours de danse de Monique. Début mars, il fait bon, les élèves déguisés, participent à l'effervescence générale, c'est une ambiance assez particulière, qui me rappelle au souvenir tout personnel des fêtes d'école primaire.

Luc arrive et les élèves de sa classe de Terminale se pressent autour de lui pour entendre les commentaires qu'il a à faire sur leurs costumes. Il les charrie comme à son habitude. Et puis lorsque je lui demande « - *mais, il se passe quoi aujourd'hui ?* », il me répond dans un large sourire : « - *c'est la photo de classe aujourd'hui* ».

En fait s'il n'y a pas de dispositif de surveillance qui soit visible, il y a malgré tout une surveillance plus masquée des élèves et de leur travail. Parce que le lycée Henri-IV « - *c'est un autre monde, c'est de la discipline avant toute chose* » me dit Monique durant un cours d'EPS. Derrière l'état d'esprit du lycée se cache une injonction à l'effort et au travail scolaire. Si une marge d'autonomie est laissée aux élèves, c'est sans oublier les attentes et le niveau d'exigence élevé des enseignants qui ont tendance à « stresser » les élèves, à les « mettre sous pression » comme le sont les étudiants des CPGE (Darmon, 2013). On voit comment les responsabilités se partagent dans cet endroit et comment les élèves s'adaptent à l'institution qu'ils ont tendance à seconder.

2. Une institution « auto-disciplinante »

La sociologie de cette institution scolaire mériterait d'être approfondie et développée dans une perspective de travail plus générale qui se consacrerait au système éducatif. Même s'il ne semble pas combiner dressage et dressement des individus, dans les traits qui le caractérisent et que je viens de développer, le lycée Henri-IV s'apparente à « *l'institution enveloppante* » définie par Muriel Darmon (2013) comme étant « *à la fois totale, disciplinaire, protectrice et productrice* » (p. 84). C'est une institution qui surveille la productivité des élèves en les mettant au travail et en les mettant sous pression. C'est une institution qui balise le parcours de formation des élèves d'examens et de contrôles. Mais dans la mesure où c'est une institution qui cherche prioritairement à auto-discipliner les élèves dans un cadre de liberté et d'autonomie, j'ai choisi de caractériser cette institution comme une institution « auto-disciplinante ».

Les élèves se sentent fatigués, stressés ; ils ont conscience du niveau d'exigence des enseignants. La mise sous pression qu'ils ressentent se formalise dans les réponses rédigées des lycéens.

Un élève écrit : « *Le lycée Henri-IV bénéficie d'une bonne ambiance de travail malgré la **pression** mise par l'équipe pédagogique. Il y a une bonne ambiance entre les élèves* ».

Un autre : « *Il y a **beaucoup de stress** notamment pendant les semaines où nous avons beaucoup de contrôles car **nous cherchons toujours à avoir une bonne note** afin d'avoir une bonne moyenne générale en fin de trimestre. **Le stress** est d'autant plus présent lorsqu'on a des difficultés dans une matière et qu'on ne comprend pas. Le climat peut être fatiguant car cherchant à faire bien, il m'arrive de me coucher très tard car je révise ou revoie mon cours* ».

Un autre écrit : « ***Charge de travail importante** et cela nous **fatigue** beaucoup (surtout en hiver) mais certains professeurs sont très compréhensifs* ».

Enfin un autre déclare : « *Je trouve le **climat stressant** car il faut **toujours travailler pour rester parmi les meilleurs**. De plus, pour pouvoir rentrer en prépas, les **professeurs nous mettent une sorte de pression constante**. Cependant, le climat au sein des élèves est **convivial** car pour se détendre on rit beaucoup avec nos camarades* ».

En fait, ce qui est discipliné dans ce contexte d'étude, ce n'est pas tant les comportements ou les règles de conduite et d'obéissance à tenir que le rapport à l'effort et au travail. Il ne s'agit pas tant de faire obéir cette population d'élèves que de la faire travailler (Darmon, 2013, p. 51). L'institution ne souhaite pas tant discipliner les corps que l'esprit. La discipline du corps sera peut-être du ressort de l'EPS. En cela, la surveillance du travail existe mais elle est plus souterraine, plus masquée qu'ailleurs. En ce qui concerne la politique de l'établissement, le champ lexical repéré dans les discours du proviseur est celui du travail intellectuel et de l'autodiscipline ; les élèves doivent fournir des efforts, être rigoureux et employer des méthodes. L'obéissance à laquelle doivent répondre les élèves est une obéissance de travail. Ils sont contraints d'obtenir les meilleurs résultats. Cette exigence de conduite et cette injonction au travail se formalise dans la lettre que le proviseur adresse personnellement aux élèves de secondes lors de leur rentrée scolaire :

« Vous devez donc vous prendre davantage en charge, travailler très régulièrement et bien vous organiser, c'est-à-dire devenir très autonome et méthodique, être pleinement responsable et persuadé que rien ne s'obtient sans effort ».

« Comme tous les élèves qui entrent au lycée Henri IV vous avez fait le choix d'un projet d'études ambitieux. C'est bien volontiers que nous nous attacherons à vous aider à le réaliser dans les meilleures conditions. Cependant, cela nécessitera de votre part des efforts et de la ténacité. Vous allez découvrir ce qu'est l'apprentissage de la rigueur et des méthodes de travail ».

« Ce ne seront pas vos premières notes qui détermineront votre orientation en fin d'année scolaire, mais l'évolution de vos résultats et votre capacité de travail ».

(Extraits de la lettre de rentrée 2014-2015 du proviseur, adressée personnellement à chaque nouvel élève de seconde).

Pour renforcer cette autodiscipline, le proviseur utilise au cours de l'année scolaire, des discours, des événements, des cérémonies, la remise des bulletins. C'est à ces occasions que les discours prononcés risquent de mobiliser divers outils de « mise au travail » (Darmon, 2013, p. 37). Les enseignants d'EPS, lorsque je les interroge à propos des moyens qu'emploie le proviseur pour renforcer l'excellence, font d'ailleurs allusion à ces multiples interventions qui peuvent récompenser les meilleurs élèves (ceux qui auraient obtenu les « félicitations » aux conseils de classes), mais qui peuvent aussi « rencontrer des difficultés ».

Extrait d'entretien avec Jocelyne le 29/03/16 dans la salle d'EPS.

Chercheuse (CH) : *-Est-ce que pour toi, il y a discours qui est tenu par le proviseur pour renforcer l'excellence scolaire ?*

Jocelyne : *« - Ah oui, oui, je pense, oui parce que même dans les discours du proviseur même au collège, je suis quand même étonnée d'entendre en début d'année qu'on était quand même dans un lieu, euh... pas n'importe quel lieu quoi, qu'il y avait des grands hommes qui étaient venus là, qui avaient fait leurs études, qu'il fallait respecter le lieu et qu'il fallait mériter quelque part, le fait d'être scolarisé à Henri-IV que ce soit au collège ou au lycée. Donc c'est un peu... c'est vrai c'est un peu particulier quand même ».*

Ch : *- Et après au fur et à mesure de l'année, il n'y a pas de grands moments clefs qui remettent un peu la pression sur les élèves ?*

J : *« - Non, il y a les conseils de classes avec les récompenses, le fait qu'en fin d'année le proviseur récompense tous ceux qui ont eu des félicitations toute l'année, il leur fait une petite cérémonie, je crois qu'il leur fait visiter la tour Clovis en troisième, enfin des choses comme ça. C'est tout un système en fait ».*

Françoise : « - *Le chef d'établissement est très présent, il fait un discours au début et il fait sans doute un discours au moment de la remise des bulletins parce que c'est lui qui remet les bulletins, enfin qui passe dans les classes de seconde remettre les bulletins ; donc je pense qu'il fait un **petit speech** à chaque fois* ».

On voit ici, comment l'institution scolaire exerce une pression sur chaque élève qui sait qu'il « *fabrique son destin social à l'école, de note en moyenne, de moyenne en passage ou en orientation* » et que « *la totalité du parcours est dorénavant sous l'emprise d'une très forte injonction à la réussite* » (Barrère, 2002, p. 5). Les élèves se retrouvent en quelque sorte pris dans le piège scolaire (Berthelot, 1983). Ils se sont engagés dans des études longues et ambitieuses, et ont le devoir de réussir. Cette pression ressentie peut aussi avoir des répercussions beaucoup plus graves chez les élèves. Nombreux sont les cas d'anorexie aux dires de plusieurs enseignants, du proviseur lui-même et de l'une des deux infirmières qui m'a reçue lors d'un entretien informel. Celle-ci, arrivée il y a huit ans au moment de l'enquête par mesure de carte scolaire dans l'établissement, s'est exprimée à propos de la fragilité de certains élèves, « *surtout les littéraires* », face à la pression exercée par leurs parents et par les enseignants.

Enfin, pour tenter de caractériser le type d'institution auquel renvoie le lycée Henri-IV, on peut dire qu'à la différence des institutions disciplinaires de Michel Foucault (1975) qui « *dressent* » les individus, « *c'est-à-dire certes les fabriquent et les façonnent par le dressage, mais aussi les singularisent et les différencient par le dressement* » (Darmon, 2013, p. 48), l'institution scolaire ne s'inscrit pas dans un processus d'individualisation. Lorsque j'interrogerais Françoise à propos d'un éventuel système de classement des élèves, celle-ci me répondait qu'« *il n'y a pas de classement, enfin sur le récapitulatif des notes mais c'est vraiment interne et ce n'est pas communiqué. Il n'y a pas de classes de niveaux, ça faut le savoir aussi, contrairement à certains autres établissements. Ils essaient, je pense dans chaque classe, de créer une dynamique de façon à ce que voilà ...une dynamique et puis il y a quand même un esprit de coopération et d'entraide qui s'instaure. Ce n'est pas « moi d'abord, les autres après* ». *C'est créer un climat de travail et d'entraide dans la classe pour que ça avance, et que tout le monde avance le mieux possible, le plus loin* ».

Si l'état d'esprit du lycée réside donc dans la liberté et l'autonomie laissées aux élèves, cette indépendance se conjugue à l'exigence de travail et d'autodiscipline. Sorte d'alchimie entre ces normes et ces valeurs. Même si le quotidien des élèves ne semble pas en apparence encadré ou surveillé, le parcours scolaire des élèves lui, est cadré, « *balisé* ». Même si le cadre de travail est « *agréable* » (pour 45 % des terminales interrogés et près de 39 % des premières interrogés, « *chaleureux* » (pour 19,4 % des terminales interrogées), « *convivial* » même (pour 51,6 % des terminales et près de 39 % des premières), il n'en reste pas moins « *studieux* » et les élèves en ont bien conscience : 48 % des terminales et près de 67 % de premières interrogés déclarent que le climat scolaire du lycée est « *studieux* ». Ils mettent régulièrement en avant le cadre de vie qui leur est offert et l'ambiance du lycée. Il est à noter que ces particularités renforcent cette atmosphère de travail : l'établissement ferme ses portes à minuit

et c'est un véritable « *lieu de vie* », c'est ainsi que le caractérise la proviseure adjointe du collège, Mme F. C'est un lieu ouvert sur l'extérieur, accueillant des conférenciers, d'anciens élèves, des associations, des hommes politiques. La bibliothèque est ouverte le dimanche et reste ouverte jusqu'à 22 heures 30 durant les vacances.

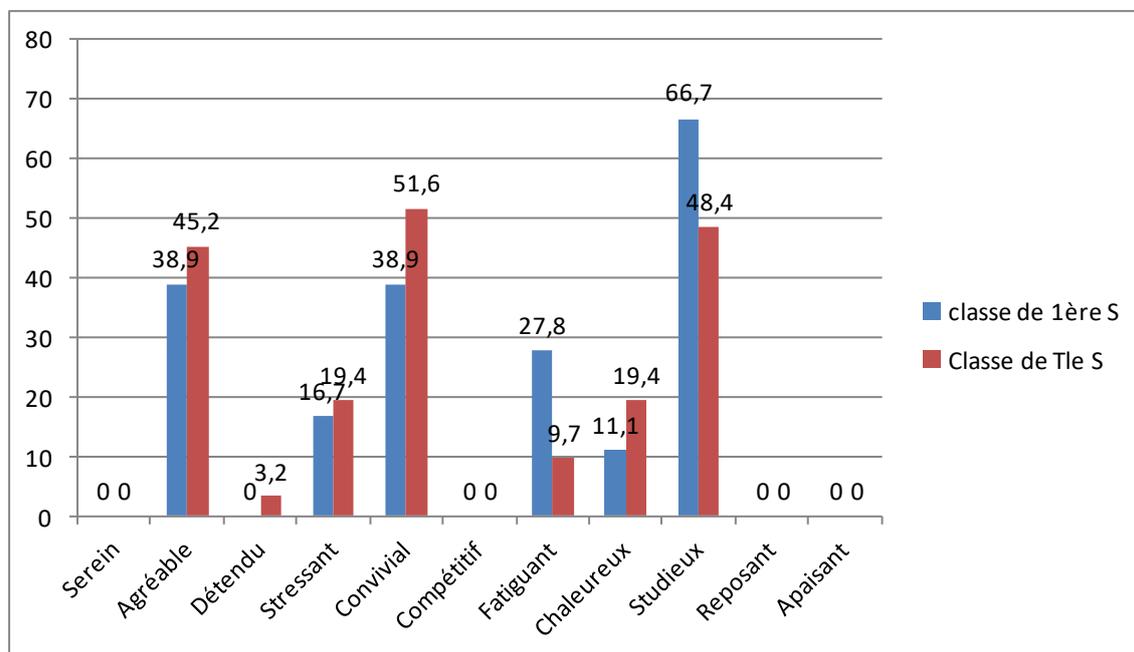


Figure 18. - Caractérisation du climat scolaire pour deux classes de lycée⁷¹(en %).

La sociologie de cette institution scolaire mériterait d'être approfondie et développée dans une perspective de travail plus générale qui se consacrerait au système éducatif. Même s'il ne semble pas combiner dressage et dressement des individus, dans les traits qui le caractérisent et que je viens de développer, le lycée Henri-IV s'apparente à « l'institution enveloppante⁷² » définie par Muriel Darmon (2013) comme étant « à la fois totale, disciplinaire, protectrice et productrice » (p. 84). C'est une institution qui surveille la productivité des élèves en les mettant au travail et en les mettant sous pression. C'est une institution qui balise le parcours de formation des élèves d'examens et de contrôles. Enfin, c'est une institution qui cherche à auto-discipliner les élèves dans un cadre de liberté et d'autonomie. Si la dialectique entre les valeurs de rigueur et de liberté existe bien sûr dans les autres établissements du second degré, la différence se joue dans l'homogénéité sociale du public du lycée parisien et l'acceptation par tous les élèves, de ces valeurs renvoyant à l'ordre, au respect, à la discipline tandis que dans des collèges par exemple, à recrutement populaire, la qualité de vie est moins bonne, la discipline moins assurée, la clarté des règles moins nette, l'indiscipline plus répandue, les

⁷¹ Il s'agit là des classes de premières et terminales que j'ai observées durant les leçons d'EPS en acrosport et tennis de table.

⁷² Le terme est emprunté à Muriel Darmon dans son ouvrage (Classes préparatoires, la fabrique d'une jeunesse dominante. Paris : La découverte, 2013, p.29. L'auteure s'appuie sur l'analyse faite par Emile Durkheim des principes de l'éducation jésuite comme « système d'enveloppement continu » ou encore « savante méthode d'enveloppement insinuant », dans E. Durkheim, L'Evolution pédagogique en France, PUF, Paris, 1990 (1^{ère} édition : 1938), p. 297 et p. 305.

différentes formes de « déviance » scolaire fréquentes (retards, absentéisme, bavardage, etc.) (Duru-Bellat, 2002 ; Meuret, 1995). Les élèves, en grande majorité, y sont en échec scolaire, sont issus de familles populaires, n'ont aucun déficit cognitif particulier, et une réelle fracture persiste entre leur expérience sociale et leur expérience scolaire. De plus, dans ces établissements, l'hétérogénéité comportementale est une plus grande crainte que l'hétérogénéité scolaire (Barrère, 2002). On y observe une forte résistance à l'acculturation scolaire et à l'autorité enseignante (Kherroubi et Rochex, 2004).



Photographie 18. Le terrain de basket dans la cours des sports.



Photographie 19. Le terrain de volley dans la cour du méridien.

Quand des élèves de lycées sensibles ou difficiles ne trouvent bien souvent plus de sens à l'école, n'y trouvent plus leur place et ne comprennent pas ce qu'ils y font, les lycéens d'Henri-IV, eux, savent où ils sont, pour quelles raisons ils sont dans ce lycée d'élite et savent à quoi doivent les amener les trois années d'études qu'ils vont vivre ici. S'ils cumulent des avantages liés au contexte qui confère au lieu une atmosphère sereine et agréable, ils cumulent aussi des obligations, comme s'ils étaient redevables envers l'institution de ce cadre qui leur est offert. C'est un contrat tacite, un pacte accepté dès leur entrée en seconde avec le chef

d'établissement et les enseignants. Et pour faire face à la « *masse de travail* » que les élèves disent « *importante* » et parfois « *fatigante* » et/ou « *stressante* », ils vont développer des stratégies non pas individuelles mais collectives au point de s'approprier l'institution et de la faire fonctionner. On voit en effet poindre un esprit de solidarité qui s'opposerait à un « esprit individualiste ».

3. Entre effort individuel et solidarité : un climat fédérateur

Malgré la mise sous pression ressentie, les élèves font valoir « la bonne ambiance » qui existe au lycée en l'associant à la « convivialité » déjà évoquée précédemment, ainsi que toute l'entraide et à la solidarité persistante entre les élèves. En même temps que l'institution instaure une dynamique de travail qui exige de consacrer du temps aux études, aux révisions avec méthode, à la gestion et à l'organisation de son emploi du temps, les élèves eux, développent des stratégies en mettant en place une « dynamique » de travail collective. Ils se soutiennent les uns les autres pour progresser et faire face aux exigences de l'institution et probablement aussi à celles de leurs parents au point de ne pas se sentir en compétition les uns avec les autres. Aucun des trente et un élèves de terminale, ni aucun des élèves de premières ayant répondu au questionnaire en fin de cycle EPS n'indique que le climat du lycée Henri IV est un climat de compétition. Ce n'est donc pas la concurrence qui caractérise l'excellence ici, mais c'est l'esprit d'entraide et de solidarité qui devient une « norme » d'excellence. Ils évoquent le fait qu'« *il n'y a pas de compétition entre les élèves et au contraire beaucoup de solidarité. Le cadre est agréable et cette bonne ambiance entre les élèves apporte du soutien au milieu de la pression qu'on peut avoir avec le bac et les résultats pour l'orientation* ». Un autre écrit : « *Je trouve qu'on travaille beaucoup ici, les DS⁷³ sont fréquents et assez difficiles, ce qui nécessite beaucoup de révisions. Mais c'est tout de même agréable parce que les élèves ici sont solidaires, on s'entraide et on progresse ensemble* ».

De plus, si les élèves revendiquent s'entraider les uns les autres sans aucun esprit de compétition. Jocelyne me confiait : « - *Ils s'entraident et il y a vraiment une autre ambiance au lycée, c'est très différent* ». D'autres enseignants d'EPS et une enseignante de SVT, ont également conscience de cet « esprit fédérateur » très particulier « à ce qui se passe ici », dans cet établissement :

Chercheuse : - *Tu parlais tout à l'heure de l'excellence de l'établissement, selon toi l'excellence repose sur quoi ? Au niveau de l'établissement, comment elle se manifeste ?*

Valérie : « - *Alors l'excellence elle se situe bien évidemment dans les résultats des examens au baccalauréat, mais il y a aussi une excellence qui est liée à ce qu'ils vivent ici... J'ai l'impression. Il y a une sorte quand même d'ambiance et d'état fédérateur dans le lycée qui fait que.... mais c'est lié aussi à la politique de l'établissement et à la politique des personnels de direction, qui fait que les élèves sont dans l'excellence mais pas dans l'individualisme. Donc ils sont vraiment dans le collectif et dans l'aide et dans l'entraide. Et*

⁷³ Devois surveillés.

ça c'est quand même très particulier à l'établissement ».

(Extrait d'entretien le 29 avril 2016 à 17h30 avec Valérie au deuxième étage du gymnase).

Chercheure : - Est-ce que chez ces élèves-là, qui préparent des concours, qui doivent se préparer à être les meilleurs, il n'y a pas un esprit de compétition qui prévaut ?

Sylvie : « - Ah non. Non. Ça c'est ce que j'ai découvert en arrivant à Henri-IV. On m'avait dit « oui, tu vas voir les parents si, les élève ça... » ; ça ça n'existe pas. Enfin, nous en SVT on ne le vit pas. Peut-être qu'ils le vivent en mathématiques. Les professeurs de mathématiques sont plus sollicités mais nous non ».

(Extrait d'entretien le 23 mai 2017 à 15h avec Sylvie en salle de classe au moment d'un TP mené avec ses élèves).

4. « Le donnant-donnant » de l'excellence

Les effets de contexte qui se cumulent aux abords et à l'intérieur du lycée Henri-IV imprègnent les élèves : l'architecture, le patrimoine hérité. Le lycée est un véritable lieu de vie qui semble prédisposer les élèves au travail, au sérieux, à la rigueur. Il a d'ailleurs été démontré que de « véritables effets contextuels se manifestent, à savoir que le seul fait de fréquenter tel établissement ou telle classe influe sur le « sort » scolaire des élèves » (Duru-Bellat, 2003b, p. 578). Il existe alors en effet, des « inégalités de contexte comme vecteur d'inégalités sociales » (Duru-Bellat, 2003b, p. 578). Mais si le lycée Henri-IV est l'héritier d'un contexte d'excellence, il contribue aussi à fabriquer des normes devant influencer les élèves dans leur ambition scolaire et leur rapport au travail. A travers la politique de l'établissement mise en œuvre au moment de l'enquête, l'institution scolaire impose des règles et des normes, impose aux élèves de réussir ; mais le climat scolaire que tend à instaurer l'institution favorise un « état d'esprit » oscillant entre mise au travail et sérénité, autodiscipline et solidarité. En cela, le lycée Henri-IV est une institution « auto-disciplinante ». Les élèves la secondent.

Au lycée Henri-IV, le climat est favorable à la réussite et aux apprentissages non seulement en raison du contexte historique et culturel de l'établissement dont les élèves ont conscience, mais aussi parce que la culture et les normes de conduite des élèves semblent correspondre aux attentes de l'institution et que les enseignants ont un niveau d'exigence élevé et identique pour tous les lycéens qui adoptent les mêmes comportements. Ces derniers se soumettent à l'autorité parce qu'ils ont sans doute appris à le faire au cours de leur socialisation primaire, dans leur famille et on peut le supposer, au cours de leur socialisation secondaire au sein des structures dans lesquelles ils s'adonnent à des pratiques extra-scolaires. Si l'excellence est une norme héritée, l'espace scolaire est pour partie « subi » par les élèves. Mais les travaux de Marie Duru-Bellat (2003b) ont montré que le contexte est aussi « fabriqué » par l'agrégation

des individus qui a tendance à composer un environnement de qualité inégale et que « *les établissements performants sont plus souvent, en moyenne, ceux qui accueillent un public de milieu aisé* » (Duru-Bellat, 2003b, p. 580). On sait que les conditions de l'excellence scolaire risquent en cela d'être importées par les élèves et leurs familles.

Qui va alors composer précisément cette catégorie d'élèves appartenant à l'élite scolaire ? Quelles sont les caractéristiques, les compétences de ces élèves susceptibles de devenir des ressources supplémentaires à la productivité de l'établissement et susceptibles d'influencer ensuite les enseignants d'EPS dans leurs leçons ? Si quelques lycéens se sont exprimés à travers les interprétations de ces premiers résultats que j'ai partagés, il nous faut maintenant les observer de plus près, de manière à dresser les caractéristiques sociales de cette élite lycéenne.



Photographie 20. Les élèves jouant au volley dans la cour du méridien.



Photographie 21. La cour du méridien et les élèves.

Troisième chapitre : Le profil socio-culturel des lycéens

« *Ce n'est pas un hasard si je suis là*⁷⁴ »

1. « Le corps signe d'identité sociale⁷⁵ »

La notion d'élite se fonde sur une hiérarchie sociale en étant assimilée à une classe sociale (Pareto, 1917). A quelle classe sociale les élèves du lycée Henri-IV appartiennent-ils ? Comment se distinguent-ils de la masse des élèves ? Comment s'habillent-ils ? La couleur de leur peau peut-elle renseigner sur leur origine ethnique ? Les filles se maquillent-elles ? C'est dans les interactions humaines que le corps va prendre toute sa valeur en fournissant une somme d'informations sociales sur les acteurs sociaux qui vont résumer partiellement ou concrètement l'identité sociale de ceux-ci (Picard, 1983). Si « *le corps est un signe de statut* » (Boltanski, 1971, p. 232) les observations de l'apparence physique peuvent en dire long sur le milieu social des lycéens. Quand on sait que les classes populaires et que les classes supérieures entretiennent avec leur corps un rapport nettement différent, et que l'hexis corporelle peut être « *décodée comme un langage, un système sémiotique, où chaque signe fait sens* » (Détrez, 2002, p. 163) quel rapport les élèves de Henri-IV entretiennent-ils avec le leur ? Pour apporter des éléments de réponse à cette interrogation, j'ai accordé de l'importance dans le travail, à l'apparence des élèves, « *cette « façade personnelle », ensemble de signes incluant l'âge, le sexe, le vêtement, la taille, les comportements gestuels etc* » qui m'a donné en ce sens, une première « *carte d'identité de l'individu* » (Détrez, 2002, p. 128).

1.1. L'apparence physique

Lorsque je me promenais dans l'établissement lors de ma première semaine d'immersion, j'ai tout d'abord fait attention à l'apparence physique des élèves, définie donc très largement ici « *par l'ensemble des caractères physiques, attitudes corporelles et attributs propres à un individu* » (Hidri-Neys, 2011, p. 117). Je n'ai pas eu accès aux nationalités des élèves, ni à celles de leurs parents. Comment parler alors de leur origine ethnique ? Il n'a pas été évident alors de choisir les mots pour parler de la couleur de peau des élèves, de leur phénotype, de leur marquage racial⁷⁶. À ce propos, Georges Felouzis (2008), écrit les catégories « *ethniques ont gagné en légitimité scientifique de par leur pertinence sociologique, tout en gardant un caractère incertain et complexe dans leur élaboration empirique et, ajouterais-je, linguistique* ». (p. 128). Une chose m'a pourtant semblé flagrante au cours de mes premières observations, c'est le peu de diversité culturelle. Les élèves sont en grande majorité « blancs ». Je n'ai quasi jamais croisé d'élèves « noirs ». La couleur de peau de quelques élèves laissait deviner un métissage magrébin, mais ils étaient rares ; ou bien des origines

⁷⁴ Bastien, un élève de terminale, lors d'un échange informel durant l'AS rock.

⁷⁵ Detrez, C. (2002, p. 163).

⁷⁶ Nicolas Jounin (2014) rappelle bien dans son ouvrage comment aborder ces questions font avancer le chercheur en terrain miné. Il rappelle que la race est une notion qui biologiquement n'a aucun sens mais que la notion existe sociologiquement en raison de l'héritage de l'idéologie raciste.

asiatiques en plus grande majorité. D'ailleurs, aux dires d'une enseignante d'EPS, « *en vingt ans, ça s'est coloré dans la cour* ». Difficile donc d'objectiver le recrutement social des élèves à partir de leur origine ethnique. Il faut d'ailleurs « se méfier » et ne pas penser qu'il n'y a pas de brassage social. Quand je fais remarquer à Sylvie, enseignante de SVT, que j'ai croisé le plus souvent, des élève « blancs » dans les couloirs, elle me confie : « - *Il y a beaucoup d'élèves qui sont d'origine de l'Est quand même, il faut se méfier. Effectivement, on n'a pas beaucoup d'élèves maghrébins, il y en a quelques uns mais bon il y a quand même des élèves d'origine indienne. Mais effectivement il y a peu d'élèves africains par rapport au type d'établissement que j'ai connu. Globalement c'est vrai il n'y en a pas* ».

Concernant la manière de se vêtir, la plupart des lycéens portaient des sacs en bandoulière, des sacs à dos « Eastpak » ou bien parfois même, des cartables « à l'ancienne », des serviettes en cuir qu'ils tenaient à la main. Les filles avaient le plus souvent les cheveux longs ou mi-longs, attachés en chignon à l'arrière du crâne mais sans que ce ne fut de manière stricte. Quelques-unes avaient sur le nez, des lunettes rondes ou écaillées qui leur donnaient l'allure « d'étudiante ». Elles avaient aux pieds des bottines dont le talon n'était jamais bien haut ; d'autres portaient des chaussures plates ou ce qui ressemblait à des baskets basses, certaines étaient usées. D'autres lycéennes portaient des pantalons qui marquaient la taille ; d'autres encore étaient vêtues de jupes et de collants plus ou moins foncés selon la saison. Quand les manteaux étaient ouverts, j'ai pu distinguer un pull en laine par-dessus une chemise dont seul le col dépassait. Les garçons eux-aussi portaient des manteaux sombres ou des vestes en cuir, des jeans ou des pantalons aux couleurs neutres. Parfois, l'un d'eux habillait sa tenue d'une cravate combinée à une chemise d'un ton différent. Je n'ai jamais pu distinguer la marque des vêtements. Jamais les marques de vêtements n'étaient mises en évidence, comme si elles ne faisaient pas partie des stratégies de reconnaissance et de distinction au contraire de ce qui se passe chez les lycéens étudiés par Denis Pasquier (2005). Aucun élève ne portait non plus de survêtement avec la marque bien en évidence ; tous étaient en « tenue de ville » sans afficher nécessairement une élégance travaillée. A ce propos, au cours d'un entretien formel, Véronique, enseignante de SVT reconnaît que le code vestimentaire des élèves « *n'est pas tape à l'œil* ». Elle me raconte à ce sujet une anecdote : « - *J'ai un ancien élève qui venait de banlieue un peu difficile et **qui me disait le code vestimentaire est pas du tout le même ici. Il me disait, moi dans ma banlieue, la fierté c'était de porter des vêtements de marque. D'avoir les dernières nike... et il disait, les gens ici ne sont pas du tout tape à l'œil dans leur façon de s'habiller. Ce n'est pas une priorité. Ils s'habillent correctement, ils font attention dans la plupart des cas mais il n'y a pas du tout de côté « je recherche l'apparence la plus visible***⁷⁷ ».

De même, je n'ai pas croisé de jeunes filles maquillées ou en tout cas, le maquillage n'était pas outrancier mais invisible ce qui contraste avec les usages sociaux des corps prégnants chez les femmes des classes sociales favorisées qui ont tendance à se maquiller davantage que les femmes des classes populaires (Boltanski, 1971). Les élèves ont tendance à être discrets dans l'attention et le soin qu'ils portent à leurs corps. Par ailleurs, en sachant, du point de vue de la santé, que le taux d'obésité serait plus élevé chez les catégories les moins favorisées que

⁷⁷ Extrait d'entretien formel avec Véronique, enseignante de SVT, le 23 mai 2017 en salle de classe.

chez les catégories aisées⁷⁸ et en sachant grâce à de nombreuses études⁷⁹, qu'une majorité d'élèves issus des « catégories défavorisées » (DEP-DPD) composent le public scolaire des établissements difficiles, on peut imaginer la morphologie d'un public scolarisé dans les établissements difficiles : des élèves minces aux élèves obèses, en passant par des élèves en surpoids, toutes les morphologies pourraient s'y retrouver, tant la population des élèves de ces contextes scolaires est hétérogène.

A Henri-IV, je n'ai pas croisé d'élèves obèses. Durant les leçons d'EPS, même si je n'ai pas pris de mesures biométriques me permettant d'établir les indices de masse corporelle des élèves, j'ai pu identifier quelques élèves plus joufflus que d'autres, plus arrondis, plus lourds. Mais ceux-là étaient rares, presque des exceptions. La majorité des élèves étaient grands, minces, filiformes, élancés. Les enseignants d'EPS au cours des entretiens, ont d'ailleurs confirmé mes observations en me parlant de la « stature » des élèves. L'un d'entre eux m'a confié à ce sujet : « - *Ce qui est flagrant c'est la stature des élèves, la plupart sont grands, minces, un peu musclés, développés, ici on a très peu d'élèves obèses...* », et avait ajouté « - *J'ai l'impression qu'on a déjà une caractérisation des classes sociales* » en m'expliquant qu'il serait capable d'identifier en début d'année, des élèves boursiers, qui viendraient des milieux plus défavorisés. Même si bien sûr, il se refusait à le faire, il me confiait qu'à partir de quelques critères, il pourrait identifier un élève boursier venant d'un autre milieu social, d'un lycéen non boursier :

Ch : - *Cela voudrait dire qu'en début d'année ici en seconde, tu pourrais distinguer un élève boursier, qui vient d'arriver, qui a un vécu de pratique extérieure faible peut-être et tu arriverais à le distinguer au niveau corporel, des autres élèves ?*

Valérie : « - *Peut-être oui, au niveau corporel, au niveau du langage, au niveau de sa relation aux autres. Oui, sur plein de petits critères, après c'est quelque chose que je me refuse de faire. Mais quand les élèves arrivent ici, ils veulent se fondre dans cette ambiance et dans cet état d'esprit et du coup ça ne devient plus prégnant, mais effectivement je pense que ça pourrait être visible, ce qui est bien dommage je trouve ! Mais ça pourrait être visible* ».

En portant déjà mon attention sur la morphologie des élèves, sans les avoir encore vu agir dans les leçons d'EPS, j'ai pu finalement y voir des « signes [de leur] d'identité sociale » (Détrez, 2002, p. 163), si on admet avec l'auteure que la culture de classe s'incorpore physiquement. En effet, puisque le corps peut être perçu comme « le lieu et le moyen de l'inscription du social sur l'individu, mais également le résultat même de cette inscription » (Détrez, 2002, p. 163), on peut supposer que ces élèves sont issus d'un milieu social privilégié et qu'ils auraient incorporé l'habitude corporelle des classes dominantes en partant du principe qu'il existe une corrélation entre l'utilisation que les individus font de leur corps et la culture du groupe auquel ils appartiennent (Boltanski, 1971 ; Detrez, 2002). On pourrait supposer une alimentation équilibrée, une bonne hygiène de vie, le niveau de diplôme participant fortement

⁷⁸ 16,7 % chez les ouvriers, 16,2 % chez les employés, 8,7% chez les cadres supérieurs selon l'étude ObEPI « Enquête épidémiologique nationale sur le surpoids et l'obésité de 2012),

⁷⁹ Etudes synthétisées notamment par Martine Kherroubi et Jean-Yves Rochex (2004).

dans la détermination des pratiques alimentaires, qu'ils s'entretiennent physiquement. D'autant que selon ObEPI en 2012, le taux d'obésité est trois fois plus élevé chez les personnes d'un niveau d'instruction équivalent à celui de l'école primaire (24,5%) que chez les diplômés d'un 3^{ème} cycle d'études supérieures (7,3%). Mais c'est sans oublier le fait qu'à l'obésité des classes populaires peut s'opposer l'anorexie qui ne se répartit pas au hasard et qui existe de manière prédominante chez les jeunes femmes entre 15 et 24 ans d'origine sociale moyenne ou supérieure (Darmon, 2008). A ce propos d'ailleurs, l'une des deux infirmières que j'ai rencontrée lors de ma première semaine d'observation au lycée, en poste depuis huit ans au moment de l'enquête, me confiait l'existence de nombreux cas d'anorexie en expliquant « - *qu'il y a des élèves qui se mettent la pression tout seuls. Certains sont plus fragiles que d'autres. Surtout les L* ».

1.2. La « beauté » corporelle

A Henri-IV, une des normes qui distinguent les élèves de la masse, semble reposer sur un corps entretenu physiquement et associé à des critères de beauté (bien que ceux-là évoluent au cours des siècles) et dont ils auraient hérité à l'intérieur de leur classe sociale : corps jeune, lisse, droit, mince, grand. D'ailleurs Georges Vigarello écrit : « *rien de plus culturel que la beauté* » (Vigarello, 2005 cité par Dortier, 2008, p. 40). Bien que le « beau » puisse comporter une part de subjectivité, une des normes de l'excellence, dans ce contexte, est quelque chose qui a trait à la beauté corporelle ; on pourrait presque dire, et c'est ce que l'un des enseignants me confiait de manière informelle lors d'un interours, que ces élèves « *ils sont beaux en fait, ils ont quelque chose dans le regard. Il y a quelque chose, ce n'est pas vide* ». En fait les élèves du lycée ont déjà les caractéristiques physiques qui leur permettraient de réussir à l'école, dans leur vie sentimentale et dans leur vie professionnelle si on les oppose aux jeunes étudiés par Olivier Galland (2006, p. 155). La beauté joue ainsi un rôle dans la sélection et crée des inégalités en impactant les relations amoureuses des individus mais aussi leur entrée sur le marché du travail.

Par ailleurs, lorsqu'ils se déplaçaient à l'intérieur du lycée, c'était toujours en petits groupes (rarement plus de quatre), jamais en bande ; je n'ai jamais vu aucun élève courir mais au contraire, marcher d'un pas tranquille pour rejoindre une des sept cours du lycée. Ils discutaient sans crier, sans hausser le ton. Il leur arrivait de presser le pas à 8h30 s'ils avaient semble-t-il, un léger retard pour le premier cours de la journée, mais jamais je ne les ai vus cavalier dans les couloirs au risque de bousculer quelqu'un qui serait sur leur chemin. Durant toute la durée de ma présence dans l'établissement, je n'aurai jamais vu un seul chahut collectif ou une seule bagarre, en fait, aucun « désordre scolaire », aucun incident de ceux que rapporte Anne Barrère (2002) dans ses collèges et lycées étudiés. A propos des particularités du lycée, lorsque je demandai à la principale adjointe du collège, ce qui avait changé pour elle depuis qu'elle avait été nommée à Henri-IV, celle-ci me confia : « - *Tout ! Le calme. Je ne suis jamais dérangée par un problème de vie scolaire. Il n'y a pas de retards, pas d'absentéisme. Les enseignants ici, enseignent. Ils ne sont pas dans la déploration en salle des profs, ils sont vraiment dans le programme, dans la connaissance* ».

Les élèves ne s'arrêtaient pas devant les statues du cloître, ils n'ont jamais pris le temps d'observer comme j'ai pu le faire l'escalier de la Vierge à l'enfant. Ils ne réfléchissaient pas non plus à l'itinéraire qu'ils devaient emprunter pour se rendre à tel ou tel endroit. Les premiers matins, je me rendais à la « bibliothèque des prépas », d'abord pour échapper au froid matinal, mais aussi pour prendre le temps de scruter les étudiants des CPGE et les lycéens déjà présents eux-aussi dans cet endroit aussi somptueux que stupéfiant. Plusieurs fois je me suis glissée parmi les lycéens en installant mes affaires à une de ces grandes tables en bois massives et rectangulaires. A 9 heures 30, les tables étaient déjà quasi toutes occupées, des thermos et des bouteilles d'eau disposés çà et là. L'atmosphère était des plus studieuses. Les élèves avaient le nez dans leur copie ou leur manuel scolaire. Certains, malgré le silence qui présidait, avaient enfoncé dans les oreilles, des boules quies. Je sortais quelques affaires pour montrer que j'étais moi aussi, là pour travailler. Journal de terrain, gomme et crayon de bois, j'étais parée des mêmes armes que mes cibles d'observation. Je ne voulais pas qu'on puisse s'interroger trop sur les raisons de ma présence et je faisais ce que l'on était censé faire en cet endroit : travailler, lire et écrire en silence, pianoter sur son ordinateur (un Mac le plus souvent). J'avais peur de faire du bruit et de me faire remarquer. Je sentais bien des yeux posés sur moi. Ils se demandaient sans doute qui j'étais, me trouvaient peut-être âgée pour être une lycéenne ou même une étudiante en prépa. Avec discrétion, (je faisais en sorte de ne pas croiser de regards et de faire le moins de bruit possible), je les ai observés ces élèves visiblement appliqués, ces bûcheurs impliqués, consciencieux et soucieux de leurs résultats, de leur avenir, de la satisfaction qu'ils tireront de leur réussite et de celle qu'ils donneront, aussi sans nul doute, à leurs parents. Certains étaient assis à mes côtés ou bien juste en face de moi, et je pouvais discerner la tâche à laquelle ils se consacraient : un devoir de mathématiques, la résolution d'une longue série d'équation qui me donnait la nausée ; la relecture d'un devoir maison ou d'un exercice fait en cours, une rédaction à retravailler... Surligneurs de toutes les couleurs posés sur la table et critérium en main, ils soufflaient et fronçaient les sourcils et se mordaient les lèvres. Ils gommaient sur leur cahier et réécrivaient à nouveau. Ils raturaient et tiraient des traits sur de longues phrases écrites à l'encre bleue pour recommencer encore et encore. Ils calculaient et recalculaient en appuyant sur les touches d'une énorme calculatrice. Ils réfléchissaient à voix basse et soufflaient encore ou bien même pestaient-ils contre eux-mêmes. Ils s'aidaient aussi les uns les autres, parfois, en se confiant quelques réponses, en échangeant leur copies (« - *c'est juste pour vérifier le résultat que j'ai trouvé* », soufflera une jeune élève à sa voisine), en interrogeant tel ou tel autre qui aurait trouvé la solution au problème de mathématiques. Ils avaient l'air inquiet aussi parfois, mais la détermination était ce qui prédominait le plus dans leur regard, dans leur attitude. Une des documentalistes en poste depuis sept ans dans l'établissement, me confiait, lorsque je l'interrogeais de manière informelle sur les élèves : « *Il n'y a pas de problème de discipline et les élèves sont très demandeurs. Ils sont brillants et ils demandent souvent si on est ouvert samedi, dimanche et pendant les vacances. Pendant les vacances on est ouvert jusqu'à vingt deux heures*⁸⁰ ».

⁸⁰ *Extrait d'entretien informel avec Edith le 07 octobre 2014 à 9h45 dans la bibliothèque du second cycle.*

J'avais pris l'habitude de faire une pause à 10 heures 30 en quittant la bibliothèque pour me rendre au local des enseignants d'EPS. Même si je n'allais pas encore dans les leçons de mes collègues, ces derniers m'offraient un café avant de repartir en cours et je leur parlais de ce que j'avais vu. Pour me rendre jusqu'au local de l'équipe, je parcourais le lycée en descendant les étages qui menaient jusqu'à la cour du Méridien, puis je regagnais la cour des sports. Je croisais beaucoup plus de lycéens à ce moment-là de la matinée. Les voix juvéniles rompaient enfin le silence qui régnait dans les couloirs et les cours extérieures. Les mots qui tombaient dans mes oreilles étaient le plus généralement : « devoir », « mathématiques », « exercice », « difficile ». Leurs discussions ne semblaient porter que sur l'école, uniquement sur ce qu'ils étaient en train d'étudier en classe. Je n'ai jamais croisé, durant mes « promenades », un seul surveillant. Je croisais le plus souvent des élèves marchant, les yeux bien souvent rivés sur un roman. Cette attitude pourrait témoigner de l'appétence de ces élèves pour le savoir et la culture. Ils semblaient être issus d'un milieu social dans lequel on lit, on s'intéresse à la culture, on emploie un vocabulaire étendu. Ils risquaient sans doute d'être moins vulnérables face à des discours ou des textes manipulateurs, et capables d'user d'esprit critique pour être en mesure de réfuter ces derniers, contrairement à des enfants issus de milieux défavorisés ayant moins accès à la lecture et aux mots (Bentolila, 2007). Partout ils lisaient, debout en se rendant d'une cour à une autre, assis sur les bancs de la cour du Méridien, dans les jardins du cloître, ils lisaient en tous ces lieux, seuls ou bien en groupe, assis les uns à côté des autres, sans se parler, plongés, absorbés qu'ils étaient dans leur lecture. A 10h30, la Cour du Méridien prenait vie. Des lycéens sur des bancs disposés près des fenêtres des bâtiments consacraient leur temps à la lecture de manuels scolaires que je voyais dépliés ou de romans que je reconnais au format de poche. Rien ne les perturbait. Etait-ce un plaisir ou une obligation ? Je n'ai jamais vu, lorsque j'enseignais, un seul élève de mon lycée lire sur un banc, dehors, préférant largement discuter avec ses copains de classe ou bien souffler et décompresser entre deux cours. Ce rapport à la lecture doit sans doute être une disposition assimilée au sein de la cellule familiale et une caractéristique de l'élite lycéenne étudiée par Carole Daverne et Yves Dutercq (2008) ; cette population d'élèves aurait en effet l'ambition de se cultiver et d'apprendre à travailler avec méthode, une disposition renforcée par les invitations du Proviseur dans sa lettre de rentrée : « *la lecture n'est pas la seule voie de la connaissance, mais c'est la plus exigeante et celle qui mène le plus sûrement à toutes les autres formes de la culture* ». On retrouve alors cette idée très présente, que l'institution est co-construite par les élèves ; elle est habitée par les élèves qui y « vivent » en même temps qu'ils la font vivre.

Sur le terrain de volley, des groupes d'élèves se renvoyaient le ballon, d'autres faisaient une partie de basket-ball sur le terrain d'à côté. En ayant vu sur la Cour du Collège, je pouvais voir les collégiens et leurs comportements complètement différents : une multitude d'élèves couraient en tous sens, et semblaient jouer « *au loup* » ; ils faisaient des courses poursuite et tendaient le bras pour s'attraper et s'agripper par le blouson. La cour du collège était pleine de cris et du tohu-bohu des discussions qui se mêlaient et éclataient dans l'air. C'était là le vrai chahut, le vrai bouillonnement d'agitation d'une cour de récréation, celui que j'avais toujours connu jusqu'à présent.

Si on se réfère aux travaux de Luc Boltanski (1971) et/ou de Pierre Bourdieu (1979 ; 1981), il semblerait qu'au cours des cinq dernières décennies, la description de l'apparence physique que l'on peut faire des individus appartenant à l'élite n'ait pas grandement changé. Mais bien que les élèves cumulent les critères de distinction (morphologie, accès à la culture, résidence dans des quartiers privilégiés, manière de se vêtir...), on peut dire que cette distinction ne passe pas par l'ostentation. Les élèves ne sont pas dans la démonstration de ce qu'ils possèdent, de ce qu'ils sont, du rang social auquel ils pourraient appartenir. Au contraire des élèves scolarisés dans des établissements plus sensibles, les codes vestimentaires ne sont pas les mêmes. Les lycéens ne sont pas dans une « course à la marque » pour montrer d'où ils viennent et mettre en avant le capital économique qu'ils détiendraient. Ils ne sont pas vaniteux, ou prétentieux. Alors que la fortune et la culture sont les deux critères fondamentaux qui caractérisent l'élite (Lerfermes-Falguière et Van Renterghem, 2001) et qu'une élite se doit de « *paraître, de consommer, d'affirmer sa supériorité par des signes extérieurs* » (p. 64), les lycéens ici, sont loin d'être dans le paraître. Il ne s'agit pas pour eux d'en arriver aux manifestations corporelles de l'excellence que décrit Vincent de Gaulejac (1999) : « *toutes choses qui se disent et se lisent dans les signes du corps que sont la posture, le maintien, l'allure que l'on doit avoir fière, le port de tête que l'on doit avoir altier, le regard élevé et surtout pas baissé, la hauteur de voix, la diction qui doit être posée* » (Gaulejac, 1999, p. 166 cité par Pinçon-Charlot, 2007, p. 87).

Finalement la symbolique corporelle de l'élite lycéenne à laquelle participe l'apparence physique, les vêtements et les soins du corps, repose ici sur une présentation de soi discrète. De plus, il semblerait que dans le cas du lycée Henri-IV, l'excellence ne se joue pas uniquement dans l'attitude, dans les résultats scolaires mais dans le fait que les capitaux détenus par les familles sont incorporés pour travailler le corps des élites. Les normes corporelles des élèves renvoient donc à un corps sportif, tonique, musclé, grand et mince, ces normes corporelles socialement construites chez les classes dominantes (Boltanski, 1971 ; Mennesson et Barau, 2017).

2. La culture, la détermination et l'ambition scolaire

En apparence, les élèves du lycée Henri-IV sont donc studieux et tempérés, maîtres d'eux-mêmes, dans le contrôle ; ce sont des élèves qui travaillent et se cultivent aussi, des élèves qui semblent avoir intégré les règles du jeu du travail et les règles de l'évaluation, bref leur « métier d'élève » (Perrenoud, 1986). On peut bien sûr émettre l'hypothèse qu'ils ont intégré ces normes de contrôle de soi, d'autodiscipline à travers leur pratique sociale extérieure. La danse qu'ils pratiquent en conservatoire (souvent danse classique et modern-jazz) renvoie en effet à des normes de rigueur, de discipline, de persévérance, tout comme le solfège ou la pratique d'un instrument de musique impose de s'astreindre quotidiennement à des exercices, à un travail avec méthode, concentration et contrôle de soi. Ils ne chahutent jamais, et quand « *la culture scolaire s'oppose naturellement en tout point à la culture des rues* » (Lepoutre, 2001, p. 72), les lycéens d'Henri-IV continuent de lire en dehors des cours ; c'est d'ailleurs le premier de leurs loisirs extra-scolaires, nous le verrons, ce qui peut témoigner du rapport positif au savoir scolaire qu'ils entretiennent (Charlot, 1992) mais aussi d'une culture

juvénile qu'ils auraient choisi, qu'ils se seraient appropriés « *dans une logique de tri et non d'accumulation passive* » (Octobre et Jauneau, 2008 cités par Draelants, 2016, p.6). Quand il est possible d'observer une « *déprise adolescente à l'égard de la lecture* » (Octobre, Detrez, Mercklé et Berthomier, 2010, p. 20), on peut supposer ici que les codes et les savoirs de l'institution coïncideraient avec les savoirs dont ils ont hérité au sein de leur carcan familial et avec les savoirs vers lesquels ils auraient choisi de se tourner. En effet, si on peut considérer, dans une conception bourdivienne, que les élèves ont hérité de leur famille « un capital culturel », composé de ressources diverses (culture générale, dispositions corporelles et esthétiques, manières de se tenir, de parler, de penser, rapport au langage...) (Draelants, 2016), on peut aussi rappeler le rôle actif que peuvent jouer les élèves dans cet héritage (Henri-Panabière, 2010 ; Lahire, 1995). Sans entrer dans la question qui s'intéresse à la manière dont s'opère la transmission du capital culturel ni à ce qui constitue précisément ce qui fait ou non partie du capital culturel, on peut malgré tout dire en nous appuyant sur les travaux de Hugues Draelants (2016, p. 15) que puisque « *l'efficacité scolaire du capital culturel réside avant tout dans l'existence d'une association entre possession de capital culturel et dispositions à la lecture* » (entendues comme « *le développement d'attitudes favorables envers la lecture par plaisir* », alors les lycéens d'Henri-IV possèdent déjà les bagages nécessaires pour réussir sur le plan scolaire, bagages qu'ils importent à l'intérieur de l'école. Par ailleurs, ils jouent au volley-ball durant les interours, en 4x4 ou 6x6 comme la pratique sociale de référence ; le jeu est rarement arrêté, très collectif, les attaques se construisant en 3 passes le plus souvent ; j'ai pu voir des attaques smashées au filet, des réceptions contrôlées en phase défensive permettant de reconstruire le jeu offensif. C'est donc aussi une culture physique qu'ils semblent connaître et maîtriser.

Si « *les normes de l'excellence n'ont pas qu'un fondement académique, mais intègrent des aspects comportements et moraux* » (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006, p. 126), alors la première caractéristique de l'excellence scolaire à l'intérieur même de l'établissement tient aux élèves eux-mêmes, à leur façon d'être, à leurs attitudes, à leur « état d'esprit ». Ils jouent au jour le jour leur « métier d'élève », ils acceptent le « *jeu scolaire qui est évalué* » (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006, p. 126). Les élèves eux-mêmes sont représentatifs de l'excellence tant ils en ont incorporé les normes au point que cela se traduise et soit visible dans leurs comportements. En ce sens, une partie de l'efficacité de l'établissement semble être effectivement apportée par les élèves eux-mêmes à travers leur ouverture culturelle, leurs qualités comportementales, leur intérêt pour le travail scolaire et leur ambition scolaire.

A l'inverse des lycées professionnels qui scolarisent une population scolaire en échec, issue de milieu populaire orientée vers des formations qu'elle n'a souvent pas choisies (Jellab, 2009), et sont organisés par leurs finalités dont principalement celle de parvenir à insérer les jeunes dans le monde du travail à la fin de leur cursus, entrer en seconde à Henri-IV, c'est accepter de s'engager pour des études longues, c'est choisir son parcours de formation, décider de son avenir, c'est s'engager dans un « projet d'étude ambitieux ». C'est être ambitieux et viser l'excellence. C'est en effet **quasi 100 %** des élèves qui déclarent « naturellement » (ainsi que plusieurs élèves me l'ont fait remarquer), viser le bac bien sûr, mais le décrocher en atteignant la plus haute mention : près de 90 % des élèves affirment viser

la mention « Très bien ». Dès la seconde d'ailleurs, l'ambition d'atteindre la plus haute mention, de décrocher sa place en CPGE, est naturelle et inévitable. Les études y conduisent tout droit. C'est l'objectif.

Posée de cette manière dans les questionnaires transmis aux élèves, l'interrogation pourrait paraître évidente et ne mériterait même pas qu'on y réponde parce qu'en réalité, obtenir le bac avec mention « très bien », c'est naturel pour cette population d'élèves. C'est quelque chose « qui va de soi ». Parler du « bac » c'est forcément et indéniablement penser à la mention visée et en parler.

La mention évidemment !

Extrait journal de terrain. Le jeudi 12 mars 2015 à 10h30 dans la salle de classe, jouxtant le local EPS.

Je viens de distribuer les questionnaires à cette classe de seconde. Les élèves y répondent en silence. J'attends près de Claude, l'enseignant, et nous discutons du travail que je mène. Une main se lève.

Ch : « - Oui ? ».

L'élève de première : « - *Est-ce qu'on vise le bac avec mention Madame ? Oui, forcément, c'est évident qu'on vise la plus haute mention* ».

J'entends en écho à sa question, les répliques de ses camarades :

Les « - *oui, c'est évident...* » fusent.

Surprise quelques instants par sa remarque, je lui réponds dans un sourire :

« - *Et bien tu coches « oui » et « Très bien ».*

Elle me rend mon sourire.

Face à cette lycéenne, j'étais restée quelques secondes, dubitative. Cette élève de seconde m'avait fait douter de l'utilité de l'interrogation que je posais. Avait-elle réellement sa place dans le questionnaire proposé ? Puisque oui, évidemment qu'ils visent le bac avec mention ces élèves-là. Oui, nécessairement que le bac sans la mention n'aura pas de « valeur » pour ceux-là même qui souhaitent intégrer les Grandes Ecoles de France. Pourquoi, cette question si naïve, si candide ? J'étais presque confuse tant la réponse m'apparaissait d'un seul coup si évidente, si attendue. Demander aux élèves de ce lycée s'ils visent le baccalauréat avec mention était presque une lapalissade en fin de compte. Pourtant, posée à d'autres élèves, dans un autre contexte, la question prendrait certainement une autre dimension. Sans doute ailleurs, le seul fait d'être admis au baccalauréat aurait déjà la plus grande des valeurs pour des élèves qui ambitionneraient modestement de décrocher la moyenne à l'épreuve nationale. Peut-être qu'ailleurs on ne vise pas le bac avec mention mais que l'on vise d'abord et avant toute autre chose, le bac, juste le bac, au moins le « bac » et rien de plus, le 10/20 étant pour ces élèves, la clef qui suffirait à ouvrir les portes de la poursuite d'études. L'ambition et la détermination est donc ce qui caractérise les lycéens d'Henri-IV. Ils convoitent la plus haute des mentions, plus encore, ils la veulent, ils la désirent, peut-être que parce que pour eux et leur famille, obtenir le baccalauréat sans mention n'est pas envisageable pour l'orientation scolaire prévue, définie, imaginée, et cela depuis la seconde. Raymond Boudon, dans son

ouvrage *L'inégalité des chances* (1973) rappelle, en faisant référence à la théorie de la mobilité sociale de Sorokin (1927), comment la famille joue un rôle prédominant dans la mesure où elle tend à imposer un niveau d'ambition scolaire aux enfants. Depuis leur entrée dans le second cycle, pour ces lycéens, ce qui compte c'est le bac adossé à la mention « très bien ». Ils ne peuvent se contenter du minimum. Ils n'ont sans doute pas le droit de s'arrêter au minimum. Il faut l'excellence scolaire pour viser l'excellence professionnelle et voir les portes d'une grande carrière s'ouvrir. Alors ils visent le plus haut pour être le meilleur, pour répondre aux exigences de l'institution nous l'avons vu lorsqu'il a été question de la mise sous pression des élèves exercée par celle-ci ; mais c'est aussi sans doute, pour satisfaire leurs parents et que s'ouvrent à eux, les portes des plus grandes Ecoles, les plus prestigieuses. De nombreuses enquêtes expliquent l'influence des structures familiales sur les ambitions et la réussite scolaire des élèves (Boudon, 1979), et le constat que ces résultats me permettent de faire, correspond bien, en effet, aux stratégies parentales mises en œuvre dans les trajectoires scolaires des élèves des milieux favorisés ou à ce qu'on appelle aussi « l'investissement éducatif des familles » (Gissot, Héran et Manon, 1994 ; Héran, 1996). On retrouve dans les résultats obtenus, la « *naturalisation de l'ambition juvénile* » existante dans les classes supérieures et évoquée par Agnès Van Zanten (2015). Carole Daverne et Yves Dutercq (2009) montrent eux-aussi dans leur enquête auprès d'établissements « *reconnus pour leur recrutement sélectif et leurs excellents résultats au baccalauréat et dotés de CPGE* », comment les parents, et cela quel que soit leur milieu social, « *sont tous fortement impliqués dans la construction des choix d'orientation de leurs enfants* ».

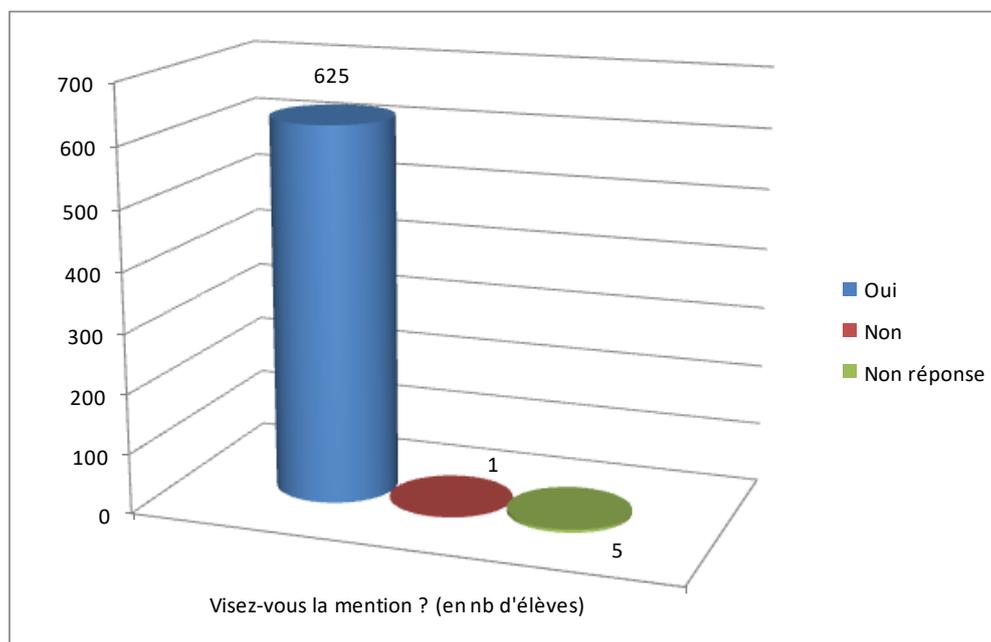


Figure 19. - *L'ambition de la mention.*

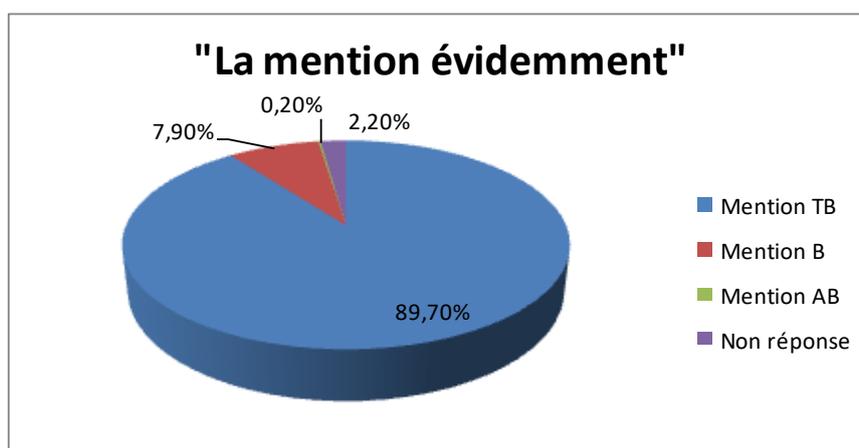


Figure 20. - Le type de mention visée par les lycéens.

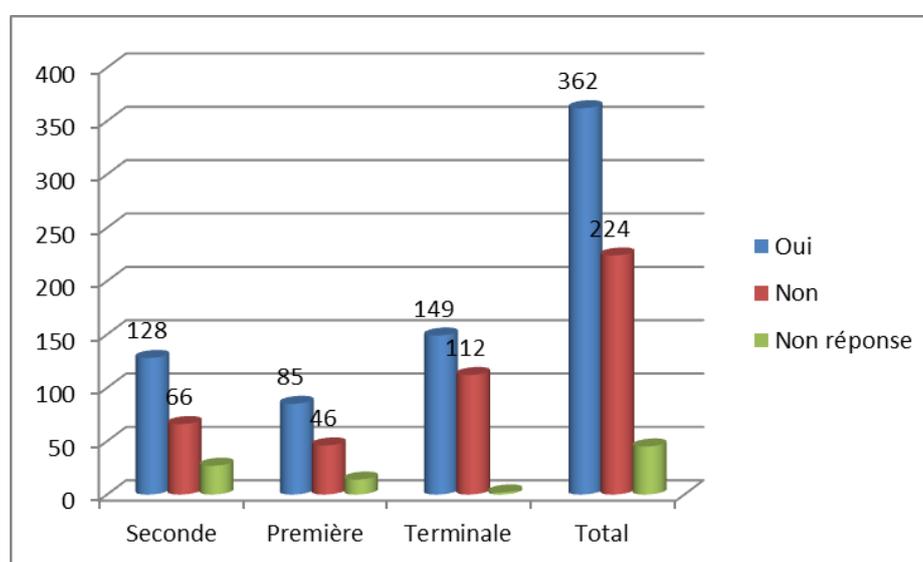


Figure 21. - L'ambition d'intégrer une CPGE du lycée (en nb de réponses).

Pour accéder aux Grandes Ecoles (ECE, PCSI, ECS et MPSI⁸¹ sont les Grandes Ecoles le plus souvent citées dans mon panel), ces élèves ont intégré, dès la seconde, le fait que leur cursus devait passer par les CPGE. Et c'est en priorité, pour les élèves interrogés, une CPGE du lycée même dans lequel ils sont scolarisés, qui est visée. En effet, 57 % d'entre eux déclare vouloir intégrer une CPGE du lycée. Près de 35 % des élèves ensuite, répondent par la négative en préférant se tourner vers les études supérieures et privilégier une formation universitaire en médecine ou droit, quand d'autres pensent intégrer « sciences po ». Cette volonté d'intégrer une CPGE se retrouve dans les chiffres que dévoile le lycée lui-même dans ses bulletins de rentrée et sur son site internet. Aussi, dans le bulletin de rentrée de 2013, on peut constater, concernant « l'orientation des bacheliers »⁸², qu'en 2012, 77,66 % des lycéens

⁸¹ ECE : Economique et commerciale, option économique ; PCSI: Physique chimie et sciences de l'ingénieur ; ECS : Economique et commerciale option scientifique ; MPSI : Mathématiques Physique et sciences de l'ingénieur.

⁸² Bulletin de rentrée du lycée Henri-IV, page 25.

s'orientaient vers des CPGE et 22,34 % vers l'université. Sur son site internet, on note, pour les élèves visant l'enseignement supérieur, une propension à entreprendre des études de médecine, puis de droit, puis celle d'intégrer un bi-cursus et d'aller vers les universités étrangères.

Quand dans le collège de la cité des Quatre-Mille à La Courneuve, « *les valeurs, les connaissances et le savoir enseignés par l'école sont, dans l'ensemble, très éloignés des préoccupations quotidiennes des membres de pairs adolescents* » (Lepoutre, 2001, p. 72), l'effort et le travail semblent être deux valeurs complètement assimilées et intériorisées par les élèves du lycée Henri-IV, en même temps qu'elles sont renforcées par l'institution qui est « auto-disciplinante », nous l'avons vu. Ils ont intégré le fait que travailler avec assiduité, implication, persévérance et efforts à l'école et compléter les efforts faits en classe par du travail personnel, leur permettra de réussir à l'école et dans leur vie professionnelle. Ils sont travailleurs, assidus, persévérants ; ce ne sont pas des héritiers mais les « bons lycéens », ou les « vrais lycéens » de François Dubet. Ce sont les « forçats de l'école » (Barrère, 2008) mais les forçats qui réussissent, et plus que cela, ce sont ceux qui excellent. Il semblerait bien que leur carrière scolaire les amène à une mobilité sociale à l'intérieur même des catégories d'élites pour passer de « l'élite lycéenne » à « l'élite politique » ou bien à l'élite dite « institutionnelle », « intellectuelle » en même temps qu'ils continueront d'appartenir à l'élite sociale. Finalement on peut y voir là, le phénomène de reproduction sociale : les élites se reproduisent et continuent d'occuper les sommets de la hiérarchie sociale.

3. Le cumul de capitaux en héritage : un recrutement homogène par le haut

Si « *habiter un beau quartier ou un quartier populaire, [...] vous marque déjà socialement* » (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2008, p. 10), questionner les élèves sur leur lieu de résidence devrait être un autre indicateur de leur origine sociale.

Ce que l'on constate lorsqu'on dépouille les questionnaires, c'est que 81,5 % des lycéens déclarent résider au cœur des arrondissements de Paris et que 21,4 % d'entre eux disent résider dans le Vème arrondissement de Paris qui correspond au lieu d'implantation du lycée ainsi qu'à un des quartiers les plus aisés de la capitale. C'est en effet 37 % de cadres et professions intellectuelles supérieures qui composent les ménages résidant dans le Vème arrondissement (INSEE, 2011). En nous appuyant sur les données de l'INSEE et de l'APUR, nous pouvons observer que c'est 48,9 % des élèves qui résident dans un milieu aisé (arrondissements de l'ouest Parisien, banlieue riche, petite couronne de Paris). Ce sont des arrondissements dans lesquels le prix de l'immobilier dépasse la moyenne du prix moyen à Paris (prix des appartements de plus de cinq ans), la moyenne étant de : 8 340 euros/m². Ce sont également des arrondissements dans lesquels le revenu net annuel par foyer dépasse le revenu net annuel moyen par foyer fiscal à Paris (39810 euros). C'est aussi dans ces arrondissements que l'on trouve un taux de diplômés de l'enseignement supérieur long, supérieur à la moyenne (41,2%). Par ailleurs, on sait que géographiquement, « *Paris oppose ses beaux quartiers de l'Ouest aux quartiers populaires de l'Est* » et que la « *répartition des catégories sociales modestes dans l'espace parisien revêt la forme d'un croissant, allant du*

nord-ouest au sud-est » (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2008, p. 17 et 18). Le ratio cadres, de chefs d'entreprise et de professions intellectuelles supérieures pour dix employés et ouvriers est supérieur dans les arrondissements de l'ouest parisien quand il est inférieur dans les arrondissements du nord et de l'est : « *Ainsi au Paris de l'ouest, bourgeois et confortable, s'oppose un Paris de l'est, beaucoup plus populaire* » (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2008, p. 19). C'est ensuite 51,3 % des élèves résidant dans les arrondissements moins aisés de la capitale (arrondissements du Nord/ Est/ Sud de Paris et banlieues Nord/Est/Sud de Paris). Près de 16 % des élèves déclarent résider dans les XIII^{ème} et XIV^{ème} arrondissements, près de 5% dans le XI^{ème} et 4 % dans le XIX^{ème} arrondissement. À l'inverse, ce sont des arrondissements dans lesquels le revenu net par foyer fiscal est inférieur au revenu net moyen par foyer fiscal à Paris et/ou dans lesquels l'impôt annuel par foyer fiscal est inférieur à l'impôt annuel moyen par foyer fiscal.

Toutefois, il faut prendre en considération le fait que les arrondissements périphériques se composent de quartiers résidentiels, avec une petite bourgeoisie intellectuelle au sud (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2008). On peut dire que le lycée Henri-IV est un lycée socialement très favorisé. Le recrutement social y est homogène par le haut, nous le verrons. Il semble alors, malgré sa politique d'ouverture, entretenir un « entre soi » social, à la différence des autres collèges ou lycées où le public est hétérogène en raison de la sectorisation des établissements. Les élèves déclarant être boursiers au moment de la passation de questionnaires représentent 7 % des élèves. Si des précautions interprétatives sont à prendre quant à ce chiffre (au moment de la passation des questionnaires en janvier 2005, des élèves auraient pu avoir fait la demande de bourse sans l'avoir encore obtenue, ou bien certains d'entre eux ont pu se garder de répondre « oui » ayant peur qu'un jugement sur leur personne ne soit porté), on peut dire que l'origine sociale, dans le cadre de ces travaux, apparaît comme le premier signe de prestige de l'élite scolaire. La notion étant fondée sur « *une simplification dichotomique de la hiérarchie sociale, où l'élite est assimilée à une classe sociale* » (Coenen-Huther, 2004, p.10), l'élite lycéenne de cette enquête repose sur des normes scolaires et sociales.

La profession des parents renvoie également à la norme sociale de l'excellence. À la rentrée 2014, dans l'ensemble des établissements publics et privés du second degré, plus d'un élève sur trois est enfant d'ouvrier, de retraité ou d'inactifs (35,9 %). Cette proportion s'élève à plus d'un élève sur deux dans le second cycle professionnel (52,8 %) et à sept sur dix dans l'enseignement adapté (72,1 %). Dans le second degré, qu'il s'agisse d'établissements publics et privés, 25,6 % des élèves ont un chef de famille pratiquant une profession libérale (RERS-2014). Au lycée Henri-IV, on constate que 71,5 % des chefs de famille pratiquent une profession libérale ou sont cadres (profession libérale, cadre de la fonction publique, professeur et assimilé, professions de l'information, des arts et du spectacle, cadre administratif et commercial d'entreprise, ingénieur et cadre technique d'entreprise) et c'est un taux qui atteint 60,5 % pour la mère de famille. La classification fait référence à la classification utilisée par le Ministère de l'éducation Nationale (Repères et références statistiques). C'est donc une composition sociale du lycée singulière et qui dépasse les données chiffrées nationales relatives aux origines sociales des élèves scolarisées en France dans le second degré. A lui seul, le lycée dépasse largement la moyenne nationale. De ce fait,

on peut supposer chez les parents, la possession d'un haut bagage universitaire, un parcours scolaire fait de longues études. C'est un constat qui nous amène à supposer avec Marie Duru-Bellat (2002) qu'une partie de l'efficacité des écoles serait apportée par les élèves, ces derniers héritant d'un capital culturel important dès leur naissance.

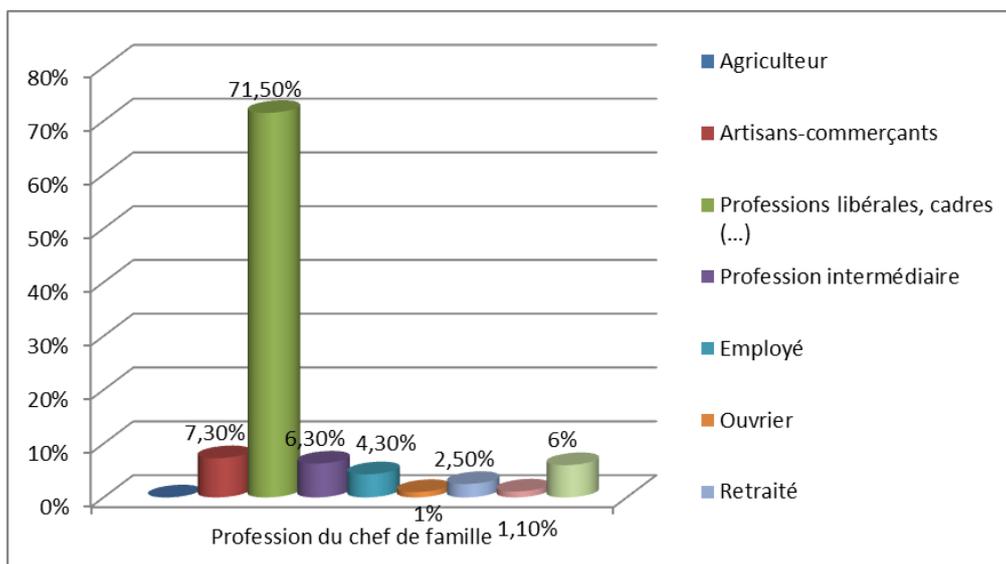


Figure 22. - Résultats profession du chef de famille des élèves du lycée Henri-IV de Paris (2014-2015)⁸³.

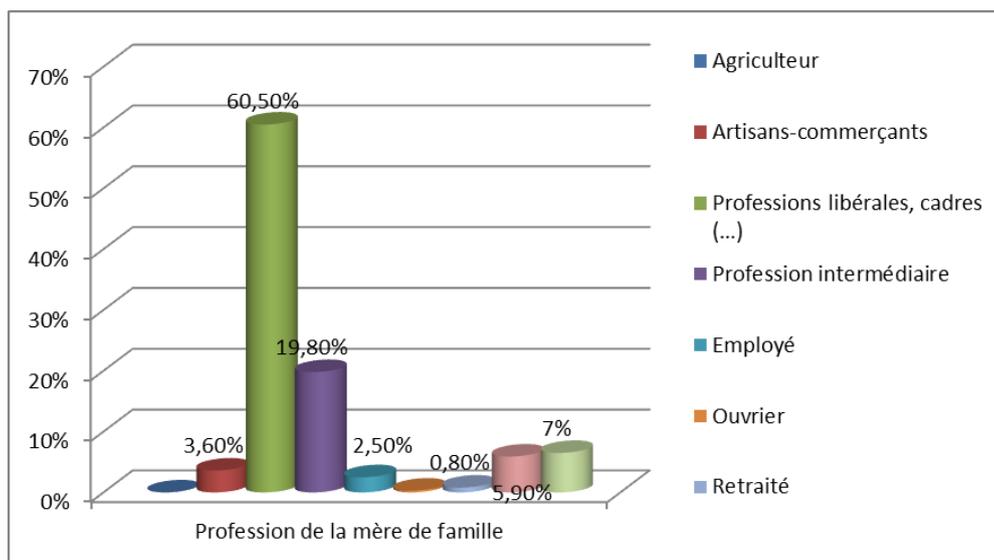


Figure 23. - Résultats profession de la mère de famille des élèves du lycée Henri-IV de Paris (2014-2015)⁸⁴.

⁸³ Classification MEN-RERS 1. Agriculteurs 2. Artisans-commerçants 3. Professions libérales et cadres : profession libérale, cadre de la fonction publique, professeur et assimilé, professions de l'information, des arts et du spectacle, cadre administratif et commercial d'entreprise, ingénieur et cadre technique d'entreprise. 4. . Profession intermédiaire : instituteur et assimilé, professeur des écoles, profession intermédiaire de la santé et du travail social, de la fonction publique, profession commercial des entreprises, clergé, technicien, contremaître et agent de maîtrise. 5. Employé : employé civil, agent de service de la fonction publique, policier et militaire, employé administratif d'entreprise, employé de commerce, personnel de services directs aux particuliers. 6. Ouvrier : ouvrier qualifié, non qualifié, agricole. 7. Retraité. 8. Inactif : chômeur n'ayant jamais travaillé, personne sans activité professionnelle.

En outre, parmi les corps de métiers les plus cités, qu'il s'agisse de la profession du chef de famille ou bien de la mère, lorsqu'on regroupe les réponses, on trouve essentiellement des ingénieurs chez le chef de famille, puis des professions en lien avec l'éducation (et il s'agit alors principalement de professeurs du secondaire mais aussi de professeurs des universités, de maître de conférences, d'enseignant dans le supérieur) ; on trouve ensuite des PDG ou chefs d'entreprise et des métiers liés aux arts et spectacle, en particulier tournés vers le cinéma, le théâtre ou la littérature : écrivain, comédien, sociétaire de la comédie française, producteur de films, scénariste, scénographe, auteur/compositeur, réalisateur, monteur-cinéma. Enfin on trouve aussi énormément de professions liées à la médecine : chirurgien, médecin, O.R.L et cardiologue.

4. Entre jeunes favorisés et jeunes initiés : effet de calque

Cette population d'élèves compose en effet un seul et même groupe, mais ils sont à la fois les héritiers de multiples capitaux, en même temps que des « initiés ». En effet, certains élèves font leur entrée en seconde en provenant des « cordées de la réussite », c'est-à-dire d'établissements moins favorisés. Mais très vite ils vont « se fondre » dans la masse, intégrer les codes et les attentes de l'institution. Le sociologue américain Wilson (1959) insiste dans ses travaux consacrés aux projets de jeunes lycéens, sur « *la pression normative du groupe d'appartenance et l'impact de ses valeurs sur ses membres* » (Duru-Bellat, 2003a, p. 184). Le *school mix* va jouer sur le niveau d'aspiration général des élèves en même temps que sur leur comportement. Marie Duru-Bellat (2003b) rappelle que « *à niveau scolaire comparable, un jeune de milieu populaire scolarisé dans un collège « chic » fait montre d'un niveau d'aspiration scolaire plus élevé (se rapprochant de ses pairs de milieu plus favorisé) que s'il était dans un établissement plus populaire* » (p. 580).

Alors que dans d'autres contextes, « *la diversité est un déjà-là social qui rend compte de ce que les élèves sont différents dans leur sociabilité (de catégorie sociale, de genre, d'âge, etc.) ; dans leurs aspirations et dans leurs rapports au savoir* » (Losego, 2016, p. 72), très vite, les élèves du lycée Henri-IV ne vont plus se différencier les uns des autres et avoir les mêmes ambitions pour l'avenir, les mêmes attitudes face au savoir à acquérir, la même rigueur et la même implication pour le travail. Mais il va se produire aussi une sorte de mimétisme quant aux manières d'être et de travailler, au langage aussi. Valérie évoquait précédemment une certaine catégorisation des classes sociales qu'elle était capable de repérer, mais elle évoque ensuite ce calque qui s'opère à propos de la façon qu'ont les élèves de se tenir: « *- ce qui est flagrant c'est la, euh... la stature des élèves. La plupart sont grands, minces, un peu musclés, développés, ici on a très peu d'élèves qui sont obèses, il y a très peu d'élèves qui n'ont pratiqué aucune activité, quel qu'elle soit...euh, on a déjà, enfin c'est l'impression que j'ai, on a déjà une caractérisation des classes sociales ; et pour les élèves qui viennent de milieux plus défavorisés ; qui ont été recrutés sur dossier, il y a un*

mimétisme qui se fait et on retrouve un comportement qui, voilà, qui est celui qu'on trouve ici au lycée, j'ai l'impression ».

Dans les autres disciplines aussi, telle que les sciences de la vie et de la terre, des différences de comportements peuvent en effet être visibles en seconde mais ces différences sont vite gommées pour disparaître en classe de première. Sylvie, enseignante de SVT me dit :

« - Alors parfois on en repère quelques-uns qui viennent de la cordée, c'est-à-dire qu'ils sont rentrés en seconde en venant d'établissements moins favorisés ; mais j'avoue qu'en première généralement ils sont intégrés, c'est rentré dans l'ordre. Après ça, j'en ai un ou deux que j'ai aidé pour le voyage. Généralement je vois ces différences au moment du voyage, mais pour le reste... je le vois parfois au niveau de langue...hein...l'écrit, il y en quelques-uns pour lesquels le français n'est pas la langue parlée à la maison... mais à part ça...le reste non ».

Il m'a été impossible de distinguer dans les attitudes, dans les manières de parler, dans les manières de se vêtir, des élèves boursiers d'élèves non boursiers, des élèves issus de milieux populaires d'élèves issus de catégories sociales favorisées. Cette démarche aurait d'ailleurs eu quelque chose d'assez stigmatisant. Néanmoins, il aurait sans doute été intéressant de pouvoir porter mon attention sur les comportements de ces élèves, issus de quartiers plus populaires, dans les leçons d'EPS et observer leur mode d'investissement et d'apprentissage, leurs interactions avec les élèves de la classe, ou encore leur attitude vis-à-vis de l'enseignant.

Malgré sa politique éducative d'ouverture (le lycée affiche sur son site internet le fait que 15 à 17 % des élèves de seconde sont issus de collèges relevant de l'éducation prioritaire), et malgré la provenance d'élèves issus de l'ensemble des arrondissements de la capitale, le recrutement est malgré tout homogène par le haut. Bien que « l'ouverture » soit un des deux axes majeurs du projet éducatif de l'établissement, il semblerait que l'élargissement du recrutement ait élargi également la conception de l'élite sociale « *qui ne remettrait pas en cause les statuts les plus privilégiés, dont les caractéristiques n'ont sans doute pas changé et qui reviennent toujours en priorité aux seuls héritiers* » (Dutercq, 2008, p. 14).

Les élèves issus des arrondissements les moins aisés ou bien des banlieues parisiennes moins huppées se socialisent progressivement par un effet de calque. En fait l'entre-soi se préserve aussi bien lors du recrutement scolaire que par l'activité des membres au sein du groupe. Ce processus de mimétisme, d'intégration et d'incorporation des normes de l'excellence, renvoie au fait que « *appartenir à une élite, c'est en maîtriser les codes de comportement, le langage, les relations qui structurent des modes de sociabilité* » (Leferme-Falguières et Van Renterghem, 2001, p. 63). Les aspirations scolaires, le niveau d'ambition va lui aussi s'homogénéiser. On sait d'ailleurs, avec les travaux de Marie Duru-Bellat (2003b) que « *la composition sociale du public joue sur le niveau d'aspiration qui prévaut dans l'établissement* » (p. 580).

Mais en fin de compte, l'accès à cette institution scolaire d'élite est largement réservé aux classes sociales aisées comme le sont les institutions des élites en France (De Saint-Martin, 2005, p. 58).

5. La « pédagogisation des loisirs⁸⁵ »

« Qui joue du piano ? »

Extrait journal de terrain : le mardi 13 janvier 2015 à 15h

J'assiste au cours de Rock dispensé par Monique à sa classe de Première. C'est le premier cours de rock auquel j'assiste. Nous sommes dans la salle de danse de l'école Polytechnique. C'est une belle salle : un parquet au sol, des miroirs tout autour de la salle, des barres parallèles fixées contre les murs. Monique met à ma disposition une chaise contre un mur. Je vais pouvoir me situer à l'extérieur de la leçon et observer, en ayant à l'œil, l'ensemble de la classe. C'est la fin de la séance, le moment du retour au calme. Monique rassemble les élèves. Ils sont assis devant elle, attentifs, quand elle leur dit :

« - *Bon maintenant pour le retour au calme, je vais vous faire écouter un petit bijou de jazz. Qui joue du piano ici ?* ».

Je vois alors, presque aussitôt, plusieurs mains se lever, sept en fait. Puis j'entends :

« - *Moi, je joue de l'alto Madame* ».

« - *Et moi de la guitare* ».

Cette anecdote en dit long sur les pratiques extra scolaires des élèves. J'ai en effet été surprise de cette question posée par Monique à ses élèves. Sur l'instant, j'avais eu quelques difficultés à envisager poser cette même question aux élèves que j'avais pu avoir en tant qu'enseignante en lycée professionnel. Parce que interroger les élèves sur leur pratique ou non du piano suppose de fait qu'ils sont inscrits en conservatoire ou école de musique, et peut-être même entendre qu'ils possèdent chez eux un piano pour travailler la méthode, et les partitions. Par ailleurs, le piano renvoie davantage à la culture légitime des classes dominantes (Bourdieu et Passeron, 1970) qui jouent plutôt au golf, jouent du piano, participent à des tournois de bridge, vont à l'opéra et dégustent du champagne quand les classes populaires jouent au football, jouent de l'accordéon, préfèrent la belote et boivent du vin rouge (exemples donnés par l'auteur). En ayant vu sept mains se tendre en direction de Monique pour lui signifier que oui, ils jouaient effectivement du piano, j'avais pris encore davantage conscience des conditions sociales d'enseignement. C'est une EPS qui allait s'adresser à des musiciens, joueurs de piano, d'alto ou de clarinette. C'est une EPS qui allait s'adresser à des élèves qui écoutent du jazz, du classique et dont la culture, on le voit en EPS aussi, n'est pas tant éloignée de celle transmise par l'institution.

Effectivement quand on les interroge à propos de leurs pratiques extra scolaires, celles qui sont pratiquées dans un cadre formel (club, association, école de musique, conservatoire...), on s'aperçoit que c'est près de 60 % d'entre eux qui déclarent avoir une pratique extra-scolaire. Il s'agit toujours d'une activité physique associée à une pratique culturelle. Les élèves sont prioritairement et majoritairement inscrits au sein de conservatoire de musique (orchestre, solfège, pratique d'un instrument de musique), puis au sein d'une école ou d'un conservatoire de danse (en tout cas au sein de structures où la danse s'enseigne). En effet,

⁸⁵ (Daverne et Dutercq, 2009).

18,9 % des élèves interrogés déclarent être inscrits dans un conservatoire de musique et jouer d'un instrument, pratiquer le solfège et/ou faire partie d'un orchestre et/ou d'une chorale. C'est ensuite 9,7 % des élèves qui déclarent pratiquer la danse au sein d'une école ou d'un conservatoire (il s'agit le plus souvent de la pratique de la danse classique et/ou de la danse moderne et/ou du moderne jazz). Puis, le tennis s'impose comme la première activité sportive (8,2 %) devant la natation (6,8 %), le basket-ball (4,4 %), l'équitation (2,9 %), le football (2,7 %) et le badminton (2,5 %). En se référant au tableau statistique synthétisant les pratiques extra-scolaires déclarées des élèves, on peut constater la variété des activités pratiquées. Mais il est à noter donc, que les élèves allient toujours une pratique sportive et une pratique artistique.

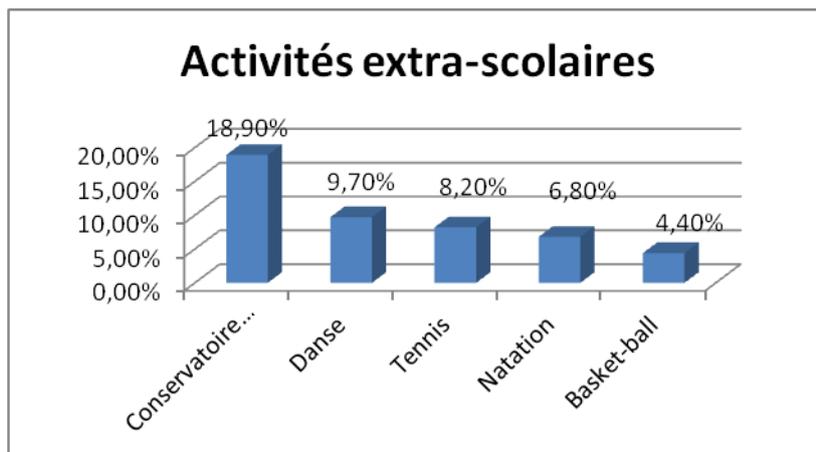


Figure 24. - Les activités extra-scolaires des élèves (sur un échantillon de 259 réponses).

Moins de 3 % de pratiquants déclarés
Equitation, football, badminton, théâtre, gymnastique, judo, karaté, athlétisme, escrime.

Plusieurs travaux sociologiques ont tenté d'expliquer les liens existants entre la pratique d'activités physiques et sportives et l'appartenance à un milieu social bien défini. Pour Catherine Louveau (2007), c'est avant tout la famille, la première à transmettre le goût de certaines pratiques physiques plutôt que d'autres. C'est en effet à l'intérieur du carcan familial que l'enfant va entendre discuter de sport, de pratiques physiques et va pouvoir incorporer le rapport que la famille entretient avec la culture sportive. Moins la famille disposera d'un capital culturel sportif élevé, moins l'enfant s'orientera vers la pratique d'activités sportives. La famille représente alors *l'instance* première de la genèse sportive. Il semble donc que les élèves du lycée Henri-IV entretiennent déjà un rapport particulier avec les pratiques physiques que sont prioritairement la danse, le tennis et la natation.

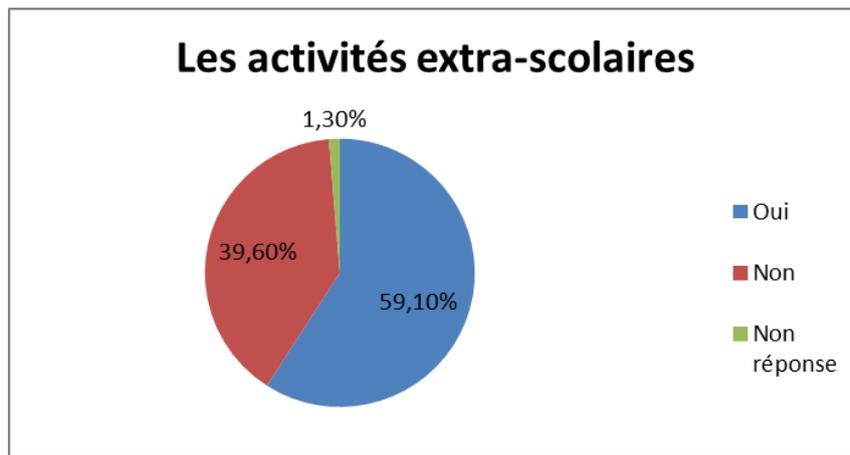
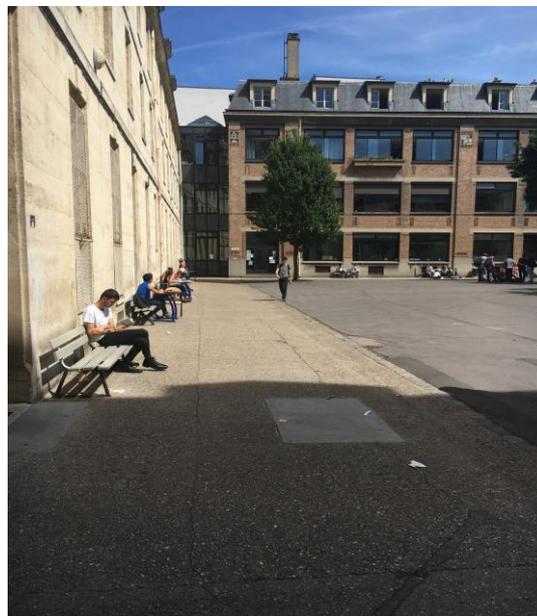


Figure 25. - Les pratiques extra-scolaires des lycéens.



Photographie 22. Les élèves en train de lire dans la cour du méridien.

De manière générale, on retrouve ce que de nombreux travaux ont montré à propos de l'encadrement des loisirs par la famille, l'investissement des parents dans la sphère éducative mais aussi dans la sphère des loisirs et des pratiques extra-scolaires. Ainsi, « à l'instigation de leurs parents, et quel que soit le milieu social, l'emploi du temps des jeunes de l'élite scolaire laisse une grande place aux activités sportives, culturelles et artistiques, essentiellement –mais pas exclusivement– avant l'entrée en CPGE » (Daverne et Dutercq, 2009, p. 34).

Enfin, j'avais déjà pu le constater lors de mes « observations flottantes » : les élèves « d'H-IV » lisent. C'est en effet, la première activité à laquelle ils s'adonnent en dehors du cadre scolaire et dans un cadre informel et cela se formalise dans les réponses qu'ils donnent à propos de leurs loisirs : 28,4 % des élèves déclarent avoir pour loisirs au moins la lecture et

l'écriture. On imagine alors le bagage linguistique qu'ils possèdent déjà à leur entrée dans le monde de l'école, le vocabulaire qu'ils ont enrichi dans leur carcan familial. C'est ensuite un total de 20,3 % des élèves qui déclarent « faire du sport ». Dans les questionnaires, on trouve cependant des réponses plus précises quant aux pratiques sportives, ce qui fait que une fois ces réponses additionnées, la variable « pratique sportive » en tant que loisir l'emporterait sur la lecture et l'écriture. Les chiffres seraient alors de 51,3 % de lycéens pratiquant un sport comme loisir et 20,3 % consacrerait leur temps à la lecture et/ou à l'écriture. Aussi, 6,2 % déclarent faire de la natation, 5,5 % pratiquer la course à pied, 4,8 % faire de la danse, 4,3 % jouer au tennis, 2,4 % jouer au basket-ball, 1,9 % déclarent pratiquer l'équitation, 1,9 % déclarent faire du vélo, 1,1 % du fitness/musculation, 1 % du ski. C'est ensuite moins de 1 % qui déclarent faire du roller/skate, du badminton et de la gymnastique, de l'escrime et de l'escalade, du karaté (respectivement 0,8%, 0,3 % et 0,2 % pour chacune des activités restantes).

Tout comme les activités extra-scolaires pratiquées dans un cadre formel, les lycéens cumulent les loisirs. Aussi, c'est toujours au moins une pratique sportive associée à un loisir de nature plus « intellectuelle » ou davantage propice à la détente que les lycéens déclarent pratiquer. Par exemple, près de 18 % d'entre eux déclarent écouter de la musique et 17,6 % jouer d'un instrument. Les sorties culturelles (16,8 %), lorsqu'elles sont précisées, sont représentées par les sorties au théâtre (2,9 %), au musée (1,7 %) et au cinéma (12,2 %). Enfin, 10,9 % d'entre eux déclarent sortir, balader, sortir entre amis, dessiner (pour 5,9 %) et jouer à des jeux-vidéos (pour 5,5 %).

Même si la nature des « sorties » ou des « balades », des « musiques écoutées », des films vus au cinéma n'a pas été précisée, les élèves semblent baigner dans un milieu social qui les ouvre aux savoirs savants en même temps qu'à une culture éclectique, typique des classes supérieures (Coulangeon, 2004, p. 60) : musique et conservatoire, lecture, sortie au musée, théâtre. Quand les élèves scolarisés en milieu difficile opposent des « *résistances à l'acculturation scolaire et à l'autorité enseignantes* » (Bonnéry, 2003/2006 ; Gasparini, 2000 ; Giroux, 1983 ; Thin, 1998, 2002 ; Willis, 1978), on peut imaginer combien les élèves risquent d'être « *porteur d'un habitus de classe plus ou moins proches des attentes culturelles et des modèles de rôles latents proposés par l'institution scolaire* » (Sirota, 1993, p. 87). L'expérience scolaire de ces élèves va résulter de la rencontre entre la culture de leur classe sociale et la culture scolaire. On peut supposer que ces élèves ont le sens du travail scolaire, que leur culture de classe sociale correspond à la culture de l'école, ce qui est moins le cas pour les élèves d'établissements difficiles dans lesquels on trouve une hétérogénéité sociale : « *Désormais l'hétérogénéité des publics et des classes, en particulier au collège accroît les chances d'avoir dans une classe des élèves dont le rapport à l'école est marqué par un sentiment d'échec, d'absurdité, ou tout simplement d'étrangeté* » (Barrère, 2002, p. 6).

Le temps des loisirs semble être organisé de manière à ce que les activités entrent en correspondance avec les activités scolaires, au contraire des jeunes étudiés par David Lepoutre (2001) qui sont pour beaucoup, livrés à eux-mêmes et très autonomes durant une grande partie du temps : « *les occupations consistent principalement avec des variations importantes selon les groupes, les personnes et les âges, à traîner, le plus souvent à pied,*

dans les rues de la cité (...) » (p. 132). Au contraire, on peut mettre en évidence la « *pédagogisation des loisirs* » (Dutercq et Daverne, 2009, p. 17) opérée par les parents de ces jeunes favorisés, qui tend vers l'idée selon laquelle « *l'école exige des choses, de l'ordre du regard ou de la posture envers le savoir et/ou l'école, que certains élèves ont et que d'autres n'ont pas, et qui ne sont généralement pas enseignées* » (Kahn, Coché et Robin, 2010, p. 112). Les élèves du lycée Henri-IV entretiennent alors ce qui peut s'apparenter à un « *rapport scolaire au savoir* » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992) et un « *rapport second aux tâches scolaires* » (Bautier et Goigoux, 2004). A travers les expériences des socialisations primaires et secondaires, on peut prétendre que les élèves ne seront pas neutres de connaissances, de savoirs faire, de manière de se tenir en classe et face aux professeurs, de logiques d'action ou bien encore de valeurs d'autant que les manifestations de dispositions « *extrascolaires* » participent du marquage social (Faure et Garcia, 2003).

6. Savoir qu'on appartient à l'élite

De manière générale, il est désormais possible de caractériser les normes de l'élite lycéenne scolarisée dans le cadre de cette étude. C'est une population « *à géométrie variable* » (Heinich, 2004, p. 321) tant elle associe plusieurs principes d'excellence : le prestige social, le prestige culturel transmis par la famille mais que les élèves s'approprient aussi eux-mêmes dans leurs loisirs ou leurs pratiques extra-scolaires. Mais les élèves du lycée Henri-IV ont aussi cette caractéristique particulière conférée aux élites, celle de se savoir en faire partie. A l'image de Bastien, élève de terminale rencontré à l'occasion du cours de rock en AS, les élèves savent qu'ils ne sont pas là par hasard. En cela, appartenir à l'élite revient bien à être « *tenu pour tel à la fois par ceux qui en font partie (cooptation et par ceux qui n'en font pas partie* » (Meuret, 2011, p. 41). Bastien, dans ses propos, me confie de manière implicite, le sentiment qu'il a d'appartenir à l'élite, ce sentiment « *d'auto-perception* » dont rend compte Norbert Elias (1985) qui se conjugue avec la « *représentation* » que « *l'on donne soi-même à autrui* ». Bastien reconnaît appartenir à l'élite, il reconnaît que sa trajectoire scolaire est déjà toute tracée, organisée et calculée.

« PAS DE PLACE AU HASARD »

*Extrait journal de terrain le mardi 07 octobre 2014 à 13h10 au premier étage du gymnase.
Conversation informelle avec Bastien terminale ES durant l'A.S Rock*

J'assiste à L'AS rock, je suis assise sur le rebord de la fenêtre qui donne sur la cour des sports et un élève, Bastien, se tient debout à côté de moi. Il est grand, plus grand que moi et doit bien mesurer 1,80m, il est brun, les traits de son visage sont bien dessinés et sa mâchoire est assez carrée. Il porte une chemise noire un peu flottante et un pantalon gris avec de fines rayures verticales blanches. Il m'adresse la parole en me souriant :

« - Vous ne dansez pas ? »

Je lui souris à mon tour.

« - Je suis bien incapable de faire tout ce que vous faites ».

« - Une fois qu'on s'y est mis c'est facile. Pourquoi vous assistez au cours ? »

Je lui explique mon travail de recherche dans les grandes lignes.

« - Ah d'accord, vous êtes professeur d'EPS et vous vous intéressez à la sociologie. C'est marrant, je ne savais pas qu'on pouvait... ».

« - Et toi, tu ne dances pas ? ».

« - ça fait 4 ans que j'en fais donc les pas de base.... J'attends la danse de couple ».

« - Ah d'accord. Et pourquoi tu viens à l'AS rock depuis 4 ans ? Qu'est-ce qui te plaît ? »

« - C'est le rapport avec son corps, on apprend à le connaître Et puis le langage du corps aussi. On échange beaucoup à travers la danse. C'est ça qui me plaît. On se sent plus à l'aise dans son corps quand on danse ».

« - Tu es en quelle classe ? ».

« - Terminale ES ».

« -Tu étais au collège avant ? »

« - Oui ».

« - Tu voulais aller au lycée ensuite ? »

« - Oui, avec mes parents on savait déjà que j'irai ici. C'est pas un hasard d'être là ».

Si « les bons élèves ne constituent plus une catégorie aussi homogène que dans le passé » (Daverne et Dutercq, 2014, p. 10) et bien que l'on retrouve des élèves issus de plusieurs arrondissements de la capitale en raison de la politique d'ouverture de l'établissement, on ne peut que constater la persistance d'un entre-soi à travers un recrutement prioritairement homogène par le haut des élèves. Néanmoins, plutôt que représentative des « classes dominantes », cette élite lycéenne s'apparente à la jeunesse favorisée que définit Monique De Saint-Martin (Lebon et De Linarès, 2009). Loin de constituer un groupe homogène, la population lycéenne d'Henri-IV n'est pas représentative des jeunes « NAPPY » (Auteuil, Neuilly, Passy) ou de la jeune bourgeoisie qui s'apparenterait aux « classes dominantes » de Bourdieu. D'ailleurs, si on ne retrouve pas dans les résultats obtenus, des pratiques physiques comme le football ou les sports de combat où la distance entre les adversaires est réduite et qui sont des activités ou des sports que devraient pratiquer les classes populaires (Boltanski, 1971), et si on retrouve malgré tout le tennis comme une des pratiques dominantes, on ne retrouve pas non plus les pratiques de la bourgeoisie, pas plus que celles représentatives de la noblesse et de l'aristocratie et identifiées par les Pinçons-Charlot (2007, p. 87) : le golf, les

rallyes, la chasse-à-cour. En fait, ce sont des jeunes qui s'apparentent aux héritiers sans en avoir toutes les caractéristiques (Dutercq et Daverne, 2009). Ils composent déjà la « *jeunesse dominante* » des classes préparatoires étudiées par Muriel Darmon (2013) et cumulent déjà plusieurs types de capitaux : social, culturel, symbolique mais aussi ce qui relèverait d'un capital corporel en considérant leurs pratiques extra scolaires et leurs loisirs.

Mais cet entre-soi sous-tend alors l'exclusion, plus ou moins active et consciente des autres membres (Tissot, 2014). Alors, en ce sens, l'élite se définit alors aussi à travers les « exclus », à travers ceux qui ne font pas partie de l'élite. Nous l'avons vu à travers les propos de Bastien mais aussi avec le chef d'établissement qui insiste bien sur le fait que les élèves s'engagent sur des études longues et exigeantes. Et c'est par-là en revenir à la définition que fait Gloria Origgi (2015) de la réputation et dont il a été question précédemment : tout le monde sait que le lycée Henri-IV scolarise les meilleurs élèves au point que certains, en milieux difficiles n'osent pas candidater à une entrée en seconde.

Synthèse : les normes d'une excellence scolaire protéiforme aux sources intarissables

Au cours de cette deuxième partie, j'ai pris le temps de décrire et d'analyser le contexte social et local de mon terrain d'enquête pour montrer que l'excellence scolaire se nourrit à plusieurs sources intarissables. Les normes de l'excellence scolaire sont plurielles et même protéiformes. Elles sont à la fois héritées, fabriquées mais aussi importées par les élèves dans l'établissement.

Tantôt les normes de l'excellence se révèlent dans l'esthétisme et l'ambiance quotidienne d'un paysage scolaire singulier offert aux élèves, dans l'esprit de liberté que veut insuffler l'institution, tantôt elles se révèlent dans le haut niveau d'exigence que celle-ci a auprès des élèves et sa volonté de démocratiser l'accès à une vaste culture ; tantôt dans le *school mix* homogène par le haut qui compose le public scolaire de l'établissement et qui compose en ce sens une ressource pour l'enseignement en rendant possible les pratiques pédagogiques « *qui constituent les vecteurs proximaux de l'efficacité* » (Duru-Bellat, 2003b, p. 583). Si ces élèves paraissent répondre avec détermination et obstination aux exigences imposées par l'institution, ils ont aussi fait part d'une « mise sous pression » ressentie, d'un rythme de travail soutenu, du niveau d'exigence attendu par l'institution, par leurs enseignants à leur égard, gage supplémentaire d'efficacité scolaire. Ils se distinguent donc de la « masse », de la « moyenne » des élèves scolarisés dans les établissements publics du second degré en France par leur appétence pour la culture scolaire, leur docilité, leur sérieux, leur implication pour les études, leur rapport au travail, leur ambition et leur autodiscipline. J'ai montré qu'à travers la politique de l'établissement, à travers les objectifs institutionnels affichés du proviseur (nécessaire rigueur, travail avec méthode, efforts à fournir...), l'institution insiste sur certaines qualités du travail scolaire (rigueur, travail avec méthodes, efforts à fournir) que les élèves possèdent déjà. En fait, tout se passe comme si les élèves contribuaient eux-mêmes au fonctionnement de l'institution par les acquis, les avantages et les ressources qu'ils

possèdent déjà. On pourrait dire qu'ils sont les propriétaires de l'institution. Dans les écoles de la périphérie (Van Zanten, 2001b), l'école a tendance à ne plus être une institution dans laquelle les élèves et mêmes les parents, croient. Outre les difficultés que détiennent et incorporent les élèves, ils s'en ajoutent à l'école. Le fonctionnement de l'école périphérique « *participe de la reproduction d'un ordre social inégalitaire et menacé d'éclatement* » (Van Zanten, 2001b, p. 362.). Au lycée Henri-IV on trouve une forme de paradoxe qui réside dans le fait que cette institution est d'autant plus puissante que les élèves n'en ont pas besoin. Sans qu'ils ne soient tous issus de milieux privilégiés, ils se soumettent à l'ordre scolaire mais plus que cela, ils font fonctionner l'institution, ils la fabriquent, ils la secondent. Que vont faire les enseignants d'une EPS qui se situe à l'interface de dispositions incorporées par les élèves (lors de leur socialisation primaire et secondaire) ? Quelle va être leur contribution à la construction de l'excellence scolaire ?

J'ai donc montré que l'enquête m'a amenée à investir un endroit d'excellence mais qui revêt un caractère exceptionnel, atypique. C'est justement parce que le lycée Henri-IV est un établissement scolaire atypique, exemplaire que de lui-même, qu'il m'a fallu aller au-delà d'une sociologie descriptive et d'entrer dans l'architecture d'un cadre s'apparentant à une socio-ethno-didactique. L'usage de la sociologie descriptive et les cadres de la sociologie dispositionnaliste m'ont permis de renseigner pour le moment, « l'ailleurs didactique » (Sensevy et Mercier, 2007), c'est-à-dire ce qui se passe au-delà de « l'ici et maintenant » des leçons. Cette démarche a été nécessaire pour situer l'EPS dans ses conditions sociales de production, des conditions qui risquent de peser sur les enseignants comme des contraintes. Le cadre de la socio-ethno-didactique a représenté un véritable outil de recherche et un nécessaire outil intellectuel pour comprendre comment l'excellence scolaire va se manifester dans les leçons d'EPS du lycée Henri-IV ? Comment les normes de l'excellence vont-elles se décliner à l'endroit de la discipline ? Si « *la discipline épouse nécessairement les finalités et les modes de fonctionnement de l'institution et produit probablement les mêmes effets* » (Poggi, 2012, p. 27), l'EPS va-t-elle se conformer aux normes et aux valeurs de l'institution qui l'abrite ? De la même manière, si les élèves apportent une part de son efficacité à l'établissement, comment cette efficacité va-t-elle se décliner en EPS ? Quel rôle va jouer la discipline dans la formation de cette élite scolaire ambitieuse, travailleuse et mise sous pression par l'institution ? Pour répondre à ces interrogations, il a bien fallu observer, décrire et analyser le contexte dans lequel se déroule l'EPS. Et le lycée Henri-IV n'étant exemplaire que de lui-même, je me suis engagée dans une posture qui m'a obligée à l'usage d'une diversité de techniques. Le terrain m'a obligée de cette façon à décrire le « tout autour » de l'EPS pour arriver jusqu'aux leçons. Nous allons pouvoir maintenant entrer dans la consistance des matériaux tirés des observations de séances d'EPS.

Nous allons entrer dans la discipline. Nous allons partir aux côtés des enseignants d'EPS qui exercent au lycée Henri-IV de Paris⁸⁶ et décortiquer petit à petit les leçons. C'est ici que nous entrons dans le noyau dur de l'enquête après avoir observé, décrit et analysé tous les éléments de contexte qui gravitent autour d'elle comme des électrons.

⁸⁶ Au moment de l'enquête, entre 2014 et 2015.

TROISIEME PARTIE Les gestes professionnels des enseignants au service du cumul des savoirs et de l'anticipation sur l'avenir des élèves : l'analyse didactique des leçons d'EPS

Pour entrer dans les leçons d'EPS, il nous faut traverser la cour du Méridien et arriver dans la cours des Sports. Au bas d'un petit escalier on trouve l'entrée du gymnase. En passant la porte, à droite on trouve le local matériel des enseignants d'EPS. Un cagibi où sont rangés dans des armoires ballons, plots, cerceaux... On entrevoit ensuite un couloir qui mène aux vestiaires, une petite salle qui peut permettre de faire l'appel ou de faire passer des informations importantes aux élèves avant de partir à la piscine ou de se rendre sur un stade. La peinture blanche se détache du plafond bas. Sur le mur fait de carrelage blanc sont accrochés des vitrines et des panneaux de liège sur lesquels on trouve des informations à propos de l'association sportive : pratiques proposées, plannings des compétitions. En avançant sur la gauche on trouve une porte orange sur laquelle on peut lire sur une affiche qui a été scotchée là : « *Le corps n'est pas une option* » au bas d'un écriteau indiquant : salle des professeurs d'EPS. Nous avons vu que les élèves sont les propriétaires d'un lieu, d'une institution qu'ils secondent. Que vont faire les enseignants d'EPS dans ce contexte si particulier et si stable ?

Pour décrire l'EPS et dire à quoi elle ressemble dans ce lycée d'élite, les sections suivantes vont suivre comme fil directeur la construction de la leçon dans ses dimensions chronogénétique, mésogénétique et topogénétique. Cette troisième partie est consacrée aux genericités, aux généralisations que l'on peut faire à propos de l'EPS *des beaux quartiers*. En documentant ainsi l'EPS qui se fait en contexte d'excellence, nous sortons d'une vision irréductible des faits et dépassons mon seul terrain d'enquête en construisant des enseignements généraux.

La première section mettra en évidence les éléments de genericités des leçons d'EPS en la mettant en perspective avec des milieux didactiques plus contrastés. Puis, je montrerai que malgré quelques similitudes, l'EPS de cet établissement d'excellence possède une identité propre qui repose sur des traits de spécificités. Auparavant, je propose de dresser le portrait de l'équipe pédagogique EPS. Avant d'entrer dans les leçons, il nous faut bien savoir « qui fait les leçons ».

Premier chapitre : Les généralités des leçons d'EPS dans les beaux quartiers

« Tous les gens pensent que c'est un recrutement spécial, que ce sont les meilleurs⁸⁷ ».

1. La stabilité et l'ancienneté professionnelle de l'équipe pédagogique

C'est dans un petit local, au fond de la cour des sports, que j'ai rencontré l'équipe EPS du lycée Henri-IV. Lors de l'année scolaire 2014-2015, cette équipe se composait de onze membres : **six hommes** (dont un professeur stagiaire) et **cinq femmes**. Au fur et à mesure de l'enquête, l'équipe a connu quelques remaniements (renouvellement du professeur-stagiaire, nouvelles nominations suite à deux départs en retraite, nomination d'un TZR en remplacement à l'année...). J'ai donc été amené à rencontrer Laura qui a obtenu le CAPEPS interne en 2013, après avoir enseigné durant neuf ans dont sept années en tant que contractuelle et qui a été nommée en janvier 2016 dans l'établissement.

Au sein de cette équipe presque paritaire, j'ai fait la rencontre de six enseignantes en poste depuis au minimum sept ans dans l'établissement : Monique en poste depuis 1984, Jocelyne en poste depuis 2000, Annick entrée au lycée en 2007, Valérie et Françoise, les deux coordonnatrices EPS, respectivement en poste depuis 2007 et 2005 et enfin Séverine au cours de l'année 2016 qui occupait le statut de professeur stagiaire. J'ai également rencontré six enseignants d'EPS : Luc en poste depuis 1983 et de la même génération que Monique, Thibault TZR nommé « *depuis trois ans ici* » donc en 2011, Adrien professeur-stagiaire nommé en 2014, Claude, Eric et Joris pour lesquels je n'ai pas réussi à obtenir les moments d'entrée dans l'établissement. Je peux malgré tout préciser que Claude et Eric sont de la même génération que Monique.

Au moment de l'enquête (sans compter les renouvellements), la moyenne d'âge des femmes enseignantes était de 55 ans. Adrien né en 1985, Luc né en 1954, Joris en 1964, Claude et Eric étant approximativement de la génération de Luc ; et Thibault de celle d'Annick (38 ans au moment de l'enquête), on peut faire l'hypothèse que la moyenne d'âge des hommes est approximativement de 49 ans. Par ailleurs, avec sept enseignants (quatre femmes et trois hommes) ayant atteint la « hors-classe », Monique étant professeure « chargée d'enseignement » (CE) EPS, on peut dire, au contraire des établissements ZEP dans lesquels se concentrent les enseignants les moins expérimentés et les plus jeunes (Kherroubi et Rochex, 2004), que ces indicateurs rendent compte de la stabilité et de l'expérience professionnelle de l'équipe pédagogique. C'est un groupe qui se caractérise par son ancienneté professionnelle. Afin de synthétiser l'analyse des résultats obtenus, le *tableau L* est un essai de typologie de l'équipe enseignante.

⁸⁷ Françoise, professeur d'EPS, au cours d'un entretien formel.

Date de naissance et date d'entrée dans l'établissement des enseignants de l'équipe EPS (2014-2015)											
	Monique	Luc	Valérie	François	Jocelyne	Annick	Claude	Eric	Joris	Thibault	Adrien
Naiss	1955	1954	1961	1959	1958	1976	?	?	1964	?	1985
Entré établ	1984	1983	2007	2005	2000	2008	?	?	2005	2011	2014

Tableau L. - Essai de typologie des enseignants d'EPS du lycée Henri-IV (2014-2015)

A dessein de comparaison, on peut faire remarquer que jusqu'à la fin des années 90 on assiste à un turn-over important en ZEP dans la mesure où les établissements ZEP recrutent une population « captive » que sont les sortants des IUFM de l'époque. Les enseignants des classes difficiles vivent un certain « malaise » et une « culpabilité », ils se sentent impuissants, fatigués, épuisés (Davisse et Rochex, 1995 ; Monfroy, 2002). Ce sont ces sentiments qui provoquent les départs, les mutations dans les établissements de milieux « difficiles » (Kherroubi et Rochex, 2004). D'ailleurs, trois quarts des professeurs du second degré « font leurs classes » dans des académies peu convoitées (Guibert, Lazuech et Rimbart, 2008). « Celles de Créteil ou de Versailles en accueillent chaque année plus de 3000 et 40 % d'entre eux sont affectés dans des établissements classés dans le plan de relance de l'éducation prioritaire » que leurs aînés s'empressent de quitter (Ria, 2009, p. 217). On peut donc imaginer le turn-over important des enseignants en ZEP et la faible stabilité des équipes éducatives. « Il en résulte que dans certains établissements, 40 % des enseignants ont moins de deux ans d'ancienneté, soit un taux de rotation des enseignants de 80 % tous les deux ans » (Ria, 2009, p. 217).

Les structures de formation sont un autre indicateur qui vient renforcer la caractéristique « ancienneté » de l'équipe. Trois des enseignants sont passés par une formation CREPS, trois autres par une formation dans les UREPS quand quatre autres sont passés par les universités STAPS (c'est le cas d'Annick, Adrien, Thibault et Laura). On peut supposer alors, au regard des structures de formation initiale qu'ils ont fréquentées, et du concours de recrutement passé (concours national de professeur adjoint pour l'une, CAPEPS externe et interne pour les autres), que ces enseignants composent pour partie un groupe professionnel qui risque d'être sous l'influence de conceptions professionnelles diverses. Ces structures d'enseignement peuvent en effet refléter des « normes professionnelles » différentes acquises dans ces espaces de socialisation professionnelle divers (Attali et Saint-Martin, 2006) qui vont impacter l'orientation pédagogique et didactique qu'ils donnent à la leçon. Connaissances scientifiques et techniques valorisées dans les CREPS et les UEREPS, sciences de l'éducation et savoirs didactiques de plus en plus prégnants dans les UFR STAPS⁸⁸ remplaçant dans les années 90,

⁸⁸ Les CREPS (Centre Régionaux d'EPS) formaient les maîtres d'EPS puis des professeurs adjoints jusqu'en 1984. Les UEREPS (Unité d'enseignement et de recherche en EPS) sont créées en 1968 et sont remplacées par les UFRSTAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) en 1987 suite à l'universitarisation des formations.

l'élève dans le processus d'apprentissage (Attali, 2002), le travail enseignant a évolué au rythme de l'évolution des contenus dispensés dans les structures de formation.

Si ces enseignants (hormis les deux professeurs stagiaires rencontrés) se sont « fixés » dans l'établissement et ne sont donc pas ce que l'on pourrait appeler des « migrants » (Caritey, 2008, p. 54), ils ont tous connu, à l'exception de Luc, au moins un autre établissement scolaire (et pour trois des enseignantes dans une autre académie) avant d'être mutés à « Henri-IV ». En considérant les structures de formation comme des espaces de constructions identitaires, sous l'influence de courants au gré de l'histoire de l'éducation physique, c'est une famille professionnelle faite d'identités plurielles et de styles pédagogiques personnels renvoyant aussi à des différences de génération que j'ai rencontrée. Il est vrai qu'au moment de l'enquête, la population des enseignants d'EPS était « vieillissante » et a donc de plus en plus tendance désormais, à se renouveler mêlant les enseignants issus des CREPS et UREPS aux enseignants issus des universités STAPS.

Ici aussi, j'aurais pu m'intéresser aux différences entre hommes et femmes de conceptions du métier. Benoît Caritey (2008, p. 54) rappelle comment à certains effets, les femmes pratiquent « une EPS plus éducative que sportive » en faisant référence en la matière au travail de Thérèse Roux-Perez (2003). Cela n'a pas été le parti-pris de mes recherches. Je me suis exclusivement attachée à réaliser une analyse didactique sans distinguer les pratiques entre les deux enseignantes que j'ai observées, et Luc le seul enseignant que j'ai suivi durant un cycle complet d'activité. Etant maintenant armée de connaissances et de méthodes me permettant de réaliser l'analyse didactique des leçons d'EPS, il me serait possible de progresser dans un travail mobilisant des connaissances relatives à la sociologie sexuée des pratiques enseignantes en EPS.

2. Les conditions de mutation à Henri-IV : l'élite pour l'élite ?

Ainsi que j'en ai fait part, je n'ai pas pu interroger les trajectoires de tous les enseignants d'EPS, ni les modalités de mutation de chacun. Mais je peux montrer, en m'appuyant sur les données recueillies auprès des enseignantes, comment une mutation à Henri-IV est le résultat d'une demande qui a abouti grâce à un cumul de points plutôt que d'une sélection.

Pour obtenir un poste au sein de la cité scolaire, les enseignantes n'ont pas fait l'objet d'une sélection, au contraire des enseignants des classes préparatoires qu'elles côtoient dans l'établissement. Les règles pour accéder à ce lycée d'élite parisien sont les mêmes que pour tout autre établissement même si les postes s'obtiennent finalement grâce à l'ancienneté. Etre nommé à Henri-IV n'est pas à la portée d'un enseignant débutant ; il faut avoir « des points préférentiels⁸⁹ », de l'expérience pour obtenir un poste qui passera au mouvement à l'occasion d'un départ en retraite puisque entrer à Henri-IV, implique le plus souvent, aux dires des enseignantes, d'y terminer sa carrière : « - *Tous les gens pensent que c'est un recrutement spécial, que ce sont les meilleurs... Or c'est un recrutement normal, tu demandes*

⁸⁹ Les mouvements inter et intracadémiques se fondent sur des barèmes. Les enseignants formulent des vœux de mutation. Pour atteindre les barèmes fixés, des points sont accordés aux enseignants (exemple : points d'ancienneté, points par échelon...).

ta mutation tu as les points tu viens, tu n'as pas les points tu ne viens pas, il n'y a pas plus de points... enfin, le barème est haut parce que les gens qui viennent ici, ils y restent jusqu'à la fin de leur carrière donc il y a moins de turn-over que dans les REP ou les REP+ », confie Françoise.

Ces enseignantes sont donc entrées à Henri-IV soit :

- en ciblant l'établissement directement, c'est le cas de Jocelyne et Françoise, elle qui voulait « *tester un établissement d'excellence* » pour ses conditions d'enseignement ;
- en ciblant « *tout établissement de l'académie* » et en priorisant le Vème et le XIIIème arrondissement à l'image de Monique qui souhaitait se rapprocher d'un membre de sa famille ;
- ou bien en l'obtenant « *par hasard* » lors d'une mesure de carte scolaire ; c'est le cas d'Annick qui nous raconte comment elle est arrivée dans l'établissement à un âge « *plutôt jeune* » consciente d'avoir été favorisée malgré tout par l'agrégation interne qu'elle possède :

Annick : « - *J'ai commencé en tant que titulaire, en ZEP PEP 4, à l'âge de 23 ans ; j'ai fait 6 années là-bas et suite auxquelles j'ai demandé une mutation et j'ai eu un poste au collège à Paris, j'y suis restée seulement un an parce que je voulais, enfin, je désirais vraiment obtenir une mutation dans un lycée et j'ai obtenu donc une affectation ensuite au lycée dans le 3^{ème} arrondissement. Je m'y plaisais très bien maisen fait, il y a eu des suppressions de classes et donc étant donné que j'étais la dernière arrivée, on a supprimé mon poste et j'ai donc pu bénéficier de la mesure de la carte scolaire d'où (rires) mon arrivée au lycée Henri IV avec un âge plutôt jeune (sourire) à 32 ans et donc c'est ma 9ème année ici.*

Ch : - *C'est un peu par hasard que tu es arrivée ici...*

A : (silence) - *Oui... Enfin... un hasard mais en même temps si je n'avais pas eu des points préférentiels du fait que j'ai l'agrégation, je n'aurai jamais eu obtenu le lycée Henri IV ».*

Si elles ont été nommées à Henri-IV, c'est donc, pour la majorité, par un concours de circonstances, les postes étant libres au mouvement et les établissements parisiens étant très peu demandés en EPS en raison du coût de la vie dans la capitale, mais aussi des conditions matérielles pas toujours optimales (à Paris rares sont les établissements à l'intérieur desquels on trouve un gymnase et une piscine municipale) ; mais c'est aussi grâce aux points d'ancienneté qu'elles ont accumulés.

Alors qu'ils vont s'adresser à une « élite lycéenne », les enseignants d'EPS ne composent donc pas une « élite professorale » à l'inverse des enseignants de Chaire Supérieure, issus du corps des agrégés, destinés particulièrement à enseigner dans les CPGE et qui constituent pour partie les équipes pédagogiques des autres disciplines de l'établissement. On l'a vu, les enseignants ne sont pas sélectionnés ou recrutés sur dossier. La légitimité relève en effet

d'une construction sociale⁹⁰ ; et si on se réfère aux normes qu'utilise l'institution scolaire pour « classer » les enseignants, on peut considérer qu'une élite professorale renvoie à des enseignants expérimentés et agrégés ; or seuls trois enseignants de l'équipe EPS possèdent l'agrégation interne (Valérie, Annick et Joris) soit une représentativité de 27 % au sein de cette équipe quand ce taux est de 64 % en SVT et 60 % en sciences physiques.

Par exemples :

- Véronique, enseignante de SVT que j'ai rencontrée au cours d'un entretien formel, est agrégée externe de sa discipline après avoir fait une prépa à l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud. Elle a obtenu l'agrégation en se présentant en tant qu'auditrice libre en 1985.
- Sylvie, enseignante de SVT également, rentrée à « normale sup en 1977 » après avoir fait une prépa BCPST. Elle a ensuite obtenu l'agrégation externe en 1980.

Aucun des enseignants d'EPS n'est passé par les formations sélectives que sont les écoles normales supérieures d'éducation physique et sportive. De plus, n'étant pas certaine que l'enseignement ne « lui parle », ne « lui plaise » véritablement, Véronique avait également démarré une thèse en paléontologie des vertébrés jusqu'à ce qu'elle soit « happée par l'enseignement » tout comme Sylvie qui avait commencé un DEA⁹¹ et une thèse à l'Ecole Normale Supérieure.

Cependant avant d'être nommées au lycée Henri-IV, toutes deux ont enseigné dans d'autres établissements. Sylvie a enseigné quinze ans dans un collège du XXème arrondissement de Paris avant d'arriver en 1999 dans l'établissement.

Structure de formation, concours, diplômes obtenus, statut. des enseignants de l'équipe EPS (2014-2015)											
	Monique	Luc	Val	François e	Jocelyne	Annick	Claude	Eric	Joris	Thibault	Adrien
Formation	CREPS	CREPS	CREPS	STAPS	UREPS	STAPS	UREPS	UREPS	STAPS	STAPS	STAPS
Concours	Concours national prof. adjoint	Capeps ext	Capeps ext AG int	Capeps ext	Capeps ext	Capeps ext AG int	Capeps ext	Capeps ext	Capeps ext AG int	Capeps ext	
Diplômes		MNS	BE athlé 1 ^{er} degré			Instructeur fédéral body building			Beesan		Master
Spécialités	Danse rock	Natation, ski	Escalade, athlétisme	handball	Danse		Ju-jitsu				
Statut	CE EPS Exc	PrEPS-Hcl	AG hcl	PrEPS-hcl	PrEPS-hcl	AG	PrEPS-hcl	PrEPS-hcl	AG	PrEPS TZR	Stg

⁹⁰ Ces normes pourraient donc tout à fait être discutées.

⁹¹ Le Diplôme d'Études Approfondies était un diplôme national de l'enseignement supérieur français de troisième cycle créé en 1964 dans les facultés des sciences, et généralisé aux autres disciplines en 1974. Il fut délivré jusqu'en 2005. Il sanctionnait la première année des études doctorales. C'était une année d'initiation à la recherche. Le DEA permettait de s'orienter vers la recherche, la préparation d'une thèse ou encore l'enseignement.

Tableau M. - L'équipe des enseignants d'EPS entre 2014 et 2015. Synthèse des données recueillies.

Remplaçante en 2016	Laura
Sexe	F
Statut	Stagiaire
Formation	STAPS
Concours diplômes	Capeps interne

Tableau N. - Laura enseignante d'EPS en poste entre 2014/2015.

3. Le décalage social entre les enseignants et le public scolaire

Lorsque l'on analyse les données sociologiques des enseignants d'EPS (origines sociales, métier et niveau de diplôme du ou de la conjoint-e), on prend la mesure du décalage social qui existe entre les enseignants d'EPS et le public qu'ils encadrent. Les enseignants ne sont pas issus des classes dominantes à l'inverse des élèves mais plutôt des classes moyennes.

Monique est née à Clermont l'hérault (34) en 1955 et a grandi en Lozère à Mende. Son père était professeur d'EPS et sa mère travaillait à la sécurité sociale. Monique raconte qu'à dix ans elle avait décidé de sa profession « sans jamais s'en détourner sachant parfaitement qu'elle pratiquerait la pédagogie, l'enseignement ». Après avoir obtenu le baccalauréat, elle part étudier au CREPS de Montpellier grâce à une bourse : en ayant un contrat avec l'état, reçue et titularisée après le concours national en 3ème année, elle s'engageait à enseigner au moins 5 ans à l'éducation Nationale. Elle a donc enseigné un an à Petit-Quevilly (76), trois ans à Grand-Quevilly et puis elle est arrivée à Henri-IV. Son mari est un ancien international de foot sénégalais, capitaine de l'équipe du Sénégal ; il a joué avec les lions du Sénégal (Monique raconte qu'il aura 80 ans en 2019 et qu'actuellement il est encore sur les terrains, entraîne des joueurs, ce qu'il a fait toute sa vie depuis son arrivée en France en 1972 et toujours dans le même club). Monique habite aujourd'hui en banlieue Parisienne.

Valérie a vécu à une dizaine de kilomètres de Lille dans la campagne du Pévèle avec ses parents et ses trois frères et sa sœur dont elle se dit toujours très proche. Son père était éducateur et sa mère a arrêté de travailler pour s'occuper des enfants. Valérie n'hésite pas à écrire dans un courriel qu'elle m'adresse en juin 2018, que le niveau de social de sa famille était « *moyen, avec une éducation assez stricte mais bienveillante* ». Son ex-conjoint a été cadre après avoir réalisé une formation à l'Edhec⁹² de Lille, et l'a suivi à Paris après ses études.

Jocelyne a fait ses études à l'UREPS à la Cretel, dans le XV^{ème} arrondissement de Paris en y entrant « un peu par hasard » parce qu'elle aimait beaucoup la danse. Elle a d'ailleurs beaucoup travaillé dans les centres de vacances dans le cadre de sa licence pour y enseigner la

⁹² Ecole de commerce de Lille.

danse. Elle explique « *qu'à l'époque, il n'y avait pas de professeur de danse, ça n'existait pas* ». C'est sa mère qui lui avait alors conseillé de faire professorat parce que ça paraissait plus logique d'enseigner la danse dans le cadre de l'EPS. Jocelyne a obtenu le DEUG et la licence puis elle a obtenu son CAPEPS. Elle a commencé dans un petit collège de banlieue-sud à Fontenay Rose. Elle a cherché à muter assez rapidement en demandant une cité scolaire dans le sud de Paris.

Françoise est née à Montreuil (93) et est la troisième enfant d'une fratrie de quatre (deux garçons- deux filles). Son père était commercial dans la fourrure et a gravi les échelons sans posséder d'autre diplôme que le certificat d'études. Sa mère était secrétaire dans un petit cabinet d'assurances et possédait uniquement le baccalauréat. Elle n'avait pas pu poursuivre ses études pour des raisons personnelles. Françoise a fait toutes ses études dans le privé et n'a pas bénéficié de bourse d'étude. Elle s'est mariée tout de suite après son Capeps, à un maître auxiliaire dans un lycée professionnel « cuisine » à Paris (après une dizaine d'années à travailler dans les restaurants). Françoise raconte qu'elle a décidé d'être « *prof de gym dès le CMI grâce à mon institutrice et un prof de gym* ». Elle a eu un bac G1 (secrétariat). « *Comme quoi, tout est possible !* » m'écrit-elle dans un courriel. Elle est aujourd'hui la seule de sa famille (même élargie) à être enseignante (sa soeur est infirmière). Françoise a deux enfants (un garçon et une fille) qui ne sont pas non plus enseignants. Au cours de l'année scolaire 2018, Françoise me raconte qu'elle termine sa formation de professeur de yoga l'année prochaine, en 2019 mais qu'elle n'envisage pas une reconversion, mais une autre forme d'enseignement et de transmission.

Joris est né au Mans (72). Ses deux parents étaient enseignants. Son père en sciences et techniques économiques (SES actuellement) avant de devenir IPR. Sa mère était enseignante dans un lycée formant au métier de « sténo-dactilo pour faire simple ». Il a fait ses études au STAPS de Rennes (sans obtenir de bourse) et a obtenu le CAPEPS en 1990 et l'agrégation en 2002. Il a aujourd'hui une fille scolarisée au lycée Fénelon de Paris.

Les enseignants d'EPS sont majoritairement issus des classes moyennes et sont confrontés à un public relevant des classes dominantes ; ils vont s'adresser à de « jeunes favorisés » (Lebon et De Linares, 2009) sans qu'ils ne s'agissent de jeunes issus de la bourgeoisie, nous l'avons vu. Or, certains travaux montrent que le décalage social entre les enseignants (issus généralement de la classe moyenne) et les élèves des « cités » entraîne des représentations stéréotypées (sociales, sexuées et racisées) vis-à-vis de ces élèves (Guérandel, 2017 ; Guérandel et Marlière, 2017) et donc *in fine*, la méconnaissance par certains enseignants des caractéristiques des publics (liée en partie à un défaut de formation). En effet, « *entre école et familles populaires, il existe une divergence profonde de mode de socialisation* » (Glasman, 1999, p. 161). Les enseignants sont ainsi amenés à porter des jugements sur les familles issues des milieux populaires (Thin, 1999) et à « *identifier, voire seulement à ressentir confusément, la distance qui en sépare leurs élèves de milieu populaire* » (Glasman, 1999, p. 162). Le décalage social entre les élèves et les enseignants amènerait ces derniers à organiser leurs leçons d'une certaine manière pour s'adapter aux comportements des élèves qui seraient en soi inévitablement et fatalement ingérables selon les enseignants. Dans le cadre des leçons

dispensées au lycée Henri-IV, ce décalage est-il également existant au point d'avoir des conséquences sur les choix didactiques des enseignants ?

4. Une lutte pour la « lisibilité » de la discipline

Si les enseignants de l'équipe partagent des représentations et des valeurs, ils se distinguent aussi les uns des autres dans leur identité professionnelle (Roux-Perez, 2004). Certains d'entre eux ont été par exemple syndiqués, le sont encore, d'autres ne le sont pas et ne l'ont jamais été. Lors de réunions d'équipe, j'ai pu les voir s'opposer sur des décisions et des positions à prendre en faveur ou non de projets à élaborer dans le cadre des EPI⁹³ au collège par exemple. Mais « *par-delà leurs oppositions, ils ont en commun le souci de défendre des valeurs* » communes (Roux-Perez, 2004, p. 77). C'est-à-dire que dans cet établissement d'élite, l'EPS est bien reconnue comme une discipline spécifique en raison de son rapport au corps, mais elle est « *reconnue de façon marginale* » (Roux-Perez, 2004, p. 77). Malgré la politique de l'établissement qui est positive et « *partie prenante de l'EPS* » aux dires des enseignants d'EPS, la discipline ne semble pas être « *prioritaire* » dans la formation de l'élève aux yeux de certaines familles et de certains collègues si bien que les enseignants doivent encore « *batailler* » pour faire reconnaître l'EPS comme une véritable discipline d'enseignement. Valérie déclare : « - *Je n'ai pas l'impression qu'il faille la défendre plus qu'ailleurs, par contre, ça reste lié, à mon sens, à l'image qu'ont les personnels administratifs et les collègues de la discipline EPS. Plus l'établissement est de bon niveau je dirais, est d'excellence, plus il faut se faire reconnaître en tant que telle, en tant que discipline d'enseignement. Ce n'est pas une priorité en soi dans la tête des parents, des familles, et dans la tête des élèves et dans la tête de certains de nos collègues donc il faut, effectivement, y passer un peu plus de temps ; il faut expliquer, il faut être pédagogique, il faut dire ce qu'on fait, il faut expliquer pourquoi. Alors nous ici, on a la chance d'avoir une équipe de direction qui est partie prenante de l'EPS mais ce n'est pas toujours le cas et quand c'est pas le cas il faut faire effectivement faire sa place, il faut faire son trou, il faut exister, il faut aller au C.A pour se faire reconnaître, pour que les projets passent, pour que soient votés les projets EPS, les projets d'AS etc* ».

Au cours de l'enquête, j'ai effectivement pu percevoir des signes qui pourraient traduire une infériorité de l'EPS dans la matrice disciplinaire. Lors de l'année scolaire 2014-2015, le cross EPS a été annulé en raison d'une réunion, plusieurs heures de cours ont été également annulées en raison de voyages de classes organisés ou bien de réunions. Par ailleurs, j'ai pu constater que les enseignants d'EPS ne sont jamais professeur principal pour les classes de lycée. Ces derniers sont d'ailleurs partagés lorsqu'ils tentent de m'expliquer les raisons de ce choix pédagogique. Valérie fait référence à l'organisation des classes : « - *Comme on organise les cours et que les classes sont divisées en groupe, on n'a pas la totalité des élèves. Jamais. On n'a jamais la totalité des élèves d'une classe donc à partir de là il est un peu plus difficile de suivre une classe* ». Mais Annick, oppose à cette réponse la logique élitiste de l'établissement : « - *C'est une sorte de parti-pris. On est dans un lycée élitiste, on ne va pas attribuer à un professeur d'EPS une classe de seconde parce qu'il y a déjà un autre enjeu* ».

⁹³ Enseignements Pratiques Interdisciplinaires.

Quand toutes les deux envisagent devant moi la possibilité d'être professeur principal au lycée et plus seulement au collège, Valérie concède à Annick que « - *on peut l'envisager comme ça aussi. Je pense qu'on n'a jamais fait de proposition de classes entières aussi. Mais effectivement si c'était le cas, il faudrait peut-être qu'on soit très présent, très convaincant pour que ce soit accepté. Mais si on le fait au collège, il n'y a pas de raisons pour qu'on ne puisse pas le faire au lycée* ».

Il semblerait alors que l'EPS ait à « faire ses preuves » dans l'établissement pour bénéficier d'une reconnaissance et du même statut que les autres disciplines. De la même façon, Jocelyne, à propos du statut marginal de la discipline m'explique que leurs collègues des autres disciplines « *savent que l'EPS existe, ils savent que c'est reconnu* » mais qu'elle n'est « *pas valorisée* » en dépit des résultats obtenus aux palmarès de l'AS :

Jocelyne : « - *Là par exemple on doit faire des EPI pour le travail interdisciplinaire au collège, ben on **n'est pas venu nous chercher**, ils ont pas du tout pensé à s'associer avec nous. Il y a juste un prof de physique qui a demandé pour la natation en 3^{ème} mais comme on n'enseigne pas la natation en 3^{ème} ça n'a pas pu se faire. Mais c'est vrai **qu'on n'est pas du tout associés**, c'est vraiment étonnant. Et pourtant on est respectés, il y a des résultats sportifs intéressants quand même, l'AS, il y a de très bons résultats, le proviseur n'arrête pas d'en parler, on le marque sur les bulletins. Tout le monde le voit mais..... euh...**on est une matière à part quand même pour eux** ».*

(Entretien formel avec Jocelyne le 26 mars 2016 en salle EPS).

Quand on se tourne du côté des élèves, on constate que la discipline souffre encore d'un « *amalgame entre sport et EPS* » et aurait pour eux moins d'importance que les autres disciplines dans la mesure où les élèves n'auraient pas conscience « *d'apprendre des choses en EPS* ». L'EPS occuperait une place mineure dans la hiérarchie des disciplines aux yeux des élèves sans que cela les empêche de « jouer le jeu » et de faire le travail dans les leçons :

Monique : « - ***Ils jouent le jeu.** Je crois qu'ils sont conscients de ce qui se passe ne fin de cycle et au collège et au lycée. Quand j'en parle avec des terminales par exemple. Je crois qu'ils sont plus conscients de ce que représente l'activité* ».

« - *Même au niveau des apprentissages, c'est curieux, quand ils ont des cours dans les autres disciplines, ils apprennent des choses, ils ont l'impression que ça va être nécessaire pour la suite tu vois. Alors **qu'ici, ben à quoi ça sert d'apprendre à jouer au tennis de table** ? Surtout les débutants, il y en a un qui m'a posé la question. A quoi ça sert ?* ».

« - ***Ils font des fois l'amalgame entre sport et EPS** et nous ici on leur dit, « vous êtes en EPS vous n'êtes pas en sport ». On n'est pas dans un club ou tu prends les meilleurs et puis tu fais ce que tu veux quand tu veux* ».

(Extrait entretien formel avec Monique le 28 mai 2015 en salle EPS).

Annick : « - *Ils ne disent pas EPS, ils disent sport et c'est euh bon ben on se défoule un peu quoi, c'est vraiment le créneau où on se fait du bien, on bouge et on se détend un petit peu, ça peut être ça. Donc cette dans cette perspective-là tu vois que.... Voilà (sourire) ».*

On retrouve à travers cette notion de « jouer le jeu », les codes du « métier d'élève » (Perrenoud, 1994) qu'ont intégrés les lycéens, et les règles implicites du jeu de l'école et de la classe. C'est-à-dire qu'« être bon élève, ce n'est pas seulement être capable d'assimiler des savoirs et des savoir-faire complexes. C'est aussi être disposé à « jouer le jeu », à faire preuve autant de conformisme et de stratégie que de compétence » (Poggi, 2012, p. 33), ce que font bien les élèves du lycée Henri-IV en se conformant aux exigences des enseignants.

L'EPS est donc au sein de cet établissement comme ailleurs, un objet de lutte. Pour la défendre, les enseignants doivent « se battre » en étant « pédagogues », en étant « vigilants », « plus investis », « plus présents », « plus percutants » pour « montrer que l'EPS a toute sa place » et toute « sa particularité » dans la formation de l'élève.

Valérie : « - *Donc ça nous demande à nous, professeurs d'EPS, une attitude beaucoup plus percutante et une attitude beaucoup plus investie que dans d'autres disciplines qui sont des disciplines qui sont reconnues par l'institution, par les parents, par les élèves comme étant des disciplines fondamentales. Il faut qu'on se batte, et on se battra tout le temps ! Je veux dire l'EPS s'est tout le temps battu. Je ne pense pas qu'elle quittera la place de l'Education Nationale, quoi que... on sait jamais. Mais effectivement, il faut être vigilant, il faut vraiment être vigilant, très très vigilant ; et ça passe par la pédagogie, ça passe par les formes de pratiques, expliquer ce qu'on fait, euh, être prof principal, aller au C.A ; enfin montrer que un prof d'EPS ça réfléchit, ça veut développer un certain nombre de compétences chez ses élèves et qu'elles se retrouvent très bien dans plein d'autres disciplines et elle a aussi sa particularité ».*

5. Des dispositions incorporées à la conception des curricula

L'identité professionnelle de l'équipe éducative EPS entre 2014 et 2015 apparaît alors plurielle, composite, laissant coexister des identités multiples. Dans l'orientation didactique et pédagogique qu'ils donnent à la leçon et dans la conception des curricula, les enseignants risquent d'être sous l'influence de ces variables liées à leur socialisation professionnelle : une leçon davantage tournée vers l'apprentissage de techniques sportives pour ceux d'entre eux passés par les CREPS et des savoirs didactisés pour ceux passés par des formations universitarisées par exemple. Les travaux des historiens montrent que la question de la culture corporelle transmise à l'école « traverse de manière presque ininterrompue les étapes successives de la scolarisation de la discipline : rivalités entre militaires, médecins hygiénistes et promoteurs des « sports anglais » à la fin du XIX^{ème} siècle, concurrences entre partisans de « la méthode suédoise » et adeptes de « l'hébertisme » dans l'entre-deux-guerres, antagonismes entre conceptions « sportives », approches « psychomotriciennes » et « courant critique » dans les années 1960-1970, représentent certains des épisodes

marquants de cette longue litanie » (Combaz et Hoibian, 2009, p. 93). On voit alors comment, au gré de l'histoire et des courants de l'éducation physiques, la priorité donnée à certains types de contenus d'enseignement risque de changer dans son orientation.

Il y a cependant des limites à préjuger des pratiques professionnelles au prisme des parcours de formation. Benoît Caritey (2008) rappelle en effet qu'après 1981, « *appréhender la diversité des pratiques pédagogiques caractéristiques de cette période* » (p. 50) à partir des 150 témoignages qu'il a recueillis, pose un problème de méthode. En effet, les parcours de vie des enseignants sont délicats à appréhender. Selon les l'évolution des structures de formation, les générations qui se succèdent sur les bancs des UREPS, des CREPS ou des Universités, le rôle également joué par des figures emblématiques porteuses de conceptions qu'elles revendiquent, différentes d'un centre de formation à l'autre tel que Pierre Seurin au CREPS de Bordeaux, Jean Le Boulch au CREPS de Voiron, Robert Mérand à l'ENSEP et « *tant d'autres, moins connus, mais aux convictions tout aussi fortes* » (Caritey, 2008, p. 54), les identités professionnelles évoluent, varient tout comme les pratiques professionnelles sont plurielles. Les croyances et représentations des enseignants évoluent aussi en fonction de l'avancée dans la carrière, du niveau d'expertise dans telle ou telle activité physique. Annick me confie par exemple en entretien à propos de ce qui lui paraît important d'enseigner en EPS : « - *Je suis attachée au pôle, comment dire, plutôt social, psychologique, mental, plus qu'au niveau moteur en fait ; mais je ne vais pas cacher quand même le fait que plus j'avance dans l'enseignement et plus j'ai envie d'avoir face à moi des élèves de niveau moteur confirmé. J'ai de moins en moins de patience avec des débutants en fait* ».

L'équipe EPS que j'ai rencontrée se composait de onze personnalités, de différences de génération, de parcours de vie éclectique, d'une diversité de déroulements de carrière, bref, tant de variables qui « *s'inscrivent dans des temporalités plus larges faisant écho aux expériences passées, au rapport au savoir, voire à l'habitus du professeur mais également aux perspectives qu'il envisage à court terme (dans sa classe) et à moyen terme (dans son métier)* » (Brière-Guenoun, 2017, p. 47). Autrement dit, en nous référant aux principes de la sociologie dispositionnaliste et contextualiste, les pratiques des enseignants vont bien sûr s'ancrer dans le contexte dans lequel ils exercent leur métier dans la mesure où « *les gestes professionnels désignent une réflexivité en actes qui s'ajuste au contexte* » (Zorro, 2002 cité par Brière-Guenoun, 2017, p. 47), mais elles vont également se réajuster, se réinterpréter au regard du contexte, se reconfigurer à partir des motifs d'agir des enseignants liés à leurs valeurs, aux croyances, aux savoirs et aux habitudes incorporées au fil de leur expérience (Brière-Guenoun, 2017).

L'ensemble de ces variables a été difficile à appréhender mais j'ai tenté malgré tout de les prendre en considération au moment de l'analyse des pratiques, de l'analyse des gestes professionnels et de la nature des savoirs transmis. Dans le cadre de ce travail, je me suis centrée plus particulièrement sur l'influence de la variable liée aux caractéristiques sociales des élèves. Ces enseignants ont en effet en commun le contexte local et social dans lequel ils exercent leur profession. Ils interviennent auprès d'un public scolaire qui risque d'influencer de manière considérable leurs pratiques pédagogiques. Dans ses travaux, Marie-Paule Poggi (2002) a en effet montré comment la variable caractéristique sociale du public scolaire

influençait la sélection des contenus transmis et les modalités de leur transmission. L'intérêt du travail était bien de croiser ici aussi, les caractéristiques du public scolaire et les pratiques enseignantes. L'analyse didactique des leçons va nous conduire progressivement à la question de la sélection culturelle opérée dans le cadre des leçons d'EPS au lycée Henri-IV et des modalités de pratique. Mais pour y parvenir, rapprochons-nous d'abord des élèves en situation d'apprentissage et des enseignants que j'ai observés faire cours dans cet établissement. Mettons-nous plus particulièrement du côté des leçons de Luc, Monique et Valérie et jetons-y un premier coup d'œil.

6. Au cœur de leçons orchestrées

Je voudrais plonger ici le lecteur au cœur de chacune des premières leçons d'EPS que j'ai observées pour la classe de terminale, de seconde et de première. Au moyen de la mise en récit, je souhaite restituer le mieux possible l'atmosphère studieuse des classes et faire ressortir de ces descriptions, chacun des styles pédagogiques des enseignants avant d'entrer dans l'analyse didactique des leçons. Je voudrais donner à voir les leçons telle qu'elles se sont présentées à moi lors de la première séance. Pour typifier dans un premier temps les leçons d'EPS données par Luc, Monique et Valérie, j'ai choisi de faire référence à la notion de « *chef d'orchestre* », un terme utilisé par Monique au cours d'un entretien formel *post-cycle*. Celle-ci me disait à propos de ses leçons en tennis de table : « *Tu es le chef d'orchestre mais si ça ne suit pas derrière, ça sert à rien* ». Cette analogie de l'enseignant avec le chef d'orchestre est tout à fait opportune pour mettre en évidence le fait que les enseignants d'EPS, s'ils sont face à des élèves qui travaillent, qui s'impliquent, s'ils n'ont pas de comportements indisciplinés à gérer, restent malgré tout, ceux qui cadencent la leçon, la font avancer, ceux qui gardent le contrôle sur la mise au travail des élèves, toujours soumis à l'autorité enseignante.

6.1. Luc et « l'orchestration charismatique de la leçon » de tennis de table

Luc est en poste dans l'établissement depuis 1983. Il a obtenu le CAPEPS externe et a fait sa formation initiale dans un CREPS.

La première leçon de tennis de table avec la terminale S.

Extrait journal de terrain du jeudi 12 mars 2015.

Il est 8 heures 15 ce jeudi 12 mars, quand Luc me rejoint dans le local EPS. Peu de temps avant que la première sonnerie de la journée ne retentisse, c'est ici que les enseignants d'EPS se retrouvent. Luc est grand, il doit bien mesurer 1m90. Il a les cheveux blancs coupés courts, des lunettes rondes sur le nez et il est habillé de la même façon que lorsque je l'ai rencontré en juin dernier pour présenter le projet d'enquête à l'ensemble de l'équipe. Il porte un jean d'un bleu clair, un pull tombant par-dessus sa taille et un blouson de couleur crème. Il porte aux pieds, des chaussures de ville marron et a avec lui, un sac en bandoulière qu'il tient contre lui.

C'est une allure qui me surprend aux premiers abords. J'ai rarement vu un professeur d'EPS donner cours sans son survêtement. Mais Luc n'est pas un enseignant qui débute dans le métier. Il est en poste à Henri-IV depuis 1983. Il n'a connu que cet établissement en tant que professeur. Et au cours de l'année scolaire suivante, en 2016, il prendra sa retraite.

Avant que sonne l'heure du premier cours de la journée, je me renseigne auprès de Luc et lui demande de me parler de sa classe de terminale. Celle que je vais suivre durant un cycle de tennis de table. C'est une classe de terminales scientifiques. Elle se compose de 32 élèves provenant de quatre classes différentes : neuf élèves sont de la TS1, 7 de la TS2, 5 de la TD4 et 11 de la TS5. Les élèves sont très sérieux, studieux, impliqués et appliqués ; ils s'attachent à obtenir la meilleure note en EPS en vue du baccalauréat qu'ils passent en fin d'année scolaire.

Quand la sonnerie retentit, nous allons à la rencontre des élèves. Pour les attendre, il se place près de l'entrée de la piscine. Il est un peu en hauteur et peut, de cette façon, voir arriver les élèves obligés de traverser la cour du Méridien. Rapidement il remarque les absents, et s'il faut attendre les retardataires, il fait la conversation aux élèves déjà arrivés. Il leur pose des questions et les taquine sur leur activité de la veille ou leur manière de s'habiller. Il aime les charrier gentiment. Il aime les faire rire, je le remarque dès les premiers instants. Les élèves me saluent, m'adressent un « bonjour » poli. Ils ne posent pas de question. Ils ne sont pas intrusifs et ne cherchent pas à savoir qui je suis.

Une fois que tous les élèves sont arrivés, Luc emmène la troupe en direction du collège, dont l'une des entrées se situe juste au-dessus de la cour du lycée. Nous montons un petit escalier en pierre pour accéder à la cour du collège que nous traversons aux côtés de collégiens qui se sont rangés par deux et attendent leur professeur, puis nous entrons dans le hall de collège. Luc s'arrête pour préciser à des surveillants et à une CPE que je suis « avec lui ». Nous prenons un escalier pour descendre au sous-sol et gagner la salle de tennis de table. Les élèves se répartissent mécaniquement dans les vestiaires filles et garçons. Tout cela apparaît ordonné, « au point », appris et répété machinalement. Il n'y a pas de chahut. Il n'y a pas de cris. Tout, jusqu'à présent se fait dans le calme. Les élèves discutent sans que leurs conversations, une fois mêlées, ne fassent un brouhaha désagréable pour les oreilles. Luc et moi gagnons la salle de tennis de table.

Luc installe ses affaires sur une petite table carrée. Il trouve une chaise qu'il dispose à côté et m'invite à m'asseoir. Il sort ce qui ressemble à son cahier d'appel et une trousse. Les élèves arrivent seul ou par groupe de deux ou trois sans courir. Ils marchent d'un pas tranquille en discutant à voix basse et viennent s'asseoir devant Luc. Tous les élèves sans exception sont en tenue d'EPS. Luc fait l'appel et me donne la parole pour que je puisse me présenter à la classe. J'explique brièvement dans un silence des plus monacal, qui je suis. Je dis que je serai présente durant tout le cycle de tennis de table pour observer ce qu'ils font en EPS. Les élèves ne posent pas de questions. Simplement quelques hochements de tête. Puis, c'est parti. Luc annonce les thèmes de la leçon : « - *Je vais surtout regarder les niveaux aujourd'hui et on va travailler des gestes techniques* ». La leçon démarre par un échauffement qui sera « routinier ». Les élèves ont plusieurs matchs à faire en montante-descendante. Durant ce temps d'échauffement, Luc arrête plusieurs fois les matchs pour faire observer des échanges

et interroger la classe : « - *Que peut-on dire de ces deux joueurs ?* ». Luc revient aussi sur l'aspect réglementaire du tennis de table et sur le rôle de l'arbitre. Cette leçon est consacrée à toute une série de matchs à thèmes qui doit permettre à Luc de « *regarder les niveaux* ». Il va diriger la leçon en réunissant plusieurs fois la classe autour d'une table, en favorisant l'observation collective et en questionnant les élèves à partir d'indicateurs de lecture qu'il leur donne : « - *Regardez les trajectoires des balles, le service est-il réglementaire ? Et la tenue de raquette, que pouvez-vous en dire ?* » ; Il donne des contenus techniques pour réaliser un service qui soit réglementaire : « - *Attention à maîtriser l'ouverture et la fermeture de la raquette pour maîtriser vos trajectoires (...)* ». Il oriente l'activité des élèves en leur indiquant ce sur quoi être vigilant : l'aspect tactique de l'activité (« - *Adaptez le jeu à l'adversaire, si votre adversaire se déplace peu, qu'est-ce que je fais... ?* »), les services réglementaires, la trajectoire des balles renvoyées...

C'est un enseignant qui impose une autorité naturelle, un charisme. Il est écouté et respecté par les élèves. Mais il use à plusieurs reprises de l'humour en s'amusant par exemple à imaginer les gestes techniques à réaliser : « - *Vous pouvez utiliser le coup droit et le coup gauche* », s'amuse-t-il à répéter comme une ritournelle au cours de la leçon, ou bien : « - *Au service, on lance la balle et ensuite on frappe, je mets un claque* », « - *j'ai une main qui tient la raquette, c'est la machine à baffes* » et « - *la main fait ventilateur* », « - *je mets une taloche* », « - *la raquette est dans le prolongement de la main, ce n'est pas une tapette à mouche ou le joccari sur le plage* ». Il aime taquiner ses élèves comme il le faisait déjà dans la cour pour les faire rire : « - *On va mettre un filet de bad là les filles, vu la hauteur des balles....* ». Mais il peut tout aussi bien « jeter un froid » durant la leçon en ne riant plus du tout et en s'adressant fermement à un élève qui n'écouterait pas : « - *Tu le dis si j't'emmerde, je peux faire autre chose* » ; ou en remettant « *des couches d'autorité* » comme il me confiera le faire : « - *Vous n'avez pas l'air bien motivés... ce sera votre problème le jour de l'évaluation* ».

En fin de séance, Luc rassemble la classe pour un bilan général. Il fait un compte-rendu aux élèves de ce qu'il a vu, de leur niveau global et insiste une nouvelle fois sur l'aspect réglementaire de l'activité. Il projette les élèves sur la suite du travail : « - *Il faudra être capable de repérer les défauts et les qualités de l'adversaire pour adapter sa stratégie* ».

6.2. Valérie et « l'orchestration conjointe » de la leçon d'acrosport

Valérie est une enseignante expérimentée. En poste depuis 2008 dans l'établissement, elle a démarré sa carrière en enseignant cinq ans dans un collège du Pas-de-Calais. Puis, elle est arrivée à Paris, dans un collège du XIV^{ème} arrondissement de Paris, dans lequel elle est restée en poste vingt ans. Après avoir obtenu les concours d'entrée au CREPS et à l'UREPS, elle s'est engagée dans la formation du CREPS. Sortie en 82 ou 83 (elle ne se souvient plus exactement), elle a passé le CAPEPS puis ensuite, en 1998, l'agrégation interne d'EPS. Elle est arrivée au lycée Henri-IV « *il y a huit ans* », en septembre 2008. Elle est l'une des deux coordonnatrices de l'équipe pédagogique EPS, professeure principale en sixième, chargée de mission au rectorat. Elle possède le brevet d'état d'athlétisme Premier degré et a été

entraîneur lorsqu'elle était dans le nord de la France. Elle n'a plus aujourd'hui de responsabilités dans des clubs sportifs.

J'ai observé Valérie durant un cycle d'enseignement d'acrosport avec sa classe de Première Scientifique, composée de vingt cinq élèves (il s'agissait du regroupement de deux classes de première). Le profil de la classe se caractérisait par une envie collective « *de faire* », de créer et d'apprendre de nouvelles figures. Pour parler de sa classe, Valérie évoquait une « *ambiance agréable et positive* » :

Valérie : « - *Alors, ce qui était fédérateur c'était leur envie de faire. Déjà. Ils ont envie de pratiquer, ils ont envie de progresser et ils sont plutôt contents d'être là. Alors comment vivent-ils l'EPS, est-ce que pour eux c'est une discipline comme une autre ou est-ce qu'elle aussi forte émotionnellement parce qu'on se retrouve tous ensemble, on pratique, c'est plutôt moins contraignant que d'autres disciplines, au niveau du travail notamment, peut-être aussi ; en tout cas ils avaient pour la plupart, et notamment cette classe, ils avaient envie d'être là. A part un ou deux qu'il fallait aider, pousser, soutenir. Il y avait quand même une ambiance agréable et positive je dirais* ».

La première leçon d'acrosport avec la classe de première S

Extrait journal de terrain le 5 mars 2015

Valérie et moi sommes dans le local EPS. Il est 15 heures 30. Quelques voix nous parviennent depuis le couloir. Ce sont les élèves qui entrent aux vestiaires pour se changer. Nous nous rendons alors au bout du couloir qui longe les vestiaires. Nous attendons que les élèves aient terminé de se changer. Ils font vite. Pas besoin de les faire se presser en frappant aux portes, pas besoin de menacer ceux qui ne se changeraient pas assez rapidement. Les élèves arrivent, se massent près de nous en discutant à voix basse. Puis nous montons tous ensemble au deuxième étage du gymnase. Valérie ouvre la porte fermée à clef. Nous entrons, les élèves se déchaussent pour pouvoir marcher sur les tapis en chaussettes ou pieds nus. Nous traversons le gymnase. Valérie me propose de m'asseoir face à aux élèves, derrière une petite table carrée. Les élèves s'assoient face à Valérie qui prend place derrière une petite table. C'est le moment de l'appel. Quelques élèves arrivent encore des vestiaires. Je prends le temps d'observer les élèves attentifs à l'appel de leur nom. Je ne distingue pas de tatouages ni de piercing apparents. Toutes les filles ont les cheveux longs ou mi-longs et les ont attachés, à l'exception d'une fille qui a les cheveux tressés. Les garçons ont les cheveux bruns et châains foncés coupés courts, sans gel, sans soins particuliers. Aucun d'entre eux ne porte de lunettes tandis que trois filles ont elles, des lunettes rectangulaires aux contours marron écaillés, dont les carreaux me paraissent assez grands. Je porte ensuite mon attention sur leurs vêtements. Au fur et à mesure qu'ils arrivent, je remarque que tous, ont une tenue adaptée à la pratique physique. Je distingue peu de marques de vêtements de sport. De manière générale, les élèves sont habillés de débardeurs ou portent des tee-shirts de couleur unie, un jogging pour les garçons et des collant/ legging aux couleurs sombres pour les filles. Deux élèves portent un pantalon pour l'un et une veste pour l'autre sur lesquels on peut lire

la marque « *Abercrombie & Fitch* ».

Valérie fait l'appel, annonce les thèmes qui vont être abordés aujourd'hui, puis la leçon démarre par un échauffement cardio-pulmonaire qui deviendra une routine. Les élèves vont chercher des cordes à sauter dans une armoire située en retrait des tapis. Ils appliquent les consignes de leur enseignante : « - *On saute trente secondes et on s'étire avec des étirements activo-dynamiques* » ; « - *On saute sans toucher le sol avec la corde et on fait des étirements actifs* » ; « - *On saute en allongeant les jambes devant soi et on s'étire à nouveau* » ; « - *Et on saute le plus longtemps possible sans s'arrêter durant 1'30 allez !* ». L'échauffement se termine avec le renforcement du train inférieur : « - *Vous gardez le dos droit et vous faites 3 séries de squat* ». Valérie guide les élèves en leur donnant des contenus moteurs : « - *J'ai les talons au sol, le dos droit* ».

La leçon se poursuit avec le passage d'éléments gymnique et de liaison en binôme : par deux les élèves s'appliquent à exécuter des roulades avant, des roulades arrière en se synchronisant, ou bien en les exécutant en cascade. Ils travaillent des procédés de composition en même temps qu'ils travaillent des éléments de liaisons ou des figures gymniques. Puis la tâche se complexifie : ils doivent répéter ces mêmes procédés par quatre. Alors, on les voit s'organiser pour être à l'unisson : ils se regardent en silence et l'un d'entre eux compte pour donner au groupe le moment du départ ; ils s'observent discrètement. Puis vient le temps de « création » dans la leçon. Valérie fait démontrer des duos à un binôme. Elle interroge ensuite la classe : « - *C'est une figure dynamique ou statique ? pourquoi ?* » ; « - *Sur un ATR, comment on doit monter et revenir ?* » et insiste ensuite sur les contenus d'apprentissage : « - *Je monte en fouettant les jambes, corps aligné, mains aux oreilles, bras tendus, verrouillage coudes/épaules, mains dans l'axe, jambes serrées 3 secondes* ». Les élèves ont alors pour consigne de créer des duos dynamiques et des duos statiques qu'ils incorporeront à l'enchaînement collectif final. Toute la classe s'engage sans exception dans ce temps de création. Ils réfléchissent tous. Ils font des propositions à tour de rôle au sein de leur binôme. Ils sont dans le dialogue et l'échange pour se mettre d'accord. Ils acquiescent tour à tour pour exécuter ensuite ce qu'ils ont convenu de faire. Il n'y a aucun conflit et les échanges se font sans crier. Valérie passe de groupe en groupe pour réguler quelques postures et veiller à la sécurité mais elle se tient surtout à disposition, à l'extérieur des groupes, des élèves qui n'hésitent pas à la solliciter de temps à autres. Puis quand Valérie annonce que le temps de répétition est bientôt terminé, les élèves réclament encore du temps pour répéter. Ils semblent rechercher la perfection. Il faudrait presque les arrêter de pratiquer.

Les élèves ont maintenant un temps de mise en commun. Ils doivent au sein de leur groupe de 4, mettre en commun les figures qu'ils ont travaillées par 2. Valérie donne les consignes : « - *Vous cherchez une figure DUO avec votre porteur à 4 pattes et un deuxième DUO avec le porteur allongé dos au sol. Je veux voir le montage, la tenue 3 secondes et le démontage de la figure. Puis, je veux voir un mini-enchaînement : un début et une fin et à l'intérieur : 2 DUOS différents en miroir ou en cascade, une fois en tant que porteur et une fois en tant que voltigeur. Plus un déplacement obligatoire* ».

Les consignes me paraissent nombreuses, je dois d'ailleurs noter très rapidement sur mon journal de terrain, toutes ces consignes ; et pourtant elles sont aussitôt mémorisées par les élèves qui s'affairent. Ils créent, ils échangent. Ils travaillent. Ils discutent avant de faire un essai et visualisent dans l'espace comment ils vont mettre en place les figures. On voit qu'ils essaient de faire au mieux non seulement pour respecter les consignes imposées mais aussi pour produire un effet sur le spectateur (mise en scène, jeu de rôles...).

Ils réalisent la tâche avec le sourire : répètent, réessaient avec le sourire. Ils prennent plaisir à créer. Un élève n'hésite pas à revenir demander les consignes auprès de Valérie qui se tient toujours en retrait et observe les groupes pour réguler les comportements sur le pôle moteur uniquement. Il n'y a pas de discipline à faire. D'ailleurs, Valérie me dit durant cette première séance : « - *Ça va vite avec eux, c'est un régal, ce qu'ils vont présenter en fin de cycle ce sera extraordinaire. Je leur demanderai un thème, une musique...ils prennent plaisir et moi aussi du coup* ». Lors du dernier temps de la leçon qui consiste en une prestation devant la classe, je constate pour certains élèves, quelques difficultés à se concentrer : des rires, des arrêts dans la prestation, quelques piétinements, la position de fin qui n'est pas encore tenue. Mais cette déconcentration est malgré tout contrôlée. Les élèves ne partent jamais en éclats de rires. Ce sont des rires contenus, des sourires timides. Tous les éléments demandés par Valérie sont présents et les effets scéniques répétés lors de l'échauffement déjà utilisés. Les élèves s'applaudissent entre eux après le passage de chaque groupe. Ils ont le sourire et ont l'air satisfait de ce qu'ils ont produit lors de cette première leçon.

6.3. « Monique et l'orchestration directive de la leçon »

Monique est arrivée en 1984 dans l'établissement. Elle est une enseignante expérimentée. Elle est passée par une formation CREPS et a d'abord enseigné dans deux lycées professionnels d'une autre académie avant d'être mutée au lycée Henri-IV de Paris après avoir ciblé dans ses vœux des établissements du V ^{ème} et du XII ^{ème} arrondissement.

La classe de seconde que j'ai suivie lors d'un cycle de tennis de table, se compose de vingt-huit élèves. L'ambiance de classe dynamique : les élèves étaient un peu plus bruyants que les classes de première ou terminale. Ils discutaient plus souvent entre eux et extériorisaient davantage leur joie ou bien râlaient visiblement contre eux-mêmes lors de séquences de match.

La première leçon de tennis de table avec la classe de seconde générale

Extrait journal de terrain le jeudi 02 avril 2015.

Alors que les élèves sont en train de se changer dans les vestiaires qui jouxtent la salle de tennis de table, je discute avec Monique. Elle espère que je vais pouvoir « observer ce que je veux » et que ces leçons de tennis de table « vont me servir à quelque chose ». Elle me fait part de son anxiété aussi vis-à-vis de l'activité. Ce n'est pas « - celle que je maîtrise le mieux », me confit-elle. Alors que nous discutons, aucun cri, aucun bruit ne parvient des

vestiaires. Et inutile d'aller chercher les élèves, ils arrivent rapidement par petits groupes sans courir, sans se faire remarquer et viennent s'asseoir devant Monique qui reste debout. Quand je regarde les élèves, je remarque une fois encore qu'il n'y a pas d'élèves obèses ; ils n'ont pas l'air non plus en surpoids. De manière générale, leur apparence physique correspond aux premières observations que j'ai pu faire des lycéens dans les couloirs ou lorsqu'ils étaient dans les cours du lycée : les filles comme les garçons sont grands, minces, longilignes, filiformes. Monique m'apprendra plus tard qu'une de ses élèves, Anna, est anorexique, qu'elle a déjà manqué plusieurs cours en raison de son problème de santé. Je ne distingue pas de tatouages, ni aucun piercing apparent sur la peau des élèves. Toutes les filles ont les cheveux longs ou mi-longs et les ont attachés en arrière lorsqu'elles se sont changées. Les garçons ont les cheveux bruns et châains foncés coupés courts. Aucun élève ne porte de lunettes. Si la quasi-totalité des élèves a la peau blanche, trois garçons sont d'origine asiatique et une fille est originaire d'Afrique du Nord. Monique fait l'appel. Les élèves ne discutent pas ou alors le font à voix basse et avec discrétion. La voix et le ton de Monique témoigne de son dynamisme, mais sans qu'elle ne force jamais la voix. Durant l'appel, j'ai le temps d'observer les vêtements que portent les élèves. Ils sont tous en tenue d'EPS. Il n'y aura d'ailleurs jamais eu d'oubli de tenue durant le cycle. Les garçons pratiquent en short ou en jogging et les filles pratiquent toutes (à une seule exception) en legging noir. Une seule porte un short. Je distingue quelques marques de vêtements sur les tee-shirts : Adidas, Hollister, Timberland, un polo Ralph Lauren, plusieurs vestes Abercrombie & Fitch. Les filles portent en général un débardeur de couleur unie avec par-dessus un petit gilet. Si la tenue est adaptée à la pratique physique, les baskets le sont un peu moins ; je repère chez plusieurs élèves, les chaussures plates qu'ils portent aux pieds et qui ont moins l'air d'être des baskets. Je distingue aussi les marques de leurs chaussures de sports : beaucoup de Newfeel, de paires de Puma et de Nike. Mais beaucoup ont l'air usées et abîmées, les lacets ne sont pas toujours bien attachés. Monique a terminé l'appel et m'invite à me présenter à la classe. Je fais court. J'explique que je serai présente à chaque leçon et durant tout le cycle de tennis de table. Les élèves sont attentifs. Une fois encore, je m'exprime dans un silence assourdissant. L'oxymore prend tout son sens dans ce contexte. Monique reprend la parole. Elle fait un « tour d'horizon » rapide de l'activité et de son aspect historique: « - *Les jeunes, on ne parle pas de ping-pong mais de tennis de table* ». Elle rappelle que la tenue de sport est obligatoire et fait une mise au point des règles de fonctionnement à respecter durant le cycle. Elle insiste sur des règles de sécurité : être attentif au matériel, une chaise par table, rangement des chaises après l'activité. Monique précise déjà les conditions d'échauffement pour chaque leçon : la séance démarrera par un « rituel » d'échauffement. Enfin, Monique donne des précisions sur la prise de raquette et démontre les différentes prises de raquette. Elle demande s'il y a des gauchers. Puis elle annonce les thèmes de travail du jour et lance l'échauffement, « le rituel » comme elle l'appelle. Elle précise qu'à chaque séance, le travail démarrera par ce rituel. Elle prend la tête du groupe qui organise une file indienne et exécute avec eux, l'échauffement. Tous les élèves circulent en trotinant dans la salle sans se bousculer, sans crier, sans s'agiter, en faisant attention de ne pas percuter celui qui est devant. Du début à la fin de la course trottinée, la file indienne n'a pas été défaite. Chaque élève a respecté sa place, son rang et a adapté son allure pour ne pas être à la traîne. Après le « rituel » de Monique, une première situation de match

est mise en place pour que les élèves « retrouvent des repères ». Les élèves enchaînent des matchs de trois minutes en montante/descendante.

C'est une classe un peu plus bruyante que les Premières ou les Terminales, ils sont plus « libérés » dans leurs attitudes, ils parlent plus fort et s'extériorisent davantage, s'expriment quand ils gagnent ou perdent mais sans jamais crier. Ils ne s'extasient pas non plus du point qu'ils ont marqué. On retrouve chez certains garçons une attitude qui pourrait renvoyer à celle d'un joueur de tennis : ils exécutent des mouvements amples alors qu'il s'agit d'une activité fine, ils exagèrent les mouvements d'épaule sur les coups droits, et sont sans cesse en déplacements dynamiques derrière la table entre chaque coup. Mais je remarque qu'un garçon en particulier, Pierre, est en grande difficulté motrice dans l'activité, il se situe mal dans l'espace et a de grandes difficultés dans la coordination de ses gestes : sa prise de raquette est toujours ouverte, il exécute des gestes très rigides et frappe la balle au-dessus.

Toute la leçon durant, Monique donne le tempo aux élèves avec dynamisme et autorité. Elle va de table en table, ne s'assoit jamais, arrête l'activité dès qu'elle estime qu'il y a trop de bruit. Elle régule les élèves sans arrêt dans les situations : « - *Un peu plus haut* » ; « - *La main ouverte Mathilde, voilà !* », « - *Allez, corrigez-vous* », « - *Concentrez-vous* », « - *Prenez le temps !* », « - *Tout se mérite chef* », « - *Quand on a commencé quelque chose on le termine* ».

Les descriptions de ces trois premières leçons d'EPS donnent déjà des indications sur la manière dont les enseignants font avancer la leçon, font progresser le savoir (chronogénèse) et sur les attentes et exigences qu'ils ont vis-à-vis de leurs élèves. On voit par exemple la multiplication des temps de questionnement, une centration des interactions didactiques sur les contenus moteurs... Mais avant d'entrer de manière précise dans l'analyse didactique des leçons, ce que j'ai d'abord constaté, c'est la tendance au cours du cycle, et cela chez les trois enseignants, à donner le tempo de la leçon ; ils sont les métronomes d'une leçon d'EPS qui ne s'arrête jamais. Les seuls moments d'inactivité sont les temps durant lesquels les enseignants donnent les consignes. Pour cela, ils rassemblent les élèves qui s'assoient en acrosport pour écouter le travail à faire, ou bien restent debout autour d'une table en tennis de table pour observer un modèle à reproduire. A aucun moment les enseignants n'ont à crier, n'ont à rappeler les élèves à l'ordre en hurlant. Lorsqu'ils veulent « *remettre une couche d'autorité* », pour employer les propos de Luc, ils n'ont pas à « *hausser théâtralement le ton* » comme cela peut être le cas dans des établissements ECLAIR (Vors, 2013, p. 46), ils n'ont qu'à jouer avec le ton de la voix et le silence de leur discours pour signifier qu'ils sont dans l'attente d'une écoute totale. Et celle-ci ne tarde jamais à venir. Ils s'adressent au groupe ou bien à chacun des élèves de façon nominative et avec fermeté. Lorsqu'ils ont à reprendre le groupe-classe, ils le font en responsabilisant les élèves sur ce qu'ils ne vont pas apprendre, sur les connaissances ou les savoirs faire à côté desquels ils passent, sur le risque qu'ils prennent de ne pas être prêt pour l'épreuve EPS du baccalauréat. En cela on retrouve une part de la mise sous pression ressentie par les élèves. Dès que des voix couvrent les consignes qui sont données ou que les élèves bavardent un peu trop au goût de l'enseignant durant la situation, les rappels à l'ordre passent par des silences éloquentes, des regards emprunts de gravité,

appuyés et évoquant l'agacement et l'impatience ne tardent pas. Les trois classes observées avaient chacune un profil particulier et on a pu en avoir un aperçu, quelques différences dans les comportements et les attitudes. Mais l'ambiance studieuse et le respect de l'autorité enseignante étaient, tout au long des cycles, des caractéristiques communes. Les singularités de chacune des classes peuvent être dues au niveau de formation : les élèves de terminales sont par exemple beaucoup plus concentrés que ne peuvent l'être les élèves de seconde ; ils sont plus à l'écoute et plus inquiets à l'égard de leurs notes en raison de l'échéance certificative que représente le baccalauréat. Mais c'est aussi le style personnel qu'impose l'enseignant dans sa manière de faire cours, qui peut, non seulement jouer sur le climat de classe mais orienter aussi les activités vers un objet de savoir particulier. Les pratiques pédagogiques de ces trois enseignants expérimentés, tous en poste depuis plus de 8 ans au minimum, renvoient en effet à des styles (Clot, 1999) personnels, orientés entre autre, par leur formation initiale ou continue et par leur rapport personnel au sport (Combaz, 1992) ou à leur niveau d'expertise dans une activité physique. Ils ont évidemment chacun leur façon de « faire cours », chacun leur personnalité et chacun leur façon d'interagir avec la classe. Mais ils ont malgré tout en commun le haut niveau d'exigence qu'ils ont vis-à-vis de leurs élèves et le fait de ne jamais laisser de place au moindre « débordement ». Ils sont les « chefs » de la leçon, dans l'acception étymologique du terme ; ils sont à la tête de la classe et commandent ; ils sont les chefs d'orchestre d'une leçon qu'ils dirigent et dont ils ne négocient à aucun moment l'autorité au contraire des chefs d'orchestre étudiés par Yacinthe Ravet (2016). L'autorité est naturelle et acceptée par les lycéens qui ne se risquent jamais à la remettre en cause. Les enseignants ne sont jamais dans la négociation ou dans les arrangements avec les élèves (Thin, 2002 ; Beaud, 2002) comme cela peut être le cas dans des contextes plus difficiles. La relation pédagogique est fondée sur le fait que les enseignants apportent un certain savoir aux élèves qui sont « *en demande* » de connaissances, d'explications, de raisons légitimant l'acte d'apprentissage. Mais il faut maintenant entrer davantage dans la comparaison pour tenter de typifier les leçons d'EPS qui se déroulent dans un contexte d'excellence scolaire. Pour relever les traits caractéristiques de ces leçons, je vais multiplier dans les sections suivantes, les points de comparaison avec les leçons d'EPS qui se déroulent dans des établissements « difficiles », ou dans lesquels le recrutement scolaire est homogène par le bas.

7. Un « air de famille » et l'analogie ordinaire : éléments de généricités

Les leçons EPS que j'ai pu observer au lycée Henri-IV m'ont tout d'abord surprise tant elles ressemblent aux leçons que j'ai eu pour habitude de mener ou aux leçons décrites en sociologie et didactique de l'EPS. Si le calme et la « mise au travail » sont les éléments qui prévalent dans les premiers temps de l'observation, les leçons ont malgré tout un « air de famille » (Wittgenstein, 1953) avec les leçons dispensées dans des contextes qualifiés de « difficile ». Les premiers moments d'observation directe ont en effet révélé une analogie ordinaire ou quotidienne qui « *mobilise principalement nos capacités, affinées avec l'âge et l'expérience, à déceler des ressemblances ou des dissemblances* » (Guéranger, 2012, p. 26). Les leçons sont cadrées, elles possèdent une « trame », elles proposent aux élèves une mise en activité à partir de « routines » ; les consignes sont passées de façon collective au groupe-

classe puis les élèves sont envoyés sur les situations pour être réunis ensuite. Il y a là les premiers éléments de généralités des leçons d'EPS se déroulant en contexte d'excellence avec des milieux didactiques plus contrastés. L'extraordinaire d'une leçon semble bien plus se retrouver dans les contextes d'enseignement « difficiles » que dans un établissement d'excellence si on considère que l'extraordinaire c'est ce qui surprend, ce qui étonne, ce qui sort du commun, ce qui est donc aussi imprévisible. A ce titre, Justine, enseignante d'EPS dans un contexte difficile et dont Marie-Paule Poggi et Fabienne Brière-Guenoun (2014b) ont étudié les pratiques pédagogiques et les contenus enseignés, « *assume et revendique même le caractère extraordinaire du contexte dans lequel elle exerce (public instable, lunatique, imprévisible), sans regret ni désenchantement, ce qui lui permet sans doute de durer tout en restant mobilisée* » (p. 401).

En fait, c'est dans les contextes difficiles que les leçons peuvent apparaître « extraordinaires », étonnantes si on considère le dynamisme des élèves qui peut amener au contraire d'une implication dans les situations d'apprentissage, des débordements, des conflits, de l'indiscipline. Si les leçons d'EPS au lycée Henri-IV sont cadencées, elles le sont alors tout autant dans d'autres contextes même si la cadence tient sans doute plus au comportement des élèves et prend forme d'une autre manière. Le caractère « extraordinaire » de ces leçons peut aussi renvoyer à ce qu'elles ont d'expérimental : on met en œuvre des formes de pratiques scolaires, on tente de nouvelles modalités d'apprentissage. La revue Contre-Pied, la revue EPS, ou les cahiers du CEDREPS regorgent d'illustrations et de propositions didactiques développant des innovations pédagogiques. Or, dans le cadre de mes observations, c'est le caractère plutôt « ordinaire » des leçons d'EPS qui m'est apparu tant elles avaient de points communs avec les leçons décrites en contexte « difficile » mais aussi avec ce que j'avais pu mettre en œuvre en tant qu'enseignante en lycées professionnels. Enfin, la simplicité des leçons renvoie aussi à leur faisabilité, leur facilité. Ce sont des leçons « faciles » dans la mesure où la gestion de la classe est quasi inexistante : pas de cadrage de l'espace à prévoir, pas d'improvisation ou de réadaptation à envisager, pas de situation d'urgence à maîtriser (conflits entre élèves, bagarres, incivilités...) en raison des comportements dociles des élèves. En effet, au contraire des élèves scolarisés dans des établissements difficiles qui montrent une certaine « *résistance à l'acculturation scolaire et à l'autorité enseignante* » (Kherroubi et Rochex, 2004, p. 139), les lycéens ici, se soumettent pleinement à l'autorité professorale.

Les premiers moments de l'observation *in-situ* des leçons d'EPS de ces trois niveaux de classes m'ont donc conduit à caractériser les leçons d'EPS comme des leçons renvoyant à des similitudes avec des milieux didactiques contrastés et se situant à l'interface de pratiques pédagogiques ayant cours dans des contextes d'enseignement « difficiles ». Je vais donc ici développer ces éléments de généralités entre contexte d'enseignement « difficile » et contexte scolaire d'excellence à partir d'éléments de comparaison tirés de la littérature.

7.1. La structuration des leçons

J'ai repéré la structure de chacune leçon. Toutes avaient une « trame », une manière d'être conduite, une structure qui se répétait d'une leçon à l'autre au cours du cycle. Les enseignants prenaient en main les élèves, annonçaient les thèmes de la leçon, lançaient l'échauffement puis les situations d'apprentissage pour terminer la leçon par un bilan collectif. C'est de manière générale, ce que les étudiants en formation initiale STAPS apprennent à faire ; c'est ce que, moi-même, j'ai constamment mis en œuvre lorsque j'étais enseignante en lycées. Il s'agit de donner à la leçon une cohérence, un fil conducteur, et d'avoir planifié les grands temps de la leçon, pour qu'elle ait en quelque sorte « un début, un milieu et une fin ». Rien de différent donc, entre le cadrage d'une leçon *lambda* et celui d'une leçon donnée à Henri-IV. La leçon d'EPS dans les établissements ECLAIR, comme ceux étudiés par Olivier Vors (2012), est structurée selon trois périodes typiques : la prise en main des élèves, le cours dialogué et les retours au calme. Les leçons observées renvoient finalement à la même typologie structurelle si l'on observe *les tableaux O., P., et Q.* qui synthétisent la structure de la leçon pour chaque enseignant suivi :

Structure des leçons de Monique
<ul style="list-style-type: none"> • Annonce du(es) thème(s) de la leçon. • Echauffement cardio-pulmonaire et articulaire. • Match à thème. • Situation d'apprentissage. • Match. • Bilan collectif.

Tableau O. - Structure de la leçon de Monique.

Structure des leçons de Luc
<ul style="list-style-type: none"> • Annonce du(es) thème(s) de la leçon. • Echauffement sous forme de match. • Matches à thèmes. • Bilan collectif.

Tableau P. - Structure de la leçon de Luc.

Structure des leçons de Valérie
<ul style="list-style-type: none"> • Annonce du(es) thème(s) de la leçon. • Echauffement cardio-pulmonaire et articulaire avec cordes. • Passage des éléments gymniques avec une variable de composition. • Temps de création à partir du thème de la leçon. • Passage de l'enchaînement devant le groupe. • Bilan collectif.

Tableau Q. - Structure de la leçon de Valérie.

7.2. Les routines

Les enseignants mettent en place des « routines » d'échauffement. Elles constituent la mise en activité des élèves. Elles correspondent à la préparation de la mise en action dans les situations d'apprentissage. On peut voir là encore, un point en commun avec les leçons données en milieu difficile. La « prise en main », première période structurée la leçon dans les

établissements ECLAIR étudiés par Olivier Vors (2013), consiste à attendre le silence et en même temps à mettre les élèves en activité dans un « *échauffement devenu routinier* » (p. 46). C'est d'ailleurs là, « *un dilemme à résoudre* » (Vors, 2013, p. 46) : faut-il attendre le calme total avant de lancer les élèves en activité ou bien faut-il les lancer dans l'échauffement pour obtenir l'écoute et l'attention ? A Henri-IV, la question ne se pose pas, une fois l'appel terminé, les élèves vont d'eux-mêmes, sans précipitation, prendre une corde à sauter en acrosport et démarrer leur échauffement. De même, Justine, dans l'enquête de Marie-Paule Poggi et Fabienne Bière-Guenoun (2014b, p. 403) fait ressortir l'une des dimensions du métier d'enseignant d'EPS qui consiste à « *offrir un cadre solide et des routines aux élèves* » face à « *l'imprévisibilité chronique dont les séances souffrent* ». Bien souvent, c'est en tout cas ce qui ressort de la plupart des enquêtes empiriques consacrées à l'EPS, la première des difficultés pour l'enseignant « *réside dans la mise au travail de la classe et dans la relance de l'activité comme préalable à toute transformation* » (Wallian, 2015, p. 72). Dans les leçons observées, la prise en main de la leçon débutait pour les trois enseignants par l'appel des élèves. Après s'être changés dans les vestiaires jouxtant la salle de tennis de table ou bien dans les vestiaires se situant au rez-de-chaussée du gymnase, les élèves venaient s'asseoir, et cela en marchant, sans crier, sans être agités, devant la petite table derrière laquelle était assis l'enseignant. Ils adoptaient une attitude de travail dès l'entrée dans le gymnase, au contraire des élèves de l'enquête d'Olivier Vors (2013). Ils étaient extrêmement silencieux, certains chuchotaient entre eux mais en faisant attention de ne jamais se faire remarquer. Ils étaient attentifs à l'appel de leur nom. Il n'y avait pas de bavardages, pas de chahut. Les corps n'étaient pas dans la tension ou dans la dépense d'énergie. Ils ne gesticulaient pas. Ils se tenaient « tranquille », attendaient patiemment que la leçon démarre. En levant la main, ils répondaient « présent » ou « oui » pour signifier leur présence. Puis, chaque enseignant annonçait à la classe le thème ou les objectifs de la leçon du jour. Au fur et à mesure du cycle, ces moments de début de cours étaient aussi l'occasion de revenir sur les apprentissages vus lors de la leçon précédente. Puis très vite, les élèves se mettaient au travail en débutant la séance par un échauffement installé, habituel, « routinisé » puisque, j'ai pu le constater, à chaque leçon, le même échauffement était reproduit. Je trouvais donc ici une similarité avec la structure des leçons en contextes difficiles ou avec celles que j'avais pu mener. En acrosport, je faisais en sorte de répéter à chaque début de leçon le même échauffement dans le même dispositif. Les élèves savaient que la leçon commencerait de la même manière : une course trottinée autour des du gymnase, un échauffement articulaire (mobilisation des poignets et des cheville avec des éléments ludiques comme « la grenouille », le « lapin », « l'araignée », la « brouette »...), l'enchaînement d'éléments gymniques et d'éléments de liaison qu'ils pouvaient intégrer à leur chorégraphie et puis enfin, un rappel des éléments de sécurité dans la réalisation de figures simples par empilement et compensation de masse). J'ai donc observé au cours des cycles, des échauffements routiniers, personnels à chaque enseignant et spécifiques des activités. Pour faire vivre au mieux ces premiers éléments qui permettent de typifier les leçons d'EPS, j'ai choisi d'en passer par la mise en récit pour décrire ces échauffements routinisés.

LES « RITUELS » DE MONIQUE

Pour la classe de seconde en tennis de table, dès le début du cycle, Monique précise les conditions d'échauffement qui seront identiques à chaque leçon. Il s'agit de reproduire une « mise en train » qu'elle nomme « rituel » et qui consiste à préparer son corps à l'effort physique en réalisant d'abord trois tours de salle en courant autour des tables, puis en circulant ensuite entre les tables (en réalisant des *serpentins* selon son propre terme), en effectuant des pas-chassés rasants, de manière à être déjà sur la sollicitation et la mobilisation des appuis. Lors de la première séance, Monique fait l'échauffement avec la classe. Elle fait le premier tour de la salle en courant avec les élèves pour leur montrer le trajet. Elle démontre les pas-chassés à exécuter et guide les élèves dans l'échauffement articulaire. Dès les leçons suivantes, c'est un élève, en général Germain, qui prend en main *le rituel*. A chaque séance, les élèves trottinent autour puis entre les tables, en silence. On entend juste les respirations. L'enseignante insiste sur des contenus moteurs à chaque leçon : « - *Regard à l'horizontal, appuis bas et pas chassés rasants* », « - *Allez on finit toujours ce qu'on a commencé* », « - *On ne se cambre pas, en appuis sur les quadriceps, on déverrouille les coudes au niveau des épaules* ».

LES ROUTINES DE VALERIE

Pour la classe de première S en acrosport, l'appel est fait très rapidement à partir de la deuxième leçon. L'enseignante annonce les thèmes du jour. Par exemple en leçon 2 : les figures vues la semaine précédente, le travail de l'ATR⁹⁴ et la compensation de masse et ensuite la mise en place de tout ce qui a été vu à l'intérieur d'un enchaînement. Une fois les thèmes énoncés, les élèves vont chercher dans une armoire, les cordes à sauter et commencent à s'échauffer. Cet échauffement se compose des mêmes étapes de travail jusqu'à la fin du cycle avec quelques variables d'exécution qu'impose Valérie :

- Echauffement cardio pulmonaire : sauts à la corde et étirements activo-dynamiques. (Sauts à la corde de 30 secondes, sauts sans toucher le sol avec la corde en un tour, sauts en allongeant les jambes devant soi, sauts à la corde le plus longtemps possible...).
- Echauffement articulaire en autonomie, par petits groupes. Les élèves seront autonomes, discuteront en même temps qu'ils s'échaufferont par groupe.
- Renforcement musculaire du train inférieur et de la ceinture scapulaire : travail de gainage dirigé par Valérie qui reviendra sur des contenus moteurs à chaque séance : « - *J'ai le dos plat, je serre le ventre et les fesses, j'ai les mains à écartement des épaules* ».

⁹⁴ Appui Tendu Renversé.

- Travail des éléments gymniques : les élèves retravaillent les éléments gymniques vus lors des leçons précédentes (roulade avant/arrière arrivée groupée, arrivée écart, saut vertical, ATR...) par 2 en synchronisation : en cascade ou en canon et se concentrent à la fois sur l'exécution motrice et sur un procédé de composition.

D'une leçon à une autre, les élèves varient les manières de sauter à la corde (jambes tendues, à cloche pied, en étant deux à sauter avec la même corde...) sans jamais détourner la corde de l'usage qu'ils ont à en faire, sans jamais arrêter leur échauffement ou détourner la tâche de son but assigné par Valérie.

LES ROUTINES DE LUC

Pour la classe de terminale S en tennis de table, une fois l'appel effectué, Luc envoie les élèves en situation de matchs en « montante/descendante ». Les élèves se placent automatiquement aux tables auxquelles ils ont terminé lors de la séance précédente. La succession de matchs, qui se jouent sur un temps imparti, amène les élèves à se concentrer sur des aspects de leur activité. En multipliant les démonstrations et les observations collectives lors de l'échauffement, Luc impose aux élèves d'être vigilants :

- sur les déplacements,
- sur le service, fin qu'il soit effectué dans les règles,
- sur les trajectoires de balles,
- sur la prise de raquette,
- sur l'adaptation au déplacement de l'adversaire.

On retrouve donc là aussi, quelque chose de semblable à ce qui se fait dans les établissements difficiles. Ces routines peuvent s'apparenter à des techniques didactiques utilisées pour mettre les élèves rapidement en activité, leur indiquer que la leçon a démarré. En cela, elles participent à « l'habituel », à « l'ordinaire » du déroulement d'une leçon d'EPS. C'est bien ce qui existe et ce qui est mis en œuvre dans le « tout-venant des classes » (Leutenegger, 2000). En ce sens, les leçons d'EPS renvoient à un certain classicisme dans leur mise en forme, dans leur structure et leur déroulement. Pour le moment, les leçons se rapprochent d'un enseignement plutôt traditionnel lorsqu'on les compare avec ce qui se déroule dans des contextes d'enseignement difficiles. La dimension chronogénétique de la leçon progresse au moyen de techniques didactiques usuelles et similaires à ce qui se fait dans les établissements difficiles.

7.3. L'hétérogénéité motrice et la différenciation pédagogique

Tandis que le lycée Henri-IV se distingue des établissements classés ZEP par l'homogénéité sociale de son public scolaire, les leçons d'EPS se rapprochent des contextes difficiles en raison de l'hétérogénéité motrice des élèves. Même si près de 60 % des élèves ont déclaré

avoir une pratique physique extérieure, les enseignants sont malgré tout confrontés à des élèves rencontrant des difficultés motrices. Sur le pôle moteur, les comportements sont en effet « variables ». L'une des hypothèses expliquant cette diversité de comportement qu'elle émet, tiendrait au vécu des élèves :

Chercheuse : - *Et sur le plan moteur, ils étaient déjà débrouillés comme tu dis ?*

Valérie : « - *Alors c'était très variable et là c'était quand même très particulier, parce qu'il y avait un vrai mélange d'élèves qui n'avaient pas de vécu ou très peu de vécu, à mon sens, à l'extérieur ou qui n'en avaient pas eu, si ce n'est dans leurs cours d'EPS obligatoires, et les élèves qui en avaient un autre ; et je pense à trois, quatre élèves qui étaient extrêmement volontaires, positifs, qui voulaient vraiment réussir, qui se donnaient tous les moyens et qui s'investissaient énormément dans leur travail, mais qui n'avaient aucune pratique extérieure et c'était flagrant notamment sur leur niveau en natation. Puisque juste avant que tu ne viennes, c'était natation CP5. C'était la natation d'entraînement avec ces fameux élèves qui n'étaient pas non nageuses, sauf une, mais presque ! Donc c'était quand même caractéristique d'un vécu au préalable qui n'était pas.... Qui n'était pas conséquent ».*

Cette hétérogénéité motrice n'est pas une particularité des trois classes observées, mais existe chez toutes les classes de lycée. Les enseignants en font d'ailleurs part lorsque j'évoque avec eux, la question des comportements moteurs des élèves :

Chercheuse : - *Et du point de vue moteur, de l'aisance corporelle, est-ce que tu trouves que ces élèves là sont plus à l'aise dans leur corps ?*

Jocelyne : « - *Ah non, non pas du tout, non, non justement il y a quand même pas mal d'élèves qui sont pas très adroits, pas très à l'aise. Moi je te dis, il y a on va dire 20 % maximum qui sont très à l'aise, très épanouis, qui se tiennent bien, qui ont un beau port de tête comme on dit en danse (sourire), et puis il y en a quand même pas mal qui sont...alors je ne peux pas dire combien, mais moins de la moitié, mais.... un bon tiers qui est pas très coordonné qui.... qui est vraiment pas à l'aise dans son corps oui ».*

Annick : « - *On peut se dire oh j'arrive au lycée Henri IV, oh des intellectuels oh, ils ne sont pas sportifs. Mais non mais ici ils sont sportifs ! Bon après il y en a qui sont moins sportifs, on a de tout, mais le niveau sportif est assez élevé. Et je vois notamment les filières scientifiques on a des élèves qui à la fois scolairement parlant travaillent très bien et qui en plus démontrent des compétences sportives très intéressantes. On a toujours des résultats au lycée Henri IV, honorables ».*

A partir d'indicateurs tirés de la didactique des APSA⁹⁵ (particulièrement en tennis de table et en acrosport) qui ont servi de filtres de lecture lors de mes observations, je peux illustrer de façon succincte, les conduites motrices des élèves de chacune des classes observées afin de donner à voir concrètement l'hétérogénéité motrice existante dans ces trois classes de lycée.

⁹⁵ Seve (1994)

Les conduites motrices des élèves de seconde en tennis de table

Les conduites typiques du niveau 1

<p>J'ai repéré dans cette classe, un premier niveau de conduite qui correspond à celui des débutants (environ cinq filles et quatre garçons composaient ce groupe de niveau 1) : dans leurs attitudes, les élèves de niveau 1, malgré leur allure sportive, ont quelque chose de nonchalant (en particulier quatre filles), Monique confiait « - <i>Les filles sont très mollassonnes, comparé aux autres, très mollassonnes</i> ».</p> <p>Deux garçons rencontraient de grandes difficultés motrices dans la coordination des gestes moteurs. Ces élèves avaient tendance à manqué régulièrement les balles ou à les renvoyer en dehors de la table.</p>	
<p>Dans la relation l'espace de jeu</p>	<p>L'espace de jeu est réduit. Le jeu se déroule principalement dans l'axe central de la table.</p> <p>Les placements de balles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - aléatoires, principalement au centre de table à l'aide du coup droit ou d'un jeu en « poussette ». - les renvois ne sont variés ni en largeur ni en profondeur.
<p>Dans la relation à la balle</p>	<p>La trajectoire des balles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - difficultés dans l'anticipation des trajectoires. Les trajectoires de balles sont hautes. Ils ont des difficultés à orienter le geste et les balles ne sont parfois plus renvoyées sur la table. <p>Le type d'action sur la balle :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en « poussette » (trajet de raquette horizontal-descendant). Ils touchent la balle en son milieu (équateur) ou au-dessous, on l'accompagne lentement. <p>Placement / déplacement du joueur par rapport à la balle :</p> <p>Les joueurs restent face à la balle, les déplacements sont tardifs.</p> <p>L'interception de la trajectoire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sur la phase descendante du rebond (la prise d'information est tardive)
<p>Dans la relation soi-même</p>	<p>L'attitude :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pas de posture dynamique, ils restent face à la table, parfois très statiques. - le centre de gravité n'est pas abaissé. - les jambes sont tendues et raides. Il y a très peu de déplacements. - seuls les bras son mobilisés. - jeu de face principalement. <p>La prise de décision :</p> <ul style="list-style-type: none"> - se fait sur la balle exclusivement. <p>L'élève tente, en vain, de suivre la balle tout au long de sa trajectoire.</p> <ul style="list-style-type: none"> - se fait sans tenir compte de l'adversaire.
<p>Dans la relation</p>	<p>La construction du point :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le point n'est pas construit.

l'adversaire	<ul style="list-style-type: none"> - les échanges s'effectuent de manière tacite sans chercher à rompre l'échange. - les points marqués résultent d'une faute technique sur le service ou le retour de service ou bien d'une erreur de l'adversaire cours de jeu. <p>L'initiative dans le jeu (en référence au modèle de Carole Sève, 1994) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'élève ne prend pas l'initiative du jeu. Il renvoie la balle et attend la faute de l'adversaire ou bien marque en prenant l'initiative sur une balle favorable dûe au hasard. - il est capable de choisir entre la rupture ou le renvoi de la balle.
---------------------	---

Les conduites typiques de niveau 2 (niveau intermédiaire)

Un deuxième niveau de conduite qui correspond à un intermédiaire : constitué du reste de la classe. Les élèves se distinguaient aussi du niveau 1 par leur attitude beaucoup plus dynamique, sportive, engagés dans le jeu et tournés vers la compétition.	
Dans la relation à l'espace de jeu	<p>L'espace de jeu est agrandi. Le jeu se déroule au centre de la table, en largeur et en profondeur.</p> <p>Les placements des balles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sont variés : au centre de la table/fond de table/ciblés latéralement, sur le revers adverse, sur le coup droit adverse, sur le ventre adverse et en profondeur (courts/longs).
Dans la relation à la balle	<p>La trajectoire des balles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - trajectoires variées : hautes/basses/rasantes parfois descendantes lors d'attaques smashées. <p>Le type d'action sur la balle :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la balle est tapée, tentative de contre-attaques : la balle est touchée en son milieu (équateur) ou au dessus ; - la raquette est accélérée : trajet de raquette horizontal-ascendant. <p>Placement / déplacement du joueur par rapport à la balle :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le remplacement s'effectue parfois en retard <p>L'interception de la trajectoire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - tendance à se faire au sommet du rebond.
Dans la relation à soi-même	<p>L'attitude :</p> <ul style="list-style-type: none"> - posture active et dynamique ; attitude pré-active. - jambes mi-fléchies, appuis décalés raquette relevée. - joueurs engagés vers l'avant, ils se déplacent après chaque renvoi de balle. - après avoir joué la balle, les joueurs se replacent latéralement. <p>La prise de décision :</p> <ul style="list-style-type: none"> - décision prise par rapport à la position de l'adversaire.
Dans la relation	<p>Le jeu d'opposition est construit.</p> <p>La construction du point :</p>

à l'adversaire	<ul style="list-style-type: none"> - volonté de rompre l'échange en déplaçant son adversaire ou en le repoussant et en frappant fort. <p>L'initiative dans le jeu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - point marqué sur une balle favorable provoquée par un échange organisé.
-----------------------	---

Les conduites motrices des élèves de terminale en tennis de table

Chez les élèves de terminale, j'ai observé des conduites typiques de niveau 2 décrites lors de la caractérisation de la classe de seconde. Quelques filles (six environ) rencontraient encore des difficultés dans la rupture de l'échange et l'attitude à adopter pour être efficace (placement, remplacement, anticipation). Elles avaient tendance à jouer le corps cassé vers l'avant ou bien en restant « haut » sur leurs appuis. Quelques garçons variaient peu leurs frappes dans les coups techniques et l'intensité des frappes de balles. Mais en cas de victoire, l'ensemble des élèves de la classe contenait ses réactions. C'est-à-dire qu'ils ne s'exclamaient pas, qu'ils ne criaient pas leur victoire. Ils semblaient même contrôler leur corps en réprimant des réactions corporelles.

Pour le reste des élèves de la classe, les conduites s'apparentaient à un niveau 3, c'est à dire aux conduites d'initiés décrites dans les ouvrages de références de l'activité. Ce sont des élèves qui possédaient un large éventail technique maîtrisé (CD / reverse / coup lifté / service coupé pour certains) et s'engageaient dans l'activité avec une attitude dynamique.

Des conduites d'initiés

Un deuxième niveau de conduite qui correspond à un intermédiaire : constitué du reste de la classe.	
Dans la relation à l'espace de jeu	<p>Les placements des balles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la zone de renvoi est élargie (largueur) - les cibles sont multiples : toute la surface de la table est visée. - les frappes sont exécutées en avançant. - jeu dans les espaces libres et/ou accélération, jeu sur le revers adverse.
Dans la relation à la balle	<p>La trajectoire des balles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le paramètre de vitesse est prédominant à ce niveau de jeu (trajectoires rapides et variées en direction et hauteur). - les frappes sont variées : basses, rasantes, descendantes. <p>Le type d'action sur la balle :</p> <ul style="list-style-type: none"> - elles sont frottées vers l'arrière (on touche la balle entre l'équateur et le pôle sud, on accélère pour frotter : le coupé (trajet de raquette descendant). - ou frottées vers l'avant (on touche la balle entre l'équateur et le pôle sud, on accélère pour frotter : le top spin (trajet de raquette ascendant). - jeu en CD/REVERS/LIFT/ - frappe de profil en CD. <p>Placement / déplacement du joueur par rapport à la balle :</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - remplacement entre chaque coup. <p>L'interception de la trajectoire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le mouvement est accéléré lors du contact balle/raquette.
Dans la relation à soi-même	<p>L'attitude :</p> <ul style="list-style-type: none"> - dynamique, - le poids du corps est réparti entre les 2 appuis, le centre de gravité abaissé, - sur la plante des pieds, le poids du corps vers l'avant. - les déplacements sont latéraux : (courts/longs) et en profondeurs (avant/arrière) et parfois combinés. <p>La prise de décision :</p> <p>Les choix sont faits par rapport :</p> <ul style="list-style-type: none"> - à la position de l'adversaire (l'adversaire est éloigné, je joue court ; l'adversaire est collé à la table, je joue long ; l'adversaire est excentré, je joue dans l'espace libre). - la trajectoire de la balle (quand la balle est haute, je frappe, quand la balle est basse je place, quand la balle est neutre j'accélère le rythme pour préparer la frappe).
Dans la relation à l'adversaire	<p>Le jeu d'opposition est construit.</p> <p>La construction du point :</p> <ul style="list-style-type: none"> - volonté de rompre l'échange (marquer) en jouant sur toute la surface. - construction du déséquilibre adverse - lutte pour empêcher ou contrôler l'initiative adverse. - déplacements adaptés aux trajectoires de balles (pose du dernier appui par rapport au moment de l'impact balle/raquette) et offensifs, ils utilisent leur côté fort. - jeu sur le contre-pied adverse <p>L'initiative dans le jeu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - décision en fonction de sa connaissance de l'adversaire (points forts et faibles) et adaptation de son projet tactique à la circonstance. - jeu sur le point faible de l'adversaire et les espaces libres pour conclure.

Les conduites motrices des élèves de première S en acrosport

Les conduites observées ne sont pas représentatives d'un niveau totalement débutant qui correspondrait à des élèves qui n'auraient jamais pratiqué ni l'activité, ni la gymnastique au cours de leur vécu EPS ou bien qui n'auraient pas de représentation de la gymnastique acrobatique. La classe avait déjà un vécu en acrosport et trois élèves étaient gymnastes ou danseurs. Par ailleurs, plusieurs éléments d'observation peuvent attester d'un niveau davantage initié que débutant :

Des conduites d'initiés

D'un point de vue acrobatique

- Les montées et les descentes des pyramides étaient dès les premières prestations, ordonnées, précautionneuses. Les voltigeurs et porteurs font attention les uns aux autres et prennent soin d'anticiper la pose des appuis lors du montage et du démontage des figures.
- Le porteur accompagne le voltigeur lors de la montée et l'aide lors de la descente.
- Le voltigeur ne se précipite pas et monte en contrôlant ses gestes, en plaçant ses appuis l'un après l'autre sur le porteur.
- Si les éléments gymniques individuels et collectifs sont encore juxtaposés, les actions ne sont pas précipitées, les élèves, devenus partenaires lors de la prestation chorégraphique, n'ont pas de difficulté à se toucher, à prendre contact les uns avec les autres, les uns sur les autres pour réaliser les figures.
- Ils connaissent les zones interdites (milieu du dos, milieu de la cuisse), multiplient les points de contact tactiles, amplifient les verrouillages pour être le plus stable possible réguler les déséquilibres, alignent les segments.

Du point de vue chorégraphique

- Si quelques sourires leur échappent, les élèves font preuve d'une grande concentration. Lors de la prestation finale, dès la première séance, s'il y a des piétinements entre les figures à enchaîner, il n'y a en tout cas pas d'arrêt dans la prestation, pas d'éclats de rire ou pas de fous-rires. Tous les éléments demandés en début de séance par l'enseignante sont présents.
- Ils font en sorte de combler les « blancs » gymniques entre les figures produites (Coston, 2015) en intégrant à l'enchaînement des éléments chorégraphiques et/ou gymniques travaillés lors de l'échauffement spécifique.
- Ils jouent déjà avec les effets scéniques et en particulier recherchent les effets de groupe, varient les déplacements (pas chassés, pas courus, marche, quadrupédie...).

Du point de vue biomécanique

Cependant, la classe se caractérisait malgré tout par une hétérogénéité des niveaux moteurs. On trouvait, aux côtés de ces conduites de niveau débrouillé ou initié, trois voire quatre élèves plus en difficulté en raison d'un vécu « *qui n'était pas conséquent* ».

Des conduites typiques de débutants pour quelques élèves

J'ai constaté que quatre élèves au moins, même s'ils maîtrisaient les conditions sécuritaires de l'activité, rencontraient, lors de plusieurs séances, des difficultés, notamment sur le plan biomécanique et moteur lors de la réalisation d'éléments gymniques tel que l'appui tendu renversé (ATR) et lors de la réalisation de figures statiques et dynamiques. Ils manquaient visiblement de tonicité musculaire et de souplesse articulaire.

Sur le plan biomécanique et moteur

Lors d'éléments gymniques (exemple à l'ATR)

- Ils font l'effort de se placer en fente avant lors de la préparation de l'ATR. Ils lèvent en général la jambe d'appui pour se donner de l'élan.
- Ils ont des difficultés pour se renverser. Ils appréhendent ce renversement (ils piétinent, ils hésitent...). Certains n'y arrivent pas et font un demi-ATR, les autres y parviennent mais une fois à la verticale ils écartent les jambes.
- Il n'y a pas de dissociation des jambes,
- A la pose de mains, les jambes sont fléchies,
- Il n'y a pas de gainage du bassin, les bras ne sont pas toniques, le corps dessine une « banane ».
- La tête fait une flexion,
- Le maintien de l'équilibre est aléatoire et les élèves s'écroulent ou reviennent à leur position de départ sans dissocier l'action des deux jambes et sans contrôler le retour et l'alignement corporel.

Lors de figures statiques

- L'équilibre est incertain, les figures sont déséquilibrées, elles bougent et ne tiennent pas la position finale (3 secondes).
- Les figures ressemblent à ce qui est demandé mais les segments libres (bras et jambes) sont souvent fléchis.
- Le corps est ou bien relâché, ou bien crispé.
- Le renversement est difficile, le voltigeur a tendance à vouloir se redresser.
- Lorsqu'il subit la pesanteur, le voltigeur fléchit les bras, ce qui provoque un déséquilibre important des épaules vers l'avant.
- Lorsqu'il subit le poids de son partenaire, le porteur fléchit sa posture et n'aligne pas ses segments.

Dans les contextes d'enseignement dits « difficiles », l'hétérogénéité sociale implique de fait, l'hétérogénéité des conduites motrices au point que les enseignants sont contraints de différencier leur pédagogie. Dans l'enquête de Marie-Paule Poggi et Fabienne Brière-Guenoun (2014b), Justine « *est attachée à l'idée de ne pas être indifférente aux élèves, de les prendre comme ils sont. Elle prône la mise en œuvre d'un traitement différencié* » (p. 401). Si au lycée Henri-IV l'hétérogénéité est moins sociale que motrice, les enseignants d'EPS revendiquent également la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée et l'adaptation du niveau de difficulté des situations aux élèves.

En acrosport, cette différenciation pédagogique passe par des conditions facilitantes permises par le matériel ; Valérie laisse la possibilité aux élèves de réaliser un ATR dans l'enchaînement avec un gros tapis disposé contre les espaliers ou bien avec l'aide d'un pareur. Ils ont aussi, durant tout le temps de la leçon, la possibilité de s'exercer à la réalisation de cette figure gymnique en utilisant ce même matériel. L'enseignante dit aussi adapter le niveau d'exigence qu'elle a aux difficultés des élèves : « - *On a les exigences les plus élevées possibles face au groupe. Et ces exigences elles peuvent se transformer en fonction des élèves*

qu'on a en face de nous. Alors c'est peut-être moins flagrant en acrosport que ça l'était en natation. Mais en acrosport, l'exigence qui pouvait y avoir pour certains élèves, individuelle, pas collective, pouvait être revue à la baisse même si ça restait une exigence. Je prends l'exigence gymnique d'un ATR, par exemple, l'exigence c'est qu'ils montent tous à l'ATR, qu'ils puissent intégrer cet ATR dans différentes figures parce qu'on sait que ça va augmenter le niveau de la figure, difficulté de la figure. Après du coup il faut garder cette même exigence et l'organiser de façon différente pour que tout le monde y accède. Donc cette exigence qui pouvait être une montée à l'ATR et une tenue à l'ATR, pour certains, juste une poussée de jambe parce que un porteur était là aussi pour la retenir à un moment donné. Donc ils pouvaient se retrouver en position de verticale inversée mais avec une aide. Donc l'exigence était la même, elle était juste réduite en difficulté pour certains ».

En tennis de table, l'adaptation au niveau des élèves s'est davantage formalisée dans la mise en œuvre de tutorat. Dès la deuxième leçon par exemple, Luc met en place une situation qu'il nomme « le cours particulier ». Les joueurs des tables 1/2/3/4/5 vont coacher deux joueurs chacun et vont les faire travailler pendant cinq minutes un geste technique : le service, ou le coup droit, ou le revers. Durant la situation, Luc régule l'activité de prise d'information et d'observation des élèves coach. Pour cela, il arrête l'activité collective et fait observer à toute la classe, « une table » en questionnant : « - *Qu'est-ce qu'on peut observer ?* » avant de synthétiser les réponses obtenues : « - *Vous observez la tenue de raquette, le coup droit, le revers, s'il se déplace, puis le service* ». Puis après la séance de coaching, les deux élèves s'opposent sur des matchs en dix points mais le coach joue de la main gauche. Puis les binômes sont à nouveau ensemble, ils forment une équipe et jouent des matchs en double.

Les groupes d'élèves en classe EPS ne sont donc pas homogènes. Il existe des élèves en difficulté en raison de vécus différents dans chacune des activités. J'aurais pu tenter d'identifier davantage les élèves venant des quartiers populaires urbains stigmatisés et/ou qui bénéficieraient alors d'une bourse scolaire en précisant combien étaient présents dans les classes observées pour étudier leurs comportements et leurs façons d'être au cours des leçons. On peut effectivement s'interroger. Si un effet de calque s'opère du point de vue de l'apparence physique, s'ils ont tendance à imiter les comportements de leurs camarades issus des milieux favorisés, est-ce que parfois, leurs dispositions n'auraient pas tendance à les trahir en s'exprimant au cours des séances d'EPS ? Au contraire, sont-ils plus « effacés » en raison d'un sentiment d'illégitimité et/ou une envie de ne pas se faire remarquer qui les amèneraient à être dans une forme d'autocontrôle poussée à l'extrême (travail d'inhibition coûteux de ses dispositions « populaires ») ? A ce propos, Annick me racontait au cours d'un entretien formel, qu'elle est capable au début d'année en seconde, de faire la différence du point de vue de l'attitude, entre les lycéens qui viennent du collège Henri-IV, arrogants au départ et les élèves qui viendraient d'autres établissements qui « *reconnaissent la chance qu'ils ont d'être là* ».

Chercheur : - Est-ce que tu arriverais à faire une différence entre des élèves qui viennent du collège, de la troisième et d'autres ?

Annick : « - Oui. En général, ceux qui entre guillemets, écoutent moins, ceux qui sont dispersés, ceux qui se permettent, d'intervenir comme ça sans qu'on leur donne la permission, puis qui dérogent un petit peu aux règles, ce sont des élèves du collège Henri IV. Pourquoi ? Parce que en fait, ils sont habitués aux structures, euh, ils sont dans la cour des « grands », on connaît les limites, on connaît les libertés, enfin on peut se permettre, on s'autorise à.... Et puis « nous avant on était au collège Henri-IV attention, donc il y a une forme de petite arrogance et qui est un petit peu installée. Contrairement aux autres, enfin aux autres, en général parce que ce n'est pas toujours le cas, qui en fait **reconnaissent la chance d'être là**, leur dossier a été pris, venant d'un autre collège et **j'ai l'impression qui sont plus reconnaissants**, ils ont plus de gratitude, ils ont plus conscience de la chance ».

Je n'ai pas pu discerner de tels comportements d'effacement ou d'autocontrôle sans doute parce qu'à un certain moment du parcours, dans l'investissement pour le travail, cela n'est plus possible. Stéphane, enseignant des sciences physiques explique en effet à propos des élèves boursiers : « - C'est sur qu'ils ont plus de mal au départ quoi, mais on voit que petit à petit, on est dans un environnement où l'élève est travailleur. Au bout de quelques temps ils font au mieux et c'est tout ce qu'on leur demande ».

8. La prise en compte de la mixité : une perspective

Je partage évidemment le point de vue d'Annick Davise (2010, p. 87) lorsqu'elle déclare que « *la différence la plus visible est celle des corps* ». Cependant, dans le travail, j'ai pris le parti d'analyser les leçons d'EPS dans une approche didactique en mobilisant des ancrages théoriques pluriels, en mobilisant les cadres de la sociologie dispositionnaliste et contextualiste et la démarche ethnographique et non de m'inscrire dans le cadre de la sociologie des inégalités sexuelles. Même si je traite de la question de la culture corporelle sélectionnée et transmise, je ne me suis en effet pas intéressée à la gestion de la mixité ni à la prise en compte des différences entre les filles et les garçons que ce soit au sein de l'activité d'apprentissage ou bien dans les éventuels écarts de réussite entre les deux sexes. Plusieurs raisons à cela.

Tout d'abord, la gestion de la mixité n'est pas un problème qui se pose pour les enseignants d'EPS dans les leçons, en tout cas au lycée. Que ce soit dans les discours des enseignants ou bien dans les observations de terrain, les filles et les garçons (au lycée), acceptent la mixité : « - *ils aiment bien travailler en groupe. Et ils ne font pas du tout d'histoires pour s'associer. Au collège un petit peu parce que c'est toujours pareil au collège, il y a des problèmes de garçons, filles, ils ne se connaissent pas encore bien ; en sixième en danse, j'ai du mal à faire des groupes mixtes hein, il faut vraiment que j'impose. Sinon ils vont se mettre entre garçons ou entre filles. Mais alors au lycée pas du tout. Il va y a voir une fille qui va se mettre avec un groupe de garçons ou un garçon avec un groupe de filles, ils ne sont pas du tout gênés* » (Jocelyne).

La mixité au lycée se fait spontanément malgré quelques exceptions selon les classes. Annick, à propos des relations entre les filles et les garçons concède qu'« - *il y a quand même des*

différences entre les classes, je vois cette année, c'est la première fois que je vois ça depuis que je suis ici, mais comme quoi, mes premières du mardi, si je ne fais pas les groupes, c'est les filles ensemble, les garçons ensemble, personne se mélange ».

La prise en compte de la mixité et l'étude des gestes professionnels dans la perspective d'une sociologie sexuelle n'est pas une variable d'étude dont j'ai tenu compte dans l'analyse didactique des leçons. Il me fallait d'ailleurs d'abord maîtriser les codes et les outils théoriques et la méthode du cadrage scientifique pour pouvoir éventuellement les mobiliser au sein de la sociologie des inégalités de sexe.

Ensuite, pour ce qui concerne les différences de comportements et de rapport à l'activité entre les filles et les garçons, seule la classe de seconde a révélé une différence d'attitudes entre les deux sexes. L'activité tennis de table étant une activité de compétition, valorisant un affrontement codifié, l'orientation de la pratique dans ses modalités risquerait de desservir les filles (Combaz et Hoibian, 2009). Monique l'enseignante de la classe me confiait volontiers au moment de l'entretien, et nous l'avons vu lors de la description des conduites motrices et des attitudes des élèves de la classe : « - *Les filles sont plus mollassonnes* ».

Il aurait probablement été intéressant de distinguer au sein de cette catégorie d'élèves et dans la perspective d'une sociologie des inégalités sexuelles, les activités pratiquées par les filles et celles pratiquées par les garçons. Mais dans l'ensemble de ces activités extra-scolaires, qu'il s'agisse de pratiques physiques ou artistiques (musique et solfège), les élèves risquent d'incorporer des normes, des logiques sociales qui seront des pré-requis aux logiques scolaires. On peut imaginer en effet, qu'au cours de leur socialisation secondaire dans les activités de solfège, de danse en conservatoire, de pratique d'un instrument de musique, les élèves ont incorporé des normes de rigueur et de ténacité mais ont aussi incorporé la logique de l'interaction élève-professeur. En effet, de manière générale, les comportements non acceptés par les enseignants à l'école peuvent être interprétés comme un manque de « *volonté scolaire* », un manque d'autonomie, voire comme une « *intention perturbatrice* » alors qu'ils « *résultent de contradictions entre la situation scolaire (et ses pré-requis) et les logiques sociales dans lesquelles les jeunes sont socialisés* » (Faure et Garcia, 2003, p. 86). Aussi, pour que les élèves répondent au mieux aux « attentes » professorales, il est nécessaire, expliquent Sylvia Faure et Marie-Carmen Garcia (2003), qu'ils aient appris et incorporé (et pas seulement à l'école) « *la logique de cette interaction ainsi que ses codes comportementaux, [qui engagerait] de leur part de l'autocontrôle, de l'écoute, de l'obéissance et un certain intérêt à ce qui est appris* » (p. 86). On peut supposer que ces lycéens-là, se sont appropriés des codes et des normes de rigueur, d'obéissance, d'assiduité, de respect de l'autorité professorale et que ces dispositions sociales-cognitives ne se heurteront pas aux attentes des enseignants ni à celles de l'institution, au contraire des élèves des collèges qui recrutent un public essentiellement d'origines sociales populaires.

Aussi, dans le cadre de la sociologie du *curriculum* il est vrai que j'aurais pu traiter de la sélection curriculaire opérée et des références culturelles. Y-a-t'il une distinction faite entre les filles et les garçons ? Est-ce que le *curriculum* caché organise la différenciation des savoirs selon le genre (fille ou garçon) ainsi que l'a montré la sociologue Nicole Mosconi (1989 ; 2003 ; 2006) ? Cependant, au sein des autres classes, et dans les situations d'apprentissage, je n'ai pas observé de filles plus en difficulté que les garçons alors que les travaux de Annick Davisse (2010) montrent fort bien comment les différences de rapport à la culture sportive et

à la réussite des filles et des garçons sont liées à des obstacles culturels plutôt que relationnels et comment les écarts de réussite au baccalauréat persistent entre les filles et les garçons. En acrosport, une activité qui correspondrait effectivement plus à un « habitus » traditionnellement féminin (Combaz et Hoibian, 2001), j'aurais pu mesurer les écarts de réussite entre les filles et les garçons de la classe, en relation avec le nature des APSA proposées, la nature des interactions de l'enseignante vers les élèves ou bien encore la nature des savoirs transmis. On sait en effet que des activités proposées en EPS reposent sur une dimension féminine quand d'autres reposent sur une dimension masculine. Pour esquisser les réflexions et les analyses portant sur écarts de réussite entre les filles et les garçons selon le type d'activité (selon la nature de la CP⁹⁶), je me suis procurée les notes annuelles obtenues par les dix classes EPS de terminales⁹⁷ au baccalauréat EPS 2015. La *figure 26*. représente les moyennes des notes obtenues par compétence propre pour les garçons et les filles⁹⁸. Les activités qui correspondent à la CP1⁹⁹ au lycée sont : le 3x500m et la natation de vitesse. En CP2¹⁰⁰, il s'agit de l'escalade. En CP3¹⁰¹, on trouve la danse et l'acrosport. En CP4, les élèves ont pratiqué le volley-ball, le tennis de table ou bien le hand-ball. Enfin, en CP5¹⁰², les élèves ont pratiqué musculation, step ou natation.

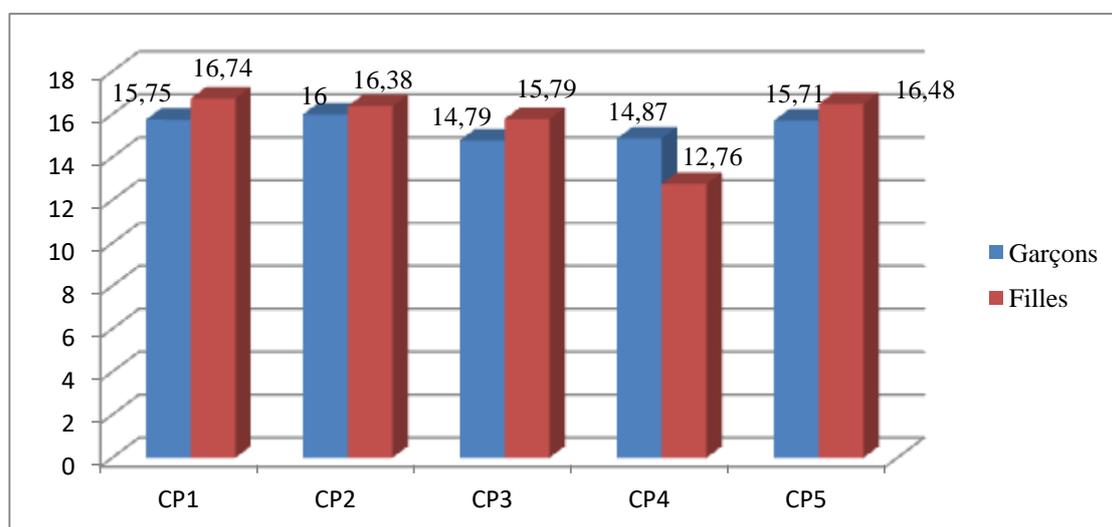


Figure 26. - Les notes obtenues au baccalauréat EPS 2015 selon le sexe et la CP.

A la lecture du graphique, on note que les filles dominent les garçons dans les activités relevant de la CP1, de la CP2, de la CP3 ainsi que de la CP5. Mais on remarque que la note

⁹⁶ Compétence Propre.

⁹⁷ Pour rappel, il y a huit classes de terminale dans l'établissement lors de l'année 2014-2015, mais les classes en EPS sont constituées d'élèves appartenant à ces différentes classes, selon les menus qu'ils ont choisis, ce qui explique qu'il y ait deux classes supplémentaires en EPS.

⁹⁹ Compétence propre 1 : Réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée.

¹⁰⁰ Compétence propre 2 : Se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains.

¹⁰¹ Compétence propre 3 : Réaliser une prestation corporelle à visée esthétique ou acrobatique.

¹⁰² Compétence propre 5 : Réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi.

semble encore stigmatisante pour les filles dans les activités relevant de la CP4, ces activités qui privilégient l'affrontement (sports collectifs, sports de raquette). Les enseignants, quand je les interroge sur les notes qu'obtiennent les élèves au baccalauréat, reconnaissent qu'en tennis de table « - *effectivement, au regard des exigences nationales, en termes de critères, enfin, les notes ne sont pas très très élevées, surtout chez les filles* » (Annick).

Cependant, alors que de nombreux auteurs ont par ailleurs mis en évidence que les écarts de réussite au baccalauréat EPS se creusent en faveur des garçons dans les activités au sein desquelles « *la logique principale est de produire une performance mesurée (essentiellement athlétisme et natation)* » (Combaz et Hoibian, 2008, p. 141), l'avantage semble être au contraire en faveur des filles dans cet établissement. Une des raisons possibles exprimées par Annick est que « - *Le barème est quand même assez favorable aux filles en 3x500 m* ».

Il pourrait donc être intéressant, dans ces perspectives de travail, d'interroger de manière plus précise, à la manière de Marie-Paule Poggi et Julien Moniotte (2014) au sein d'un lycée général favorisé, les biais perceptifs qui entrent en compte au moment de l'évaluation des élèves au baccalauréat et qui risquent d'influencer l'écart de réussite entre les filles et les garçons.

9. L'étonnement sur le terrain

Jusqu'à présent j'ai décrit, en croisant le corpus des observations directes et celui des entretiens menés avec les enseignants, à quoi ressemblent les leçons d'EPS de trois enseignants du lycée Henri-IV. J'ai tenté de typifier l'EPS en train de se faire dans un lycée d'élite en révélant les traits de généralités des leçons avec l'EPS mise en œuvre dans des contextes « difficiles ». La *figure 27*. propose une première typification de l'EPS dans ce contexte. Les leçons de la discipline ne s'organisent pas autour de la gestion des comportements imprévisibles des élèves qui inviteraient les enseignants à mettre en œuvre des formes de pratique scolaire qui séduiraient et impliqueraient les élèves mais elles s'organisent néanmoins autour des conduites motrices hétérogènes des élèves. Les leçons sont ainsi orchestrées par des enseignants qui ont leur propre style pédagogique mais qui font autorité. Ils n'ont pas à faire face à des situations d'urgence et/ou d'imprévu tout comme les enseignants d'autres disciplines que j'ai pu rencontrer. Sylvie, dans le cadre de la SVT me dit : « - *Ici vous préparez une heure de cours vous savez que vous allez faire une heure de cours, dans le XX^{ème} vous préparez une heure de cours et vous ne savez pas si vous allez gérer les conflits, calmer la classe... il y a plus d'improvisations dans le XX^{ème} par exemple. Ici ce que vous avez prévu vous le faites* ».

Du point de vue de leurs configurations, les leçons d'EPS que l'on a pour habitude de voir décrites dans la littérature, ne sont pas si éloignées que cela des configurations en vigueur dans un contexte scolaire d'excellence. Je l'ai montré, la typologie structurelle est la même. Ce sont les dispositifs pédagogiques et didactiques qui semblent différer en raison des attitudes et des comportements des élèves : les enseignants n'ont pas à se préoccuper de la gestion de l'espace et n'aménagent pas forcément, ou pas toujours en tout cas, matériellement les situations afin de cadrer l'espace de travail ou bien de faciliter un apprentissage.

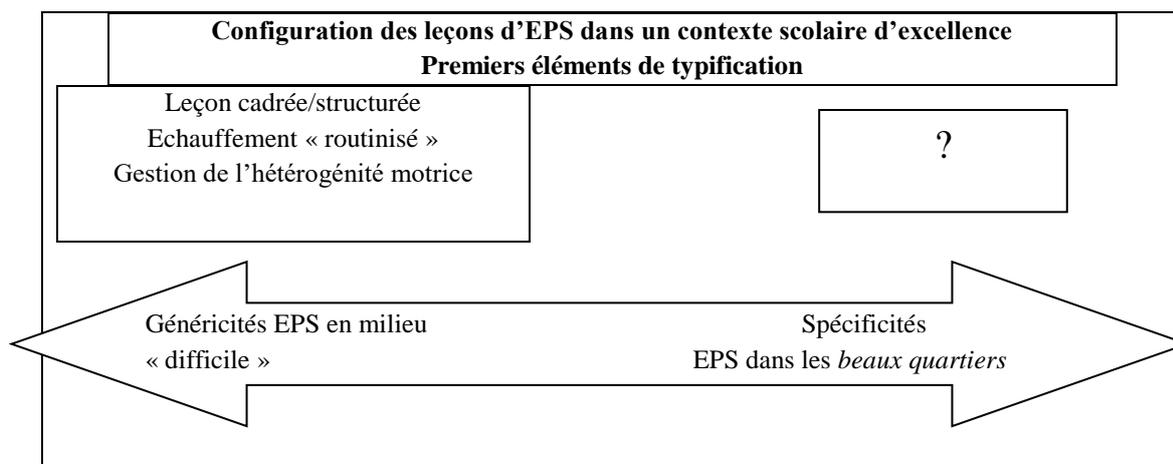


Figure 27. - Traits caractéristiques des leçons d'EPS en contexte d'excellence d'après les premières observations directes.

Il y a donc là, un premier aperçu des gestes d'organisation, de conception des dispositifs et les gestes d'aide à l'étude (Chevallard, 1997) employés par les trois enseignants d'EPS. A travers la mise en récit des pratiques enseignantes, on voit que les techniques didactiques dont usent les enseignants sont similaires aux techniques employées dans les contextes difficiles pour faire avancer la leçon : leçon cadrée et structurée qui avance selon une planification de l'enseignant. Les élèves rencontrent des difficultés dans l'effectuation motrice des tâches et pour aider les élèves les plus en difficultés, l'enseignant différencie ses gestes d'aide à l'étude et modifie le milieu didactique en aménageant l'espace de pratique, en simplifiant la tâche, en l'aménageant matériellement.

Si ces premiers éléments de typification donnent à voir des traits de similarités entre l'EPS faite dans les beaux quartiers et l'EPS faite dans des contextes d'enseignement « difficiles », je ne suis en quelque sorte restée qu'en « surface » de la leçon sans entrer dans sa « substance » didactique. Et c'est sans doute pour cela qu'elle peut renvoyer jusqu'à présent le spectre d'une EPS « traditionnelle » et « classique ». Le classicisme de ces leçons les rapproche en cela de « *pratiques ordinaires* » d'enseignement de l'EPS (Poggi et Brière, 2014b, p. 397) ; et c'est ce trait caractéristique qui m'a dans un premier temps, étonné moi qui m'attendais à une programmation d'activités peu communes et renvoyant sans doute à la culture légitime, à des dispositifs innovants et se multipliant, mettant une EPS en effervescence dans cette institution scolaire élitiste. Mais ces ressemblances avec ce que j'avais déjà pu observer ailleurs (dans des contextes de stages, dans les lycées professionnels dans lesquels j'ai enseigné), m'a désarçonnée. Ces premières impressions d'ailleurs, me sont apparues problématiques. L'enquête au lycée Henri-IV semblait m'apprendre que les leçons d'EPS n'étaient finalement pas si différentes de ce qui se faisait ailleurs, sur d'autres terrains. Elles étaient peut-être

même plus pauvres didactiquement si l'on se place du point de vue de l'aménagement des règles didactiques, de l'utilisation des médias et outils par les élèves par exemple. Elles nécessitaient moins d'adaptations, moins d'interventions d'urgence de la part des enseignants respectés par les élèves et qui avaient les moyens d'orchestrer leur leçon comme ils le souhaitaient. J'étais dans une situation d'inconfort, une situation d'incertitude dont parle Daniel Cefaï (2009a) à propos de l'étonnement chez l'ethnographe :

« Rapidement, l'étonnement frappe l'ethnographe qui voit et entend des choses auxquelles il ne s'attendait pas, qui est renvoyé à la non pertinence des questions qu'il (se) pose et qui doit réviser les quelques guides hypothétiques dont il s'était prémuni. Rapidement, le doute se saisit de lui, suscite ce sentiment d'irritation qu'éprouve celui que ses habitudes de pensée et d'action ne permettent plus de s'orienter, et le pousse à chercher des solutions à ce qui lui apparaît comme une situation problématique. Ces épreuves sont ici qualifiées d'incertitude, d'inquiétude ou d'inconfort ». (Cefaï, 2009a, p. 3).

Qu'avais-je découvert finalement ? Qu'un endroit scolaire d'excellence détient avec lui son lot de banalités ? Que derrière le fantasme d'une EPS idéale se cache le produit d'activités ordinaires et répétées ? Pourtant est-ce que derrière ces pratiques enseignantes classiques, traditionnelles, il n'y aurait pas là, comme pour Daniel Chambliss lorsqu'il a étudié les nageurs olympiques, « *un point crucial* » (Chambliss, 2010, p. 75) ? Celui de découvrir que l'EPS *dans les beaux quartiers* ne relève pas de cette ingéniosité didactique au contraire existante parce que nécessaire, dans les contextes difficiles ? Celui de découvrir que les leçons d'EPS dans un lycée d'élite ne présentent pas une organisation ni des techniques didactiques atypiques ?

Le fait est que cette description générale des leçons dont je viens de rendre compte n'est qu'un reflet premier, qu'une retranscription peut-être naïve même comparée à d'autres contextes à partir d'éléments empiriques, et ne renvoie qu'aux traits de surface de la leçon. Même si ces traits ont été tracés à partir « *d'observations directes et armées* » (Numa-Bocage, Marcel et Chaussecourte, 2014), il a fallu que j'en vienne à l'analyse de ces observations tout en croisant les corpus pour dépasser l'étonnement initial qui m'a frappé¹⁰³. Il n'a plus seulement été question de pratiques enseignantes mais de l'analyse des gestes professionnels des enseignants d'EPS en me référant aux descripteurs de l'action conjointe en didactique.

De ces premières analyses, il en a résulté prioritairement le constat que les dispositifs mis à l'étude sont stables et que le milieu didactique est stable. C'est là un des premiers traits de spécificités des leçons sur lequel je reviendrai. Les élèves ne perturbent pas l'activité didactique enseignante ; ils exécutent les consignes, ils s'obstinent dans la répétition des tâches. Le travail didactique enseignant n'est plus « empêché » (Monnier et Amade-Escot, 2009) mais il est accepté. Bien sûr, on pouvait se douter de ces comportements comme on pouvait alors se douter de la stabilité du milieu didactique existant dans les leçons. Mais il semblerait qu'il y ait un intérêt à comprendre à quoi tient cette stabilité du milieu didactique

¹⁰³ Pour un rappel méthodologie, voir page x.

(ou mésogénèse) et plus exactement à sa co-construction. Comment cet accord entre élèves et enseignant se construit-il ? Qu'est-ce qui présiderait à la co-construction de la stabilité du milieu didactique et des savoirs ? Alors que les élèves ont tendance à faire l'amalgame entre le sport et l'EPS, à « jouer le jeu » en EPS, on l'a vu, quelles sont finalement les conditions de ce jeu « gagnant-gagnant » en EPS ? Il serait sans doute intéressant de comprendre comment s'installent ces conditions pour mieux comprendre les situations dans lesquelles il ne parvient pas à s'instaurer. Pour saisir les mécanismes fins de l'action conjointe dans ce milieu d'excellence, je croiserai aux données tirées des observations et des entretiens, les données tirées des questionnaires adressés aux élèves afin d'obtenir le point de vue des élèves sur ces situations.

Deuxième chapitre : Les spécificités des leçons d'EPS dans *les beaux quartiers*

*« Je me suis rendue compte de la vitesse
d'apprentissage des élèves ici¹⁰⁴ »*

1. La stabilité du milieu didactique

Dans les établissements difficiles, les enseignants rencontrent des difficultés pour construire un « milieu vif ¹⁰⁵ » (Amade-Escot et Venturini, 2009, p. 12) et pour faire vivre un milieu didactique. Les travaux en didactique s'intéressent aux conditions de ce milieu didactique ou autrement dit au « *processus mésogénique* », c'est-à-dire à l'évolution du milieu didactique. Ils tentent de répondre à la question : comment les enseignants installent-ils des dispositifs qui « font milieu » (Amade-Escot et Venturini, 2009) ? Quels sont les dispositifs initiaux construits pour favoriser l'apprentissage des savoirs visés ? Je vais montrer que les dispositifs de départ reposent sur un milieu didactique stable, dont l'équilibre n'est jamais remis en cause. C'est au sein de ce dispositif que se co-construisent les savoirs mis à l'étude par l'enseignant.

1.1. Le cadrage et l'aménagement de l'espace

Même si les enseignants d'EPS ne font pas ou très peu face à des imprévus au cours de la leçon, ils cadrent néanmoins celle-ci, la structure pour conduire le savoir et garder le contrôle sur les conduites des élèves

En contexte difficile, le cadrage de l'espace est une préoccupation et nécessite une anticipation réfléchie. L'objectif est d'organiser à la fois la circulation des élèves et à la fois d'organiser « *clairement et visuellement l'espace de travail qui leur est dévolu* » (Vors, 2013, p. 46). Lorsque j'enseignais l'acroport à mes élèves de première en lycée professionnel, je me rappelle avoir, à chaque leçon, organisé des « zones de répétition » pour chacun des groupes. Il fallait que chaque groupe ait son espace, comme un territoire que l'on s'approprie, mais surtout que cet espace soit « équitable » et le même pour tous. Tous les groupes devaient pouvoir répéter sur la même aire de praticable pour éviter les injustices. Lorsque des élèves envahissaient, souvent délibérément les aires des autres, l'incident de cours n'était pas loin. Alors il fallait rappeler à l'ordre et s'assurer que les « zones de répétition » étaient respectées, faire attention à ce que le matériel ne soit pas déplacé. Les zones que doivent occuper les élèves sont généralement matérialisées au moyen d'un aménagement particulier (plots, tapis) ou bien au moyen des lignes du gymnase déjà tracées. C'est alors pour l'enseignant, un moyen de garantir « *une bonne distance de contrôle et une bonne écoute* » (Vors, 2013, p. 47). Dans certain contexte donc, l'organisation spatiale et matérielle est véritablement une

¹⁰⁴ Valérie au cours d'un entretien formel.

¹⁰⁵ Entendu par les auteurs dans une double acception : « *au sens « d'entrer dans le vif du sujet » relativement à l'enjeu de savoir et de « vitalité » du milieu didactique portant potentiellement cet enjeu* » (Amade-Escot et Venturini, 2009, p. 34).

préoccupation permanente de l'enseignant ; le cadrage spatial de l'activité collective de travail des élèves est même une des « *conditions d'obtention d'une activité collective d'étude de la part d'élèves* », c'est une « *condition propédeutique au travail* » (Vors et Gal-Petitfaux, 2008, p. 6 et 7). Dans leur article, les auteurs mettent en évidence le fait que « *l'enseignant organise l'espace de travail pour réduire et contrôler la circulation des élèves, afin de créer les conditions de production d'une activité collective tournée vers le travail* » (Vors et Gal-Petitfaux, 2008, p.12). Ici, dans les leçons, il n'y a en fait, aucun dilemme à résoudre entre préoccupations organisationnelles et enjeux d'apprentissage. Il n'y a pas de cadrage spatial mis en place. En acrosport par exemple, Valérie ne délimite pas des espaces de travail respectifs pour chaque groupe, elle ne délimite pas non plus l'espace de travail pour l'atelier de l'appui tendu renversé ou pour l'élaboration et la répétition des enchaînements ; les élèves se répartissent librement sur le praticable avec leur groupe respectif ; de même, lorsque les enseignants rassemblent le groupe-classe durant l'appel ou durant la leçon pour la transmission de consignes, il n'y a pas besoin de spécifier aux élèves où ils doivent s'asseoir. A ce propos, Jocelyne déclarait en entretien : « - *Oui, moi je n'utilise pas beaucoup le matériel c'est vrai...avant oui, je matérialisais encore plus l'espace et c'est vrai qu'ici ce n'est pas toujours nécessaire, ils peuvent comprendre rapidement. Bon, ce n'est pas forcément par flemme d'installer des choses, mais c'est vrai que je mets un peu moins de choses en place* ».

Les enseignants n'ont pas à se préoccuper du cadrage spatial, ni de l'aménagement matériel des situations, ce qui va leur permettre de faire progresser la leçon rapidement (chronogénèse), de faire évoluer tout autant le milieu didactique (mésogénèse) et de se concentrer, au moment des phases collectives (topogénèse), sur les contenus d'enseignement portant sur la progression motrice ou bien sur l'organisation et la création de leur enchaînement en acrosport.

1.2. L'aménagement du milieu et l'aménagement didactique

Les leçons observées ont l'air « simples » dans la mesure où il y a très peu, voire aucun aménagement matériel lors des dispositifs d'apprentissage. Concernant les aspects didactiques des situations observées, j'ai pu constater en tennis de table un faible aménagement réglementaire et un faible aménagement de l'espace de jeu. Il n'y a pas d'utilisation de matériel (hormis un aménagement sécuritaire en acrosport) lors des mises en situation. Je n'ai jamais vu par exemple de plots utilisés en tennis de table, de feuilles de papier journal ou de feuilles format A4, disposées sur les tables pour représenter des cibles à atteindre. Je n'ai pas vu de lignes tracées à la craie au sol derrière les tables ou bien même sur celles-ci pour faciliter des apprentissages visés ou contraindre l'élève à tel ou tel comportement, telle ou telle trajectoire de balle. De tels dispositifs constituent des aménagements didactiques élaborés et testés sur le terrain par des enseignants qui opérationnalisent des formes de pratiques scolaires. Ces dispositifs sont régulièrement proposés dans des revues professionnelles telle que *la Revue EPS*, *Les cahiers EPS*, *Les cahiers du CDREPS* ou sur les sites académiques, afin de proposer à la corporation, des modèles de dispositifs. Gui Pommier et Michel Sakni (2006) proposent par exemple d'innover en changeant les pratiques en tennis

de table en exploitant l'environnement au maximum ; ils matérialisent avec des traits, des zones à atteindre sur une table, et avec des crêpes en caoutchouc, des zones à éviter, ils placent un cerceau à la verticale au centre du filet pour que les échanges passent obligatoirement par ce cerceau. Francis Blanchard (2012, p. 77), pour inciter des élèves de quatrième à « *marquer vite, en 2 frappes maximum* », matérialise sur un côté de la table, un triangle, qui doit permettre au serveur d'atteindre le « petit côté » opposé au relanceur.

Ce sont aussi des formes de pratique scolaire construites lors de travaux empiriques faisant l'objet de publications, à l'instar de Nicolas Mascret (2008) et sa rencontre de badminton en 15 points organisée « *entre compétition et compétence* ». Bien que cette forme de pratique soit à destination de collégiens et qu'elle ne corresponde pas aux APSA observées, elle est malgré tout une activité appartenant à la CP4¹⁰⁶. Aussi, peut-elle constituer en ce sens, un élément de comparaison. La forme de pratique scolaire proposée par Nicolas Mascret transforme donc la pratique sociale de référence : aménagement du score et matérialisation des zones avant, centrale et arrière. Elle implique aussi la manipulation de médias par les élèves : table de score qui indique aux joueurs la « zone rouge » à éviter et la « zone verte » qu'il s'agit d'atteindre. Lors des deux cycles de tennis de table observés, les élèves n'ont utilisé aucun média, n'ont jamais retranscrit de score sur une fiche, n'ont pas manipulé de tableau où auraient été répertoriées des « zones dangereuses » (Mascret, 2006) ou bien des « zones atteintes ».

Si en acrosport, les élèves se sont référés au code UNSS pour élaborer leur prestation dès la troisième leçon, celui-ci a été utilisé dans la mesure où l'activité l'impliquait et qu'il s'agissait d'une priorité dans la perspective du baccalauréat (les figures étant codifiées).

De même, si la classe de terminale de Luc, lors des deux dernières leçons de tennis de table, a eu pour consignes de réaliser sur une demi-feuille, l'analyse de ses propres points forts et points faibles et de ceux de son adversaire pour élaborer entre deux matches, une stratégie adaptée à cette analyse, il n'y a pas eu l'utilisation d'autres médias au cours du cycle. Les élèves non-joueurs étaient arbitres et non des observateurs qui auraient dû utiliser des outils tel que la « grille-araignée » (Sève, 2014) qui doit permettre à l'observateur d'identifier la façon dont le joueur observé a marqué le point. Lorsque Valérie revient avec moi sur la question de l'aménagement matériel, elle déclare n'avoir pas utilisé de matériel particulier avec cette classe dans la mesure où « *il n'y en avait pas besoin* ». Elle explique utiliser le matériel pour « *développer un travail technique chez certains qui peuvent être en difficulté, sous formes d'ateliers* », avec « *des tapis ou des plinths hauts* ». L'aménagement matériel serait alors au bénéfice de la différenciation pédagogique, au service des élèves les plus en difficultés.

De même Monique déclare en entretien *post-cycle* qu'il y a « *plein de trucs* » qu'elle n'a pas faits, comme tracer une ligne au sol pour travailler le placement et les déplacements, matérialiser des zones sur la table à la craie alors que c'est tout à fait possible. Par ailleurs, Monique affirme modifier régulièrement les règles de l'activité, aménager des situations

¹⁰⁶ Compétence propre 4 : conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif.

pédagogiques en soulignant le fait qu'il faille expliquer ces aménagements réglementaires aux élèves qui risquent de les prendre pour les règles officielles de l'activité :

Monique : « - Des fois les situations qu'on met en place ça les rebute un peu parce que je me suis aperçue aussi **qu'à force d'aménager des règles, si tu ne reviens pas à chaque fois dessus, ils pensent que c'est, c'est les règles du volley, il faut leur dire parfois, c'est sidérant !** : « oui, oui madame mais ça ça fait partie des règles », je dis « non, non pas du tout, ça c'est parce qu'on a aménagé une situation pédagogique », ça prouve qu'ils sont en écoute quand même et que ça les intéresse. Ça c'est assez récent je trouve, **peut-être parce qu'on aménage de plus en plus, je ne sais pas** ».

Si je n'ai pas pu constater d'aménagement matériel spécifique au service de l'aménagement didactique de l'activité, les enseignants déclarent malgré tout le faire. Il y a donc ici des précautions interprétatives à prendre. Le profil de la classe a pu jouer sur l'aménagement ou non de l'espace, les intentions didactiques des enseignants ont également dû impacter les aménagements didactiques des enseignants. Mais c'est en général dans les établissements difficiles qu'il s'agit de susciter l'adhésion des élèves, en jouant sur les modes d'entrée en activité de manière intentionnelle, en « habillant » les situations d'apprentissage (Ubaldi, Coston, Coltice et Philippon, 2006) pour permettre à chaque élève de « rentrer » en activité puis en activité d'apprentissage (Choffin et Le Meur 2004). Ces modes d'entrée, ces formes de pratique, passent par des adaptations matérielles, didactiques, l'utilisation de médias pour déclencher l'engagement dans la pratique mais pour faciliter aussi l'atteinte d'enjeux didactiques visés.

1.3. L'activité didactique acceptée : le réalisme calculateur des élèves en EPS

Pourtant, les élèves s'engagent dans ce milieu didactique et ne vont jamais à son encontre. Ils acceptent l'activité didactique de l'enseignant. Ils « jouent le jeu » parce que nous l'avons dit, ils ont compris et accepté le « métier d'élève ». On peut y voir là les conditions d'un jeu « gagnant-gagnant » en EPS comme on a pu constater les conditions d'un « donnant-donnant » au lycée. Il semblerait alors qu'un « réalisme calculateur » des élèves préside à l'instauration du milieu didactique et à sa stabilité.

Ce qui semble présider à la stabilité du milieu didactique c'est la dimension stratégique que revêt l'EPS pour les élèves. Pour 53,6% des lycéens interrogés, l'EPS est en effet un bon moyen d'améliorer sa moyenne générale.

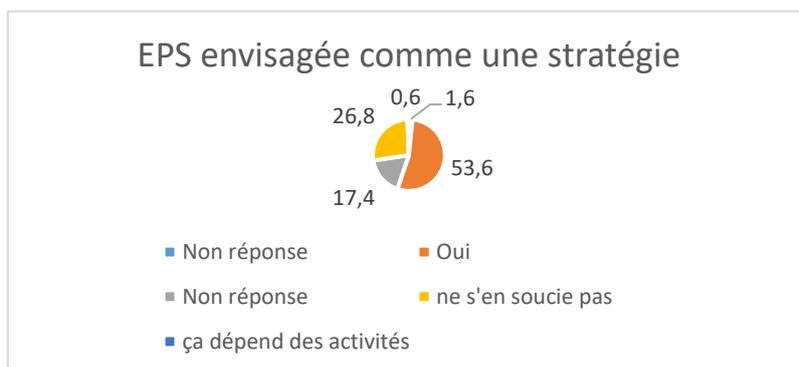


Figure 28 : - L'EPS est-elle une stratégie pour améliorer votre moyenne ? (Résultats en %).

A cet « effet calculateur », on peut ajouter qu'une minorité des élèves reconnaît à l'EPS son analogie avec les autres disciplines. Pour 34 % des lycéens, l'EPS est une discipline d'enseignement qui ne se distingue pas des autres disciplines puisqu'elle possède de caractéristiques communes. J'ai repéré trois dimensions mobilisées par les élèves pour justifier de l'analogie de l'EPS avec les autres disciplines :

Elle est dotée d'un **appareil docimologique** : les élèves font référence aux évaluations en cours d'année notées dans les bulletins, et à une l'évaluation certificative au baccalauréat, aux enseignants qui encadrent les cours et à l'existence de coefficients et de programmes qui régissent la discipline. Dans le corpus de données on trouve par exemple les affirmations suivantes : « *Il y a un professeur et des cours, des évaluations, des progrès comme dans les autres matières* » ; « *Il y a des notes, progrès attendus* » ; « *Elle compte dans la moyenne générale* » ; « *L'élève est encadré par un professeur comme dans chaque matière* » ; « *Cela a le même coefficient dans la moyenne* » ; « *Nous sommes évalués* » ; « *parce qu'on est noté, évalué et que ça compte autant que les maths dans la moyenne* » ; « *Elle compte au bac* » ; « *La moyenne compte au même titre que celles des autres matières* ».

Dans la mesure où l'EPS fait partie de la matrice disciplinaire, l'EPS est une discipline « comme les autres » aux yeux de ces 34 % élèves. Ils doivent s'y engager pour améliorer leur moyenne, obtenir de bonnes notes. D'ailleurs, pour 35,5 % des lycéens, l'EPS nécessite autant d'investissement à fournir que dans les autres matières et pour

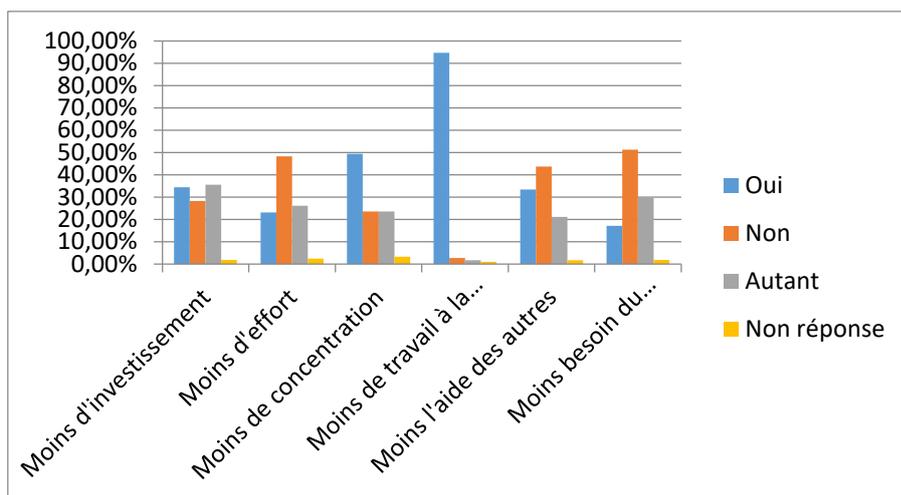


Figure 29 : - Le rapport des lycéens à l'EPS

Aussi, elle exige comme ailleurs une **attitude scolaire à tenir** : dans le corpus des données relatives aux questionnaires, les élèves déclarent que la discipline « demande du travail », « demande un effort à fournir, une concentration et un investissement de la part de l'élève » ; les élèves la voient comme « une matière où il faut travailler pour progresser comme dans n'importe qu'elle autre matière » ; il y a « un besoin de s'investir autant, même si pas dans les mêmes conditions » ; « il faut venir et assister au cours, être le plus attentif possible et donner le meilleur de soi » ; « c'est une matière qui comme les autres nécessite concentration et attention » ; « il faut s'investir autant, même si pas dans les mêmes conditions » ; « il faut être sérieux et utiliser des connaissances » ; « On y apprend des choses pour notre parcours futur » ; « Il faut être autant concentré que dans les autres matières pour réussir ».

On constate donc que des lycéens mobilisent des représentations renvoyant à une analogie de la discipline avec les autres matières. Aussi, les efforts de sérieux et d'investissement qu'elle requiert pour progresser renvoient aux mêmes modes d'investissement qu'ils engagent dans les autres disciplines. Ces modalités d'investissement analogiques semblent conférer à l'EPS toute sa place et tout son statut de discipline scolaire au sein de cet établissement et sembleraient présider à la co-construction d'un milieu didactique stable.

En effet, la troisième dimension relevée dans le corpus des questionnaires renvoie à la discipline **est le lieu d'apprentissages** : les élèves font référence à la « démarche pédagogique » mise en œuvre, aux apprentissages et compétences acquis en EPS : « cela demande des compétences, un apprentissage ». C'est un lieu où les élèves « apprennent et s'exercent pour progresser »

Cependant, à ce « réalisme calculateur » semblerait se substituer la nécessité de s'investir, de se concentrer pour réussir et réaliser des apprentissages spécifiques à la discipline. II

semblerait également que les élèves perçoivent des intérêts à pratiquer l'EPS puisque dans ce contexte scolaire d'excellence, les élèves reconnaissent à la discipline sa place toute particulière dans la matrice disciplinaire. L'EPS continue d'occuper cette place toute singulière qu'on lui reconnaît en étant « *une discipline à part entière et entièrement à part* » (Hébrard, 1986). C'est en effet 63 % des lycéens interrogés qui déclarent que l'EPS « n'est pas une discipline comme les autres » et près de 80% qui déclare que l'EPS est aussi « utile que les autres matières ».

En m'intéressant à ce qui distingue l'EPS des autres disciplines aux yeux des élèves, j'ai constaté l'hétérogénéité des représentations de la discipline. Si l'EPS repose sur des spécificités (engagement corporel, dimension collective, dimension utilitaire et sanitaire) dont on conscience les élèves, ces derniers ont tendance à déprécier la discipline et à la renvoyer à une dimension moins scolaire, « *moins intellectuelle* ». A lire de nombreuses réponses, il n'y aurait « *pas besoin de son cerveau* », ni de « *son esprit* » pour pratiquer l'EPS. Il existerait ainsi, dans les représentations des élèves, une dichotomie entre le corps et l'esprit jusqu'à ce que l'EPS soit reléguée à un rang d'infériorité. Celle-ci, aux yeux des élèves, « *demande moins d'efforts intellectuels* », « *on utilise notre corps et pas notre cerveau* ». Pour certains élèves, « *les autres matières sont mentales l'EPS est physique* », « *elle se distingue des autres car elle nécessite un travail physique et moins intellectuel que les autres* ».

De même, si les élèves se disent beaucoup plus libres en EPS dans la mesure où la discipline impose moins de contraintes, ils considèrent qu'elle n'a pas d'impact sur leur avenir : « *sincèrement ce n'est pas quelque chose qui me servira* », « *pas d'intérêt particulier, matière peu importante, annexe* », « *ni les élèves ni le corps des professeurs (professeurs d'EPS mis à part bien entendu) ne considèrent que l'EPS a la même valeur que le cours de mathématiques ou de littérature* ».

Des élèves considèrent donc qu'il n'y a pas en EPS « *autant d'enjeux que dans les autres matières* ». Pour exemples, certains déclarent : « *elle est moins importante que d'autres matières pour le bac* », « *sincèrement ce n'est pas quelque chose qui me servira* », « *c'est la seule matière physique. La note obtenue a beaucoup moins d'importance pour moi, mes parents, mes professeurs et mon orientation* », ou bien encore elle « *ne compte pas de la même manière au conseil de classe* », « *elle n'a pas d'impact dans la sélection* ».

Toutefois, ces propos sont nuancés par la mobilisation de la dimension épanouissante repérée dans d'autres propos. En effet, si certains élèves minorent les intérêts de cette discipline scolaire dans leur formation, d'autres en revanche lui confèrent toute sa dimension épanouissante. Certaines représentations de la discipline mobilisent la dimension pédagogique de l'EPS (« *les enseignants n'ont pas la même pédagogie* ») et le rôle qu'elle joue dans la transmission de valeurs. Il faut « *fournir des efforts* », mais l'EPS « *permet d'acquérir une résistance mentale, et de connaître nos potentiels et nos limites, apprendre à s'écouter et se dépasser. Avoir un projet, être fier de sa victoire, mais pas mauvais perdant* ». Aux yeux de certains élèves, « *c'est une matière qui nous permet de grandir, de nous ouvrir aux autres, de travailler en équipe* », « *elle favorise l'esprit d'équipe et permet l'acquisition d'une motivation* ».

et d'une volonté de dépassement de soi même », « c'est une activité dans laquelle on peut s'épanouir et se dépenser contrairement à des matières comme le français ».

Donc, même si le rapport à L'EPS des élèves est partagé, pour la majorité d'entre eux, l'EPS n'implique pas les mêmes modes d'implication scolaire que dans les autres disciplines alors que les enjeux de savoirs ont tendance à être identiques. D'ailleurs, pour certains, l'EPS est perçue comme un « SAS » de décompression durant la semaine, un moment au cours duquel les élèves peuvent « *se défouler* », « *se détendre* » et « *prendre du plaisir en EPS plus qu'ailleurs* ». L'EPS est alors perçue comme une activité de loisirs au sein de laquelle « *moins de pression* » et « *moins de stress* » sont exercés. Les élèves ont un rapport ludique à l'EPS et la renvoient à une dimension récréative ; ils s'y amusent ou se détendent :

« L'EPS est un moyen de s'amuser, de parler avec nos amis en fournissant un certain effort physique », « En EPS je me détends plus et c'est l'occasion d'apprendre à maîtriser mon corps. De plus on s'amuse » ;

« Personnellement, je trouve que c'est un moyen de détente et un moyen de faire autre chose que le travail intellectuel demandé dans les autres matières ».

A travers l'éclectisme de leurs réponses, le croisement des données tirées des questionnaires avec les observations de terrain ainsi que les discours des enseignants semble bien mettre en évidence les conditions d'un jeu « gagnant-gagnant » en EPS. Alors que la majorité lui confère une dimension récréative, inférieure aux autres disciplines, d'autres l'envisagent comme un « *sas de décompression* », ils s'y investissent parce qu'elle est une discipline scolaire, qu'elle peut leur permettre d'améliorer leur moyenne ou d'atteindre la mention au baccalauréat.

Les élèves renvoient l'EPS à plusieurs dimensions pour justifier la singularité de la discipline. La *figure 30* synthétise le rapport à l'EPS des lycéens d'Henri-IV. Il faut ajouter qu'une confusion entre Sport et EPS est aussi une dimension qui ressort dans les représentations des élèves. Pour les élèves, il semblerait que l'EPS soit du sport : « *la pratique d'un sport requiert l'apprentissage de connaissances et de règles. De même le sport est un aspect important de l'équilibre physique et mental* ».

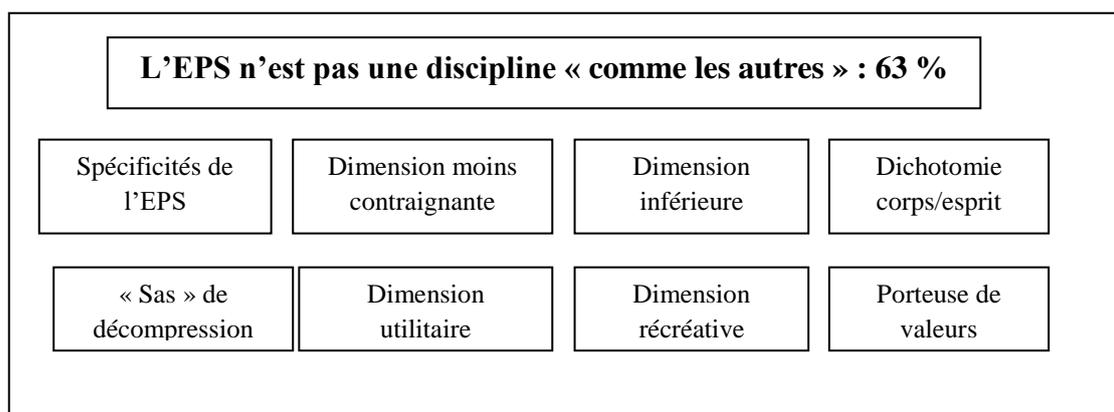


Figure 30. - L'EPS « une discipline pas comme les autres » : les justifications apportées par les élèves.

Le rapport à l'EPS de cette élite lycéenne peut interroger tant il est contrasté. Des élèves hyper-scolaires ne distinguent pas l'EPS de la pratique sportive. Certains voient dans l'EPS l'occasion de se défouler quand d'autres entrevoient la possibilité de s'épanouir aux côtés des autres sans jamais évoquer un rapport de confrontation, de domination. D'ailleurs, 76,5 % des lycéens interrogés déclarent ne pas ressentir d'esprit de compétition en EPS. Certains voient en l'EPS l'occasion de s'entretenir physiquement au point que des lycéens considèrent que la discipline ne mobilise pas les capacités réflexives, les ressources cognitives. Ce sont aussi des élèves qui se projettent beaucoup dans l'avenir (nous avons vu que dès la seconde, ils savent déjà qu'ils se destinent aux CPGE) ; et selon eux, l'EPS ne peut pas les aider dans la concrétisation de leurs projets ou ne peut pas leur apporter les compétences que requièrent les concours pour accéder aux classes préparatoires ou hautes études. L'EPS pâtit dans ce contexte, de représentations diverses la renvoyant à de nombreux paradoxes. C'est une discipline scolaire mais moins intellectuelle que les autres, c'est une discipline qui offre des libertés aux élèves, qui leur permet de « se défouler » et qui apprend aussi « à se dépasser » et à « repousser ses limites ».

Le milieu didactique est donc co-construit par l'enseignant et les élèves. L'un agence les dispositifs d'apprentissage pour y introduire des objets de savoirs, les autres acceptent le dispositif non seulement parce qu'ils exercent leur métier d'élève mais aussi parce que leur engagement dans ces dispositifs revêt une dimension stratégique et calculatrice. Toutefois, je vais montrer que l'enseignant et les élèves vont aussi co-construire les savoirs mis en jeu dans les situations d'apprentissage. Les élèves vont favoriser la stabilité du milieu didactique, accepté les dispositifs élaborés et mis en œuvre mais ils vont aussi seconder l'activité de l'enseignant et contribuer à l'évolution du milieu didactique, et donc à sa mésogénèse donc.

2. Les capacités adaptatives des élèves leviers de la mésogénèse

Le milieu didactique est accepté par les élèves qui s'engagent dans les dispositifs mis à l'étude par les enseignants. Cependant les élèves vont non seulement accepter le milieu didactique mais ils vont également le « seconder ».

Le milieu didactique va évoluer (mésogénèse) en fonction du rythme de progression des élèves. Ces derniers vont d'abord tester la situation d'apprentissage mise en place et répéter un geste technique ou un enchaînement en acrosport. Mais doués de capacités de compréhension et de remédiation qui sont travaillées dans les autres disciplines au sein de l'établissement et certainement à l'occasion des activités qu'ils pratiquent en dehors du cadre scolaire, ils vont rapidement comprendre ce qu'il y a à mettre en œuvre pour réussir la tâche d'apprentissage proposée et satisfaire aux exigences de la tâche. L'enseignant d'EPS va pouvoir se servir de la socialisation initiale des élèves pour la retravailler. Il va faire évoluer le milieu didactique en rassemblant les élèves, en les questionnant, en injectant des contenus ou bien de nouvelles exigences. Or, les élèves sont déjà dotés de capacités de collaboration, d'écoute, de répétition et de travail si bien que la mésogénèse est subordonnée à l'activité adaptative des élèves. L'activité didactique de l'enseignant n'est pas « empêchée » mais « secondée » en étant le résultat d'activités acceptées et répétées des élèves. Dans les sections qui suivent, je vais détailler les processus *mésogénétique*, *chronogénétique* et *topogénétique* de la leçon d'EPS au lycée Henri-IV de Paris et qui participent de ces traits spécifiques.

2.1. Cadence, mesure et contrôle des corps

Si les leçons d'EPS mises en œuvre au lycée Henri-IV apparaissent « ordinaires » dans les premiers moments d'observations et montrent un « air de famille » avec les leçons qui se déroulent dans des contextes d'enseignement difficiles, si elles paraissent peu aménagées dans leurs dispositifs matériels et didactiques, elles favorisent malgré tout l'activité des élèves et « tournent » sans incident. A aucun moment il n'y a eu de conflit à gérer, d'indiscipline, de décrochage, de manquement à la règle ou à l'autorité. C'est une « EPS où on ne crie pas ». Bien sûr, quelques bavardages peuvent se faire entendre mais de manière assez brève et discrète. Les enseignants s'arrêtent alors pour reprendre ces bavardages et faire remarquer aux élèves « *qu'ils sont bien énervés aujourd'hui* ». On peut donc penser que les élèves mettent en place « un réseau buissonnier de communication » (Depoilly, 2014) qui aurait la spécificité de ne jamais ou très rarement perturber l'activité enseignante. Ils ont eu plusieurs fois tendance à discuter une fois le dos de l'enseignant tourné, une fois que celui-ci était passé à la table sur laquelle ils travaillaient par exemple. Sans doute plusieurs fois ont-ils pu parler d'autre chose que du cours qui se déroulait, de la situation qu'il fallait réussir, contournaient les règles en tennis de table pour faire tout de suite des matchs ; en cela ils pouvaient déroger aux règles et cadre fixé par l'enseignant mais de façon tout à fait invisible. Ce qui était au contraire bien visible c'était le calme, l'ambiance studieuse de la classe en même temps que le rythme de la leçon. Calme et rythme. Mesure et cadence. Il y a là, semble-t-il un paradoxe. L'EPS du lycée

Henri-IV repose sur « *des expressions en apparence contradictoires* » (Marsenach, 1991b, p. 13). Le paradoxe de la leçon de cette « EPS dans les *beaux quartiers* » réside dans le fait que les élèves se mettent rapidement au travail, passent d'une situation d'apprentissage à une autre, en même temps qu'ils écoutent avec attention les consignes, maîtrisent leurs émotions pour satisfaire les exigences et les attentes de l'enseignant. Ici, les élèves n'explorent pas de joie ; ils ne sont pas dans l'ostentation de leurs émotions. Et cela ne signifie pas qu'ils ne prennent pas plaisir dans la pratique de l'EPS : on voit des sourires sur les visages, on ressent l'enthousiasme d'apprendre, de faire ensemble, de réussir ensemble, de faire réussir mais on n'est jamais dans l'exultation. En dedans des situations comme en dehors, les élèves ne sont ni agités, ni énervés. Les corps sont des corps maîtrisés. Pas autant que le sont les corps des danseurs qu'a étudiés Isabelle Queval (2008), mais on voit-là des corps dans la rectitude, dans « *le beau port de tête* » comme le décrit Jocelyne. Jamais ils ne s'avachissent. Jamais ils ne s'affalent lors des phases de regroupement, jamais ils ne s'allongent de tout leur long au sol pour écouter les consignes. En dehors des situations ils restent dans une attitude de respect qui passe par la posture du corps, la tenue du corps. Ils sont disciplinés dans leurs attitudes, disciplinés dans leur corps. On retrouve là l'auto-discipline à laquelle travaille l'établissement. En ayant appris leur « métier d'élève » (Perrenoud, 1994), ils ont intégré les codes, les valeurs, les habitudes et attitudes de cette institution et qui font d'eux les parfaits « indigènes » de l'organisation scolaire (Perrenoud, 1994, p. 248). Cette auto-discipline passe aussi par la discipline du corps.

De la même façon, dans les situations d'apprentissage, ils se maîtrisent dans leur posture, dans leur attitude corporelle et dans leurs émotions. J'ai vu à plusieurs reprises des élèves remporter des matchs en tennis de table, se retenir de sauter, de crier pour laisser s'exprimer la joie, la satisfaction. Ils se contiennent. En fait les élèves sont dans la retenue et dans l'impassibilité (Bourdieu, 1979, cité par Détrez, 2002, p. 164). L'hexis corporelle déjà observée en dehors des leçons d'EPS et dont j'ai rendu compte à travers des mises en récit est particulièrement signifiante de « *l'incorporation de l'habitus* » (Détrez, 2002, p. 164) des classes dominantes : ils sont donc dans l'aisance, cette notion fortement présente du côté des classes privilégiées comme l'a déjà montré Bourdieu (1979), ils sont dans la grâce et l'élégance pour certains même.

Pour en revenir au rythme de la leçon, celle-ci tient en premier lieu aux interactions que l'enseignant entretient avec les élèves. Ce rythme donné, imprimé à la leçon sert, non pas à engager les élèves dans l'activité puisqu'ils s'y impliquent volontairement, mais sert d'une part, à maintenir les élèves en activité et dans les tâches d'apprentissage, et d'autre part, à soumettre les corps aux exigences des tâches. Luc, Monique et Valérie ponctuent la leçon d'interventions verbales qui encouragent les élèves dans les tâches motrices. Ce sont des communications d'animation (Marsenach, 1989) qui motivent les élèves et soutiennent leur implication : « *leur impact est plus affectif qu'informatif et leur fonction motivationnelle* » (Marsenach, 1989, p. 9). Mais chacun d'entre eux use aussi de rappels à l'ordre formulés de manière à ce que l'élève qui est repris, se rende compte du comportement ou de l'attitude inappropriée qu'il a. S'ils surviennent très rarement lorsque les élèves sont en activité d'apprentissage, ces rappels à l'ordre ou « communication d'autorité » permettent aussi de rappeler le temps qui est perdu sur la leçon. Ces derniers sont rappelés ou plutôt distillés au moment des consignes, juste avant la tâche, souvent d'ailleurs en tout début de leçon. Le ton

est alors ferme au point qu'il impose un silence que j'ai ressenti le plus souvent comme glacial. Les enseignants ne crient jamais. Ils haussent le ton ou marquent une pause en fixant l'élève à qui ils destinent la remarque. Ces communications d'autorité sont aussi relatives au corps et à la manière de se tenir des élèves. Elles interviennent le plus souvent pour corriger une façon de se tenir. C'est là aussi que les enseignants jouent un rôle dans la maîtrise des corps des élèves. Ils interviennent sur les élèves pour contrôler non seulement le volume sonore dans la classe mais aussi la manière qu'ont les élèves de se tenir. Luc « *remet une couche d'autorité* », Monique stoppe l'activité ou utilise son sifflet en tennis de table, Valérie cible les élèves au moyen d'interjections personnelles. Or, c'est bien la structure des leçons (à travers leur cadre) mais aussi les injonctions des enseignants qui renforcent l'assujettissement des corps des élèves. Rachel Gasparini et Anita Pardo (2000) montrent d'ailleurs comment, dans les cours d'EPS des collèges en banlieue lyonnaise, « *les séances structurées dans leurs temporalités, demandent un assujettissement des corps aux injonctions du professeur et un respect strict des règles qui vont dans le sens d'un renforcement du mode scolaire de socialisation, ce qui ne tend pas à aider les élèves (notamment ceux qui ont des dispositions issues de modes de socialisation éloignés de la logique scolaire) à mieux se « comporter* » » (Faure et Garcia, 2003, p. 89).

Alors les élèves acquiescent, ne répondent pas, s'assujettissent. Ils sont particulièrement dociles et à l'écoute, respectueux de l'autorité professorale. Les enseignants d'EPS ont alors tendance à renforcer la discipline des corps au moyen de ces communications d'autorités. Voici quelques exemples de ces communications relevées lors des séances d'observations :

Luc en tennis de table lors de la leçon 1 et 5 :

« - *Vous n'avez pas l'air motivé, ce sera votre problème* ».

Valérie en acrosport lors de l'échauffement en leçon 4 et 5 :

« - *Vous avez mis cinq minutes à aller chercher les cordes* ».

« - *C'est une heure où vous êtes sacrément énervés* ».

« - *Daniel ! Merci* ».

« - *Arielle ! Merci* ».

« - *Daniel, je t'ai entendu merci. À un moment il faut arrêter* ».

« - *Arrêtez d'être bavards comme ça pendant que je fais l'appel* ».

Valérie s'interrompt plusieurs fois lorsqu'elle donne les consignes. Elle marque des silences pour faire cesser des bavardages plus fréquents lors de cette leçon. Elle multiplie quelques interjections personnelles en direction de trois élèves (Daniel, Arielle et Mathilde) pour qu'ils se tiennent droit, ne s'affalent pas sur le gros tapis disposé contre l'espalier.

« - *Oh la la, vous êtes bien excités aujourd'hui, on se calme un peu. Je pense que je vais vous changer de groupe parce que ça va être fatiguant* ».

Monique en tennis de table lors des leçons 1 et 3 :

« - *Lève-toi, je ne veux pas vous voir assis. Même si on est fatigué, on ne s'assoit pas* ».

« - *Concentrez-vous sur vos échanges et ne racontez pas votre vie. Je ne dois entendre que les balles* ».

« -David, tiens-toi droit s'il te plait, à ton âge ».

Les enseignants ne sont pas pris dans l'agitation d'une classe qu'il s'agit de gérer et font autant preuve de flegme que d'autorité. Les comportements dociles des élèves, leur sérieux, leur investissement constant, ces comportements qui pré-existent d'ailleurs à la leçon, font que celles-ci sont « faciles » à mettre en œuvre, « facile » à gérer, à « dérouler » ; ce sont des leçons « confortables » selon Valérie parce qu'il n'y a pas à être sur le « qui-vive », à l'affût du moindre débordement, de la moindre bagarre, du moindre mot de travers à reprendre, à corriger, à sanctionner. Ce confort dans l'enseignement n'est pas une spécificité des leçons d'EPS dans la mesure où Sylvie, enseignante de SVT déclare « *qu'ici c'est beaucoup moins fatiguant* » : « - *Il n'y a pas d'imprévus ici ou peu d'imprévus. Il y plus de travail de préparation, de corrections mais c'est beaucoup moins fatiguant. Même si on a quarante élèves et que j'en avais vingt ou vingt-cinq dans le XXème* ».

A l'inverse, de nombreux témoignages de collègues professeurs d'EPS en poste dans des établissements classés ZEP ainsi que de nombreuses enquêtes, attestent du comportement « dynamique » des élèves scolarisés dans ces établissements. Ce dynamisme qui pourrait être un véritable levier pour l'atteinte des compétences programmatiques, ne semble pas suffisant ou ne semble pas en tout cas, être un gage de réussite pour les élèves, comme si ces derniers n'arrivaient pas à canaliser leur énergie. Le dynamisme devient turbulence. Alors qu'ils peuvent avoir l'envie de pratiquer une activité physique et sportive, alors qu'ils sont prêts à entrer en activité, certains d'entre eux se désinvestissent, décrochent, jusqu'à ce que l'on constate des arrêts d'apprentissage qui peuvent correspondre en EPS à « *des dispenses de cours régulières et peu justifiées à des moments précis de l'année, des retards ostentatoires, des attitudes en cours apathiques ou déconnectées, des blocages moteurs pour la réalisation de tout ou partie d'une tâche dans une APSA* » (Montagne, 2010, p. 57). Rares sont les dispensés d'EPS au lycée Henri-IV. Enfin, Monfroy en 2002 souligne le comportement paradoxal de ces élèves en classe, tantôt perturbateur, tantôt passif voire apathique. Il peut arriver également, que les élèves refusent tout nettement de travailler non pas par absence de motivation mais par provocation et insolence envers l'enseignant, représentant de l'institution. A cet égard, les publics scolaires des établissements de la périphérie parisienne classés dans le plan de relance de l'éducation prioritaire (Ria et Rayou, 2008) se caractérisent « *autant par leur très grande hétérogénéité scolaire que par leur résistance à l'égard du travail scolaire* » (Ria, 2009, p. 220).

Ce sont les comportements des élèves du lycée Henri-IV qui donnent alors aux leçons d'EPS les premiers éléments de leur spécificité et qui permettent aux enseignants d'installer des dispositifs pédagogiques, de construire un milieu didactique stable, favorable aux apprentissages scolaires visés. Il n'y a pas d'agitations, pas d'énervement ni du côté des élèves, ni du côté de l'enseignant. Mais l'écoute et le contrôle de l'engagement physique n'empêchent pas la leçon « d'aller vite » : l'enseignant fait évoluer la situation d'apprentissage en y injectant des consignes supplémentaires ; il décuple les objets d'enseignement, nous le verrons, rassemble puis disperse les élèves tout en garantissant aux élèves un temps de pratique effectif conséquent, donc une forte exposition aux apprentissages,

un des principes d'efficacité dans la réussite scolaire (Grisay, 1997). L'utilisation du temps scolaire est optimale avec peu de temps perdu pour la gestion de la discipline et voire quasi pas d'absentéisme (Duru-Bellat, 2003a). Les dispositifs qu'élaborent les enseignants ne vont constituer un « milieu vif » uniquement dans la mesure où les élèves s'adaptent à ce milieu et permettent à la mésogénèse d'évoluer. Bien sûr il est difficile de clarifier ce qu'il y a « sous » ou « derrière » l'excellence. Et « *la difficulté se pose lorsqu'on veut l'expliquer dans une perspective scientifique, l'accroître dans une perspective didactique* » (Perrenoud, 1995, p. 43). Comme point de départ des réflexions, il était question de s'interroger sur les « bonnes pratiques enseignantes » ou sur les pratiques enseignantes « efficaces ». Or, il apparaît peu opportun de comparer des leçons d'EPS qui s'apparentent similaires dans leur typologie structurelle ou des pratiques enseignantes qui se ressemblent pour l'instant dans leurs mises en œuvre, aux pratiques enseignantes qui ont cours dans des établissements « difficiles ». On le voit bien, le public scolarisé lui, n'est pas le même. Dans une tentative de situer l'EPS dans les normes de l'excellence scolaire à laquelle renvoie l'établissement, on peut dire que la spécificité des leçons d'EPS du lycée Henri-IV repose au départ, sur les dispositions préexistantes des élèves qui importent à l'intérieur des leçons leurs capacités de travail, d'autonomie, de compréhension et de remédiation. L'excellence en EPS tient dans cette mesure, au capital culturel importé par les élèves qui renvoie à « *un modèle de conduite, à un langage, à des valeurs, des savoirs, des savoir-faire, des représentations au monde qui ont cours dans leur entourage* » (Perrenoud, 1994, p. 50). Il ne s'agit pas de dire que les élèves des quartiers populaires sont incapables d'apprendre ou dotés d'aucune capacité. Il s'agit de comprendre à quel public les leçons vont s'adresser et dans quelle mesure les pratiques risquent d'être influencées.

Les leçons d'EPS se déroulent dans un cadre propice au travail, face à des élèves dociles, investis, capable de s'adapter aux situations, de comprendre vite et de réguler leurs propres actions, s'obstinant à vouloir progresser. C'est en ce sens que les élèves vont « seconder » l'activité de l'enseignant dans sa compétence à construire un milieu didactique. C'est pour cette raison que les leçons ne nécessitent pas la mise en œuvre d'une grande ingéniosité didactique de la part des enseignants. Je vais montrer, dans les prochaines sections, comment ils vont exécuter les tâches en les répétant jusqu'à les réussir et comment ils vont mobiliser les ressources cognitives pour s'adapter à ces situations.

2.2. De la répétition à l'obstination des élèves

Si les enseignants sont confrontés à des différences de niveaux du point de vue moteur, ils font face à une homogénéité comportementale qui facilite l'élaboration du milieu didactique (mésogénèse), l'avancée du savoir dans la classe (génèse) et le partage des responsabilités dans la co-construction du savoir (topogénèse). Les élèves sont dans l'obstination plus que dans la répétition, font preuve de capacités de remédiation, de compréhension et de concentration.

Tandis qu'en milieu difficile, les élèves font en général preuve d'un engagement discontinu et ne savent pas rester durablement sur une même tâche d'apprentissage, leurs préoccupations

changeant sans cesse au point qu'ils ne restent pas plus d'une minute sur la même tâche et zappent les situations (Vors, 2010), les lycéens des leçons observées font preuve au contraire, d'un engagement pérenne et intense. Plusieurs enseignants d'EPS m'ont d'ailleurs confié qu'il arrive aux élèves de répéter leur chorégraphie de danse ou d'acrosport sur les temps du midi à l'approche de l'évaluation. Dans les établissements difficiles, la plupart des élèves semblent avoir une capacité de concentration limitée jusqu'à dévier les règles de la situation d'apprentissage, les transformer pour ne plus avoir à faire le travail demandé et revenir aux règles constitutives et premières de l'activité parce que finalement, ils ne voient pas le sens des situations, ils ne voient pas le sens de ce qu'ils apprennent. Aussi, ce qui caractérise l'élève en rupture, c'est sa réaction immédiate de centration sur ce qu'il sait faire. Mais les comportements peuvent osciller entre le refus systématique des situations, un surinvestissement, une docilité institutionnelle, en passant par une attitude utilitaire : « à quoi ça sert ? » (Choffin et Le Meur, 2004). Ils sont « *sensibles aux traits de surface des situations éducatives et ont du mal à faire le lien entre celles-ci et les savoirs visés* » (Keroubi et Rochex, 2004, p. 138) mais sont également sensibles aux « effets-maîtres » (Bressoux, 1994b, 1995 ; Duru-Bellat, 2001).

A l'inverse, j'ai vu des élèves ne pas être rebutés par la répétition d'un geste technique jusqu'à son automatisation et plus que cela, j'ai vu des élèves plongés dans un état d'esprit d'obstination. Ce qu'ils veulent c'est progresser, c'est réussir parce que c'est ce qu'on attend d'un élève et aussi parce que la note en EPS est un moyen d'obtenir une mention au baccalauréat ou une distinction lors des conseils de classe (notamment les félicitations). Françoise, durant un entretien formel déclarait même que ce sont des élèves « *qui ont faim* ».

Françoise : « - *Alors l'excellence elle se retrouve dans la mesure où on n'a pas forcément des élèves excellents en EPS mais l'état d'esprit est tel que ce sont des élèves qui vont faire tout leur possible pour progresser. Ils sont très en demande de conseils, attentifs aux conseils qu'on peut leur donner et qui vraiment cherchent à progresser ; ça je pense que c'est vraiment la caractéristique. Ce qui est caractéristique c'est leur capacité de remédiation (rires) c'est-à-dire qu'ils sont capable, en mettant en pratique ce que tu leur dis... ça marche du premier coup quoi. Ce sont des élèves qui « ont faim », donc il faut vraiment que tu apportes un contenu assez riche pour que ça convienne à tout le monde* ».

Pour illustrer les comportements homogènes des élèves, voici ce que j'ai pu observer dans le cadre de l'apprentissage de l'ATR avec la classe de première S de Valérie.

Lors de la deuxième leçon, l'enjeu didactique visé sur la situation d'apprentissage renvoie à la réalisation de l'appui tendu renversé (ATR) et au maintien de la position. Le but est de passer à la verticale au-dessus des appuis manuels. Avant de lancer les élèves sur la tâche (ils sont par deux, un exécutant et un pareur, deux gros tapis sont aussi disposés contre des espaliers pour les élèves qui appréhendent encore l'exécution de l'élément gymnique), Valérie questionne les élèves : « - *Comment on doit monter et revenir ?* ». Les élèves participent et essaient quelques réponses. Valérie synthétise leurs réponses en ajoutant des contenus : « - *On monte en fouettant, le corps aligné, les mains aux oreilles, bras tendus, on verrouille les coudes et les épaules, les mains dans l'axe, on tient les jambes serrées 3 secondes* ». Valérie

démontre ensuite le passage à l'ATR avec un élève qui exécute l'élément. Elle tient le rôle du pareur. Elle montre où se placer : « - *Au moment où elle monte* (elle parle de l'élève qui exécute l'élément gymnique), *je vais devoir aller en arrière et prendre ses chevilles, prise poignets-poignets* ». Puis Valérie envoie les élèves en « répétition ». Ils se répartissent par binômes sur le praticable en faisant attention de ne pas se gêner les uns les autres.

Plusieurs élèves rencontrent alors des difficultés motrices : ils appréhendent le renversement et même s'ils se concentrent avant l'exécution de l'élément (ils font attention à partir en fente avant, ils marquent un temps d'arrêt une fois qu'ils sont dans la position de départ avant d'aller poser les mains au sol), ils ne réussissent pas tous la bascule à la verticale ; quand certains y parviennent, ils écartent les jambes, le corps s'écroule une fois qu'ils sont sur les mains ou alors ils ne maîtrisent pas le retour (ils reviennent les deux pieds en même temps sans revenir en fente, ils ne tiennent pas la position 3 secondes). Ces comportements renvoient aux conduites typiques de débutants décrites auparavant.

Quelques élèves sont malgré tout plus à l'aise et réussissent l'ATR immédiatement avec un départ, un maintien et un retour maîtrisé. Mais les élèves en difficulté répètent l'exécution de l'élément. Ils discutent entre chaque essai et se conseillent. Ils s'obstinent. Ils vont parfois réessayer de passer à l'ATR face aux gros tapis disposés à cet effet, comme lors de la première leçon. Lorsqu'ils jugent qu'ils maîtrisent davantage l'élément gymnique, ils déclarent à voix haute « - *C'est bon* ». Et s'en retournent essayer avec leur pareur sur le praticable. Progressivement on voit les corps se durcir, se gagner et les articulations se verrouiller. L'enseignante prend de la distance et observe les élèves puis s'approche des groupes et use de techniques didactiques pour favoriser l'apprentissage de l'ATR : « - *Souvenez-vous du gainage à l'échauffement ici, c'est pareil, le corps doit être rigide* ». Progressivement les élèves intègrent la notion de gainage, ils passent à la verticale sans tenir longtemps la position (une seconde) et sans que les jambes ne soient encore serrées pour certains, avec la tête en extension, mais ils se renversent peu à peu, sans s'écrouler. L'élément n'est pas encore tout à fait maîtrisé pour certains, mais à chaque leçon suivante, tous les élèves retravailleront l'ATR soit dans des conditions facilitantes (face au gros tapis contre l'espalier), soit seuls pour ceux qui maîtrisent l'élément (pas plus de cinq élèves), soit, et c'est le cas pour la majorité d'entre eux, avec un pareur.

L'une des normes de l'excellence scolaire en EPS repose sur la volonté des élèves à progresser et leur capacité à atteindre ces progrès. Et cette volonté d'apprendre n'est pas un comportement typique de ce qui se passe en EPS. Il semblerait que cette homogénéité dans la motivation pour l'apprentissage soit le trait caractéristique des élèves. Véronique, professeur de SVT me raconte au cours d'un entretien, dans quelle mesure « *le désir de s'investir est homogène* » au lycée Henri-IV :

Véronique : « - *Dans tous les établissements, il y a des élèves qui ont envie de comprendre et qui ont le désir de s'investir mais ici on n'a pratiquement pas d'élèves qui ne soient pas dans ce schéma-là. Ce matin je suis allée visiter un stagiaire à Montaigne et il y avait vraiment une hétérogénéité dans ses classes du point de vue de la motivation. Je ne parle pas*

du point de vue du niveau mais il y avait une hétérogénéité dans la motivation qui n'a rien à avoir avec celle qu'on a ici ».

Cette capacité de progression semble reposer à la fois sur l'investissement des élèves, leur envie de progresser et à la fois sur des capacités cognitives, des capacités d'analyse du mouvement ou en tout cas de mises en action des contenus d'enseignement distribués par les enseignants. L'excellence en EPS semblerait se nourrir de la répétition d'un geste technique (coup droit, revers...) ou d'une habileté motrice spécifique (ATR) lors d'une situation d'apprentissage, de la répétition d'une chorégraphie collective pour l'exécuter selon des procédés de composition communément admis. Il s'agit alors « *d'accumuler du temps dans la pratique* » (Chambliss, 2010) pour s'améliorer, voire performer. Les élèves, comme les nageurs de haut niveau étudiés par Chambliss (2010) ne semblent pas en faire davantage, ne semblent pas réaliser un travail supplémentaire, mais semblent atteindre l'excellence ou en tout cas atteindre les exigences des enseignants par un « *processus de progression* » (Chambliss, 2010, p. 53) qui passe par la répétition consentie. C'est en effet la répétition permanente, intégrée comme la nécessité de réussir au sein des situations d'apprentissage qui va leur permettre de progresser. Cette capacité de répétition est un trait caractéristique des élèves qui ne se manifeste pas seulement au cours des leçons d'EPS puisqu'aux dires de Stéphane l'enseignant de sciences physiques, « *les élèves sont travailleurs* ».

2.3. De la concentration à la remédiation : le temps et la vitesse d'apprentissage

Les élèves sont non seulement motivés mais sont aussi concentrés en permanence qu'il s'agisse de tâches renvoyant à une dimension technique (il faut répéter un élément gymnique en acrosport ou le coup droit décroisé en tennis de table par exemple), de tâches renvoyant à une dimension créative collégiale (il s'agit de créer à plusieurs un enchaînement) ou bien de tâches renvoyant à une dimension relationnelle (il faut être le tuteur d'un camarade en tennis de table pour le faire progresser, il faut parer l'ATR qu'un camarade exécute). Les lycéens s'exécutent pour progresser, être meilleurs et non pas « le » meilleur et obtenir la note la plus élevée possible lors de l'évaluation sommative et/ou terminale. L'enjeu de la note a été clairement visible lors du cycle de tennis de table avec la classe de terminale :

Lors du bilan collectif de la troisième leçon, les élèves interrogent Luc à propos de la note :

« - *Monsieur, vous pouvez nous expliquer la note ?* ».

Lors d'un autre bilan collectif, ces mêmes élèves s'inquiètent à nouveau :

« - *Ce serait quoi la note minimale vu notre niveau ?* ». Ils questionnent leur enseignant à propos des mots clefs qu'il leur faudra utiliser le jour du baccalauréat au moment de l'analyse du jeu adverse.

Lors de la 5^{ème} leçon, Luc fait un retour sur les analyses du jeu adverse faites par ses élèves à l'écrit. Il lit quelques commentaires face à l'ensemble du groupe-classe et revient sur ce que doivent faire les élèves :

« - Essayez d'être clair : nom de l'adversaire + score ; analyser les points forts et les points faibles, le service est au même endroit ? Avec des effets ? Soyez précis et développez votre analyse et ensuite expliquez la stratégie que vous allez mettre en place ».

Lorsque Luc demande ensuite :

« - Qui aimerait corriger sa feuille ? ».

Plus de la moitié des mains se lèvent.

Mais l'obstination des élèves et les répétitions qu'ils font d'un geste moteur ou bien d'un projet plus collectif tel qu'une chorégraphie en acrosport, ne sont pas produites de manière automatisée sans être dans la compréhension, les répétitions ne sont pas produites de manière irréfléchie. Quand dans d'autres contextes, les élèves « *se focalisent sur l'effectuation des tâches sans se soucier suffisamment de les comprendre et semblent penser que la rapidité à les effectuer est un critère de réussite* » (Kherroubi et Rochex, 2004 p. 138), les élèves du lycée Henri-IV comprennent les consignes, prennent le temps d'exécuter la tâche, de répéter un geste technique, et sont capables de réguler eux-mêmes leurs conduites motrices. En cela, ils gèrent eux-mêmes la progression de leur apprentissage. Temps pour apprendre et vitesse d'apprentissage sont donc des traits spécifiques aux leçons d'EPS. Valérie déclare en effet qu'« - Il y a quand même une rapidité de compréhension, de mise en place, d'organisation et de ... d'acceptation de la répétition, d'acceptation de l'apprentissage qui fait qu'on avance beaucoup plus vite. **Tu vas plus vite en explication, tu vas plus loin dans la démonstration, tu peux faire des demandes de recherches d'informations** ». Cette vitesse d'apprentissage et cette vitesse d'exécution sont un trait caractéristique des élèves du lycée dans leur ensemble puisque de la même manière, Françoise explique : « - **Ils savent travailler vite, faut que ça avance. Ils ont du mal un peu parfois à se canaliser pour dire bon on attend un peu ceux qui sont en difficulté** ». Laura me confie également : « - **Ils calculent très vite, ils comprennent très vite et après ils entrent en action rapidement. Donc il y a plus de temps de pratique et donc il y a plus de chances de progresser** ».

Je propose d'illustrer les comportements ainsi décrits à travers **le cas d'une situation en acrosport** :

En leçon 2, après l'échauffement, Valérie annonce que le thème de travail est le maintien de l'appui tendu renversé (ATR). Elle définit donc les enjeux d'apprentissage du dispositif. L'objectif de la situation est de maintenir trois secondes un ATR. Pour mettre en place la situation de travail, Valérie questionne d'abord l'ensemble de la classe : « - *Comment on doit monter et revenir ?* ». Elle valide ou invalide les réponses et insiste sur des contenus d'enseignement moteurs : « - *On monte en fouettant la jambe, le corps aligné, les mains aux oreilles, les bras tendus, on verrouille les coudes et les épaules, on a les mains dans l'axe, les jambes sont serrées trois secondes* ». Valérie fait démontrer la situation par un élève qui réalise l'ATR. Elle montre où il faut se placer pour parer le partenaire : « - *Sur l'ATR, le pareur est devant, on maintient trois secondes même si elle sait tenir la position* ». Les élèves ont pour consigne de monter à l'ATR avec un pareur. Mais ils peuvent aussi s'exercer contre un gros tapis disposé contre des espaliers. Les élèves essaient ensuite par deux de réaliser un

ATR et de maintenir la position trois secondes. Valérie passe dans quelques groupes pour corriger des positions, redonner des contenus moteurs.

On voit alors des élèves qui rencontrent quelques difficultés : certains appréhendent la bascule avant du bassin, certains basculent, montent à la verticale mais écartent les jambes et s'écroulent en raison d'un manque de tonicité (les coudes ne sont pas verrouillés, le corps n'est pas gainé). D'autres encore ne maîtrisent pas le retour et reviennent les deux jambes en même temps. Mais de manière générale, ils démarrent tous en fente avant, les bras collés aux oreilles et se concentrent avant l'exécution. Ce qui est flagrant c'est qu'ils prennent tous le temps de répéter l'ATR quand ils ne réussissent pas la bascule du bassin et qu'ils s'écroulent en mettant en rapport les contenus d'enseignement de l'enseignant et leur activité motrice. Ils décident seuls d'aller retravailler le passage à l'ATR avec un aménagement matériel mis à disposition par Valérie pour revenir ensuite au travail avec pareur. Ils manipulent le milieu didactique pour réussir la tâche demandée souvent en se concertant les uns avec les autres. L'enseignante ne manipule pas de dispositifs matériels à l'intérieur des tâches mais recourt à une activité médiatrice : elle échange avec les élèves, elle les questionne, elle fait verbaliser les solutions expérimentées, trouvées :

« - *Qu'est-ce qui fait que tu as réussi là et que tu as tenu plus longtemps ?* »,

« - *J'ai serré les jambes* »

« - *Je n'ai pas redressé la tête* ».

Enfin, Valérie insiste sur des contenus moteurs lorsqu'elle passe dans les groupes, pour encourager, et réguler le comportement moteur des élèves et redonner des contenus sécuritaires :

« - *Pense à verrouiller les coudes ; on serre le ventre ; on contracte les abdominaux ; allez ! ; soyez vigilant, soyez vigilant à ce que vous faites et votre partenaire* ».

L'apprentissage se fait de manière réfléchie et autonome en raison des capacités cognitives des élèves, du vocabulaire qu'ils maîtrisent et de leur pratique physique extérieure qui leur a sans doute permis de s'approprier des méthodes de travail, la rigueur et la persévérance. Valérie parle même d'une « *capacité de rebond* ». Ce développement intellectuel et physique devient un levier pour l'enseignante. C'est d'ailleurs ce qui a frappé Valérie lorsqu'elle est arrivée dans l'établissement :

Valérie : « - *Je me suis aperçue notamment, en passant de mon collègue, qui était un collègue « lambda du 14^{ème} arrondissement, qui n'était absolument pas un établissement classé ZEP, un collègue qui n'était pas en difficulté, de la vitesse d'apprentissage de ces élèves ici. Malgré le nombre important d'élèves dans les classes, l'apprentissage se faisait de façon plus rapide. Donc tu vas plus loin systématiquement, tu amènes beaucoup de contenus et les élèves ont, j'ai l'impression, des compétences et une acquisition de compétences qui sont très développées* ».

V : « - *Tu peux les solliciter sur des connaissances particulières que tu ne ferais pas avec un public qui n'aurait pas le même répondant, tu vois, plutôt dans ce sens... et puis il y a une capacité d'attention, au lycée hein, et une capacité de rebond qui est quand même assez extraordinaire* ».

Si donc, les leçons d'EPS du lycée Henri-IV peuvent avoir, dans les premiers temps de l'observation directe, un « air de famille » avec des leçons dispensées dans des contextes d'enseignement difficiles, elles révèlent leur singularité lorsqu'on se réfère aux capacités et aux attitudes des élèves. Ces derniers prennent donc le temps de faire, le temps de comprendre, le temps de répéter et d'apprendre. C'est alors un rapport au temps qui semble être optimisé, maximisé. On retrouve là un rapport au temps particulier, typique des élites. Les étudiants des Classes Préparatoires aux Grandes Écoles apprennent en effet à faire du temps la mesure de toute chose (Darmon, 2013, p. 153). On sait à ce propos, que les prépas font « *de la vitesse de compréhension et d'exécution une condition de la survie* » (Bourdieu, 1989, p. 39 cité par Darmon, 2013, p. 154). Si l'excellence scolaire se mesure dans le rapport au temps, l'excellence en EPS repose aussi sur la vitesse des apprentissages comme si la vitesse était « *la forme ultime de l'excellence. Comprendre vite, faire vite* » (Darmon, 2013, p. 153). En ce sens, l'EPS est hyper-scolarisée puisque les élèves sont dans des modes d'investissement identiques à ceux qui ont cours dans d'autres disciplines. Sylvie, enseignante de SVT m'explique d'ailleurs que la vitesse d'apprentissage et la compréhension des élèves sont des exigences communes à l'équipe éducative de sa discipline : « - *On exige d'eux de travailler surtout rapidement. Nous en SVT on donne souvent beaucoup d'exercices dans un temps limité. Ils doivent apprendre à travailler vite et précisément. On est très exigeant sur le vocabulaire utilisé, sur la démarche. Quand ils ont appris il faut qu'ils soient capables de nous montrer qu'ils ont compris et respecté les consignes* ».

Les élèves font donc preuve d'une grande capacité d'analyse et sont capable d'avoir un retour immédiat sur leur prestation. Ils semblent être dotés de la capacité à reproduire ou modifier un geste en fonction de sensations. Ils sont capables d'analyser dans l'immédiat leur échec ou bien de rééditer un geste moteur. Mais cette capacité semble être renforcée par les gestes professionnels dont use l'enseignant. Au cours de l'épisode en acrosport, on repère jusqu'à présent, les gestes de définition, de régulation et de dévolution dont use Valérie afin de renforcer l'activité réflexive et adaptative des élèves. Mais si ces derniers comprennent ce qu'il y a à mettre en œuvre du point de vue de leur conduite motrice pour réussir, c'est que Valérie les y accompagne à force de questionnements, de communications didactiques centrés sur des enjeux moteurs et en faisant verbaliser les élèves. La *figure 31*. synthétise les gestes professionnels observés au cours de cet épisode et qui ont tendance à rythmer la leçon d'EPS :

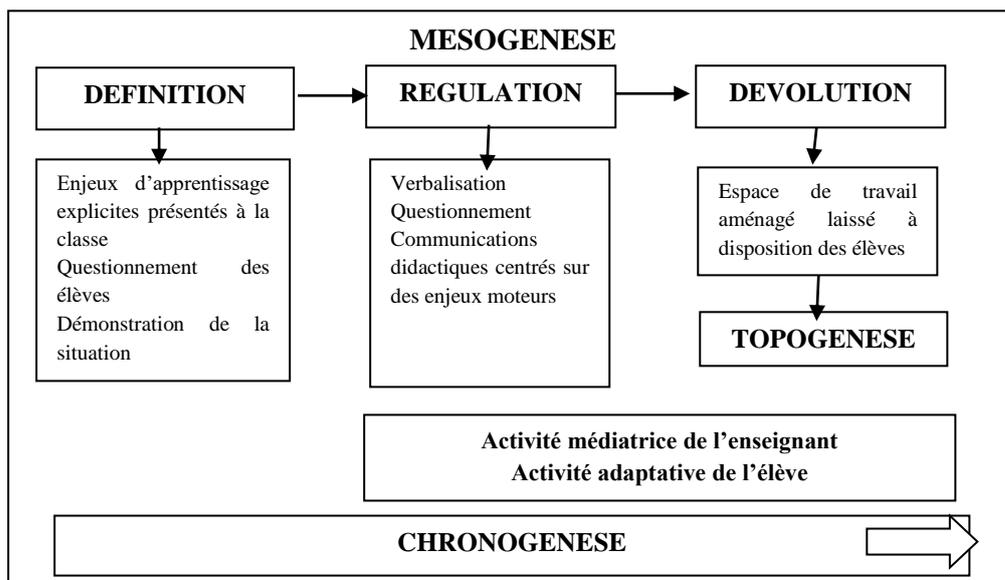


Figure 31. - Les gestes professionnels repérés en acrosport.

Armés des contenus moteurs communiqués par l'enseignant et qu'ils comprennent, les élèves sont capables de résoudre eux-mêmes les problèmes moteurs qu'ils rencontrent. Lorsque j'interroge Annick à propos des manifestations éventuelles de l'excellence qu'elle pourrait décrire dans ses leçons, elle évoque immédiatement les comportements des élèves et « - **Leur rétention d'informations. Facile. Pour certains, leur rigueur, leur discipline, et leur capacité le jour « J » où il faut être bon, d'être bon (sourire). Et leur compréhension rapide** ».

En ce sens, l'excellence en EPS est plurielle. Elle se situe sur le pôle cognitif, psychologique et méthodologique mais également sur le pôle moteur. Annick illustre dans son discours, des comportements moteurs relevant, à son sens, de l'excellence motrice de certains élèves au point de parler de « *compétences sportives* » existantes chez les élèves :

Ch : - Si tu devais caractériser maintenant la motricité des élèves, est-ce que tu dirais qu'il y a une forme d'excellence motrice ?

Annick : « - Après, ça dépend aussi des activités. On enseigne aussi pas mal d'activités différentes. **L'excellence, elle est plurielle.** On a une excellence motrice ; par exemple, je vais prendre une activité, en musculation, moi là cette année j'ai un élève en terminale il s'est inscrit à la salle à côté, il vient à l'AS, il a suivi le cycle de muscu et il a atteint un niveau, un niveau moteur.... **Il a une puissance explosive énorme** au développer-coucher, au squat, **il a des coordinations inter-musculaires dignes d'un...d'un adulte de 25 ans** qui a des années de musculation derrière. Maintenant je vais prendre l'activité step, par exemple, il y a certains élèves qui vont montrer **une dissociation segmentaire super intéressante, une capacité à latéraliser les mouvements** et à faire des chorégraphies très enrichies, au rock c'est pareil...je vais prendre l'activité sport collectif, volley par exemple, sur le 4X4 ce n'est pas tous les ans comme ça mais des fois, **on peut presque voir, des phases d'attaque courtes, notamment. J'ai déjà vu ces compétences sportives** ».

Les élèves effectivement dans l'excellence motrice sembleraient posséder des qualités naturelles ou des qualités motrices qui seraient renforcées en EPS et en AS mais qui seraient surtout travaillées en dehors du contexte scolaire. Les enseignants d'EPS ne sont en effet pas dupes des qualités qui pré-existent chez leurs élèves, à l'image de Annick, à nouveau, lorsqu'elle évoque l'intelligence d'un regard sur soi des élèves :

Annick : « - C'est la CP5 en général où en général on a les notes les plus élevées. Aussi dans le 3x500m pour les filles, puisque le barème est quand même assez favorable aux filles. Il faut faire 1'50 en gros sur un 500m pour avoir 14/14. Les six autres points sont attribués sur la récupération et à l'estimation du projet. Un exemple aussi, pour donner un autre critère d'excellence : hier, j'étais en co-évaluation du 3x500m, j'avais que 5 élèves dont un élève de mon groupe qui a pu suivre que 2 séances dans le cycle parce que il était malade etc. Il a réussi à me faire une estimation de 2 secondes d'écart, hier, faut le faire, alors qu'il n'a pas réussi à s'entraîner, il a réussi à faire ses 3x500m. Il a une acidose qui est montée parce que son corps n'était pas outillé pour cette charge d'activité. Il a fait ses 3x500m ! Il a fini quoi ! Puis avec un écart de 2 secondes ! C'est fort !

Ch : - Et ça tu penses que c'est dû à un mental ?

A : - Mental mais aussi à une certaine intelligence quand même. L'intelligence, enfin une connaissance de soi, un regard sur soi-même quand même aussi.

Ch : - Et ce regard sur soi, la connaissance de soi, est-ce que tu penses que l'EPS ici y contribue, a un rôle particulier à jouer la-dedans ?

A : - C'est un tout. On y contribue mais honnêtement la base de tout ça ce n'est pas nous. Je suis franche, on y contribue parce que voilà on insiste sur certains critères et on les fait travailler en relation avec ces critères là, mais je pense que c'est aussi dans leur éducation, les parents, chez eux, les activités extra scolaires, c'est un tout ».

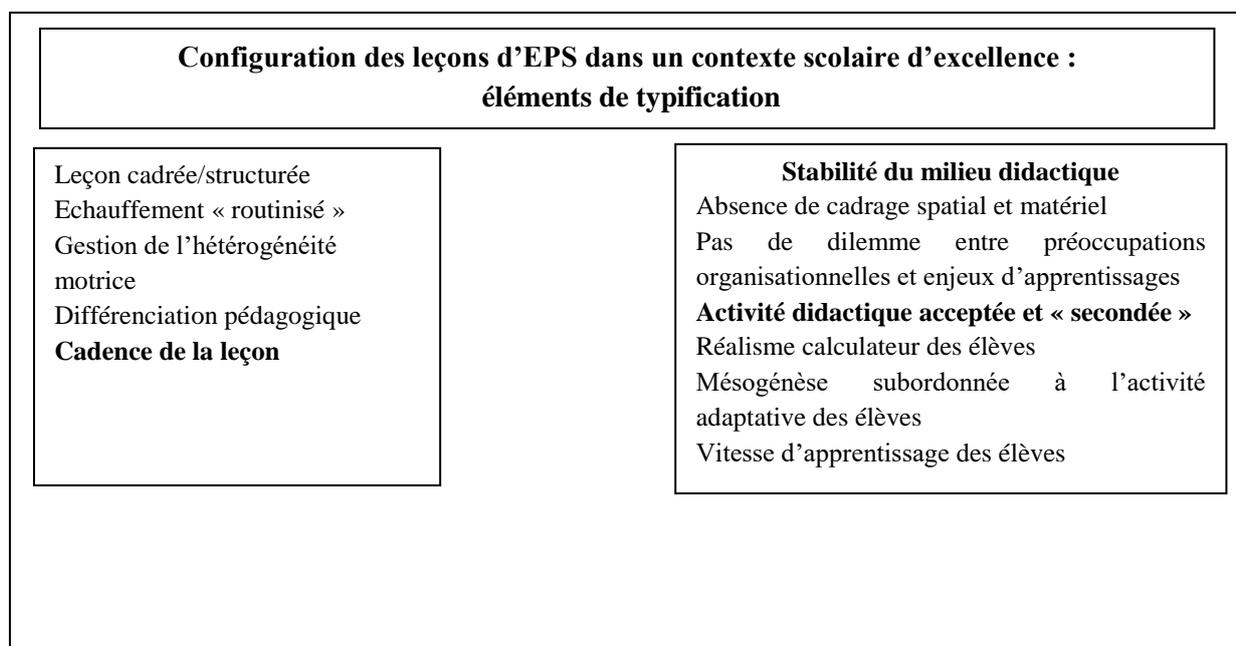
Sylvie, enseignante de SVT a également conscience des qualités et des capacités des élèves qui sont travaillées « ailleurs ». Hors entretien, elle me confie : « - ces élèves ont déjà toutes les qualités, on se contente de les mettre sur les rails ».

Mais d'autres élèves, au profil moins sportif, rencontrent des difficultés motrices, nous l'avons vu, et cela en fonction des APSA pratiquées. Il peut y avoir des élèves presque non-nageurs, ce que me confiait Valérie à propos de sa classe de première, des élèves qui ne réussissent toujours pas à monter à l'ATR sans parade en fin de cycle d'acrosport, des élèves qui ont encore des difficultés en tennis de table pour accélérer les frappes. Pour ces raisons, l'excellence motrice de manière totale n'existe pas. Aussi, peut-on davantage évoquer la capacité motrice de ces élèves, voire leur intelligence motrice. Car malgré ces différences de niveaux moteurs, les élèves adoptent quasi-tous les mêmes comportements. Ils sont subtils, précis, rapides, obstinés, capables d'avoir une activité réflexive sur leur propre pratique ; des comportements qui paraissent signifiants de l'intelligence motrice qui prolonge et dépasse l'activité sensori-motrice vers les constructions du corps dans les divers domaines de la

motricité (athlétisme, violon, billard, natation, etc.) (Piron, 2008¹⁰⁷). Sans entrer dans des considérations relevant de la psychologie et/ou de sciences de la motricité, on peut émettre l'hypothèse suivante : les élèves maîtriseraient des modes de pensées et des classes d'actions leur permettant de choisir les déterminants de leur conduite motrice et de s'adapter aux situations expérimentées à force de répétition. Autrement dit, les élèves construiraient des techniques, des solutions inventées par l'intelligence motrice pour résoudre les problèmes posés par le milieu (Piron, 2008). C'est une perspective de recherche qui mériterait sans doute d'être poussée, développée dans ce domaine. Les élèves sont en capacité de réussir parce qu'ils comprennent ce qu'il y a à mettre en œuvre et qu'ils possèdent des compétences méthodologiques et cognitives pour intégrer les contenus moteurs. Pour illustrer une dernière fois ces aspects comportementaux des élèves, c'est Jocelyne qui insiste en cours d'entretien sur les capacités « *impressionnantes* » des élèves :

Jocelyne : « - Il y a quelques élèves qui sont à la fois brillants dans toutes les matières et en EPS. C'est quand même une minorité... je ne peux pas te dire mais c'est ça fait peut-être 10 ou 20 % d'une classe qui sont brillants partout, y compris en EPS. Maintenant les autres, l'excellence pour eux c'est **qu'ils font tout ce qu'on leur demande, du mieux qu'ils peuvent, enfin surtout au lycée hein... Et qu'ils comprennent tout ce qu'on leur demande, les exigences, ils sont capables de prendre du recul par rapport à ce qu'ils font, de l'écrire, quand on leur demande un compte rendu, par exemple en natation d'entraînement là tout à l'heure, je vais leur faire faire une séance, ils auront tout sur une feuille, ils vont faire le bilan de ce qu'ils ont fait, ils vont dire ce qu'ils ont vécu pas bien vécu, comment ils l'ont ressenti, l'évaluation de leur effort etc. et ce qu'ils penseraient faire la semaine d'après ; et il y a des élèves qui sont **tout à fait capable d'analyser c'est impressionnant** quand même. **Moi je n'avais jamais vu ça ailleurs** ».**

La figure 32. synthétise toutes les descriptions dont je viens de faire mention, en proposant une seconde typification des leçons d'EPS et qui permet de se rapprocher encore un peu plus des processus *chronogénétique* et *mésogénétique* en jeu dans la leçon. Les spécificités de l'EPS mise en œuvre en contexte d'excellence se dessinent de plus en plus en faisant apparaître l'identité propre de la discipline dans ce contexte.



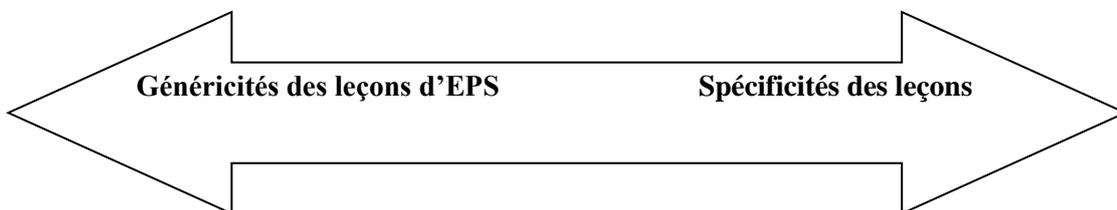


Figure 32. – Première typification des leçons d'EPS au lycée Henri-IV.

La figure 33. quant à elle, rend compte des premières techniques didactiques enseignantes que le travail a rendues visibles jusqu'à présent, donc des premiers gestes professionnels repérés chez les enseignants d'EPS ainsi que les capacités des élèves durant les tâches d'apprentissage.

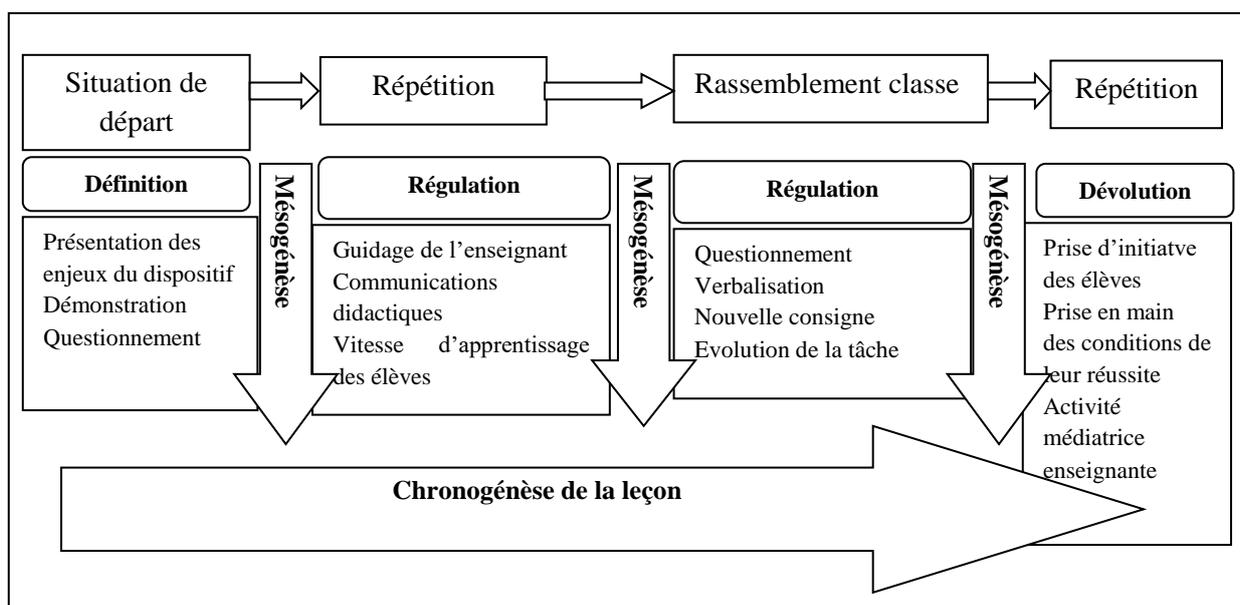


Figure 33. - Seconde typification des leçons d'EPS au lycée Henri-IV.

2.4. Des capacités de collaboration

Enfin, les élèves dans les établissements dits « difficiles » ont des difficultés à travailler ensemble, à coopérer. S'ils bavardent entre eux, les élèves s'amusent aussi à se provoquer. Aussi, « l'agressivité verbale constitue une part non négligeable des incidents rapportés par

les enseignants. Le langage est l'occasion de multiples malentendus entre enseignants et élèves, mais aussi entre élèves. D'autant plus que l'expression en cours est aujourd'hui largement souhaitée, que la participation des élèves est une des normes stables du cours réussi. Pour les enseignants, il s'agira donc de faire parler, mais aussi souvent, tout à la fois, de faire taire » (Barrère, 2002, p. 14). Les élèves ont des difficultés à respecter les règles sociales, ils les entravent ou les détournent, obligeant l'enseignant à gérer des événements qui ne sont pas liés aux apprentissages disciplinaires puisque *c'est surtout par leur non-conformité aux règles sociales permettant le fonctionnement du groupe que les élèves mettent l'enseignant en difficulté* (Therme, 1995). Les enseignants peuvent en effet être confrontés à des actes de violence et d'incivilités récurrents qui les mettent en difficulté. Jean-François Blin et Claire Gallais-Deulofe (2001) différencient quatre types de dérégulation au cours des leçons : les provocations et les insolences (20 %), le refus d'obéir et la contestation (18 %), l'agitation et les bavardages (15%) et enfin le refus de travail et l'indifférence (14%).

Dans les leçons d'EPS du lycée Henri-IV, nous avons bien compris qu'il n'y avait rien de tout cela. Les élèves respectent le contrat pédagogique passé tacitement avec l'enseignant et qui renvoie à de multiples domaines (l'organisation de la leçon, le choix des APSA, le fonctionnement dans les tâches, le mode de relation à établir et à respecter entre élèves...). Ils respectent l'enseignant, ne sont jamais dans la provocation ou dans l'indifférence, dans l'insolence ou la désobéissance parce qu'ils ont appris et intégré leur métier d'élèves, parce qu'ils sont respectueux de l'institution et parce qu'ils font des leçons d'EPS un lieu stratégique d'optimisation de ses résultats scolaires. Ils se respectent les uns les autres, s'écoutent, se conseillent et décident ensemble. Annick m'affirme en ce sens qu'il y a « *un respect entre eux, une bienveillance, une mixité facile, une camaraderie franche et puis des relations qui les montent un peu vers le haut, de par leur ouverture culturelle, leur curiosité, leur état d'esprit assez vif en général* ».

On retrouve par ailleurs dans les leçons d'EPS l'état d'esprit fédérateur existant de manière plus générale au sein de l'établissement. Les élèves disent ne pas ressentir d'esprit de compétition puisque selon eux ce n'est pas la compétition qui prime mais la solidarité, la coopération. C'est en effet plus de 76 % des lycéens qui déclarent ne pas ressentir d'esprit de compétition en EPS, de même que près de 44 % des élèves, déclarent avoir besoin des autres en EPS ou « tout autant » besoin des autres que dans les autres matières pour 21 %.

Les élèves sont donc tous capables de travailler les uns avec les autres, sans ressentir d'esprit de compétition en EPS, sans conflits, sans heurts. Il y a « *zéro problème relationnel, l'entraide est systématique* ». Les filles et les garçons travaillent les uns avec les autres. Ils ne décrochent pas des tâches d'apprentissage ; ils ne « *produisent pas de manière récurrente des activités non prescrites par l'enseignant dont la visée première est de jouer* » (Vors et Gal-Petitfaux, 2008, p. 9) ou alors de façon très rare comme j'ai pu l'observer dans les classes de collèges. De la même façon, au sein des autres disciplines, les enseignants reconnaissent entre les élèves « *une franche émulation* » selon Véronique en SVT. Pour cette autre raison, la gestion de classe n'est donc pas une préoccupation de l'enseignant qui va pouvoir concentrer son activité et ses interventions sur les apprentissages des élèves.

2.5. L'excellence, manifeste d'une compétence

On peut penser que toutes ces capacités manifestées par les élèves sont l'expression du capital culturel acquis qu'ils détiennent. Les dispositions à apprendre des élèves sont le résultat d'une socialisation « bourgeoise » maîtrisée et contrôlée dès le plus jeune âge dans l'ensemble des sphères du social (famille, écoles, garde d'enfants, loisirs...) comme le montrent les travaux consacrés aux stratégies parentales, aux ressources économiques et culturelles des parents ayant un rôle sur les inégalités scolaires (Van Zanten, 2010). On pourrait également supposer l'existence d'une « culture motrice » (Berthoz, 1997 ; Julien, Rosselin et Warnier, 2006) particulièrement développée chez certains d'entre eux. Mais ces capacités sont aussi l'expression de l'excellence scolaire en EPS dans la mesure où l'excellence renvoie à une « constellation singulière de qualités morales, de savoirs et de savoir-faire, de compétences » (Perrenoud, 1995, p. 43). L'excellence renvoie ici à la mobilisation par les élèves de capacités de différentes natures se manifestant dans leur compétence à « être bon le jour J », le jour de l'évaluation certificative ou simplement sommative. Ils font preuve alors, d'une intelligence toute singulière aux dires de Valérie : « - Il y a une excellence qui fait que les élèves ont un cursus extrêmement développé j'ai l'impression tu vois. **Et physiquement et intellectuellement. Ils sont capables de tout faire** ».

C'est cette combinaison de capacités physiques, de répétition, d'investissement, de rigueur, de compréhension, de régulation associée à la « volonté de fer » des élèves, à leur mental d'acier, à leur détermination qui va aboutir à l'excellence scolaire en EPS dans la mesure où les élèves vont être accompagnés par l'enseignant. L'enseignant stimule les élèves à force de questionnements pour qu'ils verbalisent les conditions de réussite ou de difficultés rencontrées, il laisse un espace de liberté et d'autonomie aux élèves qui peuvent utiliser choisir de travailler avec ou sans matériel par exemple. Au moment de l'évaluation, les élèves sont capables de « se transcender », de donner le meilleur d'eux-mêmes parce qu'ils ont été « formatés comme ça ». Ces moments d'évaluations sont aussi l'occasion pour les élèves, de montrer qu'ils « jouent le jeu » de l'élève et qu'ils ont acquis les compétences qu'impliquent le « métier d'élève ».

Ch : « - Et là tu disais que les élèves étaient stressés, cette mise sous pression tu la perçois comment quand tu es dans tes cours ?

- (silence)

Ch : - Ou bien c'est en dehors des cours ?

Annick : - Enfin je suppose qu'ils sont mis sous pression avec les parents et tout ce qu'on leur demande et en fait ce n'est pas forcément très visible. Comment on pourrait le voir, c'est euh... la peur quelque fois d'avoir une mauvaise note, on le ressent, il y a une certaine inquiétude dans le regard, ou ils vont poser une question et nous demander « est-ce que j'ai bien fait ? » ou alors... voilà c'est là... et puis on le voit aussi, la différence, alors ça c'est quelque chose que j'admire dans cette population d'élèves, **leur différence d'engagement énorme quelque fois entre ce qu'ils peuvent faire dans les séances et le jour de l'évaluation. Le jour de l'évaluation certains sont capables de se transcender c'est assez incroyable.**

Ch : - Et ça c'est pour la note ?

A : - Oui la note et ne pas avoir de regrets. Enfin oui la note. Et puis, ils sont formatés comme ça, à donner le meilleur d'eux-mêmes, on va à fond et on obtient, on essaie d'obtenir la meilleure note possible ».

(Extrait d'entretien mené avec Annick le 26/05/16 dans le local EPS).

Si donc on ne peut pas parler d'excellence motrice tant les comportements moteurs des élèves sont hétérogènes, tant certains d'entre eux rencontrent des difficultés, on peut malgré tout employer le terme de capacités motrices alliées à l'intelligence motrice et l'intelligence d'un regard sur soi. Mais cette compétence semble également être le produit de la répétition, de l'obstination des élèves pour la réussite dans l'apprentissage mis en œuvre par les enseignants au sein de toutes les disciplines scolaires (nous en avons eu une illustration en SVT). Ils ont intégré le fait que pour réussir leurs études, il faut qu'ils soient rigoureux, méthodiques et qu'ils s'astreignent à des tâches répétitives. En EPS comme dans les autres disciplines, ils doivent répéter des tâches qui peuvent sembler ordinaires ; elles peuvent s'apparenter à des « *tâches standardisées* » (Chambliss, 2010, p. 71) pour les élèves. Mais mises bout à bout, les situations répétées deviennent « *de petites choses qui comptent vraiment* » (Chambliss, 2010, p. 66) dans le processus d'apprentissage.

On ne peut donc pas non plus parler de talent dont disposeraient les élèves si l'on fait référence à ceux qui « *performeraient le jour J* », ou bien à ceux qui renverraient à une véritable « excellence » aux dires des enseignants. En effet si le « *Talent* » est peut-être l'explication naïve la plus répandue de la réussite sportive » (Chambliss, 2010, p. 60), elle pourrait l'être aussi à propos des élèves scolarisés en contexte scolaire d'excellence et particulièrement en EPS, cette discipline corporelle. Or, j'en ai fait mention, les élèves, majoritairement issus d'un milieu social favorisé, héritent et disposent d'abord de plusieurs types de capitaux élevés (social, culturel, économique, moteur). Ces élèves-là semblent avoir un minimum physique. Par ailleurs, d'autres élèves, issus de milieux sociaux plus modestes, peuvent aussi avoir quelques facilités en termes de coordination, d'aisance motrice, de gestion de son effort physique... Aussi, en m'éloignant d'une conception naturalisante, je considère que « *le concept de talent fait obstacle à une claire compréhension de l'excellence* » (Chambliss, 2010, p. 64). Expliciter l'excellence scolaire en EPS à partir de ce seul concept, s'il peut satisfaire la curiosité, n'est pas pour le moins fallacieux. On commence à s'en rendre compte, l'excellence des élèves en EPS repose sur leurs attitudes, leurs comportements, sur les codes et les normes qu'ils ont intégrés : rigueur, travail, régularité, assiduité, des normes qui sont valorisées et renforcées en SVT, en sciences physiques et en EPS. Mais si les élèves sont capables de performer et « *d'être bon le jour J* », c'est visiblement, parce qu'au cours des leçons d'EPS, ils ont répété des situations, ils ont répété des gestes, des habiletés techniques ou motrices spécifiques dont ils ont compris le sens et qu'ils ont été accompagnés pour cela. Ils sont alors capables de transférer ces gestes ou ces habiletés techniques d'une activité à l'autre ou de reproduire le jour de l'évaluation terminale ou certificative comme « *une performance exceptionnelle est en fait le produit d'une douzaine d'habiletés et d'activités assemblées dans un tout intégré. Il n'y a rien d'extraordinaire ou de surhumain dans chacune*

de ces actions prises isolément, si ce n'est que, réalisées correctement, avec régularité, et toutes ensemble, elles produisent l'excellence » (Chambliss, 2010, p. 66).

Si nous nous sommes jusqu'à là beaucoup intéressés à l'activité des élèves tout en révélant quelques premiers gestes professionnels mis en œuvre par les enseignants d'EPS, je propose désormais de mettre en évidence les techniques didactiques spécifiques dont usent les enseignants pour faire progresser la leçon et introduire les objets de savoirs dans les dispositifs.

3. Les gestes professionnels des enseignants d'EPS : l'usage de techniques didactiques spécifiques

Si les élèves « secondent » l'activité didactique de l'enseignant au lieu de « l'empêcher »¹⁰⁸, le milieu didactique est avant tout instauré par l'enseignant dans la mesure où c'est l'outil du professeur pour mettre en scène le contrat didactique. Le milieu didactique résulte d'une production conjointe du professeur et des élèves et désigne l'ensemble des objets (matériels et/ou symboliques), tâches d'apprentissages et dispositifs, qui orientent l'activité d'apprentissage des élèves. Si j'ai fait part de dispositifs peu aménagés sur le plan matériel et/ou réglementaire, les enseignants usent néanmoins de techniques didactiques pour faire avancer la leçon. Nous l'avons vu, les enseignants structurent et cadrent leur leçon, ils utilisent des routines ; ce sont alors des gestes professionnels stabilisés mais dont usent aussi les enseignants tel que Fabien, par exemple qui enseigne depuis dix ans en ZEP (Poggi, Brière-Guenoun, Wallian et Carnel, 2016). Fabien a en effet stabilisé « *des routines organisationnelles* » (Brière-Guenoun, 2017, p. 129), qui lui permettent d'agencer « *des objets de savoirs dans des dispositifs flexibles* » (p. 129). Mais nous allons voir que les enseignants d'EPS du lycée Henri-IV ont tendance à multiplier les temps de rassemblements collectifs pour questionner les élèves et valoriser la verbalisation et l'activité réflexive des élèves.

A travers les mises en récit des pratiques enseignantes, j'ai déjà proposé un aperçu de ces techniques sans montrer encore tout à fait, quelle était la nature des savoirs que ces techniques desservent. Nous y viendrons au fur et à mesure que l'on avancera dans les sections.

A propos de la chronogénèse des leçons, les terrains d'enseignement pris par Chantal Amade-Escot et Patrice Venturini (2009) comme lieu d'enquête, font le constat d'un enseignant d'EPS contraint et rencontrant des « *difficultés à faire vivre des dispositifs initiaux* » et à « *maintenir la relation didactique, dont la conséquence possible est un effacement des savoirs* » (Amade-Escot et Venturini, 2009, p. 23 et 31). Les enseignants dans ces contextes difficiles, rencontrent et ressentent une réelle difficulté (Kherroubi et Rochex, 2004, Saujat, 2001 ; Van Zanten, 2001a et 2001b). Leur activité didactique est dite « empêchée » (Amade-Escot et Venturini, 2009) en raison notamment, de communications conflictuelles entre les élèves. Face aux conflits qui peuvent survenir en classe, les élèves mettent en œuvre des stratégies de préservation de la face en présentant un faible intérêt pour les apprentissages scolaires. Alors, la leçon piétine, l'acquisition des savoirs est difficile. L'enseignant revoit à la

¹⁰⁸ En référence à l'activité didactique « empêchée » de Chantal Amade-Escot et Patrice Venturini (2009).

baisse ses exigences en privilégiant une réussite immédiate dans ses situations et en adaptant les objectifs et les stratégies au niveau supposé des élèves. Nous allons d'abord nous centrer sur les techniques didactiques employées par les enseignants d'EPS pour faire avancer la leçon et faire évoluer le milieu didactique. En même temps que l'étude de ces techniques va mettre en évidence les gestes professionnels privilégiés par les enseignants, l'étude de leur chronogénèse, va également permettre de donner un aperçu de la culture corporelle sélectionnée et transmise dans ce contexte scolaire. Dans les sections à venir je vais en effet montrer que la mise en jeu des techniques didactiques dont usent les enseignants d'EPS dans ce contexte d'excellence sont au service de l'avancée du savoir dans la classe.

En premier lieu, les enjeux didactiques restitués ici proviennent à la fois du discours des enseignants face aux élèves et de l'étude des situations mises en œuvre. J'ai en effet relevé les acquisitions visées au moyen des consignes transmises aux élèves et des objectifs assignés à la tâche. Tous les enseignants d'EPS observés définissent donc clairement devant les élèves, les enjeux de savoirs visés dans les situations conçues et mises en œuvre. En ce sens, les enjeux didactiques rendent partiellement compte de la sélection opérée à propos des savoirs scolaires transmis en EPS. De même, l'analyse des communications didactiques des enseignants va montrer qu'ils se centrent sur les apprentissages moteurs et non sur des objectifs de socialisation des élèves. Les régulations privilégiées par les enseignants mettent ainsi l'accent sur les préoccupations des enseignants basées sur l'acquisition de savoirs techniques et moteurs.

En second lieu, la leçon progresse par l'alternance de phases collectives et de travail en sous-groupes au cours desquelles l'enseignant va injecter de nouvelles consignes dans la situation de départ pour la faire évoluer et augmenter le niveau d'exigence sans jamais revenir à la baisse les objectifs et enjeux qui étaient prévus au départ ; ces moments collectifs vont également être l'occasion de questionner les élèves, de les interroger pour faire verbaliser les élèves et solliciter une activité réflexive chez ces derniers.

Finalement, en rendant compte de la chronogénèse de la leçon, le travail va montrer comment les enseignants répondent à la fois au *curriculum* prescrit officiellement dans le cadre des programmes de la discipline, comment ils ont intériorisé les objectifs institutionnels et comment ils affichent des objectifs de transformation motrices et stratégiques.

3.1. La définition des enjeux didactiques visés et le niveau d'exigence : la référence à la culture scolaire

Le courant dit de la « *school effectiveness* », dans les pays anglo-saxons a mis en évidence des principes d'efficacité propres à l'école (Duru-Bellat, 2003a), notamment les attentes élevées de la part des enseignants. Dans le discours des enseignants de chaque leçon et dans les situations pédagogiques mises en œuvre, j'ai pu identifier les enjeux didactiques visés par l'enseignant. La précision de ces enjeux fait partie de la structure de la leçon. Ils renvoient « *aux objets de savoirs programmés et mis en œuvre* » (Brière-Guenoun, 2017, p. 139). C'est

un geste professionnel qui renvoie à la définition des enjeux de savoirs. Ces enjeux ainsi étudiés rendent compte de la conformité des contenus enseignés avec le *curriculum* prescrit officiellement sans rendre compte véritablement pour le moment, du *curriculum* réel. Ils sont donc pour une part, légitimés par des critères institutionnels, et pour une autre part, ils renvoient à « *ce qui mérite d'être enseigné* » (Brière-Guenoun, 2017, p. 139) selon les enseignants. Les *tableaux R., S. et T.* restituent les enjeux didactiques repérés lors des leçons d'EPS pour les trois classes observées.

Les enjeux didactiques identifiés du cycle d'acroport avec la classe de première		
Leçon	Date	Acquisitions visées
L1	05/03/15	La figure duo
L2	12/03/15	L'ATR et les figures par compensation de masse
L3	19/03/15	Les figures dynamiques.
L4	26/03/15	Augmenter le niveau de difficulté des figures avec passage à l'ATR.
L5	09/04/15	Augmenter le niveau de difficulté de l'enchaînement.
L6	16/05/15	Les éléments de liaison et l'utilisation de l'espace.
L7	21/06/15	Organiser la structure de l'enchaînement.
L8	28/05/15	L'évaluation.

Tableau R. - Les enjeux didactiques visés au cours du cycle acroport.

Les enjeux didactiques identifiés du cycle de tennis de table avec la classe de terminale		
Leçons	Dates	Acquisitions visées
L1	12/03/15	Les coups techniques Le service réglementaire
L2	19/03/15	Les coups techniques L'analyse du jeu adverse
L3	26/03/15	L'analyse du jeu adverse L'adaptation tactique
L4	09/04/15	Analyse du jeu adverse
L5	16/04/15	Analyser son propre jeu et celui de l'adversaire. Identifier une stratégie sur le second set.
L6	07/05/15	Analyser son propre jeu et celui de l'adversaire. Identifier une stratégie sur le second set.
L7	21/05/15	Evaluation

Tableau S. - Les enjeux didactiques visés au cours du cycle de tennis de table (classe de terminale).

Les enjeux didactiques identifiés du cycle de tennis de table avec la classe de seconde		
Leçons	Dates	Acquisitions visées
L1	26/03/15	Evaluation diagnostique. Le point sur les niveaux

L2	02/04/15	<i>Journée de grève</i>
L3	09/04/17	Le service réglementaire Le placement des balles
L4	16/04/17 (moitié de la classe présente)	Travail des coups techniques Créer la rupture
L5	21/05/15	Séance d'évaluation (adaptée)

Tableau T. - Les enjeux didactiques visés au cours du cycle de tennis de table (classe de seconde).

A la lecture des enjeux didactiques, déclarés le plus souvent oralement par les enseignants comme des « thèmes de travail » pour les élèves en début de leçon, on peut repérer pour l'activité tennis de table, les dimensions à la fois technique et stratégique des acquisitions visées en cohérence avec les programmes de la discipline. De même, en acrosport, on repère dans les enjeux annoncés de Valérie, les acquisitions relatives aux familles de figures (figures par empilement, par compensation de masse, figures dynamiques) et qui répondent à la variété de figures à utiliser lors de la conception de la composition chorégraphique. On note cependant que les enjeux concernant le rôle de juge ne sont pas affichés par l'enseignante.

On sait qu'en établissements classés ZEP, l'écart entre ce qui est réellement enseigné et les prescriptions des programmes est plus important dans les écoles de la périphérie que dans celles du centre-ville (Van Zanten, 2001a). Il y aurait par ailleurs, dans les contextes d'enseignement difficile, un sur-ajustement didactique aux difficultés et aux caractéristiques des élèves autour de « tâches simplifiées à l'excès, morcelées et ne faisant appel qu'à des compétences cognitives « de bas niveau » » (Kherroubi et Rochex, 2004, p. 143). Il nous faudra, pour vérifier si un tel ajustement se produit dans ce contexte d'excellence, aller plus loin dans l'analyse et étudier les situations proposées ainsi que la nature des savoirs institués au cours des apprentissages. Mais de manière générale, il semble que les enjeux didactiques visés lors des cycles EPS correspondent au *curriculum* formel prescrit dans les programmes officiels.

Dans un premier temps, on peut en effet avoir là, un premier aperçu du type de savoirs que les enseignants jugent prioritaires de transmettre. Ils sont communiqués aux élèves et traduisent des exigences motrices et techniques en même temps que stratégiques. Les enjeux didactiques traduisent l'ambition d'acquisitions motrices pour les élèves et le respect du *curriculum* officiel et prescrit de la discipline. En acrosport, où il s'agit d'atteindre le niveau 4 de la compétence propre 3 : *Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique*¹⁰⁹,

¹⁰⁹ Niveau 4 compétence propre 3 : Composer et présenter une chorégraphie gymnique, structurée à l'aide d'un support sonore, constituée au minimum de quatre figures différentes et d'éléments de liaison. Elle est réalisée collectivement dans un espace orienté en s'attachant à favoriser la fluidité lors des phases de montage démontage et des éléments de liaison. Chaque élève est confronté aux rôles de porteur et voltigeur, dans des formations différentes (duo, trio...). Les éléments de liaison permettent de positionner les figures dans des espaces différents. Juger consiste à apprécier l'orientation et l'occupation de l'espace et la prise en compte du support sonore, ainsi que la fluidité de la réalisation. (Programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique, B.O spécial n°4 du 29 avril 2010).

les objets d'enseignement renvoient à l'augmentation du niveau de difficulté des figures et aux éléments de liaisons à maîtriser. Valérie, l'enseignante semble vouloir amener ses élèves à la maîtrise technique d'éléments pour lesquels le plus haut niveau de difficulté doit être recherché. En tennis de table, on repère pour la classe de terminale de Luc, des compétences d'analyse à travailler et à développer répondant au niveau 4 de la CP4¹¹⁰ au lycée : « *pour gagner le match, faire des choix tactiques. Construire le point en adaptant particulièrement son déplacement afin de produire des frappes variées (balles placées, accélérées et présentant un début de rotation).* »

Rappelons que de manière générale, au sein de l'établissement comme dans les leçons d'EPS, une part de l'efficacité des apprentissages est apportée par les élèves eux-mêmes. Mais, étant donné que les élèves n'ont pas tous la même « culture motrice » et ne sont pas tous égaux face aux pratiques physiques, l'efficacité motrice va être renforcée par les enseignants au moyen des dispositifs évolutifs qu'ils vont mettre en place et notamment au moyen du niveau d'exigence qu'ils ne cessent d'élever à force de consignes supplémentaires, à l'instar de leurs collègues dans les autres disciplines. Sylvie, enseignante de SVT, n'hésite pas à dire au cours d'un entretien formel qu'elle fait « *du hors programme* » : « - **On va plus loin. Dans ce sens là on fait du hors-programme. C'est-à-dire qu'on approfondit beaucoup. Il y a des boîtes noires, des questions auxquelles on n'est pas censés répondre et ici on va aller jusqu'à y répondre. Parce qu'ils posent des questions puis nous ça nous semble indispensable d'y répondre. Et en SVT il se trouve qu'on a un peu plus d'heures de cours que dans certains établissements. Là avec eux j'ai une heure et demie de TP¹¹¹, il y des établissements qui en ont deux. Mais par contre eux avec eux j'ai deux heure et demie de cours. Il y a des établissements dans lesquels il y en a une et demie** ». Sylvie déclare également qu'elle ne note pas comme au baccalauréat, faisant ainsi tourner les moyennes de classe à douze de moyenne, qui témoigne de ses exigences :

Sylvie : « - *Mes moyennes doivent aller de neuf à seize. La moyenne de classe est de douze. J'ai à peu près toujours cette moyenne. Douze ce n'est pas une moyenne excellente c'est parce qu'on est exigeant qu'on a douze de moyenne. Si je notais comme au bac j'aurais vraisemblablement une moyenne plus élevée. Je pense que si on avait une moyenne de neuf ça les découragerait, mais là avec une moyenne de douze ça leur donne envie de progresser* ».

Stéphane, enseignant de sciences physiques fait également référence à du « hors-programme » lorsqu'il s'exprime à propos du contenu de ses cours :

Stéphane : « - *Il y a une volonté en seconde, en première et en terminale de faire un petit peu plus sur certaines choses, approfondir, parce que on en a les moyens donc profitons-en, tirons vers le haut, même si ça peut choquer de dire ce genre de choses-là, moi ça ne me choque pas du tout. Tirons vers le haut et voyons ce qui se passe. C'est très souvent de l'approfondissement. Par exemple en première on fait un programme sur l'énergie, on sait*

¹¹⁰ Compétence Propre 4 : Conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif en référence au Programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique, B.O spécial n°4 du 29 avril 2010).

¹¹¹ Travaux pratiques.

combien l'énergie est très compliquée à comprendre en terminale donc on en met une première couche en première. En terminale on propose aussi un projet pour aller un petit peu plus loin parce qu'on a constaté que d'autres lycées le faisaient, en province, partout en France. C'est un projet qui rajoute des heures de sciences physiques ».

Les enseignants d'EPS semblent avoir quelques difficultés à mesurer précisément le niveau d'exigence qu'ils ont vis-à-vis de leurs élèves. Ils semblent se situer à la fois en dedans des programmes de la discipline et à la fois en dehors de ceux-ci mais dans la perspective d'un dépassement, d'un surpassement des programmes. Si Jocelyne déclare que dans la mesure où « *ils donnent plus, ils peuvent exiger plus pendant les évaluations* » (contenus, les situations) et qu'elle peut être amenée à « *faire du hors-programmes, comme les autres professeurs* » en évoquant par exemple l'apprentissage de gestes techniques plus poussés en tennis de table, la plupart des enseignants se réfèrent en priorité aux programmes de la discipline pour traduire leur niveau d'exigence :

Françoise déclare : « - *Nous on prend sur l'évaluation au bac, le référentiel, point barre. On ne va pas leur demander plus* ». Monique, de la même manière confirme ses exigences en tennis de table (à propos du cycle que j'ai suivi) reposent sur le niveau de compétence attendu au baccalauréat. C'est pourquoi, en terme d'exigence évaluative, elle vise pour ses élèves l'atteinte du niveau 4 voire 5 pour certains élèves. Le niveau 5 correspondrait selon elle à un niveau club que tous les élèves ne réussissent pas tous à atteindre tant, je l'ai montré, le niveau moteur des élèves est hétérogène. A propos des niveaux à atteindre au bac, Monique déclare : « - *On y est pas du tout mais on a des élèves qui sont à un certain niveau, un niveau club, comme en tennis de table tu as dû le voir* ».

Les enseignants d'EPS reconnaissent donc qu'ils sont exigeants dans les attentes qu'ils ont envers leurs élèves mais qu'ils n'ont pas le sentiment d'être plus exigeants « *qu'ailleurs* », bien qu'ils reconnaissent qu'ils essaient toujours « *d'aller le plus loin possible* » avec ces élèves. Françoise déclare ainsi : « - *Oui, on essaie toujours d'aller le plus loin possible avec eux, mais si tu veux... contrairement peut-être aux autres matières, on essaie de ne pas en laisser trop en arrière quoi. On essaie quand même de ...(silence). Moi je n'ai pas l'impression d'être trop...on est exigeant normalement quoi, on ne demande pas plus* ».

Ces exigences se traduisent d'ailleurs le plus souvent en termes de « *travail* », et « *d'organisation* » en se référant à ce qui est exigé institutionnellement. Pour sa classe de première en acrosport, Valérie explique :

« - *Il y avait une exigence organisationnelle, une exigence de travail, et une exigence de résultats. Donc l'exigence au niveau organisationnel il s'était fait à mon avis déjà sur les deux premiers cycles, de façon complètement différente mais il s'est fait déjà. Donc la relation entre eux était construite ou presque. Et en acrosport c'était présenter à plusieurs un enchaînement chorégraphié avec un certain nombre de figures etc* ».

Il semblerait donc que la culture scolaire soit la référence et la norme en matière d'exigences pour les enseignants d'EPS mais que pour y parvenir, ils aient des attentes en termes d'attitudes liées au travail et à l'investissement. Au contraire, les enseignants d'EPS des milieux difficiles ont tendance à prendre de la distance avec les prescriptions officielles en

déclarant se donner plus de libertés dans les séances. Ils sont enclins en effet, à anticiper sur l'intérêt supposé des élèves en matière de contenus et se conformeraient à des exigences moindres en terme d'acquisition de savoirs (Poggi et Brière, 2018).

Qu'est-ce qui distingue alors les exigences de travail des enseignants dans ce contexte de celles d'enseignants dans un contexte difficile ? La faisabilité. L'atteinte de ces exigences. Le simple fait que leurs élèves atteignent ces exigences. Jocelyne fait en effet remarquer qu'ici les exigences fixées sont atteintes : « - *Je pense qu'on peut avoir les mêmes exigences qu'ailleurs, la seule chose c'est qu'ici on va réussir à le faire quoi* ». Elle ajoute que peut-être le niveau d'exigence est davantage relevé lors des évaluations : « - *On est peut-être un peu plus exigeant pendant les évaluations...c'est sûr même puisqu'on arrive à donner plus, on exige plus* ».

Il y a sans doute des biais dans l'évaluation des élèves au baccalauréat. De nombreuses études ont montré que des « arrangements évaluatifs » existaient dans le souci d'une « justice distributive en opposition à une justice procédurale » (Cogérino et Mnaffakh, 2008, p. 111). Dans ce travail, j'ai interrogé les exigences que déclaraient avoir les enseignants en tentant de les saisir au cours de mes observations. Je les ai interrogés à propos d'éventuels arrangements évaluatifs dans la mesure où leurs élèves voient la note en EPS comme une stratégie pour obtenir une mention au baccalauréat. La note en EPS est un « enjeu » pour les élèves. Valérie me confie en entretien : « - *C'est vrai qu'il y a un enjeu pour les élèves, notamment en Terminale. Et du coup ils sont très preneurs. Il y a un enjeu aussi pour les autres niveaux de classes parce que ça va augmenter leur moyenne, leur moyenne générale et leur moyenne générale leur permettra d'avoir les encouragements, les félicitations etc.* ». Et quand je l'interroge directement sur les éventuels arrangements évaluatifs qui pourraient exister : la pression mise par les parents pour que leur enfant réussisse, la scolarité générale de l'élève, Valérie déclare formellement qu'il n'y pas d'arrangements évaluatifs et « *ne pas privilégier les élèves* ». De même, Françoise revendique le fait de s'astreindre à des « évaluations communes pour toute la classe » pour éviter les inégalités en évaluant ce qu'elle a enseigné en opposant à ce curriculum réel, le curriculum officiel qu'elle juge visiblement « strict » : « - *Tu as des critères tellement stricts pour eux que... mais t'essaies quand même d'avoir une évaluation commune à toute ta classe quoi. Après les modalités d'évaluation sont peut-être différentes mais au moins t'essaies d'évaluer la même chose, ce sur quoi ils ont travaillé* ».

Cependant Françoise affirme aussi tenir compte de l'investissement des élèves dans sa notation pour « faire en sorte qu'ils s'en sortent quand même : « - *Il y en a qui peuvent ne pas obtenir la moyenne mais on ne met jamais... (silence et soupire). Moi j'ai toujours essayé de mettre au moins la moyenne dans la mesure où les élèves s'impliquent quoi, tu ne peux pas... tu ne peux pas leur mettre euh... à part sur des barèmes métrés, enfin des barèmes tu vois, la natation, l'athlétisme, ils font tel temps ils ont telle note, le reste t'essaies toujours quand même de faire en sorte qu'ils s'en sortent quoi* ».

Enfin, Jocelyne reconnaît que pour la première fois cette année, des parents et des élèves ont cherché à comprendre absolument pourquoi « telle note » avait été obtenue. Jocelyne m'explique : « - *Alors là cette année, pour la première année, parce que ça fait 15 ans que je*

suis là, c'est la première année que j'ai des élèves et des parents qui cherchent absolument à savoir pourquoi euh...telle note, notamment en course, ils ont du mal à comprendre les exigences de l'évaluation du brevet des collèges en course de demi-fond et on avait beau leur expliquer, montrer, détailler la note, c'était dur à accepter... mais après ils ont fini par accepter ». On peut voir là une certaine contrainte qui pèse sur les enseignants, celle de devoir se justifier auprès des familles qui s'investissent pleinement dans la carrière scolaire des élèves. Si les enseignants d'EPS ne sont donc pas « empêchés » dans le contexte de la classe et dans la mise en œuvre de leur enseignement, il semblerait qu'ils soient « empêchés » dans leur activité, à travers d'autres contraintes : pression des parents, nécessité de faire réussir les élèves relevant de l'élite...

Le niveau d'exigence des enseignants est donc une variable difficile à appréhender tant elle semble subjective malgré les prescriptions officielles. Il m'a été difficile, au cours de l'enquête, de cerner cette variable dans le discours des enseignants puisqu'eux-mêmes sont partagés entre le respect des textes régissant la discipline, des attentes légitimes qu'ils ont vis-à-vis des élèves selon le contenu qu'ils leur ont apporté, le travail qui a été effectué au cours du cycle, et les normes sur lesquelles ils vont faire reposer leur jugement évaluatif : effort et performance pour certains, progrès et implication pour d'autres. Malgré tout, ce qui ressort de ces interrogations c'est que les exigences des enseignants d'EPS au lycée Henri-IV se fondent prioritairement sur le référentiel du baccalauréat EPS pour chaque APSA enseignée même si, on peut le supposer, certains accordent plus ou moins de valeurs à l'effort, à l'investissement, quand d'autres sont plus sensibles au progrès, au travail avec régularité et constance. De la même façon, les enseignants d'autres disciplines déclarent fonder leur enseignement et leurs exigences sur les programmes de leur discipline. Stéphane me dit : « - *On ne leur demande pas quelque chose d'extraordinaire. On leur demande de travailler* ». On retrouve à nouveau les exigences de travail et de rigueur qui constituent les normes institutionnelles et qui donnent à l'EPS, toutes ses dimensions scolaires.

Finalement, si les caractéristiques des élèves cadrent les leçons d'EPS en permettant aux enseignants de faire progresser la leçon ainsi que les situations d'apprentissage, ce sont aussi et surtout les caractéristiques du contexte scolaire qui influencent les séances d'EPS dans les attentes et le niveau d'exigence des enseignants. Les enseignants ont en effet intériorisé les normes, les valeurs et les objectifs institutionnels.

3.2. La multiplication des rassemblements collectifs : topogénèse et chronogénèse de la leçon

Les rassemblements collectifs sont a priori inévitables dans le déroulement des leçons d'EPS et seraient même des constantes. L'appel est généralement fait collectivement avant de lancer les élèves en situation. Le groupe-classe est ainsi réuni pour que soit donné le thème de la leçon, thème qui peut donner quelques premières indications sur les intentions didactiques de l'enseignant. Le thème donné en début de leçon informe surtout les élèves sur ce qu'ils vont « travailler » aujourd'hui. C'est la phase de « définition » des enjeux d'apprentissage. Les élèves partent s'échauffer (en situation de match avec Luc, en « rituel » avec Monique, avec

les cordes dans l'échauffement de Valérie). Puis, les élèves sont réunis pour que soient données les consignes relatives à la première situation d'apprentissage. Ils sont ensuite lancés dans la tâche et à nouveau réunis pour que l'enseignant questionne les élèves, que ces derniers verbalisent les solutions expérimentées, trouvées et que l'enseignant ajoute ensuite des évolutions, des variables à la situation. On pourrait dire que c'est un schéma plutôt « classique » de fonctionnement. Justine par exemple, enseignante en ZEP, décline « *une large palette de réaménagements didactiques* » que sont « *les routines, l'individualisation et le travail par petits groupes, la répétition, des situations évolutives, la valorisation des réponses positives, etc.* » (Brière-Guenoun et Poggi, 2014b, p. 401). La différence c'est que dans les leçons que j'ai observées, la plupart du temps, ces temps de rassemblements collectifs sont l'occasion de « *donner un travail supplémentaire* » et non de gérer des comportements indisciplinés ou de répéter une consigne. Ces moments permettent de réguler le dispositif, d'ajouter une contrainte au milieu didactique. Lorsque j'étais enseignante en lycée professionnel, il m'arrivait de rassembler les élèves, non pas pour relancer une situation, mais pour marquer un arrêt dans la leçon en raison de comportements trop perturbateurs, d'indiscipline qu'il faut reprendre ; d'une agitation excessive des élèves qui ne faisaient pas le travail demandé. A ce moment-là, les phases collectives me faisaient perdre du temps puisqu'elles mettaient la leçon « sur pause » au point que je finissais par y renoncer parfois.

La diminution des temps de rassemblements collectifs est en effet une tendance en milieu difficile. Plusieurs travaux dans la littérature en sociologie de l'éducation mettent en évidence un évitement des phases collectives, considérées comme difficiles à gérer sur le plan disciplinaire, « *une diminution drastique voire une quasi-disparition, des phases collectives de synthèse et d'institutionnalisation, ou même de correction, et restreignant ainsi considérablement la possibilité pour la classe de se construire une histoire collective et d'avoir un ensemble de savoirs et de procédures en commun* » (Kherroubi et Rochex, 2004, p. 145) ayant pour conséquence un affaiblissement dans la construction de références communes à l'ensemble de la classe (Amade-Escot et Venturini, 2009 ; Debars et Amade-Escot, 2006 ; Peltier-Barbier, 2004). De même, lorsque les enseignants rassemblent les élèves au cours de la leçon, c'est un « espace minimal » qui leur est laissé, comme l'illustre l'épisode questions-réponses retranscrit dans l'enquête de Chantal Amade-Escot et Patrice Venturini (2009). L'enseignant agit alors en surplomb, invalide les réponses proposées par les élèves qui ne correspondent pas à celles qu'il attend. Pour l'enseignant enquêté dans le travail de Chantal Amade-Escot et Patrice Venturini (2009), les phases collectives représentent le risque de voir « *déraper la séance* » et la « *frustration de ne pas avoir obtenu des réponses satisfaisantes à la fois lors des mises en œuvre sur le terrain et lors du questionnement* » (Amade-Escot et Venturini, 2009, p. 19), ce qui amène l'enseignant à répéter les consignes et les démonstrations. En fait, en réponse au désengagement progressif des élèves, les enseignants (c'est l'hypothèse des chercheurs) sont amenés à contrôler les prises de parole des élèves pour éviter toute digression (ou dérapage). Le milieu didactique est si peu propice à la dévolution que les phases de mises en commun amplifient le risque « *d'un affaiblissement des savoirs étudiés, même si les enseignants ont des intentions didactiques fortes* » (Amade-Escot et Venturini, 2009, p. 23). Sur le plan topogénique, il a été régulièrement montré que la posture de l'enseignant, lors de ces rassemblements, est « surplombante » (Brière-Guenoun, 2017 ; Schubauer-Leoniet *al.*, 2007) et que l'enseignant d'EPS a tendance à décider seul des « traits

pertinents de la situation » (Brière-Guenoun, 2017). Le discours est alors « prescriptif », même si l'enseignant a tendance à changer « *constamment de registre d'action de façon à engager de possibles implications de l'élève en manipulant l'ironie, la coercition, l'injonction, l'encouragement* » (Brière-Guenoun, 2017, p. 125). Les enseignants tentent de faire verbaliser les élèves en les questionnant mais ces derniers sont « *un petit peu bloqués* » au niveau du vocabulaire parce qu'ils n'ont pas la culture des activités pratiquées (Brière-Guenoun, 2017, p. 125). Dans ces contextes d'enseignement, les enseignants sont confrontés à une contradiction, une difficulté ; celle de « *nouer une logique collective de conduite de classe à une logique individuelle de suivi et de régulation du travail des différents élèves* » (Kherroubi et Rochex, 2004, p. 145). Les phases collectives sont alors peu nombreuses et évitées et les activités sont individualisées en raison des injonctions officielles qui pèsent sur l'activité enseignante. Ils doivent faire avancer le savoir tout en gérant l'hétérogénéité du groupe-classe (Amade-Escot et Venturini, 2009 ; Amigues, Felix, et Saujat, 2008). Pour illustrer ce qui se passe de manière récurrente dans les leçons d'EPS au lycée Henri-IV, je vais m'appuyer sur une leçon de Valérie et une leçon de Luc. On va voir dans quelle mesure les temps de rassemblements collectifs sont nombreux, fréquents, multipliés et comment ils favorisent l'institutionnalisation collective du savoir.

Le cas de la leçon de Luc

C'est la leçon 2 du cycle. Les enjeux didactiques sont les coups techniques et l'analyse du jeu adverse. Ils sont définis par l'enseignant et présentés aux élèves dès le début de la leçon. Après avoir fait l'appel, Luc envoie les élèves en situation d'échauffement : ce sont des situations de matchs. Après dix minutes de jeu, Luc rassemble les élèves autour d'une table :

Luc : « - *Maintenant, vous allez continuer en vous concentrant sur ce que fait votre adversaire* ».

Il demande à deux joueurs de se mettre en place et va s'appuyer sur les échanges qu'il leur demande de réaliser pour questionner les élèves :

Luc : « - *Quelles sont les différences entre ces deux joueurs ?* ».

En parlant d'une élève : « - *Est-ce qu'elle s'est déplacée ?* ».

Il obtient quelques réponses timides à propos du service et de l'activité des joueurs après qu'ils ont renvoyé la balle. Puis, c'est l'occasion pour Luc de revenir sur des contenus moteurs en démontrant lui-même cette fois-ci, le comportement qu'il attend : « - *On n'oublie pas, on lance la balle et ensuite on frappe, je mets une claqué. Il y a un mur invisible derrière la table, vous êtes derrière ce mur. Je me déplace et je reviens* ».

La consigne est alors « d'observer le jeu adverse pour marquer ses points ».

Après dix minutes de match, Luc réunit à nouveau les élèves autour d'une table et questionne à nouveau ses élèves :

« - *Qui a gagné ? Tu as fait attention à quoi ? Tu as repéré quoi chez ton adversaire ?* »

Il prend quelques réponses. Avant de placer ensuite les élèves en situation de tutorat ou de « coaching » selon ses propres termes.

« - Maintenant vous êtes responsable des progrès de votre poulain. Faites-le travailler à partir de ce que vous avez observé comme problème dans le jeu. Il ne sait pas jouer en revers ? Jouer dessus. Vous avez cinq minutes ».

Dans cette situation, Luc alterne les moments didactiques (les consignes sont directives et les élèves doivent les appliquer pour répondre aux attentes de l'enseignant) et adidactiques (les élèves prennent en charge les progrès de leur camarade en s'appropriant les règles et principes d'efficacité expérimentés plus tôt). Luc fait progresser la leçon en multipliant les temps de rassemblements collectifs et en dévoluant progressivement les conditions d'apprentissage aux élèves. C'est lui qui décide de modifier la position et le rôle (topos) que doivent tenir les élèves.

Le cas de la leçon de Valérie

C'est la leçon 4 du cycle d'acrosport. L'enjeu didactique de la leçon est d'augmenter le niveau de difficulté des figures avec un passage à l'ATR obligatoire dans l'enchaînement. Cet enjeu est défini et présenté clairement aux élèves dès le début du cours. La leçon démarre avec un échauffement routinisé : sauts à la corde, sauts sans rebond, sauts un pied après l'autre et des étirements entre chaque série. Valérie guide ensuite les élèves dans leur échauffement articulaire qu'ils exécutent en autonomie (ils réalisent 3 séries de 10 squats et 3 séries de 10 pompes). Lorsque les élèves exécutent les séries de pompes, Valérie insiste sur les contenus relatifs au gainage : contraction des abdominaux, ventre et fesses serrés. Pour prolonger l'échauffement gymnique, Valérie donne les consignes suivantes :

« - Répétez des éléments gymniques par groupe que vous allez intégrer à votre enchaînement, notamment l'ATR ; je veux voir des roulades avant avec un saut, des roulades arrières arrivée groupée, des roulades arrières arrivée écart, un ATR. Vous avez dix minutes ».

Les élèves se répartissent alors par groupe dans l'espace et répètent au sein de leur groupe les éléments gymniques demandés. Valérie guide et contrôle l'activité des élèves en passant dans les groupes et en manipulant certains élèves ou en restant en retrait pour adresser des régulations aux élèves :

- « - Renforce tes bras, renforce tes jambes !,
- Monte tes pieds au plafond,
- Repousse tes épaules, cherche l'ouverture,
- Ton bassin monte bien, maintenant c'est les jambes, quand on est dans cette position, on gaine,
- Les bras sont tendus à écartement des épaules ! ».

Puis Valérie rassemble le groupe classe pour faire passer de nouvelles consignes :

« - A partir des fiches de travail, vous augmentez le niveau de difficulté des figures en statiques en dynamiques, en duos, en trios en quatuor. Parmi une de ces figures, il faut qu'il y ait un renversement à l'ATR. Pour valider votre figure, vous m'appellez ».

Pour Valérie, les rassemblements collectifs au cours de la leçon ont plusieurs fonctions : « réorganiser les attentes, redonner les consignes qui auraient été mal comprises mais cela est très rare » ; donner des précisions et enfin augmenter la difficulté de la situation en « donnant un travail supplémentaire ». Les phases collectives sont au service du développement des critères de réussite et de réalisation ; elles sont aussi le moment d'interactions et d'échanges avec les élèves. Elles rythment la leçon, lui donnent son tempo et contribuent en ce sens à l'avancée de la leçon, à sa chronogénèse. En interrogeant les élèves, Valérie va décider, à partir de ces réponses faites, d'introduire ou de ré-introduire un « objet » de savoir sur la « scène didactique ».

Ce qui distingue les leçons d'EPS observées des leçons dont il est question dans la littérature empirique spécialisée, c'est l'accumulation de consignes qui fait de la tâche motrice, une tâche de plus en plus exigeante. Si les enseignants avaient des difficultés à formaliser le niveau d'exigences qu'ils ont vis-à-vis des élèves, il se trouve que le niveau d'exigence prend justement part à la mésogénèse des situations dans la mesure où l'accumulation de consignes et l'investissement des élèves dans le travail font évoluer le milieu didactique. Aucun élève ne sort du cadre prescrit par l'enseignant, et s'il en sortait, il serait vite rappelé à l'ordre, au moyen de communications d'autorité, et ramené à ce qu'on attend de lui en termes d'implication et de rigueur dans le comportement. Lorsqu'il a lieu, le travail collectif concerne l'introduction de nouveaux savoirs et il est mené le plus souvent sur le mode maïeutique (Bulten, Barbier-Peltier et Pezard, 2002 ; Peltier-Barbier, 2004). Le rassemblement de la classe est en effet l'occasion de démontrer ou de faire démontrer puis de questionner les élèves à des fins de régulation de leur comportement.

Or, en contexte difficile, il s'agit pour les enseignants de « maintenir coûte que coûte la relation didactique en créant des conditions d' enrôlement des élèves dans des tâches peu exigeantes relativement aux savoirs visés » (Amade-Escot et Venturini, 2009, p. 8). Les consignes qui s'accumulent dans la situation de départ, dans ce qui est proposé au lycée Henri-IV, élèvent le niveau d'exigence. Les objets de savoirs mis à l'étude (chronogénèse) ne sont alors pas découpés chronologiquement comme c'est le cas avec Grégoire, l'enseignant stagiaire que suit Fabienne Brière-Guenoun (2014), mais imbriqués. La leçon se structure autour d'une seule tâche qui évolue à force de consignes redéployés et de contenus réinjectés. Les intentions didactiques de départ de l'enseignant ne sont jamais revues à la baisse. Au contraire, dans les études visant à comprendre les contraintes qui pèsent sur les pratiques enseignantes en contexte difficile (Monnier et Amade-Escot, 2009), des phénomènes didactiques plus génériques surviennent au cours du processus d'enseignement-apprentissage : des ajustements plus ou moins maîtrisés, plus ou moins adaptés aux aléas et aux dysfonctionnements inévitables liés au caractère conjoint de l'action didactique. Aussi, on peut-on associer ces phénomènes didactiques génériques à la réduction de contenus enseignés. Les situations mises en place, dans les contextes difficiles, sont des micro-tâches très individualisées, des tâches souvent décontextualisées et fermées dans lesquelles on note aussi l'absence de mise en débat des solutions expérimentées (Debars et Amade-Escot, 2006). Au contraire, à chaque leçon et pour chaque classe, j'ai constaté la tendance chez les trois

enseignants, à réunir régulièrement le groupe-classe pour disperser à nouveau les élèves dans les tâches d'apprentissage. C'est une activité permanente, réitérée à chaque leçon.

Cependant, il faut nuancer cette tendance récurrente, dans les établissements difficiles, aux faibles rassemblements collectifs, car il s'agit généralement de constats établis au niveau collège. En lycée professionnel par exemple, Fabien enseignant d'EPS (Brière-Guenoun, 2017) instaure régulièrement des phases collectives « *d'institutionnalisation des savoirs* » (p. 129). Mais la tendance générale dans les contextes difficiles réside malgré tout dans le fait que la logique de réussite est opposée à la logique d'apprentissage (Kherroubi et Rochex, 2004) ; et pour que les élèves réussissent « quand même », les enseignants ont tendance à morceler les tâches à l'excès, en se satisfaisant du minimum de leur compréhension. Les attentes qu'ils ont en terme de connaissances et compétences spécifiques évoluent vers des attentes en terme de motivation, d'effort et de rapport au travail. Au contraire de ce qui se passe dans ces contextes dans lesquels les tâches sont fermées, décontextualisées et simplifiées (Kherroubi et Rochex, 2004 ; Monnier et Amade-Escot, 2009), les tâches sont ici ouvertes, évolutives et de plus en plus exigeantes.

Jusqu'à présent, l'analyse de la chronogénèse a amorcé l'analyse des savoirs transmis en EPS. Les illustrations proposées permettent d'observer la centration des enseignants dans leurs interactions didactiques, sur la dimension motrice de l'activité des élèves. Il n'y a pas de travail à faire sur les comportements des élèves, le travail et les communications didactiques sont centrées sur les conduites motrices des élèves qu'il faut transformer ou améliorer en vue d'une efficacité motrice au service d'une adaptation stratégique (en tennis de table) ou d'un projet collectif de composition chorégraphique (en acrosport). Les contenus d'enseignement sont donc nombreux au cours de chaque leçon et sont tantôt distribués de manière collective lors des phases de rassemblement de la classe, tantôt individualisés lors des régulations à l'intérieur des groupes d'élèves, des binômes ou lors de l'exécution d'un geste technique ou d'un élément gymnique sur un atelier. L'enseignant se place régulièrement à l'extérieur du groupe-classe pour prendre du recul et observer les élèves, puis il dirige ses interventions selon les difficultés qu'il repère. Il peut démontrer des gestes techniques, notamment en tennis de table, ou bien faire démontrer et questionner ensuite les élèves sur la réalisation motrice appréciée.

4. L'appui sur les variables contextuelles pour l'action conjointe des élèves et de l'enseignant et la co-construction du savoir

J'ai déjà mis en évidence le fait que le premier élément qui caractérise la manifestation de l'excellence dans les leçons d'EPS observées au lycée Henri-IV renvoie aux comportements des élèves. Ils se soumettent à l'autorité et exécutent les tâches scolaires parce qu'ils ont appris leur « métier d'élève », nature première de l'excellence scolaire selon Phillippe Perrenoud (1995) et qu'ils font « correctement » ; ils sont travailleurs, besogneux, investis, impliqués et s'obstinent à répondre aux attentes de l'enseignant. Ils sont capables de se concentrer pour comprendre le geste moteur, l'habileté motrice qu'il leur faut réaliser ; ils sont capables d'analyser seuls ou à plusieurs une stratégie de jeu en tennis de table pour

déceler leurs défauts ou ceux de leur adversaire ; ils sont capables de collaborer pour décider d'intégrer ou non tel élément gymnique, tel procédé de composition à leur chorégraphie collective en acrosport. En fait, ils s'apparentent au « bon élève » (Gilly, 1980) : « *compétences intellectuelles, qualités comportementales variées, allant du conformisme (application, attention, discipline) au dynamisme qui s'exprime ici dans l'intérêt pour le travail, la coopération avec les camarades et avec l'enseignant* » (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006, p. 127).

A partir de ces comportements préexistants à la leçon, les enseignants n'ont donc pas besoin de réorganiser leur activité mais appliquent ce qu'ils avaient prévu. Les élèves adhèrent en effet au « jeu »¹¹² didactique proposé par l'enseignant et la relation didactique jamais interrompue. Cela signifie que les élèves repèrent les intentions, les attentes et les exigences de l'enseignant. (Sensevy in Sensevy et Mercier, 2006) et que l'action est conjointe. On ne peut d'ailleurs pas « *comprendre l'action de l'élève sans la renvoyer à celle du professeur et inversement* » (Rilhac, 2007, p. 163). C'est pourquoi il m'a fallu décrire et analyser les conduites des élèves durant les leçons d'EPS et en venir à l'étude des gestes professionnels des enseignants. En nous tournant du côté des techniques didactiques employées par les enseignants, on constate qu'elles vont permettre à la leçon « d'aller vite » et au savoir de progresser. Les enseignants ont recours à diverses techniques didactiques pour faire évoluer le milieu didactique (mésogénèse), faire progresser la leçon et faire avancer le temps didactique (chronogénèse) et enfin pour définir la position des élèves au cours de la leçon (topogénèse). De façon récurrente, les enseignants ont donc tendance à :

- Définir les enjeux de savoirs et les présenter aux élèves à l'aide de questionnement et de démonstrations dès le début de la leçon puis à chaque moment de regroupement collectif ;
- Lancer les élèves dans les dispositifs à partir de consignes précises et nombreuses ;
- Réguler les conduites des élèves en se centrant sur des contenus moteurs dans les communications didactiques. Ils vont aussi encourager les élèves, rappeler qu'ils sont les chefs d'orchestre du « jeu » didactique et de la leçon au moyen de communications d'autorité ;
- Rester les « gardiens » du temps didactique (Rilhac, 2007) et donc de la chronogénèse de la leçon dans la mesure où ils décident de « *la durée d'exposition des « objets » sur le plan synchronique de la leçon, et diachronique de la séquence* » (Rilhac, 2007, p. 162). Ils interrompent le travail de répétition des élèves en les rassemblant ;
- Découpler les phases de regroupement au cours desquelles ils questionnent les élèves et font verbaliser les réponses et solutions trouvées et mises en œuvre pour réussir et satisfaire aux exigences de la tâche avant de les envoyer à nouveau répéter la situation ou prendre en charge leur apprentissage ou celui de leur camarade. En ce sens, les

¹¹² Au sens de Brousseau (1998).

rassemblements collectifs sont le moment au cours duquel les enseignants institutionnalisent le savoir mis en jeu. Mais les phases collectives sont aussi au service de la topogénèse et de la dévolution des conditions d'apprentissage. Cette dévolution réside dans le transfert des responsabilités de l'apprentissage aux élèves qui doivent prendre en charge leur projet de création en acrosport ou les progrès de leurs camarades en tennis de table.

- Injecter de nouvelles consignes dans la tâche lors de ces temps de rassemblements pour réguler et faire évoluer la situation et permettre aux élèves d'atteindre les objectifs et enjeux didactiques fixés ;
- Alternier des situations dans lesquelles les élèves appliquent les consignes sur un mode prescriptif d'apprentissage avec des situations a-didactiques dans lesquelles ils sont autonomes dans le dispositif.
- Rassembler en fin de situation et de séances les élèves pour institutionnaliser le savoir et rappeler ce qui a été réalisé lors de la leçon.

J'ai modélisé l'analyse didactique des leçons d'EPS, dans ses dimensions mésogénétique, chronogénétique et topogénétique dans la *figure 34*.

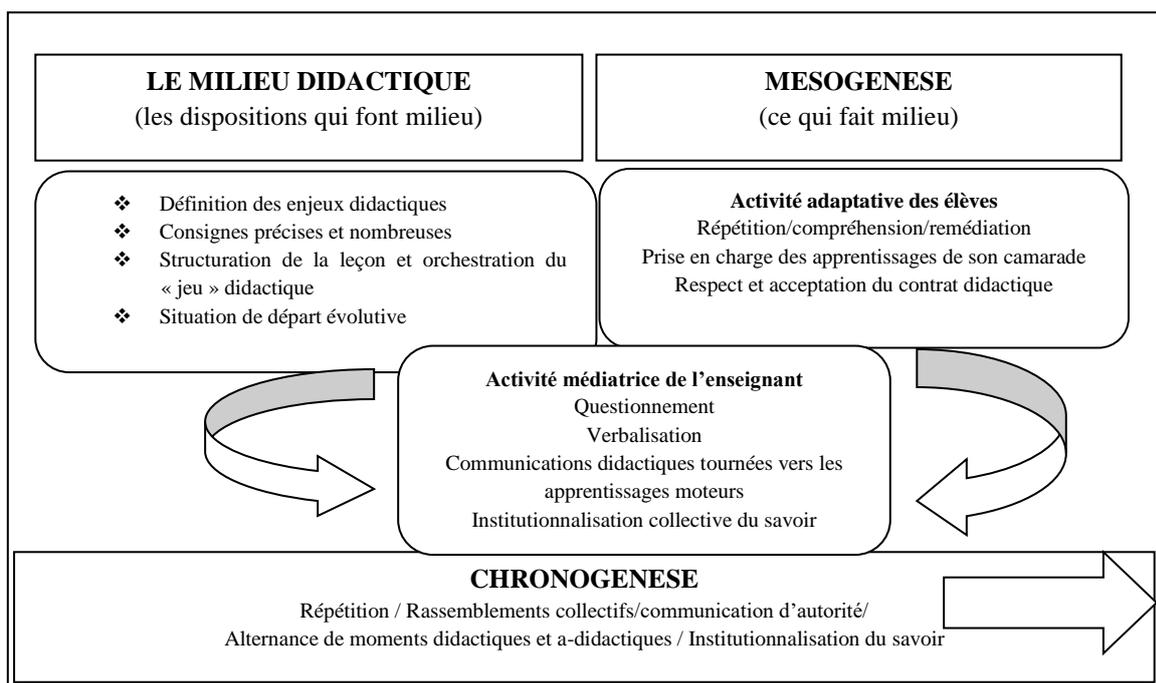


Figure 34. - Le plan mésogénétique, chronogénétique et topogénétique de la leçon d'EPS au lycée Henri-IV.

L'étude des processus mésogénétique et chronogénétique des leçons montrent que les enseignants s'appuient sur les variables contextuelles et institutionnelles de leur établissement

pour faire avancer la leçon et co-construire le milieu didactique. Le système didactique, fondé sur des attentes réciproques liant enseignants et élèves, est stable et participe au bon fonctionnement de la classe et à la progression du savoir.

Les enseignants réunissent leurs élèves à plusieurs reprises au cours de la leçon car ces temps de rassemblements ne leur font pas perdre de temps dans la progression du savoir ; ils questionnent les élèves et institutionnalisent le savoir avec eux ; ils font répéter les tâches sans toujours se préoccuper de l'adhésion ou du goût des élèves pour celle-ci. On trouve encore des points communs à ce qui peut se faire en EPS dans les contextes difficiles. En effet, tout comme c'est le cas dans des établissements difficiles, les enseignants d'EPS du lycée Henri-IV opèrent des « *réaménagements techniques, personnels et curriculaires destinés à sauvegarder un contrat de travail et d'apprentissage comme l'instauration de routines, l'individualisation du travail par petits groupes, la répétition, l'élaboration de situations évolutives, la prise en compte fortement différencié des élèves, la valorisation des réponses positives, et la mise en activité des élèves* » (Brière-Guenoun, 2017, p. 141). La différence c'est que ces techniques didactiques n'ont pas pour fonction d'impliquer les élèves, de les mettre rapidement en activité ni de leur donner envie de pratiquer. Elles ne sont pas des « stratégies d'adaptation contextuelle » (Brière-Guenoun, 2017 ; Van Zanten, 2001a) ; elles ne relèvent pas d'une « stratégie de survie » (Woods, 1977 et 1997) nécessaire au maintien de l'ordre de la classe ou à l'adhésion des élèves aux modalités de pratique proposées. Au lycée Henri-IV, ces techniques participent de la co-construction du savoir dans le jeu didactique.

Si on retrouve une forme de « classicisme » des leçons d'EPS dans leur structure et leur organisation, les techniques employées en EPS dans ce contexte scolaire d'excellence pour faire avancer le savoir et pour faire évoluer le milieu didactique fabriquent l'excellence scolaire dans la mesure où elles sont respectées et acceptées par les élèves dans le cadre d'un contrat didactique que les élèves s'approprient tout comme ils « secondent » l'activité didactique des enseignants. Les élèves participent activement à leur apprentissage dans la mesure où ils possèdent les procédures (données par l'enseignant) pour optimiser leurs apprentissages.

L'une des spécificités de ces leçons d'EPS qui se déroulent dans les « beaux quartiers » de Paris tient au fait que la mésogénèse est subordonnée à l'activité adaptative des élèves responsables de leurs propres progrès. Cette capacité d'adaptation a été apprise ailleurs, dans les pratiques extra-scolaires, dans le carcan familial mais elle est aussi intensifiée et développée dans les cours des autres disciplines, nous l'avons vu. Les enseignants s'appuient sur les caractéristiques comportementales des élèves, sur leurs modes d'investissement et prioritairement sur leurs capacités adaptatives pour faire évoluer le milieu didactique et faire avancer la leçon. Mais ils sont également sous l'influence des objectifs institutionnels affichés par l'établissement qui cherche à développer les capacités méthodologiques des élèves, leur rigueur, leur travail, leur sérieux, leur culture (c'est le cas dans les cours de SVT et de sciences physiques). Caractéristiques des élèves et caractéristiques du contexte sont donc inextricables pour expliquer les normes sur lesquelles repose l'excellence scolaire en EPS et

participent à « l'Effet Saint-Mathieu » (Merton, 1968), déjà existant dans l'établissement. L'institution et l'EPS font en quelque sorte « système ».

Dans la mise en œuvre des gestes professionnels, les enseignants s'appuient donc sur les capacités des élèves. Vont-ils également s'appuyer sur cette variable de la caractéristique sociale pour sélectionner et transmettre les contenus d'enseignement ? Jugent-ils certains savoirs prioritaires au regard des caractéristiques sociales des élèves, de leurs capacités, de leur ambition ; au regard du contexte d'enseignement, haut lieu de savoir et de culture ? Quelle est la sélection culturelle dans les leçons d'EPS du lycée Henri-IV ?

Puisqu'on ne peut pas avoir accès aux contenus d'enseignement et aux savoirs auxquels ils renvoient sans l'analyse de l'agencement des dispositifs et des tâches proposées aux élèves, il fallait en passer d'abord par l'analyse de ce milieu didactique. J'ai donc décrit les gestes professionnels des enseignants en m'appuyant sur l'étude des processus mésogénétique, chronogénétique et topogénétique des leçons d'EPS du lycée Henri-IV. Du point de vue méthodologique j'ai préféré en passer d'abord par l'analyse du milieu didactique et son évolution pour en venir à l'analyse des contenus transmis à l'intérieur de ce milieu et aux moyens de leur transmission. La chronogénèse de la leçon a permis quant à elle, d'esquisser la culture corporelle transmise à l'école : les enseignants se centrent sur des contenus moteurs et sont attentifs au développement de la motricité des élèves ; les enjeux didactiques ont mis en évidence l'adéquation des objets d'enseignement avec le *curriculum* formel. De l'analyse des processus mésogénétique, chronogénétique et topogénétique des leçons j'en suis arrivée à l'analyse des savoirs curriculaires sélectionnés et transmis dans les leçons. Pour un bref rappel méthodologique¹¹³, j'ai étudié d'abord le *curriculum* déclaré en prenant appui sur le projet pédagogique EPS, les questionnaires transmis aux enseignants d'EPS, le discours de ces derniers sur leurs pratiques ; j'ai ensuite comparé les thématiques obtenues à partir du *curriculum* déclaré avec les situations d'apprentissage mises en œuvre dans les leçons. En quoi les conditions dans lesquelles se produisent les leçons d'EPS, conditions qui renvoient donc à une excellence scolaire protéiforme, vont-elles impacter les modalités de transmission et d'appropriation des savoirs ? Les contenus d'enseignement à l'origine du développement des compétences dans les situations, étant en effet encapsulés dans le milieu didactique, on peut désormais s'interroger sur les acquisitions que le milieu didactique va desservir.

¹¹³ Pour un rappel de la méthodologie du questionnaire, voir page 73.

Troisième chapitre : La nature du curriculum sélectionné et transmis en EPS

« Le travail méthodologique, le travail d'organisation, le travail en équipe, ici ça doit être notre ligne de mire¹¹⁴ »

1. Le type de rapport au corps valorisé dans la programmation EPS : la tradition de la norme sportive

Avant d'en arriver à la dimension des modalités de pratique et à l'étude des *curricula* transmis dans les leçons EPS, il nous faut sortir un peu des séances pour mieux y revenir. Prendre de la hauteur et prendre le temps aussi, d'analyser la programmation EPS et le projet pédagogique de la discipline. En effet, j'ai d'abord étudié la programmation des APSA de l'établissement puisque c'est l'une des dimensions du *curricula* de la discipline. M'intéresser à la nature des activités retenues dans le cadre de la programmation EPS a permis de questionner dans un premier temps et dans une certaine mesure, les usages sociaux du corps auxquelles ces dernières renvoient. En effet, comme les travaux de Christian Pociello (1981 et 1995) et Luc Boltanski (1971) l'ont montré, « *chaque discipline sportive conduit à des usages sociaux du corps bien déterminés* » (Combaz et Hoibian, 2009, p. 190) ; de même, « *les qualités requises et valorisées par leur pratique renvoient non seulement à des investissements corporels socialement différenciés mais aussi à des significations qui, culturellement, ne peuvent être appréhendées comme équivalentes* » (Combaz et Hoibian, 2009, p. 190). En ce sens, questionner le contenu de la programmation EPS de l'établissement, c'est interroger la culture scolaire qui a choisi d'être enseignée dans la mesure où les activités physiques portent chacune des caractéristiques intrinsèques spécifiques et renvoient ce faisant, à des « *modes de vie et des valeurs pouvant être culturellement très distinctifs* » (Combaz et Hoibian, 2009, p. 190). A la manière de Gilles Combaz (2009), je me suis demandé si les enseignants d'EPS avaient programmé les APSA en raison de « *qualités intrinsèques telles qu'elles constituent sans conteste la forme la plus légitime de la culture corporelle à partir de laquelle les contenus d'enseignement doivent être élaborés* » (p. 72) ? Les enseignants revendiquent-ils une culture légitime qui doit être transmise aux élèves ? Quels sont les apports culturels permis par les APSA proposées ? Pour espérer apporter des éléments de réponses aux questions soulevées ici, il a fallu interroger les déterminants de la programmation EPS dans le cadre des enseignements dispensés au lycée.

Si l'on considère que certaines activités physiques induisent des transformations motrices particulières ainsi qu'un type de rapport au corps que l'on a choisi de valoriser, des significations sociales pouvant être associées à ces activités (Combaz, 2008, p. 72), à quel type de rapport au corps les pratiques sélectionnées et organisées dans le cadre des leçons d'EPS renvoient-elles ? J'ai montré que les conditions sociales de production des leçons d'EPS renvoient à un contexte d'excellence scolaire autant que d'excellence sociale. Les

¹¹⁴ Valérie au cours d'un entretien formel.

lycéens étant majoritairement issus des classes sociales les plus aisées, le recrutement scolaire de l'établissement est tout à fait homogène par le haut. On pourrait donc se demander si l'EPS, en adaptant son offre de pratique, ne reproduirait pas la culture des classes dominantes, la culture « légitime » (Bourdieu, 1979). Les enseignants programment-ils alors les APSA en référence à la culture juvénile de leur public scolaire ? Le cas échéant, en considérant qu' « *au fur et à mesure qu'on croît dans la hiérarchie sociale, croît le niveau d'instruction et que décroît corrélativement et progressivement l'importance du travail manuel au profit du travail intellectuel* » (Boltanski, 1971, p. 222), l'offre d'APSA devrait renvoyer à des pratiques favorisant un rapport conscient des élèves avec leurs corps, leur permettant de « *s'entraîner physiquement à la perception de leurs sensations physiques et à l'expression de ces sensations* » (Boltanski, 1971, p. 223) ; les activités proposées en EPS pourraient renvoyer aux normes de grâce, d'élégance, de beauté ou de forme physique. Il y aurait alors sans doute quelque chose de nature à renforcer les inégalités scolaires en matière de culture corporelle offerte aux élèves lorsque l'on sait que dans les établissements défavorisés, les programmations d'APSA sont plus « traditionnelles » que dans les établissements favorisés (Poggi, 2012).

Lors de l'année 2014-2015, la programmation des APSA au lycée Henri-IV lors était la suivante :

SECONDES	PREMIERES	TERMINALES
Athlétisme Natation sportive	Athlétisme Natation sportive	Athlétisme Natation sportive
Escalade	Escalade	Escalade
Acrosport Danse	Acrosport Danse	Acrosport Danse
Tennis de table Volley ball Hand ball	Tennis de table Volley ball Hand ball	Tennis de table Volley ball Hand ball
Musculation Natation Athlétisme	Musculation Natation Athlétisme	Musculation Natation Step

Tableau U. - La programmation EPS du lycée lors de l'année 2014-2015.

A dessein de comparaison, on peut s'appuyer sur l'enquête dirigée par Jeanne Benhaim-Grosse (2007) effectuée pour le Ministère de l'Education Nationale¹¹⁵ et qui donnent un aperçu de ce qui est majoritairement programmé en EPS dans les établissements du

¹¹⁵ *Image du sport scolaire et des pratiques d'enseignement au collège et au lycée, 2005-2006. Les dossiers évaluations et statistiques – D.E.P.P – N° 190, octobre 2007.*

secondaire (collèges et lycées confondus). L'enquête classe les APSA programmées en quatre catégories :

- **Les classiques** : ce sont les activités pratiquées dans plus de 80 % des établissements. *« Elles nécessitent des compétences détenues par presque tous les enseignants et des infrastructures qui existent dans presque tous les établissements : athlétisme, badminton, volleyball, basket-ball, handball ou tennis de table »* (Benhaïm-Grosse, 2007, p. 75).
- **Les discriminantes** : ce sont les activités pratiquées moins systématiquement, dans 25 % à 75 % des cas : la lutte, le rugby, l'ultimate (fresbee), le base-ball, la danse ou les arts du cirque. Ces activités sont malgré tout encore souvent pratiquées au collège, mais le sont moins après. Cependant, *« deux APSA sont au contraire plus souvent pratiquées après le collège : la musculation est proposée dans 61 % des LP, 45 % des lycées et 25 % des collèges. Le football, proposé par 82 % des LP, est moins pratiqué en lycée (58 %) ou en collège (71 %) »* (Benhaïm-Grosse, 2007, p. 75).
- **Les activités « de loisirs »** : ce sont les activités moins fréquentes (peut-être plus difficiles ou plus coûteuses à mettre en place dans les établissements). Elles ne sont proposées que par 15 % à 25 % d'entre eux : ce sont des activités assez souvent pratiquées en loisirs, mais plus rarement au sein d'un cours d'EPS : boxe, ski alpin, tennis, judo, stretching (ou step, aérobic...), rink hockey. On ne retrouve ici que le step pratiqué en terminale.
- **Les activités d'extérieur** : ce sont des activités rares (de 1 % à 15% des établissements), qui se pratiquent à l'air libre, donc hors établissement, *« avec des compétences tout à fait spécifiques pour l'enseignant et dans des conditions de sécurité qu'on imagine difficiles à remplir : VTT, canoë-kayak, escalade (site naturel), GRS, voile, ski nordique, roller, hip-hop, planche à voile, cyclisme, natation synchronisée, escrime, plongée sous-marine, tir sportif, alpinisme, skate board ou parapente »* (Benhaïm-Grosse, 2007, p. 75).

Si on se réfère à cette catégorisation des activités et au tableau des « APSA pratiquées en EPS », on constate que la programmation se compose d'activités classiques que sont le handball, la danse, le tennis de table, la musculation et l'escalade (sur mur). Sur dix activités programmées au lycée, cinq sont donc du domaine des activités classiques. Seul le step fait partie des activités dites de « loisirs ». De même, si la musculation fait partie des APSA dites « discriminantes » et que l'on retrouve cette activité dans le cadre de la programmation du lycée Henri-IV, cette activité est malgré tout *« très fréquemment programmée en LP et en lycées »* (Benhaïm-Grosse, 2007, p. 75).

Par ailleurs, les enseignants interrogés dans l'étude considèrent que quatre APSA sont incontournables dans la programmation : les sports collectifs (cités par 39 % des enseignants), la natation sportive (citée par 38 % des enseignants) et l'athlétisme (cité par 27 % des enseignants) qui sont trois activités que l'on retrouve dans la programmation du lycée Henri-

IV. Enfin, la gymnastique est également une activité considérée comme incontournable (cité par 14 % des enseignants) et qui n'apparaît pas dans la programmation du lycée ici. De plus, en 2009, Gilles Combaz remarque qu'au sein des programmations d'EPS, « *l'athlétisme occupe encore une place prédominante mais on note la montée en puissance des sports collectifs et des sports de raquette (tennis de table et badminton) qui prennent la place jadis octroyée à la gymnastique sportive et à la natation* » (Combaz, 2009, p. 195). A partir de ces éléments de comparaison, on peut donc dire que la tonalité de la programmation du lycée Henri-IV revêt un aspect tout à fait classique, ce que concèdent d'ailleurs les enseignants, à l'image de Jocelyne : « - on a des activités **relativement traditionnelles**, sport co de petit terrain...demi-fond, c'est classique oui ».

La programmation EPS du lycée Henri-IV, au moment de l'enquête, manque d'originalité dans la mesure où elle ne met pas en avant d'activités particulières ou des activités rarement programmées. C'est l'avis partagé par l'ensemble des enseignants de la discipline. En cela, elle ne se distingue pas de la moyenne des programmations établies dans les établissements du second degré et n'est alors en rien un critère de distinction qui préjugerait d'APSA spécifiquement adaptées à une élite scolaire ou de la reproduction de la culture dominante. D'ailleurs, la programmation semble d'abord renvoyer aux normes de la culture sportive plutôt qu'aux normes de la culture légitime évoquée auparavant. En effet, en m'intéressant à la manière dont sont proposées les APSA, en interrogeant les dénominations utilisées pour les mettre en forme, j'ai repéré, à l'instar de Christelle Marsault (2005) et des neuf domaines qu'elle a formalisés pour analyser la forme stylistique des APSA, le recours à huit de ces neuf domaines que sont les activités athlétiques (3 x 500 m au lycée), l'endurance (la course de durée), les sports collectifs (à travers le volley-ball et le handball), les activités aquatiques (avec la natation), les sports d'opposition (à travers le tennis de table), les activités de pleine nature (avec l'escalade) et les activités d'entretien et de bien-être (avec la musculation). La programmation met donc en avant une présentation très généraliste des domaines d'activités sur lesquels elle s'est établie et semble se focaliser sur un « *noyau de pratiques jugées fondamentales* » (Combaz et Hoibian, 2009, p. 194). On ne sait pas en effet, quelles sont les activités auxquelles renvoie la pratique de « l'athlétisme », de la danse ou de la natation. On ne trouve pas ici de « *dénomination pédagogique* » qui renseigne sur les contenus pédagogiques de la programmation : « *par exemple, dénommer athlétisme ou gymnastique un cycle d'enseignement relève d'une présentation généraliste d'un domaine d'activité (appellation générique), tandis que lancer de disque, poutre qualifient plutôt des épreuves sportives. Travail des appuis ou multibonds se réfèrent plus au contenu pédagogique (appellation pédagogique)* » (Marsault, 2005, p. 12). La danse enseignée au lycée Henri-IV renvoie-t-elle à un type de danse particulier ? Dans leurs dénominations, les activités telles qu'elles ont été programmées, restent proches de la référence sportive ; elles renvoient à des modalités valorisant la recherche de la performance et l'affrontement compétitif (athlétisme, natation sportive, sports collectifs). Serait-ce ces activités qui permettraient de « *tendre vers une certaine forme d'excellence corporelle* » ? (Combaz et Hoibian, 2009, p. 191).

En fait, de manière tout à fait brute, les APSA renvoient à des activités traditionnelles et anciennes que sont la natation et l'athlétisme. Il semble ainsi « *que les activités*

incontournables en EPS soient les plus anciennes » (Marsault, 2005, p. 13). On peut voir dans cette programmation, à l'instar de Jean-Marc Lemonnier (2010), la tendance de l'éducation physique et sportive scolaire à ne pas tenir compte des « nouvelles pratiques » développées par Alain Loret (2003). Dans un lycée d'élite tel que le lycée Henri-IV, cette tendance serait suivie par les enseignants qui n'adapteraient pas l'offre d'APSA ni à la culture physique et sportive des élèves, ni aux APSA en vogue dans la société. En fait, de manière générale, « *la culture scolaire a beaucoup moins bougé en termes de références culturelles* » que la société et que l'école peut être ancrée sur une culture sportive du « passé » (Pasquier, 2005 cité par Lemonnier, 2010, p. 8). Il y aurait des activités « à la base » de la pratique (athlétisme, endurance, sport collectif, gymnastique) et que l'on retrouve de façon prédominante dans le cadre de cette programmation même si les enseignants revendiquent l'effort qu'ils font d'adapter leur offre de pratique en fonction des évolutions des textes officiels de la discipline. Valérie explique en entretien : « - *On a opéré d'autres choix pour ouvrir la programmation à des activités qui n'étaient pas du tout programmées ici. Donc il a fallu effectivement qu'il y ait un accord de l'équipe, il a fallu chercher des installations extérieures et il a fallu se former mais je pense que maintenant c'est rentré dans l'air du temps* ».

On voit poindre dans le discours enseignant, les raisons qui ont guidé l'équipe pédagogique dans l'élaboration de la programmation EPS. Il semblerait que les enseignants oscillent entre tradition et modernité tout en ayant la volonté de s'adapter aux évolutions du *curriculum* formel. Les activités ne seraient donc pas sélectionnées pour répondre au développement d'une forme d'excellence corporelle. Mais si la programmation d'APSA est dite « traditionnelle », est-ce que la culture corporelle transmise lors des leçons d'EPS peut malgré tout renvoyer à la culture des classes dominantes ? Quelles adaptations les enseignants d'EPS vont-ils réaliser au contact du public scolaire caractérisé par sa rigueur, sa discipline, ses capacités adaptatives, sa vitesse de compréhension et sa vitesse de remédiation dans les apprentissages ? Là encore, il va falloir passer derrière les apparences en interrogeant d'abord les déterminants de cette programmation. Si ce sont des activités majoritairement « classiques » qui sont programmées, en référence à quoi le sont-elles ? Qu'est-ce qui guide le choix des enseignants d'EPS dans leur programmation ?

2. Les déterminants de la programmation : entre logique normative, matérielle et compétences des enseignants

Les choix qui ont été faits par les enseignants au sujet de la programmation des APSA oscillent entre une logique normative et une logique matérielle. Jamais ils ne font allusion aux caractéristiques sociales du public ou ne se réfèrent à un type de rapport au corps à valoriser. Les ambitions éducatives affichées dans le programme EPS répondent en priorité aux injonctions programmatiques officielles qui y sont rappelées¹¹⁶. Le projet précise donc à nouveau les trois objectifs poursuivis par la discipline :

¹¹⁶ B.O spécial n° 4 du 29 avril 2010 : programme d'éducation physique et sportive pour les lycées d'enseignement général et technologique ; BO spécial n°2 du 19 février 2009 : programme de l'enseignement d'EPS au lycée (jusqu'à la rentrée 2011 – 2012 pour les classes de première, à la rentrée scolaire 2012 – 2013 pour les classes de terminale). BO n° 31 du 6 septembre 2007 : évaluation de l'EPS au Baccalauréat.

- Développer et mobiliser ses ressources pour enrichir sa motricité, la rendre efficace et favoriser la réussite.
- Savoir gérer sa vie physique et sociale.
- Accéder au patrimoine culturel.

Pour ce qui concerne la programmation d'APSA, elle respecte les injonctions programmatiques et en cela le *curriculum* formel prescrit officiellement, puisqu'elle s'appuie sur la liste nationale des APSA et sur le référentiel de compétences attendues. Mais il s'agit là, des APSA les plus communément programmées. De cette manière, la programmation du lycée respecte la volonté de l'institution d'homogénéiser les pratiques pour offrir la même culture corporelle à tous les élèves du second degré. Les enseignants ont conscience des contraintes normatives qui pèsent sur eux et reconnaissent que la programmation s'est modifiée au fur et à mesure de l'évolution des programmes officiels de la discipline : obligations de programmer des APPN par exemple. Ils essaient aussi de répondre à la demande d'injonction programmatique qui consiste à faire vivre une diversité d'expériences corporelles au lycée en proposant ce qu'ils déclarent être une variété d'activités :

« - *On essaie quand même dans les menus, **d'offrir un maximum d'activités**. Tu vois, natation, athlétisme, bon il y a de l'accro, il y a de la danse, il y a de l'escalade, enfin tu vois, **on essaie d'ouvrir quand même un maximum**. En natation on fait natation de vitesse, natation de durée donc on essaie quand même d'offrir un panel d'activités suffisamment large pour que tous les élèves s'y retrouvent, on n'est pas non plus obtus* » (Françoise).

« - ***On reste toujours dans le cadre des textes** et dans un cadre confortable qui est celui **d'utiliser nos installations** et pas celles de l'extérieur* » (Valérie).

« - *Elle **s'inscrit complètement dans le cadre des programmes EPS** Du collège au lycée, tous les champs, toutes les compétences propres de l'EPS sont prises en compte, c'est-à-dire les cinq* » (Laura).

« - *Mais **c'est quand même assez traditionnel**. Donc il faut mettre beaucoup d'arguments pour que la programmation change, pour que depuis quelques années, la course d'orientation existe en collège et l'escalade existe en lycée, pour qu'on pratique, alors la CP5, avec un peu de temps on l'a mise en place, pour qu'on pratique d'autres activités qui n'étaient pas du tout du tout support d'enseignement. A un moment donné* » (Valérie).

« - *Je trouve que c'est assez diversifié, il y a pas mal d'activités diversifiées mais **il y a deux gymnases dans l'établissement et je pense que ça joue aussi**. Il y a la cour aussi qui permet de faire hand. Il y a la piscine juste à côté et ensuite il y a d'autres installations sur lesquelles on se déplace, le stade pershing, la cité U et un autre stage je crois et une autre piscine. Mais c'est vrai le fait qu'il y ait déjà **ces installations dans l'établissement favorise une plus grande pratique d'activités**, enfin à mon sens* ». (Laura).

« - *Après il n'y a pas forcément d'originalité par rapport à d'autres établissements puisqu'on se base sur la programmation EPS, on ne peut pas en sortir* ». (Laura).

La programmation est donc adaptée prioritairement aux installations de l'établissement mais aussi aux compétences des enseignants ; ce sont d'ailleurs les mêmes déterminants que l'on retrouve pour 30 % des enseignants d'EPS interrogés dans l'enquête de Jeanne Benhaïm-Grosse (2007) : « *le choix des activités sportives proposées s'établit d'abord en fonction de la disponibilité des installations (30 %) et des goûts des enseignants (30 %)* » (p. 13). Ici aussi, ce sont bien les conditions de pratique décrites précédemment qui organisent la programmation des APSA. Ici aussi ce sont les *contraintes matérielles qui restreignent l'éventail des pratiques* comme c'est le cas dans d'autres contextes d'enseignement : « *les conditions matérielles d'organisation des séances d'EPS sont souvent évoquées par les enseignants comme autant de contraintes limitant l'élargissement des activités proposées* » (Hoibian et Combaz, 2009, p. 113). Les enseignants d'EPS du lycée Henri-IV déclarent ainsi :

« - *On opère les choix malheureusement par... alors ça l'a été, par installations. On reste plutôt sur des activités traditionnelles* » (Valérie).

« - *On a dû mal à se mettre d'accord sur le fait qu'effectivement il faudrait peut-être faire en sorte qu'il y ait moins de volley proposé mais on se retrouve coincés par les installations parce qu'on ne peut pas proposer franchement autre chose* » (Françoise).

« - *Disons qu'elle est adaptée quand même aux installations. C'est vrai qu'on est quand même un peu limité. Elle a évolué parce qu'on nous a imposé par exemple les activités de pleine nature. On a des activités relativement traditionnelles. Sport co de petit terrain, demi fond...* » (Jocelyne).

Dans ce lycée d'élite, la programmation EPS est donc d'abord tributaire des installations à disposition qui contraignent les enseignants dans leurs choix. Mais l'équipe EPS fait également valoir la compétence des enseignants, ou leur « spécialité » comme un déterminant de la programmation :

« - *Je trouve que par la force des choses, on tourne un peu en rond mais bon. Et c'est comme ça. C'est dû aux installations matérielles. Il y a eu du judo ici avant, mais très peu, ça dépend aussi de la spécialité des profs* » (Monique).

Françoise me confie aussi en entretien que les choix concernant la programmation tiennent compte « *de nos compétences ça c'est sûr, des installations en deux* ». D'autant que les enseignants n'ont pas connaissance des pratiques extérieures des élèves : « - *on n'a pas d'idée de pratiques des élèves à l'extérieur effectivement* ». (Valérie).

La programmation des APSA n'est donc pas un critère qui permet à l'EPS du lycée Henri-IV de se distinguer de ce qui est fait le plus souvent ailleurs sans qu'elles ne préjugent pour le moment de la culture corporelle transmise. Cependant, ce sont les pratiques proposées à l'association sportive (AS) qui vont être plus discriminantes. C'est dans le cadre de l'AS que les enseignants prennent davantage de liberté en proposant des pratiques auxquelles ils se sont

formés pour répondre aux besoins des élèves, les ouvrir à la culture physique dans le cadre de sorties organisées, d'événements sportifs, mais aussi pour prendre plaisir dans leurs pratiques professionnelles.

L'association sportive de l'établissement regroupait en 2014-2015, 238 licenciés au lycée pour 857 élèves, ce qui représente 27,8 % d'élèves licenciés (au 29/06/15), la moyenne nationale étant de 14,9 %. On constate là encore l'adhésion, l'engagement et le goût des élèves pour la pratique physique. C'est au sein de l'A.S que l'on trouve des dissemblances avec ce qui peut se faire habituellement dans les autres établissements scolaires. L'enquête de Jeanne Benhaïm-Grosse (2007) recense les activités « classiques », celles qui sont le plus souvent pratiquées en AS. On trouve le badminton (24 %), le football (17 %), le handball (17 %), le volley-ball (15 %), l'athlétisme (14 %), le tennis de table (13 %) et le basket-ball (11 %). L'AS de l'établissement propose du volley et du tennis de table, ces activités dites « classiques » ; mais d'autres pratiques apparaissent plus originales et inhabituelles, en tout cas moins régulièrement proposées dans les établissements scolaires : le golf, le yoga, la danse rock, la préparation au cross académique, l'escalade, le rugby, la natation, la gymnastique, l'escrime (lors d'une année), l'escalade, le jujitsu, le fitness/cross-fit/musculation et la natation. Par ailleurs, l'enquête de Gilles Combaz (2007) a mis en évidence le fait que 54 % des professeurs qui animent l'AS, affirment proposer, dans ce cadre, des APSA différentes de celles qu'ils font pratiquer en EPS, et 45 % proposent les mêmes activités. De plus, 58 % des enseignants proposent en AS, des activités qui correspondent à leurs pratiques personnelles, actuelles ou passées. Dans ce cas, cette pratique leur permet de proposer plus souvent aux élèves des activités différentes du cours d'EPS (59 % contre 41 % dans le cas contraire). Dans le cadre des pratiques proposées à l'AS du lycée Henri-IV, Annick, qui encadre le fitness, le cross-fit et la musculation possède un diplôme d'instructeur fédéral en bodybuilding. Eric, qui encadre le jujitsu, est un ancien sportif de haut niveau dans cette discipline. Monique est passionnée de danse ; elle s'est mise à la danse rock avec son mari lors de son temps libre, et s'est formée de manière autonome dans cette activité. Elle propose le rock dans le cadre de l'AS. Joris, qui propose les activités golf et rugby, est licencié à la fédération française de golf, avec plus de vingt ans de pratique personnelle. Il possède neuf ans d'expérience en AS golf avec deux qualifications au championnat de France. Luc possède des diplômes d'entraîneur de natation, il est MNS¹¹⁷ et a été président d'un club de natation et de gymnastique et Françoise terminait en 2018, une formation pour être professeur de yoga, activité qu'elle propose et encadre à l'AS.

Les activités proposées à l'AS de l'établissement sont donc prioritairement déterminées d'abord par le rapport que les enseignants ont avec l'activité, avec leur niveau d'expertise, leur expérience dans le domaine de l'APSA (ancien pratiquant, ancien entraîneur, auto-formation), plutôt que par la prise en compte des pratiques extra-scolaires des lycéens. Ce sont d'ailleurs les résultats obtenus dans le cadre de l'AS qui vont être représentatifs de l'excellence sportive du lycée à l'extérieur. Au regard du compte rendu de l'activité de l'AS lors de l'année 2014/2015¹¹⁸, on constate que l'AS participe, dans le domaine sportif et

¹¹⁷ Maître Nageur Sauveteur.

¹¹⁸ Compte rendu disponible sur le site internet de l'établissement.

compétitif, au rayonnement de l'établissement. Nombreux sont les podiums obtenus lors des championnats académiques, inter-académiques mais aussi nationaux. L'association permet aussi de former de jeunes officiels, de passer ses grades en jujitsu et de découvrir la culture physique à travers la visite du caveau de la Huchette, « temple de jazz et de swing depuis 70 ans » par exemple, dans le cadre de la danse/rock, ou bien encore la visite du salon du fitness,

Tout en revendiquant une diversité de l'offre d'APSA, les enseignants se sont attachés à respecter le cadre institutionnel régissant la discipline sans invoquer de justifications morales. Les APSA n'ont pas été sélectionnées en fonction des enjeux éducatifs visés et inscrits dans le projet pédagogique EPS. En cours d'entretien, les enseignants n'ont jamais évoqué des activités qu'ils pourraient juger incontournables à enseigner et dont la nature pourrait traduire l'orientation de la discipline en direction de certaines logiques éducatives plutôt que d'autres. Si les compétences des enseignants sont un critère très déterminant dans le choix des activités proposées à l'AS, la programmation EPS de l'établissement s'est prioritairement justifiée au regard de contraintes matérielles et programmatiques. Il semblerait par ailleurs, qu'une certaine « habitude » persiste et que le confort des installations de l'établissement n'aille pas en faveur de l'originalité ou de l'innovation en termes de pratiques proposées. Enfin, ce sont les représentations du sport fédéral qui semblent servir de division dominante de l'espace. Les activités sont moins représentatives de la culture dominante que des activités qui s'alignent sur les normes de l'institution sportive (Parlebas, 1986 ; 1960) et qui se pratiquent en milieu stable et standardisé. Le poids de la tradition sportive semble en effet peser sur les choix des enseignants, les normes de l'excellence risquant alors de se manifester au travers d'une logique de compétition et de classement. Mais même si la programmation semble se calquer sur celles qui existent dans d'autres établissements, il faut préciser que les choix concernant les activités programmées en établissements difficiles répondraient à une « stratégie de survie » (Woods, 1997) ainsi qu'à un souci d'adaptation aux attentes présumée des élèves. La programmation du lycée Henri-IV reconnue comme « traditionnelle » par les membres de l'équipe ne l'est pas au regard d'une volonté de préservation de « la face » ou au motif d'une « révision identitaire » (Poggi, 2012, p. 59) des enseignants mais en raison des installations matérielles disponibles. Même si on l'a vu, les enseignants n'appartiennent pas aux mêmes classes sociales que les élèves, ils ne présument en rien des attentes des élèves ni de leurs pratiques extérieures.

Cependant, l'affichage de ces APSA ne préjuge en rien des contenus d'enseignement réels. Si la « mise en forme stylistique des APS » (Marsault, 2005, p. 11) ne révèle pas de traitement social de l'activité particulier et ne permet pas de saisir l'intérêt éducatif visé par les enseignants, on sait que les APSA peuvent être transformées, détournées de leurs buts initiaux selon les normes culturelles des pratiquants (Poggi, 2002, p. 55). Et puisqu'on n'enseigne jamais aux élèves directement les savoirs mais leurs substituts didactiques (Verret, 1975), quelle distance les enseignants d'EPS du lycée Henri-IV vont-ils opérer entre « savoirs savants » et « savoirs scolaires » et atteindre le projet de formation sous-jacent à la programmation ? Les enseignants vont-ils s'éloigner des logiques sportives des APSA programmées ?

3. Des différences dans les registres d'influence et les curricula déclarés

« *De multiples dimensions sont en jeu dans les situations d'enseignement* » (Poggi et Brière-Guenoun, 2014b, p. 396). Les trois enseignants que j'ai observés dans leur activité d'enseignement durant un cycle complet, ont incorporé des dispositions, des habitudes au cours de leur parcours de formation respectif, de leurs expériences professionnelles et pédagogiques ; au fur et à mesure des contextes dans lesquels ils ont exercé leur métier. Ils portent en eux des valeurs, des croyances, des représentations personnelles. Certains sont dotés d'un « habitus sportif » qui pèse également sur la manière d'enseigner et sur la sélection curriculaire opérée. La professionnalité met effectivement en jeu « *des composantes institutionnelles, organisationnelles, contextuelles et des composantes plus subjectives, liées à l'engagement dans la pratique d'un métier* » (Perez-Roux, 2012 citée par Brière-Guenoun, 2017, p.11). Bien sûr, les enseignants exercent leur métier sous l'influence de plusieurs facteurs : des facteurs individuels et collectifs qui orientent, traversent voire transforment le métier d'enseignant (Brière-Guenoun, 2017, p. 13). L'activité des enseignants d'EPS du lycée Henri-IV se situe bien à la croisée de dispositions incorporées ou de « registres » qui définissent le métier enseignant selon Yves Clot (2008) : le registre impersonnel de la prescription, le registre transpersonnel de l'histoire collective, le registre personnel renvoyant à « l'intimité professionnelle » et le registre interpersonnel mettant en avant le caractère adressé de l'activité professionnelle (Brière-Guenoun, 2017, p. 13). Monique a très bien conscience par exemple, d'avoir évolué dans son métier au fur et à mesure du temps, de sa trajectoire personnelle et de ses années d'enseignement. Par exemple, lorsqu'elle évoque sa relation pédagogique avec les élèves, elle n'hésite pas à dire qu'elle « *s'est adoucie* » dans son enseignement, qu'elle a gagné une « *souplesse raisonnée* » à partir du moment où elle est devenue mère :

Monique : « - *C'est une histoire humaine encore cette histoire-là. Il y a une espèce de relation entre un enseignant et les élèves qui fait que ça se passe d'une façon ou d'une autre. Moi je ne suis pas la même qu'il y a quelques années. J'étais hyper... hyper rigide et je me suis adoucie à partir du moment où, je peux le dire et tu peux le noter si tu veux, où j'étais maman parce que je sais que le premier cours que j'ai pris après avoir eu ma fille (rires), j'ai poussé une gueulante et j'ai rigolé parce que je ne me sentais pas... (rires) authentique¹¹⁹ ».*

Autrement dit, l'activité enseignante est à la fois ancrée dans son contexte, marquée par la subjectivité et construite au fil de l'expérience (Brière-Guenoun, 2017). Aussi, je tenterai autant que possible, de mettre en perspective ces différents registres susceptibles d'influencer les enseignants dans leur pratique et dans la nature des savoirs transmis mais mon travail a porté une attention toute particulière aux effets de la variable caractéristique sociale du public scolaire auprès duquel les enseignants interviennent. En effet, dans la mesure où « *en situation, certains déterminants sont à certains moments les plus agissants, alors que d'autres prennent le dessus à d'autres moments* » (Sensevy, 2007, p. 33 cité par Brière-Guenoun, 2017, p. 13), le travail a pris en considération les contraintes externes principalement liées au

¹¹⁹ (Extrait entretien formel le 12/04/2016 en salle EPS).

contexte d'enseignement qui pèsent sur l'activité des enseignants pour révéler les tensions qui existent entre le *curriculum* prescrit et le *curriculum* en actes (Brière-Guenoun, 2017, p. 13).

Les registres d'agir enseignant semblent donc se retrouver dans l'éclectisme des conceptions partagées par les enseignants de l'équipe éducative au moment de l'enquête. On trouve en effet des différences de représentations ou de conceptions de la discipline dans l'échantillon de réponses obtenues au moyen des questionnaires. Ces derniers les interrogeaient à propos de ce qui leur « paraît important d'être enseigné en EPS ». Les réponses obtenues renvoient à différentes dimensions du curricula déclaré et aux objectifs scolaires de la discipline, à sa spécificité, à son « *noyau dur* » (Méard et Saujat, 2008, p. 20) : le développement moteur de l'élève et l'acquisition d'un patrimoine culturel (premier et troisième objectifs prescrits officiellement¹²⁰). On trouve aussi des objectifs se rapportant à la gestion de sa vie physique et sociale (deuxième objectif officiel). Mais certaines réponses récoltées dans les questionnaires et approfondies à l'occasion des entretiens formels réalisés, révèlent « *d'autres contingences* » (Méard et Saujat, 2008, p. 20) qu'accordent les enseignants à la discipline. Ces préoccupations dépassent le cadre des injonctions officielles de la discipline et semblent renvoyer à des valeurs et des représentations personnelles dans lesquelles les aspects de compétition et de collaboration sont concomitants. La collaboration serait au service d'une compétition avec soi-même. Aux dires des enseignants, les contenus transmis en EPS doivent renvoyer à :

Une dimension motrice : on trouve des vocables en référence au développement de la motricité à travers les notions « d'apprentissages moteurs », « de savoirs-être » ou bien de « capacités motrices ».

Une dimension méthodologique/réflexive : les enseignants font référence à « l'autonomie dans le travail » ou à « la connaissance de ses capacités » qu'il faut développer.

Une dimension fédérative : le rapport aux autres est un enjeu prioritaire pour les enseignants qui mettent en avant les capacités d'entraide qu'il s'agit de développer en même temps que l'aspect compétitif.

Une dimension relative au développement personnel : cette dimension rassemble des termes assez génériques qui n'ont pas été explicités à l'écrit par les enseignants tel que « les savoirs-être ». Au cours des entretiens formels, les enseignants font en revanche davantage référence au bien-être de l'élève, à la confiance en lui qu'il faut chercher à développer, à son épanouissement.

Une dimension culturelle : deux enseignants dans les questionnaires, font référence à la culture sportive des APSA qu'il s'agit de transmettre aux élèves ou aux connaissances sur les APSA qu'il faut apporter aux élèves.

Une dimension sanitaire : deux enseignants font référence aux connaissances sur la santé qu'il faut faire acquérir aux élèves.

¹²⁰ Programme de l'enseignement de l'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique. Bulletin officiel n° 4 du 29 avril 2010.

Une dimension hédonique : enfin, dans les questionnaires, on trouve trois références au « plaisir de pratiquer » ou au « goût de l'effort et de la pratique physique » qu'il faut développer.

Le *tableau V.* synthétise l'éclectisme des dimensions des curricula auxquels font référence les enseignants dans les questionnaires et au cours des entretiens individuels. On constate à cet effet que les enseignants au cours des entretiens formels individuels vont davantage sur le versant fédératif et collaboratif de la discipline que sur les autres versants catégorisés.

Dimension du curricula	Dans les questionnaires « Qu'est-ce qui vous paraît important d'être enseigné en EPS ? »	En entretien individuel
Dimension motrice	« Des savoir-faire » ; « Des apprentissages moteurs » ; « Des savoir-faire » ; « Les contenus doivent apporter des compétences : capacités motrices ».	« - Il faut développer des qualités motrices ». (Valérie).
Dimension méthodologique / réflexive	« Des capacités stratégiques » ; « La connaissance de ses capacités » ; « L'autonomie dans le travail de séance » ;	« - Qu'ils aient acquis une autonomie de travail ». (Valérie). « - Gagner en solidité mentale ». (Annick).
Dimension fédérative	« Savoir évoluer avec autrui » ; « Les contenus doivent apporter des attitudes dans la pratique des APSA et le fonctionnement collectif » ; « Des attitudes par rapport aux autres » ; « La connaissance des autres » ; « Des règles de vie en collectivité ».	« - Ici, il faut comprendre qu'il faut respecter les autres . Qu'ils ne sont pas là pour écraser les autres. C'est la compétition mais en s'entraïdant ». (Monique). « - C'est la compétition mais en respectant les autres et en travaillant ensemble et en s'entraïdant ». (Monique). « - Ce que moi je fais beaucoup c'est la coopération, l'entraide ; ceux qui se débrouillent bien vont aider ceux qui sont un peu en difficulté. C'est aussi faire profiter de ce qu'on sait faire aux autres ». (Françoise). « - Ce que je trouve important, c'est la coopération, l'entraide, la finalisation d'un projet dans les menus détails, c'est une organisation particulière, une acceptation de l'autre, un travail avec l'autre, quel qu'il soit etc, à mon sens c'est fondamental. Et qu'ils aient acquis une autonomie dans le relationnel qui soit fédérateur ». (Valérie).
Développement personnel	« Des attitudes par rapport à soi » « La connaissance de soi » ; « Des savoirs-être » ; « des savoirs-être » ; « La confiance en soi » ; « Des savoirs-être » ; « Former des citoyen responsables ».	« - J'arrive surtout à développer l'autonomie ». (Jocelyne). « - Moi ce qui m'incombe le plus c'est l'épanouissement de l'élève, le plaisir . Et du coup, cet élève a gagné confiance en lui ou en elle-même ». (Annick). « - Je pense qu'on contribue à leur apporter une estime d'eux-mêmes plus importante ».

		(Annick).
Dimension culturelle	« Les contenus d'enseignement doivent apporter des connaissances sur les APSA » ; « un ancrage dans la culture sportive ».	« - On leur permet d'avoir une ouverture culturelle sur des activités qu'ils ne connaissaient pas ». (Annick).
Dimension sanitaire, hygiéniste	« La gestion de la vie physique future d'adulte » ; « Des connaissances sur la santé et l'entretien sur la vie physique d'adulte ».	
Dimension hédonique	« Donner le goût aux élèves de s'approprier des connaissances nouvelles voire de les perfectionner » ; « Le plaisir de pratiquer » ; « Le goût de l'effort et le plaisir de la pratique physique ».	« - Le plaisir . C'est garder un bon souvenir de l'activité, garder un bon souvenir grâce au fait que l'élève a pris conscience que en fait, ah ben, il ou elle a réussi à faire ça, et qu'elle ne pensait pas réussir à faire ça ». (Annick).

Tableau V. - Les dimensions du curricula visé en EPS dans le curriculum déclaré des enseignants.

4. Le projet pédagogique EPS et « l'intellectualisation » de la discipline

Si on constate des différences dans les curricula déclarés par les enseignants, le projet pédagogique EPS devrait révéler le consensus de l'équipe pédagogique au sujet des contenus à transmettre à une population d'élèves dont les traits caractéristiques ont été analysés. Les caractéristiques des élèves ont en effet été dressées pour chacun des niveaux de classes (seconde, première, terminale et CPGE). Lorsque l'on étudie le projet EPS et donc un autre aspect du *curriculum* déclaré, on constate que les dimensions prégnantes du curricula allient développement moteur et développement des capacités réflexives conduisant ainsi l'EPS vers une « forme d'intellectualisation », un trait caractéristique de la discipline dans les établissements favorisés (Poggi, 2002). La lecture du projet met en avant, des capacités de réflexion et d'analyse préexistantes chez les lycéens de l'établissement mais qui demandent à être renforcées, développées, « poussées », « intensifiées ». Les objectifs affichés dans le projet pédagogique et relevés dans les discours des enseignants lorsque j'ai pu m'entretenir avec eux renvoient donc prioritairement au *curriculum* prescrit officiellement en même temps qu'aux conceptions singulières de chacun d'entre eux.

Cependant, les objectifs de développement des capacités réflexives répondent à la prise en compte des besoins et du profil des élèves scolarisés dans l'établissement.

Concernant les objectifs de développement moteur, on trouve dans le projet pédagogique un rappel à la spécificité de la discipline qui est « *l'unique garante d'un engagement corporel* » (projet pédagogique EPS, p. 5). Mais dans la caractérisation des classes de premières, ce sont les capacités de réflexion qui sont particulièrement mises en avant :

« *Les classes de première sont à même de mener une réflexion poussée sur leurs apprentissages* » ; « *l'analyse de leur pratique, la réflexion à des solutions en cas de*

problèmes dans diverses situations et leur mise en place concrètement, font partie des compétences des élèves de premières du lycée Henri-IV ».

Mais ce processus de recherche devient l'enjeu prioritaire pour ce niveau de formation plus que l'engagement et le développement moteur qui sont alors en quelque sorte consubstantiels à la capacité de réflexion : « *cela demande à être retravaillé avec eux pour affiner le processus de recherche et de mise en action* ».

J'ai donc analysé jusqu'à présent, le *curriculum* déclaré au sein du collectif d'enseignants d'EPS. Mais le travail s'est attaché plus particulièrement aux leçons de Luc et Monique dans leur enseignement du tennis de table et Valérie lors d'un cycle d'acrosport. Ce sont trois enseignants que l'on peut qualifier d'experts dans la mesure où ils ont respectivement trente et un, trente, huit ans d'ancienneté au sein même de l'établissement. De même, si leur expérience est fortement contextualisée (« *expérience stricto sensu* »), elle s'est aussi enrichie de leur histoire personnelle (« *expérience lato sensu* ») (Schubauer-Leoni *et al.*, 2007 cités par Brière-Guenoun, 2017, p. 48). Ils ont stabilisé des gestes professionnels, construit des routines de sorte que leur attention est libérée de certaines tâches. Nous l'avons vu, il n'y a pas nécessité d'organiser l'espace de travail ou de gérer les comportements des élèves parce que ces derniers exécutent le travail et les tâches demandées, mais aussi sans doute parce que les enseignants ont construit des manières d'agir, des méthodes d'enseignement, acquis des savoirs d'expérience qui façonnent leur style d'enseignement. Les gestes professionnels des enseignants d'EPS du lycée Henri-IV se sont construits et stabilisés dans ce contexte scolaire d'excellence caractérisé par un patrimoine historique hérité, un recrutement d'élèves issus majoritairement de milieux sociaux favorisés, ainsi que par un « état d'esprit » fédérateur en même temps qu'exigeant et auto-disciplinant. Mais ces gestes sont aussi empreints d'éléments d'ordre personnel ou subjectif, comme les valeurs, les croyances, les expériences passées (Goigoux, 2007 cité par Brière-Guenoun, 2017, p. 49). Nous allons revenir aux leçons d'EPS pour analyser plus précisément la nature des savoirs que les enseignants sélectionnent et transmettent au sein des situations d'apprentissage et les modalités de pratique qu'ils valorisent.

5. La culture corporelle transmise en EPS : le cumul des savoirs

Alors que dans les établissements difficiles, les contenus ont tendance à être éclatés, réduits et à être revus à la baisse (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Kherroubi et Rochex, 2004), on trouve dans les leçons d'EPS au lycée Henri-IV, la multiplication des contenus d'enseignement dans des formes variées, dans différentes dimensions. Si on a vu que les conditions sociales de production des leçons d'EPS renvoient à un cumul d'avantages, cette logique des avantages cumulatifs ou « effet Saint Matthieu » (Merton, 1968), se retrouve également à l'intérieur des leçons d'EPS sous la forme d'un cumul des apprentissages. N'ayant pas à gérer des problèmes de disciplines, de difficultés concernant la socialisation ou l'investissement des élèves, les enseignants peuvent centrer leurs communications didactiques sur l'acquisition de savoirs moteurs tout en favorisant l'acquisition de savoirs relatifs à l'analyse de son activité. Ces savoirs renvoient à des contenus prioritairement techniques, proches des pratiques sociales de référence et donc des normes sportives. Les modalités de

pratiques sont alors modérément aménagées du point de vue didactique (aménagement réglementaire et matériel). Mais les leçons d'EPS sont aussi le lieu où l'on doit acquérir des méthodes afin de comprendre ses actions. En cela elles font écho à ce qui est enseigné et appris dans les autres disciplines scolaires telle que les sciences de la vie et de la terre et les sciences physiques, nous le verrons. Les leçons sont aussi le lieu de la transmission de valeurs considérées comme « incontournables » pour ces élèves-là, telle que l'humilité, la tolérance, le respect des autres.

Si les enseignants semblent rester proches de la culture authentique de l'activité support au moyen d'une activité didactique modérée, l'accumulation de savoirs visés donne aux leçons leur tonalité « réflexive » mais aussi « collaborative », dimension qui prévaut tant dans le *curriculum* déclaré (discours des enseignants) nous le verrons, que dans les modalités de mise en œuvre. Les savoirs que j'ai caractérisés de cette manière : « *savoir moteurs* », « *savoirs réflexifs* » et « *savoirs collaboratifs* » sont articulés dans les intentions pédagogiques que révèlent les enseignants et dans les situations d'enseignement qu'ils mettent en œuvre (c'est le « *curriculum en actes* »). Il n'y a alors pas de décalages entre ce qu'a prévu l'enseignant et les savoirs qu'il enseigne. Le milieu didactique va évoluer selon les capacités d'adaptation des élèves, nous l'avons vu, et la mésogénèse va favoriser l'acquisition par les élèves de savoirs reposant sur différentes dimensions, au moyen de plusieurs techniques didactiques notamment la centration des communications didactiques vers des enjeux d'apprentissage techniques, stratégiques et créatifs. Nous verrons que les enjeux de savoirs en tennis de table sont d'ordre technique et stratégique et qu'en acrosport les enjeux de savoirs sont tournés vers les aspects techniques, gymniques de l'activité en même temps que vers la dimension créative au sein des groupes. Les modalités de pratique des activités reposent par ailleurs sur la mise en place de rôles sociaux en faveur de la coopération et la collaboration entre les élèves et qui contribuent à donner aux situations une dimension fédérative.

Pour illustrer l'articulation des savoirs techniques, moteurs, méthodologiques, réflexifs et collaboratifs au sein des situations d'enseignement, je propose de restituer d'abord les leçons de Monique, Luc et Valérie en développant l'analyse de leurs dimensions didactiques. Dans ces leçons, des situations seront plus particulièrement développées ; elles ont été choisies pour leur caractère « remarquable » (Poggi et Brière-Guenoun, 2014b, p. 396). ; c'est-à-dire que ces situations permettent de « zoomer » sur un moment emblématique de ce qui se déroule au cours de la leçon. Puis j'approfondirai dans les sections suivantes, l'analyse didactique des leçons en éclairant la nature des savoirs transmis dans le *curriculum en actes*.

Les leçons de Monique.

Toutes les leçons observées au cours du cycle de tennis de table relevaient d'une typologie structurelle stabilisée, il en a été question auparavant. Elles se composaient d'une prise en main, d'un échauffement, de situations d'apprentissage et d'un retour au calme avec bilan collectif. Si on entre dans l'analyse didactique des leçons de Monique, chacune d'elles se structurait autour de trois types de tâches¹²¹ :

¹²¹ Cette décomposition structurelle s'appuie le travail de Fabienne Brière-Guenoun (2017) qui analyse « *les gestes didactiques de métier du professeur exerçant en milieu difficile* » (p. 119).

- Des tâches individuelles lors de l'échauffement où il s'agit de se mettre en activité. L'objectif est alors de porter son attention sur le travail des appuis.
- Des tâches de coopération au cours desquelles les élèves exécutent des gestes techniques (coup droit, revers, service) en s'adaptant à leur partenaire pour favoriser la répétition du geste. L'objectif est régulièrement de réaliser le plus grand nombre d'échanges.
- Des matchs sous formes de montante/descendante.

Au cours de toutes les situations, Monique a tendance à se référer aux « *conditions techniques de réalisation de gestes* » (Brière-Guenoun, 2017, p. 123) spécifiques : le service réglementaire en priorité, le coup droit et le revers. D'ailleurs, Monique avait pour exigences vis-à-vis des élèves « *la maîtrise des coups techniques* », « *la technique* ».

Lors d'une situation en leçon 3, l'intention didactique de Monique est la construction de la rupture de l'échange en intervenant au plus tôt sur la balle et en plaçant la balle. Son objectif est l'apprentissage et le perfectionnement de la technique du coup droit et du revers en « croisé » et en « décroisé ». Elle vise l'accélération des échanges au moyen de la mobilité des appuis. Les enjeux d'apprentissage sont donc à la fois techniques et stratégiques. Monique régule l'activité en se déplaçant dans l'espace et en allant de table en table. Elle corrige la gestuelle des élèves. Les communications didactiques qu'elle adresse de manière aussi bien individualisée que collective, se centrent sur l'utilisation de la raquette et son orientation : « - *Fermez la raquette* », « - *l'intention c'est de donner une orientation à la raquette* ».

Mais dans les modalités de pratique qu'elle valorise, on retrouve la dimension fédérative et collaborative à laquelle Monique dit être attachée en entretien *post-cycle* : « - *C'est la compétition mais en respectant les autres et en travaillant ensemble et en s'entraînant* ». Pour favoriser l'apprentissage de gestes techniques, Monique met en place au cours de la leçon 3 une situation qu'elle appelle : « les aidants et les aidés ». L'objectif est de faire travailler son partenaire et de l'aider à exécuter un coup technique « *correct* ». Pour cela ils doivent corriger leur partenaire en lui donnant des indications sur l'orientation de la raquette, l'intervention sur la balle (elle est tardive ou assez bien anticipée ?). Les « aidants » prennent leur rôle au sérieux et n'hésitent pas à s'impliquer. Ils font le tour de la table pour aller conseiller leur partenaire et lui faire répéter un coup droit ou un revers. Monique responsabilise les « aidants » : « - *Vous devez faire progresser votre partenaire, vous êtes responsable de ses progrès* ».

Entre les situations, Monique rassemble et questionne et donne rapidement les réponses aux élèves : « - *Pourquoi la balle sort de temps en temps ? On essaie de fermer la raquette dans la direction qu'on a choisie ; on essaie de prendre la balle au plus tôt* ».

Les leçons de Luc

Au cours du cycle, Luc a proposé deux types de tâches :

- Des situations de jeu en coopération : les élèves seront parfois tuteurs et feront répéter un geste technique à leur camarade au cours de situations de *coaching* ; ils seront parfois partenaires sur des matchs en double.

- Des situations de matchs : au cours desquelles les élèves seront davantage dans une attitude compétition en raison de la logique de l'activité. Sur des matchs organisés en poule ou bien des montantes/descendante, les élèves s'efforceront de rechercher le gain du match pour ne pas descendre dans le classement.

A chacune des leçons, lorsque les élèves sont en situations, Luc reste en retrait du groupe-classe et observe ce qui se déroule sur les tables depuis le bureau. Pour réguler l'activité des élèves, il entrecoupe les séquences de matchs de rassemblements collectifs. Il réunit le groupe-classe autour d'une table pour questionner les élèves, démontrer ou faire démontrer un geste technique, faire verbaliser les élèves à propos de ce qu'ils font pour réussir un service ou à marquer un point à partir de l'analyse du jeu adverse, c'est aussi l'occasion de redonner une consigne.

En leçon 1, lors de l'échauffement, Luc réunit la classe autour d'une table et demande aux élèves d'observer deux joueurs qui échangent quelques balles. Il questionne et oriente le regard des observateurs :

« - *Que peut-on dire de ces deux joueurs ? Sur leur tenue de raquette ? Est-ce que le service est réglementaire ? Pourquoi ? Et que pensez-vous de la trajectoire de leurs balles ?* ».

Luc fait un retour sur le règlement du service et sur ce qu'il y a à faire pour maîtriser la trajectoire des balles. Il insiste sur la tenue de raquette et sur l'attitude :

« - *Vous devez jouer avec l'ouverture et la fermeture de votre raquette et vous redressez pour vous replacer après chaque renvoi* ».

« - *On lance la balle et ensuite on frappe* » ; « - *Je mets une claquette* » ; « - *Il y a un mur invisible derrière la table, vous êtes derrière ce mur* ».

Il insiste aussi sur les déplacements des appuis : « - *Je me déplace et je reviens* ».

En leçon 5, l'enjeu didactique est d'élaborer une stratégie de jeu à partir de l'analyse du jeu adverse. Les élèves sont répartis en poule de trois joueurs. Dans un premier temps, lors de l'échauffement en situation de match, Luc demande à ce que les élèves réalisent trois services différents sur leur adversaire, sans que celui-ci ne sache où il sert. Luc ne donne pas immédiatement de solutions et demande à ce que les élèves se conseillent entre eux. Il réunit les élèves après dix minutes de jeu et les interroge : « - *Vous avez fait quoi pour modifier votre service ?* ». Quelques mains se lèvent. Un élève : « - *J'ai visé un côté de la table* » ; « - *Je n'ai pas regardé là où j'allais servir* ». Luc reprend les réponses et démontre les mauvais services, il ajoute ensuite : « - *je peux garder la même base et je peux varier les angles, je peux jouer sur un côté de la table. J'ai un regard neutre pour que l'adversaire ne sache pas où je vais servir. Je ne sers jamais au même endroit pour surprendre l'adversaire* ». Il redonne des contenus techniques sur la prise de raquette « - *ce n'est pas une poêle à frire* », sur le service : « - *La balle descend et là je peux frapper* ». Les enjeux stratégiques sont alors

articulés aux enjeux moteurs. Il relance les élèves en situation de jeu : « - *Soyez vigilant à ce que fait votre adversaire, s'il reste sur place, qu'est-ce que je peux faire* ».

Durant les matchs, Luc centre ses communications didactiques sur les aspects techniques de l'activité :

« - *Attention à votre position d'attente ! Coup droit et hop je reviens* ».

« - *Pour le revers, j'avance et je reviens. Je reviens toujours sur mon premier pas* ».

« - *En coup droit, ouvrez la raquette ou le poignet pour orienter la trajectoire de la balle ; et je mets une claque* » (il démontre en même temps le geste du coup droit).

« - *Anticipez votre coup au retour de la balle adverse* »

Luc image les contenus :

« - *Je mets une taloche* » ;

« - *La raquette est dans le prolongement de la main ce n'est pas une tapette à mouche ou le jokari sur la plage* ».

« - *Je me déplace par rapport à la trajectoire de la balle* ».

Entre les matchs qui se jouent ensuite en montant/descendant, Luc interroge les élèves « - *Vous avez fait attention à votre adversaire ? Mettez en place une stratégie de jeu* ». Les matchs sont à nouveau entrecoupés d'un temps de rassemblement. Les élèves s'assoient face à Luc qui interroge à nouveau en insistant sur l'analyse du jeu adverse et la mise en place d'une stratégie. Il va reconstituer des poules. Entre les matchs qui se déroulent en deux sets de 11 points, les élèves vont devoir mettre par écrit entre les deux sets, l'analyse qu'ils font du jeu de leur adversaire. La fiche utilisée est une feuille blanche.

Luc : « - *Soyez clair, je veux le nom de l'adversaire et le score, l'analyse de ses points forts et de ses points faibles. Est-ce qu'il sert au même endroit ? Avec des effets ? Est-ce qu'il se déplace ? Soyez le plus précis possible et développez l'analyse. Ensuite vous développez la stratégie que vous allez mettre en place au deuxième set* ».

Les élèves sont répartis dans leur poule. Entre chaque set, au moment de l'analyse, ils s'appliquent à rédiger. On les voit chercher leurs mots. Ils se concertent de temps à autre. Ils sont tous assis par terre et prennent le temps de rédiger. A la fin de cette leçon, Luc lira quelques fiches écrites à voix haute en commentant ce qui manque, ce qui doit être développé

Enfin, dans les modalités de pratique qu'il valorise, Luc organise toujours un temps au cours de la leçon durant lequel les élèves s'entraident et coopèrent.

En leçon 2, Luc met en place la situation qu'il appelle « le cours particulier ». Les joueurs des tables 1/2/3/4 et 5 vont coacher deux joueurs chacun et « les faire travailler » pendant cinq minutes le service, le revers ou le coup droit. Les coachs prennent leur rôle au sérieux et s'impliquent dans la formation du joueur dont ils sont responsables. Luc guide les coachs sur ce qu'ils doivent regarder chez le joueur. Il arrête la situation pour réunir la classe autour d'une table et favorisé un temps d'observation collectif :

Luc : « - *On va regarder cette table. Qu'est-ce que vous pouvez observer ?*

Un élève : - *Le placement par rapport à la table*

Un autre élève : - *Le déplacement*

L : - *Oui, vous observez la tenue de raquette, le coup droit, le revers, s'il se déplace, et puis le service. Donc service, coups techniques et déplacement ».*

Après cette situation de coaching, Luc organise des séquences de match entre le coach et les deux jours sous tutorat en demandant aux coachs de jouer de la main gauche.

La situation de Valérie en acrosport

Au cours du cycle, les leçons reposent à chaque fois sur les trois mêmes types de tâches proposées aux élèves :

- Des tâches individuelles d'échauffement : il s'agit de se concentrer sur sa mise en activité.
- Des tâches de coopération centrées sur l'exécution d'éléments gymniques en mettant en jeu des procédés de composition. Les savoirs techniques sont articulés avec des savoirs relatifs à l'écoute de l'autre : Valérie : « - *pour être synchro, il faut vous attendre, vous parler, vous regarder* ».
- Des tâches de collaboration centrées sur l'élaboration d'une chorégraphie. L'enjeu est de décider ensemble de figures de plus en plus complexes à intégrer à un enchaînement collectif qui sera évalué en dernière leçon, en respectant les critères imposés par l'enseignant : l'enchaînement doit contenir un duo miroir synchronisé, un duo facile, un duo ATR, un trio, un quatuor, un quintet (si le groupe est 5), deux ou trois duos dynamiques ; chacun doit être porteur et voltigeur et il ne doit y avoir aucun temps mort entre les figures.

En leçon 4, l'enjeu didactique est d'augmenter le niveau de difficulté des figures avec sur l'une d'entre elles, un passage à l'ATR. Après l'échauffement, Valérie rassemble les élèves et les questionne : « - *Comment peut-on augmenter le niveau de difficulté d'une figure ?* ». Elle valide les réponses des élèves : « - *Il faut augmenter la hauteur et diminuer le nombre d'appuis* ». Valérie donne les consignes et les exigences de travail de la séance : « - *Vous devez augmenter le niveau de difficulté de vos figures en utilisant des fiches de travail. Sur une figure, il doit y avoir un passage à l'ATR, elle doit être forcément intégrée à l'enchaînement. Vous devez être porteur et voltigeur. Commencez par essayer des figures de difficulté A, vous m'appellez pour que je les valide avant d'essayer des figures d'un niveau de difficulté supplémentaire. Piochez des idées dans les fiches et appelez-moi pour valider* ».

Il n'y a pas de questions de la part des élèves qui ont l'air de mémoriser la consigne donnée. Les élèves se répartissent par groupe dans l'espace et entrent dans une activité créatrice en collaborant. Ils prennent le temps de décider ensemble des figures à essayer. Ils discutent du placement et des rôles à occuper dans la construction des figures. Valérie régule l'activité en restant d'abord en retrait, en dehors des groupes le temps que les élèves s'organisent et entament leur réflexion collective ; elle passe dans les groupes pour s'assurer des placements et actions du porteur. Elle réinjecte des contenus d'enseignement. Ses contenus didactiques se centrent sur les aspects moteurs de l'activité des élèves. Elle a tendance à les individualiser

mais à les donner également en haussant la voix pour que tous les groupes profitent des régulations. Elles se réfèrent prioritairement à l'exécution technique de l'ATR et des figures statiques et dynamiques : Sur les figures dynamiques de franchissement : « - *Attention, je rentre la tête. J'ai le dos plat pour le porteur, je verrouille les articulations. On ne doit plus entendre de bruit sur la réception de la roulade* ».

5.1. Des objectifs de développement de la motricité en référence au curriculum prescrit et une mise en forme modérée des contenus

On constate dans le *curriculum* déclaré (discours de chacun des enseignants et intentions didactiques affichées dans les leçons) l'articulation d'enjeux moteurs et éducatifs. Les visées motrices relèvent de la spécificité de la discipline en même temps que des injonctions officielles. Luc, Monique et Valérie revendiquent d'abord des objectifs de développement moteur. Lorsque je les interroge à propos de ce qui leur semble important d'être enseigné en EPS, j'ai relevé dans leurs discours en entretien formel ou informel (avec Luc), que ce qui leur paraît important d'être développé, c'est « *l'aspect moteur* », ce sont « *les qualités motrices* », « *les compétences motrices* ». Lorsqu'ils s'expriment à propos de ces contenus nécessaires à transmettre de façon générale dans leur enseignement mais aussi pour la classe auprès de laquelle je les ai observés dans leurs interventions, ils ne font pas référence immédiatement aux élèves, mais se réfèrent aux programmes officiels de la discipline :

Monique : « - *Il y a l'aspect purement moteur avec toutes les contraintes de nos programmes et de notre cadre de formation. Donc il y a des compétences motrices* ».

Valérie : « - *On cherche à développer des compétences liées à une APSA support. Si on veut développer ces compétences-là, à un moment donné, il faut développer des qualités motrices. Elles me semblent indispensables à développer quand on veut développer des compétences motrices* ».

« - *En EPS on est sur un pôle moteur* ».

« - *Les contenus moteurs et les apprentissages moteurs sont importants parce que ça donne une capacité de se mouvoir* ».

On retrouve aussi l'ensemble de ces visées de développement moteur dans les intentions didactiques affichées des enseignants lorsqu'ils présentent les situations illustrées plus haut.

Parce que le milieu didactique est stable, à l'inverse de l'équilibre précaire persistant dans les leçons de « Justine » enseignante dans un contexte difficile qu'elle qualifie même « d'extraordinaire » tant le public d'élèves est instable, lunatique et imprévisible (Poggi et Brière-Guenoun, 2012), les enseignants ici, peuvent concentrer leurs interventions sur des communications didactiques, « *c'est-à-dire celles qui apportent aux élèves des informations sur ce qu'ils doivent faire et sur comment ils doivent le faire* » (Marsenach, 1989, p. 8). Il s'agit là des contenus d'enseignement qui sont non pas « réduits et éclatés » ni « revus à la baisse » comme cela peut être le cas dans les classes difficiles (Charlot, Bautier et Rochex, 1992) : « *la plupart des auteurs qui se sont intéressés aux pratiques effectives d'enseignement*

et d'apprentissage en contexte difficile pointent des gestes professoraux se traduisant par un éclatement et une réduction des contenus enseignés sous forme de micro tâches très individualisées et une absence de phase collective d'institutionnalisation des savoirs » (Amade-Escot et Venturini, 2009).

Ces gestes didactiques sont les techniques qui permettent la chronogénèse de la leçon dans la mesure où elles accompagnent les élèves, les soutiennent dans leur activité motrice. C'est donc là, une première catégorie de gestes professionnels, identifiée par Chevallard (1997, 1999). Luc, Monique et Valérie injectent dans la situation des contenus relatifs aux enjeux visés au départ. Ils visent l'enrichissement du répertoire moteur de l'élève par la tenue de raquette, l'action sur la balle, l'organisation du plan du corps, de la raquette et de la balle. Les communications didactiques sont centrées prioritairement sur les contenus moteurs à transmettre qui se rapprochent alors de savoirs-faire techniques proches de la pratique sociale de référence. Les enseignants se focalisent sur l'apprentissage d'un geste technique (le service en tennis de table, l'ATR en acrosport) et ne s'écartent pas en cela des intentions didactiques visées au départ. Les modalités de transmission de ces contenus techniques renvoient alors à une mise en forme scolaire modérée des contenus. Le croisement du *curriculum* déclaré (discours enseignant, objectifs du projet EPS, intentions didactiques affichées) et du *curriculum* en actes (au moyen de l'observation mais aussi des entretiens formels), montre qu'il n'y a pas de décalage entre les intentions didactiques annoncées ou affichées et le « *réel de l'activité* » (Clot, 1999). C'est d'ailleurs le contraire qui se passe dans les établissements situés en ZEP : on constate en effet un écart plus important des contenus enseignés relativement à ceux prévus par les textes officiels dans les établissements en ZEP que dans ceux situés en centre-ville (Van Zanten, 2001b). Dans l'enquête de Marie-Paule Poggi et Fabienne Brière-Guenoun (2014b), Justine, enseignante en REP a par exemple tendance à opérer un « *décalage entre objectif et situation proposée* » (p. 398).

Cependant, l'analyse des modalités de pratiques effectives révèle une distorsion entre le discours des enseignants sur leurs pratiques et ce qu'ils mettent réellement en œuvre. En effet, bien que Monique déclare en entretien *post-cycle* ne « *pas être trop pour des situations fermées* » ou pour « *une EPS comptable* » qui aurait tendance à minorer le temps de pratique, les modalités d'apprentissage se rapportent, dans le cadre des observations, à un enseignement orienté vers le perfectionnement technique au moyen de la répétition. Les élèves répètent un geste technique tout en recherchant l'amélioration de son efficacité. Il s'agit de reproduire un coup droit en « *croisé* » d'abord sans rompre l'échange, puis le revers en « *croisé* » afin de pouvoir rompre l'échange en intervenant plus vite sur la balle. La situation de Luc met elle aussi au cœur de l'apprentissage, la répétition du service réglementaire où les défauts sont corrigés par un élève tuteur. Les gestes sont ici automatisés dans un apprentissage analytique au service de la rupture de l'échange. En cela, Monique et Luc semblent se rapprocher d'une catégorie d'enseignants que Christelle Marsault appelle des « *enseignants techniciens* » (Marsault, 2005, p. 18). Dans son discours, Monique est très attentive au fait de ne pas « *dénaturer l'activité* ». Elle déclare au cours de l'entretien *post-cycle* : « - *Je suis contre le fait qu'on les évalue à 4 au basket, à 4 au volley et à 5 au handball, ça dénature l'activité mais c'est plus facile à évaluer* ». Par ailleurs, ce qui lui importe c'est de donner du temps de pratique aux élèves pour progresser, de « *toucher la balle* » un nombre de fois conséquent :

Monique : « - *Je n'aime pas l'EPS comptable, je déteste ça, sauf peut-être que cela aurait pu marcher avec, c'est-à-dire que normalement tu prends des résultats de situations que tu mets en place par exemple sur une minute tu fais tant d'échanges et puis tu vois comment ça évolue, moi je ne suis pas trop là-dedans, je n'aime pas trop ce truc-là. Je trouve que ça dénature un peu l'activité. Mais en même temps ça peut être intéressant pour certains élèves et notamment les débutants, ce qu'on appelle les situations fermées. Je ne suis pas trop là-dedans ».*

M : « - *Je pense que dans des cycles comme ça il faut toucher la balle mais un nombre de fois...et chaque fois que tu intervies, que tu donnes des consignes, que tu cherches des remédiations, ça s'interrompt ».*

(Extrait entretien formel avec Monique le 28/05/15).

Par ailleurs, lorsqu'elle évoque ses exigences pour le cycle de tennis de table, Monique fait référence à des exigences sur le plan « technique » et sur le plan de la « maîtrise des coups techniques ». De même, elle fait immédiatement référence à « une mise en train » nécessaire avant toute forme d'engagement dans l'activité : « - *On ne démarre jamais une activité devant une table à blanc. Ça ce n'est pas mon truc du tout. Quelle que soit l'activité, j'estime qu'il doit y avoir une mise en train dynamique pour que les élèves se mettent physiquement et mentalement dans l'activité. Et puis je fais un travail d'appuis, parce que mon grand da-da aussi c'est le travail des appuis quelles que soient les activités. Si tu n'es pas habile sur tes appuis tu ne peux rien faire. Tu peux jouer avec une main sans raquette, mais tu ne peux pas jouer sans appuis ».*

En fait, comme c'est le cas dans les établissements difficiles, on constate que « *la culture scolaire semble se définir à partir d'un subtil dosage entre les exigences de la culture sportive, considérée comme incontournable et légitime, les objectifs des enseignants et les besoins des élèves* » (Poggi, 2007, p. 116). La pratique sociale de référence a tendance à servir de repère à Luc et Monique restent proches de la culture sportive, de son authenticité, même s'ils resserrent leur dispositif pédagogique autour d'un partage des rôles sociaux, nous allons le voir. En cela ils s'apparentent à des « *didacticiens prudents et modérés* » (Poggi, 2007, p. 118 et 119). La mise en forme scolaire des contenus en tennis de table est modérée comme c'est le cas dans les établissements populaires qui ont recours au modèle sportif (Poggi, 2007). Luc et Monique restent proches d'un « *noyau dur de règles considérées comme incontournables* » (Poggi, 2007, p. 115). Monique explique en entretien post-cycle que l'une des grandes exigences du cycle était le service réglementaire qui renvoie là encore, aux dimensions techniques et culturelles de l'activité : « - *Je voulais qu'ils sachent servir réglementairement. Je sais qu'ils savent le faire, mais ils n'y pensent jamais. Ils ne font pas l'effort d'y penser et de savoir que sur un service tu es capable de déstabiliser l'adversaire et c'est stratégique ».*

Ici encore on peut dire que les leçons d'EPS au lycée Henri-IV ne s'éloignent pas tant de ce qui se fait dans les établissements dits « difficiles » et que les enseignants ont encore une

« difficulté à rompre avec des fonctionnements traditionnels centrés sur l'apprentissage de normes gestuelles » (Brière-Guenoun, 2017, p. 124). Mais ce que les enseignants proposent du point de vue des formes de pratique relèvent de propositions professionnelles qui ne sont finalement pas atypiques. Les élèves ont bien appris leur « métier d'élève » au point qu'ils deviennent les acteurs de la leçon. Bien sûr il aurait fallu élaborer un protocole supplémentaire pour essayer d'apprécier dans quelle mesure les situations impactent les apprentissages des élèves et solliciter leur point de vue de manière plus approfondie sur ce qu'ils ont vécu dans les séances. Mais on constate dans les leçons d'EPS adressée à un public représentatif de l'élite scolaire, que les propositions professionnelles ne s'appuient pas sur des pratiques d'enseignement atypiques. Les élèves co-construisent le milieu didactique et toute la leçon. C'est aussi le cas dans les cours d'SVT. Sylvie, enseignante de la discipline, explique : « - Nous n'avons pas besoin d'innover sur le plan pédagogique avec ces élèves-là ». On se trouve ici face au pendant de ce qui caractérise les leçons d'EPS dans les établissements difficiles : les enseignants doivent « remplir » la leçon, ils doivent « habiller » les situations (Ubaldi et al., 2006) pour motiver les élèves, déclencher leur activité. Y avait-il alors des raisons d'enquêter sur l'EPS enseignée dans un contexte d'excellence pour découvrir que les enseignants s'appuient sur des techniques didactiques classiques ? Il me semble qu'il y avait un réel intérêt dans le travail à raconter et décrire ce que j'ai découvert sur cet endroit d'excellence, mais que cet intérêt ne repose pas sur l'étude des pratiques professionnelles si l'on souhaite apporter quelque chose de résolument nouveau à la corporation et à la formation. Cependant, ceci est encore une hypothèse dans la mesure où je n'ai enquêté que dans un seul endroit et sur un seul et unique terrain.

5.2. Des objectifs collaboratifs et fédérateurs en référence au public scolaire et à des valeurs personnelles

Lorsqu'elle s'exprime sur le versant des dimensions techniques et motrices des contenus qu'elle juge « incontournables », Monique fait davantage référence à des valeurs et des représentations, à une conception personnelle de l'EPS, plutôt qu'aux injonctions officielles. Dans ses propos, on peut repérer l'idée qu'elle est confrontée à des choix à faire en matière de culture corporelle et la sélection de contenus qu'elle opère à l'intérieur de textes qui lui semblent « trop nourri » :

Monique : « - Je trouve qu'il y a des *incontournables* et je trouve que dans nos textes c'est trop nourri ».

Si l'enseignement de Monique est donc axé sur la technique et la culture de l'activité, il vise aussi des enjeux de collaboration entre les élèves, le développement de valeurs de « tolérance », de « respect » et « d'humilité » en référence à ses croyances et valeurs personnelles.

Monique : « - Ce que je voulais aussi c'est qu'il y ait un échange entre eux. Je pense que tu peux évoluer que si tu as quelqu'un en face de toi qui joue bien ».

« - **L'humilité**, ça s'apprend ici. On est dans une classe, on n'est pas tout seul, **on doit savoir travailler collectivement** et laisser la place à chacun, il faut que tout le monde trouve sa place ici ».

« - Ce sont des gamins, ils **travaillent collectivement** oui, **mais il faut se bagarrer pour**. C'est quand même des gamins qui sont assez individualistes dans le fond. C'est dur de capter le collectif ».

« - Je suis sûre qu'on ne peut pas progresser les uns sans les autres. C'est mon avis enfin peut-être que je me plante. Je ne sais pas. Enfin, moi **j'ai vécu ça comme ça**. J'ai appris des choses dans la vie de tous les jours. Ce sont les échanges qui font évoluer ».

« - Mon objectif vraiment c'est de **créer un groupe-classe** ».

« - Et puis il y a une chose **incontournable** à mon avis, enfin c'est mon point de vue, c'est la notion **d'éducation**. Je dis toujours que l'EPS c'est la **citoyenneté en actes**. C'est l'EPS en actes ».

(Extrait entretien le 12 avril 2016 avec Monique).

« - Il n'y a pas que les apprentissages moteurs. C'est la **citoyenneté en actes**. C'est apprendre à **travailler avec les autres**, accepter de jouer avec un plus fort et un plus faible ».

(Extrait entretien formel avec Monique le 28 mai 2015).

Mais là où pour les établissements populaires cela résulte d'une stratégie afin de rester proche des attentes des élèves et gagner ainsi leur investissement, le traitement modéré de l'activité semble davantage résulter d'un rapport intime à la culture de l'activité.

Dans les établissements difficiles, la spécification des pratiques enseignantes au contexte de travail se fait dans le sens d'une survalorisation des savoir-faire sociaux (Amade-Escot et Venturini, 2009). Dans ces établissements, en EPS, ce sont alors prioritairement des objectifs de socialisation qui sont visés, ainsi que l'apprentissage de règles de vie et règles morales (Poggi, 2002). Les enseignants visent le développement par leurs élèves de « *relations sociales conformes à une vie de classe et plus largement à une vie en société* » (Poggi, 2007, p. 112). Dans leurs discours, les enseignants d'EPS au lycée Henri-IV, déclarent aussi viser le développement de contenus spécifiques renvoyant à des savoir-faire sociaux. Il semblerait y avoir là aussi une similitude avec ce qui se fait ailleurs, dans des contextes d'enseignement populaires. Une différence existe pourtant. Les savoir-faire visés et transmis ici dépassent le simple fait d'entretenir des relations sociales, dépassent le respect de l'autre. S'ils sont imbriqués pour Monique dans une « *citoyenneté en actes* », ils dépassent la capacité à s'intégrer socialement qui est une réelle difficulté pour les élèves scolarisés dans les établissements populaires (Poggi, 2007). Les élèves du lycée Henri-IV sont socialisés, entretiennent des relations les uns avec les autres, sont capables de discuter, d'interagir sans conflits ; ce qu'il faut viser, c'est le développement et l'intensification de ces compétences déjà existantes pour que le collectif devienne une force au service de projets collectifs. Les élèves doivent se mettre au service les uns des autres et ne pas rester dans l'individualisme. Ils doivent travailler ensemble avec méthode (objectif qui au contraire n'est pas prioritaire dans

les établissements populaires¹²²) pour se fédérer autour d'un projet commun. Ce sont alors davantage des compétences de collaboration plutôt que de socialisation qui sont visées. Ces objectifs sont référés à un avenir proche des élèves. Ils seront les « futurs dirigeants ». Des individus qui devront être capable de gérer des relations dans une confiance mutuelle, de communiquer efficacement dans un groupe, de motiver chacune des personnes d'un groupe ; ils devront être capable de fédérer un groupe autour d'objectifs communs, de planifier, d'établir ces objectifs avec méthode, de s'organiser pour atteindre ces objectifs. On retrouve là l'idée exprimée par Vivianne Isambert-Jamati (1984) : « *tout se passe comme si l'on cherchait d'autant plus à développer les capacités organisatrices, permettant les transferts vers d'autres activités, qu'on a des élèves destinés à des études longues et à des fonctions d'encadrement* » (Isambert-Jamati, 1984 citée par Poggi, 2007, p. 114). Les enseignants font référence aux perspectives d'avenir des élèves dans leurs discours à l'image de Valérie.

Valérie : « - *Ce qui est fondamental à mon sens et ce qui sera utilisable à terme par les élèves en prépa et les élèves dirigeants parce qu'ils feront partie des...des décideurs un jour, c'est ce que je trouve important, c'est la coopération, l'entraide, la finalisation d'un projet dans les menus détails, c'est une organisation particulière, une acceptation de l'autre, un travail avec l'autre quel qu'il soit, à mon sens c'est fondamental. Et puis qu'ils aient acquis une autonomie au travail, une autonomie dans le relationnel qui soit fédérateur après pour leur vie professionnelle future* ».

« - *Je suis persuadée que le travail méthodologique, le travail d'organisation, le travail en équipe est primordial vis-à-vis de ces élèves-là. Je ne dis pas qu'il n'est pas primordial ailleurs, dans d'autres établissements, pas du tout, bien au contraire, mais ici ça doit être notre ligne de mire* ».

(Extrait entretien formel le 29 avril 2016 avec Valérie).

En tennis de table si c'est la logique d'affrontement codifié qui pèse dans les textes officiels (à travers la compétence attendue notamment) et au moment de l'évaluation, la performance individuelle est envisagée au moyen de la collaboration des élèves entre eux au cours du cycle.

Ce n'est pas une EPS de la « compétition » mais une EPS de la « collaboration ». Les leçons ne renvoient pas dans leurs dispositifs à des hiérarchies d'excellence (il n'y a pas de moments de comparaison entre les élèves par exemple) même si Philippe Perrenoud rappelle que les acteurs sociaux qui exercent la même activité se livrent à une compétition (Perrenoud, 1995) : « *même quand il n'y a pas de compétition formelle, des comparaisons s'établissent* » (Perrenoud, 1995, p. 36). Dans les leçons d'EPS de ce lycée d'élite, les élèves doivent s'affirmer, surpasser les autres dans des tâches communes et semblables à exécuter. Mais on retrouve dans les séances, l'esprit fédérateur qui existe en dehors de la discipline. Cet esprit fédérateur fait partie de l'expérience scolaire des élèves et résulte aussi d'une politique particulière de l'établissement en faveur de la solidarité des élèves entre eux. En fait, la compétition va devenir auto-centrée. Les élèves vont entrer en compétition avec eux-mêmes.

¹²² Poggi (2007, p. 113).

Ils vont avoir pour objectif de se dépasser pour obtenir la meilleure note et la meilleure moyenne possible en EPS et espérer ainsi obtenir une distinction lors des conseils de classe ou une mention lors des épreuves certificatives du baccalauréat.

Nous l'avons vu, les élèves s'obstinent dans les situations d'apprentissage. Il semblerait alors, que les élèves s'investissent en EPS non pas par plaisir pour l'activité physique ou pour la discipline mais pour se conformer à l'autorité et aux attentes des enseignants et plus que cela, à celles de l'institution. On peut y voir un investissement stratégique : réussir en EPS pour réussir plus globalement. Les élèves sont effet, et c'est encore plus visible en terminale, soucieux de leur note d'EPS. Si les élèves sont particulièrement dociles, assidus, impliqués, respectueux de l'autorité professorale, ce sont aussi des élèves qui « jouent le jeu ».

L'équipe EPS a bien conscience d'un « investissement intéressé » et de la dimension stratégique que représente la discipline, notamment pour les élèves de terminale qui voient dans « *la note de bac EPS plutôt un obstacle à l'obtention des mentions « bien » ou « très bien »*, tout comme l'occasion de « *se défouler* » dans les leçons quand ailleurs, dans les autres disciplines ils sont « *confrontés à un rythme souvent important* ». Annick sait très bien par exemple, que l'EPS est l'endroit où les élèves peuvent se « *faire du bien* » et « *se défouler* » : « - *En EPS bon...on se défoule un peu quoi, c'est vraiment le créneau où on se fait du bien, on bouge et on se détend un petit peu, ça peut être ça* ». Jocelyne me confiait : « - *même s'ils font semblant, parce que il y en a quelques-uns qui font semblant pour ne pas me contrarier, ils vont accepter le matériel, ils vont poser les feuilles sur la table mais ils ne vont pas forcément faire ce que je demande mais enfin ça ne se voit pas, ils sont plus respectueux* ».

On retrouve là l'idée d'un « réseau buissonnier de communication » (Depoilly, 2014) que l'on soupçonnait exister. Ils ont appris leur métier d'élèves et « jouent le jeu » des rapports « professeur-élève ». Mais s'ils s'efforcent de travailler en EPS comme dans les autres disciplines, s'ils s'efforcent de répondre aux attentes de l'enseignant, s'ils acceptent et respectent le contrat didactique, c'est donc aussi en raison d'un rapport stratégique à la discipline. J'ai en effet pu repérer dans les leçons d'EPS, et plus particulièrement chez les élèves de terminale, le sentiment de « mise sous pression » que j'avais pu repérer lorsqu'il était question du climat scolaire perçu par les élèves. Luc rappelle régulièrement à ses élèves l'enjeu de la note EPS au baccalauréat qui attendait les élèves en fin de parcours. Les enseignants évoquent l'enjeu que revêt la note d'EPS pour les élèves. Elle serait un moyen utilisé par les élèves pour atteindre la mention au baccalauréat. Pour près de 54 % des lycéens interrogés, l'EPS serait effectivement « un bon moyen » d'améliorer leur moyenne générale. Pourtant, malgré cet enjeu stratégique, les élèves déclarent venir avec plaisir en EPS. Près de 33 % des lycéens déclarent venir « toujours » en EPS avec plaisir et pour 52 % le plaisir pris dépendrait davantage des activités proposées et pratiquées que de l'enseignant. Les élèves exercent-ils alors purement leur « métier d'élève » en s'investissant dans les apprentissages uniquement dans la perspective d'obtenir une mention au baccalauréat grâce à la note EPS ? Ou bien voient-ils dans la discipline, l'endroit d'acquisitions de compétences particulières ? C'est un champ de questionnement dont il sera question dans les sections à venir.

Pour atteindre des objectifs de dépassement de soi qui se manifestent aussi dans leur capacité à s'investir, à s'obstiner dans les tâches, les élèves vont donc collaborer, selon les ambitions éducatives revendiquées par les enseignants. Mais les enjeux didactiques seront également d'agir avec méthode, de développer ses capacités réflexives, comme c'est le cas dans les autres disciplines d'enseignement.

5.3. Des savoirs scolaires aux objectifs de réflexivité et de méthode

Parler de réflexivité en EPS, c'est faire appel à un concept complexe relevant de la psychologie du travail et de la sociologie. Si le concept a progressivement pénétré la sphère scolaire avec la notion « d'évaluation formative », à l'origine la réflexivité serait un « processus permettant d'identifier des connaissances, des théories issues de la pratique chez les professionnels » (Oudot et Poggi, 2010, p. 2). Aujourd'hui, on parle facilement de « réflexivité scolaire » comme « un processus incitant les élèves à prendre du recul par rapport à leurs apprentissages, à en faire une lecture réflexive pour mieux se les approprier » (Oudot et Poggi, 2010, p. 2). Entrer dans une activité réflexive en EPS c'est prendre conscience des processus mis en jeu dans les apprentissages.

Lors des situations décrites et plus généralement au cours du cycle observé, j'ai pu identifier à plusieurs reprises, ce que Ellen Oudot et Marie-Paule Poggi (2010) appellent des « moments réflexifs », c'est-à-dire des « moments où l'enseignant sollicite la réflexion de ses élèves sur leurs apprentissages » (p. 3). Ces moments ont lieu de manière répétée au cours de la leçon à l'occasion des phases collectives, lorsque les enseignants réunissent le groupe-classe mais aussi lors d'interventions plus directes et individualisées au moment des situations. Ils sont l'occasion de donner des consignes supplémentaires, d'interroger les élèves à propos de leurs actions (la réalisation d'une figure dynamique en acrosport), des stratégies à mettre en place au tennis de table par exemple.

Luc s'est régulièrement adressé à moi au cours des leçons pour me faire part de la façon dont il conçoit l'enseignement et de la manière dont il organise son cours. Il attache une importance à ce que les élèves se rendent compte des problèmes auxquels ils sont confrontés pour avoir l'envie de les résoudre : « - C'est à eux de se rendre compte qu'ils ont un problème. Ce sera mieux pour apprendre¹²³ ». Les élèves, lors de ces prises de paroles, peuvent exprimer spontanément leurs actions (Oudot et Poggi, 2010).

Valérie : « - Les compétences motrices vont être indispensables pour comprendre. Alors il faut qu'ils comprennent le mouvement, qu'ils comprennent le sens du mouvement ».

« - Est-ce que quelqu'un qui sait faire une roue à la fin de son cycle ou qui sait monter une figure à 2 ou à 3 difficile, est-ce que c'est le but de la manœuvre ? Oui dans le sens où il faut présenter quelque chose à voir et à juger. Oui mais en même temps c'est plutôt l'avant qui m'intéresse : comment ça s'est construit et comment on a fait pour passer d'un élément relativement simple à un élément plus compliqué, c'est ça que je trouve plus porteur ».

¹²³ Entretien journal de terrain le 26 mars 2015 durant la leçon de tennis de table.

En tennis de table avec Luc, ils vont de devoir s'adapter à l'adversaire, analyser son jeu pour tirer profit de ses faiblesses. Ces moments réflexifs ont toujours été menés de manière informelle, c'est-à-dire sans qu'il n'y ait jamais eu une préparation en amont de l'intervention. Les enseignants n'ont jamais utilisé de médias particuliers destinés à solliciter la réflexion des élèves et leur capacité de réaliser un retour sur leur action. Nous l'avons vu, Luc en tennis de table utilise une feuille blanche vierge de toutes indications pour inviter les élèves à analyser leurs points forts et leurs points faibles. De même, les « tuteurs » ou les « aidants » n'ont pas de relevés à faire sur les actions de leurs camarades, il n'y a pas non plus de relevés statistiques sur les situations de jeu ou de match comme ça peut être le cas au moyen de plots qui permettent d'avoir directement un retour visuel sur les actions produites au cours de la situation-jeu. Ils régulent sur l'instant l'activité du joueur dont ils sont responsables. Ces temps sont donc opérationnalisés de manière spontanée comme s'ils faisaient partie de la batterie pédagogique des enseignants, s'agissant alors davantage « d'une réflexivité en actes » menée de façon routinière dans une démarche déductive plutôt qu'inductive (Oudot et Poggi, 2010). En effet, une fois les consignes données, Luc laisse les élèves en situation de jeu. Puis il « casse le groupe-classe » comme il aime le dire, pour réunir les élèves. Il fait démontrer un binôme en réussite et questionne l'ensemble des élèves pour favoriser la « verbalisation de l'action » (Oudot et Poggi, 2010) et relance les élèves en activité.

Mais cette éducation à la réflexivité n'est pas une particularité des leçons d'EPS du lycée Henri-IV puisque à titre de comparaison, l'enseignant d'une classe de CAP¹²⁴ en lycée professionnel et l'enseignant d'une classe de sixième (dans l'activité basket-ball) déclarent « porter beaucoup d'importance à la réflexion des élèves » (Oudot et Poggi, 2010, p. 3). Ils souhaitent amener les élèves à se questionner, à agir en autonomie, à développer leur esprit critique. Tous deux alternent entre la mise en œuvre de « moments réflexifs formels » et « informels ». Dans ce qui a pu être observé, la différence c'est que d'une part, ces moments n'ont pas besoin d'être formalisés, anticipés et structurés. Les enseignants n'utilisent pas de médias, ne mettent pas en place de relevés particuliers pour mesurer l'efficacité des actions ; il s'agit donc toujours de « moments réflexifs informels » ; et d'autre part, lors des regroupements collectifs, il n'y a pas de temps perdu sur la compréhension des consignes ou de la situation. L'intérêt se déplace sur les conditions nécessaires à la réalisation d'un geste technique ou à la mise en place d'une stratégie (savoir quand rompre l'échange, savoir quand intervenir plus tôt sur la balle, savoir où placer la balle). À la différence de ce qui a été observé chez les enseignants d'un lycée professionnel, les temps d'échanges entre élèves et enseignants sont au service de la réflexivité dans le but de perfectionner un geste technique, une stratégie ou un projet artistique ; ils n'ont pas pour fonction de réguler les situations. La topogénèse, ou autrement dit, le partage de responsabilités en faveur de l'acquisition du savoir, participe à la mise en commun des connaissances. Luc réunit les élèves pour les solliciter à propos de leur activité au cours de la situation vécue. Il favorise la mise en commun des solutions trouvées, des façons de faire expérimentées pour partager les connaissances. Puis, il valide les réponses, clôt la mise en commun en reprenant les réponses

¹²⁴ Certificat d'aptitude professionnelle.

efficaces et en redonnant des contenus d'enseignement d'ordre technique et stratégique. Au cours de ces moments de rassemblements, le savoir est donc institutionnalisé à la fois par l'enseignant et à la fois par les élèves. C'est l'enseignant qui engage la relation didactique, la régule et l'arrête.

Enfin, ces objectifs de méthode, de développement des capacités réflexives sont des enjeux également visés dans les enseignements de SVT. Véronique, enseignante de la discipline, m'explique en effet que pour elle, ce qui est fondamental, c'est de « *donner des méthodes* » aux élèves, former leur esprit critique et développer « *un raisonnement scientifique* ». Quant à Stéphane, enseignant de sciences physiques, fait allusion à « *des points de méthodologie incontournables* » qu'il est nécessaire que les élèves acquièrent, pour « *s'adapter à des situations* ». Les sciences physiques doivent permettre aux élèves de « *construire un raisonnement* »

Véronique : « - En SVT moi j'essaie surtout de leur **donner des méthodes** et de leur donner un peu **d'esprit critique**, c'est-à-dire que je travaille en fait essentiellement **la démarche expérimentale, donc le raisonnement scientifique**. Et je leur fais aussi beaucoup de méthode. Toutes les occasions sont bonnes pour se saisir d'un graphique, savoir construire un graphique, savoir construire un tableau, **savoir analyser un schéma**; donc toutes ces techniques là parce que je pense qu'elles sont utiles vraiment dans la vie de tous les jours, elles ne sont pas utiles seulement en SVT ».

Stéphane : « - Il est important qu'ils apprennent **une méthodologie** de manière à... moi ce que je leur dis c'est que toutes les matières sont importantes pour peu qu'on apporte de la méthodologie dans ce qu'on doit faire. Il y a l'apprentissage de méthodes mais il y a aussi apprendre à s'adapter à une situation. C'est ambitieux. (Sourire). En chimie par exemple, en seconde, je leur demande de raisonner en quantité de matière. C'est l'entrée par laquelle on arrive à résoudre beaucoup de choses. Donc **il y a un mécanisme et tant qu'ils n'ont pas ce mécanisme on répète** ».

Il semblerait donc que ces capacités soient exploitées et intensifiées également dans les autres enseignements de l'établissement ce qui contribue nettement à l'hyper-scolarisation de l'EPS dans ce lycée d'élite. Les enjeux d'apprentissage visés par les enseignants d'EPS sont alors communs aux enjeux de savoirs visés en SVT et en sciences physiques.

Pour illustrer les objectifs méthodologiques et les objectifs de développement réflexifs dans en EPS, je propose de revenir sur l'usage des routines mises au service de la construction d'une méthodologie par les enseignants d'EPS.

L'exemple des routines pour des savoirs méthodologiques

Comme dans les contextes difficiles ou dans les établissements recrutant un public défavorisé, les enseignants mettent en place dans leurs leçons, des routines. Mais celles-ci n'ont pas la même fonction dans l'un ou dans l'autre contexte. Dans ces établissements, l'écoute et la mise au travail sont difficiles à obtenir. Dès le début du cours, les enseignants néo-titulaires

rencontrent des difficultés : « *leurs élèves continuent d'adopter en classe les mêmes comportements que ceux observés quelques minutes auparavant dans les couloirs de l'établissement (bousculades, railleries et interpellations à haute voix)* » (Ria, 2009, p. 221). Pour lancer la leçon, différentes stratégies sont alors utilisées par les enseignants, dont les routines afin de réduire le chahut en début de cours. Ils tentent aussi de contrôler les élèves les plus difficiles par le dialogue. Les enseignants construisent avec des élèves leaders des « *pactes de non agressions réciproques* » (Ria, 2009, p. 221). Il s'agit pour l'enseignant et pour les élèves de respecter des règles de vie de groupe, de passer par le dialogue pour ne pas « braquer les élèves » et instaurer un climat de classe serein. Le pacte ou le contrat passé avec les élèves est alors une première « disposition à agir ». Mais les enseignants ont alors tendance à « *mettre leur discipline à l'écart, entre parenthèses, le temps d'établir l'ordre en classe* » (Ria, 2009, p. 222).

Les routines sont une stratégie pédagogique, ou une « technique didactique » également utilisée par Justine, enseignante en milieu difficile (Poggi et Brière-Guenoun, 2015, p. 100). L'enseignante utilise des routines pour mettre au plus vite ses élèves en activité et « *avec un minimum de consignes* ». Finalement, en milieu difficile, les routines sont utilisées comme des stratégies pour gérer la classe, pour « la tenir », pour cadrer les élèves, maintenir la relation didactique et éviter toute rupture du contrat didactique. L'enquête empirique menée par Chantal Amade-Escot et Patrice Venturini (2009) dans un collège toulousain rend compte de la même nécessité. Les résultats obtenus dans le cadre de leur travail montrent une intense activité déployée par un enseignant d'EPS et un enseignant de physique pour « *maintenir l'engagement de leurs élèves dans la tâche* » (Amade-Escot et Venturini, 2009, p. 18). Les deux enseignants reconnaissent tous les deux qu'il faut « tenir la classe », et pour se faire, ils usent d'une grande « *habileté à gérer les moments de désaffection ou de décrochage* » car c'est dans « *une attention de tous les moments au bon fonctionnement de la classe que peut être maintenue la relation didactique* » (Amade-Escot et Venturini, 2009, p. 18). On peut aussi s'appuyer sur la revue de littérature (brève et non exhaustive) que partage Olivier Vors (2013), et affiner le constat précédent concernant cette nécessité pour les enseignants de l'éducation prioritaire de d'abord « tenir la classe », anticiper tout incident. Ils sont confrontés à diverses difficultés, notamment celle de « *faire constamment de la discipline* » (Vors, 2013, p. 45).

Concrètement en EPS, réussir à tenir la classe peut se traduire par exemple, et j'en ai fait l'expérience, par le fait de prévoir les groupes de travail en amont de la leçon et/ou de la situation, à être vigilant à la façon qu'on a de se placer dans le gymnase ou sur le stade lorsque les élèves sont en situation pour surveiller, pour prévenir, pour devancer les comportements qui pourraient « déraper ». Lorsqu'ils font cours, ils sont dans l'urgence et sont traversés par plusieurs enjeux notamment celui de « *ne pas entrer en conflit avec les élèves dès l'entame du cours* » et celui de « *parvenir à garder le contrôle de la classe* » (Monnier et Amade-Escot, 2009, p. 69 et 70). La gestion de la classe liée à la gestion des groupes de travail vise aussi à instaurer un climat favorable de classe. C'est une stratégie, une préoccupation majeure de l'enseignant.

Ces constats renvoient à l'une des quatre contradictions auxquelles les enseignants ont à faire face en contexte difficile. La première réside dans le fait que « *le travail d'enseignement-apprentissage est opposé à la nécessité et à la difficulté de créer et préserver ses conditions de possibilités* » (Kherroubi et Rochex, 2004, p. 144) Ce qui signifie que les enseignants traiteraient d'abord des problèmes de discipline, de socialisation, d'appétence et de motivation des élèves. Leur préoccupation première serait de « tenir la classe », d'organiser la gestion de leur classe pour faire que « l'ordre scolaire ne se délite pas ». Les enseignants se confrontent d'abord à la difficulté d'instaurer des conditions collectives de travail : « *faire tenir un certain nombre d'élèves le temps voulu dans un lieu précis et dans des conditions de communication à peu près acceptables n'est plus alors le point de départ de la situation scolaire mais un de ses objectifs* » (Carraud, 2006, p. 39 et 40).

Or, dans les leçons d'EPS observées au lycée Henri-IV, il n'y a pas à attendre le silence. A peine les élèves entrent dans la salle de tennis de table ou le gymnase que les conversations se font à voix basse. L'appel est fait rapidement, dans le calme et le silence. L'enseignant fait part à la classe des thèmes de la leçon, de ce qui va être fait et appris aujourd'hui. Ici, ce qui importe c'est que les élèves sachent ce qu'ils vont faire, « à quoi va servir le cours d'aujourd'hui ». Puisque les élèves savent qu'ils sont là pour travailler, ils se mettent rapidement en action. Les routines ne sont alors pas un recours stratégique. Elles ne servent pas à cadrer les élèves, ni à cadrer la leçon. Elles sont directement en lien avec les savoirs à s'approprier. Elles sont en fait le point de départ de la « mise au travail » dans ce qu'il y a de préparatoire aux apprentissages à venir ; elles marquent en quelque sorte le départ de la leçon d'EPS. Si les élèves entrent dans la leçon d'EPS une fois qu'ils se sont changés et qu'ils ont passé la porte du gymnase, ils entrent dans les apprentissages une fois qu'ils entrent dans les routines. Celles-ci représentent un enjeu de savoir utilitaire ; les élèves, par la mise en œuvre de routines, font l'acquisition du « savoir s'échauffer » en maîtrisant les règles d'un échauffement, son organisation, ses impératifs. A propos des routines d'échauffement qu'elle met en place Valérie explique : « - *J'essaie de faire en sorte à ce niveau d'étude là, que les élèves aient acquis ou puissent acquérir ; un certain nombre de routines, d'organisation, pour qu'ils aient des repères* ». Les routines ne sont pas tant au service de l'enseignant que des élèves qui savent, par la routine, ce qu'ils vont travailler, ce qu'ils ont réussi à faire ou bien ce qu'ils doivent encore travailler : « - *J'essaie de faire en sorte d'avoir un cadre de repérage pour les élèves, pour qu'ils puissent se sentir très à l'aise, qu'ils puissent savoir à l'avance qu'ils vont travailler un certain nombre de choses et pour quels objectifs* ».

Les routines ne sont pas des outils au service des enseignants mais bien des outils au service des élèves afin qu'ils puissent se repérer dans les acquisitions. Les routines en EPS sont à la fois des habitudes de travail et le moment d'une prise de repères sur soi ; elles visent le renforcement, le développement de l'autonomie des élèves : « - *après le but c'est qu'ils soient particulièrement autonomes à la sortie de leur scolarité. Donc le cadre est là pour qu'ils puissent y avoir une mémorisation et une organisation de leur pensée et de leurs actes pour que, on puisse imaginer qu'ils réutilisent et réinvestissent systématiquement* ».

Les leçons d'EPS dans ce lycée d'élite ont donc pour rôle de renforcer les capacités réflexives des élèves. Ils doivent agir avec rigueur et méthode, construire un raisonnement dans des

disciplines comme les SVT ou les sciences physiques et ces compétences sont ensuite réinvestis et exploitées dans les leçons d'EPS. Annick va jusqu'à parler d'une « solidité mentale » qu'il s'agit de développer.

Annick : « - *Donc moi un peu en terme d'exigence, je vais synthétiser Si je vois les élèves qui progressent, qui prennent du plaisir et qui ont grâce à l'EPS gagné en confiance et gagné des compétences, enfin des compétences c'est pas le terme, **gagné en solidité mentale**, il y a quelque chose grâce à l'EPS qu'ils ont gagné pour eux, qu'ils n'auraient pas forcément gagné dans les autres activités, et bien j'ai rempli mon contrat* ».

6. Le rapport aux savoirs des élèves en EPS

Lorsqu'il a été question du réalisme calculateur des élèves en EPS présidant à la stabilité du milieu didactique, j'ai montré que les élèves ne semblaient pas avoir conscience des acquisitions et des apprentissages qu'ils font au cours des cycles d'enseignement. Pour approfondir le regard que portent les élèves sur la discipline, j'ai interrogé à la fin des cycles de tennis de table (pour la classe de Luc) et d'acroport (pour la classe de Valérie), les élèves sur ce qu'ils estimaient avoir appris au cours des leçons vécues dans l'activité. Ont-ils le sentiment d'apprendre des choses ? Et comment en parlent-ils ?

Les élèves renvoient les savoirs appris en EPS à quatre catégories qui font de L'EPS, le lieu du progrès et du perfectionnement. Les élèves, de terminales en particulier, font part du sentiment d'avoir progressé, de s'être amélioré ou même perfectionné. L'EPS serait alors l'endroit où ils continuent d'améliorer leurs capacités ou leurs qualités physiques. Les élèves retiennent diverses composantes du curricula enseigné, qui correspond à différents niveaux d'analyse de la pratique (Musard et Poggi, 2012). Les savoirs appris en EPS renvoient :

- à des savoirs techniques et tactiques,
- à des savoirs sur soi
- à des savoirs collaboratifs
- à des savoirs méthodologiques

Les savoirs techniques

Les élèves font référence aux savoirs moteurs et plus précisément aux coups techniques qu'ils ont appris pour progresser en tennis de table : « *J'ai appris à mieux tenir ma raquette et à tenter de me servir de mon coup droit. Le fait d'avoir pu jouer avec des élèves plus forts que moi m'a beaucoup plu parce que leurs conseils étaient différents de ceux du prof et m'ont permis de progresser* ». Ils ont appris à « *faire des services corrects* » et à « *varier les coups en tennis de table* ». Ils font également référence à la dimension technique des savoirs appris en acroport : « *J'ai appris à faire des figures dynamiques, des ATR, des pyramides et à avoir une bonne technique* », « *j'y ai appris de la technique : figure de bases, ATR...* ». De manière générale les apprentissages renvoient ici aux objets d'enseignement visés par les enseignants.

Les élèves ont conscience d'avoir appris des coups techniques et des figures en acrosport qu'ils vont pouvoir mettre au service d'une stratégie individuelle en tennis de table ou d'un projet collectif en acrosport.

Les savoirs tactiques et méthodologiques

En effet, les élèves font également référence à des capacités d'analyse et de réflexion mobilisées au cours du cycle : « *Analyser le jeu de l'adversaire pour mieux exploiter ses faiblesses* », « *j'ai appris à observer mon adversaire et à élaborer une stratégie pour le contrer* », « *mes réflexes se sont améliorés, j'ai appris à maîtriser mon jeu, à analyser précisément celui de l'autre afin d'établir une stratégie. J'ai beaucoup progressé niveau placement des balles* ». Ce sont alors des savoirs qui recouvrent une dimension tactique et méthodologique. Les savoirs méthodologiques renvoient à la capacité de se fixer des objectifs de travail pour progresser à l'image de cet élève qui écrit qu'il a appris que le tennis de table « *n'était pas vraiment un sport pour moi ! Non, plus sérieusement j'ai apprécié ce cycle qui m'a appris à plus me concentrer en faisant du sport, à avoir des objectifs. A ne pas renvoyer la balle juste comme ça mais à toujours avoir une stratégie et à observer mon adversaire tout en jouant contre lui* ». Un autre écrit : « *J'ai appris, grâce à l'analyse de jeu, des techniques spécifiques pour gagner contre l'adversaire. Etudier son jeu, en repérer les points forts et les failles et en tenir compte lorsque je rejoue contre lui* ». Les élèves ont appris à « *corriger leurs défauts* ».

Les savoirs altruistes et collaboratifs et les savoirs sur soi

En verbalisant les processus qui leur ont permis de faire l'acquisition des savoirs techniques et tactiques, les élèves assimilent aussi les apprentissages réalisés en acrosport et en tennis de table à des règles d'action dont la nature renvoie à des savoirs collaboratifs et à ce qu'ils imposent. C'est-à-dire que pour progresser sur le plan technique et tactique ils ont dû travailler avec les autres : « *J'ai aussi appris à corriger mes défauts signalés par mes adversaires pour pouvoir mieux progresser* ». Et le travail avec les autres a nécessité de s'organiser, de prendre part à un projet, de se coordonner, de s'écouter, de se faire confiance, de partager des idées. Mais il fallu aussi progresser sur un plan plus personnel. Une dimension des savoirs appris en EPS renvoie donc au pôle des attitudes et des savoirs sur soi. Les élèves ont appris à s'affirmer, à connaître leurs défauts, à s'écouter les autres, à se canaliser aussi en cas de difficultés, en essayant de ne pas « *se laisser submerger* », en « *restant zen* » même quand ils perdent. Ces réponses renvoient à un savoir sur soi et plus précisément à une capacité à se contrôler et à des savoirs en rapport avec les autres : « *J'ai mieux appréhendé mes défauts : il faut que je bouge plus, plus d'attaque etc. Etre constant dans le jeu et faire face à une compétition* », « *J'ai appris que je pourrai me surpasser en sport, à bouger mes pieds plus rapidement (ainsi que mon corps) à être fair-play (même si parfois c'est difficile !)* », « *Durant ce cycle d'acrosport, j'ai appris à travailler en groupe, à gérer le stress et à développer ma créativité* ».

Ici encore les capacités adaptatives des élèves se révèlent. C'est en multipliant les adversaires, en travaillant aux côtés de leurs camarades, qu'ils ont pu progresser; ils se sont améliorés sur le plan technique (variété des coups techniques) et sur le plan des attitudes et du rapport à

l'autre. Ils ont appris à s'adapter à un groupe et aux déséquilibres qui pouvaient survenir dans la gestion de projet ; ils ont appris à s'adapter aux difficultés de chacun pour élaborer une chorégraphie en acrosport ou bien à tenir compte de ces difficultés dans une relation de coaching en tennis de table afin de faire progresser un partenaire : « *À faire des sacrifices : accueillir un nouveau membre du groupe et prendre en compte ses difficultés* » ; « *motiver un groupe même quand on ne l'est pas soi-même (motivé)* » ; « *s'affirmer et participer à la mise en place d'une chorégraphie, même quand on a les idées ailleurs* ».

De manière générale, les élèves déclarent donc apprendre des savoirs techniques et tactiques mais aussi des savoirs qui renvoient au pôle des attitudes. Ils ont appris à travailler les uns avec les autres en se fixant des objectifs personnels (adaptation stratégiques en tennis de table, objectifs de progression ciblés) ou bien collectifs (projet chorégraphie élaboré à plusieurs). Mais pour y parvenir, ils explicitent les processus impliqués dans ces démarches d'apprentissage : ils se sont adaptés les uns aux autres, ont tenu compte des difficultés de chacun, ils ont appris à se contrôler pour progresser ensemble ou de manière individuelle. Ce rapport aux savoirs semble correspondre aux savoirs visés par les enseignants : savoirs réflexifs, capacité d'analyse et capacité de travail ensemble. Ici réside une différence avec les élèves scolarisés dans des établissements difficiles.

J'aurais pu aller plus loin dans l'étude de rapport au savoir des élèves. J'aurais par exemple pu, comme Gilles Combaz (2008) dans l'une de ses enquêtes, interroger les attentes des élèves à l'égard de la discipline. Y aurait-il, comme l'a montré Gilles Combaz (1991), un hiatus entre ce que proposent les enseignants dans leurs leçons et les attentes des élèves ? Cela reviendrait sans doute à interroger la capacité de l'équipe enseignante à s'adapter aux évolutions sociales majeures en tenant compte par exemple de la montée en puissance des activités urbaines ou des activités physiques d'entretien. Malgré tout, j'ai voulu pour une partie du travail, me placer du côté des élèves et interroger leur rapport à la discipline. Si le lycée Henri-IV scolarise et forme des élèves qui se destinent à de longues études et qui peut-être, pour certains d'entre eux prendront part aux réflexions et aux décisions en matière de politiques éducatives dans les cabinets ministériels, il me semblait intéressant d'interroger ce que les élèves gardaient de leurs cycles d'EPS.

7. Le renforcement des conditions sociales d'existence et l'anticipation sur l'avenir : former des élèves *leaders*

Le *curriculum* déclaré au sein de l'équipe enseignante renvoie à la volonté première de se situer dans le cadrage officiel et institutionnel de la discipline en tenant compte du profil particulier des élèves scolarisés au lycée Henri-IV. La caractérisation des élèves du lycée doit en effet permettre à l'équipe enseignante de justifier son projet et les objectifs éducatifs qu'elle a ciblés. On peut y voir là l'enjeu d'une différenciation pédagogique et une première volonté de la part de l'équipe enseignante, d'adapter ses pratiques et ses intentions éducatives au profil particulier des élèves. L'équipe EPS affirme dans son projet qu'au lycée, « *seuls 25 % des élèves proviennent du collège Henri-IV* », précisant ainsi que 75 % des élèves de seconde se retrouvent confrontés à un nouveau contexte d'enseignement et « *à de nouvelles*

*formes de travail scolaire, souvent très intensives*¹²⁵ ». Ces chiffres concordent avec les résultats obtenus au moyen des questionnaires : 25 % des lycéens interrogés déclarent effectivement avoir été scolarisés au collège Henri-IV.

L'enseignant peut centrer ses régulations didactiques sur les contenus moteurs qu'il réinjecte dans les situations lorsque les élèves sont en activité en intervenant de manière individuelle ou au moment des phases collectives face au groupe-classe. Ces régulations didactiques renvoient à l'ensemble des activités qui consistent à « *modifier les contraintes et les variables de situation, à réguler les sources scolaires d'information, de façon à maintenir les conditions de l'interaction élèves/savoir enseigné aux fins d'apprentissage des élèves* » (Amade-Escot, 1991). Les régulations didactiques portent donc sur différents objets. Les consignes ne se répètent pas, mais se multiplient pour faire évoluer les dispositifs. En fait, les techniques didactiques employées par les enseignants visent à augmenter le niveau d'exigence, à ajouter une contrainte à la tâche.

Si dans le *curriculum* en actes, les enseignants sont prioritairement organisés par des objectifs de développement techniques, moteurs et stratégiques (en tennis de table), ils revendiquent davantage une dimension socialisante dans le *curriculum* déclaré. Ils ne vont d'ailleurs pas hésiter à favoriser des temps de coopération, de collaboration, de tutorat, de coaching. Les leçons d'EPS sont donc orientées par une dimension technico-motrice mais aussi par une dimension socialisante, altruiste plus que socialisatrice et c'est ici que se joue l'une des différences avec les établissements dits « difficiles » en termes de culture corporelle transmise. Dans les contextes difficiles, les objectifs sont de sociabiliser les élèves, de leur transmettre des règles et des valeurs morales qui leur permettront de s'insérer dans la société. Ils doivent ainsi apprendre à communiquer en respectant les autres, en les écoutant et en faisant également valoir leur parole, leur point de vue. C'est en cela que l'EPS revêt une dimension socialisatrice. Au lycée Henri-IV, les élèves sont déjà en possession de ces compétences et savoir-faire sociaux. Ce qui compte alors, ce n'est plus de les sociabiliser, mais de développer des compétences socialisantes en mettant les intérêts collectifs au premier plan de sorte qu'ils supplantent les intérêts individuels. Les élèves doivent s'aider les uns les autres, travailler ensemble et se fédérer autour de projets communs. L'enjeu est de développer l'altruisme des élèves, « le faire avec » pour réussir et faire réussir. L'EPS des « beaux quartiers », à travers les choix didactiques et relationnels des enseignants participe au travail institutionnel des futures élites dirigeantes dans la mesure où dans la perspective de développement d'un *leadership*, les élèves auront sans doute à *manager* des équipes d'individus. Ils devront faire preuve des qualités essentielles d'un bon *leader* qui sont, selon l'école HEC Paris : une vision claire, la capacité à influencer et motiver ; ils devront posséder des compétences d'écoute et de communication¹²⁶.

Les enseignants s'adaptent aux caractéristiques du public scolaire et les choix effectués en matière de savoirs transmis peuvent servir de préparation implicite aux rôles sociaux auxquels les différentes catégories sociales d'élèves sont destinées (Poggi, 2010). On voit qu'au lycée

¹²⁵ Extrait du projet pédagogique EPS du collège et du lycée Henri-IV de Paris.

¹²⁶ Repéré à l'adresse à <https://execed.hec.edu/fr/actualites-ressources/articles/Les-trois-qualites-essentielles-dun-bon-leader>.

Henri-IV, les enseignants ont non seulement conscience de ces capacités d'analyse qui préexistent chez les élèves mais qu'ils vont chercher à les développer, les intensifier. Ils répondent alors à la fois aux normes institutionnelles qu'impose leur établissement (objectifs de rigueur, de travail, de méthode) et à la fois, ils s'adaptent aux caractéristiques du public scolaire. L'ambition éducative est de renforcer les capacités des élèves à comprendre vite pour se situer dans ses objectifs, développer et saisir le sens de son action, développer ses qualités motrices, travailler avec les autres pour élaborer des projets « *dans les menus détails* », coopérer et se fédérer autour d'objectifs communs.

Pour schématiser finalement, les similitudes et les différences caractéristiques entre les leçons d'EPS dispensées dans des contextes d'enseignement en milieux difficiles et l'EPS *des beaux quartiers*, les figures 35. et 36. synthétisent les résultats obtenus au cours de l'enquête et que je me suis efforcée de restituer au fur et à mesure des sections en y mêlant des données issues du terrain bibliographique (Poggi-Combaz, 2002 ; Poggi, 2007 ; Poggi et Brière-Guenoun, 2018). Par ailleurs, si l'activité didactique est dite « empêchée » (Amade-Escot et Venturini, 2009) en milieu difficile ou instable, cela ne signifie pas qu'elle est impossible ou infaisable. De même, dans le cadre de cette enquête au lycée Henri-IV, je tiens à rappeler que bien sûr ces résultats sont imparfaits dans la mesure où la consultation encore plus approfondie des élèves aurait eu, certes des vertus pour éclairer la nature des savoirs transmis, mais aurait également nécessité davantage de temps.

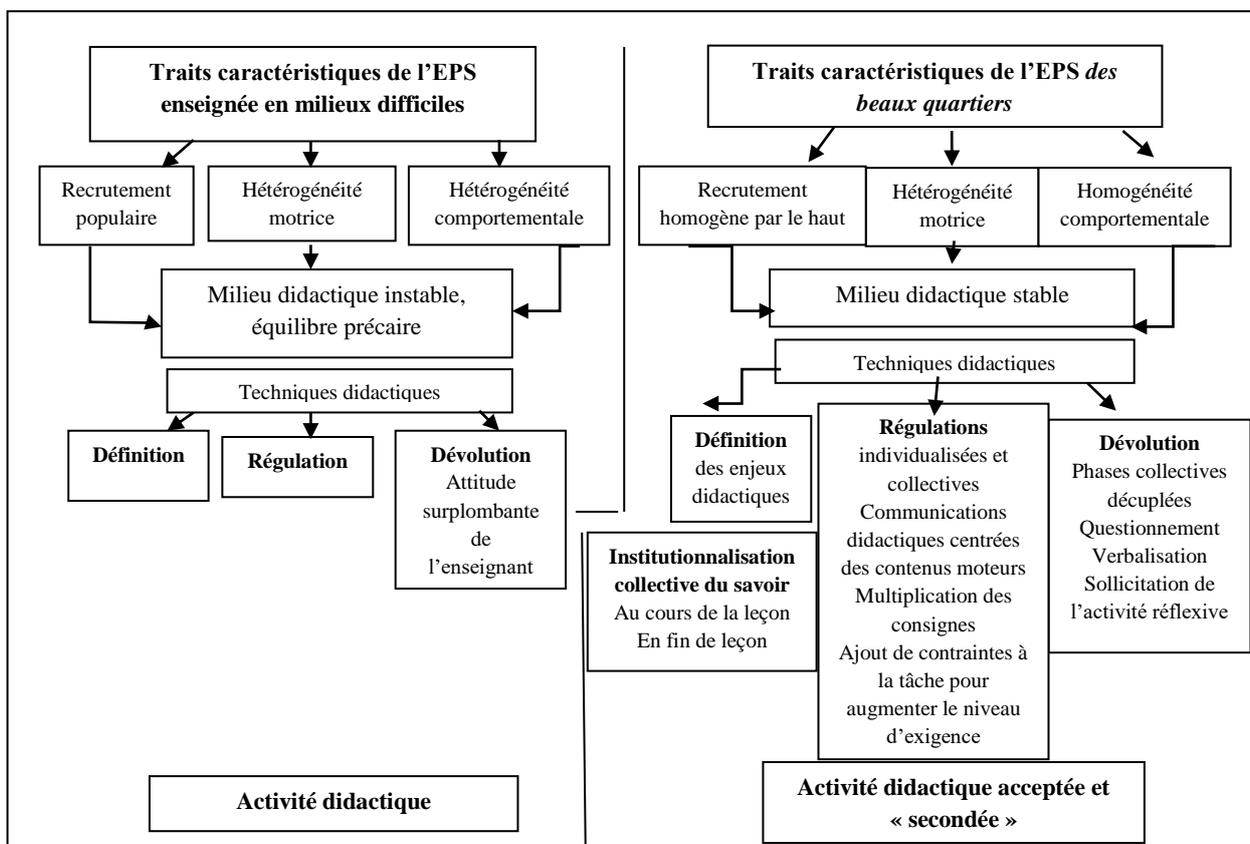


Figure 35. - Les traits caractéristiques de l'EPS d'un lycée des beaux quartiers comparés à l'EPS en milieux difficiles.

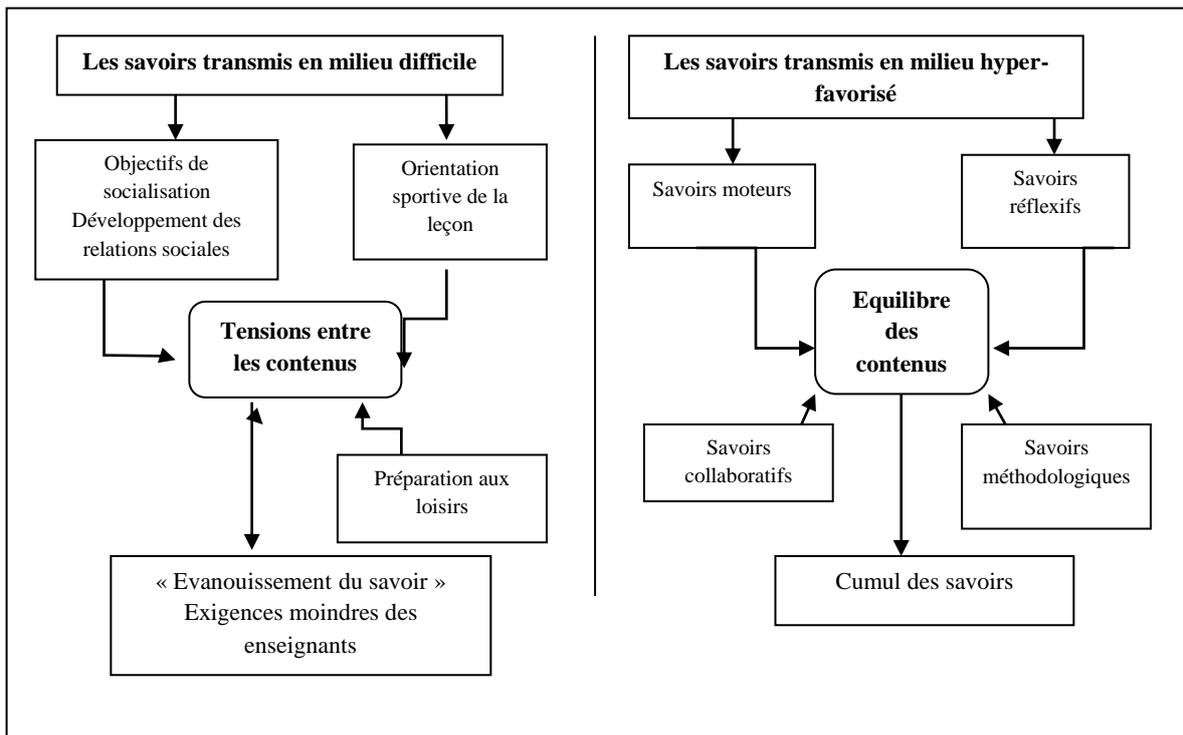


Figure 36. - La nature des savoirs transmis en EPS. Comparaison entre établissement difficile et un établissement hyper-favorisé.

Synthèse : De l'activité didactique enseignante « secondée » à la co-construction des savoirs : l'identité propre d'une EPS « cumulative » et socialisante

Si les conditions sociales de production des leçons d'EPS renvoient à un cumul d'avantages on retrouve cette logique des avantages cumulatifs ou « *Effet Saint-Mathieu* » (Merton, 1978), dans les leçons d'EPS, faisant de celle-ci une discipline hyper-scolarisée malgré les enjeux de lutte et de lisibilité que revendiquent les enseignants. Les savoirs transmis en EPS sont de même nature que les savoirs enseignés dans d'autres disciplines telle que les sciences de la vie et de la terre ou les sciences physiques, et les modalités organisationnelles pour y parvenir sont les mêmes : les leçons sont cadrées, valorisent le travail de la répétition et la vitesse d'exécution d'une tâche. Les leçons d'EPS sont sous l'influence de normes institutionnelles qui s'imposent aux enseignants mais elles sont aussi sous l'influence des caractéristiques sociales du public scolaire auxquels les enseignants s'adressent.

En effet, la manifestation de l'excellence en EPS dans ce contexte scolaire tient aux comportements et aux capacités de travail des élèves qui font progresser la leçon et « n'empêchent pas » l'activité didactique de l'enseignant alors que c'est le cas dans les établissements difficiles (Amade-Escot et Venturini, 2009). Au lieu de l'empêcher, ils l'acceptent et rendent le milieu didactique stable mais vont jusqu'à « seconder » l'enseignant dans son activité didactique. Dociles, travailleurs, investis et motivés, dont la soumission à l'autorité est renforcée par les enseignants, les élèves, de la classe de seconde à la terminale, sont capables de travailler longtemps et avec obstination pour réussir ; ils sont capables de répéter les tâches et de se concentrer pour y arriver. Ils sont capables de repérer dans leurs

essais ce qui fait défaut du point de vue de leur organisation motrice et de remédier à cette défection pour répondre à l'exigence de la tâche ou de l'enseignant. Cette caractérisation renvoie à la définition que fait Philippe Perrenoud de l'excellence (1987) en affirmant que l'excellence distingue les praticiens du même art, du même métier, du même sport, ceux qui surpassent les autres en élégance, en efficacité, en précision, en rapidité, en dextérité et en subtilité. Il n'y a pas de gestion de la discipline à faire, il n'y a pas de conflits ou de décrochages à gérer. Il n'y a pas d'imprévu, pas « d'incidents critiques organisationnels » (Vanderclayen, Boudreau, Carlier et Delens, 2014) à gérer. Les élèves vont jusqu'à seconder l'activité de l'enseignant dans sa compétence à construire un milieu didactique. Ils sont capables d'exécuter les tâches avec concentration, de les répéter jusqu'à les réussir ; ils s'entraident et mobilisent les ressources cognitives au service des conduites motrices. Ils sont capables de s'adapter aux dispositifs mis en œuvre par les enseignants. Ces capacités adaptatives sont alors l'expression d'une intelligence à corrélérer au niveau scolaire. Les élèves sont en effet capables d'analyser et verbaliser ce qu'ils ont à mettre en jeu du point de vue moteur pour réussir les situations d'apprentissage et répondre aux exigences de la tâche.

Les comportements des élèves renvoient ainsi à des modes d'investissement singuliers qui vont se faire les leviers de la mésogénèse et faciliter la co-construction des savoirs.

Même si les leçons d'EPS vont révéler quelques similitudes avec les leçons dispensées dans les contextes difficiles, notamment du point de vue de leur typologie structurelle et de l'hétérogénéité motrice des élèves, les techniques didactiques que vont utiliser les enseignants pour faire avancer le savoir dans la leçon et favoriser ainsi la chronogénèse ainsi que les contenus sélectionnés et transmis dans les situations, vont révéler les spécificités de cette EPS mise en œuvre dans *les beaux quartiers*.

Les leçons reposent sur une structure et une orchestration du temps didactique. Bien que les situations ne soient pas sophistiquées sur le plan de l'aménagement matériel, les leçons sont malgré tout cadrées. Chaque enseignant déroule le synopsis de sa leçon (annonce et définition des enjeux didactiques, échauffement routinisé, situations et bilan de séance lors d'un temps d'institutionnalisation du savoir). Puis, toute la leçon est orchestrée : l'enseignant transmet des consignes au groupe-classe, démontre ou fait démontrer une situation de départ ou usant d'un processus de dévolution, envoie les élèves travailler en autonomie sur des situations à deux ou en groupe. Il régule les conduites des élèves de manière individuelle en centrant les contenus sur des enjeux de savoirs moteurs. Il rappelle ensuite le groupe et le questionne pour amener les élèves à verbaliser les solutions trouvées ou les connaissances qu'ils possèdent. Il use de communications d'animation pour encourager l'activité des élèves ou bien emploi des communications d'autorité pour corriger prioritairement quelques mauvaises façons de se tenir. Les enseignants, qu'il s'agisse des professeurs d'EPS ou d'autres disciplines, ne sont donc pas pris dans ce compromis qu'il y a à trouver lorsque l'on enseigne en ZEP (Kherroubi et Rochex, 2004) entre logique d'apprentissage et gestion de classe. Alors, l'essentiel des communications se centrent sur des intentions didactiques (les contenus d'enseignement moteur). Dans les établissements dans lesquels le recrutement est plus populaire, les élèves réalisent bien sûr des apprentissages. Il ne s'agit pas là de tomber dans la caricature des contextes d'enseignement dits « difficiles » en les stigmatisant. La différence est que dans les leçons du lycée Henri-IV, si l'hétérogénéité motrice existe, les enseignants vont s'appuyer sur

l'homogénéité comportementale des élèves et la motivation homogène, inexistante dans les établissements « difficiles », en usant de techniques didactiques variées pour faire progresser la leçon et faire évoluer le milieu didactique. Par ailleurs, si les enseignants peuvent centrer leurs communications didactiques sur les comportements moteurs des élèves, les partis pris des enseignants et les objectifs qu'ils visent sont renvoyés à une valorisation d'une culture relative à la collaboration plutôt qu'à la compétition. Le traitement didactique des leçons est ainsi orienté par des objectifs socialisant, d'organisation, de méthodes, de réflexion et un travail de répétition allié à la concentration plutôt que par des objectifs compétitifs et de performance. Les savoirs se cumulent et les compétences s'accumulent pour ces élèves se destinant à de longues études et à des postes à responsabilités. Les situations d'apprentissage ont tendance à renforcer les dispositions déjà intériorisées des élèves, des « savoir-faire » et des « savoir-être » déjà acquis mais qu'il s'agit de développer, de « pousser », « d'intensifier » en vue de leur avenir. Ils devront en effet être capables de « fédérer » des individus autour de projets communs, d'écouter pour prendre les bonnes décisions, d'aider des partenaires pour viser une réussite collective, comme s'ils apprenaient en EPS, à jouer le rôle de *leader*, de *manager* au sein des grandes écoles.

Les leçons survalorisent en effet les temps d'échanges, de collaboration et de pratique réflexive sur son activité tout en privilégiant l'accumulation de savoirs d'ordre technique, moteur, réflexif, méthodologique et collaboratif. Les enseignants déploient, comme cela peut être le cas dans d'autres contextes ordinaires ou plus difficile, des techniques didactiques destinées à impliquer les élèves dans les apprentissages : elles relèvent de processus de dévolution, de processus réflexif ou de processus collaboratif. Cependant, à l'inverse, dans les milieux difficiles, les contenus sont généralement tiraillés entre apprentissages techniques et apprentissages stratégiques, tout comme ils sont tiraillés aussi entre apprentissages méthodologiques et apprentissages sociaux (Poggi et Brière-Guenoun, 2018). Dans le cadre des leçons observées au lycée Henri-IV, les savoirs se cumulent sans que les enseignants n'aient à faire de compromis ou à revoir leurs objectifs initiaux à la baisse. Ils valorisent le développement d'un climat fédérateur. Les logiques qui sous-tendent les choix curriculaires des enseignants d'EPS sont donc influencées par les objectifs institutionnels au macro-niveau (répondre aux injonctions des programmes de la discipline) et les objectifs institutionnels au meso-niveau (la politique de l'établissement). Les normes de l'établissement (rythme des apprentissages, méthodes, rigueur, sérieux, assiduité) s'imposent aux enseignants d'EPS comme aux enseignantes de SVT et à l'enseignant de sciences physiques que j'ai rencontrés. Il est ainsi permis de dire que l'EPS est alors une discipline hyper-scolarisée au sein de cette institution d'excellence.

ÉLÉMENTS DE CONCLUSION

Le travail démarré en septembre 2012 m'a donc conduit à investir le lieu d'une institution scolaire aussi réputée que fermée pour parvenir à l'observation et à l'analyse des leçons d'EPS qui s'y déroulent. En se consacrant à un seul et unique terrain, le travail a valorisé et revendiqué une démarche intensive. C'est parce que j'ai choisi de me centrer sur un seul établissement que j'ai pu aller « au fond des choses », dans les détails et recoins de ce lycée des « beaux quartiers » de Paris. J'ai pu « *me laisser absorber [...] par la vie quotidienne* » de l'établissement (Vienne, 2005, p. 179), à l'occasion de semaines d'immersion répétées puis chaque jeudi pendant plus de deux mois et demie¹²⁷ en investissant peu à peu les leçons d'EPS. Bien sûr il était possible de faire autrement, de mener le travail en éprouvant une autre démarche et en employant d'autres méthodes, de donner à l'enquête d'autres directions et de faire d'autres choix. Si mon travail opère une « comparaison par les contraires », j'aurais pu, il est vrai, m'inscrire dans une démarche comparative beaucoup plus directe. Une telle démarche a ses vertus dans la mesure où elle permet de faire « *ressortir les caractéristiques de l'objet étudié* » (Giuliani, 2016, p. 46). En effet, « *en comparant les similarités et les différences entre les faits, nous dégageons les propriétés des catégories, ce qui accroît alors leur généralité et leurs capacités explicatives* » (Glaser et Strauss, 2010, p. 113). J'aurais effectivement pu ajouter au protocole d'enquête, un second établissement à la manière de Philippe Vienne (2008) qui a enquêté au sein de deux écoles professionnelles et techniques durant deux ans et établir ainsi différentes grilles de lectures pour comprendre comment les normes de l'excellence se déclinent dans les lycées favorisés. Mais comme je l'ai discuté

¹²⁷ Cf. La méthodologie de l'enquête pages 55 et 59.

durant la première partie de ce travail¹²⁸, j'ai choisi de tenir bon le cap de la démarche intensive pour approfondir l'enquête et « *comprendre de l'intérieur* » (Pépin, 2011, p. 31), les conditions locales et sociales dans lesquelles se déroulent les leçons d'EPS du lycée Henri-IV. Comme Goffman (1968) dans *Asiles* a mené des observations de longue durée dans un seul établissement psychiatrique américain, comme David Lepoutre (2001) a enquêté en étant professeur d'histoire-géographie¹²⁹, dans son seul collège de La Courneuve en proche banlieue parisienne, ou encore comme Muriel Darmon (2013), qui « *plutôt que de procéder par coups de sonde successifs dans des environnements variés et de relier artificiellement les pointillés* » (p. 17), a fait le choix d'enquêter de manière intensive durant deux années entières au sein d'un « grand lycée de province », j'ai fait le choix d'une stratégie de recherche qui a permis d'enrichir le plus finement possible les connaissances de la sociologie de l'école et de documenter la sociologie et la didactique de l'EPS lorsque celle-ci s'adresse à un public caractéristique de l'élite scolaire. Cette stratégie a reposé sur une démarche ethnographique et sur la multiplicité de techniques d'investigation pour étudier l'établissement sous « toutes ses coutures » : observations directes du contexte scolaire puis des leçons d'EPS, passation directe de questionnaires tournés prioritairement en direction des élèves, entretiens compréhensifs menés avec les enseignants d'EPS volontaires et trois enseignants d'autres disciplines, multiplication de moments plus informels avec d'autres acteurs de l'institution, tenue d'un carnet ethnographique... Mais le lycée Henri-IV de Paris revêt un caractère si exceptionnel, si atypique, qu'il m'a obligé à employer une diversité de concepts et de techniques d'enquête.

Pour pouvoir expérimenter la vision ascendante de l'enquête qui m'a amenée jusqu'à la TSA et jusqu'à la TACD, j'ai choisi de prendre pour lieu d'enquête un seul terrain. La mobilisation de repères en ethnographie et sociologie descriptive, en sociologie du *curriculum*, en sociologie dispositionnaliste et contextualiste, en socio-didactique, la combinaison de concepts en didactique de l'EPS proches de la TSA et de l'Analyse de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy et Mercier, 2007) était une nécessité pour situer dans un premier temps, l'EPS dans ses conditions sociales de production et comprendre dans un deuxième temps, dans quelle mesure le contexte (dans ses normes institutionnelles et sociologiques) influence les leçons d'EPS, comment les objectifs institutionnels, « l'état d'esprit » du lycée, l'attitude et les pré-dispositions des élèves jouent sur les modalités organisationnelles des leçons de la discipline, sur l'orientation qui leur est donnée, sur la nature des savoirs sélectionnés et transmis par les enseignants. Mais j'ai aussi tenu compte de l'épistémologie pratique des enseignants pour comprendre la sélection des contenus opérée dans le cadre des leçons d'EPS. En procédant ainsi, j'ai dû identifier les caractéristiques socio-didactiques du lieu d'enquête et les discuter à l'aune des caractéristiques d'établissements différents, contrastés, pour produire des propriétés distinctives. J'ai alors fait la découverte de généralités/généricités et spécificités.

La socio-ethno-didactique s'est donc instituée progressivement, au fur et à mesure de l'enquête en jumelant les cadres disciplinaires et théoriques afin d'être un réel outil

¹²⁸ Cf. page 95.

¹²⁹ Le travail de David Lepoutre repose sur la méthode de l'observation participante.

intellectuel pour approfondir l'enquête et ne pas simplement juxtaposer l'EPS à l'institution scolaire. Ce cadre de la socio-ethno-didactique m'a permis de saisir les manières dont ces deux objets sont imbriqués, entremêlés. La sociologie et plus précisément la sociologie du *curriculum* et la sociologie contextualiste et dispositionnaliste m'ont ainsi apporté leurs cadres conceptuels, leurs outils méthodologiques en se constituant ressource pour l'analyse didactique des leçons d'EPS.

Les cadres disciplinaires et théoriques combinés de manière progressive et opportune ont permis de décrire, dans une perspective monographique, ce contexte scolaire d'excellence en valorisant les mises en récit. Ces cadres ont également permis de dresser la sociologie des lycéens et des enseignants d'EPS pour saisir les déterminants sociaux qui peuvent peser sur le choix des enseignants en matière de sélections curriculaires et processus de transmission. La didactique de l'EPS m'a permis de me familiariser avec les concepts relatifs à la théorie de l'action conjointe (Sensevy et Mercier, 2007) et à la Théorie des Situations Didactiques de Brousseau (1978), et surtout de les utiliser comme indicateurs de lecture des pratiques et outils d'analyse.

A partir d'indicateurs précis, devenus de véritables outils conceptuels et construits dans une articulation avec la littérature et les ancrages théoriques, j'ai observé les leçons d'EPS mises en œuvre dans un lycée des *beaux quartiers* de Paris. J'ai rendu compte de l'organisation des leçons dans leur typologie structurelle mais également des gestes professionnels mobilisés par les enseignants d'EPS. J'ai décrit et analysé comment les enseignants installent un milieu didactique stable et introduisent des objets de savoir dans ce milieu. J'ai mis en évidence la stabilité du milieu didactique, ce qui n'est pas véritablement pour surprendre j'en conviens. Mais j'ai montré comment cet accord se construisait au point que l'activité didactique de l'enseignant soit secondée : les élèves exercent leur métier d'élève sans jamais rompre le contrat didactique et ils sont dans un « réalisme calculateur ». Si la mésogénèse tient aux capacités adaptatives des élèves, j'ai aussi analysé les manières par lesquelles les enseignants s'adaptent aux élèves, à leur capacité de « faire l'institution » et donc « de faire les leçons ». En sélectionnant des contenus renvoyant à des savoirs réflexifs et collaboratifs, les enseignants renforcent les capacités préexistantes des élèves. Les logiques et les enjeux de cette recherche étaient en effet de « *produire des découvertes* » (Giuliani, 2016, p. 41) à propos des leçons d'EPS qui se déroulent dans ce contexte d'excellence et d'identifier les traits caractéristiques des leçons et plus précisément les genericités et les spécificités des leçons, en référence à des éléments de comparaison tirés de la littérature scientifique consacrée à l'enseignement de l'EPS en milieu difficile. Le travail a ainsi montré que les leçons d'EPS cumulent les ressources, les avantages et les savoirs tout comme le contexte scolaire cumule les « effets contextuels » (Duru-Bellat, 2002a, p. 100). Le contexte scolaire du lycée Henri-IV repose en effet sur des normes héritées (son histoire, son patrimoine architectural concourent à offrir aux élèves un cadre propice aux études, « studieux » aux élèves) et sur des normes fabriquées (à travers les injonctions de réussite, de rigueur, d'auto-discipline qui balisent le parcours des élèves). Mais l'institution accentue les ressources dont disposent les élèves si bien qu'ils finissent par la « seconder » dans son fonctionnement et importer une part des normes constitutives de l'excellence scolaire. Les lycéens disposent

d'une multiplicité de ressources et de capitaux (culturel, économique, capacités de compréhension, pré-disposition pour la lecture...) qui vont contribuer à l'efficacité et à la compétitivité de l'établissement. En exerçant leur « métier d'élève », ils vont « faire l'institution », avoir tendance à se l'approprier et participer à la fabrication de ses normes. En étudiant les effets de ce contexte d'excellence sur les intentions didactiques des enseignants, j'ai questionné les « *contraintes contextuelles* » (Brière-Guenoun, 2017, p. 119) susceptibles d'influencer les gestes professionnels des enseignants d'EPS. J'ai tenté de comprendre comment « *la variable sociale du public scolaire s'imposait aux enseignants dans l'élaboration du jeu didactique* » (Brière-Guenoun, 2017, p. 139). L'enquête montre alors que les leçons d'EPS sont sous l'influence de ces normes contextuelles ; celles-ci se déclinent dans les modalités organisationnelles des séances et dans les savoirs sélectionnés et transmis par les enseignants. Les leçons se conforment aux exigences de rigueur, de travail, de méthode sur lesquelles insiste la politique de l'établissement. Mais l'EPS au lycée Henri-IV s'appuie également sur les ressources des élèves. La stabilité du milieu didactique en EPS tient aux attitudes des élèves et à la combinaison des capacités dont ils disposent au point que l'activité didactique enseignante est « secondée », elle aussi. Les élèves s'investissent dans les situations et s'obstinent à réussir ; ils acceptent la répétition, comprennent vite les exigences de la tâche et sont capable de réguler eux-mêmes leur activité ; ils s'entraident et s'encouragent les uns les autres. C'est alors une leçon qui « va vite », dans laquelle le savoir avance sans imprévu ni imprévisibilité, sans incident ou situation d'urgence à gérer. Les choix curriculaires des enseignants sont, comme l'a montré Fabienne Brière-Guenoun (2017), « *le résultat de préoccupations en conformité avec la culture scolaire (prescriptions officielles) et de ce qui fait sens pour l'enseignant au regard de son parcours, de sa formation mais aussi et surtout, du public scolaire* » (p. 142). J'ai montré au cours de ce travail, que les savoirs enseignés en EPS et que les orientations données aux leçons répondent aux prescriptions officielles, à des conceptions et représentations personnelles qu'ont les enseignants, en même temps qu'aux caractéristiques du contexte et des élèves. La leçon d'EPS cumule les savoirs dans différentes dimensions. Ils sont d'ordre technico-moteur, réflexif mais aussi collaboratif. Et ainsi que Marie-Paule Poggi (2012) en fait l'hypothèse, les enseignants « *anticipent sur l'avenir probable de leurs élèves* » (p.56). Face à ces élèves, appelés, pour la plupart, à présider aux plus hautes fonctions administratives du pays, face à des élèves considérés par l'équipe enseignante comme de « *futurs dirigeants, futurs leaders* », les enseignants d'EPS sélectionnent les contenus qui leur paraissent légitimes d'enseigner. Les techniques didactiques qu'emploient les enseignants et la nature des savoirs transmis fondent l'identité propre des leçons d'EPS dans cet établissement d'excellence. Dans cette mesure, le travail renvoie finalement à la persistance des inégalités scolaires dans le cadre de l'EPS en montrant l'inégale distribution des contenus, des savoirs et des compétences selon les types d'établissement. Les spécificités des leçons sont d'ailleurs d'autant plus remarquables que j'ai mis face à cette EPS « cumulative », les caractéristiques de la discipline enseignée dans les milieux difficiles dans lesquels les milieux didactiques sont beaucoup plus contrastés.

Cependant, face à cette EPS « cadencée » et ces leçons « qui vont vite », face à cette EPS qui cumule les savoirs en étant « secondée » par les élèves, face à cette EPS qui se rapproche des autres disciplines en se conformant aux exigences et objectifs de l'institution - même si bien

sûr je suis consciente qu'il aurait fallu approfondir ce versant de la recherche - j'ai aussi montré que curieusement, de prime à bord, on ne se retrouve pas face à une proposition professionnelle véritablement atypique comme l'est l'établissement et son contexte. Si le travail met en évidence des traits de spécificités des leçons et montrent comment les techniques didactiques employées sur le terrain de l'excellence favorisent la co-construction du savoir et participent à la chronogénèse de la leçon, à l'évolution du milieu didactique (mésogénèse) et au partage de responsabilités avec les élèves (topogénèse), l'une des spécificités des leçons est aussi qu'elles sont peu aménagées sur le plan didactique. On trouve peu de forme de pratique scolaire aménagée sur le plan matériel, réglementaire, sur les médias donnés aux élèves... Fallait-il donc réaliser ce travail sur un lycée d'élite pour apprendre que l'EPS enseignée dans cet établissement, relève d'une certaine forme de classicisme ?

Il fallait enquêter dans cet endroit d'excellence pour dépasser le « visible » du cadre institutionnel et observer de quelles manières les élèves développent des stratégies pour s'y adapter, et constater que si les leçons d'EPS sont le lieu où les savoirs se cumulent, elles sont aussi l'endroit de pratiques professionnelles traditionnelles. Il fallait réaliser cette enquête sur l'EPS enseignée dans un lycée favorisé pour dire à quoi ressemble la discipline quand elle s'adresse à une élite scolaire et apporter ainsi des contributions à la sociologie de l'école et à la sociologie et didactique de l'EPS enseignée dans un contexte favorisé. En usant d'une diversité de cadres conceptuels et en inscrivant le travail prioritairement dans le cadre de la socio-ethno-didactique qui s'est progressivement institué, j'ai pu donner à voir l'identité propre des leçons d'EPS dans les *beaux quartiers*. Les intérêts d'avoir enquêté sur un endroit d'excellence scolaire et les leçons qui s'y déroulent se révèlent. Les enjeux du travail étaient de produire une connaissance ethnographique, de faire part de « découvertes » à propos d'un monde scolaire d'excellence et de déconstruire de la sorte, les fictions ou « fabulations » institutionnelles (Raymond, 2013). En dressant les traits de généralités et de spécificités de l'EPS dans les *beaux quartiers*, la thèse documente la sociologie de l'EPS : les élèves certes, acceptent le contrat didactique, acceptent le milieu didactique, participent à sa stabilité, co-construisent le savoir à l'intérieur des dispositifs, se conforment aux exigences et aux attentes de l'enseignant, mais les élèves scolarisés au lycée Henri-IV ne sont pas tous issus des milieux favorisés. S'ils cumulent les avantages et les ressources, ils ne sont pas tous excellents sur le pôle moteur. Il n'est pas question d'excellence motrice. Les élèves ne sont pas tous à l'aise avec leur corps. Les enseignants d'EPS ont bien à faire à une hétérogénéité motrice dans leurs leçons. De même, si l'enseignant n'a plus qu'à donner le tempo de la leçon, à la rythmer pour faire avancer le savoir, son activité se déploie à travers l'usage de techniques didactiques qui renvoient aux gestes professionnels relevant de la définition, de la régulation, de la dévolution et de l'institutionnalisation. Mais les techniques didactiques participent aussi à la mise en forme modérée des contenus scolaires. Les leçons se déroulent sans qu'il y ait nécessité de mettre en œuvre des formes de pratiques innovantes. Il fallait se rendre sur un tel terrain pour l'observer, le décrire et le dire. De telles observations et de tels constats n'avaient jusque-là pas été réalisés. On peut dire cependant, que les enseignants d'EPS confrontés à des élèves en milieu difficile n'exercent pas le même métier en considérant que, comme le montrent les recherches, le rôle leur revient d'animer la séance, de déployer des astuces pédagogiques pour motiver les élèves et les engager dans la pratique, de

multiplier les variables didactiques pour s'adapter à leurs difficultés, à leurs motivations, à leur niveau de compréhension aussi parfois. C'est bien davantage dans ces contextes que les enseignants sont contraints de déployer une ingénierie didactique faite de variables décuplées en même temps que de contenus et d'exigences revus à la baisse. Il fallait enquêter dans un lycée d'excellence pour découvrir que, à l'échelle de cet établissement, ce n'est pas à cet endroit qu'une importante ingénierie didactique est déployée. Il fallait bien s'y rendre pour le découvrir. Cela signifie que si l'on souhaite travailler sur les pratiques professionnelles en EPS, c'est sans doute bien plus riche et plus consistant pour produire des connaissances en didactique, de se rendre dans des endroits dans lesquels l'activité didactique est « empêchée » (Amade-Escot et Venturini, 2009), le milieu instable et précaire.

Faut-il alors encore enquêter dans des lieux d'excellence scolaire ? Faut-il persister dans des recherches articulant l'EPS et l'excellence, l'EPS et l'élite ? Il y a évidemment des intérêts à le faire, mais à le faire sans doute autrement. Dans des perspectives de recherches ultérieures, il me paraîtrait intéressant par exemple, d'enquêter auprès d'enseignants issus des parcours d'excellence tel que les ENS¹³⁰ et qui seraient en poste dans des établissements difficiles. S'adaptent-ils au public, au contexte ? Dans quelle mesure ? De quelle manière se déploie leur activité didactique, leurs gestes professionnels ? Il serait peut-être aussi envisageable de systématiser la démarche d'enquête et intégrer au protocole la comparaison des leçons d'EPS avec d'autres disciplines scolaires. Dans le cadre de cette enquête, je me suis approchée de leçons de SVT et de sciences physiques, mais j'aurais pu aussi, aller observer les cours donnés par les enseignants. Cependant, comment maîtriser les cadres, les injonctions et les codes de la socio-didactique, de la sociologie dispositionnaliste et contextualiste, la sociologie du *curriculum* ainsi que les instruments conceptuels relevant de la TSA et de la TACD sans maîtriser d'abord son objet d'étude ? En continuant de travailler sur cette articulation de l'EPS avec l'excellence, j'envisage aussi l'usage d'autres techniques de recherches empiriques : outil vidéo, réalisation de séquences filmées, entretiens *ante-cycle*, entretiens d'auto-confrontation. Cette batterie d'instruments permettrait de recueillir sur le terrain, des traces encore plus tangibles des situations d'apprentissage en EPS et servirait d'autant mieux l'analyse didactique de la leçon dans ses plans chronogénique, mésogénique et topogénique. Ces outils auraient permis dans le cadre de ce travail de saisir d'autres aspects du travail enseignant qui échappent forcément à la prise de note.

Pour terminer, si « *la démarche ethnographique est un parcours jalonné d'embûches, de carrefours, d'impasses, de bifurcations, de reliefs* » (Morissette et al., 2014, p. 10), j'ai essayé d'exercer au mieux ma réflexivité dans ce travail en m'y engageant pleinement et en rendant compte également des difficultés rencontrées lors de l'enquête. Ces difficultés, que j'ai tenté de surmonter, témoignent aussi du parcours initiatique de l'ethnographe (Moral, 2018, p. 149) mais je crois aussi du parcours de tout doctorant. Je me suis initiée à l'observation et à l'analyse des leçons d'EPS en faisant appel à des concepts forgés par la sociologie dispositionnaliste et contextualiste, la sociologie du *curriculum*, les recherches en didactique. J'ai notamment mobilisé des notions relatives à la Théorie des Situations Didactiques de Guy

¹³⁰ Ecoles Normales Supérieures.

Brousseau (1998) et à la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy et Mercier, 2007). J'ai aimé vivre cette pluralité d'expériences « à la fois intellectuelles et affectives, professionnelles et personnelles, [qui] nourrissent le processus de découverte » (Payet, 2016, p. 214). Ce travail doctoral consacré à la sociologie et à la didactique de l'EPS dans des conditions d'excellence scolaire, est le point de départ, d'autres activités de recherche qui me mèneront je l'espère, à des terrains faits d'autres reliefs.

BIBLIOGRAPHIE

- Alain. (1937). *Avec Balzac*. Paris, France : Gallimard.
- Alin, C. (2010). *La Geste Formation. Gestes professionnels et analyse des pratiques*. Paris, France : L'Harmattan.
- Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, Cl. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris, France : L'Harmattan.
- Altet, M. (2012). Comment articuler Formation et Recherche : l'exemple des apports des recherches du Réseau OPEN sur les pratiques enseignantes à la formation des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en question*. (14). 37-45
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ?. Dans M. Altet et R Bourdoncle. (dir.), *Recherche & Formation*, (35). *Formes et dispositifs de la professionnalisation*, (25-41).
- Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs. Dans L. Numa-Bocage, JF. Marcel et Ph. Chaussecourte (dir.) *L'observation des pratiques enseignantes* (p. 18-29), *Recherches en Éducation*, (19).
- Amade-Escot, C. (2013). Les recherches en didactique, les IUFM et le comparatisme en France. Dans JL. Dorier, F. Leutenegger et B. Schneuwly (dir.), *Didactique en construction, constructions des didactiques*, (p. 63-83), *Raisons éducatives*, Bruxelles, Belgique : De Boeck, coll.
- Amade-Escot, C. (dir.). (2007). *Le didactique*. Paris, France : Revue EPS, Pour l'action.

- Amade-Escot, C. (dir.) (2003). *Didactique de l'éducation Physique. Etat des recherches*. Paris, France : Édition Revue EPS.
- Amade-Escot, C. (1991). *Caractérisation de la formation didactique initiale des enseignants d'éducation physique et évaluation de ses effets sur les compétences professionnelles*. Thèse de Doctorat en STAPS, non publié, Université Paul Sabatier de Toulouse III.
- Amade-Escot, C. et Brière-Guenoun, F. (2014). Questionner le curriculum en éducation physique et sportive : Quelle dynamique en contexte ? Quelle autonomie ?, *Questions Vives* [En ligne], n° 22 | mis en ligne le 16 février 2015, consulté le 23 mars 2019. Repéré à <http://journals.openedition.org/questionsvives/1683>
- Amade-Escot, C. et Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Education & Didactique* 3(1), 7- 43.
- Amade-Escot, C., Verscheure, I. et Devos, O. (2002). « Milieu diactique » et « régulations » comme outils d'analyse de l'activité du professeur en éducation physique. In : Les dossiers des sciences de l'éducation, (8). Didactique des disciplines scientifiques et technologiques : concepts et méthodes, 87-97.
- Amadiou, J.-F. (2002). *Le poids des apparences. Beauté, amour et gloire*. Paris, France : Odile Jacob.
- Amigues, R., Félix, C. et Saujat, F. (2008). Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 19, 27-39.
- Arborio, A.-M. et Fournier, P. (1999). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris, France : Nathan.
- Arnaud, P. (1988). *La didactique de l'EP. Psychopédagogie des APS* (3^{ème}éd.). Toulouse Privat, France.
- Arnaud, P. et Broyer, G. (1985). *La Psychopédagogie des APS*. Toulouse, France : Privat.
- Attali, M. (2002). L'EPS à l'Éducation nationale. Contribution syndicale au développement d'une discipline scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 1(13), 94-108.
- Attali, M. et Saint-Martin, J. (2006). La formation professionnelle continue. *Recherche et formation*, 53, 95-108.
- Avanza, M. (2008). 2 : Comment faire de l'ethnographie quand on n'aime pas « ses indigènes » : Une enquête au sein d'un mouvement xénophobe. Dans D. Fassin et A. Bensa (dir.), *Les politiques de l'enquête* (p. 41-58). Paris, France: La Découverte.
- Ballatore, M. (2010). *Erasmus et la mobilité des jeunes Européens: Mythes et réalités*. Paris, France : Presses universitaires de France. doi:10.3917/puf.remic.2010.01.
- Barbot, A. (2003) Approche technologique à visée didactique des phénomènes d'enseignement en sports de combat de préhension : transposition et dévolution d'un problème à des élèves de seconde. Dans C. Amade-Escot (dir), *Didactique de l'éducation physique et sportive*, (p. 103-133), Paris, Fance. Éditions revue EPS.
- Barrère, A. (2008). De l'héritier au forçat: les élèves face à l'évaluation. *Vacarme*, 44(3), 24-28. doi:10.3917/vaca.044.0024.
- Barrère, A. (2002). Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents. *Déviance et Société*, 26(1), 3-19. doi:10.3917/ds.261.0003.
- Bautier, É. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-99.

- Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens ». Démocratisation ou massification ?* Paris, France : Armand Colin.
- Beaud, S. (2002). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire.* Paris, France : La Découverte.
- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'« entretien ethnographique ». *Politix*, 35(3), 226-257. doi:10.3406/polix.1996.1966.
- Beaud, S. et Weber, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques.* Paris, France : La découverte.
- Bedin, V. et Broussal, D. (2012). Place et opportunité des travaux sur l'effet maître dans les recherches en pédagogie universitaire. *Questions Vives* [En ligne], 6(18), mis en ligne le 15 octobre 2013, consulté le 28 décembre 2018. Répéré à <http://journals.openedition.org/questionsvives/1170>
- Beguin, A. (1996). Didactique ou pédagogie documentaire ? *L'Ecole des lettres*, 12, 49-64.
- Béliard, A. et Eideliman, J. (2008). 6 : Au-delà de la déontologie: Anonymat et confidentialité dans le travail ethnographique. Dans D. Fassin et A. Bensa, *Les politiques de l'enquête* (p. 123-141). Paris, France : La Découverte.
- Benhaïm-Gross, J. (2007). Images du sport scolaire et pratiques d'enseignement au collège et au lycée -2005-2006. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Eds). Les dossiers enseignement scolaire, 190, octobre 2007.
- Bensa, A. (1995). De la relation ethnographique, *Enquête* [En ligne], 1 | mis en ligne le 10 juillet 2013, consulté le 27 janvier 2019. Repéré à <http://journals.openedition.org/enquete/268>
- Bentolila A. (2007). La maternelle : au front des inégalités linguistiques et culturelles. *Rapport au ministre de l'Éducation nationale.*
- Benveniste, A. (2013). Rencontres à Soweto : déplacement de la violence, déplacement de l'objet de recherche. Dans A. Benveniste (Dir.). *Se faire violence. Analyses des coulisses de la recherche* (p 157-189). Paris, France : Téraèdre.
- Berthelot, J-M. (1983). *Le piège solaire.* Paris, France : Presses universitaires de France.
- Berthoz, A. (1997). *Le Sens du mouvement.* Paris, France : Odile Jacob.
- Beuscart, J., Chauvin, P., Jourdain, A. et Naulin, S. (2015). La réputation et ses dispositifs: Introduction. *Terrains & travaux*, 26(1), 5-22.
- Bianco, M. et Bressoux, P. (2009). Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignant efficace de la compréhension ? Dans X. Dumay, et V. Dupriez (dir). *L'efficacité dans l'enseignement promesses et zones d'ombre* (p. 35-54), Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bissonnette, S., Richard, M., et Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue Française de Pédagogie*, 150, 87-141.
- Bizeul, D. (1999). Faire avec les déconvenues. Une enquête en milieu nomade. *Sociétés Contemporaines*, n° 33-44, 11-137.
- Bizeul, D. (1998). Le récit des conditions d'enquête : exploiter l'information en connaissance de cause. *Revue française de sociologie*, 39(4), 751-787.
- Blanchard, F. (2012). Tennis de table : le vice est au service ! Dans Entre programmes et innovations". *Les cahiers du CEDRE/CEDREPS, AEEPS*, 12. 75-83

- Blanchet, P. (2009). « Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ? », *Le français à l'université*, 14-02-2009, Mise en ligne le: 15 mars 2012, consulté le: 9 janvier 2018.
- Blin, JF. et Gallais-Deulofeu, Cl. (2001). *Classes difficiles, des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris, France : Delagrave.
- Boltanski, L. (1971). Les usages sociaux des corps. *Annales. Economie, Sociétés, Civilisations*, 1, 205-231. doi : <https://doi.org/10.3406/ahess.1971.422470>
- Bonnéry, S. (2003/2006). *Des supposées évidences scolaires aux présupposés des élèves. La co-construction des difficultés scolaires des élèves de milieux populaires*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis. Repéré à : <tel:00677895>
- Bonniot-Paquien, N., Cogérino, G. et Champely, S. (2009). Les enseignants d'EPS face aux élèves qui décrochent de l'activité : interventions selon le sexe des élèves et discours relatifs aux comportements observés. *Staps*, 84(2), 77-92. doi:10.3917/sta.084.0077.
- Bosa, B. (2008). 10 : À l'épreuve des comités d'éthique: Des codes aux pratiques. Dans D. Fassin et A. Bensa, *Les politiques de l'enquête* (p. 205-225). Paris, France : La Découverte.
- Boudard, J. et Robin, J. (2012). Pratiques de régulation didactique en Éducation Physique et Sportive et place des savoirs techniques : illustration à travers une étude de cas. *Staps*, 95(1), 23-41. doi:10.3917/sta.095.0023.
- Boudon, R. (1979). *La logique du social. Introduction à l'analyse sociologique*. Paris, France : Hachette.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris, France : Armand Colin.
- Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150(5), 43-58. doi:10.3917/arss.150.0043.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris, France : Le Seuil.
- Bourdieu, P. (1997a). *Méditations pascaliennes*. Paris, France : Le Seuil
- Bourdieu, P. (1997b). *Les usages sociaux de la science: Pour une sociologie clinique du champ scientifique*. Versailles, France : Editions Quæ. doi:10.3917/quæ.bourd.1997.01.
- Bourdieu, P. (1996). « La transmission de l'héritage culturel », in Darras, *Le Partage des bénéfiques. Expansion et inégalités en France*, Paris, France : Minuit.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris, France : le Seuil.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris, France : Le Seuil.
- Bourdieu, P. (1989). *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1981). Epreuve scolaire et consécration sociale [les classes préparatoires aux Grandes Ecoles]. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 39, Grandes et petites écoles, 36-70.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.

- Bourdieu, P. et De Saint-Martin, M. (1987). Agrégation et ségrégation [Le champ des grandes écoles et le champ du pouvoir]. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 69, Pouvoirs d'école-1. 2-50.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. (1964). *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- Bovey, L. (2016). Tenir en équilibre... Chercheur de l'intérieur et élèves réintégrés en classe ordinaire. Dans JP. Payet (dir.), *Ethnographie de l'école, les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives* (p. 117-136). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Brau-Anthony, S. (2018, juin). *Analyse des effets de l'intervention*. Conférence présentée à la 10^{ème} biennale de l'ARIS, Lille, France.
- Brau-Antony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. *Staps*, 56(3), 93-108. doi:10.3917/sta.056.0093.
- Brau-Antony, S. (1998). *L'évaluation des jeux sportifs collectifs. Des conceptions des enseignants d'EPS à la démarche de mise en œuvre du projet d'enseignement et d'évaluation* (Thèse de doctorat STAPS, Option didactique des APS, non publiée). Université Paris XI, Orsay.
- Bressoux, P. (2007). Des compétences à enseigner : quelles traces sur les apprentissages des élèves, Dans L. Talbot et M. Bru (dir), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*, (p. 121-134), Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 5, 35-52.
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de sociologie*, 36(2). 273-294.
- Bressoux, P. (1994a). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.
- Bressoux, P. (1994b). Note de synthèse [Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres]. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Brière-Guenoun, F. (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier*. Rennes, France : Presses universitaire de Rennes.
- Brière-Guenoun, F. (2015a). De l'analyse des interactions didactiques aux gestes professionnels d'un enseignant d'éducation physique et sportive. *Recherches en didactiques, Didactiques : recherches en cours*, (19), 85-107.
- Brière-Guenoun, F. (2015b). Les gestes du professeur d'éducation physique en milieu difficile : de multiples compromis au service de la co-construction des savoirs. *Carrefours de l'éducation, hors-série, Formation et recherches en EPS*, (40), 85-103.
- Brière-Guenoun, F. (2014). Le curriculum en actes révélé par les gestes didactiques du métier : étude des pratiques didactiques d'un enseignant débutant en EPS. *Questions vives*, (22), 149-168, mis en ligne le 16 février 2015, consulté le 06 septembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1623> ; doi : 104000/questionsvives.1623

- Briot, M. (1999). Les stratégies des enseignants d'EPS dans le choix de leurs contenus d'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 129, 73-85.
- Brousseau, G. (1998). Théorie des situations didactiques, textes rassemblés et préparés par Nicolas Balacheff, Martin Cooper, Rosamund Sutherland et Virginia Warfield, Grenoble, France : La Pensée Sauvage.
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 309-336.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Brousseau, G. (1978). L'observation des activités didactiques. *Revue Française de Pédagogie*, 45, 130-139.
- Brown, P. (1990). The 'third wave': Education and the ideology of parentocracy », *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), 65-85. doi : [10.1080/0142569900110105](https://doi.org/10.1080/0142569900110105)
- Bru, M. (2014). Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes. Dans L. Numa-Bocage, JF. Marcel et Ph. Chaussecourte (dir.) *L'observation des pratiques enseignantes* (p. 7-17), *Recherches en Éducation*, (19).
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63-73.
- Bruner, J. S. (1996). Ce que nous avons appris des premiers apprentissages. Dans S. Rayna, F. Laevers, et M. Deleau (dir), *L'Éducation préscolaire, quels objectifs pédagogiques*, (p. 125-143). Paris, France : Nathan, INRP.
- Bucheton, D. (2009). (dir.) *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, France: Octarès.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Busino, G. (1992). *Elite(s) et élitisme*, Paris, France : Presses universitaires de France.
- Cacouault-Bitaud, M. et Oeuvrad, F. (2009). *Sociologie de l'éducation*. Paris, France : La Découverte.
- Canter-Kohn, R. (2001). Praticien et chercheur. Dans MP. Mackiewicz (dir.), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (p. 15-38). Paris, France : L'Harmattan.
- Caritey B. (2008). Parcours de vie des enseignants d'EPS et diversité des pratiques professionnelles. Dans J. Bréhon et N. Niedzwialowska (coord.), *Enseigner l'EPS : entre le dire et le faire*. (Dossier EPS, n° 77, p. 47-58). Paris, France : Éditions Revue EPS.
- Carnel, B. et Amade-Escot, C. (2015). Formation et recherches en éducation physique. *Carrefours de l'éducation*, 40(2), 9-14. doi:10.3917/cdle.040.0009.
- Carnus, M.F. (2001). *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisés* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, non publiée). Université Paul Sabatier, Toulouse III.
- Carraud, F. (2006). Apprendre et enseigner en ZEP. In Centre Alain Savary, *Apprendre et enseigner en « milieux difficiles »*, 31-43. Paris, France : INRP.

- Cefai, D (2009a). *Les politiques de l'enquête (II) : Vers une anthropologie critique*, La Vie des idées, 18 mai 2009. ISSN : 2105-3030. URL : <http://www.laviedesidees.fr/Vers-une-anthropologie-critique.html>
- Cefai, D. (2009b). S'engager. Monde vécu, engagement et justification. Dans M. Breviglieri, C. Lafaye, et D. Trom (dir.), *Compétences critiques, sens de la justice, sens critiques*. Paris, France : Presses de Sciences Po.
- Cefai, D. (2003a). Postface. L'enquête de terrain en sciences sociales. Dans D. Céfai (dir.), *L'enquête de terrain (p. 465-615)*. Paris, France : La découverte.
- Cefai D. (2003b). *L'enquête de terrain*. Paris, France : La Découverte, 2003.
- Chambliss, D. (2010). La banalité de l'excellence : enquête ethnographique sur la stratification (de la natation) et les nageurs olympiques. *Sciences sociales et sport*, 3(1), 45-75. doi:10.3917/rsss.003.0045.
- Chamboredon, H., Pavis, F., Surdez, M., Willemez, L. (1994). S'imposer aux imposants. A propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien. *Genèses*, 16, 114-132.
- Chapoulié J-M. (1984). Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie. *Revue française de sociologie*, 25(4). 582-608.
- Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés contemporaines*, (11-12), Septembre / Décembre. Regards sur l'éducation. 119-147.
- Charlot, B., Bautier, É., et Rochex, J.Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris : Armand Colin
- Chartier, M. (2016). Une « non-maîtresse » dans les écoles. Ethnographie de la scolarisation des enfants du voyage. Dans J-P. Payet (dir.), *Ethnographie de l'école, les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives* (p. 83-97). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Cherkaoui, M. (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire*. Paris, France. Presses Universitaires de France.
- Chevallard, Y. (2002). Organiser l'étude. 1. Structures et fonctions. Dans JL. Dorier, M. Artaud, M. Artigue, R. Berthelot et Fl. Ruhel (dir.), *Actes de la XIème école d'été de didactique des mathématiques* (p. 3-22), (août 2001), Grenoble, France : La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherche en didactique des mathématiques*, 19(2), 221-266.
- Chevallard, Y. (1997). Familiale et problématique, la figure du professeur. *Recherches en didactique des mathématiques*, 17(3), 17-54.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 12(1), 73-112.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, France : La pensée sauvage.
- Choffin, T. et Le Meur, L. (2004). Modes d'entrée dans l'APSA : une histoire de configuration. *Revue EP&S*, (309), sept-oct, 29-32.
- Clanet, J. (2012). L'efficacité enseignante, quelle modélisation pour servir cette ambition ? *Questions Vives* [En ligne], 6(18), doi: 10.4000/questionsvives.1121

- Clanet, J. (2005). Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement : Caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 11-28.
- Clifford, J. (2003). De l'autorité en ethnographie. Le récit anthropologique comme texte littéraire. Dans D. Céfaï (dir), *L'enquête de terrain*, (p. 263-294). Paris, France : La découverte.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris, France : La découverte.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Coenen-Huter, J. (2004). *Sociologie des élites*. Paris, France : Armand Colin.
- Cogérino, G. et Mnaffakh, H. (2008). Évaluation, équité de la note en éducation physique et « norme d'effort », *Revue française de pédagogie*, 164, 111-122.
- Coleman, J.S et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington D.C. : Government Printing Office.
- Combaz, G. (2008). La légitimité de la culture scolaire mise à l'épreuve : l'exemple de l'EPS en France. Dans J. Bréhon et N. Niedzwialowska (coord.), *Enseigner l'EPS : entre le dire et le faire*. (Dossier EPS, n° 77, p. 71-77). Paris, France : Éditions Revue EPS.
- Combaz, G. (1992). *Sociologie de l'éducation physique*. Paris, PUF.
- Combaz, G. (1991). Quelles pratiques corporelles à l'école ? Curriculum prescrit, curriculum réel et attentes des élèves. *Science et motricité*, (15), 23-29.
- Combaz, G. et Hoibian, O. (2011). La pratique des activités physiques et sportives : les inégalités entre les filles et les garçons sont-elles plus réduites dans le cadre scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 32(2), 167-185. doi:10.3917/cdle.032.0167.
- Combaz, G. et Hoibian, O. (2009a). Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales - 1980-2006. *Sciences sociales et sport*, 2(1), 93-124. doi:10.3917/rsss.002.0093.
- Combaz, G. et Hoibian, O. (2009b). La légitimité de la culture scolaire mise à l'épreuve. L'exemple de l'éducation physique et sportive dans le second degré en France. *Education et sociétés*, 23(1), 189-206. doi:10.3917/es.023.0189.
- Cookson P. et Persell C. (1985). *Preparing for Power : America's Elite Boarding Schools*. New York: Basic Books.
- Copans, J. (1966). La monographie en question. *L'Homme*, 6(3). 120-124.
- Coston, A. (2015). Acrosport : des choix acrobatiques ! Dans S. Testevuide, *Forme de pratique scolaire, objet d'enseignement et discipline EPS*. *Les cahiers du CEDREPS*, 14.
- Coulangéon, P. (2004). Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie. Le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète ? *Sociologie et sociétés*, 36(1), 59-85.
- Coulon, A. (1987). *L'ethnométhodologie*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Cousin O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue française de sociologie*, 34, 395-419.
- Crouzillas, Y. et Saladin, P. (2008). Questions à Alain Piron. Apprentissage moteur et intelligence motrice. *Revue EPS* (329), janvier-février, 59-69.
- Cusset, P.-Y. (2011). Que disent les recherches sur « l'effet enseignant » ? (Note d'analyse 232, 1-11). www.strategie.gouv.fr (consulté le 05-09-2012).

- Darchy-Koechlin, B. et Van Zanten, A. (2005). Introduction. Dossier : la formation des élites. *Revue internationale d'éducation*, (39), 19-23.
- Darmon, M. (2013). *Classes préparatoires: La fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris, France : La Découverte.
- Darmon, M. (2010). Des jeunesses singulières, sociologie de l'ascétisme juvénile. *Agora débats/jeunesse*, 3(56), 49-62.
- Darmon, M. (2008). *Devenir anorexique: Une approche sociologique*. Paris, France : La Découverte.
- Darmon, M. (2005). Le psychiatre, la sociologue et la boulangère : analyse d'un refus de terrain. *Genèses*, 58(1), 98-112. doi:10.3917/gen.058.0098.
- Daverne, C. et Dutercq, Y. (2014). Des bons élèves aux bons étudiants: Manières de vivre et d'étudier. *Agora débats/jeunesses*, 67(2), 7-20. doi:10.3917/agora.067.0007.
- Daverne, C. et Dutercq, Y. (2009). Les élèves de l'élite scolaire : une autonomie sous contrôle familial. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 8, 17-36.
- Daverne C, et Dutercq, Y. (2008). L'implication des responsables d'établissement dans la formation scolaire des élites. *Educations et sociétés*, 1(21), 33-47.
- David, B. (Dir). (2000). *Education Physique et sportive. La certification au baccalauréat*. Paris, France : INRP, Documents et travaux de recherches en éducation.
- Davisse, A. (2010). Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ?. *Revue française de pédagogie*, 171(2), 87-91.
- Davisse, A. et Rochex, J.-Y. (1995). *Pourvu qu'ils m'écoutent*. Créteil, France : CRDP.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C. et Vrand, R. (2012). Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. *Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale*. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.
- Debars, C. et Amade-Escot, C. (2006). Enseigner le badminton à une classe de primo arrivants : l'incidence du contexte ZEP (zone d'éducation prioritaire) sur la pratique d'intervention. *Revue eJRIEPS*, 9, 35-43, disponible sur Internet à l'adresse : http://www.fcomte.iufm.fr/CD_RENTREE_2007/rentree/RECHERCHE/ejrieps/index.php
- De corte (1996). *Les fondements de l'action didactique* (3è m éd). Université de Bruxelles, Belgique : De Boeck
- De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation : science et pratique*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Dhelemmes, R. et Badreau, J. (1998). Enseigner l'éducation physique à des élèves en difficulté et/ou difficiles (Recherche « Edifice »). *Rapport de recherche IUFM de Calais et INRP*, non publié à Lille, France : CRDP.
- Demazière, D., Horn, F. et Zune, M. (2011). La socialisation dans les « communautés » de développement de logiciels libres. *Sociologie et sociétés*, 41(1), 217-238.
- Demazière, D., Morrissette, J. et Pepin, M. (2014). Introduction. Vigilance ethnographique et réflexivité méthodologique. *Recherches qualitatives*, 33(1), 9-18.

- Denis, J. (2004). Des mots gris...Sociologie de l'art et écriture. *Sociologie de l'Art*, 2, OPuS 4, 155-171.
- Depoilly, S. (2014). Les garçons et l'école : rapports sociaux de sexe et rapports de classe. *Travail, genre et sociétés*, 31(1), 151-155. doi:10.3917/tgs.031.0151.
- Derycke, S. (2012). La pensée d'un vécu ou le vécu d'une pensée : tours et détours réflexifs. *DIRE* (2), 3-14. Repéré à <http://epublications.unilim.fr/revues/dire/172>
- De Saint-Martin, M. (2005). Méritocratie ou cooptation ?. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (39), 57-66.
- De Singly F. (1996). L'appropriation de l'héritage culturel. *Lien social et politiques*, (35), 153-165.
- Détrez, Ch. (2002). *La construction sociale du corps*. Paris, France : Le Seuil.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris, France : ESF.
- Dietsch, G., Brière-Guénoun, F. et Wane, T. (2015). Forme de pratique scolaire du football en EPS, débats d'idées et apprentissages en milieu difficile. *Recherches en Éducation*, Université de Nantes, 117-131.
- Dodier, N. et Baszanger, I. (1997). Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique. *Revue française de sociologie*, 38(1). 37-66.
- Dortier, J-F. (2008). La tyrannie de la beauté. *Revue Sciences Humaines*, (195).
- Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions* (1^{ère} ed. 1986). Paris, France : La Découverte.
- Draelants, H. (2016). Formes et évolutions de la transmission culturelle. Le « modèle des héritiers » à l'épreuve des données PISA 2009. *Revue française de pédagogie*, 194(1), 5-28.
- Dubé, F., Bessette, L. et Dorval, C. (2011). Differentiation and explicit teaching: integration of students with learning difficulties. *US-China Education Review*, 1(2), 1-1
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris, France : Le Seuil. (L'épreuve des faits).
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, France : Le Seuil.
- Dufrasne, CL. (1982). Centre national de la recherche scientifique. Centre de sociologie des organisations. *Revue française de pédagogie*, 61, 75-77.
- Dupriez V., Monseur C. et Campenhoudt M. (2010). Étudier à l'université : le poids des pairs et du capital culturel face aux aspirations d'études. *Les cahiers de recherche du Girsef*, (75). <halshs-00561511>
- Durali, S. et Geay, S. (2004). Introduction et problématique. Dossier : Enseigner l'EPS à des élèves difficiles. *Revue EPS*, (309), 8.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris, France : Presse Universitaires de France.
- Durand, M., Arzel, G., et Saury, J. (1996). *Recherche et intervention en sport et en éducation physique : réflexions sur les conditions d'un domaine cognitif consensuel*. Communication au Colloque « Quelles sciences pour le sport ? », Toulouse, 16-17 février, In Actes, Clermont-Ferrand : AFRAPS.
- Durkheim, E. (1990). *L'Évolution pédagogique en France* (1^{ère} éd. 1938). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (2003a). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 16(2), 182-206. doi:10.3917/cdle.016.0182.

- Duru-Bellat, M. (2003b). Actualité et nouveaux développements de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école, *L'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne], 32(4), 571-594. doi : 10.4000/osp.2584.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école: Genèse et mythes*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (2001). *Effets maîtres, effets établissements : quelle responsabilité pour l'école ?*. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(2), 321-337.
- Duru-Bellat, M. et Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, 63(1), 123-157. doi:10.3917/popu.801.0123.
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences ». *Revue française de Sociologie*, 29, 649-666.
- Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (2006) 3^{ème} ed. *Sociologie de l'école*. Paris, France : Armand Colin.
- Dutercq, Y. (2009). Les injustices de l'enseignement supérieur d'excellence en France : analyser et résorber les inégalités d'accès. *Éthique publique*, 1(11). doi : 10.4000/ethiquepublique.1315
- Dutercq, Y. (2008). Introduction. *Education et sociétés*, 21(1), 5-16. doi:10.3917/es.021.0005.
- Dutercq, Y. et Daverne, C. (2009a). Les parcours composites de l'élite lycéenne: Comment se préparer pour un monde incertain ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 42(4), 17-37. doi:10.3917/lsdle.424.0017.
- Elias, N. (1993). *Engagement et distanciation : Contributions à la sociologie de la connaissance*, (traduit part Michèle Hulin). Paris, France : Fayard.
- Elias, N. (1985). *La société de cour*. Paris, France : Flammarion.
- Ernaux, A. (2011). *Ecrire la vie*. Paris, France : Gallimard.
- Euriat M. et Thélot, Cl. (1995). Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Evolution des inégalités de 1950 à 1990. *Revue française de sociologie*, 36(3). 403-438.
- Fack, G. et Grenet, J. (2013). Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans l'éducation prioritaire. *Éducation et Formations*, (83), 25-37.
- Fassin, D. (2008). 15 : Répondre de sa recherche: L'anthropologue face à ses « autres ». Dans D. Fassin et A. Bensa (dir.), *Les politiques de l'enquête* (p. 299-320). Paris, France : La Découverte.
- Fassin, D. et Bensa, A. (Dir.). *Les politiques de l'enquête. Epreuves ethnographiques*. Paris, France : La Découverte
- Faure, S. (2000). *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris, France : La dispute.
- Faure, S. et Garcia M-C. (2003). Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique. *Revue française de pédagogie*, 144. Dynamiques multiculturelles et politiques scolaires en Europe, 85-94.
- Favret-Saada, F. (2009). *Désorceler*. Paris, France : Éditions de l'Olivier.
- Félix, C., Amigues, R. et Espinassy, L. (2014). Observer le travail enseignant. Recherches en éducation. Dans L. Numa-Bocage, JF. Marcel, P. Chaussecourte (eds.), *De l'observation des pratiques enseignantes*, Recherches en Éducation, 19, 52-62. Université de Nantes.

- Felouzis, G. (2008). L'usage des catégories ethniques en sociologie: Dossier-débat coordonné et présenté par Georges Felouzis. *Revue française de sociologie*, 49(1), 127-132. doi:10.3917/rfs.491.0127.
- Felouzis, G., Maroy, C. et Van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires: Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris, France : Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.felou.2013.01.
- Feyfant, A. (2011). Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages. *Dossier d'actualité veille et analyse*, 65, 1-14.
- Forquin, J-C. (2008). *Sociologie du Curriculum*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Forquin, J-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck-Wesmael.
- Forquin, J-C. (1984). La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation. *Revue française de sociologie*, 25(2), 211-232.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris, France : Gallimard.
- Fournier, P. (2006). Le sexe et l'âge de l'ethnographe : éclairants pour l'enquêté, contraignants pour l'enquêteur. *Ethnographiques.org*, (11).
- François, J. et Poupeau, F. (2008). Les déterminants socio-spatiaux du placement scolaire: Essai de modélisation statistique appliquée aux collèges parisiens. *Revue française de sociologie*, 49(1), 93-126. doi:10.3917/rfs.491.0093.
- Frouillou, L. (2017). *Ségrégations universitaires en Île-de-France. Inégalités d'accès et trajectoires étudiants*. Paris, France : La documentation française.
- Galland, O. (2006). Jeunes : les stigmatisations de l'apparence, *Économie et Statistique*, (383-394). 151-183.
- Garnier, A. (2003). *Le rapport au savoir du professeur : entre contraintes et autonomie : Une étude de cas lors d'un cycle d'enseignement de l'ATR au collège* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, non publiée). Université de Toulouse III, Toulouse.
- Garnier, A., Loquet, M., Amade-Escot, C, avec la contribution de Dufor, F. (2001). *Analyse comparée de trois systèmes didactiques en APSA : enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique*. Communication présentée au Symposium de Didactique Comparée, CD-Rom des actes du Congrès de l'AECSE, 5-8 septembre, Lille, France.
- Gasparini, R. (2000). *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire*. Paris, France : Grasset.
- Gasparini, A. et Pardo, A. (2000). *De l'école au collège. Analyse des changements et des prolongements du mode de scolarisation scolaire*. (Rapport de recherche. Groupe de Recherche sur la Socialisation). France : Université Lyon 2.
- Gaulejac (de), V. (1999). *L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale*. Paris, France : Desclée de Brouwer.
- Giroux, H. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*: September 1983, 53(3), 257-293.
- Gissot, C., Héran, F. et Manon, N. (1994). Les efforts éducatifs des familles. *INSEE Résultats*, série « Consommation », *Modes de vie*, n° 62-63.

- Giuliani, F. (2016). Ce que vous voyez là, je ne le dis pas à ma hiérarchie. Ethnographier la mise en œuvre des politiques publiques. Dans J-P. Payet (dir.), *Ethnographie de l'école, les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives* (p. 41-57). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Glaser, B. et Strauss, A. (2010). *La découverte de la théorisation ancrée : stratégies pour la recherche qualitative*, (traduit par P. Paillé). Paris, France : Armand Colin.
- Glaser, B. et Strauss L. A. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. New York: Aldin Publishing Co.
- Glasman, D. (1999). Note de synthèse. Thin (Daniel). - Quartiers populaires - L'école et les familles, *Revue française de pédagogie*, 128, L'alternance : pour une approche complexe, 160-163.
- Godelier, M. (2002). « Briser le miroir de soi ». Dans C. Ghasarian (dir.), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive* (p. 193-212). Paris, France : Armand Colin.
- Goffman, E. (1983/1988). L'ordre de l'interaction. In Y. Winkin (Ed.), *Erving Goffman : les moments et leurs hommes* (pp. 186-230). Paris, France : Seuil et Minuit.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne 1 : présentation de soi*. Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1968). *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69.
- Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue française de pédagogie*, 138, janv, févr, mars, 125-134.
- Gremion, L. (2016). « Tu sais tu ne nous apprends rien ! » Ethnographie des coulisses professionnelles de la discrimination scolaire. Dans J-P. Payet (dir.), *Ethnographie de l'école, les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives* (p.141-161). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Grignon, CL. et Passeron, J-CL. (1989). *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris, France : Le Seuil.
- Grisay, A. (1997). *Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège*. Paris : Direction de l'Évaluation et de la Prospective, Dossier Éducation et Formations 88.
- Gréhaigne, J-F. (2003). Vers une didactique constructiviste en sport collectif. Dans C. Amade-Escot (dir.), *Didactique de l'éducation physique et sportive* (p. 79-102). Paris, France : Éditions revue EPS.
- Guérandel, C. (2017). Une nouvelle catégorie des politiques d'« intégration par le sport » : les « filles de cités ». *Sciences sociales et sport*, 10(1), 79-111. doi:10.3917/rsss.010.0079.
- Guérandel, C. et Marlière, E. (2017). *Filles et garçons des cités aujourd'hui*. Lille, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Guéranger, D. (2012). La monographie n'est pas une comparaison comme les autres: Les études de l'intercommunalité et leur territoire. *Terrains & travaux*, 21(2), 23-36. <https://www.cairn.info/revue-terrains-et-travaux-2012-2-page-23.htm>.

- Guibert, P., Lazuech, G. et Rimbart, F. (2008). *Enseignants débutants, « faire ses classes ». L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Guigue, M. (2014). *Ethnographies de l'école. Une pluralité d'acteurs en interaction*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Guigue, M. (2002). (dir.). Ethnographie de l'école. *Spirale*, 30. Repéré à <http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?page=plan>
- Guillemette, F. (2009). Introduction. Approches inductives II. *Recherches qualitatives*, 28(2), 1-3.
- Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée. *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21.
- Hébrard, A. (1986). « *Discipline à part entière et entièrement à part* », *L'EPS, réflexion et perspectives*. Paris, France : Co- édition Revue STAPS & Revue EPS.
- Heinich, N. (2004). Retour sur la notion d'élite. *Cahiers internationaux de sociologie*, 117(2), 313-326. doi:10.3917/cis.117.0313.
- Henri-Panabière, G. Élèves en difficultés de parents fortement diplômés, *Sociologie* [En ligne], N°4, vol. 1 | 2010, mis en ligne le 10 décembre 2014, consulté le 02 juillet 2018. URL : <http://journals.openedition.org/sociologie/652>
- Héran, F. (1996). École publique, école privée, qui peut choisir ? ». *Économie et statistique*, (293), 17-39. doi : [10.3406/estat.1996.6046](https://doi.org/10.3406/estat.1996.6046).
- Héritier, F. (2012). *Le sel de la vie*. Paris, France : Odile Jacob.
- Hidri Neys, O. (2016). *Introduction premier chapitre. Essai d'ego-histoire. L'insoutenable poids des apparences physiques. Contribution à une sociologie des discriminations*. Thèse d'Habilitation à Diriger des Recherches soutenues le 08 décembre 2016 à l'Université d'Artois.
- Hidri Neys, O. (2011). Le « physique de l'emploi ». *Communications*, 89(2), 117-132. doi:10.3917/commu.089.0117.
- Hottin, Ch. (2011). La constitution de l'espace universitaire parisien (XIIIe – XVIIIe siècle) : jalons pour la redécouverte d'un patrimoine », *In Situ* [En ligne], 17 | 2011, mis en ligne le 12 septembre 2014, consulté le 02 juillet 2017. URL : <http://journals.openedition.org/insitu/11310> ; doi : 10.4000/insitu.11310
- Hottin, Ch. (1999). Universités et grandes écoles à Paris : Les palais de la science. AAVP, France. *Action artistique de la Ville de Paris. Paris et son patrimoine*. <halshs-00087556>
- Huberman, M.A. et Miles, M.B. (1994). Data management and analysis methods. Dans N.K Denzin et Y.S Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (p. 428-444). London/New Delhi : SAGE Publications.
- Huberman, M. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université
- Hughes, E.C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris, France : EHESS.
- Isambert-Jamati, V. (1984). *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Jablonka, I. (2014). *L'histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales*. Paris, France : Le seuil.

- Jacobs, M. (2016). « So you're doing a research about black students ? » Ethnographie dans deux écoles de Johannesburg. Dans J-P. Payet (dir.), *Ethnographie de l'école, les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives* (p. 99-116). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Jeannet, D. (2004). Des mots gris... Sociologie de l'art et écriture. *Sociologie de l'Art*, opus 4, (2), 155-171. doi:10.3917/soart.004.0155.
- Jellab, A. (2017). *Enseigner et étudier en lycée professionnel aujourd'hui. Eclairage sociologique pour une pédagogie réussie*. Paris, France : L'Harmattan.
- Jellab, A. (2009). *Sociologie du lycée professionnel : L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse, France : Presses universitaires du Mirail.
- Jongkees, A.G. (1967). *Translatio studii : les avatars d'une théorie médiévale* ». *Miscellanea mediaevalia in memoriam Jan Frederick Niermeyer*. Groningue : J.B. Volters, 41-51.
- Jonnaert, P. et Van Der Borgh C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles, Belgique : De Boeck, Perspectives en éducation.
- Johsua, S. et Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. *Éducation et société*, 2(4), 29-56.
- Johsua, S. (1999). Pour une didactique sociologique, entretien avec B. Lahire. *Éducation et sociétés*, 4, 29-56.
- Johsua, S. (1998). Des « savoirs » et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 79-97
- Johsua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? ». Dans Cl. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour des concepts fédérateurs* (p. 61-73). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Jounin, N. (2014). *Voyages de classes : Des étudiants de Seine-Saint-Denis enquêtent dans les beaux quartiers*. Paris, France : La Découverte.
- Julien, M., Rosselin, C. et Warnier, J. (2006). Le corps : matière à décrire. *Corps*, 1(1), 45-52. doi:10.3917/corp.001.0045.
- Kahn, S., Coché, F. et Robin, F. (2010). Pratiques enseignantes en milieux défavorisés : une recherche exploratoire et compréhensive. *Recherches qualitatives*, 29(2), 112-133.
- Kerneis, J. (2007). *Introduction à la didactique. Didactique et culture informationnelles : de quoi parlons-nous ?* (Séminaire du GRCDI), Sep 2007, Rennes, France. Repéré à <halshs-01466902>
- Ketela (M. de). (1976). Processus éducatif, objet de l'observation psycho-pédagogique, (Thèse de Doctorat) P.S.M. 321. Université de Louvain.
- Kherroubi, M. et Rochex, J.-Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations. *Revue française de pédagogie*, 146, 115-190.
- Kherroubi, M. et Van Zanten, A. (2000). La coordination du travail dans les établissements « difficiles » : collégialité, division des rôles et encadrement. *Éducation et Sociétés*, 6(2), 65-91.
- Kobelinsky, C. (2008). 9 : Les situations de retour: Restituer sa recherche à ses enquêtés. Dans D. Fassin et A. Bensa (dir.), *Les politiques de l'enquête* (p. 185-204). Paris, France : La Découverte.

- Ladouceur, B. (2009). Jean-Claude Forquin, *Sociologie du Curriculum. Lectures* [En ligne], Les comptes rendus, 2009, mis en ligne le 28 octobre 2009, consulté le 27 mai 2018. URL : <http://journals.openedition.org/lectures/807>
- Laforgue, D. (2016). « Ce que l'ethnographie fait à la théorie des institutions », *Ethnographie de l'école, les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*. Dans J-P. Payet (dir.), *Ethnographie de l'école, les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives* (p. 25-40). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Lagroye, J. et Offerlé, M. (dir.). (2011). *Sociologie de l'institution*, Paris, France : Belin.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris, France : Nathan
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Paris, France : Gallimard.
- Lansade, G. (2017). De l'enseignant à l'ethnographe. Retour réflexif sur une relation de familiarité double au terrain d'enquête. Dans M. Campigotto, Rachel Dobbels, Elsa Mescoli (dir.). *Ethnographies du proche. Perspectives réflexives et enjeux de terrain* (p. 99-112). *Émulations*, n° 22. Belgique : Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain.
- Laplantine, F. (2005). *La description ethnographique*. Paris, France : Armand Colin.
- Lapoujade, Ch. et Lecourt, É. (2001). Les bruissements des cours de récréation. Observations des conduites sonores et musicales spontanées des enfants. *Enfance*, 53(2), 167-179.
- Lebon, F. et De Linarès, C. (2009). Les jeunes « favorisés » et les autres: Entretien avec Monique de Saint Martin. *Agora débats/jeunesses*, 53(3), 59-71. doi:10.3917/agora.053.0059.
- Leferme-Falguiere, F. et Van Renterghem, V. (2001). « Le concept d'élites », approches historiographiques et méthodologiques, *hypothèses*, 1, 55-67.
- Lemonnier, J. (2010). Culture sportive lycéenne: Divorce entre les valeurs adolescentes et les attentes de l'Institution ?. *Carrefours de l'éducation*, 29(1), 7-22. doi:10.3917/cdle.029.0007.
- Le Paven, M., Roesslé, S., Roncin, E., Loquet, M et Léziart, Y. (2007). La dévolution dans les activités physiques sportives et artistiques non scolaires. *Éducation et didactique*, 1(3), 9-29.
- Lepoutre, D. (2001). *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris, France : Odile Jacob.
- Leutenegger, F. (2000). Construction d'une "clinique" pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(2), 209-250.
- Levy-Garboua, L. et Damoiselet, N. (2000). L'efficacité de la différenciation et de la sélection scolaire : une comparaison économique des systèmes éducatifs. *Économie publique*, 2, 17-39.
- Loquet, M. (2003). Scolariser une pratique sociale. Apports d'une recherche d'ingénierie didactique : le cas de la gymnastique rythmique. Dans C. Amade-Escot (dir.) *Didactique de l'éducation physique et sportive. État des recherches* (p.137-168). Paris, France : Editions Revue EPS.
- Loquet, M. (1996). Les contenus d'enseignement en gymnastique rythmique et sportive pour des élèves en 6^{ème}. Etude des lancer-rattraper d'engin. Une recherche d'ingénierie didactique (Thèse de Doctorat STAPS, Option Didactique des APS, non publiée). Université de Paris XI, Orsay.

- Loret, A. (2003). L'intégration par le sport au risque de l'innovation sportive. *Empan*, 3(51), 39-47. doi:10.3917/empa.051.0039.
- Losego, P. (2016). Le social et le didactique : distance et rapprochement. *Éducation & didactique*, 10(3), 67-76.
- Louveau, C. (2007). Le corps sportif : un capital rentable pour tous ?. *Actuel Marx*, 41(1), 55-70. doi:10.3917/amx.041.0055.
- Marcel, J-F. (2014). Les pratiques enseignantes mises en récit. Dans L. Numa-Bocage, Ph. Chaussecourte et JF. Marcel, *De L'observation des pratiques enseignantes* (p. 82-95). Recherches en éducation (19).
- Marsault, C. (2005). Les programmations en EPS : la mise en forme des APS. *Staps*, 1(67), 9-22. Doi : 10.3917/sta.067.0009
- Marsenach, J. (1991a). Quelques aspects du fonctionnement de l'enseignement de l'EPS. Dans J. Marsenach et al. (dir.), *Éducation Physique et Sportive : quel enseignement ?* (p. 33-58). Paris, France: INRP, collection didactiques des disciplines.
- Marsenach, J. (1991b). *Éducation Physique et Sportive : quel enseignement ?* Paris : INRP, collection didactiques des disciplines.
- Marsenach, J. (1989). Les pratiques des enseignants d'éducation physique et sportive dans les collèges. *Revue française de pédagogie*, 89, 7-10.
- Marsenach, J. (1982). Les pratiques pédagogiques des enseignants d'EP. Tradition ? Innovation ? (Thèse de doctorat). Université Paris V, Sorbonne.
- Marsenach, J. et Mérand, R. (1987). *L'évaluation formative en EPS dans les collèges*. Rapport scientifique. Paris, France : INRP.
- Martinand, J.-L. (2000). Production, circulation et reproblématisation des savoirs. Dans M. Bru (Éd.), *Les pratiques dans l'enseignement supérieur* (CD-ROM). Université de Toulouse II.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne, Peter Lang.
- Mascret, N. (2008). *Créer les conditions de l'interaction entre élèves difficiles en Education Physique et Sportive. Un exemple de forme de pratique scolaire du badminton*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Provence, Aix en Provence.
- Mascret, N. (2006). Badminton scolaire : gagner ou perdre « avec la manière », *Les Cahiers du CEDRE*, (6), 44-57.
- Mauray, S. et Caillot, M. (2003). *Rapport au savoir et didactique*. Fabert.
- Maus, M. (1947). *Manuel d'ethnographie* (2^o ed.). Paris, France : Payot.
- Méard, J. et Saujat, F. (2008). Le nécessaire écart entre travail prescrit et travail réalisé en EPS. Dans J. Bréhon et N. Niedzwialowska (coord.), *Enseigner l'EPS : entre le dire et le faire*. (Dossier EPS, n° 77, p. 19-25). Paris, France : Éditions Revue EPS.
- Meirieu, Ph. (2005). *Lettre à un jeune professeur*. Paris, France : ESF.
- Menneson, Ch. et Barraud, S. (2017). Construction du genre, rapport au sport et rapport à l'EPS. Socialisations différenciées et « régimes de genre ». Dans G. Cogérino (dir.), *Rapport au corps, genre et réussite en EPS*. AFRAPS.
- Merle, P. (2011). La carte scolaire et son assouplissement. Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements ?. *Sociologie*, 2(1), 37-50. doi:10.3917/socio.021.0037.

- Merton, R.K. (1988). "The Matthew Effect in Science, II: Cumulative Advantage and the Symbolism of Intellectual Property," *Isis* 79, (4).
- Merton, R.K. (1968). « The mathew effect ». *Science*, 159(38), 10.
- Meuret, D. (2011). Elite scolaire et démocratie, *Le Télémaque*. 39(1), 41-52. doi:10.3917/tele.039.0041.
- Meuret, D. (1995). Distribution sociale des facteurs d'efficacité des collèges, dans J.-M. Besse et al., *Ecole efficace : de l'école primaire à l'Université* (p. 81-91). Paris, France : Armand Colin.
- Mialaret, G. (1979). *Le Vocabulaire de l'éducation*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue française de pédagogie*, 95, 47-63.
- Monfroy, B. (2002). La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 140, 33-40.
- Moniotte, J. et Poggi, MP. (2014). Curricula cachés et biais perceptifs en EPS. *Carrefours de l'éducation*, 38(2), 193-210. doi:10.3917/cdle.038.0193.
- Monnier, N. et Amade-escot, C. (2009) L'activité didactique empêchée : un outils d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile. *Revue française de pédagogie in press*.
- Mons, N. (2008). Élités scolaires, inégalités sociales et renouveau des filières dans l'école moyenne : une comparaison internationale. *Éducation et sociétés*, 21(1), 17-32. doi:10.3917/es.021.0017.
- Montagne, Y. (2010). Les arrêts d'apprentissage en EPS: Une manifestation du Sujet dans le gymnase. *Movement & Sport Sciences*, 71(3), 55-64.
- Morel, S. (2018). Se défaire du savoir savant: Réflexions autour d'un engagement ethnographique avec les ambulanciers. *Genèses*, 112(3), 140-153.
- Morissette, J., Demazière, D. et Pépin, M. (2014). Introduction. Vigilance ethnographique et réflexivité méthodologique. *Recherches Qualitatives, ARQ Association pour la Recherche Qualitative*, 33(1), 9 - 18. <hal-01502275
- Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Mosconi, N. (2003). Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 51(1), 31-38. doi:10.3917/lett.051.38.
- Mosconi, N. (2006). La mixité : éducation à l'égalité ?. *Les Temps Modernes*, 637-638-639(3), 175-197. doi:10.3917/lm.637.0175.
- Moulin, D. et Fouassier, W. (1998). Évolution du concept de « contenus d'enseignement ». *Revue EPS*, 271, mai-juin, 68-71.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques, *recherches qualitatives*, 26(1). 110-138.
- Musard, M. et Poggi, M-P. (2012). Rapport au savoir des élèves en EPS à l'école primaire. Dans Ph. Losego (éd). *Actes du colloque : « Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières? »*, 13-14 septembre 2012 (p. 382-394) Lausanne : Haute Ecole Pédagogique de Vaud. <http://www.hepl.ch/sociodidac>

- Musard, M., Robin, J., Nachon, M. et Gréhaigne, J. (2008). La « composition sous influences » des curricula : un exemple en acrosport. *Movement & Sport Sciences*, 64(2), 61-67. doi:10.3917/sm.064.0061.
- Nora, P. (1987). *Essais d'égo-histoire*. Paris, France : Gallimard.
- Numa-Bocage, L., Marcel, JF. et Chaussecourte, Ph. (2014). Édito - De l'observation des pratiques enseignantes. Dans L. Numa-Bocage, JF. Marcel et Ph. Chaussecourte, *De l'observation des pratiques enseignantes*, (p. 3-6). *Recherches en Éducation* - n°19.
- Octobre, S. et Jauneau, Y. (2008). Tels parents, tels enfants : Une approche de la transmission culturelle. *Revue française de sociologie*, 49(4), 695-722. doi:10.3917/rfs.494.0695.
- Octobre S., Détrez, C., Mercklé, P. et Berthomier, N. (2010). L'enfance des loisirs : Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence. Paris : Ministère de la culture -DEPS.
- Olivier de Sardan, JP. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête*, 1, 71-109.
- Origgi, G. (2015). *La réputation. Qui dit quoi de qui ?* Paris, France : Presses universitaires de France.
- Ott, L. (2006). Travailler en milieu difficile : apostolat ou ressources. *Le nouvel éducateur*, 180, Juin, 32-35.
- Oudot, E. et Poggi, M. P. (2010, juin). *La réflexivité en éducation physique et sportive (EPS)*. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France. <hal-00533791>
- Paillé, P. (dir.) (2006). *La méthode qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*. Paris, France : Armand Colin.
- Paillé, P. (1996). Qualitative par théorisation (analyse de contenu). Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 184-190). Paris, France : Armand Colin.
- Pareto, V. (1917). *Traité de sociologie générale*. Paris-Genève : Droz.
- Parlebas P. (1995). La mise en ordre sportive. *Sport, relations sociales et action collective*, Bordeaux, MSHA.
- Parlebas, P. (1986). *Éléments de sociologie du sport*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Pasco, D. et Ennis, C. (2009). Les orientations de valeur des enseignants. Une revue de question en éducation physique. *Movement & Sport Sciences*, 66(1), 85-112.
- Pasquali, P. (2014). *Passer les frontières sociales. Comment les "filiales d'élite" entrouvrent leurs portes*. Paris, France : Fayard.
- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes: La tyrannie de la majorité*. Paris, France : Autrement.
- Paty, D. (1981). *Douze collèges en France, le fonctionnement réel des collèges publics*. Paris, France : La documentation française.
- Payet, J-P. et Rufin, D. (2018). *Sociologie de l'éducation. Une introduction critique*. Presse Universitaires de Genève, Suisse.

- Payet, J.-P. (2016). Observer les mondes scolaires disqualifiés. Dans JP. Payet (dir.) *Ethnographie de l'école : Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives* (p.59-78). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Payet, J.-P. (2014). Résistances (face aux inégalités). Dans A. Bihr et R. Pfefferkorn (Ed.), *Dictionnaire des inégalités*. Paris, France : Armand Colin.
- Peix-Argel, M. (1980). *Idéologie et pouvoir. Les didactiques de danse*. Thèse de doctorat de troisième cycle, sociologie, Paris VII.
- Pelhate, J. et Rufin, D. (2016). La double efficacité performative de l'ethnographie. Une recherche sur les relations écoles-familles. Dans J.-P. Payet (dir.), *Ethnographie de l'école, les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives* (p. 183-20). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Peltier-Barbier M.-L. (2004). *Dur d'enseigner en ZEP. Dur pour les élèves, Dur pour les enseignants*. Grenoble, France : La Pensée sauvage, Recherches en didactique des mathématiques.
- Pepin, M. (2011). L'ethnographie scolaire : comprendre quoi, comment et pour qui ?. *Recherches qualitatives*, hors-série, 10, 30-46.
- Pérez, S. et Saury, J. (1999). Chapitre 3 : Physical Education Teachers' Knowledge and Decision making. Dans Y. Vanden Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand et R. Seiler (Eds.), *Textbook on Psychology for Physical Educators*. Champaign : Human Kinetics.
- Perez-Roux, T. (2012). Introduction. Dans T. Perez-Roux (dir.), *La professionnalité enseignante : modalités de construction en formation* (p.11-18). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Perrenoud, P. (2010). *La fabrication de l'excellence scolaire: Du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève, Suisse: Droz. doi:10.3917/droz.perre.1995.01.
- Perrenoud, Ph. (1995). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris, France : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, France : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1987). Sociologie de l'excellence ordinaire. Diversité des normes et fabrications des hiérarchies. *Autrement*, n° sur l'excellence, 63-75.
- Perrenoud, Ph. (1986). La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. *Revue française de sociologie*. Genève-Paris: Droz.
- Pétonnet, C. (1982). Observation flottante d'un cimetière parisien. *L'Homme*, 22(4), 37-47.
- Picard, D. (1983). *Du code au désir, le corps dans la relation sociale*. Paris, France : Dunod.
- Pinçon-Charlot, M. et Pinçon, M. (2008). *Sociologie de Paris* (2° ed.). Paris, France : La Découverte.
- Pinçon-Charlot, M. et Pinçon, M. (2007). *Sociologie de la bourgeoisie* (3^{ème} ed). Paris, France : La découverte.
- Pinçon-Charlot, M. et Pinçon, M. (2002). *Voyage en grande bourgeoisie*. Paris, France : Presses universitaire de France.
- Pociello, Ch. (1995). *Les cultures sportives*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Pociello, C. (1981). La force, l'énergie, la grâce et les réflexes. Le jeu complexe des dispositions culturelles et sportives. Dans C. Pociello (dir.), *Sports et société. Approches socioculturelles des pratiques* (p. 171-237). Paris, France : Vigot.

- Poggi, M. P. (2018). Introduction. Dans F. Brière-Guenoun, S. Couchot-Schiex, M-P. Poggi et I. Verscheure (dir.), *Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en EPS...*(p. 95-97). Université de Franche-Comté : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Poggi, M. P. (2014). Enseigner l'EPS en milieu difficile : vers une confrontation en actes de différents niveaux de contexte dans le cadre d'une approche socio-didactique. *Questions Vives* [En ligne], n° 22. <http://journals.openedition.org/questionsvives/1570> ; doi : 10.4000/questionsvives.1570
- Poggi, M. P. (2012). *Recherches en EPS : tentative de problématisation sociologique. Vers une approche socio-didactique*, note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université de Franche-Comté.
- Poggi, M. P. (2007). Le modèle sportif : une stratégie de recours en établissement défavorisé. *Movement & Sport Sciences*, 61(2), 101-129.
- Poggi, M. P. (2002). L'illusion d'une éducation corporelle commune en éducation physique et sportive. *L'Année sociologique*, 52(2), 479-505. doi:10.3917/anso.022.0479.
- Poggi-Combaz, M. P. (2002). Distribution des contenus d'enseignement en EPS au collège selon les caractéristiques sociales du public scolaire : des différences non aléatoires, *Revue française de pédagogie*, 139, 53-69.
- Poggi, M. P. et Brière-Guenoun, F. (2018, juin). *Penser les inégalités d'accès aux savoirs dans le cadre d'une approche socio-didactique*. Communication présentée à la 10^e biennale de l'ARIS, Lille, France.
- Poggi, M. P. et Brière-Guenoun, F. (2018, octobre). *Penser les inégalités d'accès aux savoirs dans le cadre d'une approche socio-didactique*. Communication présentée à la 10^e biennale de l'ARIS, Lille, France.
- Poggi, M. P. et Brière, F. (2015). L'agir enseignant à l'interface du sociologique et du didactique. *eJRIEPS*, 90-114
- Poggi, M. P. et Brière-Guenoun, F. (2014a). Approche socio-didactique des contenus enseignés en milieux difficile en EPS. Dans Ph. Losego (éd), Actes du colloque « sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières », 13 et 14 septembre 2012 [(pp. 395-408)], Lausanne : Haute Ecole Pédagogique de Vaud. <http://www.hepl.ch/sociodidac>
- Poggi, M. P. et Brière-Guenoun, F. (2014b). Ce qui s'enseigne en milieu difficile : tentative d'articulation des approches sociologique et didactique. Dans N. Wallian, M.-P. Poggi et A. Chauvin-Vileno (dir.), *Action, interaction, intervention : à la croisée du langage, de la pratique et des savoirs* (p. 333-364). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Poggi, M. P. et Moniotte, J. (2011). Quelle place pour le sociologique dans les recherches en didactique de l'EPS ? *Éducation et didactique*, 5(1), 29-44.
- Poggi, M. P., Brière-Guenoun, F., Wallian, N. et Cernel, B. (2016). Approche sociologique, didactique et sémiotique des savoirs enseignés en EPS en milieu difficile : une tentative de dépassement des frontières disciplinaires. Dans B. Lenzen, D. Deriaz, B. Poussin, H. Dénervaud et A. Cordoba, *Temps, temporalité et intervention en EPS et en sport*, Berne, Suisse : Peter Lang, (p. 241-258).
- Poggi, M. P., Verscheure, I., Musard, M. et Lenzen, B. (2010). Vers une approche socio-didactique en intervention. Dans M. Musard, M. loquet et Guy Carlier (dir). *Sciences de l'intervention en EPS et sport. Résultats de recherche et fondements théoriques*.

- Pommier, G. et Sakni, M. (2006). Innover en changeant les pratiques : un exemple en tennis de table. *Les cahiers EPS*, (34), 30.
- Postic, M. (1981). *Observation et formation des enseignants*. Paris, France : PUF.
- Queval, I. (2008). *Le corps aujourd'hui*. Paris, France : Gallimard.
- Raisky, C., et Caillot, M. (1996). *Au-delà des didactiques le didactique : débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles : De Boeck, Perspectives en éducation.
- Ravet, Y. (2016, juin). Le leadership orchestral : entre autorité négociée et créativité partagée. Communication oral proposé au colloque : Quoi de neuf cette saison coach ? *Renouvellement d'une élite du football et de ses pratiques professionnelles à l'usage de la comparaison*, Sherpas, Université d'Artois, juin.
- Raymond, R. (2013). « Découvrir : la translation des savoirs vers des non-savoirs et cohérence sociale », communication pour le IVème Congrès RIFReQ, *La logique de la découverte en recherche qualitative*, Université de Fribourg.
- Rhein C., Le Pape A. et Grosbras P-A. (1999). Division sociale de l'espace et inégalités de scolarisation, *Rapport final de recherche au Plan Construction-Architecture, ministère de l'Équipement et du Logement*.
- Ria., L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation ». Dans M. Durand, et L. Filliettaz (dir.), *Travail et Formation des Adultes* (p. 217-243). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Ria., Saury, J., Sève, C. et Durand, M. (2011). Les dilemmes des enseignants débutants: Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique. *Science et Motricité, revue scientifique de l'ACAPS / ACAPS*, 42, 47-58. Paris: Institut national du sport et de l'éducation. <hal-0080397
- Ria, L. et Rayou, P. (2008). Sociologie et ergonomie cognitive au miroir des situations éducatives : le cas de l'entrée dans le métier des enseignants du second degré. *Recherches & Educations*, 1, 105-119.
- Riff, J. et Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 81-107.
- Rouve, M. E. et Ria, L. (2008). Analyse de l'activité professionnelle d'enseignants néo-titulaires en réseau « ambition réussite»: études de cas. *Travail et formation en éducation*, 1. URL: <http://tfe.revues.org/index565.html>
- Roux-Perez, T. (2004). L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières. *Staps*, 63(1), 75-88. doi:10.3917/sta.063.0075.
- Roux-Perez, T. (2003). Processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'Education Physique et Sportive (EPS). Dans R. Sirtora, *Entrer à l'université. Le tutorat méthodologique* (p. 143-156), Recherche & Formation, (43).
- Saignes, A. (2015). Ivan Jablonka, L'Histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales. *Recherches & Travaux*, 87, 152-153.
- Sarrazy, B. (2007). Ostension et dévolution dans l'enseignement des mathématiques. *Éducation & didactique*, 1(3), 31-46
- Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 112, 85-118.
- Saujat, F. (2001). Co-analyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience : du travail de chacun au travail de tous et retour. *Education permanente*, (146), 87-98.
- Sauvadet, T. (2005). Causes et conséquences de la recherche de « capital guerrier » chez les

- jeunes de la cité. *Déviance et Société*, 29(2), 113-126.
- Schubauer-Leoni M.-L. (2008a). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élèves. Dans N. Wallian, M-P Poggi, et M. Musard (Eds), *Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention dans les APSA* (p.67-86). Besançon, France : Presses universitaires de Franche Comté.
- Schubauer-Leoni, M-L. (2008b). « Didactique ». Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 129-133). Paris, France Presses universitaires de France.
- Schubauer-Leoni, M-L. (2000). Comprendre l'éducation depuis la psychologie en passant par une approche de didactique comparée. *Carrefour de l'éducation*, (10), 64-93.
- Schubauer-Leoni, M-L., Leutenegger, F., Ligozat F. et Flückiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. Dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 51-91). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Schubauer-Leoni, M-L., & Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 407-429.
- Sélimanovski, C. et Veschambre, V. (2011, novembre). *Sens et portée de la problématique des effets de lieu en géographie et en sciences sociales*. Communication orale présentée au séminaire pluridisciplinaire : « effets de lieu ? », Montpellier. Repéré à : <http://art-dev.cnrs.fr/IMG/pdf/20111118.pdf>.
- Sensevy, G. (2011a). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Sensevy, G. (2011b). Chapitre 7. Les transactions didactiques : un système d'orientation des descriptions. Dans G. Sensevy, *Le sens du savoir: Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique* (p. 187-203). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Sensevy, G. (2010). Notes sur la notion de geste d'enseignement, *Travail et formation en éducation*, 5, *De l'activité langagière dans la classe aux gestes professionnels de l'enseignant : convergences et confrontations*, repéré à <http://tfe.revues.org/1038>.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique, dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Rennes, France : Presses universitaire de Rennes.
- Sensevy, G. (2002). Des catégories pour l'analyse comparée de l'action du professeur : un essai de mise à l'épreuve. Dans P. Venturini, C. Amade-Escot et A. Terrisse (Eds), *Etude des Pratiques Effectives : l'approche des didactiques* (p. 25-47). Grenoble, France : La Pensée Sauvage.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes, France : Presses universitaire de Rennes, 51-91.
- Sensevy, G., Mercier, A. et Schubauer-Leoni, M-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(3), 263-304.
- Sève, C. (2014). Le suivi. Entre guidage, accompagnement et enquête, *e-novEPS*, n°6, janvier.

- Sève, C. (1994). *Tennis de table. De l'école...aux associations*. Paris, France : Éditions Revue EPS.
- Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Québec : Gaëtan Morin.
- Sirota, R. (1993). [Note de synthèse] : le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, 104, 85-108.
- Sorignet, P. (2011). Sociologue et danseur, quand la vocation se fait double. Dans D, Naudier et M. Simonet (dir). *Des sociologues sans qualités: Pratiques de recherche et engagements*. (p. 222-240). Paris, France : La Découverte.
- Sorokin, P. (1927). *Social Mobility*, New York: Harper.
- Soukup, C. (2012). The postmodern ethnographic flaneur and the study of hyper-mediated everyday life. *Journal of Contemporary Ethnography*, 42(2), 226-254.
- Strauss, A. et Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives* [En ligne], 6(18), mis en ligne le 26 mai 2014, consulté le 24 juin 2018. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1234> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1234
- Testanière, J. (1967). Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement secondaire, *Revue française de sociologie*, VIII, 17-33.
- Therme, Ph. (1995). *L'échec scolaire, l'exclusion sociale et la pratique sportive*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Thiault, F. (2009). Recherche indigène et familiarité avec l'objet de recherche. *Études de communication* [En ligne], 32 | URL : <http://edc.revues.org/914> ; DOI : 10.4000/edc.914
- Thin, D. (2002). L'autorité pédagogique en question. Le cas des collègues de quartiers populaires. *Revue française de pédagogie*, 139, 21-30.
- Thin, D. (1999). « Désordre » scolaire dans les collèges de quartiers populaires. Rapport de recherche, ronéoté, GRS. Université Lumière Lyon 2. 1999. <halshs-00475259>
- Thin, D. (1998) *Quartiers populaires - L'école et les familles*, *Revue française de pédagogie*. Lyon, France : Presses universitaires de Lyon.
- Tissot, S. (2014). Entre soi et les autres. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 204(4), 4-9. doi:10.3917/arss.204.0004.
- Therme, P. (1995). *L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Trémoulinas, A. (2007). Enquêter dans un lieu public. *Genèses*, 66(1), 108-122. doi:10.3917/gen.066.0108.
- Tuilier, A. (1994). *Histoire de l'Université de Paris et de la Sorbonne, Des origines à Richelieu*. Paris, France : nouvelle librairie de France.
- Ubaldi, J-L., Coston, A., Coltice, M. et Philippon, S. (2006). Cibler, habiller, intervenir pour permettre à nos élèves d'apprendre en EPS, In : "Faire pratiquer ... pour faire apprendre", Collection : Les cahiers du CEDRE/CEDREPS, Publishers : AEEPS, 2006, Vol.6 : 7-31
- Vanderclayen, F., Boudreau, P., Carlier, G., et Delens, C. (2014). Pre-service teachers in PE involved in an organizational critical incident : emotions, appraisal and coping

- strategies. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 164-178.
- Vandevelde, M. (2001). L'action de formation d'Alès en basket-ball : étude de cas – Contribution à l'analyse du système didactique de formation continue en EPS (Thèse de Doctorat en Science de l'Education, non publiée). Université Paul Sabatier, Toulouse III.
- Van Zanten, A. (2016). Introduction. La formation des élites : pour une approche généraliste, compréhensive et comparative. *L'Année sociologique*, 66(1), 73-80.
- Van Zanten, A. (2015, juill). L'occultation du travail parental et la naturalisation de l'ambition juvénile dans les classes supérieures. Communication présentée au 6^{ème} Congrès de l'AFS, Université de Versailles, Saint-Quentin-en-Yvelines, France.
- Van Zanten, A. (2010). Choix de l'école et inégalités scolaires: Le rôle des ressources culturelles et économiques des parents. *Agora débats/jeunesses*, 56(3), 35-47. doi:10.3917/agora.056.0035.
- Van Zanten, A. (2001a). *L'école de la périphérie, scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris, France : Presses universitaires de France
- Van Zanten, A. (2001b). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français, *Éducation et francophonie*, 29(1), 13-35.
- Van Zanten, A. et Darchy-Koechlin, B. (2005). Dossier : la formation des élites. *Revue internationale d'éducation*, (39), 19-23.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Thèse d'Etat, université de Paris 5. Paris, France : Librairie Robert Laffont/EPS.
- Vienne, P. (2008). *Comprendre les violences à l'école*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Vienne Ph. (2005). Mais qui a peur de l'ethnographie scolaire. *Educations et sociétés*, 2(16), 177-192.
- Vigarello, G. (2005). Années folles, le corps métamorphosé. *Sciences Humaines*, numéro spécial, n° 4, nov.-déc.
- Vigarello, G. (2004). *Histoire de la beauté. Le corps et l'art d'embellir de la Renaissance à nos jours*. Paris, France : Le Seuil.
- Vigarello, G. (1978). 2^{ème} édition 2001. *Le corps redressé*. Paris, France : Armand Colin
- Vors, O. (2014). Viabilité vs efficacité en classe difficile. *Revue Suisse. Educateur*, (Numéro spécial "L'efficacité de l'école"), 50–52.
- Vors, O. (2013). Une leçon avec une classe difficile : des stratégies d'intervention adaptées à trois périodes typiques. Dans B. Boda et A. Coston (Eds.), *La leçon d'EPS en questions* (p. 44–47). Paris, France : AEEPS.
- Vors, O. (2011). *L'activité collective en classe d'éducation physique dans les collèges ECLAIR : étude anthropologique des situations de travail par ateliers en gymnastique et contribution à la connaissance des interactions dans les milieux éducatifs « difficiles »* (Thèse de doctorat). Université de Clermont-Ferrand.
- Vors, O. (2010). Réseaux ambition réussite. Instaurer un climat favorable de travail dans la classe. *Diversité. Ville École Intégration*, 161, 103–105.
- Vors, O. et Gal-Petitfaux, N. (2010). Socialisation et apprentissage dans les « milieux difficiles ». Entre terrain et recherche. *Enseigner l'EPS, AEEPS*, 248, 24-28.

- Vors, O. et Gal-Petitfaux, N. (2009). Construire une activité collective de travail dans une classe d'EPS en « Réseau ambition réussite » : entre masquage et ostentation. *eJRIEPS*, 18, 156-177.
- Vors, O. et Gal-Petitfaux, N. (2008). Mettre une classe au travail en Réseau Ambition Réussite : des formes typiques d'interaction enseignant-élèves lors de leçons d'EPS. *Travail et formation en éducation*, [En ligne], 2. mis en ligne le 18 décembre 2008, consulté le 10 janvier 2018. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/724>
- Wacquant, L. (1994). Le gang comme prédateur collectif. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 101-102. 88-100.
- Wakeford J. (1969). *The Cloistered Elite*. London: Macmillan.
- Wallian, N. (2015). Sémiotique de l'agir enseignant en EPS : figures d'action et registres interprétatifs en milieu difficile. *Carrefours de l'éducation*, 40(2), 67-84. doi:10.3917/cdle.040.0067.
- Willis, P. (1978). L'école des ouvriers. *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, 24, 50-61.
- Wilson, A.B. (1959). Residential Segregation of Social Classes and Aspirations of High School Boys. *American Sociological Review*, 24, 836-845.
- Wittgenstein L. (1961 [1953]). *Les Investigations philosophiques*, Paris, France : Gallimard.
- Woods, P. (1997). Les stratégies de « survie » des enseignants. Dans J.C. Forquin (Eds.), *Les sociologies de l'éducation américains et britanniques* (p. 351-376). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris, France : Armand Colin.
- Woods, P. (1977). Teaching for survival, in Woods Peter et Hammersley Martyn (dir), *School Experience. Explorations in the Sociology of Education*. Londres : Croom Helm.
- Young, M.F.D. (1971). Knowledge and control: New directions for the Sociology of Education, London : Collier-Macmillan.
- Zolesio, E. (2010). Dispositions féminines/dispositions masculines », *Revue ¿ Interrogations* ?,10. La compétence. Repéré à <http://www.revue-interrogations.org/Dispositions-feminines> (Consulté le 8 février 2019).