



**HAL**  
open science

# Étude comparée de récits de vie professionnelle d'enseignants d'EPS avant et après l'universitarisation des formations : hommes et femmes, s'agit-il du même métier ?

Tina Lauzis

## ► To cite this version:

Tina Lauzis. Étude comparée de récits de vie professionnelle d'enseignants d'EPS avant et après l'universitarisation des formations : hommes et femmes, s'agit-il du même métier ?. Education. Université de la Réunion, 2020. Français. NNT : 2020LARE0020 . tel-03048987

**HAL Id: tel-03048987**

**<https://theses.hal.science/tel-03048987v1>**

Submitted on 9 Dec 2020

**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 de La Réunion**  
**Faculté des Sciences de l'Homme et de l'Environnement**  
Ecole Doctorale Lettres et Sciences Humaines  
**Laboratoire Espace Dev**

# **THESE**

En vue de l'obtention du

**DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE LA REUNION**

**Présentée et soutenue par**

**Tina LAUZIS**

Le 16 Octobre 2020

**Étude comparée de récits de vie professionnelle d'enseignants d'EPS avant et après  
l'universitarisation des formations : hommes et femmes, s'agit-il du même métier ?**

## **TOME 1**

Jean-Michel DELAPLACE, MCF/HDR émérite, Espace-dev, UMR 228, Université de La Réunion,  
*(Directeur de thèse)*

Pascal DURET, Professeur, IRISSE, EA 4075, Université de La Réunion

Jean-Nicolas RENAUD, MCF, VIP2S, EA4636, ENS Rennes

Jean SAINT-MARTIN, Professeur, Sport et sciences sociales (E3S), UR 1342, Université de  
Strasbourg, *(Rapporteur)*

Christian VIVIER, Professeur, C3S, EA 4660, Université de Franche-Comté, *(Président du Jury,*  
*Rapporteur)*

Nathalie WALLIAN, Professeure, ICARE, EA 7389, Université de La Réunion

## RÉSUMÉ

L'universitarisation de la formation des enseignants d'EPS s'achève à partir de la loi d'orientation du 16 juillet 1984 qui crée les UFR STAPS. Mais ce n'est que quelques années plus tard, lors de la session de 1989, que le premier concours mixte du CAPEPS a lieu. Partant de ce constat, il nous a semblé intéressant d'interroger deux échantillons d'enseignants d'EPS. D'une part, des enseignants formés dans les CREPS, IREPS ou UER EPS avant 1975 et d'autre part ceux ayant bénéficié d'une formation universitaire en suivant un cursus STAPS complété par une formation professionnelle en IUFM après 1989. Autrement dit, il s'agit de recueillir les témoignages d'enseignants d'EPS ayant bénéficié de deux dispositifs de formation initiale très distincts : avant et après l'universitarisation. Par ailleurs l'ancien dispositif de formation étant sexué alors que le nouveau est indifférencié, cette particularité justifie, pour les mêmes raisons, d'interroger un échantillon de professionnels à parité, hommes et femmes. Se pose ainsi la question de la construction de l'identité professionnelle au sens de Belkaïd (1999). Notre démarche vise par une analyse qualitative et comparative de récits de vie professionnelle, outre à « recomposer des trajectoires qui, à chaque époque, ont conduit des individus à embrasser la carrière d'enseignant d'EP » (Michon et Caritey, 1998), à révéler aussi des traits caractéristiques de l'identité professionnelle d'enseignants d'EPS à une époque donnée. Cela pour tenter de répondre à la question : s'agit-il du même métier ?

### Mots clés :

Éducation physique et sportive, Enseignant d'EPS, Micro-histoire, Genre, Récits de vie, Universitarisation, Identité professionnelle.

## ABSTRACT

The process of academizing the training for Physical Education (PE) teachers was completed with the French Act of July 16, 1984 on the organisation and promotion of sports and physical exercises, (*Savary's Act*) which established the UFR STAPS. However, the first mixed competitive exam to qualify as a PE teacher was only set up a few years later, during the 1989 session. As we took into account these elements, we thought it would be interesting to question two samples of PE teachers. On the one hand, we examined PE teachers who were in CREPS, in IREPS or in UEREPS before 1975 and, on the other hand, we questioned those who benefited from a university degree, in STAPS followed by professional training in IUFM after 1989. In other words, we collected the testimonies of PE teachers who benefited from two very different trainings: before and after the creation of faculties dedicated to Sports and Exercise sciences in France. Moreover, as the old training system was sex based and as the new training scheme is mixed-sex, we felt that it was necessary to question a sample of professionals while considering the gender parity factor. Therefore, the professional identity construction, according to the view of Belkaïd (1999), is interesting to consider. Through the analysis of professional life stories, our approach is both qualitative and comparative, and, in addition to “reconstruct career paths, which led, at different times, individuals to take up PE teaching career” (Michon et Caritey,

1998), our aim is to reveal distinctive features of the professional identity of PE teachers at a specific period. Our goal is thus to ask the following question: is it the same job?

Key words:

PE, PE teachers, microhistory, gender, life stories, academization, professional identity.

## REMERCIEMENTS

Le travail d'une thèse est un marathon qui se réalise seul mais qui ne peut aboutir sans le soutien de nombreuses personnes tout au long de celui-ci. Je tiens ici à les remercier.

La première personne à qui s'adressent ces remerciements est mon directeur de thèse : Jean-Michel Delaplace. Ce travail n'aurait jamais pu voir le jour s'il ne m'avait encouragée puis aidée et soutenue avec bienveillance et patience mais non sans rigueur.

Vient ensuite, ces enseignants et enseignantes qui m'ont accordé leur confiance, m'ont partagé leur histoire de vie professionnelle pour laisser une trace de leur métier. Ce fut des moments enrichissants.

Je tenais à remercier les membres du jury : Pascal Duret, Jean-Nicolas Renaud, Jean Saint-Martin, Christian Vivier, Nathalie Wallian qui ont accepté de participer à la finalisation de ce travail de recherche.

Mais ce travail, cette épreuve n'aurait pu être menée à son terme sans les divers soutiens que j'ai pu recevoir à différents moments de ce parcours. Mes remerciements aux membres de mon comité de suivi de thèse pour votre écoute et vos conseils, à Ludovic Savin, pour sa disponibilité et son aide depuis tant d'années dans mon parcours professionnel, aux doctorants et doctorantes que j'ai pu croiser au cours des formations avec une mention spéciale pour Parwine Patel, aux membres du SNEP local et national, merci pour votre réactive contribution dans mon travail de recherche, merci aux différents personnels de la B.U pour la qualité de vos formations pour maîtriser les outils de recherche et précieuses aides, aux personnes avec qui j'ai pu échanger sans oublier le laboratoire Espace-développement qui m'a accueilli. Un clin d'œil à Madame Doudou, sans cette rencontre et celles qui ont suivies, je ne me serais peut-être jamais engagée dans une telle épreuve.

Enfin, un simple mais appuyé merci à celles et ceux qui me supportent dans tous les sens du terme au quotidien, dans mes divers projets professionnels : ma mère indéfectible soutien, Mohand, Kéziah et Yaëlis pour votre patience et indulgence, sans oublier le reste de ma famille.

# Table des matières

EN INTRODUCTION.....	9
Le cheminement aboutissant à cette recherche .....	9
PREMIERE PARTIE.....	23
1 DES CONCEPTS A LA DEMARCHE OU ANCRAGE SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE.....	23
2 LES LIMITES DES SOURCES ORALES .....	34
3 LE CORPUS CHOISI ET LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE .....	38
3.1 La conduite de la recherche .....	38
3.2 Les éléments qui composent notre corpus.....	41
DEUXIEME PARTIE : LES RESULTATS .....	46
4 AVANT L'UNIVERSITARISATION .....	46
4.1 Les prérequis scolaires pour prétendre à l'enseignement .....	46
4.1.1 L'itinéraire de formation vers le métier d'enseignant d'EPS pour les bacheliers.....	46
4.1.1.1 Les prérequis pour enseigner, en tant qu'homme .....	47
4.1.1.2 Les prérequis pour enseigner en tant que femme.....	48
4.1.2 L'itinéraire de formation vers le métier d'enseignant d'EPS pour les non-bacheliers .....	49
4.2 Les prérequis autres que scolaires pour prétendre à l'enseignement .....	54
4.2.1 Des compétences physiques et pédagogiques acquises avant la formation initiale.....	54
4.2.1.1 Quelles sont-elles chez les hommes ? .....	54
4.2.1.2 Quelles sont les compétences requises chez les femmes ?.....	61
4.3 Ces compétences acquises précédemment se retrouvent-elle dans l'exercice du métier de professeur ? .....	70
4.3.1 Des compétences physiques .....	70
4.3.2 Des compétences pédagogiques acquises avant la formation initiale. ....	87
4.4 Quelles compétences acquises par les maîtres d'EPS avant la formation initiale, peuvent se retrouver dans le métier ?.....	92
5 APRES L'UNIVERSITARISATION .....	97
5.1 L'itinéraire de formation vers le métier d'enseignant d'EPS pour les bacheliers .....	97
5.1.1 Les prérequis pour enseigner en tant que femme .....	98
5.1.2 Les prérequis pour enseigner en tant qu'homme .....	101
5.1.3 Des compétences physiques ou sportives acquises avant la formation initiale.....	104
5.1.3.1 Quelles sont-elles chez les hommes ? .....	105

5.1.3.2	Quelles sont les compétences requises pour les femmes ? .....	109
<b>5.2</b>	<b>Ces compétences acquises antérieurement sont-elles réinvesties dans le métier de professeur ?... 114</b>	
5.2.1	Un certain niveau de compétences physiques pour le métier. ....	114
5.2.2	Des compétences pédagogiques acquises avant la formation initiale. ....	118
<b>6</b>	<b>DES DIFFERENCES MAIS AUSSI DES SIMILITUDES DANS LE PARCOURS POUR DEVENIR ENSEIGNANT D'EPS, AVANT ET APRES L'UNIVERSITARISATION .....</b>	<b>122</b>
<b>6.1</b>	<b>Les prérequis scolaires pour prétendre à l'enseignement. ....</b>	<b>122</b>
6.1.1	Qu'en est-il des compétences physiques acquises avant la formation initiale ? .....	127
6.1.2	Et en ce qui concerne les compétences pédagogiques acquises avant la formation initiale ? .....	129
<b>7</b>	<b>UNE VOCATION PRECOCE OU UNE OPPORTUNITE ? .....</b>	<b>131</b>
<b>7.1</b>	<b>Le rôle de l'environnement familial. ....</b>	<b>132</b>
7.1.1	Un métier souvent méconnu par la famille. ....	132
7.1.2	Ou un métier (re)connu par la famille ? .....	141
<b>7.2</b>	<b>L'environnement autre que celui de la famille .....</b>	<b>148</b>
7.2.1	L'institution scolaire comme vecteur d'orientation .....	148
7.2.2	L'enseignant (d'EPS) comme agent d'orientation privilégié.....	149
7.2.2.1	Pour les enseignants issus d'un autre milieu que celui de l'enseignement .....	149
7.2.2.2	Pour les enseignants issus du milieu de l'enseignement .....	155
7.2.3	Conclusion .....	160
<b>8</b>	<b>LES CONTENUS DE LA FORMATION INITIALE .....</b>	<b>161</b>
<b>8.1</b>	<b>Avant l'universitarisation, différentes formations et de multiples structures sont à l'œuvre.....</b>	<b>161</b>
8.1.1	Une formation unique pour les maîtres en EPS .....	161
8.1.2	Différentes structures pour former des professeurs d'EPS et les préparer à la première partie du CAPEPS : P1 .....	164
8.1.2.1	Le CREPS.....	164
8.1.2.2	Dans les lycées : les classes « P1 » .....	167
8.1.3	Les structures de formation pour préparer la seconde partie du CAPEPS : de « P2A à P3 » .....	170
8.1.3.1	L'ENSEPS. ....	172
8.1.3.2	Une formation à l'IREPS .....	173
8.1.4	Des structures différentes selon le genre.....	176
8.1.5	Les « sciences d'appui » dans la formation .....	183
8.1.6	Les activités physiques enseignées dans la formation .....	188
8.1.6.1	Les activités physiques enseignées aux femmes .....	194
8.1.6.2	Les activités physiques enseignées aux hommes .....	198
8.1.6.3	Les interprétations possibles de ces différences entre femmes et hommes .....	202
8.1.6.4	Un autre enseignement : la pédagogie.....	205
8.1.7	Le concours de recrutement pour les maîtres et les professeurs d'EPS .....	209
<b>8.2</b>	<b>Une fois l'universitarisation établie .....</b>	<b>218</b>
8.2.1	Une seule structure de formation .....	219
8.2.2	Des cycles de formation : du DEUG STAPS à la Licence STAPS .....	224
8.2.2.1	Les sciences d'appui (les sciences humaines et sociales et les sciences de la vie) .....	224
8.2.3	Les activités physiques enseignées durant la formation .....	234

8.2.3.1	Les activités physiques enseignées aux femmes .....	235
8.2.3.2	Les activités physiques enseignées aux hommes .....	240
8.2.4	Le concours du CAPEPS à partir de la session de 1989.....	253
<b>9</b>	<b>PERMANENCES ET EVOLUTION DE LA FORMATION AU METIER D'ENSEIGNANT AVANT ET APRES L'UNIVERSITARISATION .....</b>	<b>277</b>
<b>9.1</b>	<b>Les contenus, les structures et la durée de formation.....</b>	<b>277</b>
<b>9.2</b>	<b>Le genre dans la formation .....</b>	<b>291</b>
<b>10</b>	<b>L'APPRENTISSAGE ET L'EXERCICE DU METIER .....</b>	<b>298</b>
<b>10.1</b>	<b>Une empreinte de la qualité de la formation .....</b>	<b>298</b>
<b>10.2</b>	<b>La conception du métier .....</b>	<b>331</b>
10.2.1	Pour ceux nés avant l'universitarisation .....	331
10.2.2	Pour ceux nés après l'universitarisation .....	355
10.2.3	Une comparaison de la conception du métier chez ces deux générations .....	382
<b>10.3</b>	<b>La relation aux pairs .....</b>	<b>391</b>
10.3.1	Pour ceux qui ont suivi la formation avant l'universitarisation.....	391
10.3.2	Pour ceux qui ont suivi la formation après l'universitarisation.....	397
10.3.3	Des générations différentes au sein des équipes EPS.....	405
<b>11</b>	<b>LES MOBILITES .....</b>	<b>416</b>
<b>11.1</b>	<b>Les mobilités dites « horizontales » .....</b>	<b>416</b>
11.1.1	La mutation : choisie ou subie ?.....	416
11.1.2	L'investissement professionnel .....	437
11.1.3	Comparer le métier d'enseignant d'EPS entre deux générations à travers le filtre de l'investissement professionnel .....	463
<b>11.2</b>	<b>Les mobilités verticales.....</b>	<b>472</b>
<b>12</b>	<b>CONCLUSION .....</b>	<b>478</b>
<b>12.1</b>	<b>D'une diversité d'écoles de formation et de multiples statuts pour enseigner l'EPS à une institution unique de formation et à une conformité statutaire avec les autres disciplines dans le secondaire.....</b>	<b>480</b>
<b>12.2</b>	<b>D'une formation et un concours distincts selon le sexe à une formation mixte et un concours unique.</b>	<b>483</b>
<b>12.3</b>	<b>D'un profil d'élève sexué à un élève générique. ....</b>	<b>488</b>
<b>12.4</b>	<b>D'un milieu d'origine modeste à une élévation du niveau social du recrutement. ....</b>	<b>493</b>
<b>12.5</b>	<b>Ce qui est enseigné : d'une séance d'EPS à une leçon d'EPS.....</b>	<b>496</b>
<b>12.6</b>	<b>Des permanences et pourtant des différences dans le profil des prétendants et prétendantes au métier d'enseignant d'EPS. ....</b>	<b>503</b>



12.7	Intérêt heuristique et perspectives de ce travail de recherche. ....	512
	BIBLIOGRAPHIE.....	518
	ABREVIATIONS OU ACRONYMES UTILISES .....	535
	ANNEXES (Tome 2).	

## En introduction

### Le cheminement aboutissant à cette recherche

Ayant été formée à l'université plus précisément à l'unité de formation et de recherche en sciences et techniques des activités physiques et sportive (UFR STAPS) de Nanterre pour devenir professeur d'éducation physique et sportive, je n'avais pas imaginé que je travaillerais avec des collègues ayant eu une formation différente de la mienne. Bien que des cours m'aient été dispensés sur l'histoire de la discipline éducation physique et sportive (EPS), ces connaissances étaient totalement abstraites jusqu'à ce que cela surgisse dans mon quotidien professionnel à La Réunion. Le concours pour l'obtention du certificat d'aptitude au professorat d'EPS (CAPEPS) que j'ai passé (fin des années quatre-vingt-dix) étant national, il était alors à mon sens le garant d'une formation unique quel que soit l'âge ou le sexe de l'enseignant. Mes premières années d'enseignement en Seine Saint Denis n'ont pas ébranlé ce sentiment. Dans l'un des établissements dans lequel j'ai enseigné durant 7 ans (Pierre Brossolette à Bondy), mes collègues et moi avions à peu près le même âge. Nous avons tous passé un concours d'entrée en formation et ce, quelle que soit notre académie d'origine, mais n'étions pas tous titulaires du CAPEPS. Pour ma part, j'ai été dans cet établissement, maître auxiliaire deuxième catégorie (M.A 2) avant de réussir le concours interne, d'y être stagiaire puis certifiée. Il n'y avait pour autant pas de ségrégation ou de remarques à ce sujet. Si ce n'est une fois où, une collègue de mathématiques à qui je faisais part de la chance d'être maîtresse auxiliaire et non contractuelle comme deux de mes collègues d'EPS, me fit remarquer sans aucun mépris qu'à son époque être maître auxiliaire n'était pas valorisant. Mes collègues d'EPS<sup>1</sup> contractuelles plus exactement vacataires ne pouvaient enseigner que 200 heures années et n'étaient pas payées durant les vacances (me semble-t-il) tandis que moi, j'avais un temps complet (20 heures hebdomadaires : 17h d'enseignement + 3 heures d'animation dans l'association sportive). En somme une « prof » comme toutes les autres qui avaient les mêmes tâches. La seule différence pour moi, et pas des moindres, était (et c'est en cela que j'ai à mon sens eu de la chance) un contrat annuel. Néanmoins, une interrogation planait sur mon devenir pour chaque nouvelle rentrée. La grille indiciaire était différente, ce qui avait pour conséquence une différence de salaire mais ce n'était pas ma préoccupation première. Dans ce même établissement, je découvris que les collègues qui m'entouraient, avaient d'autres statuts que j'ignorais comme celui de professeur d'enseignement général de collège (PEGC) ou encore d'agrégé.

Ainsi, au sein d'un même établissement se côtoyaient des enseignants avec des statuts différents qui semblaient faire le même métier. C'est bien plus tard que ces diversités m'ont amenée à m'interroger. Probablement parce que le contexte n'était pas le même que celui de mes premières années.

J'intégrais une équipe plus « vieille »<sup>2</sup>, celle du collège Plateau Goyaves à Saint-Louis de La Réunion. L'équipe d'EPS était constituée de personnes différentes sur bien des points. Les premiers étaient visibles (genre, âge, accents régionaux), tandis que d'autres l'étaient beaucoup

---

<sup>1</sup> Lors de ma première année dans cet établissement, nous étions cinq (deux certifiées, une maître auxiliaire, et deux contractuelles).

<sup>2</sup> Constituée à ce moment-là de quadragénaires, quinquagénaires, et trentenaires dont je faisais partie.

moins et nécessitaient un temps d'échanges pour découvrir que les lieux de formation et le niveau de recrutement requis étaient divers. Pour exemple : trois de mes collègues (nous étions huit) de Plateau Goyaves avaient un parcours scolaire différent du mien. L'un avait été recruté après le collège (après la troisième), un autre avait fait École Normale d'Instituteurs<sup>1</sup> tandis que le troisième était passé par l'INSEP (Institut national du sport et de l'éducation physique). Si pour le dernier, j'arrivais à concevoir<sup>2</sup> qu'il ait pu avoir une autre formation que la mienne, cela m'était difficile pour les deux autres. Des niveaux de recrutement et des lieux de formation divers sont peut-être après coup, des pistes explicatives des tensions et des conceptions différentes de faire le métier d'enseignant d'EPS. Cela se cristallisait lors des réunions d'équipe, notamment lorsque l'institution demandait de rédiger le projet pédagogique de la discipline et de réaliser des fiches d'évaluation commune. Pour autant, ces différences de conception du métier ne s'expliquaient pas uniquement par des différences d'instituts de formation, d'époque ou de durée de formation. En effet, lorsque les étudiants entrent en formation, ils ne sont pas forcément vierges de toutes conceptions de ce qu'est le métier. Le milieu (familial, scolaire, sportif) dans lequel ils ont grandi en a déjà façonné une représentation. La formation d'enseignant d'EPS la poursuit. Cette dernière a été plurielle<sup>3</sup> en plusieurs points (lieu, durée, genre) jusqu'à devenir unique<sup>4</sup>. Associées au programme des concours<sup>5</sup> pour l'enseignement de l'EPS, elles peuvent révéler une identité particulière du métier répondant à des enjeux sociétaux spécifiques d'une époque. En s'appuyant sur des traces écrites<sup>6</sup> laissées notamment par le politique, il apparaît que dans les années 1960, l'identité du métier était sportive. Maurice Herzog, Haut-commissaire, puis secrétaire d'État à la Jeunesse et aux Sports souhaitait proposer une éducation sportive aux élèves par le biais de l'éducation physique. L'un des moyens pour y parvenir était de recruter des maîtres d'EPS<sup>7</sup> pouvant intervenir dans le second degré, personnel moins qualifié que les professeurs d'EPS. Ces deux catégories de personnels étaient amenées à intervenir avec le même public, au sein d'un même établissement scolaire en n'ayant pas la même formation. Sur le terrain faisaient-ils un autre métier ? En outre, selon Christian

---

<sup>1</sup> À cette époque, je pensais que l'école normale n'était réservée qu'à ceux qui voulaient devenir instituteurs (ancien statut du professeur des écoles).

<sup>2</sup> J'avais connaissance que les sportifs de haut niveau pouvaient intégrer l'éducation nationale. J'avais croisé l'un d'eux durant mes années au collège Pierre Brossolette, et durant mes années estudiantines, j'avais croisé quelques sportifs de l'Institut national du sport et de l'éducation physique.

<sup>3</sup> ATTALI, Michaël et SAINT-MARTIN, Jean. *L'éducation physique de 1945 à nos jours-3e éd. : Les étapes d'une démocratisation*. 3ème. Paris : Armand Colin, 2004. ISBN 978-2-200-60068-6 ; HUGEDET, Willy, RENAUD, Jean-Nicolas et FUCHS, Julien. *Le CREPS de Dinard, un lieu de pouvoir?* Dans : *17ème Carrefours d'Histoire du Sport: «Le sport et ses pouvoirs»*. Lille, 2016 ; SZERDAHELYI, Loic. « Femmes d'action ». *Parcours d'enseignantes d'EPS en France, des recrutements séparés à la mixité des concours (1941-1989)*. Thèse de doctorat en STAPS sous la direction de Michelle ZANCARINI-FOURNEL et de Philippe LIOTARD. Lyon : Lyon 1, 2014.

<sup>4</sup> À partir de 1975, tous les postulants à l'enseignement de l'EPS doivent tous avoir au minimum le baccalauréat, puis en 1979 la licence STAPS devient obligatoire pour candidater au concours du CAPEPS, concours qui n'est plus séparé selon le sexe à partir de la session de 1989.

<sup>5</sup> DORVILLÉ, Christian. "Les concours de recrutement comme révélateurs de l'identité de l'éducation physique." Dans : CLEMENT, Jean-Paul et HERR, Michel (dir.), *L'identité de l'éducation physique scolaire au XXe siècle : entre l'école et le sport*. AFRAPS. Clermont-Ferrand : AFRAPS, 1993, pp. 311- 326.

<sup>6</sup> D'autres références auraient pu être utilisées comme l'a fait Evelyne Combeau-Mari en utilisant les textes officiels ou encore Michel Herr.

<sup>7</sup> VÉZIER, Guilhem. *Une histoire syndicale de l'Éducation physique 1880-2002*. Paris : Nouveaux regards et Éditions Syllepse, 2007, p. 153. Cet auteur signale que « face au manque d'enseignants le Haut-commissariat à la jeunesse et des sports (HCJS) n'hésite toujours pas à faire appel à des personnels sous qualifiés. »

Dorvillé alors que l'EPS est rattachée à la Jeunesse et aux Sports, le concours de recrutement des professeurs d'EPS avait une « double fonction (...) : former les enseignants des établissements scolaires et fournir au Ministère de la Jeunesse et des Sports ses cadres propres, la « perméabilité » étant d'ailleurs totale entre ces deux carrières. »<sup>1</sup> À partir de 1981, l'EPS est réintégrée en totalité (administrativement et pédagogiquement) au ministère de l'Éducation Nationale, les enseignants de cette discipline sont-ils formés au même métier que leurs aînés ? En effet, les propos d'Alain Savary<sup>2</sup>, ministre de l'Éducation Nationale, laissent à penser que les objectifs de la discipline sont désormais scolaires.

Ainsi, avant que les structures de formation s'universitarisent à partir des années 1969, et que les Unités d'Enseignement et de Recherche en Éducation Physique et Sportive (UEREPS) soient transformées en Unité de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (UFR STAPS) en 1984, il existait de multiples centres de formation (CREPS<sup>3</sup>, IREPS<sup>4</sup>, ENSEPS<sup>5</sup>) dans lesquels étaient formés différents types d'enseignants, des maîtres d'EPS et/ou des professeurs d'EPS. Après l'universitarisation de la formation, une seule institution habilitée à former des enseignants d'EPS : l'université.

À ce stade de mon cheminement, comprendre les différentes conceptions et façons de faire le métier grâce à une comparaison uniquement des formations, me semblait intéressant mais insuffisant. Ce sont les divergences de conception notamment avec des collègues d'une génération antérieure à la mienne, qui m'ont amené à m'interroger. Et d'autant plus lorsque la conception des femmes à former était différente de la mienne. Concrètement cela se traduit par la programmation des activités. Ainsi un collègue proposait qu'on enseigne aux filles le basket et aux garçons le football. Aujourd'hui encore ce genre de propos me fait toujours le même effet. Apprend-t-on en formation, à enseigner la même chose selon que l'on s'adresse à une fille ou un garçon ? Que l'on soit une femme ou un homme ? Issue de cette génération d'enseignants qui a grandi dans une école mixte et qui a passé le concours unique du CAPEPS, il m'apparaissait évident que filles et garçons avaient, devaient avoir le même enseignement. Et pourtant, selon Michel Volondat<sup>6</sup> « la mixité reste encore trop souvent problématique ». À en croire les propos d'Annick DAVISSE<sup>7</sup>, en 1986, elle est gérée différemment selon la représentation qu'ont les enseignants. À noter que la mixité est un terme récent utilisé à l'école.<sup>8</sup> Je prenais alors conscience d'une réalité de terrain qui ne m'avait jusqu'alors pas

---

<sup>1</sup> DORVILLÉ, Christian. (1993), *op.cit.*, p. 317.

<sup>2</sup> « l'EPS au même rang que les autres disciplines à égalité de droits et de devoirs. Il en découle logiquement que désormais l'EPS a en charge les objectifs généraux du ministère de l'Éducation Nationale ». SAVARY, Alain. Ministre de l'Éducation Nationale. *Revue EP*. S. 1982, n° 175, p. 4.

<sup>3</sup> Centre Régional d'Éducation Physique et Sportive

<sup>4</sup> Institut Régional d'Éducation Physique et Sportive

<sup>5</sup> Ecole Normale Supérieure d'Éducation Physique et Sportive

<sup>6</sup> VOLONDAT, Michel. *Bistrot péda. n°1* : « Réflexions autour de la mixité », avec Michel Volondat [en ligne]. [s. d.], p. 6. [Consulté le 22 mars 2018]. Disponible à l'adresse : <https://www.aeeeps.org/productions/1207-compte-rendu-reflexions-autour-de-la-mixite-michel-volondat.html?highlight=volondat>.

<sup>7</sup> DAVISSE, Annick. "Sur l'EPS des filles." Dans : HÉBRARD, Alain (Éd.), *EPS : réflexions et perspectives. Annexe*. Paris : Éditions Revue EPS-Revue STAPS, 1986, pp. 256- 258. ISBN 978-2-86713-024-3.

<sup>8</sup> « Le mot même de mixité est récent. (...) Il existe un autre terme usité au XIX<sup>e</sup> siècle, celui de gémiation, c'est-à-dire le regroupement par âge des garçons et des filles (différent d'un regroupement par sexe), par petits effectifs. (...) Ce n'est que vers 1950 que le terme « mixité » apparaît comme substantif en référence à la mixité scolaire. Le Grand Larousse encyclopédique de 1963 exprime la perception dubitative de ce mot : « Mixité : n.f.- Etat d'une

effleurée et que, pourtant, j'avais vécu en tant qu'étudiante, puis professeure. Les étudiants en STAPS de Nanterre, en 1991, étaient dispensés de GRS contrairement aux étudiantes. Réflexion faite, n'est-ce pas la preuve qu'il y aurait implicitement au cours de la formation initiale une EPS différente à apprendre et à enseigner selon qu'on est une femme ou un homme ? Serait-ce l'héritage<sup>1</sup> d'une formation d'enseignants d'EPS où femmes et hommes étaient séparés ? Une autre anecdote de ma vie de professeure avec un collègue de la même génération, m'amenait à penser que cela ne pouvait être la seule justification. En effet, nous n'avions pas la même interprétation de la demande institutionnelle : établir un projet pédagogique. L'un voulait construire des fiches d'évaluation pragmatiques, pour qu'elles soient communes et vite opérationnelles, alors que l'autre voulait auparavant, définir en équipe les contenus d'enseignement desquels découleraient les évaluations, en bref, suivre la démarche apprise durant la formation universitaire. Les différences de conceptions du métier, si elles ne sont pas seulement liées aux différences de générations seraient-elles influencées par le genre ? Il n'est pas inhabituel d'entendre dire que les filles sont plus scolaires que les garçons, les résultats au baccalauréat en attestent<sup>2</sup>. Les filles seraient plus dociles, elles appliqueraient consciencieusement ce qui leur est demandé. Simone de Beauvoir<sup>3</sup> décrit cette éducation où femmes et hommes sont élevés différemment. Eux seraient des aventuriers, pourraient grimper aux arbres. Elles, seraient des poupées qui devraient bien présenter et au service de l'homme. Etais-je plus scolaire parce que femme et lui plus pragmatique parce qu'homme ? Est-ce qu'involontairement, je reproduisais ce qui m'avait été transmis, enseigné, comme l'écrivait l'auteure en 1949 ?

Bien que la formation se déroule dans le même institut pour les femmes et les hommes c'est-à-dire l'université, il existait un concours distinct selon le sexe et ce, jusque 1988. C'est à partir de la session de 1989<sup>4</sup>, que femmes et hommes passent le même concours. Se réalise alors la volonté du Syndicat Général de l'Éducation Nationale (SGEN) souhaitant une indifférenciation des postes<sup>5</sup>. Ceci induit-il l'idée que femmes et hommes ne faisaient pas le même métier avant cette date ? Cela n'est pas sans conséquence<sup>6</sup> sur la formation initiale. En effet, le programme

---

*école où les filles et garçons sont admis. Certains éducateurs émettent des doutes sur l'efficacité de la mixité ».* Cependant, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, le terme « mixte » (du latin *miscere* = « mélanger ») désigne la coexistence des deux sexes. » selon PEZEU, Geneviève. Une histoire de la mixité. *Les Cahiers Pédagogiques* [en ligne]. Février 2011, n° 487. [Consulté le 25 juin 2019]. Disponible à l'adresse : <https://hal-descartes.archives-ouvertes.fr/hal-01561071>.

<sup>1</sup> Avant l'universitarisation, les formateurs étaient issus d'un personnel issu du second degré, il faut attendre que ceux-ci soient reclassés ou partent à la retraite pour qu'une nouvelle génération formés après l'universitarisation paraisse.

<sup>2</sup> CHESNAIS, Jean-Claude. La population des bacheliers en France. Estimation et projection jusqu'en 1995. *Population* [en ligne]. 1975, Vol. 30<sup>ème</sup> année, n° 3, pp. 527-550. DOI 10.2307/1531352.

<sup>3</sup> « On ne naît pas femme, on le devient » en ouverture du second tome. BEAUVOIR, Simone de. *Le deuxième sexe. II. L'expérience vécue*. Paris : Gallimard, 1949.

<sup>4</sup> C'est par un décret en 1988, que le concours d'admission du CAPEPS fut déclaré unique et mis fin à cette distinction de postes.

<sup>5</sup> SZERDAHELYI, Loïc. Enseignantes paradoxales. Femmes d'action en EPS (1941 et 1989). *Tréma* [en ligne]. Décembre 2016, n° 46, p. 1-2. DOI 10.4000/trema.3587.

<sup>6</sup> « *Le concours commun implique les contenus et les objectifs de la formation soient réexaminés* », Bulletin du SGEN numéro 79, du 30 mai 1988, p. 8, cité par Loïc SZERDAHELYI dans sa thèse, (2014), *op.cit.*

d'un concours unique conduit à une unification (en apparence) des contenus de formation<sup>1</sup>. L'un des objectifs d'une formation des professeurs d'EPS à l'université<sup>2</sup> visait une homogénéité des formations initiales, et probablement par conséquent d'une uniformisation des pratiques d'enseignement. Le concours de certification devient identique pour les femmes et les hommes, vingt ans après le début de l'universitarisation de la formation, y a-t-il eu une évolution des contenus en formation, pour les femmes et les hommes?

La graine semée dans mes cours d'histoire en formation initiale a ainsi commencé à germer au contact de cette équipe. Mes lectures, sur quelques illustres personnes dans le champ de la profession, m'ont aidée à mieux appréhender l'histoire de la discipline et ce qu'avait pu être le métier. En effet, des notions (comme la gymnastique, l'éducation physique à certaines périodes, ou les textes officiels, ...) qui m'apparaissaient abstraites dans les cours à l'UFR STAPS, prenaient vie à la lecture de l'autobiographie de Jacques Thibault<sup>3</sup>. Cela a commencé par le récit des cours qu'il avait reçus de son enseignant, sa vie durant la seconde guerre mondiale, comment il était devenu professeur d'éducation physique et surtout cela m'a éclairé sur la conception de l'EPS des années 1990 dans laquelle j'ai baigné. Dans le même temps cette lecture me questionnait : comment se pouvait-il que cet homme né un demi-siècle plus tôt que moi, décrive des traits caractéristiques<sup>4</sup> de ce que doit être un professeur d'éducation physique et qui me faisaient écho ? Pourtant, c'était un homme, d'une génération différente, dans un contexte sociétal bien différent. Se pourrait-il alors que des profils types caractérisent le métier d'enseignant d'EPS ? Y aurait-il des prédispositions pour s'y engager ? Si question était posée, la réponse à mon endroit serait de prime abord positive, néanmoins à la lecture de la contribution de Bruno Papin<sup>5</sup> cela ne peut être si catégorique et vérifiable objectivement. Divers facteurs conduisent à ce métier. Les professeurs d'EPS que nous avons eu durant notre scolarité, souvent ne sont pas innocents dans notre choix de métier (tel fut aussi le cas pour Jacques Thibault). Mais qu'est-ce qui se transmet de génération en génération ? Une des hypothèses concerne la notion d'identité professionnelle des enseignants d'EPS.

La préparation d'un petit film, pour les 50 ans du lycée Roland-Garros du Tampon, présentant ce qu'avait pu y être l'EPS à cette époque, m'a amenée à interroger d'anciens élèves de cet établissement. N'ayant, faute de temps<sup>6</sup> et d'un réseau suffisant, pu faire de même avec d'anciens enseignants, je me suis tournée vers une connaissance qui avait enseigné à cette époque. Jacqueline H. avait été professeure d'EPS à Nice, et n'avait enseigné, durant toute sa carrière qui s'est terminée à la fin des années quatre-vingt-dix, qu'à un public féminin. Elle

---

<sup>1</sup> Nous pensons au concours des maîtres d'EPS dont certains contenus pouvaient varier selon l'implantation géographique du CREPS

<sup>2</sup> La formation universitaire des « maîtres de l'éducation nationale, veille à l'unité générale de cette formation ... » selon l'article 1 de la loi d'orientation 68-978 du 12 novembre 1968

<sup>3</sup> THIBAUT, Jacques. *Itinéraire d'un professeur d'éducation physique. Un demi-siècle d'histoire et d'éducation physique en France*. Clermont Ferrand : AFRAPS, 1992.

<sup>4</sup> « Beaucoup trop d'enseignants ignorent l'importance de la tenue et de l'allure (...) la valeur du corps en tant que communicateur est souvent négligée voir ignorée. » THIBAUT, Jacques. (1992), *op.cit.*, p. 83. « L'éducation physique est une pratique qui se vit et non un discours qui se récite. Il est inutile de raisonner à perte de vue (...), si l'on n'a jamais ressenti soi-même les plaisirs ou la douleur engendrés par l'activité physique ludique ou sportive ». Ibidem, p. 176

<sup>5</sup> PAPIN, Bruno. « Devenir enseignant d'EPS : une vocation ? » dans : *Enseignant d'EPS : un métier en mutation*. Paris : EP&S (Éditions), 2013, p. 37-52.

<sup>6</sup> En Août 2015, j'ai été mutée dans ce lycée ayant subi une mesure de carte scolaire. Avril 2016 était célébré les 50 ans du lycée.

m'avait gentiment transmis des documents d'époque et indiquait comment elle enseignait l'EPS. Échange très enrichissant et complètement étonnant pour moi. Elle m'avait décrit un monde où les professeurs femmes et hommes travaillaient en parallèle, sans se croiser. Les fiches d'évaluation de gymnastique nationales qu'elle me fit parvenir représentaient ces mêmes croquis que celles de mon passé d'étudiante. Elle m'avait évoqué une EPS qui n'était pas programmée comme aujourd'hui mais se faisait en fonction des installations et qui pouvait varier d'une semaine à l'autre... Nous étions toutes les deux enseignantes d'EPS, mais faisons-nous pour autant le même métier ? Prendre le temps de discuter avec les collègues (anciens ou jeunes) permet de voir une évolution, des singularités, dans le métier. Pour moi qui, dès le début de ma carrière (au mitan des années 1990), n'ait enseigné qu'à des classes mixtes, il était surprenant d'entendre qu'il était possible de n'enseigner qu'à des filles, et ce jusque dans le milieu des années quatre-vingt-dix. Néanmoins, en fouillant dans mes souvenirs d'élèves, il est vrai que filles et garçons d'une même classe étaient séparés pour les cours d'EPS. N'avais-je pas aussi appris dans mon passé d'étudiante qu'il existait un centre de formation pour chaque genre, une ENSEPS pour les femmes et une autre pour les hommes. Il y en avait même des traces dans mon passé universitaire: le concours d'entrée de l'UFR STAPS de Nanterre en 1991 recrutait 50 filles et 50 garçons. Dans les établissements scolaires, les postes étaient profilés : femme ou homme. Un de mes premiers chefs d'établissement me l'avait rappelé. D'un concours distinct selon le sexe, découlait deux formations l'une pour les femmes, l'autre pour les hommes. Ce qui impliquait des contenus de formation différents pour les enseignants, et il en était de même s'agissant des contenus d'enseignement pour les élèves. Mais quelles conceptions avaient ces enseignants d'EPS du public à former ? La population scolaire a évolué<sup>1</sup> depuis le moment où elle-même en faisait partie, ce qui n'est pas sans conséquences sur la façon de faire le métier comme le montre Michel Volondat<sup>2</sup> : « *la différenciation des rôles et des statuts féminins masculins dans les représentations mentales* » de la part des enseignants conduit à une gestion différente de la mixité. Les représentations du public à former, des activités à enseigner ne semblent donc pas être les mêmes selon le sexe de l'enseignant<sup>3</sup> et les générations.

J'ai pu approfondir ces réflexions lors de la préparation d'un master MEEF EPS. C'est avec le soutien de mon directeur de mémoire qui deviendra mon directeur de thèse que j'ai présenté un récit de vie de deux enseignants d'EPS issus de la même génération. À la fin de leur carrière, l'un est agrégé d'EPS, l'autre une femme, chargée d'enseignement d'EPS. Tous deux ont été formés dans un CREPS mais la durée de leurs études n'a pas été la même et n'a pas abouti au même diplôme. Pour tout néophyte ou toute personne extérieure à la communauté éducative, elle et il ont appris à faire le même métier. Là encore, j'avais bien appris lors des cours d'histoire de la discipline, durant mes années à l'UFR STAPS, qu'il y avait des statuts différents. Mais cela prenait vie, était incarné, avait un sens lorsque je les écoutais me raconter leur métier d'enseignant d'EPS. J'avais pu entendre, revivre, imaginer ce que c'était d'être un enseignant

---

<sup>1</sup> En effet, pour certains enseignants nés avant 1975, comme n'importe quel élève, ils ont été scolarisés dans une école non mixte. La loi dite Haby (1975) instaure une école (du primaire au secondaire) totalement mixte.

<sup>2</sup> VOLONDAT, Michel. « *Mixité et éducation physique et sportive* ». Dans : HEBRARD, Alain, *L'éducation physique et sportive. Réflexions et perspectives*. Éditions Revue EP.S Revue STAPS, 1986, p. 253.

<sup>3</sup> Michel VOLONDAT écrit : "Dans une discipline qui fait du corps l'objet et le sujet de son enseignement la mixité de la relation enseigné (e) enseignant (e) n'est pas anodine." dans TERRISSE, Mariette. *Entretien avec MICHEL VOLONDAT Inspecteur Général de l'Éducation Nationale, Doyen du groupe EPS. Revue EPS*. 2008, n° 334, p. 10.

ou une enseignante d'EPS de cette génération née en 1950, dans un contexte bien différent d'aujourd'hui. Ne pas se contenter des traces écrites mais saisir par le témoignage, un morceau de l'histoire de l'EPS permettrait de mieux éclairer certaines réflexions ou attitudes de collègues, toutes générations confondues, mais aussi de prendre conscience de l'héritage que nous portons et que nous choisissons de (ne pas) transmettre. Pour exemple, j'ai pu rencontrer de la réticence chez des collègues masculins à enseigner des activités dites féminines (la danse, le Step) ou chez (plus rarement) des collègues femmes à enseigner le rugby, le handball<sup>1</sup>. Ou encore ce que je prenais pour des légendes urbaines : « *Avant ici tu n'aurais pas pu t'asseoir. Il y avait un quartier réservé aux agrégés et un autre aux certifiés* ». Mais plus que mon intérêt personnel et professionnel, c'est en tant que tutrice de stagiaires en formation ou en phase de titularisation ou quelque fois, en tant qu'intervenante à l'université (en STAPS ou à l'ESPE), qu'il m'est apparu nécessaire de comprendre comment la formation devenue universitaire, accompagnée par la suite d'un concours unique ne produit pas, malgré tout sur le terrain une uniformisation de l'enseignement de l'EPS. Des propositions différentes de contenus persistent aujourd'hui selon le sexe. Là encore, ce questionnement venait d'une expérience de terrain, celle d'une intervention avec des étudiants en masters dans le but de les préparer au CAPEPS. Brièvement, l'objectif du cours était d'être capable d'analyser des conduites motrices d'élèves en handball et de proposer des situations d'apprentissage en s'appuyant sur une vidéo produite par un étudiant. La vidéo montrait des élèves de terminale en situation d'apprentissage, les garçons bénéficiaient du terrain de handball en entier tandis que les filles occupaient l'espace de la touche. Restait alors d'actualité à propos de la mixité en EPS, le constat de Michel Volondat et Annick Davisse<sup>2</sup> d'une co-éducation. Pour ma part, il était important de mettre en évidence une reproduction inconsciente de ce qui était décrit quarante ans plus tôt, à savoir une formation distincte selon le sexe qui était validé par deux concours l'un pour les femmes l'autre pour les hommes. En bref, que nous héritons tous d'un passé qui se transmet de génération en génération. Ce patrimoine subit des mutations, certains aspects sont conservés, d'autres abandonnés, rejetés ou oubliés car dans la réalité, ces générations évoluent dans un contexte qui n'est jamais identique, elles ne se succèdent pas les unes aux autres, elles se confrontent, voire peuvent s'affronter. La mémoire transmise en formation initiale n'est pas toujours la même, elle est filtrée en fonction d'éléments qui permettent de sélectionner les candidats. Pour preuve, les périodes de l'histoire figurant dans les programmes de l'écrit 1 diffèrent<sup>3</sup> quelque peu selon les générations. Pour autant, l'épreuve d'écrit 1 a cette « *fonction de mémoire* »<sup>4</sup> commune qui est transmise aux étudiants. Ainsi, comme l'écrit Julien Fuchs « *l'objectif du CAPEPS [serait] de recruter des enseignants cultivés (...). Par ailleurs, la volonté de recruter des enseignants qui soient d'abord de bons professionnels, c'est-à-dire, (...) réfléchis et autocritiques* »<sup>5</sup>. En formation initiale, les enseignants d'EPS suivent des cours sur l'histoire de la discipline, et

---

<sup>1</sup> « *Lorsque la question leur est posée, les enseignants d'EPS (hommes mais aussi assez souvent femmes) se retranchent derrière le problème de leurs compétences. Motif discutable peut-être mais qui interroge réellement la formation (notamment initiale, car au cours des dernières années des efforts réels ont été faits dans le domaine en FPC)* » DAVISSE, Annick. (1986), *op.cit.*, p. 257.

<sup>2</sup> DAVISSE, Annick et VOLONDAT, Michel. «Mixité : pédagogie des différences et didactiques», *Revue EP. S.* 1987, n° 206, p. 53-56.

<sup>3</sup> LAMOUR, Henri. «CAPEPS : pour un écrit 1 sans programme», *Revue EP. S.* 1995, n° 256, p. 25.

<sup>4</sup> FUCHS, Julien. «L'image du futur enseignant d'EPS à travers l'écrit un du CAPEPS externe (1979 –2012) ». Dans : FUCHS, Julien et al, *Enseignant d'EPS : un métier en mutation*. Paris : EP&S (Éditions), 2013, p. 72.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 72



découvrent ce qui la caractérise à travers l'apport de connaissances, sur ses textes officiels, ses pratiques, ses acteurs, mais aussi sur son évolution. Ils intègrent ainsi l'identité du métier. Aujourd'hui, l'histoire a une place différente dans la certification au CAPEPS et par voie de conséquence dans la formation (notamment depuis l'universitarisation). En 1995, Henri Lamour se prononçait pour qu'il n'y ait pas de programme en Écrit 1, arguant que le candidat ne devait pas « *bachoter* » des « *mots attendus, concepts-phares, auteurs institutionnels et pensées en prêt-à-porter* » mais « *qu'il sache penser la discipline dans un contexte large, sachant s'enraciner dans l'espace comme dans le temps.* »<sup>1</sup>. Il semblerait qu'il ait été en partie entendu car ces dernières années, l'Écrit 1 s'est élargi à d'autres sciences<sup>2</sup>. Mais apprendre à passer un concours, est-ce apprendre un métier ?

Avoir conscience qu'un patrimoine (une EPS sportive, une EPS genrée, ...) est transmis peut sembler suffisant pour le perpétuer (ou pas) mais insuffisant si le choix est de se l'approprier. Occulter l'analyse du passé pour identifier ce patrimoine, c'est oublier le contexte dans lequel il s'est construit, ce qui aiderait à mieux s'en emparer aujourd'hui. La tendance est souvent de penser le passé avec le regard d'aujourd'hui. Gérard Lenclud l'écrit autrement mieux : « *Ce n'est pas le passé qui produit le présent mais le présent qui façonne son passé.* »<sup>3</sup>. Il est par exemple commun d'entendre dire, les élèves d'aujourd'hui ne sont plus les mêmes que ceux d'hier. Certes mais le contexte est-il le même ? Tout comme le montre Gaston Kelman<sup>4</sup> concernant cette remarque qui s'adresse aux enfants, c'est davantage la façon d'être parent (que celle d'être enfant) qui a changé, et ce au regard du contexte sociétal. Nous serions tentés de faire le parallèle avec les enseignants d'EPS et leur formation. Ceux formés juste avant l'universitarisation sont-ils les mêmes que ceux formés juste après. Les premiers ont grandi à une époque où l'école changeait de structure et où la mixité faisait son apparition sur le territoire français. Ils appartiennent aussi à la première génération de la massification scolaire (issue du baby-boom). Quelle formation initiale leur était proposée pour devenir enseignant d'EPS ? Les seconds ont grandi dans une école mixte où la massification et la démocratisation scolaire ne sont pas sans poser quelques problèmes. Les contenus de leur formation initiale ont-ils pris en considération cette évolution sociétale ? Les compétences professionnelles de ces deux générations d'enseignants d'EPS, acquises au cours de la formation initiale, sont-elles les mêmes ?

Si l'autobiographie de Jacques Thibault a intéressé ma fibre de pédagogue, la biographie de Christian Pociello, figure charismatique de la transition EPS/STAPS m'a ouvert les yeux sur l'impact que pouvait avoir un individu sur sa profession. Son parcours a aussi mis en relief des perspectives d'évolution de carrière qu'offrait le métier d'enseignant d'EPS. L'universitarisation de la formation pouvait conduire à d'autres chemins. Ce récit de vie d'un des premiers enseignants-chercheurs en STAPS en est une illustration. Mais plus que le contenu, c'est la méthodologie employée pour cette biographie qui m'a ici intéressée, le recueil

---

<sup>1</sup> LAMOUR, Henri. (1995), *op.cit.*, p. 26

<sup>2</sup> En 2019, l'écrit 1 du concours est une dissertation portant sur les fondements sociohistoriques et épistémologiques de l'éducation physique et des activités physiques, sportives et artistiques (APSA).

<sup>3</sup> LENCLUD, Gérard. La tradition n'est plus ce qu'elle était... Sur les notions de tradition et de société traditionnelle en ethnologie. *Terrain. Anthropologie & sciences humaines* [en ligne]. Octobre 1987, n° 9, p. 118. DOI 10.4000/terrain.3195.

<sup>4</sup> KELMAN, Gaston. *Parlons enfants de la patrie*. Paris : Milo, 2007. ISBN 978-2-35341-007-1. HQ799.F8 K45 2007.

d'une histoire de vie. D'autres témoignages ont continué d'aiguiser ma curiosité et suscité mes interrogations sur le métier d'enseignant d'EPS, notamment ceux dans la revue *Contre-pied*<sup>1</sup> ou ceux rapportés par Bernard Michon et Benoit Caritey<sup>2</sup>. Les récits de vie professionnelle me sont alors apparus comme une autre voie pour saisir l'histoire de l'EPS ou tout au moins y trouver des traces.

C'est pourquoi l'objet de cette recherche porte sur une étude comparée de récits de vie professionnelle d'enseignants d'EPS. L'histoire orale est ici convoquée sans négliger les précautions d'usage pour ne pas tomber dans « l'illusion biographique »<sup>3</sup> comme l'a dénoncé Pierre Bourdieu, en prenant conscience aussi du rôle de la mémoire collective<sup>4</sup> dont parlent Raphaël Freddy<sup>5</sup> ou Pierre Nora<sup>6</sup> ou encore, en prenant soin de ne pas négliger le rôle de l'interlocuteur comme l'explique Philippe Joutard<sup>7</sup>. L'angle d'approche retenu est celui d'acteurs de terrain, la volonté étant de voir autrement l'évolution de la formation initiale et la conception du métier. Ce n'est plus une évolution racontée par des acteurs de pouvoirs (les référents au sein de la discipline, les syndicats) mais par ceux qui en sont les rouages de base. En paraphrasant la citation de Chinua Achebe<sup>8</sup>, si les acteurs dans la lumière peuvent raconter l'histoire de leur point de vue, le souhait de cette recherche est de donner la parole à ceux qui n'ont pas d'historien-ne. Ajoutons comme l'écrit Emmanuel Auvray<sup>9</sup> que « *l'histoire de la vie (...) des acteurs ordinaires de l'EPS et leurs pratiques pédagogiques, en tant qu'histoire, est mal connue* ».

Découvrir si ce métier avant et après l'universitarisation est le même, uniquement par l'approche de la formation me semble insuffisant. Il aurait été possible aussi d'analyser des leçons écrites comme l'a fait Jacqueline Marsenach<sup>10</sup> mais ce n'est pas cette version du métier qui m'intéressait, à mon sens moins spontanée, moins vivante à défaut d'être totalement vraie. Tout comme il aurait été possible aussi de convoquer les mémoires d'inspecteurs pédagogiques, mais les acteurs principaux que sont les enseignants eux-mêmes, auraient été occultés. Au

---

<sup>1</sup> *Contre-pied*, n°17, (2005), *op.cit.*

<sup>2</sup> MICHON, Bernard et CARITEY, Benoît. « Histoire orale d'une profession : les enseignants d'Éducation Physique », dans *Spirale: revue de recherches en éducation*. 1998, n° 13-14, pp. 11-39.

<sup>3</sup> BOURDIEU, Pierre. L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales* [en ligne]. 1986, Vol. 62, n° 1, p. 69- 72. DOI 10.3406/arss.1986.2317.

<sup>4</sup> HALBWACHS, Maurice. *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : Albin Michel, 1994. ISBN 978-2-226-07490-4.

<sup>5</sup> RAPHAËL, Freddy. « Le travail de la mémoire et les limites de l'histoire orale », dans : *Annales. Histoire, sciences sociales*. Vol. 35. Cambridge University Press, 1980, p. 127- 145. ISBN 0395-2649.

<sup>6</sup> NORA, Pierre. *Les lieux de mémoire*. Paris : Gallimard, 1997.

<sup>7</sup> JOUTARD, Philippe. *Ces voix qui nous viennent du passé*. Paris : Hachette, 1983.

<sup>8</sup> « *Tant que les lions n'auront pas leurs propres historiens, les histoires de chasse ne peuvent que chanter la gloire du chasseur* ».

<sup>9</sup> AUVRAY, Emmanuel. *Qu'ont-ils appris et enseigné? : L'évolution des curricula formels et réels liés à l'enseignement de la natation scolaire (2nd degré) et les identités professionnelles chez des enseignants d'EPS (1945-1995)* [en ligne]. Thèse de doctorat en STAPS sous la direction de Thierry TERRET et Pierre KAHN. Lyon : Lyon 1, 2011, p. 751. [Consulté le 22 mars 2018]. Disponible à l'adresse : <http://www.theses.fr/2011LYO10060>.

<sup>10</sup> MARSENACH, Jacqueline. "Évolution des séances d'EPS de 1965 à nos jours : quelques tendances." *Contre-Pied*. 2005, n° 17, pp. 27-36 ; MARSENACH, Jacqueline. "Tradition ou innovation en E.P ? 1956-1980 Première partie." *Revue EP.S*. 1982, n° 175, pp. 28-34.

quotidien, ce sont eux qui façonnent l'identité de la discipline. De plus, parce que la formation des enseignants d'EPS est singulière<sup>1</sup> comparativement aux autres disciplines scolaires, elle invite aussi à interroger le genre dans le métier. La démarche qui a été suivie pour l'étude de ces vies professionnelles, a été de dresser un curriculum vitae des personnes entretenues grâce à des données d'ordre sociologique comme leur origine sociale, leur niveau d'études, leur profil sportif, leur sexe, etc. Puis de comparer leur formation initiale. Pour que cela puisse être significatif, le choix des générations ne s'est pas fait au hasard. Il l'a été au regard des changements de structures de formation des enseignants d'EPS.

En effet, il apparaissait intéressant de rencontrer des enseignants et des enseignantes qui avaient suivi leur formation initiale dans les années 70, et ayant commencé à enseigner au cours de ces mêmes années. Choisir cette génération plutôt que la précédente, c'était s'offrir la possibilité de la rencontrer (67 ans en 2017). Mais surtout avoir une chance de recueillir un matériau exploitable, le métier ayant été quitté assez récemment. L'espoir étant que la mémoire n'ait pas enseveli trop vite ce passé professionnel. Une première borne était posée : 1975. Cette date a été choisie car elle marque le début de la formation universitaire avec la création du diplôme d'études universitaires générales en STAPS (DEUG STAPS) sans négliger celle d'une « révolution tranquille »<sup>2</sup> celle d'une école mixte avec la loi Haby. Choisir de comparer ces deux générations (avant et après l'universitarisation), c'était vouloir observer les contenus de la formation initiale, leur évolution possible et la prise en compte des publics à former. En effet, si à partir de 1971, les lieux de formation pour les enseignants d'EPS se centralisent dans un seul institut de formation : l'université (UER EPS) qui est mixte, il perdure un concours de recrutement différent pour les femmes et les hommes jusqu'en 1989. Dans les établissements scolaires, des postes EPS sont réservés soit pour les femmes, soit pour les hommes. Ceci induit l'idée que l'EPS n'est pas enseignée de la même façon. Avant que la mixité ne se généralise dans les écoles, les cours d'EPS étaient séparés. Les enseignantes n'enseignaient par conséquent qu'à un public féminin, l'inverse est souvent vrai pour les hommes. Avec l'universitarisation de la formation et un public scolaire qui est devenu obligatoirement mixte, l'un des enjeux du CAPEPS unique est de permettre l'indifférenciation des postes d'enseignants d'EPS, l'idée sous-jacente étant que la différence sexuée est gommée. L'enseignant a « *un statut neutre ou «professeur» n'a pas de genre* »<sup>3</sup> tout comme cela est le cas pour l'élève. Dans les textes officiels après 1967, filles et garçons ne sont plus distingués jusqu'à récemment<sup>4</sup>, l'élève est un individu asexué. Les pratiques, les techniques sportives sont iso-sexuées ou équi-sexuées selon

---

<sup>1</sup> Elle a pour objet le corps, et parce que contrairement aux autres disciplines d'enseignement, la formation n'a pas été de suite mixte.

<sup>2</sup> PEZEU, Geneviève. (2011), *op.cit.*

<sup>3</sup> MONTAGNE, Yves Felix. «Le genre des élèves, le genre des professeurs. Regard clinique sur la mixité professeur / élève». *Revue EP.S.* Août 2008, n° 332, p. 23.

<sup>4</sup> « *L'EPS a le devoir d'aider tous les collégiens, filles et garçons...* » B.O spécial, n° 6 du 28 août 2008 pour le collège.

« *Compte tenu de la spécificité de la discipline et des différences qui peuvent exister entre les garçons et les filles, il conviendra de moduler l'évaluation en construisant, par exemple, des barèmes différents pour les uns et les autres.* » B.O. hors-série n° 6 du 31 août 2000

Pierre Arnaud<sup>1</sup>, et ce sont ces contenus qui leur sont enseignés. Passer le même concours conduit nécessairement les uns et les autres à recevoir les mêmes contenus de formation. Cependant, il ne suffit pas de promulguer des lois, des textes, de modifier des structures pour observer sur le terrain, des modifications des pratiques ou des propositions non-stéréotypées<sup>2</sup>. Plus clairement, dans les universités femmes et hommes n'ont pas forcément reçus totalement les mêmes contenus notamment en termes de pratiques physiques. L'une des raisons possibles est la pérennité des équipes de formation. Philippe Terral et Cécile Collinet indiquent qu'avant les années 1990, « *il n'en reste pas moins que les STAPS regroupent deux tiers d'enseignants d'EPS pour un tiers d'enseignants-chercheurs. Ce sont effectivement les enseignants d'EPS qui ont constitué la majorité du corps enseignant dans les structures antérieures aux UFR STAPS (IREPS, ENSEPS puis UEREPS).* »<sup>3</sup>

Le choix de la seconde borne s'est arrêté à la date de 1995 et à des enseignant·e·s qui auraient commencé à enseigner dans ces années. Il aurait été possible aussi de choisir des enseignants nés après 1989, date où le concours est devenu mixte, mais le choix s'est porté sur la modification d'un seul élément de la formation initiale (et pas des moindres) : l'universitarisation d'autant que comme le dit Bernard Michon<sup>4</sup> la création de la licence STAPS ne change pas grand-chose, la quasi-totalité des étudiants se préparant au CAPEPS. Le changement des critères de recrutement au milieu des années 1990, avec la suppression du concours d'entrée à l'UFR STAPS, conduit à une massification des étudiants<sup>5</sup> et modifie le profil des enseignant·e·s<sup>6</sup> d'EPS. Pour pouvoir comparer ce qui est comparable, il semblait important qu'il y ait un minimum de similitude. Et l'instauration d'une section STAPS au Conseil National des Universités (C.N.U) en 1982 va changer profondément la formation universitaire. Prendre comme catégorie d'analyse, l'universitarisation, prend alors tout son sens. De plus, l'un des revers de ce concours unique est une masculinisation du métier. Ce qui supposerait qu'il y ait une domination du modèle masculin et déséquilibrerait les réponses possibles à la question : s'agit-il du même métier ? Les enseignant·e·s d'EPS né·e·s dans les années 1970 qui sont entré·e·s en formation avant 1995, ont à priori plus de points communs avec leurs aînés que ceux qui ont accédé sans passer le concours d'entrée à l'UFR STAPS. Si Bernard Michon dit que « *La mixité est un acquis récent, (...) elle n'interfère en rien sur les logiques de domination, qu'elles soient de classe ou de sexe. Ce qui se passe en STAPS, comme*

---

<sup>1</sup> ARNAUD, Pierre. «Le genre ou le sexe ? Sport féminin et changement social? (XIXe-XXe siècle)». Dans : ARNAUD, Pierre et TERRET, Thierry (texte réunis par), *Histoire du sport féminin. Tome 2* Paris: L'Harmattan. 1996, p. 165.

<sup>2</sup> Dans le résumé de leur étude, les auteurs indiquent que « *les professeurs stagiaires imaginent et proposent souvent des solutions marquées par des représentations stéréotypées* ». COUCHOT-SCHIEX, Sigolène, COGÉRINO, Geneviève et COLTICE, Michelle. Professeurs stagiaires en EPS face à l'enseignement en mixité. *Carrefours de l'éducation*. Juillet 2009, Vol. 27, n° 1, p. 169- 182.

<sup>3</sup> TERRAL, Philippe et COLLINET, Cécile. Les enseignants des UFRSTAPS : tensions et coordinations autour des savoirs. *Recherche & Formation* [en ligne]. 2005, Vol. 50, n° 1, p. 92. DOI 10.3406/refor.2005.2104.

<sup>4</sup> Michon, Bernard, DUPAUX Jean-Jacques et VIVIER Christian, Les formations aux métiers d'enseignants d'éducation physique - Grandes idées [mise en ligne le 15 octobre 2014] [enregistrement vidéo] dans *Projet Demeny*. Disponible sur <http://projet-demeny.univ-fcomte.fr/index.php?page=temoignage> (consultée le 06 Mars 2019)

<sup>5</sup> Idem

<sup>6</sup> PAPIN, Bruno. (2013), *op.cit.*, p. 51.

*dans d'autres filières, reflète parfaitement les situations de reproduction sociale* »<sup>1</sup>, il n'en reste pas moins qu'en EPS cet acquis était inconnu au début de la formation voire à l'entrée dans le métier pour les uns et les unes (né·e·s dans les années 1950) et, nouveau dans le métier pour les autres (né·e·s dans les années 1970), ce qui laisse supposer une façon différente de commencer le métier. C'est à la lumière de ces arguments que le choix des générations comparées a été fait.

Ainsi, les investigations ont porté sur l'étude de récits de vie d'enseignants et d'enseignantes d'EPS né·e·s dans les années cinquante et soixante-dix. Elles et ils font partie de celles et ceux qui transmettent la culture<sup>2</sup> professionnelle. Elles et ils sont reconnu·e·s en tant que tel par l'institution via l'école supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE), qui fait appel aux enseignant·e·s d'EPS en tant que tuteur·rice·s des jeunes générations. Elles et ils participent à leur formation en accompagnant les étudiants et/ou évaluant les lauréats du concours lors de leur année de stage (formation en alternance)<sup>3</sup>. Cette étude veut interroger ces enseignant·e·s sur leurs motivations à faire ce métier, les contenus de leur formation initiale, et leur représentation du métier, indicateurs utiles pour mettre en exergue des similitudes ou au contraire des différences pour éprouver au quotidien le métier selon la génération et/ou leur sexe.

Plusieurs interrogations font suite à ces réflexions :

Passer d'une diversité de lieux de formation à une formation unique (CREPS / ENSEPS/ IREPS vs Université) modifie certainement le profil professionnel des enseignant·e·s d'éducation physique et sportive. Si le profil d'ordre sociologique (origines sociales, niveau d'étude, niveau de pratiques physique, genre) des enseignant·e·s semble moins hétérogène pour la plus jeune génération et moins singulier que la première, certains comme Alain Vilbrod<sup>4</sup> s'appuyant sur Christelle Marsault, voit en cette universitarisation un passage progressif d'un enseignant animateur, technicien à un didacticien<sup>5</sup>. Mais quelles traces de ces mutations peuvent être décelées dans la formation ou dans l'exercice du métier ?

L'universitarisation a conduit à une élévation du niveau scolaire des futurs enseignant·e·s (détenir le baccalauréat devient une condition sine qua non), des traces peuvent-elles être repérées dans les contenus de formation et, plus particulièrement dans le concours de recrutement au métier d'enseignant·e·d'EPS ? Cette formation universitaire a pour conséquence la disparition de tout autre statut que celui de professeur. Le statut de moniteur, de maître d'EPS s'éteint.

---

<sup>1</sup> Ibidem

<sup>2</sup> C'est la définition au sens anthropologique repris par Philippe JOUTARD qui est retenue « En anthropologie, le mot culture implique essentiellement une certaine tradition du mode de vie transmise de génération en génération » JOUTARD, Philippe. (1983), *op.cit.* p. 83

<sup>3</sup> Note de service sur les modalités d'évaluation du stage et de la titularisation des personnels enseignants et d'éducation publiée au BOEN du 26 mars 2015. Ces tuteurs sont des enseignants en activité choisis et reconnus par le corps des inspecteurs, donc les garants a priori d'une culture à transmettre.

<sup>4</sup> VILBROD, Alain. "Les professeurs en EPS : portrait social d'un groupe bien intégré." Dans : *Enseignant d'EPS : un métier en mutation*. Paris : Revue EPS/AFRAPS, 2013, p. 25.

<sup>5</sup> Pour Dominique Bret, le professionnel recherché par l'institution varie selon les époques. L'universitarisation des études conduit à rechercher un enseignant d'EPS qui en plus d'être un ingénieur est un enseignant « clinique ». BRET, Dominique. L'enseignant d'EPS. Animateur, technicien, ingénieur ou concepteur. *Recherche et formation* [en ligne]. Avril 2008, n° 57, pp. 141- 152. DOI 10.4000/rechercheformation.886.

À partir du début des années 1970 (et petit à petit) seules les universités peuvent former les enseignants d'EPS mais il existe toujours des critères de recrutement qui, dans le détail peuvent être différents d'une université à l'autre. Sont-ils des révélateurs d'un métier qui est différent selon les régions de France ? Peut-on y voir le signe non pas d'une identité mais des identités professionnelles d'enseignant·e·s d'EPS ?

Avec l'universitarisation, le processus d'une formation mixte d'enseignant·e·s d'EPS est engagé, les contenus de formation le sont-ils pour autant ou subsiste-t-il un traitement par sexe ? Par ricochet, si les contenus de la formation des enseignant·e·s sont distincts, quelle incidence cela peut-il avoir sur le métier d'enseignant·e d'EPS face à un public scolaire qui devient mixte ?

Au-delà d'une simple unification de la structure de formation (femmes et hommes dans un même lieu) à l'université<sup>1</sup> et d'un concours unique (1989) du CAPEPS, le profil des équipes d'EPS pourrait être mis en cause. On passe alors d'équipe pédagogique avec des postes à profil (femme/homme) à des équipes où il n'y a pas de distinction de sexe de l'enseignant dans leur constitution. L'idée sous-jacente ne serait-elle pas que désormais peu importe le sexe de l'enseignant pour enseigner l'EPS ? Et puis, la génération née dans les années 1970 est-elle formée au même métier que celui des générations formées dans les années 1950 ? Sur le terrain font-ils le même métier lorsqu'ils commencent à enseigner ?

La réponse à ces questions permettrait d'observer l'effet de l'universitarisation sur la formation professionnelle en EPS et subséquemment sur le métier d'enseignant·e d'EPS. Provoquer le récit des témoins aiderait à entrevoir des différences de conceptions, d'identité du métier, ou même une évolution de celui-ci à travers l'évaluation, la programmation, les groupes, les activités. Ces témoins pourraient l'avoir ressenti au cours de leur carrière car, au sein des équipes d'EPS d'un même établissement, plusieurs générations peuvent se côtoyer. Ces témoignages devraient aussi permettre de dessiner les contours du profil de celles et ceux qui font le métier car de l'extérieur, c'est toujours le même métier, quel que soit le sexe, le lieu de formation et plus tard d'exercice. Il y aurait donc des traits caractéristiques et permanents, qui permettent de distinguer un·e enseignant·e d'EPS d'un·e autre enseignant·e, qui pourraient être des dispositions pour enseigner l'EPS, des contenus de formation initiale spécifiques, des concours de recrutement à l'enseignement de l'EPS singuliers, et un investissement professionnel particulier traduisant une identité spécifique du métier d'enseignant d'EPS.

Le premier chapitre de cette étude a pour but de situer l'objet de recherche dans un champ théorique. Autrement dit qu'elles sont les références scientifiques sur lesquelles je me suis appuyée pour mettre à l'épreuve cet objet ainsi que la revue de littérature qui l'a étoffée. L'histoire et plus particulièrement, l'histoire orale a été convoquée. Vient ensuite la présentation des éléments retenus pour constituer l'échantillon et la méthodologie suivie pour recueillir les témoignages, qui composent une grande partie de notre corpus. Le second chapitre, permet de traiter les données recueillies pour dégager des pistes de réponse aux questions posées concernant le métier d'enseignant et d'enseignante d'EPS, qui sont résumées en une seule : avant et après l'universitarisation, s'agit-il du même métier ? Appréhender l'intérêt d'une telle

---

<sup>1</sup> Loi d'orientation de l'enseignement supérieur du 12 novembre 1968.

recherche, mettre en exergue ses limites et entrevoir le prolongement possible de ce travail concluront cette étude.

Mais avant d'aller plus loin dans le propos, il m'apparaît important de signifier au lecteur que pour faciliter la lecture de ce travail et uniquement pour cette raison, j'ai renoncé à l'écriture inclusive<sup>1</sup> pour parler du métier, bien qu'elle commence à se généraliser dans notre quotidien. En adoptant l'écriture conventionnelle actuelle<sup>2</sup> qui revendique que l'emploi du masculin dans la langue française est neutre, je prends le risque de masquer ou de placer l'enseignante d'EPS en arrière-plan. Pour autant, je ne souhaite pas que l'intention réelle de ce travail de thèse, d'un traitement paritaire et égalitaire de la femme et de l'homme dans le métier d'enseignant<sup>3</sup> d'EPS soit niée, bien que comme l'écrit Raphaël Haddad, docteur en analyse du discours, « *l'écriture inclusive désigne ainsi l'ensemble des attentions graphiques et syntaxiques qui permettent d'assurer une égalité de représentations des deux sexe* »<sup>4</sup>. Cette attention et intention ne peuvent certes pas se lire graphiquement dans ce rapport de thèse, par l'utilisation par exemple du point médian (·) mais elles le sont dans le respect de l'ordre syntaxique où la règle du codage de l'alphabet<sup>5</sup> prévaut.

---

<sup>1</sup> Le Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes (HCEFH), indique dans son rapport de 2015 que « *la langue reflète la société et sa façon de penser le monde* » et encourage cette écriture.

<sup>2</sup> Celle-ci évoluera peut-être tout comme l'Académie Française a reconnu la féminisation des noms et des métiers en février 2019.

<sup>3</sup> La tentation est grande d'ajouter le point médian et de minorer la règle grammaticale pour laquelle « le masculin l'emporte », mais par souci de cohérence, nous conservons la règle habituelle d'écrire au masculin.

<sup>4</sup> HADDAD, Raphaël. Pour une langue française qui cesse d'invisibiliser les femmes #pointmedian #écritureinclusive. Dans : *Pour une langue française qui cesse d'invisibiliser les femmes #pointmedian #écritureinclusive* [en ligne]. [s. d.]. [Consulté le 18 octobre 2019]. Disponible à l'adresse : <http://www.ecriture-inclusive.fr/> ; Manuel d'écriture inclusive. Dans : *Secrétariat d'État chargé de l'égalité entre les femmes et les hommes et de la lutte contre les discriminations* [en ligne]. [s. d.]. [Consulté le 18 octobre 2019]. Disponible à l'adresse : <https://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/initiative/manuel-decriture-inclusive/>.

<sup>5</sup> Ce qui amène à écrire par exemple : les femmes et les hommes se destinant au métier...ou les enseignants et enseignantes d'EPS...

## Première partie

### 1 Des concepts à la démarche ou ancrage scientifique de la recherche

Cette première partie vise à exposer les divers éléments qui ont permis la construction de l'objet de la recherche. Son émergence est née de réflexions issues de la pratique au quotidien du métier et ce, au sens le plus large. Sens large car être professeur ce n'est pas seulement faire cours d'EPS aux élèves, c'est aussi travailler avec les acteurs de la communauté éducative. Pour mieux appréhender ce qui est aujourd'hui attendu d'un enseignant d'EPS ou en EPS<sup>1</sup>, il est possible de s'appuyer sur le référentiel de compétences des métiers du professorat édicté en 2013<sup>2</sup>. Pour autant il y a une distance entre ce qui est attendu et ce qui est produit réellement. En effet, il n'est pas incongru de penser qu'entre la théorie et la pratique, les attentes institutionnelles et la réalité professionnelle il y a parfois un fossé. Brièvement, en tant que membre de la communauté éducative, l'enseignant d'EPS s'inscrit au sein de cette dernière (parents, professeurs toutes disciplines confondues, direction, administration, partenaires) ; en tant que pédagogue et visant la réussite de tous les élèves, il se doit de maîtriser la langue française, prendre en compte la diversité des élèves, intégrer la culture numérique etc... Quelles compétences étaient-elles présentes, attendues en début de carrière des témoins choisis ?

#### **L'histoire, choix incontournable pour cette recherche.**

Pour alimenter ces réflexions la circonscription de l'objet de recherche dans un champ scientifique a été nécessaire. Le champ retenu est celui des sciences humaines et sociales. La discipline retenue, l'histoire et plus exactement, la micro-histoire<sup>3</sup>.

Pour faire de l'histoire, il ne suffit pas de collecter des informations, des données, il faut pouvoir les replacer dans leur contexte. Cette nécessité est complexe. Il ne s'agit pas, comme l'a écrit Marc Ferro<sup>4</sup> à propos du passé « se contenter de le reconstituer » mais le « reconstruire ». Ce n'est pas une photo à deux dimensions qu'il faut présenter mais mettre en scène des récits de vie. Bien que l'approche par les histoires ouvertes sur la vie, ait suscité notre curiosité en mettant à jour une autre facette de l'histoire, un tour d'horizon des divers courants a été nécessaire pour savoir où situer notre objet de recherche. C'est par les récits de vie que s'est esquissé l'objet de notre recherche, l'historiographie a permis de positionner la micro-histoire dans un courant.

---

<sup>1</sup> Selon Alain Vilbrod, « la préposition (...) « en » introduit une nuance qui valorise la discipline EPS tout en affirmant le statut professionnel de l'individu. » VILBROD, Alain (2013), *op.cit.*, p. 10

<sup>2</sup> « Un référentiel des compétences professionnelles définit les objectifs et la culture commune à tous les professionnels du professorat et de l'éducation. Ces compétences s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue ».

<sup>3</sup> REVEL, Jacques. « L'histoire au ras du sol », préface à Giovanni Levi. *Le pouvoir au village : histoire d'un exorciste dans le Piémont du XVIIe siècle*. 1989, p. I- XXXIII.

<sup>4</sup> FERRO, Marc. Les oublis de l'Histoire. *Communications* [en ligne]. 2012, n° 91, p. 202.



Ce n'est pas dans le courant positiviste (XIX<sup>e</sup> siècle) que sera située cette thèse mais davantage dans celui de l'École des Annales<sup>1</sup>. Elle introduit les sciences sociales et se place en opposition au courant positiviste pour lequel les sources écrites avaient plus de valeur que les sources orales et, souvent associées au folklore. En effet, succinctement et caricaturalement, le premier pourrait être représenté par le proverbe : les paroles s'envolent, les écrits restent. Pour le second, dans les années 1980, les discussions entre sociologues et historiens ont fait redécouvrir les travaux de Maurice Halbwachs<sup>2</sup> sur la mémoire. Ils mettent en exergue la pertinence de faire de l'histoire orale. Philippe Joutard<sup>3</sup>, historien, s'est essayé à cette pratique de confronter des témoignages oraux à des sources écrites. Il déclare que l'histoire écrite s'est construite sur la « *solidité d'un document écrit* » en opposition avec l'histoire orale. « *L'histoire est celle des puissants [le roi, les ecclésiastiques]. Pour certains [Langlois et Seignobos], l'écrit est fidèle tandis que la transmission orale est altérée* ». Or tout le monde n'a pas les moyens de pouvoir écrire. De prime abord et de façon triviale, présenter une évolution, faire de l'histoire, résident dans l'étude de documents écrits (archives, ouvrages, textes officiels...). Mais tout n'a pas été conservé comme l'a écrit Henri-Irénée Marrou. Ajoutons que les écrits sont partiels et ne donnent la vision que d'un aspect des acteurs comme l'écrit Chinua Achebe. « *Si l'Histoire n'a retenu que les exploits du chasseur, c'est parce que le lion n'a pas d'historiens* » comme l'écrit aussi Jean-Yves Le Naour<sup>4</sup>. Les sources orales seront alors l'un des éléments essentiels de notre objet de recherche. Elles permettent de réinterpréter les documents écrits à l'instar du travail sur les camisards de Philippe Joutard, ce qui est nouveau dans son travail.

L'histoire n'est pas figée, elle est vivante. C'est une science humaine. Cependant, elle ne peut laisser place à une totale subjectivité.

Ainsi, s'essayer à devenir historien, c'est prendre de la distance avec les documents recueillis mais aussi avec nos préjugés. L'ouvrage d'Henri-Irénée Marrou<sup>5</sup> indique les précautions à prendre. Malgré la volonté d'être la plus objective possible (l'histoire ne peut l'être totalement contrairement à ce qu'écrivaient Langlois et Seignobos<sup>6</sup>), il y aura de la subjectivité pour la rendre la plus intelligible possible. Il ne faut pas l'occulter, et en avoir pleinement conscience, ce que nous verrons ultérieurement.

### **L'histoire orale comme méthode scientifique**

L'histoire n'est certes pas une science qui peut reproduire des expériences comme les sciences expérimentales, mais elle nécessite tout autant de la rigueur comme mettre en place un protocole, recueillir des données et les traiter pour les interpréter. La rigueur en histoire orale exige de s'appuyer sur des concepts théoriques, ce qui est un préalable en sciences humaines et

---

<sup>1</sup> La revue est fondée en 1929 par Lucien Febvre et Marc Bloch.

<sup>2</sup> « La mémoire collective » paru à titre posthume en 1950.

<sup>3</sup> JOUTARD, Philippe. (1983), *op.cit.*

<sup>4</sup> LE NAOUR, Jean-Yves. *Les Oubliés de l'Histoire*. Paris : Flammarion, 2017. ISBN 978-2-08-136523-0.

<sup>5</sup> MARROU, Henri-Irénée. (1954) *De la connaissance historique*. Paris. Seuil.

<sup>6</sup> LANGLOIS, Charles-Victor et SEIGNOBOS, Charles. *Introduction aux études historiques*. Paris : ENS Éditions, 2014. Cet ouvrage est paru la première fois en 1898.

sociales. La rigueur permet de valider un concept. En histoire, elle est la collecte des sources et leur traitement qui conduit à une interprétation. Nicole Demouge et Guy Olivier<sup>1</sup> s'appuyant sur l'exposé de Philippe Joutard, traduisent cela en ces termes :

*« la seule méthode scientifique consiste à adopter totalement la subjectivité de la constitution du document, c'est-à-dire, indiquer les conditions de chaque entreprise, la perspective générale recherchée, le guide implicite ou explicite de l'entretien, des circonstances précises de chaque rencontre. La déontologie rejoint ici, à terme, l'efficacité. (...) Une enquête fructueuse suppose d'abord une information sur le sujet afin de poser les questions pertinentes et avoir quelques connaissances préalables sur ce qui a fait l'essentiel d'une vie est une première forme de respect à l'égard de son interlocuteur... ».*

En paraphrasant les auteurs cités précédemment la méthode des récits de vie permet au cours d'un entretien, par le questionnement d'explorer un objet, une histoire choisie, de mettre en lumière non pas des parts d'ombre mais des parties oubliées ou plus discrètes. « *Cela signifie que le chercheur doit être préparé à entendre l'inattendu et à revoir le cadre de ses informations [et de ses connaissances]. L'intérêt présenté par ces histoires vécues est de permettre, à partir d'un petit nombre de cas, de découvrir de nouvelles interprétations, de nouvelles logiques sociales* ». C'est ce que soulignent ces auteurs en s'appuyant sur les travaux de Daniel Bertaux<sup>2</sup>. Pour notre thèse, nous avons procédé toujours de la même manière pour leurs collectes : prise de contact téléphonique, entretien(s) enregistré selon un guide<sup>3</sup> chez le témoin, fiche bilan<sup>4</sup> de l'entretien puis transcription verbatim. Ce référencement est l'héritage du travail d'archivage d'Antoine Court né à la fin du XVIIe, voulant construire une histoire critique (ces textes sont relatifs à l'univers des prophètes). « *Il faut attendre les principes de l'érudition moderne pour que l'indication des sources utilisées avec des références précises devienne une règle qui, dans les enquêtes orales, n'est même pas toujours respecté aujourd'hui* »<sup>5</sup> selon Joutard dans les années 1980. Tout comme l'a fait aussi Paul Thompson (1970) avec ses études sur l'époque Édouardienne, nous avons utilisés des sources écrites<sup>6</sup> pour traiter nos sources orales transformées en verbatim. Plus que l'idée de publier des récits de vie, c'est l'interprétation et la confrontation avec des sources écrites qui est retenue. Ainsi, pour valider la source orale et sa véracité, il apparaît nécessaire de la confronter à d'autres sources mais aussi de les croiser, tout comme l'a fait l'anthropologue Oscar Lewis dans son ouvrage *Les enfants de Sanchez* (1963). L'objectif étant moins une recherche de vérité qu'une façon de situer le récit par rapport à d'autres sources, (que la mémoire aurait pu transformer et/ou occulter) de façon à identifier les hiatus et de les expliquer.

---

<sup>1</sup> DEMOUGE, Nicole et OLIVIER, Guy. "L'enquête orale, l'histoire de vie : une approche phénoménologique de la recherche." *Spirale. Revue de recherches en éducation* [en ligne]. 1999, Vol. 24, n° 1, pp. 195- 211. DOI 10.3406/spira.1999.1531.

<sup>2</sup> BERTAUX, Daniel.(1997), *Les récits de vie: perspective ethnosociologique*. Paris. Nathan, p. 99. ISBN 2-09-190446-5.

<sup>3</sup> Nous reviendrons plus loin sur la construction de ce guide.

<sup>4</sup> Annexe 2

<sup>5</sup> JOUTARD, Philippe. (1983), *op.cit.*, p. 13.

<sup>6</sup> Les sources écrites sont celles des textes officiels ou encore les ouvrages liés à l'école, à l'EPS, le sport ont été utilisés.

En effet, si l'histoire n'est pas une science exacte, elle est au contraire construite, reconstruite par les hommes de chaque époque avec les informations à leurs dispositions. Parfois ce sont des pans de l'histoire qui mettent du temps à être dévoilés, bien que des faits, eux, soient inscrits dans le temps. Au niveau de l'histoire des enquêtes orales, la rigueur s'est au fil du temps mise en place, à commencer par le référencement des sources. Cette rigueur adoptée, l'interprétation devrait permettre de rendre compte d'une et non pas de la réalité du métier d'enseignant d'EPS.

Autre approche complémentaire reposant aussi sur la collecte d'histoires de vie, la prosopographie. Elle a permis de circonscrire notre objet de recherche, dans le champ de l'histoire de vie. Ce mot vient du grec prosôpon, rôle, personne, et graphos, écrire. Autrement dit c'est décrire le rôle d'une personne. « Selon un dictionnaire de 1862<sup>1</sup>, la prosopographie était «*en termes de rhétorique, description des traits, de l'air, du maintien d'un homme ou d'un animal* ». Pour Jean Maurin<sup>2</sup>, « *la prosopographie est la recherche des éléments communs et des écarts différentiels présentés par des biographies particulières* ». C'est dans cette perspective que seront comparés les récits de vie de nos quelques enseignants, en gardant à l'esprit qu'ils n'ont pas vocation à être représentatifs de l'ensemble des enseignants de ces générations. La comparaison entre différents parcours de vie permet de voir apparaître des récurrences, des logiques d'actions semblables, repérer les mêmes processus et étapes ou au contraire une multitude de singularités. L'analyse comparative semble mieux adaptée pour le chercheur confirmé. Dans le champ de l'EPS, des auteurs comme d'abord Pierre Arnaud<sup>3</sup>, puis Bernard Michon et Benoît Caritey<sup>4</sup>, Thérèse Roux Perez<sup>5</sup> Carine Erard<sup>6</sup>, l'ont utilisée. Pour cette dernière la prosopographie utilisée par les historiens depuis la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, désigne le recueil systématique de données sur des personnes en vue de fabriquer une biographie collective. Selon elle, c'est une méthode qui étudie une micro-population à partir de biographies sur la base d'indicateurs communs<sup>7</sup>. Ce qui retient notre attention dans la prosopographie est qu'elle peut avoir de l'intérêt pour une micro-population. Elle en étudie les points communs et divergents entre les profils et les parcours. Le projet est de mettre à jour la composition sociologique d'un groupe et surtout, de repérer et caractériser l'identité professionnelle des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS). Si l'objet de cette thèse peut avoir une dimension sociologique par l'étude d'une branche professionnelle, il a pour

---

<sup>1</sup> Cité par MAURIN, Jean. La prosopographie romaine : pertes et profits. *Annales* [en ligne]. 1982, Vol. 37, n° 5, p. 824-836.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> ARNAUD, Pierre et CHARRIERE, Jean-Louis. «Métier : prof de gym. Enfance et jeunesse d'une profession au travers d'un récit auto-biographique (1906-1958).» *Société Alfred Binet & Théodore Simon*. 1988, Vol. 88, n° 614, pp. 3- 31.

<sup>4</sup> MICHON, Bernard et CARITEY, Benoit. (1998). *op.cit.*

<sup>5</sup> PEREZ-ROUX, Thérèse. 2013. «Dynamiques identitaires des enseignants d'EPS: groupe (s) et individus à l'épreuve du temps et des contextes de travail», dans : FUCHS, Julien, VILBROD, Alain et AUTRET, Élodie (dir.). *Enseignant d'EPS: un métier en mutation*. Paris, EP & S (Éditions). pp. 105-123 ; ROUX-PEREZ, Thérèse. «L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières», *Staps* [en ligne]. 2004, Vol. 63, n 1, p. 75. DOI 10.3917/sta.063.0075.

<sup>6</sup> ERARD, Carine. Approche prosopographique des inspecteurs en charge de l'EPS [mise en ligne le 15 octobre 2014] [enregistrement vidéo] in *Projet Demeny*. Disponible sur <http://projet-demeny.univ-fcomte.fr/index.php?page=prosopo>

<sup>7</sup> Les indicateurs communs qui sont retenus seront développés ultérieurement dans la partie méthodologie.

objectif de se demander comment et dans quelle mesure<sup>1</sup> la trajectoire familiale, la trajectoire sportive, la formation initiale et/ou continue, les événements de la vie, etc. peuvent façonner un enseignant ou une enseignante d'EPS dans sa pratique enseignante. La justification apportée dans le mémoire de Céline Stupfler<sup>2</sup> peut être plus éclairante

« du point de vue sociologique, il est par exemple intéressant d'utiliser du récit de vie afin d'étudier une certaine branche professionnelle ou encore de mieux cerner les rapports sociaux structurant une ou plusieurs sociétés privées. De ce point de vue, les apports du récit de vie professionnelle sont indéniables ; grâce à son analyse et à son interprétation, effectuées par le chercheur, il permet par exemple de mieux comprendre la place des sujets dans la société, les mécanismes inhérents à leur carrière ou encore la nature et les causes de différentes trajectoires sociales. Il permet en d'autres termes, dans sa dimension sociologique, d'appréhender avec davantage de justesse un milieu que les préoccupations majeures de ses acteurs. C'est exactement ce que révèle l'étude menée par Daniel Bertaux et Isabelle Bertaux-Wiame en 1980 auprès de boulangers artisanaux »<sup>3</sup>

### **L'écueil de la subjectivité en histoire**

Si l'histoire n'a pas les mêmes attributs qu'une science du vivant, elle est une science humaine où la subjectivité est reconnue ; elle n'a pas la prétention de mettre à jour la vérité. Lors d'un colloque sur l'approche biographique en sciences humaines et sociales Jean-Michel Delaplace<sup>4</sup> disait : « *La question de la vérité historique est sans objet; ce qui est visé c'est l'interprétation faite par les acteurs sociaux des situations auxquelles ils sont confrontés* ». C'est ainsi que nous plaçons notre objet de recherche. Il ne s'agit pas de découvrir la vérité de ce qu'est le métier d'enseignant et d'enseignante d'EPS, mais de recueillir, entre autres, l'idée que s'en font les principaux acteurs. Pour ce faire, il est nécessaire d'adopter une rigueur méthodique, une part d'empathie (et non pas sympathie, ce qui pourrait être le risque étant moi-même enseignante) et de proposer une interprétation de ce métier que permet la comparaison des récits de vie. Comme il a été évoqué précédemment, la subjectivité ne peut être exclue dans cette forme de reconstruction de l'histoire. Si appartenir au champ de l'éducation physique et sportive peut être un atout pour recueillir nos sources orales, il est nécessaire de mettre de la distance entre la parole reçue et le vécu personnel. Plus qu'un entretien, un dialogue s'instaure entre le chercheur et les témoins pour faire ressurgir le passé tout en prenant conscience que celui-ci se fait à travers le filtre du présent, mais aussi que celui qui recueille la parole peut avoir un statut social différent de celui (celle) qui se livre. « *C'est là une orientation humaniste car construite*

---

<sup>1</sup> Ce sont ces différentes trajectoires qui serviront d'appui, elles sont les éléments constitutifs de notre guide d'entretien.

<sup>2</sup> STUPFLER, Céline. *Étude de récits de vie professionnelle d'enseignants du premier degré : analyse du discours* [en ligne]. Mémoire Master « Métier de l'éducation et de la formation ». Montpellier : Université Montpellier II IUFM, 2013. Disponible à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00915011>.

<sup>3</sup> BERTAUX, Daniel. (2010). *op.cit.*

<sup>4</sup> DELAPLACE, Jean-Michel et CALVINI, Claude. "Intérêt heuristique des récits de vie dans la formation des futurs professeurs d'éducation physique et sportive", colloque "lire des vies", université de La Réunion, 23 février 2017.

*dans le cadre d'une relation interpersonnelle* »<sup>1</sup>. L'intérêt est d'obtenir des informations différentes des sources écrites. Nicole Demouge et Guy Olivier citent comme exemple, les récits de vie des femmes, durant la crise de 1930 au Canada, recueillis par Denyse Baillargeon. Ils permettent de saisir le quotidien des femmes et de rendre compte entre autres des statuts inégaux des sexes. La méthode des récits de vie s'appuie alors sur la phénoménologie<sup>2</sup> pour ce qui est de son interprétation.

Jusqu'à présent, nous avons admis que l'interprétation ne pouvait être que subjective en histoire. Et nous le pensons en nous référant au philosophe Paul Ricœur<sup>3</sup>. Il a développé le courant herméneutique<sup>4</sup> dont la méthodologie pose quelques questions, celles du scripteur et de l'interprète. Il entend ainsi, que si la pensée est méthodique et si, tout comme les sciences, il y a une hypothèse, des expérimentations desquelles des théories peuvent être tirées, elle ne se fait pas sans une certaine subjectivité car elle fait appel à un intermédiaire. L'identité de l'historien ne peut être niée dans ce qui n'est pas la recherche d'une vérité mais de la mise en cohérence de l'histoire de ces enseignants et enseignantes d'EPS. L'autre peut être semblable mais aussi différent pour paraphraser Ricœur. Ainsi la vérité des sciences est différente de celle de l'histoire, en ce sens et pour reprendre à nouveau Henri-Irénée Marrou ou Philippe Joutard que l'histoire ne peut se séparer de l'historien.

Dans ces conditions, quel avantage, d'être enseignante d'EPS qui s'essaye à la micro-histoire de son milieu professionnel ! Il est alors possible de penser que le recueil des données sera plus aisé. La confiance est a priori acquise, ce qui faciliterait l'entretien. L'empathie est plus facile lorsqu'on s'entretient avec ses pairs. Cependant, il ne faut pas la confondre avec la sympathie car l'étude scientifique nécessite une mise à distance, une réserve au moment du recueil de l'information et un sang-froid lors de l'interprétation des faits d'autant plus important que l'objet étudié nous est familier et nous touche. Sans compter que l'interviewé peut passer sous silence des aspects censé être connu de son interlocuteur<sup>5</sup> comme le raconte Benoît Caritey car relevant d'une culture commune. Ce sont là quelques biais à éviter.

## **La micro-histoire**

Autre courant qui a été retenu pour définir et affiner le champ de l'objet de recherche, est celui apparu en France à partir des années 1970, la micro-histoire. Après la macro-histoire qui généralise, place à la « micro-histoire ». Paul-André Rosental écrit à ce propos « *la jeune génération d'historiens intéressés à ses objets (...) investit plutôt dans une histoire sociale de*

---

<sup>1</sup> DEMOUGE, Nicole et OLIVIER, Guy, 1999, *op.cit.*, p. 207

<sup>2</sup> Par phénoménologie, Il faut entendre l'étude descriptive des phénomènes et/ou ensemble de phénomènes. Edmund Husserl l'a défini comme une science des vécus, du ressenti, des expériences vécues.

<sup>3</sup> RICŒUR, Paul. *Histoire et vérité*. 2e édition augmentée de quelques textes. Paris : Ed du Seuil, 1964.

<sup>4</sup> Ce courant peut être quant à lui défini comme l'interprétation des textes, des actions et des événements, des discours sur l'histoire.

<sup>5</sup> « *Il m'est arrivé plusieurs fois d'entendre ou de lire : « vous savez ça aussi bien que moi » ou « vous savez ça mieux que moi... ».* L'historien connaît le passé mieux, aux yeux de certains témoins qu'eux-mêmes. » CARITEY, Benoît, "L'histoire venant d'en bas : ses atouts et ses pièges", dans POIRRIER, Philippe et WOLIKOW, Serge. *Où en est l'histoire du temps présent? Notions, problèmes et territoires*. Actes du colloque transfrontalier-Cluse, 25 septembre 1997. Université de Bourgogne, Institut d'histoire contemporaine, 1998. p. 31

*la famille, en plein essor. Ces dynamiques font partie d'un mouvement, plus vaste et désormais bien connu, de remise en cause de la quantification décontextualisée, rigidifiante et oublieuse de la construction narrative, centrale dans l'activité historique*». L'histoire est entreprise à une autre échelle. Elle fait la place belle aux gens ordinaires ou comme le propose la définition oxymorique d'Edoardo Grendi d'« exceptionnel normal »<sup>1</sup>. L'histoire ne parle plus uniquement des grandes figures retenues par la mémoire collective. Elle se démocratise. Ajoutons à cela que « *la micro-histoire procède à une réduction d'échelle et s'intéresse à des individus non considérés comme représentatifs d'une catégorie sociale* »<sup>2</sup>. Elle n'a pas vocation à s'opposer à la macro-histoire mais au contraire d'apporter un autre regard sur l'histoire qui n'est pas forcément celle de l'histoire institutionnelle et universelle.

Reconstruire un passé en utilisant la micro-histoire, celle de quelques enseignants d'EPS qui n'ont pas vocation à être un groupe représentatif, est la prétention de cette recherche.

C'est en s'appuyant sur leur mémoire (sans en occulter les limites), que leurs récits de vie vont donner corps à une image, une identité de l'EPS. Ce n'est pas la version « institutionnelle », de « la mémoire sociale »<sup>3</sup> qui intéresse ici mais la mémoire, le regard de ces enseignants sur les traces de leur passé. La parole leur est alors donnée, ils pourraient faire partie des « groupes oubliés »<sup>4</sup>, ceux qui n'ont d'ordinaire pas la parole. Car ne s'appuyer que sur les sources écrites que sont les textes officiels ou encore les rapports d'inspection, et pour reprendre l'exemple de Philippe Joutard, ce serait quelque part n'exposer qu'un fantasme.

« la conception que l'inspection – et donc l'Institution – se fait de la réalité enseignante. Or, aujourd'hui, les inspecteurs sont de moins en moins présents et leurs formules se stéréotypent de plus en plus. (...). Ce qui est vrai pour la notation des enseignants qui, a priori, relevait justement de l'approche qualitative, est vrai également dans bon nombre de domaines »<sup>5</sup>.

Ajouter à cela que la parole des inspecteurs est à placer du côté de la version officielle de l'éducation nationale française donc en recherche d'un modèle plutôt idéal. L'histoire orale permet d'apporter un autre témoignage d'une réalité à un moment donné et dans un espace défini. C'est dans ce sens que Marc Ferro reprenait les propos de « *Marc Bloch qui déclarait qu'un texte, même officiel, n'était rien de plus qu'un témoignage : il n'était ni la «vérité» historique ni une explication* »<sup>6</sup>. Ce n'est plus la narration qui est mise en avant, mais les

---

<sup>1</sup> ANHEIM, Étienne et GATTINARA, Enrico Castelli. Jeux d'échelles. Une Histoire Internationale. REVEL, Jacques (dir.), *Revue de Synthèse*. 2009, Vol. 130, n° 4, p. 675.

<sup>2</sup> APPY, Françoise et FRANÇOISE APPY. *La micro-histoire ou le "paradigme de l'indice"* [en ligne]. Disponible à l'adresse : <http://www.appy-histoire.fr/index.php/publications/465-la-micro-histoire-ou-le-paradigme-de-l-indice>. [Consulté le 25 mars 2018].

<sup>3</sup> FERRO, Marc. (2012), *op.cit.*, pp. 201-209.

<sup>4</sup> JOUTARD, Philippe. (1983), *op.cit.* p. 85

<sup>5</sup> Idem

<sup>6</sup> FERRO, Marc. (2012), *op.cit.*, p. 202

populations. En ce qui nous concerne, ce n'est pas la discipline EPS mais ses agents et plus particulièrement les enseignants d'EPS qui sont étudiés.

### Les sources orales

Si sources écrites et analyses quantitatives sont souvent associées à la rigueur historique, les sources orales autorisent le recours à un nombre restreint de témoignages pour proposer des interprétations. La qualité est privilégiée à la quantité sans pour autant dévaloriser l'une par rapport à l'autre. C'est ainsi que lors de leur exposé méthodologique<sup>1</sup> Bernard Michon et Benoît Caritey indiquent que leur échantillonnage n'a pas vocation à être représentatif eu égard à la critique de Pierre Bourdieu. De même comme le montre Claire Lemercier et Emmanuelle Picard « *l'exhaustivité à l'échantillonnage répond en partie aux contraintes de la recherche, souvent individuelle dans le cadre d'une thèse* »<sup>2</sup>. Notre échantillonnage est très restreint. Bien loin d'être « *exhaustif (un échantillon aléatoire de 1000, voire de 300 personnes peut permettre de bien définir certaines caractéristiques d'un groupe plus nombreux)* », il s'appuie davantage sur le principe méthodologique de « saturation » défendu par Daniel Bertaux<sup>3</sup> et repris par Alex Mucchielli<sup>4</sup> selon lequel, par saturation, il faut comprendre, plus aucun élément nouveau fournit par l'analyse des données. Ce n'est pas une thèse en sociologie utilisant les histoires de vie qui est présentée ici. Il ne s'agit pas comme l'a fait dans les années 1920-1930 l'École de Chicago, d'avoir une idée précise d'une population ou d'établir un portrait type.<sup>5</sup>

Au contraire, le projet de cette thèse est de passer de *life stories* à une *life history*, autrement dit de passer de récits de vie professionnelle d'enseignants d'EPS à une histoire de vies professionnelles dans une perspective prosopographique.

Petite précision théorique, divers termes sont utilisés pour parler de l'histoire orale : autobiographie, biographie, récit de vie, entretiens... Un petit détour par la langue anglaise, permet de mieux appréhender ce dont il s'agit. « Histoire » peut se traduire par story ou history. La distinction proposée par le sociologue nord-américain Norman K. Denzin (1970) est celle retenue. Il faut entendre par « life story » (récit de vie), l'histoire d'une vie telle que la personne qui l'a vécue la raconte. Denzin propose de réserver le terme « life history » aux études de cas portant sur une personne donnée, comprenant non seulement son propre récit de vie mais aussi toutes sortes d'autres documents<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> MICHON, Bernard et CARITEY, Benoît. (1998), *op.cit.* p. 13

<sup>2</sup> LEMERCIER, Claire et PICARD, Emmanuelle. «Quelle approche prosopographique ?», dans : Laurent Rollet; Philippe Nabonnaud. *Les uns et les autres. Biographies et prosopographies en histoire des sciences* [en ligne]. Presses Universitaires de Nancy. Editions Universitaires de Lorraine : [s. n.], 2012, p. 605- 630. ISBN 978-2-8143-0096-5. Disponible à l'adresse : halshs-00521512v2.

<sup>3</sup> BERTAUX, Daniel. (2010). *op.cit.*

<sup>4</sup> MUCCHIELLI, Alex. *Les Méthodes qualitatives*. Paris : Presses universitaires de France, 1994. ISBN 978-2-13-043750-5.

<sup>5</sup> Selon Philippe Joutard pour répondre à un souci économique « *Les sociologues de Chicago étudieront à l'aide d'autobiographies de gens du commun, la délinquance, la désorganisation de la famille, la pauvreté urbaine ; mais l'histoire de vie fut ensuite abandonnée au profit d'une sociologie plus quantitative fondée sur les enquêtes à questionnaire auprès d'un échantillon représentatif* ». JOUTARD, Philippe. (1983), *op.cit.*, p.77.

<sup>6</sup> LEMERCIER, Claire et PICARD Emmanuelle. (2012), *op.cit.*

Les récits de vie d'enseignants d'EPS devraient permettre de comprendre ce qui les a amenés à faire ce choix professionnel, construire une identité professionnelle, ce qu'est leur métier et comment ils se le représentent. Nous pensons tout comme l'écrit Emmanuel Auvray<sup>1</sup> dans sa thèse à propos des témoignages que, ce qui est proposé sur le terrain est issu d'un ensemble de facteurs liés à différents niveaux (du micro au macro en passant par le meso). Le micro étant l'histoire de la vie privée et le macro, le contexte historique. L'activation de la mémoire des individus à l'aide d'un guide d'entretien<sup>2</sup> retraçant leurs diverses trajectoires permettent de resituer, en partie, le contexte. Ce qui facilite la tâche et permet d'observer une certaine rigueur dans la conduite de l'entretien. Cette relation directe avec ces « acteurs ordinaires » aide alors à ressentir le monde dans lequel ils ont évolué, pour tenter de le (re)vivre. Faire le choix d'écouter puis de restituer des récits de vie d'enseignant d'EPS, c'est vouloir mieux comprendre l'histoire de la discipline et de ses enseignants pour mieux saisir les enjeux qui se jouent au présent, d'autant qu'« ignorer l'histoire, c'est être condamné à la revivre » avec quelques nuances. Ce qui somme toute peut paraître tout à fait trivial, si cela s'arrêtait là.

Ainsi, si l'histoire peut aussi s'appuyer sur des documents autres qu'écrits, c'est parce que l'utilisation des archives orales a acquis une légitimité épistémologique et est, de nos jours, considérée aussi comme document historique. Si les sources orales par exemple les histoires de vie, doivent être utilisées avec précaution, les sources officielles quant à elles ne sont pas dénuées d'aspects subjectifs. Comme l'écrit Philippe Joutard<sup>3</sup>, il y a un discours officiel, une mémoire dominante et donc officielle ou comme le souligne Marc Ferro en 1985 « *il y a, concernant les vaincus et les dominés de l'histoire tout un parcours de l'oubli : l'histoire des peuples colonisés, l'histoire de minorité, comme l'histoire des classes dominées sont niées et occultées par les « histoires officielles* »<sup>4</sup>. En effet l'historiographie traditionnelle est souvent l'histoire de l'élite, de la classe dominante, de ceux qui ont un pouvoir, qui sont renommés ou qui font référence dans un champ particulier<sup>5</sup>. Dans le champ de la recherche en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), Bernard Michon et Benoît Caritey<sup>6</sup> en s'appuyant sur le projet de Franco Ferraroti<sup>7</sup>, montrent tout l'enjeu de prendre en compte

---

<sup>1</sup> « la quinzaine d'entretien (...) nous montrent qu'en définitive les pratiques pédagogiques passées en EPS sont toujours généralement dépendantes d'un ensemble de facteurs liés à un niveau micro à l'histoire de vie privée (expériences, passé « sportif ») et professionnelles (formation, rencontres) de chaque acteur de terrain de l'EPS, à un niveau méso à la contextualisation de leur agir professionnel (matériel, les infrastructures, les caractéristiques des équipes EPS), et, enfin un niveau macro au contexte historique (politique, économique, social) aux caractéristiques identitaires de l'EPS. » AUVRAY, Emmanuel. (2011), *op.cit.*, p. 218

<sup>2</sup> Ce guide d'entretien vise à balayer les diverses trajectoires (familiale, scolaire, culturelle, géographique, professionnelle) qui orientent une personne vers des choix.

<sup>3</sup> JOUTARD, Philippe. (1983), *op.cit.*

<sup>4</sup> FERRO, Marc, (1985) *L'histoire sous surveillance, science et conscience de l'histoire*, Paris, Calmann-Levy.

<sup>5</sup> THIBAUT, Jacques. *Itinéraire d'un professeur d'éducation physique. Un demi-siècle d'histoire et d'éducation physique en France*. Clermont Ferrand : AFRAPS, 1992 ; HIDRI NEYS, Oumaya. *Faire trace... entretiens avec Christian Pociello*. Artois : Artois Presses Université, 2012. ISBN 978-2-84832-162-2 ; ÉRARD, Carine. « Approche prosopographique des inspecteurs en charge de l'EPS ». Dans : *Projet Demeny* [en ligne]. [s. d.]. [Consulté le 24 août 2019]. Disponible à l'adresse : <http://projet-demeny.univ-fcomte.fr/index.php?page=prosopo>.

<sup>6</sup> MICHON, Bernard et CARITEY, Benoit. (1998), *op.cit.*

<sup>7</sup> FERRAROTTI, Franco, LAZEGA, Emmanuel et MODAK, Marianne. *Histoire et histoires de vie, la méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris : Librairie des Méridiens, 1983.



l'histoire des « anciens », de ceux qui viennent « d'en bas »<sup>1</sup> car « *des décalages peuvent apparaître entre ce qu'on sait de l'histoire [écrite] de l'EP et ce que l'on apprend de la bouche des témoins. Dès lors, il ne s'agit pas d'illustrer une histoire connue, mais d'explorer une réalité méconnue, occultée peut-être.* »<sup>2</sup>

La micro-histoire que nous proposons est celle d'hommes et de femmes nés dans les années 1950 et 1970 qui sont devenus enseignants d'EPS. Bien que de l'extérieur, il n'y ait pas de différences, il existe différentes cartes d'identité professionnelle ou autrement dit divers statuts au féminin comme au masculin: maître d'EPS, professeur adjoint, chargé d'enseignement, certifié EPS, agrégé. Peu de traces sur l'un de ces premiers corps (maître E.P.S, créé en 1945) qui est en extinction depuis 1975, qui deviendra celui des professeurs adjoints en 1984<sup>3</sup> (de catégorie B) puis /ou des chargés d'enseignement (catégorie A). Mais les autres aussi n'ont peu ou prou la parole, si ce n'est dans quelques revues professionnelles telles que la Revue *EP.S*<sup>4</sup> ou les revues syndicales. Parmi eux, il y a ceux formés dans les CREPS, IREPS ou ENSEPS et ceux formés dans les UEREPS ou UFR STAPS. Notons aussi que c'est à la suite de l'universitarisation en 1975<sup>5</sup>, que naît un nouveau corps au sein de la discipline celui de professeur agrégé en EPS en 1982<sup>6</sup>. Les agrégés d'EPS de notre échantillonnage n'ont pas reçu la même formation initiale selon leur génération. La première génération choisie née dans les années 50, est celle qui vient de partir à la retraite (67 ans en 2017). Leur donner la parole avant que leur mémoire ne s'efface, en plus de servir notre objet de recherche, est de garder une trace de cette vie professionnelle vécue. Autre « groupe oublié » ou plutôt minorité, peu audible, lisible ou visible jusqu'à une histoire contemporaine de la discipline, ce sont les femmes en EPS. Faut-il rappeler que l'activité physique féminine et le sport étaient antinomiques au début du XX<sup>ème</sup> siècle<sup>7</sup>. L'une des premières femmes diplômées du professorat de gymnastique est

---

<sup>1</sup> Ce terme a été popularisé par le ministre Raffarin dans le début des années 2000 pour désigner la catégorie du peuple français qui ne faisait pas partie de l'élite. À noter que cette dichotomie est déjà mise en avant dans les *Illusions perdues* de Balzac, 1837. En 1990 ce serait le politologue Jean-Luc Parodi qui aurait le premier dans une analyse utilisé ce terme : « d'un côté, ceux d'en haut, ceux qui nous gouvernent. De l'autre côté, ceux d'en bas, les petits ».

<sup>2</sup> MICHON, Bernard et CARITEY, Benoit. (1998), *op.cit.* p. 12

<sup>3</sup> MICHON, Bernard. « Les enseignants d'EPS d'hier et d'aujourd'hui : d'un exercice professionnel à une matière universitaire ». *Revue EP. S.* 1982, n° 177, p. 14- 18.

<sup>4</sup> « *Comme nous l'avons déjà fait remarquer les articles de fond de la Revue EP.S sont écrits pour la majorité par des enseignants d'EPS. Cependant depuis les dix dernières années il semble que ces articles le soient davantage par le corps des inspecteurs rattachés à notre discipline.* » COLLINET, Cécile. « L'EPS : problème d'identité à partir de 1950. » *Revue EP.S.* Décembre 1994, n° 250, pp. 21-24.

<sup>5</sup> 1975 Création des DEUG STAPS. 1977 Licence STAPS.

<sup>6</sup> La première promotion de l'agrégation externe d'EPS voit le jour en 1983.

<sup>7</sup> « *Le compte-rendu officiel des Jeux de Stockholm, rédigé en français et indubitablement avec l'aval de Coubertin : « Une olympiade femelle serait impraticable, inintéressante, inesthétique et incorrecte ».* BOULONGNE, Yves-Pierre. Pierre de Coubertin et le sport féminin. *Revue olympique.* 2000, Vol. 24, p. 23- 26 ; « *Pierre de Coubertin est en effet farouchement opposé à toute présence féminine aux jeux Olympiques, comme en témoignent plusieurs de ses écrits. Le baron n'est pourtant pas spécialement misogyne, mais il épouse les convictions majoritaires de son temps en ce qui concerne la place de la femme dans la société : « Le rôle de la femme reste ce qu'il a toujours été : elle est avant tout la compagne de l'homme, la future mère de famille, et doit être élevée en vue de cet avenir immuable », écrit-il en 1901. Pour lui, les jeux Olympiques constituent « l'exaltation solennelle et périodique de l'athlétisme mâle avec [...] l'applaudissement féminin pour récompense » (1912).* » LAGRUE,

Irène Popard en 1914<sup>1</sup>. Peu de noms de *Femmes, actrices en EPS*<sup>2</sup> sont retenus par les étudiants voire les collègues. Et ce sont surtout des noms de contemporaines, premières agrégées d'EPS (Jacqueline Marsenach, Annick Davisse, Geneviève Cogérino, Chantal Amade-Escot). Les femmes sont minoritaires en EPS. Pour s'en convaincre, il suffit de lire les chiffres issus du ministère de l'éducation nationale<sup>3</sup> et ceux avancés par Loïc Szerdahelyi<sup>4</sup>. Le fait de vouloir donner la parole à parité aux enseignants et enseignantes d'EPS, c'est vouloir établir un traitement égalitaire des données. Rétablir un déséquilibre dans la prise en compte de la parole. L'une comme l'autre est légitime.

Notre objet de recherche se situe donc dans la micro-histoire qui use de l'histoire orale à travers une enquête orale. Quel que soit le champ dans lequel les enquêtes orales et les biographies sont utilisées, elles permettent de mieux comprendre une réalité sociale. L'apport spécifique et complémentaire de la source orale « *tend à illustrer, enrichir, nuancer, compléter, corriger, rendre vivante la reconstruction à tendance rationalisante des historiens et des sociologues* »<sup>5</sup>.

L'intérêt premier à recueillir ces récits de vie professionnelle est de divers ordres. Mettre en lumière ce corps enseignant dont le cœur du métier est le corps, n'est pas anodin. Il peut aider à saisir comment la formation a évolué pour répondre aux exigences et aux évolutions sociétales. Mais aussi donner un aperçu de ce qu'est l'identité (provisoire) de l'EPS pour celles et ceux qui souhaiteraient entrer dans le métier. À propos de la notion d'identité et de récits de vie, Céline Stupfler<sup>6</sup> indique dans son mémoire « *Le récit de vie comporte une autre dimension (...) psychologique (...) il entretient des liens étroits avec la notion identitaire* ». L'identité d'un groupe social est ce qu'il a en commun, ce qu'il partage, par exemple, les codes vestimentaires comme l'a montré Sandrine Jamain-Samson<sup>7</sup> ou l'a évoqué Claude Marie-Prévost<sup>8</sup> et, ce qui

---

Pierre. "Jeux olympiques - Les femmes et les Jeux." Dans : *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. [s. d.]. [Consulté le 10 juin 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/jeux-olympiques-les-femmes-et-les-jeux/>.

<sup>1</sup> Abécédaire de l'EPS et du sport. Dans : *SNEP* [en ligne]. [s. d.]. Disponible à l'adresse : <http://www.snepfsu.net/actualite/abcd/e.php>.

<sup>2</sup> Titre d'un numéro spécial de la Revue STAPS 2018.

<sup>3</sup> En 2018, le ministère dénombre 43,10% de professeures d'EPS. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2018. *Repères et référence statistiques. Enseignement. Formation. Recherche*. [https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/RERS\\_2018/83/2/depp-2018-RERS-web\\_986832.pdf](https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/RERS_2018/83/2/depp-2018-RERS-web_986832.pdf)

<sup>4</sup> En 1970, il y a 41,25% de femmes qui sont reçues au CAPEPS et en 1986, elles sont 48%. SZERDAHELYI, Loïc. « Femmes d'action ». Parcours d'enseignantes d'EPS en France, des recrutements séparés à la mixité des concours (1941-1989)". Thèse de doctorat en Histoire et en STAPS, sous la direction de Michelle ZANCARINI-FOURNEL et Philippe LIOTARD, Université Lyon 1, soutenue le 11 juin 2014 à l'ISH de Lyon. p.388 ; 594.

<sup>5</sup> JOUTARD, Philippe. (1983), *op.cit.*, pp. 168-169.

<sup>6</sup> STUPFLER, Céline. (2013), *op.cit.*

<sup>7</sup> Dans sa thèse, elle montre que le vêtement sportif répond à des exigences techniques et normes socio-culturelles. Mais ils expliquent aussi les mutations des rapports hommes-femmes. JAMAIN-SAMSON, Sandrine. *Sport, Genre et Vêtement Sportif : une histoire culturelle du paraître vestimentaire (fin XIXe siècle – début des années 1970)*. Thèse de doctorat en STAPS sous la direction de Thierry TERRET. Lyon : Lyon 1, 2008.

<sup>8</sup> « *Le professeur d'EPS (...) a (...) un vêtement spécial (on ne va pas jusqu'à parler d'uniforme), le survêtement.* » PRÉVOST, Claude-Marie. *L'éducation physique et sportive en France : essai d'anthropologie humaniste*. 1re éd. Paris : Presses universitaires de France, 1991, p. 36. ISBN 978-2-13-043508-2. GV249 .P74 1991.

les distingue individuellement. Comme l'a écrit Nathalie Heinich (2010) les acteurs sont « une construction sociale » et une « construction d'eux-mêmes ».

Autre atout des récits de vie, celui de revêtir un intérêt dans la formation initiale des enseignants. Malika Belkaïd, dans ce cadre s'interroge : « *une élaboration narrative cohérente à partir d'un passé a-t-elle une quelconque retombée sur le présent et le futur d'un individu, sur ses actions et ses projets, et partant, sur sa profession?* »<sup>1</sup> Question qu'elle trouve intéressante car les récits de vie contribueraient à « *soutenir une construction identitaire professionnelle* »<sup>2</sup>. En poursuivant dans ce sens, les récits de vie permettraient bien de saisir des traits caractéristiques et permanents mais aussi évolutifs qui se rapprocheraient en quelque sorte d'une définition provisoire de la notion d'identité professionnelle.

## 2 Les limites des sources orales

### Une généralisation et un empilement de biographies

Dans la poursuite entre autres des propos d'Henri-Irénée Marrou, du travail de Pierre Nora sur la mémoire et comme le montre dans sa thèse Emmanuel Auvray, si « *le récit de vie est une recomposition du passé au présent* »<sup>3</sup>, c'est aussi « *une retranscription plus ou moins fidèle d'une réalité historique passée* »<sup>4</sup>. Tout comme l'histoire écrite qui cherche par les enquêtes ou l'exploration de documents écrits ou matériel à reconstruire un passé, l'histoire orale peut elle aussi être incomplète et/ou inexacte. Quoi qu'il en soit « *le discours que les individus peuvent tenir sur leur vie ou des fragments de leur vie constituent un matériau essentiel de la connaissance sociologique* »<sup>5</sup>, pour peu que la rigueur liée à la méthode soit respectée. De même que « *le récit de soi devient ici intéressant en tant qu'outil sémiotique, comme l'a montré Michael Pollack lorsqu'il porte attention à la forme du témoignage et aux différences entre dépositions juridiques, autobiographies et témoignages historiques* ».<sup>6</sup> Ainsi, la qualité du matériau est intimement liée aux conditions d'enquêtes. Il sera alors nécessaire de reproduire dans la mesure du possible, les mêmes conditions et sous la même forme.

L'histoire orale revêt un intérêt heuristique mais il est nécessaire d'être prudent pour ne pas tomber dans « l'illusion biographique ». Comme Michael Pollack, Pierre Bourdieu indique dans son article que « *le récit de vie variera, tant dans sa forme que dans son contenu, selon la*

---

<sup>1</sup> BELKAID, Malika. Formation des enseignants et (auto-) biographie éducative. *Spirale-Revue de recherches en éducation*. Association de pédagogie et de didactique de l'École normale de Lille, 1999, Vol. 24, n° 1, p. 16.

<sup>2</sup> Ibidem.

<sup>3</sup> AUVRAY, Emmanuel. (2011), *op.cit.*, p. 243

<sup>4</sup> Ibidem.

<sup>5</sup> SÉMINAIRE METICES. Argumentaire Histoire de vie, dans : *L'approche biographique dans la sociologie contemporaine* [en ligne]. Bruxelles, 2014-2013. Disponible à l'adresse : <https://metices.ulb.ac.be/IMG/pdf/Argumentaire.pdf>.

<sup>6</sup> Ibidem. Notons par ailleurs que Le sociologue Michaël POLLAK, quant à lui crée en 1987 un inventaire des études relevant de cette démarche.

*qualité sociale du marché*»<sup>1</sup>. Il continue en écrivant que les autobiographies sont artificielles dans la mesure où il y a « *cette inclination [celle de l'enquêté] à se faire l'idéologue de sa propre vie en sélectionnant, en fonction d'une intention globale certains événements significatifs* »<sup>2</sup> et en établissant entre eux des connexions propres à leur donner cohérence »<sup>3</sup>. C'est en ce sens que l'accumulation de biographies n'est pas à rechercher. Elle ne renseigne pas sur un groupe. De même que comme l'écrivent Claire Lemerrier et Emmanuelle Picard<sup>4</sup>, certaines précautions doivent être prises lors de la construction d'une fiche de recueil des données portant sur les individus d'un même champ. « *La posture est loin d'être purement descriptive ou purement externaliste : ces informations doivent faire connaître à la fois les ressources liées aux origines des individus, mais aussi au capital symbolique propre au champ, leur position en son sein et leurs prises de position sur les enjeux cruciaux du champ* »<sup>5</sup>. Pour elles, « *l'objet d'étude est alors non pas tant les individus que l'histoire et la structure du champ: réunir des informations sur un ensemble de caractéristiques individuelles permet de mieux comprendre cette histoire et cette structure, qui donnent à leur tour un sens aux trajectoires individuelles. Parfois, la prosopographie met d'ailleurs en évidence le fait qu'on n'a pas étudié un champ au sens strict, caractérisé par des règles du jeu propres et relativement autonomes, mais un sous-champ ou une composition de plusieurs champs* »<sup>6</sup>. L'utilisation d'un guide d'entretien doit être suffisamment large et ouvert dans le questionnement.

### **Une trajectoire linéaire ?**

Autre biais à considérer après avoir choisi son objet, recueilli et traité des informations dans l'interprétation de celui-ci est cette tentation de linéarité des trajectoires de vie. Comme l'écrit Stephan Mierzejewski dans sa thèse, il faut « *se prémunir d'une perception continuiste du devenir qui hante toujours le travail de régression historique* »<sup>7</sup>. Recueillir un récit de vie, ce n'est pas chercher à donner du sens à chaque action ; il faut en élargir le champ pour que des trajectoires émergent. Par trajectoire, il faut entendre « *des états successifs du champ dans lequel elle s'est déroulée, donc l'ensemble des relations qui ont uni l'agent à l'ensemble des autres agents engagés dans le même champ et affrontés au même espace des possibles* »<sup>8</sup>. Entreprendre alors un entretien non pas chronologique mais par thème de trajectoire peut brouiller cette volonté (consciente ou inconsciente) de l'enquêté à donner du sens à chacun de ses choix.

Une tendance à l'idéalisation de son récit de vie peut aussi naître au cours de l'entretien. C'est aussi avoir conscience que tout comme les écrits, les sources orales ne sont pas objectives. La

---

<sup>1</sup> BOURDIEU, Pierre. (1986), *op. cit.* p.71

<sup>2</sup> Souligné par l'auteur.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 69

<sup>4</sup> LEMERCIER, Claire et PICARD Emmanuelle, (2012), *op.cit.*, p. 9

<sup>5</sup> Idem

<sup>6</sup> Idem

<sup>7</sup> MIERZEJEWSKI, Stéphan. *Le Corps académisé Genèse des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (1968-1982)*. Thèse de doctorat en STAPS sous la direction Jacques DEFRANCE. Paris : Paris X - Nanterre, 2005, p. 21.

<sup>8</sup> BOURDIEU, Pierre. (1986), *op. cit.*

mémoire des sources orales a ses limites car chacun retient des éléments du passé qui lui sont propres, et l'interprétation des faits est individuelle<sup>1</sup>. Ainsi, comme l'écrit Philippe Joutard « *l'enquête orale permet de repérer des sensibilités différentes à l'égard de l'événement, selon les individus mais plus encore selon les groupes.* ». Un récit de vie isolé ne peut à lui seul être représentatif d'un groupe, il peut l'être à la condition qu'il soit comparé à d'autres. Les sources orales sont une représentation et ce, quel que soit le support utilisé pour retracer un passé. Ainsi, Marc Augé dit qu'une : « *représentation objective du passé n'a pas de sens, non parce qu'elle n'est pas possible, mais parce que ce passé, quand il était présent, n'avait pas un contenu objectif* »<sup>2</sup>. Dans le traitement des données, il faudra prendre parfois de la distance avec ce qui est déclaré.

Dans le même ordre d'idée, si l'enquêté pourrait être tenté de donner du sens à ses actes, à idéaliser son récit de vie, il y a une autre limite qui n'est pas à négliger lorsqu'on s'appuie sur des sources orales, qui est celle de la mémoire. Elle est reconstruite à un moment donné. Elle est subjective dans le sens où elle est activée en fonction d'un moment présent et selon des techniques particulières choisis par l'interlocuteur (questionnaire, images, dates, moments marquants, personnes) qui amènent à faire un tri dans les souvenirs pour les faire émerger et les partager (ou pas). Il y a une part d'affect qui ne peut être négligée dans cette restitution du passé. Pierre Nora l'écrit autrement mieux : « *l'histoire est la reconstruction toujours problématique et incomplète de ce qui n'est plus. La mémoire est un phénomène toujours actuel, un lien vécu au présent éternel ; l'histoire une représentation du passé. Parce qu'elle est affective et magique, la mémoire ne s'accommode que des détails qui la confortent (...). L'histoire, parce qu'opération intellectuelle laïcissante, appelle analyse et discours critique. La mémoire installe le souvenir dans le sacré, l'histoire l'en débusque...* »<sup>3</sup>. Aussi faudra-t-il être attentif, et le guide d'entretien nous y aidera, à aller plus loin que l'anecdotique pour en arriver à obtenir d'autres informations.

Jusqu'à présent si les limites des sources orales ont été abordées d'un point de vue individuel : l'idéalisation possible (ou son contraire) du narrateur, les travers de sa mémoire, il en est d'autres qui ne peuvent être ignorées et qui ont été subrepticement abordées. Ce sont celles du groupe, du collectif à travers la mémoire collective. Même si c'est dans une perspective socio-phénoménologique que les travaux de Maurice Halbwachs sur la mémoire collective<sup>4</sup> ont contribué à la légitimer, il semble aussi intéressant de les exploiter. Il cherche davantage que l'authenticité des propos à montrer comment le contexte social et le groupe structurent la mémoire. Il distingue la mémoire biographique (individuelle liée à ses propres événements) de celle collective transmise et/ou reconstruite par le contexte social ou le groupe. À la suite des

---

<sup>1</sup> Au cours de notre entretien avec une camarade de promotion, nous avons pu prendre la pleine mesure des limites des sources orales, nous avons passés nos premières années à l'UFR STAPS, nous avons des souvenirs communs mais ne percevions pas les événements de la même manière.

<sup>2</sup> Marc AUGÉ interviewé par Antoine SPIRE, *Le monde de l'éducation* n° 291, avril 2001 cité par TAUBIRA, Christiane. *L'esclavage raconté à ma fille*. Paris : Éditions Points, 2016. ISBN 978-2-7578-5852-3.

<sup>3</sup> NORA, Pierre. (1984), *Les lieux de mémoire*. Tome 1. La République. Paris. Gallimard, XIX

<sup>4</sup> AUVRAY, Emmanuel. (2011), *op.cit.*, p. 243

travaux de ce précurseur, Mickaël Pollak et Nathalie Heinich<sup>1</sup> mettent en exergue la mise en place d'un processus de « mémoire » collective qui peut occulter, refouler ou atténuer certains moments traumatisants individuels. Si la mémoire individuelle peut être réactivée à l'aide d'instruments choisis, elle ne peut être séparée de la mémoire collective qui est créée par un groupe. C'est ce que montrent les récits recueillis sur les déportés. Ainsi, il apparaît chez ces auteurs que « *les témoignages doivent être considérés comme de véritables instruments de reconstruction de l'identité, et pas seulement factuels, limités à une fonction informative* »<sup>2</sup>. Les souvenirs qui restent peuvent être ceux qui sont régulièrement entretenus par le groupe en ce qu'ils ont de commun, et non pas ceux qui sont singuliers, tout comme le montre quelques exemples chez les auteurs précédemment cités. En résumé comme le souligne Philippe Joutard<sup>3</sup> il y a une relation dialectique entre les processus de la « mémoire collective » et l'imagination créatrice. Le recueil d'histoire de vie doit nécessairement tenir compte de ce travail incessant de la mémoire, qui opère un tri dans le passé en fonction des exigences du présent, et qui, en même temps inscrit dans les paysages, les corps, des mythes et des attitudes qui renvoient aux valeurs normatives du groupe. Pour les enseignants d'EPS, cette « mémoire collective » est construite au cours de leur formation initiale. Les formateurs à la pratique professionnelle dans les différents lieux de formation sont des professionnels de l'EPS et à ce titre transmettent des représentations de la profession. Notons aussi qu'en EPS, les syndicats d'enseignants et particulièrement le SNEP<sup>4</sup> ont à cœur de transmettre leur version de l'identité professionnelle et de l'histoire de l'EPS<sup>5</sup>. La mémoire s'appuie sur des souvenirs singuliers qui peuvent être (quand on les compare) partagés. Les récits de vie des enseignants d'EPS visent à réveiller ou mettre en lumière des souvenirs, des traces du passé de leur formation initiale et du métier. Ils constituent un patrimoine professionnel. D'une autre façon pour Malika Belkaïd (formatrice à l'université de Genève) « *en formation des enseignants, initiale ou continue, (...) il se pourrait bien que la prise de conscience des événements d'une histoire personnelle, suivant une démarche de reconstruction par le souvenir, donc par un travail sur la mémoire et l'oubli, puisse contribuer à soutenir une construction identitaire professionnelle.* »<sup>6</sup>

Une autre limite à considérer outre celle de la mémoire reconstruite, se situe dans la relation entre l'enquêté et l'enquêteur. Cette relation peut être biaisée, elle est le supposé « rapport fondamentalement dissymétrique »<sup>7</sup> qui peut s'établir entre l'enquêté et l'enquêteur. En tant que

<sup>1</sup> POLLAK, Michael et HEINICH, Nathalie. Le témoignage. *Actes de la recherche en sciences sociales* [en ligne]. 1986, Vol. 62, n° 1, pp. 3-29. DOI 10.3406/arss.1986.2314.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 4

<sup>3</sup> JOUTARD, Philippe. (1983). *op.cit.*, p.135

<sup>4</sup> Syndicat National de l'Éducation Physique

<sup>5</sup> L'historien Jacques GIRAULT trouve normal que le syndicat national de l'éducation physique « *veille promouvoir des études sur l'histoire de son activité (...) En retour, ils [les acteurs] demanderont aux historiens une aide, un questionnement, une méthode, des curiosités, des exigences. Du débat pourra sortir des pistes nouvelles d'interprétation de faits ou de discours* » SNEP ET "EPS ET SOCIÉTÉ". *Bulletin SNEP - Supplément au n°710 - Hors-Série « Regards sur l'histoire de l'EPS des années 60 à nos jours »* [en ligne]. 2004, p. 2. Disponible à l'adresse : <https://www.calameo.com/read/00002954995ec42fd63ef>; CENTRE EPS ET SOCIÉTÉ. *Contre-Pied N° 17, Histoire de l'EPS (1960-2000). Place aux acteurs !* Paris : EPS et Société, 17 novembre 2005.

<sup>6</sup> BELKAID, Malika. Formation des enseignants et (auto-) biographie éducative. *Spirale-Revue de recherches en éducation*. Association de pédagogie et de didactique de l'École normale de Lille, 1999, Vol. 24, n° 1, p. 16.

<sup>7</sup> MICHON, Bernard et CARITEY, Benoit. (1998), *op.cit.*, p.14

représentation d'une institution prestigieuse, l'enquêteur jouit d'une certaine autorité. Cette forme d'autorité peut être vécue par l'interrogé dans une large palette d'émotions allant de la défiance passant par la méfiance jusqu'à la reconnaissance, voir la flatterie. Des incompréhensions, des quiproquos, peuvent s'établir et induire la qualité du recueil d'informations. Ce sont alors des précautions à prendre dans le choix des témoins, dans la conduite d'entretien<sup>1</sup> mais aussi dans sa retranscription. Les non-dits, les silences ont autant d'importance que ce qui est dit mais ils ne sont pas toujours visibles, il n'est pas toujours possible de les retranscrire. Pour que cette retranscription soit la plus fidèle possible, il est nécessaire qu'elle soit faite à chaud par la personne qui a conduit l'entretien.

Ainsi, après avoir essayé de cerner les limites des sources orales, des enquêtes orales tant du point de vue du recueil que de l'individu et du collectif, la méthode utilisée est celle d'une comparaison des récits de vie, dans une perspective prosopographique. Et ce, pour essayer d'apporter une réponse à l'hypothèse de départ selon laquelle l'universitarisation des lieux de formation des enseignants d'EPS et ses effets auraient impacté le profil, l'identité professionnelle des enseignants et enseignantes d'éducation physique et sportive. C'est en effet, cette démarche qui est retenue pour comparer les récits de vie de ces acteurs en EPS et entrevoir comment l'identité professionnelle se construit, d'où le titre : est-ce le même métier ?

Ainsi, après avoir évoqué brièvement les différents courants de l'histoire et leur intérêt respectif pour notre recherche, ce travail de thèse se situe délibérément dans l'histoire orale et plus particulièrement celles des enquêtes orales<sup>2</sup>. Et ce, dans le but de mettre en lumière une évolution du profil et du métier des enseignants et enseignantes d'EPS, racontée par des « acteurs de terrain ».

### 3 Le corpus choisi et la méthodologie de recherche

#### 3.1 La conduite de la recherche

L'étude comparative de récits de vie professionnelle, que nous avons entreprise dès notre mémoire en MEEF EPS 2 I (2015) nous a conduit à nous entretenir avec un homme et une femme nés dans les années 1950. Et ce, afin de vérifier la présence de traits caractéristiques, des permanences dans le métier d'enseignants d'EPS, relevés à la lecture de la biographie de Jacques Thibault. De 2016 jusqu'en 2017, s'est construit au fil du temps une revue de littérature, des entretiens pour bâtir le corpus. Nous entendons par corpus : l'ensemble des documents écrits et des sources orales que nous avons constitués, autrement dit les données recueillies pour répondre à l'objet de cette thèse. Les années 2017 jusqu'au milieu de 2018, ont été consacrées au traitement des données, avec toujours en parallèle beaucoup de lecture sur les thèmes afférents à notre objet. La partie rédactionnelle a débuté en 2019. Ces différents moments ont été ponctués par des réunions avec les membres du comité de suivi de thèse qui ont aidé à mieux construire l'objet et apporter des connaissances pour ce travail d'histoire.

---

<sup>1</sup> Nous développerons ce point ultérieurement.

<sup>2</sup> Il apparaît utile de définir plus précisément de quels types d'enquêtes orales, et tout en les présentant d'en indiquer les limites et intérêt.

La démarche scientifique que nous avons suivie est celle de la micro-histoire, qui permet dans le même temps de saisir directement une réalité et de comprendre dans quel contexte elle évolue. La réalité est celle de quelques enseignants d'EPS, elle leur est propre, elle n'a pas vocation à être universelle, cependant elle a le mérite de mettre en lumière les conditions qui permettent de les identifier, professionnellement parlant. L'analyse de l'histoire de ce métier s'est faite à une échelle réduite, c'est le propre de la micro-histoire. Nous y avons vu plusieurs intérêts. D'une part parce qu'elle met en lumière des acteurs ordinaires, d'autre part parce qu'elle permet de respecter l'objectivité nécessaire à tout travail d'historien. Le garant de cette objectivité dans notre travail de recherche se situe dans une étude comparative de récits de vie professionnelle d'enseignants et enseignantes d'EPS. De cette comparaison, nous attendions d'y trouver des récurrences qui nous permettraient alors d'esquisser une identité professionnelle. Autre intérêt que nous y avons trouvé était la possibilité d'être au plus près de certaines de nos sources.

En effet, domiciliée à La Réunion, il n'est pas toujours aisé de pouvoir accéder à certaines sources lorsque l'on sait par exemple que le centre d'archives nationale se trouve à Pierrefitte (Seine-Saint-Denis), tout comme la B.N.F à Paris, et bien d'autres encore, donc à 10 000 km en avion. Heureusement à l'heure des nouvelles technologies, internet permet d'accéder, en partie, à certaines sources. Ajoutons que le temps contraint et relativement court d'élaboration d'une thèse (3 à 4 ans) ont été autant de facteurs qui nous ont amené à choisir la micro-histoire (sans parler de l'influence de notre directeur de thèse) comme cadre d'analyse, sans occulter aussi le fait qu'en parallèle nous continuions notre activité professionnelle.

Ainsi, les témoins que nous avons souhaité interroger étaient tous domiciliés à La Réunion au moment des entretiens. Nous les avons choisis dans notre entourage professionnel et amical. Pour se mettre en contact avec des témoins nés dans les années 1950, nous nous sommes appuyés sur les recommandations de nos premiers<sup>1</sup> témoins mais aussi sur celles et ceux qui étaient nés dans les années 1970. Pour le choix de ces derniers, cela s'est construit au fil des entretiens, par ricochet. En effet, à la fin de chaque entretien, nous demandions de nous proposer des personnes de leur connaissance qui seraient nées à la période définie, et seraient susceptibles de bien vouloir nous accorder du temps. Nous espérions à travers la mise en relation par un tiers outre le fait de faciliter la tâche, que la relation entre enquêteur et enquêté serait moins biaisée, moins dissymétrique. En effet, nous ne serions pas présentée comme une chercheuse mais une collègue qui fait des études universitaires, une relation de pair. Nous avons veillé au cours de nos entretiens à établir une relation de confiance, de bienveillance et plus particulièrement avec les plus anciens, afin que ne s'installe pas une relation dissymétrique pouvant parasiter le témoignage, mais que ce moment soit davantage vécu comme un moment d'échange qu'un moment de « violence symbolique »<sup>2</sup> partiellement ou totalement. Si nous nous sommes constitué un réseau au cours de cette recherche, le premier entretien d'un récit de vie professionnelle d'une personne née dans les années 1970, ne s'est pas fait totalement au hasard.

---

<sup>1</sup> Témoins entretenus dans le cadre de notre mémoire de recherche de master, qui eux-mêmes faisaient partie de notre cercle amical.

<sup>2</sup> « Dans le cas des anciens enseignants d'EP, cette violence symbolique renvoie à leur position dans le champ de l'EP : en relation avec l'évolution considérable de la discipline depuis la seconde guerre mondiale, certains de ces enseignants ont dû supporter, sur la fin de leur carrière, la condescendance, le mépris, voire l'hostilité de leurs collègues plus jeunes. Les enquêteurs, jeunes enseignants d'EP, enseignants des institutions de formation, ou étudiants en STAPS ont été même dans certains cas assimilés alors à leurs détracteurs. » MICHON, Bernard et CARITEY, Benoît. (1998), *op.cit.*, p. 14.



Nous avons choisi de nous entretenir avec une camarade de promotion, retrouvée lors de la mutation dans ce département d'outre-mer, avec laquelle déjà à l'époque s'étaient nouées des relations ponctuelles et amicales. À vrai dire, si nous avons été initiées au travail de recherche en master, nous commençons à revêtir la casquette de chercheuse en histoire et l'enjeu d'une thèse prenait une autre dimension. Il était alors plus sécurisant psychologiquement, de commencer d'une part avec une personne née à la même période et d'autre part issue de la même promotion. Et ce pour différentes raisons, à commencer par une meilleure connaissance du contexte, du sujet afin de poser des questions pertinentes, de posséder certaines sources écrites, puis la possibilité de voir à travers les yeux d'une autre comment a été vécue la formation initiale (c'est à cet endroit que l'identité professionnelle prend forme). Mais surtout pouvoir éprouver dans l'action cette nécessaire mise à distance du locuteur et de son interlocuteur (bien que cela n'ait pas été toujours facile, notamment lorsqu'à notre tour nous pouvions être pris à témoin), tout en prenant conscience que la mémoire biographique n'est pas la mémoire collective. Ou autrement dit que l'identité professionnelle d'une personne n'est pas celle du groupe des enseignants d'EPS. Se replacer dans un contexte social, familial, découvrir que ces personnes que nous pourrions qualifier d'ordinaires sont plus que cela, sont autant d'éléments que nous avons pu appréhender grâce à un travail d'enquête.

Comme nous l'avons appris, la qualité des sources orales ne peut faire l'impasse sur les conditions dans lesquelles elles sont recueillies. Être à l'écoute de l'autre, en empathie, dans un lieu confortable nous a permis de recueillir des récits de vie professionnel (life stories), de les comparer avec d'autres, pour ensuite commencer à élaborer une histoire de vies (lifes history) qui nous l'espérons sera la plus respectueuse de la confiance qui nous a été accordée mais aussi rigoureuse du fait de la méthode d'enquête employée.

Pour chaque entretien, nous avons dans un premier temps pris contact par téléphone pour nous présenter et succinctement l'objet de l'entretien (nous citions le titre de notre thèse). Nous sommes restées évasive sur le contenu de l'entretien pour qu'elles/ils ne cherchent pas à reconstruire leur histoire professionnelle en amont de celui-ci, en leur disant qu'il était inutile de préparer notre rencontre. Parce que la mémoire se reconstruit en fonction d'un moment donné, nous voulions être présentes pour les guider et que celle-ci s'oriente vers les éléments qui nous intéressaient, et présents dans notre guide d'entretien. Nous avons face à nous des personnes qui nous connaissaient ou qui nous avaient été recommandées par des personnes de confiance, ce qui a facilité la prise de contact et nous n'avons pas essuyé de refus. En général, leur préoccupation concernait le temps de l'interview. L'annonce d'un temps moyen de trois heures leur semblait élevée mais à la fin, aucun n'a semblé trouver cela long. Cette appréhension ou cet étonnement pouvaient être le signe d'une absence de cabotinage ou d'une méconnaissance de l'exercice. Peut-être que n'y étant pas habitué, avons-nous obtenu une certaine liberté de ton. Peut-être que ce temps à consacrer aurait aussi pu être un frein dans le recueil de ces histoires de vie. Gageons que sans cette proximité relative, nous n'aurions pu les obtenir. Parce que nous savions<sup>1</sup> que le lieu de l'entrevue influait sur la qualité de l'entretien, lorsque la question nous était posée, nous indiquions être disponible pour nous déplacer d'autant que selon Romy Sauvayre le mieux étant au domicile de la personne. En revanche, il nous a été difficile d'imposer l'absence de témoin espérant que cela se ferait naturellement. Ainsi, hormis pour trois de nos témoins, il y a eu d'autres personnes présentes au moment de l'entretien qui

---

<sup>1</sup> SAUVAYRE, Romy. Les méthodes de l'entretien en sciences sociales. Dunod, 2013.

se sont éclipsées pour revenir en fin d'entretien ou étaient dans une autre pièce. En ce qui concerne la conduite de l'entretien, nous nous sommes placés à l'endroit désigné par notre enquêté et lorsque le choix nous était laissé, nous nous sommes assis plutôt à côté en observant la distance sociale afin de ne pas renforcer si tel était le cas, le sentiment d'être jugé mais plutôt celui d'être écouté, en position de recevoir la parole de l'autre. C'est pourquoi, nous prenions le temps avant de commencer l'entretien d'échanger sur la pluie ou le beau temps, façon de parler. Une fois installés, le titre était présenté à nouveau, rappelant que cette étude était universitaire et pendant qu'était signée l'autorisation d'enregistrement, le matériel pour se faire était sorti. Une fois, la visite terminée et les données recueillies, un bilan à chaud était établi sur le ressenti de la tenue de l'entretien par l'enquêté et l'enquêteur, dans le but d'améliorer les prochains entretiens. Commençait alors la conversion de ses données en verbatim avant de pouvoir les traiter.

Pour pouvoir passer d'un récit de vie à une histoire de vie, il nous a fallu les contextualiser. Nous nous sommes alors appuyés sur des documents officiels et/ou écrits.

### 3.2 Les éléments qui composent notre corpus

Le spectre de ces documents a été large. Ils sont de différentes sortes : écrits, iconographiques, oraux. Nous pouvons les classer en sous-catégories. Ainsi pour la première source, écrite, il y a les documents officiels et ceux qui ne le sont pas. Les premiers nous ont aidés à situer le contexte dans lequel nos témoins ont grandi puis évolué professionnellement. Les autres ont apporté une teinte plus précise à notre objet.

En ce qui concerne les documents officiels, nous avons eu recours à des textes relatifs à la législation et la réglementation du droit français, rassemblés sur le site de Légifrance<sup>1</sup>, site web officiel du gouvernement français.

Ce dernier renvoie à plusieurs autres sites, tel celui du code de l'éducation<sup>2</sup> qui rassemble les dispositions législatives et réglementaires (adoptées par décrets) relatives à l'éducation. Nous avons pu y trouver des références à certains textes par exemple la loi Avice mais sans pouvoir accéder au contenu.

Nous avons pu accéder aux textes de la Constitution mais n'étant pas forcément des textes originaux, nous avons consulté le site du conseil constitutionnel<sup>3</sup>.

Toujours grâce à ce site (Légifrance), nous avons eu accès à des publications officielles que sont les bulletins officiels de l'éducation nationale (BOEN) mais aussi le journal officiel de la république française (JO) relatifs en EPS aux programmes, aux instructions ministérielles, à l'évaluation en EPS, aux épreuves du CAPEPS, aux écoles de formation, aux statuts des

---

<sup>1</sup> Accueil | Légifrance, le service public de la diffusion du droit [en ligne]. [s. d.]. [Consulté le 24 août 2019]. Disponible à l'adresse : <https://www.legifrance.gouv.fr/>.

<sup>2</sup> Code de l'éducation | Légifrance [en ligne]. [Consulté le 24 août 2019]. Disponible à l'adresse : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20190824>.

<sup>3</sup> Conseil constitutionnel, dans : *Conseil constitutionnel* [en ligne]. [Consulté le 24 août 2019]. Disponible à l'adresse : <https://www.conseil-constitutionnel.fr/landing/9>.

enseignants d'EPS, tout ceci pouvait être sous forme de loi, décret, arrêté, circulaire. Toutefois, toutes les données du BOEN antérieures à 1998 (au début du traitement des données de la thèse) ne sont pas numérisées sur Légifrance, il en est de même avant 1990 pour certains textes législatifs et réglementaires parus dans les JO. Autres sites sur lesquels nous nous sommes rendus, ceux de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE), de l'institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM), et de l'éducation nationale<sup>1</sup> afin d'obtenir des informations, des données statistiques liées à l'évolution de l'économie, la société française ou encore l'école.

Autres sites non officiels mais rassemblant des textes qui le sont et dont nous avons usé, « *destiné prioritairement aux étudiants qui préparent le CAPEPS et/ou l'Agrégation d'EPS* » le site du projet Demeny<sup>2</sup> donnant accès à des documents sous format PDF. Le site du SNEP accessible aussi bien par les syndiqués que les non-syndiqués a été une ressource non négligeable.

Le second type de documents écrits que nous avons utilisé pour réaliser notre corpus, sont classés en deux sous-catégories : les documents semi officiels ou non officiels et les productions écrites privées.

Pour la première catégorie, nous y avons classés les rapports de jury au CAPEPS, des publications du Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (CRÉDOC), quelques journaux de l'époque via les sites internet.

La seconde catégorie regroupe des documents écrits transmis par nos témoins (des sujets de devoir, plaquette d'informations) illustrant leur propos, des productions écrites non officielles (la Revue EPS, la revue Esprit) sans oublier les ouvrages et articles d'ordre méthodologique, généraux, ou liés à l'EPS, au genre et l'identité professionnelle mais aussi les travaux universitaires sur ces thèmes. À l'ère des nouvelles technologies, il existe d'autres moyens de récolter des sources.

L'internet facilite l'accès à de nombreuses sources autres qu'écrites. En effet, des capsules vidéo ont enrichi notre revue littéraire, nous pensons de nouveau au site du projet Demeny qui est une « *ressource numérique qui envisage de cerner l'histoire de l'éducation physique* »<sup>3</sup>. Parmi les intervenants Bernard Michon, entre autres, sur les formations aux métiers d'enseignants qui a été d'un grand enseignement pour ce qui est « *du traitement différencié des hommes et des femmes* »<sup>4</sup> dans la formation. Mais aussi des entretiens filmés et animés par Jean-Jacques Dupaux<sup>5</sup> (de la Cellule vidéo de l'université de Franche-Comté à Besançon), de témoins issus de différentes formations qui nous ont permis de toujours garder à l'esprit que notre groupe d'enseignants entretenus n'était pas représentatif, et qu'à l'intérieur d'un groupe il pouvait y avoir des sous-groupes, comme dans cette vidéo des enseignants, tous syndiqués au

---

<sup>1</sup> Éducation.gouv.fr, dans : *Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse* [en ligne]. [s. d.]. [Consulté le 24 août 2019]. Disponible à l'adresse : <https://www.Éducation.gouv.fr/>.

<sup>2</sup> *Projet Demeny* [en ligne]. [s. d.]. [Consulté le 24 août 2019]. Disponible à l'adresse : <http://projet-demeny.univ-fcomte.fr/index.php?page=home>.

<sup>3</sup> *Projet Demeny* (2014), *op.cit.*

<sup>4</sup> MICHON, Bernard, DUPAUX, Jean-Jacques et VIVIER, Christian. *Les formations aux métiers d'enseignants d'éducation physique - Grandes idées* [en ligne]. [Consulté le 27 août 2019]. Disponible à l'adresse : <http://projet-demeny.univ-fcomte.fr/index.php?page=temoignage#mediaplayer>.

<sup>5</sup> Upfr des Sports. Dans : *YouTube* [en ligne]. [s. d.]. [Consulté le 24 août 2019]. Disponible à l'adresse : [https://www.youtube.com/watch?v=xJefnbzr\\_zc](https://www.youtube.com/watch?v=xJefnbzr_zc).

SNEP. L'intérêt de ce genre de capsule se situe dans notre perspective prosopographique. L'apport de cette capsule a aussi été d'ordre méthodologique à savoir comment pouvait être mené un entretien semi-directif, et surtout quelle posture adopter, comment formuler les questions, etc.

Le document vidéo serait à notre sens une plus-value dans le recueil de données en matière de micro-histoire car permettrait d'accéder au domaine de l'invisible des sources écrites, cependant il comporte à notre niveau plusieurs freins. Les premiers sont liés à nos compétences dans ce domaine mais aussi du délai de recherche. Ensuite les personnes que nous avons souhaités entretenir ne sont pas des personnes publiques ayant l'habitude de se montrer, même si dans leur métier elles/ils se mettent en scène (en action). Ces enseignants d'EPS ordinaires n'ont souvent pour audience professionnelle que celle qui s'arrête à celle de la communauté éducative. La présence d'une caméra et potentiellement d'une autre personne (pour gérer la partie technique) pourrait être dissuasive et peu propice à la confiance tandis que les outils d'enregistrement vocaux par leur taille se font vite oublier. L'attitude (ton, posture, tenue, vocabulaire employé) du locuteur peut être biaisée dans un souci pour lui de laisser une bonne image de sa personne. Cela s'ajouterait à la tendance des témoins d'idéaliser leurs souvenirs. Nous avons donc choisi de recueillir les histoires de vie de nos témoins grâce aux enregistrements audio, et avons dans la mesure du possible retranscrits par écrit les comportements non verbaux (les mimiques, le phrasé, la posture) de nos témoins.

Pour mieux comparer ces histoires de vie, saisir le contexte nous avons aussi eu recours aux images. Nous pensons aux photos du livre de Jean Zoro<sup>1</sup> qui permettent de visualiser une époque, de donner corps aux propos de nos témoins. Ou encore aux photos et dessins illustrant les textes de la revue EPS. Les dessins humoristiques de cette revue sont souvent une caricature, un trait exagéré des préoccupations de la corporation. Ils renforcent ou au contraire atténuent les témoignages recueillis. Et nous pensons aussi aux illustrations des différents ouvrages lus, et à la marge à des documentaires, des films ou séries télévisées en lien avec le sport, les années 1970 par exemple « Comme des garçons », « La vie devant elles », etc...

L'objet de notre thèse concerne des récits de vie professionnelle, nous nous sommes donc tournés vers les sources orales qui sont le cœur de notre corpus. Nous aurions pu puiser dans les annexes de travaux universitaires<sup>2</sup> qui utilisent ces sources mais même s'il pouvait y avoir des champs de questionnement semblables, les caractéristiques des témoins et la méthodologie n'étaient pas les mêmes que celles que nous avons choisies, tout comme le cadre théorique. Nous avons donc préféré constituer notre propre corpus de sources orales par le biais de témoignages oraux que nous avons recueillis. Pour ce faire, nous avons recherché des enseignants et des enseignantes d'EPS nés à une période particulière, avant et après que la formation universitaire ne soit. Les dates de naissance de nos témoins (sources orales) entre les années 1950 et 1970 nous semblaient à retenir car les premiers (1950) qui entreraient dans le métier auraient été formés sur le modèle précédant la formation universitaire obligatoire,

---

<sup>1</sup> ZORO, Jean. *Images de 150 ans d'EPS*. [Nouvelle édition]. Le Havre : Éd. AEEPS, 2002. ISBN 978-2-902568-13-0.

<sup>2</sup> Nous pensons pour exemple aux thèses d'AUVRAY, Emmanuel. (2011), *op.cit.*, de SZERDAHELYI, Loïc. (2014), *op.cit.*, de MIERZEJEWSKI, Stephan. (2005), *op.cit.*

contrairement aux seconds. Pour respecter la rigueur scientifique, nous nous sommes appliqués à travailler avec méthode. Nous avons enregistré nos entretiens pour ensuite pouvoir produire des verbatim. L'outil utilisé pour y parvenir est le logiciel de reconnaissance vocale Dragon Naturally Speaking Premium. Pour chacun des entretiens semi-dirigés, qui se sont déroulés au domicile des interviewés, nous avons utilisé un guide d'entretien<sup>1</sup>, en partie réalisé et validé par une étudiante en master. Il permettait tout comme l'ont fait précédemment Pierre Arnaud (premier historien de la discipline EPS à avoir utilisé les témoignages oraux) ou encore Bernard Michon et Benoît Caritey « *de recomposer des trajectoires qui, à chaque époque, ont conduit des individus à embrasser la carrière d'enseignant d'EP* »<sup>2</sup>. Le champ de questionnement est largement inspiré des travaux de ces prédécesseurs et porte sur leur histoire personnelle, à savoir l'origine sociale, la carrière scolaire, le capital culturel sportif et non sportif, la mobilité, sans occulter la vie personnelle.

Le panel de témoins interrogés peut paraître peu important, mais rappelons-le, nous ne cherchions pas à établir un profil particulier d'enseignant et d'enseignante d'EPS formés avant et après l'universitarisation et de ce fait, constituer un échantillonnage représentatif. Notre but était de relever des traits caractéristiques et permanents de leur identité professionnelle induite par les transformations et le changement de formation initiale tout autant que celles dues à l'évolution des contextes d'enseignement. Parce que le dispositif de formation était distinct selon le sexe des candidats à l'enseignement de l'EPS avant son universitarisation pour devenir indifférencié pour le cursus STAPS, nous avons souhaité interroger un échantillon de professionnels à parité, femme et homme. Nous nous sommes donc entretenus avec quatre enseignants et quatre enseignantes d'EPS, de deux générations différentes. Ce nombre a été arrêté par le principe méthodologique de saturation.

---

<sup>1</sup> En annexe.

<sup>2</sup> MICHON, Bernard et CARITEY, Benoît. (1998), *op. cit.*, p.14

Prénom	Sexe	Année de naissance	Département de naissance	Métier des parents	Positionnement dans la fratrie	Statut familial
Michel	M	1949	Finistère	Mère : Femme au foyer Père : Chargé d'enseignement	?	Marié 2 enfants
Hélène	F	1950	Finistère	Mère : Travaux à la ferme et dans le commerce du mari. Père : Commerçant	Fratrie de 3. Cadette	Mariée 2 enfants
Annie	F	1950	Seine Saint Denis	Mère : Usine Père : Air France	Unique	Mariée 2 enfants
Denis	M	1952	Ain	Mère : Aide à l'usine Père : Chef d'entreprise	Fratrie de 2. Aîné	Marié 2 enfants
Sébastien	M	1969	Jura	Mère : Professeure d'Histoire-Géographie puis documentaliste Père : Chef d'établissement	Fratrie de 2.	Divorcé. 2 enfants
Yannick	M	1970	Jura	Mère : Mère au foyer puis aide Père : Chargé enseignement	Fratrie de 3. Aîné.	Marié 2 enfants
Anne-Laure	M	1971	Oise	Mère : Mère au foyer puis secrétaire Père : Ingénieur	Fratrie de 2. Cadette	PACSée 1 enfant
Juliette	M	1972	Lorraine	Mère : PEGC Père : Professeur	Fratrie de 3. Benjamine.	Divorcée. 3 enfants

## Deuxième partie : les résultats

### 4 Avant l'universitarisation

#### 4.1 Les prérequis scolaires pour prétendre à l'enseignement

##### 4.1.1 L'itinéraire de formation vers le métier d'enseignant d'EPS pour les bacheliers

Si nous nous référons à notre propre vécu professionnel au sein d'une équipe d'EPS, il est possible d'y trouver de multiples corps<sup>1</sup> et statuts<sup>2</sup> d'enseignants. C'est ce que confirme Christian Dorvillé, lorsqu'il écrit : « *à l'heure de l'ouverture européenne, (...) existence (...) dans les mêmes établissements d'enseignement secondaire, de professeurs ayant des statuts, des niveaux de rémunérations et des conditions de services différents.* »<sup>3</sup> Le niveau de qualification de ces personnels n'est pas le même, les temps de service sont différents, tout comme la catégorie de la fonction publique.

Tous nos témoins nés dans les années 1950 ont eu une scolarité quelque peu chaotique. Michel double sa terminale (il a son bac D à l'âge de 19 ans) et repasse le concours pour obtenir le CAPEPS, tandis que Denis, de ses dires, aura une scolarité mouvementée à partir du collège. Il a son baccalauréat à 18 ans double P2 A et l'année du concours. Le parcours scolaire d'Annie lui aussi n'a pas été lisse. Elle a doublé sa troisième, et réussit le CAPEPS à sa seconde tentative. Ils deviennent respectivement titulaires à l'âge, de 24 ans et 25 ans, mais ont commencé à enseigner à 23 et 24 ans. Elle est titulaire à 24 ans et tout comme les hommes de notre corpus a enseigné un an plus tôt. Sachant qu'il y a jusqu'en 1988<sup>4</sup>,

---

<sup>1</sup> « *Les corps de la fonction publique d'État regroupent des fonctionnaires soumis à un même ensemble de règles, appelé statut particulier, fixé par décret.* » Catégorie, corps, cadre d'emplois, grade et échelon : quelles différences ? Dans : *service-public.fr* [en ligne]. 4 octobre 2017. [Consulté le 13 juin 2019]. Disponible à l'adresse : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F12344>. Au sein de chaque corps, il y a différentes catégories (A : niveau bac +3 minimum, B : niveau bac, C : Diplôme de niveau V ou V bis [CAP, BEP, Brevet des collèges] ou sans diplôme).

<sup>2</sup> « *Ensemble des règles applicables en matière de recrutement, d'avancement, de promotion, de rémunération, etc., à tous les fonctionnaires membres d'un même corps ou cadre d'emplois.* » Idem

<sup>3</sup> DORVILLÉ, Christian. (1993), *op.cit.*, p. 312

<sup>4</sup> Selon le Sénat « *L'arrêt du 30 juin 1988 de la CJCE [NDR : Cour de Justice des Communautés européennes invalide ainsi l'arrêt du Conseil d'Etat du 16 avril 1986, CFTD, selon lequel des recrutements distincts peuvent être institués pour éviter la proportion excessive de personne d'un même sexe dans un corps]* Proposition de loi relative à l'égalité professionnelle entre les femmes et

un concours distinct pour chaque genre, nous nous sommes interrogés sur un possible prérequis différent pour la gent masculine et féminine.

#### 4.1.1.1 *Les prérequis pour enseigner, en tant qu'homme*

Michel a obtenu le baccalauréat en 1968, il n'a pas eu son CAPEPS, à l'issue de sa troisième année, comme il se devait. En attendant de pouvoir de nouveau se présenter au concours, il a pris un poste de maître auxiliaire<sup>1</sup>. Il a enseigné dans un collège d'enseignement général, à Saint Guénolé. Il faisait partie de ce qu'il appelle les « reçus-collés »<sup>2</sup> tout comme Denis en 1976. Autrement dit, ceux qui avaient plus de la moyenne à l'ensemble des épreuves, étaient reçus mais faute de poste n'étaient pas retenus pour la titularisation.

« 75-76 P2 C. Je passe le CAPES, je rate de vingt centièmes de points. J'avais (...) 11,70. Le dernier le dernier le dernier reçu était à 11,90. »<sup>3</sup>

Que ce soit en tant que maître auxiliaire<sup>4</sup> ou en tant que professeur d'EPS, Michel a côtoyé des enseignants d'EPS dans les équipes qu'il a rencontrées avec des formations différentes de la sienne. Il en témoigne<sup>5</sup> notamment, lors de son premier poste en tant que titulaire dans les Ardennes.

« J'ai eu comme collègue, des PEGC<sup>6</sup>. Certains étaient bivalents et d'autres étaient monovalents c'est-à-dire EPS, quoi, uniquement EPS ! (...) celui que j'ai connu, lui était EPS et Français. »<sup>7</sup>

---

*les hommes* [en ligne]. [s. d.]. [Consulté le 5 mars 2018]. Disponible à l'adresse : <https://www.senat.fr/rap/a2000-001/a2000-0012.html>.

<sup>1</sup> Statut différent de celui de maître d'EPS. Les fonctions de moniteur d'éducation physique et professeur peuvent être déléguées à « *des candidats n'ayant pas le certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique ou n'ayant pas subi avec succès les épreuves d'un concours de recrutement de moniteur d'éducation physique* », Décret n° 45-1454 du 29 juin 1945 fixant les conditions de recrutement et de rémunération des professeurs et moniteurs d'éducation physique délégués. 1 juillet 1945, Article. 2.

<sup>2</sup> Selon Guilhem Véziers ce terme est symptomatique du vocabulaire syndical. VÉZIERES, Guilhem. (2007), *op. cit.*, p. 258.

<sup>3</sup> Denis, témoignage recueilli au Tampon, le 19 juin 2017, p. 690

<sup>4</sup> Statut qui est encore plus précaire car « *le ministre de l'éducation nationale peut y mettre fin à tout moment et sans préavis* » selon l'article 3 du décret du 29 juin 1945.

<sup>5</sup> Michel, témoignage recueilli à Étang salé, le 24 avril 2015, p. 62.

<sup>6</sup> Ce corps a été créé en 1965, ce sont des professeurs issus du collège d'enseignement secondaire qui encadrent le cycle court du CES. En 1972, la valence EPS.

<sup>7</sup> Michel, *op. cit.*, p. 62.



L'exemple de Michel donne à voir une des facettes de cette multiplicité des statuts d'enseignants d'EPS : moniteur, maître auxiliaire, PEGC, professeur... et ceci est possible au sein d'un même établissement.

Denis a obtenu lui un baccalauréat technique en 1970. Au départ, ce baccalauréat n'était pas reconnu pour prétendre à l'inscription au professorat. Il l'a été au cours de sa seconde terminale<sup>1</sup>.

«C'est pas mal ça, faire prof de gym". Je m' renseigne et on me dit "Ah non bac de technicien euh !". Il était pas reconnu, (...) je pouvais pas passer le concours d'entrée avec un bac de technicien qui est un diplôme qui n'est pas reconnu. (...). Et l'année d'après, donc en (...) 70 parce que le bac je l'ai eu en 70 j'ai, je me suis inscrit dans un lycée, pour passer un bac D. (...) Pour passer un bac (...) qui serait reconnu (...) (petit sourire) pour faire la formation quoi ! (...) Donc j'ai fait ça. (...) Par contre j'étais un peu largué sur des trucs (...)»<sup>2</sup>

Il n'a pas fini son année de terminale pour obtenir le bac D, car il a appris en cours d'année que son baccalauréat technique était reconnu. Lui aussi, a été maître auxiliaire<sup>3</sup> durant une année à mi-temps avant d'obtenir son CAPEPS.

#### 4.1.1.2 Les prérequis pour enseigner en tant que femme

Maître auxiliaire, Annie l'a aussi été, en attendant de pouvoir présenter à nouveau le certificat d'aptitude, elle effectue quelques heures d'enseignement. « 15 heures sans AS » dans une école privée à Dijon durant sa seconde année en P3, en plus de suivre la formation. Elle a auparavant obtenu un baccalauréat D et réussit le CAPEPS au bout de son deuxième passage. Elle passe ce qu'elle appelle le monitorat d'EPS, au cas où ..., en 1974. Cette confusion d'appellation de ce concours est la trace qu'à son époque, ce corps existait. Elle obtient ce qui est non pas le monitorat<sup>4</sup> comme elle le dit mais le diplôme de maître d'éducation physique

---

<sup>1</sup> Décret n°71-118 du 3 février 1971 relatif au certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive (C.A.P.E.P.S). Modification de l'article 2 du décret 45-438 du 17 mars 1945 (Diplômes requis). 11 février 1971.

<sup>2</sup> Denis, *op.cit.*, pp. 669 -670.

<sup>3</sup> Décret n°62-379 du 3 avril 1962 fixant les dispositions applicables aux maîtres auxiliaires des écoles normales primaires, des lycées classiques, modernes et techniques et des collèges d'enseignement technique et aux maîtres d'éducation physique relevant du haut-commissariat à la jeunesse et aux sports. 3 avril 1962.

<sup>4</sup> Ce corps est créé en 1937, c'est une formation courte (2 ans) pour des personnes recrutées sans baccalauréat dont le lieu de formation n'est pas le même que celui des professeurs d'EPS selon LEVET-LABRY, Éric. "École nationale d'éducation physique et sportive et Collège national de

et sportive en juin 1974, la même année que sa réussite au CAPEPS. Elle abandonnera ce premier diplôme (catégorie C) qui était « une roue de secours » pour elle à la faveur du second (de catégorie A).

« Je m'étais inscrit au monitorat. C'était une dernière, une des dernières années où on pouvait passer le monitorat d'éducation physique (...) C'est encore autre chose ! Le monitorat d'éducation physique tu pouvais le passer après le brevet. Plus deux années d'études. (...) Bon ben je voulais m'en sortir hein ! Je voulais avoir quelque chose, au moins avoir ça. Donc j'ai passé le monitorat d'éducation physique. (...) une formation complètement différente ! »<sup>1</sup>.

Annie évoque aussi les différents corps et statuts qu'elle a rencontré, des moniteurs qui ont fait toute leur carrière dans ce corps ou encore vers la fin de la sienne, en 2007 lorsqu'elle est mutée dans un collège où quatorze enseignants d'EPS enseignent :

« Entre (...) ceux qui étaient stagiaires, euh ceux qui étaient en demi-service donc tu vois des demis-services (...), bon enfin toutes les (elle tape sur la table). Toutes les situations euuuh de personnel qui puissent exister. »<sup>2</sup>

Ces différences de statuts semblent assez anciennes. En tant qu'élève, elle se souvient de n'avoir eu dans sa scolarité au collège que des enseignantes femmes :

« Alors qui étaient plus ou moins diplômées, ça se voyait ! (...) il y en a une (...) qui nous enseignait, enfin moi je l'ai pas eu celle-ci ! Mais elle était toujours en jupe longue, par exemple, pour faire de l'EPS. »<sup>3</sup>

Nos témoins bacheliers ont tous été lauréats du CAPEPS, après une tentative et ont acquis le statut de professeur d'EPS. Pour celles et ceux qui n'ont pas le baccalauréat, c'est un tout autre statut qui leur est destiné. Le témoignage d'Hélène permet de faire un zoom sur l'un des multiples corps et statut des personnes qui n'ont pas le baccalauréat.

#### 4.1.2 L'itinéraire de formation vers le métier d'enseignant d'EPS pour les non-bacheliers

Comme nous l'avons vu concernant les bacheliers de notre corpus, différents statuts sont possibles selon le niveau scolaire atteint et la réussite ou non au concours du

---

moniteurs et d'athlètes de 1941 à 1942 : complémentarités et concurrences." *Staps* [en ligne]. Mars 2007, Vol. no75, n° 1, pp. 101-114. DOI 10.3917/sta.075.0101.

<sup>1</sup> Annie, témoignage recueilli à Étang salé, le 11 juillet 2017, p. 893.

<sup>2</sup> Annie, *op.cit.*, p. 952.

<sup>3</sup> Ibidem., p. 840.

professorat. Il est possible d'enseigner l'EPS sans ce diplôme, en passant un autre concours.

« La maîtrise euh, c'est apte avec le brevet tu pouvais passer le concours de la maîtrise, qui se préparait en CREPS, en deux ans. Tu pouvais enseigner après. Elle [« sa prof de gym »] nous dit je vais vous inscrire pour vous préparer à passer un concours un peu. »<sup>1</sup>

Hélène a donc passé ce concours sous les recommandations de son enseignante d'EPS (en même temps que le fils de cette dernière), qui souhaitait qu'elle s'entraîne avant de passer le concours de professorat d'EPS. Elle est à ce moment-là en classe de première. Une grande partie de sa scolarité s'est plutôt bien passée durant le primaire et s'est compliquée à partir de la quatrième. Elle était dans une école privée et elle ne garde pas un bon souvenir de ses années passées. Ceci se révèle en partie par le ressentiment qu'elle a à l'égard des choix d'orientation scolaire qui ont été fait pour elle. Parce qu'elle était bonne en mathématiques, en physique (matières qu'elle n'aimait pas), elle est orientée en seconde dans une classe scientifique alors qu'elle aurait préféré suivre un enseignement littéraire, où il y avait des « *langues* ». Elle a doublé sa classe de seconde dans un établissement public.

« Mais bon j'avais déjà deux ans de retard, là j'étais dans mon...mais j'étais pas une flèche quoi, tu vois. Euh, je me suis dit; si j'ai pas le bac, je savais bien que je pouvais pas préparer le professorat. Et si j'avais le bac et pas le concours parce que c'était un concours. »<sup>2</sup>

En 1969, lycéenne, elle réussit la première étape du concours de maîtresse d'EPS. Elle a continué sa formation, et devient alors enseignante d'EPS, comme elle le souhaitait, dès l'âge de 21 ans, tout juste majeure<sup>3</sup> pour l'époque.

« Et donc (...), j'avais envie d'y aller, j'ai peur de pas pouvoir faire ça quoi. Même si (...) la maîtrise, je (...) savais pas, peu importe c'était enseigner aussi quoi. »<sup>4</sup>

Derrière cette dernière phrase se cache les différences de statuts entre enseignants d'EPS. En effet, contrairement à nos témoins nés dans les années 1950, elle fait partie au début de son enseignement, d'une autre catégorie de la fonction publique

---

<sup>1</sup> Hélène, témoignage recueilli à Saint Pierre, les 9 et 30 décembre 2015, p. 249.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 250.

<sup>3</sup> Notons que la majorité jusque 1974 est à 21 ans, avant de passer à 18 ans sous la présidence de Valéry Giscard d'Estaing.

<sup>4</sup> Ibidem., p. 251.

(personnel de catégorie C). La conjoncture fera évoluer ce statut, pour devenir au cours de sa carrière, personnel de catégorie A, comme nos autres témoins. Ce n'est pas la seule différence qui la distingue des professeurs d'EPS. Son statut prévoit que son maxima de service devant élèves soit plus élevé. « *Pour les maîtres, le maxima de service est de vingt-cinq heures hebdomadaires d'enseignement et [pour] les titulaires du CAPEPS, (...) vingt heures d'enseignement.* »<sup>1</sup>, tout comme pour d'autres corps d'enseignants d'EPS, le service n'est pas le même. Il varie de vingt-quatre heures pour les chargés d'enseignement (décret de 1960) à vingt et une heures pour les professeurs adjoints<sup>2</sup>.

« Un peu plus tard quand on a changé de corps M2, M2 les maîtres on a été reclassé professeur adjoint. (...) c'est quand on est passé de maître à prof adjoint ! (...) Si [19]78, 78 par-là. (...): Maître, prof adjoint et C.E d'EPS. C.E, chargé d'enseignement, ça s'appelle comme ça. (...) Là, je suis, chargée d'enseignement à la retraite. (...) Et d'ailleurs il y a encore des chargés d'enseignement d'EPS. Le corps n'est pas éteint. (...) Oui parce que j'en connais encore qui sont (...) en activité.»<sup>3</sup>

Professeurs, maîtres de diverses générations se côtoient au sein d'un même établissement, comme l'illustre les trente-trois ans passés dans le même établissement par notre témoin. Elle intègre une équipe pédagogique avec des personnels ayant un statut différent du sien.

« Il y avait quatre profs d'EPS, qui avaient été formés à l'ENSEP. L'école normale supérieure d'éducation physique et sportive. »<sup>4</sup>

Tout au long de sa carrière, des vagues successives d'enseignants font place petit à petit à d'autres avec des statuts et des formations parfois différents.

---

<sup>1</sup> ATTALI, Michaël et SAINT-MARTIN, Jean. (2004), *op.cit.*, p. 115 ; *Décret n°50-583 du 25 mai 1950 portant règlement d'administration publique pour la fixation des maximums de service des professeurs et des maîtres d'éducation physique et sportive, titulaires et délégués.* | Legifrance [en ligne]. [s. d.], article premier. [Consulté le 19 juin 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006060584>.

<sup>2</sup> *Décret n°69-493 du 30 mai 1969 portant statut des professeurs d'enseignement général des collèges.* 31 mai 1969, p. 5405. Article 14.

<sup>3</sup> Hélène, *op.cit.*, pp. 363-364.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 398.

« Donc je pense que c'était en 86<sup>1</sup>? Que y a eu (...) des collègues de l'ancienne génération encore plus âgés que moi partaient à la retraite, des jeunes collègues arrivaient, étaient mutés. »<sup>2</sup>

« [19]95, quand on en discutait avec J., avec tous, (...) lui il était aussi maître d'EPS. Maître, prof adjoint (...) Mais plus jeune. »<sup>3</sup>

À écouter nos témoins, et en nous référant aux décrets relatifs aux concours de recrutement, il y a, à l'époque, différentes voies pour devenir enseignant d'EPS. Mais rien ne laisse supposer qu'il y ait des prérequis scolaires, un diplôme liés au sexe, et ce bien que le recrutement des femmes soient distinct de celui des hommes. En zoomant sur les contenus attendus, apparaît toutefois des différences. En replaçant nos témoins dans leur contexte<sup>4</sup>, il ne paraît pas extravagant que les prérequis scolaires soient identiques. Ils grandissent dans une école où « *la mixité dans l'enseignement s'installe progressivement* »<sup>5</sup>. Cependant « *au moment même où s'établit la mixité, il est encore difficile de pouvoir proposer une éducation identique aux filles et aux garçons.* »<sup>6</sup> La programmation de l'EPS dans la circulaire ministérielle du 19 octobre 1967<sup>7</sup> pourrait en être un exemple. En occultant pour le moment, cet indicateur, nous nous concentrons sur ce qui est demandé spécifiquement au niveau scolaire, en amont de la formation aux futurs enseignants

---

<sup>1</sup> Plus tard, dans l'entretien, elle reviendra sur cette date. En faisant le calcul, il s'avère que ce sont dans les années 1990 qu'une nouvelle génération d'enseignants d'EPS en remplace une autre.

<sup>2</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 280.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 390.

<sup>4</sup> L'école obligatoire commence à 6 ans donc ils y entrent dans les années 1955-56. Ils ne sont pas encore au collège lorsque la réforme Berthoin qui promulgue la scolarité jusqu'à 16 ans, supprime aussi l'examen pour accéder à la 6<sup>ème</sup>.

<sup>5</sup> ATTALI, Michaël, OTTOGALLI-MAZZACAVALLLO, Cécile et SAINT-MARTIN, Jean. Mixité et Éducation Physique et Sportive (1959-1975). Les résistances de l'école. *Clio. Femmes, Genre, Histoire* [en ligne]. Décembre 2008, n° 28, p. 244. DOI 10.4000/clio.8852.

<sup>6</sup> Ibidem, p. 245.

<sup>7</sup> En 1967, nos témoins sont au lycée en classe de première ou terminale. Si nous regardons dans le détail les activités du programme de la circulaire ministérielle du 19 octobre 1967, nous relevons la légende suivante pour les activités : « G ou F : importance particulière pour garçons ou filles ». En titre II, pour les exercices à caractère gymnique ou expressif et formes sportives qui en découlent : en classe de première - terminale « les garçons ayant choisi l'option « gymnastique sportive » pratiquent, en plus des spécialités étudiées dans les classes précédentes : les exercices aux anneaux ; « cheval-arçons » qui font partie du programme complet des compétitions gymniques » Circulaire du 19 octobre 1967, Ministère de la Jeunesse et des sports p. 40. Quelques exemples des spécialités différentes des classes précédentes sont présentées, pour les filles aux agrès : barres asymétriques, poutre, pour les garçons aux agrès : barres parallèles, barre fixe. Pour le grimper de corde, il est de 6 mètres pour les garçons. En seconde est abordé le travail avec les bras seuls. Pour les filles, ce sera 3 mètres à grimper avec bras et jambes.

et enseignantes d'EPS. Avoir ou non le baccalauréat conditionne le statut de départ des enseignants d'EPS.

À travers l'exemple de ces témoins, nous comprenons de quelle manière il est possible que divers statuts se rencontrent au sein des équipes d'EPS, dans les années 1970, au début de leur carrière. En effet, dix ans avant leur année de naissance, peuvent être recrutés des moniteurs d'EPS<sup>1</sup> (statut du père de Michel), mais aussi des maîtres d'EPS pour lequel le brevet supérieur est suffisant<sup>2</sup>. Par ailleurs, dès leur première année d'enseignement, ils côtoient des professeurs d'éducation physique<sup>3</sup>. Statut que nos témoins bacheliers auront, une fois qu'ils auront obtenus le certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique-2e partie. En attendant, ils auront été maîtres auxiliaires (car étant titulaires du CAPEPS -1<sup>ère</sup> partie), délégués à l'enseignement de l'éducation physique et sportive. D'autres statuts existent en EPS, et qui n'ont pas été mis en exergue par nos témoins comme les instituteurs délégués pour ce même enseignement. S'en suivra en 1960, la création du corps des chargés d'enseignement, qui à la lecture de l'article 3 du décret du 22 avril 1960, indique que celui-ci est une voie de promotion (à certaines conditions : âge, temps de service, diplôme obtenu). Statut que notre maîtresse d'EPS obtiendra. L'article 2 de ce même décret indique que « *les emplois libérés seront transformés en emplois de professeurs adjoints d'éducation physique et sportive* »<sup>4</sup>. À partir de 1969, une nouvelle catégorie de personnel s'ajoute aux enseignants d'EPS, les PEGC<sup>5</sup> bivalents qui ont suivi une toute autre formation et qui ont le baccalauréat. Ce n'est pas moins de six statuts différents qui forment le corps des enseignants d'EPS dans les années 1970.

Ainsi, à ce moment de notre constat, il semblerait que ce soit plus le niveau scolaire qui détermine le corps et le statut de départ des enseignants d'EPS que le sexe.

---

<sup>1</sup> Le corps des moniteurs d'éducation physique et sportive est créé par la loi du 12 novembre 1940 et le recrutement est défini par l'Arrêté du 10 février 1945 relatif au recrutement des moniteurs d'éducation physique et des sports. 10 février 1945.

<sup>2</sup> Il est possible pour les personnes n'ayant ni baccalauréat ni certificat ni de brevet de se présenter à la formation de maître d'EPS après avoir subi un examen de culture générale il faudra au minimum le BEPC à partir de la session de 1953. Décret n°45-437 du 17 mars 1945 relatif au diplôme de maître d'éducation physique et sportive, au concours d'admission au collège national d'éducation physique et sportive et au concours de recrutement des fonctionnaires du corps des maîtres d'éducation physique et sportive. 17 mars 1945, p. 1479. Article 2.

<sup>3</sup> Décret n°45-438 du 17 mars 1945 relatif au certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et au concours d'admission à l'École normale supérieure d'éducation physique et sportive et au concours de recrutement des fonctionnaires du corps des professeurs d'éducation physique et sportive. 17 mars 1945.

<sup>4</sup> Décret n°60-403 du 22 avril 1960 relatif aux dispositions statutaires applicables aux chargés d'enseignement de l'éducation physique et sportive. 22 avril 1960. Article 2.

<sup>5</sup> Décret n°69-493. (1969), *op.cit.*

S'agira-t-il du même métier selon qu'ils seront professeur ou maître auxiliaire ou maîtresse d'EPS et quelle formation sera proposée pour former qui ? Mais avant de répondre à cette question, il nous semble intéressant de saisir des implicites possibles à la formation de ces enseignants d'EPS qui, pourraient être les prémices à un profil particulier d'enseignant. Nous continuerons de distinguer les prérequis selon le sexe dans la mesure où rappelons-le recrutement des femmes et des hommes est séparé.

## 4.2 Les prérequis autres que scolaires pour prétendre à l'enseignement

### 4.2.1 Des compétences physiques et pédagogiques acquises avant la formation initiale

#### 4.2.1.1 *Quelles sont-elles chez les hommes ?*

Un minimum de patrimoine culturel (général et physique) était nécessaire pour avoir une chance d'enseigner l'éducation physique. Si nous nous référons aux enseignants de notre corpus, et si le niveau scolaire permet le premier tri, vient ensuite le niveau sportif. Avant l'arrêté de 1968, des examens avec des épreuves écrites et physiques donnaient accès à la formation des professeurs d'EPS, et ce pour chaque centre de formation. Cela permettait alors de sélectionner les candidats. Avec la suppression de ces examens, une nouvelle forme de sélection devait être élaborée. C'est à travers les critères choisis dans la constitution du dossier (pour l'entrée en formation des professeurs) qu'elle perdure et permet de distinguer le profil recherché. Avant l'universitarisation, des compétences autres que scolaires devaient être acquises en amont pour faire partie de l'élite<sup>1</sup> des enseignants d'EPS (les professeurs). C'est ce que laissent à penser les critères qui constituent le dossier d'entrée en formation tels que la participation à l'association sportive, les expériences pédagogiques, l'appréciation du professeur d'EPS. L'étude de la trajectoire scolaire et sportive de nos témoins abonde en ce sens

Michel dont le papa était enseignant d'EPS, a beaucoup fait de sport (natation, athlétisme, handball, voile) aussi bien au niveau scolaire qu'au niveau fédéral, dans le civil comme il dit.

---

<sup>1</sup> Nous parlons d'élite en opposition au statut de maître qui était mal considéré dans la corporation. « *Le syndicat [des professeurs] dans ses bulletins qualifie les maîtres « de « professeur de seconde zone »* » VÉZIERS, Guilhem (2007), *op.cit.*, p. 4. Les prétendants au statut de professeur avaient au minimum le baccalauréat contrairement aux autres enseignants d'EPS. Notons que ce diplôme est obtenu en 1967 par 59,6 % des candidats du public et privé de la France métropolitaine. Dans : statistique du ministère de l'éducation nationale : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/47/9/5479.pdf>.

« Et après j'ai été champion de Madagascar à l'OSSUM, à l'époque ça s'appelait OSSUM à Madagascar. Euh Organisation du sport scolaire et universitaire Malgache. (...) 66, 67, j'étais champion de Madagascar poids junior. (...) Et j'ai été champion de Madagascar en OSSUM et en civil, en 110m haies.»<sup>1</sup>

Tout comme Michel, Denis remplit les prérequis attendus dans le dossier d'inscription, en ayant lui aussi des titres sportifs.

« Parallèlement à ça [il était au lycée technique] je faisais de l'athlétisme surtout là. Et puis (...) j'avais un bon niveau et c'est pas pour me (...). J'étais le (...) meilleur de l'Oyonnais quoi ! (...) de la région quoi hein! À l'époque je courais sur euh 800 m. (...) comme j'étais un fou de (...), je touchais à tout donc je faisais, je me suis mis à faire du décathlon. Si bien qu'en, en 70 j'ai fait les championnats de France de décathlon. La (...) même année en 1970, (...) j'ai fait les championnats de France cross, cross, en FFA fédération française. (...) La même année ! Le cross était au mois de décembre janvier (...). Et au mois de juillet j'étais à Saint Denis [en Seine-Saint-Denis] là-bas au championnat de France de décathlon. En junior. (...) J'ai fait 5ème junior français, en décathlon. (...) J'ai fait plus de 6000 points si ça te dit quelque chose. Voilà. (...) En cross ben oh ! J'étais un peu plus loin. J'étais dans les centièmes par-là, 100, 150 peut-être mais bon c'était autre chose quoi hein. »<sup>2</sup>

En plus d'avoir un très bon niveau fédéral, il a été couronné au niveau scolaire alors qu'il était en pension au collège.

« Si si en pension (...) Donc ça s'appelait l'UGSEL à l'époque, ça ça s'appelle toujours l'UGSEL<sup>3</sup> je pense, non ? (...) J'étais champion de France UNSS de 600 m, en minime. »<sup>4</sup>

Lorsqu'il est demandé à Michel et Denis de nous parler des prérequis pour être reçu à la formation des professeurs d'EPS, un dossier succinct est évoqué. Ils ont tous deux obtenu le baccalauréat, condition nécessaire pour entrer en formation initiale au professorat. Comme l'indique Michel qui n'ayant pas eu son bac en 1967, le réussit en 1968.

---

<sup>1</sup> Michel, *op.cit.*, p. 147-148.

<sup>2</sup> Denis, *op.cit.*, p.666.

<sup>3</sup> Union générale sportive de l'enseignement libre qui est la fédération sportive éducative de l'enseignement catholique. Notons que l'UGSEL (Union Générale Sportive de l'Enseignement Libre) est la fédération française de sport scolaire de l'enseignement privé tandis que l'UNSS (Union Nationale du Sport Scolaire) la fédération française de sport scolaire du second degré de l'enseignement public.

<sup>4</sup> Denis, *op.cit.*, p. 733.



« Je m'étais inscrit déjà en terminale j'étais inscrit euh, au P1-là. À l'époque c'était P1. Puis j'ai raté (...) le bac la première fois (...) Oui, là j'ai refait une inscription [pour entrer] en P1(...) Et puis quand j'ai eu le bac, j'étais, j'étais déjà admis l'année d'avant [Il ne garde pas le bénéfice du concours]... mais sous condition d'avoir le bac »<sup>1</sup>.

Un dossier avec lettre de motivation est envoyé, où il y indique ses résultats sportifs. Denis, qui ne se souvient plus précisément des prérequis, de ce qu'il appelle P0<sup>2</sup>, se rappelle néanmoins lui aussi, qu'il fallait faire une demande d'intégration dans une école de formation au professorat, il le dit en ces termes :

« il y avait juste que tu postulais. »<sup>3</sup>

Mais il fallait plus que postuler pour augmenter ses chances de réussite. Une fois ce dossier accepté, ils avaient une année de formation qui les préparaient à passer entre autres, des épreuves physiques afin d'obtenir la première partie du CAPEPS. L'année dite P1 comme l'indique Michel:

« Ben je me souviens moi quand je suis rentré c'était sur dossier, tu vois. Y avait pas de d'épreuve d'entrée. C'était sur dossier et on devait présenter euh un certain nombre de performance qu'on avait établi. (...) on a eu des tests d'entrée au CREPS. Enfin des tests pour vérifier euh où étaient nos manques, où étaient nos points forts. »<sup>4</sup>

Si Michel parle d'épreuve d'entrée c'est en référence à un courrier qu'il a reçu au moment où il se préparait pour entrer au CREPS. En effet, avant la parution de l'arrêté ministériel du 6 février 1968, les candidats avaient plusieurs épreuves à réaliser, afin de pouvoir intégrer un CREPS ou une ENSEP<sup>5</sup>. Si effectivement comme il s'en souvient et comme il le lit, il suffit de présenter un dossier<sup>6</sup>, certains éléments devaient y apparaître. Dans son curriculum vitae (qu'il nous a montré) apparaissent ses activités sportives, ses titres sportifs et son investissement en tant que moniteur de colonie, ainsi qu'un stage de moniteur aux centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA). Ce sont des éléments qui sont retenus dans l'étude des dossiers. Il lit :

---

<sup>1</sup> Michel, *op.cit.*, pp. 21-23.

<sup>2</sup> P0 correspond en fait à l'entrée en année de préparation de P1.

<sup>3</sup> Denis, *op.cit.*, p. 674.

<sup>4</sup> Michel, *op.cit.*, p. 48.

<sup>5</sup> Dans l'Arrêté du 15 février 1955, EPS/3<sup>e</sup> bureau. Concours d'admission dans les CREPS ou Écoles figure la liste des épreuves: une épreuve écrite (dissertation), une épreuve pratique (quatre activités athlétiques, trois agrès, deux sports collectifs et un 50m chronométré en natation avec un départ plongé).

<sup>6</sup> Arrêté du 06 février 1968, BOEN, 7, 485-488.

« admission dans les épreuves préparatoires au CAPEPS, première partie, arrêté ministériel du 06/02/68, circulaire 68 machin, j'ai l'honneur de porter à votre connaissance que l'examen d'entrée dans la section classe préparatoire à la première partie du CAPEPS est supprimée. À compter de la rentrée de soixante-huit, la rentrée dans ces classes sera prononcée après examen d'un dossier par le proviseur de cette classe. »<sup>1</sup>

Ainsi, ce qui est attendu des futurs professeurs d'EPS est, en plus d'un bagage culturel (le baccalauréat), un bagage sportif (des activités dites traditionnelles : athlétisme, gymnastique, natation, sport collectif). Même s'il n'y a plus en 1968 d'épreuves physiques pour entrer en formation comme le stipule l'arrêté paru au bulletin officiel de l'éducation nationale (BOEN) relatif à la mise en place des classes préparatoire dans les lycées (P1), les compétences physiques restent sous-jacentes pour les dossiers retenus. Et ce, d'autant que des épreuves physiques font partie des épreuves d'admission des concours à la première partie du CAPEPS et qu'elles sont réintégrées à partir de 1969<sup>2</sup>. À l'instar de Christian Dorvillé pour qui « *les concours de recrutement [sont] comme révélateurs de l'identité de l'éducation physique* »<sup>3</sup>, nous pensons que le profil recherché du futur enseignant d'EPS par l'institution peut s'entrevoir dans les critères retenus pour entrer en formation. Leur modification n'est pas sans conséquence mais cela nécessite un certain temps. Le temps paraît court entre la date de parution et son application (février et septembre). Il ne suffit pas de prescrire pour qu'il y ait des transformations immédiates sur le terrain. Il faut pouvoir assimiler les nouvelles directives et les mettre en œuvre. À notre sens, s'il n'y a plus d'épreuve physique, les recruteurs s'adaptent et cherchent par un autre moyen (le C.V) à continuer de choisir le profil des futurs enseignants. En outre, comme Christelle Marsault, il nous semble que « *le niveau de qualification exigé pour les recrutements (...) [est un] moyen de sélection sociale* »<sup>4</sup>. Les professeurs sont recrutés au niveau du baccalauréat. À la charnière des années 1960 et 1970 lorsque Michel et Denis obtiennent leur bac, le taux de lauréats avoisine les 66% exception faite de la session de 1968 où le taux de réussite

---

<sup>1</sup> Michel, *op.cit.*, p. 160.

<sup>2</sup> « *Le législateur décida alors de sélectionner en amont des candidats et des candidates à l'entrée des Classes préparatoires (lycées, Écoles normales ou un CREPS), pour y préparer la première partie du CAPEPS et l'entrée à l'ENSEPS. Pour les sélectionner, il opta tout d'abord pour un dossier (1968), qui fut complété ensuite par des épreuves physiques à compter de 1969. Circulaire du 12/03/1969. Modalités d'admission en classe préparatoire à la 1<sup>ère</sup> partie du certificat d'aptitude au professorat d'EPS. BOEN, 12,1124-1134* » cité par AUVRAY, Emmanuel. (2011), *op. cit.*, p. 144.

<sup>3</sup> DORVILLÉ, Christian. (1993), *op.cit.*

<sup>4</sup> MARSULT, Christelle. Compétence professionnelle et formation initiale. *Recherche & Formation* [en ligne]. 2004, Vol. 46, n° 1, p.10.

est de 81.3%<sup>1</sup>. Cette sélection sociale commence avant l'obtention du baccalauréat. En poursuivant sur des données sociologiques, il nous apparaît que la catégorie socioprofessionnelle des parents est un indicateur du niveau social des futurs élus sans en exclure le contexte. Le père de Michel est chargé d'enseignement d'EPS, sa mère est au foyer.

« Ma maman elle s'occupait surtout de gérer euh, les quatre gamins qu'on était. Euh, bon y avait qu'un seul salaire »<sup>2</sup>

La profession de la mère tout comme l'intitulé même n'est pas présent. Peu de femmes avaient un travail déclaré. Notons que lorsqu'il lui est demandé de donner la profession de son père, il emploie le mot « prof », utilisé au sens générique du terme et non statutaire. Car dans le C.V qu'il a rédigé pour présenter sa candidature aux divers CREPS (et qu'il nous a scanné), il est noté « profession du père : C.E d'E.P.S ».

« mon père (...) à ce moment-là, il (...) enseignait à l'école normale de, de Fianarantsoa, donc il était dans une école normale. Donc (...) il était prof d'EPS là-bas. Après (...) il a été prof au lycée où j'étais moi. Enfin au, c'était le lycée qui allait de la sixième à la terminale. Donc (...) j'ai eu l'occasion de l'avoir comme prof, aussi. »<sup>3</sup>

Pour Denis, c'est à peu près le même cas de figure : son père est chef d'entreprise et sa mère aide à l'atelier après s'être acquittée des tâches domestiques.

« Et mon père donc, au début il a commencé à être employé dans une boîte qui s'appelle GILAC. C'est une boîte de matières plastiques. Et, assez vite il a eu un peu des ambitions de s'en sortir quoi il voulait pas être magasinier toute sa vie et machin et. (Il prend une inspiration) Là il a rencontré ma mère, qui avait à l'époque euh 18 ans j'crois. Et puis ben voilà c'est des choses sont faites assez vite, moi j' suis arrivé quelques années après [Denis est né en 1952], ils se sont mariés. Et ils se sont (...) mis (...) à leur compte ». (...) Mais elle bossait ma mère bossait avec mon père. »<sup>4</sup>

Les bacheliers de notre corpus sont issus de la classe sociale supérieure ou moyenne<sup>5</sup>. Celles-là même qui « consomment », ou ont accès plus facilement à la

---

<sup>1</sup> *Rétrospective du baccalauréat 1960-2007* [en ligne]. [s. d.]. [Consulté le 21 février 2019]. Disponible à l'adresse : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/47/9/5479.pdf>.

<sup>2</sup> Michel, *op.cit.*, p. 24.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 20.

<sup>4</sup> Denis, *op.cit.*, p. 662.

<sup>5</sup> « On peut également constater un relatif « embourgeoisement » des enseignants d'EP à mesure que l'on avance dans le siècle (les enseignants recrutés après 1950 sont proportionnellement

culture. Pour nos témoins, c'est une culture physique et/ou sportive. « *Tout se passe comme si les compétences sportives fonctionnaient comme la certification d'une appartenance au groupe et garantissait la conservation d'une position dominante au sein de celui-ci.* »<sup>1</sup>. Un aperçu est donné, à travers le témoignage de Michel dans son CREPS.

« Et puis j'ai oublié de te dire. La première année où on est arrivé au CREPS, le directeur avait comme principe de souder les liens de tous ceux qui arrivaient de différents horizons...de formation hein. Il y avait des collègues qui n'avaient fait que, comment je pourrais te dire ça, qui n'avaient que ...le professionnel (...). Certains n'avaient pratiquement aucune formation en sport (...) parce que c'était ouvert sur dossier. Quoi, tu vois. »<sup>2</sup>

Ceux qui n'avaient pas acquis cette culture physique et/ou sportive bénéficiaient néanmoins du sésame que représentait le baccalauréat, que seuls les deux tiers de la population possédaient. Ils faisaient partie de la classe dominante. 1968-1969 sont des années de transition pour les centres de formation. C'est à cette période que nos premiers témoins y entrent. Les compétences physiques requises précédemment vont donc perdurer, faute pour ceux qui sont en amont de la formation de pouvoir se réorganiser et ce, quelque soit le centre de formation. Michel ne s'est pas préparé pour un centre en particulier, les attendus sont communs.

« C'étaient des CREPS (...) ou des sections (...) dans des lycées, des sections préparatoires au professorat...d'E.P.S. Et donc, j'avais demandé plusieurs centres de formation : CREPS ou section P1. Ça allait de Dinard à Toulouse. »<sup>3</sup>

Comme nous l'avons vu brièvement auparavant, les critères de sélection des professeurs d'EPS restent les mêmes bien qu'il y ait parfois des modifications (recrutement sur dossier, absence ou présence d'épreuve physique). Les qualités physiques sont recherchées, un niveau scolaire est exigé. Dans le même temps, la structuration de la formation des enseignants évolue, et un certain temps est nécessaire pour que les directives nationales soient mises en œuvre, comme nous le verrons ultérieurement.

Denis entre un peu plus tard, en 1971 en classe préparatoire au lycée Monge à Chambéry, pour ensuite intégrer logiquement l'UEREPS. S'il ne se souvient pas avec précision des épreuves de ce qu'il appelle P0<sup>4</sup> et, qu'il y ait confusion entre

---

*d'origine moins modeste que les enseignants recrutés avant), processus que l'on peut attester jusqu'au début des années 90.» MICHON, Bernard et CARITEY, Benoit. (1998), op.cit. p. 15.*

<sup>1</sup> MARSUALT, Christelle. (2004), *op. cit.*, p. 19.

<sup>2</sup> Michel, *op. cit.*, p. 73.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 24.

<sup>4</sup> Ce sont probablement les épreuves d'entrée en formation.

celles passées à l'issue de P1, son témoignage illustre l'idée d'une sélection des futurs professeurs qui se fait bien avant la présentation d'un dossier.

« J'ai passé ce qu'on appelait (...) le concours d'entrée à P0. (...) P0 ben déjà il fallait faire un dossier d'inscription. Et ensuite (...), ça reposait essentiellement sur des épreuves physiques. (...) Y avait...un enchaînement [de gymnastique] au sol. Qu'il fallait préparer. (...) Il y avait... de l'athlétisme alors je me rappelle plus les épreuves exactement. Il devait y avoir. Il y avait un sport co ! (...) J'ai pris handball parce que c'est ce que je maîtrisais le mieux, le rugby je commençais juste donc euh. Voilà. Qu'est-ce qu'il y avait? Un enchaînement au sol. Ça c'était trop marrant. Parce qu'il y a des mecs qui se présentaient là. Une (...) petite anecdote. (Il sourit à l'évocation de ce souvenir) Un gars il passe au sol. Et, il faisait un enchaînement mais pourri quoi ! Des roulades, il se relevait avec les mains, mais vraiment pas gym du tout, quoi. Et le jury, moi je me rappelle parce que je passais dans le même; le jury il dit (...)

- " Tu (...) pourrais nous montrer, (...) nous faire une euh planche?"

Le mec il se couche au sol (s'allonge presque sur sa chaise) comme ça. »<sup>1</sup>

Le dossier et les épreuves physiques permettent dans le même temps de choisir les héritiers, ou autrement dit « *l'entrée dans la profession sert d'instrument de reproduction* »<sup>2</sup>.

« Moi j' trouve que notre formation (...) qu'on avait où il y avait à la base, un concours d'entrée. Et ben pense que c'était pas mal. Au moins, il y avait des gens motivés qui y allaient, et si tu ratais, tu te présentais l'année d'après. Et puis la sélection était un peu faite avant à la base quoi, hein ! Il y a peut-être moins de demande aussi, je sais pas. »<sup>3</sup>

Ainsi, les outils dont devaient se doter les futurs professeurs étaient un niveau de culture générale et physique voire sportive, et ce avant d'accéder à la formation. En plus de ces compétences physiques, des compétences acquises dans l'animation et l'encadrement de jeunes étaient requises avant la formation initiale. L'expérience pédagogique était un critère retenu (ou au moins apparent) pour la constitution du dossier d'entrée.

Michel a été, en 1967 et 1968, moniteur en colonie, a réalisé un stage de moniteur au CEMEA en 1968 en avril avant son intégration au CREPS de Dinard.

---

<sup>1</sup> Ibidem, pp. 671-672.

<sup>2</sup> MARSAULT, Christelle. (2004), *op. cit.*, p. 11.

<sup>3</sup> Denis, *op. cit.*, p. 748.

« j'avais fait un stage, si tu veux en 67 à Carolles sur mer, dans la Manche. (...) Moniteur CEMEA du 4 au 13 avril 68. À Pointe-à-Pitre parce que à l'époque j'étais là-bas, et une colo, UFOVAL à Bouillante, c'est en Guadeloupe. (...) Et l'inspecteur, c'était M. D., Jeunesse et sport. Il m'avait inspecté en colo, quoi. Pour avoir, mon (...) titre de moniteur de colo. On était inspecté.»<sup>1</sup>

Denis aussi a acquis des compétences pédagogiques, professionnelles avant d'entrer en formation à Chambéry en 1970.

« Six ans dans la même colo. De huit à (...) treize ans, quoi. Plutôt comme ça ouais. Et deux ans après dans cette même colo, j'ai fait homme de peine. Homme de peine c'était (...), ils embauchaient des jeunes qui faisaient la vaisselle, qui préparaient le truc, qui mettaient la table. (...) Qui faisaient les petites tâches ménagères. C'est ça s'appelait homme de peine. (...) Et puis je m'occupais un peu des gamins aussi. (...) Ouais que (...) homme de peine (...) mais après j'ai passé (...) mon diplôme de moniteur. J'ai fait un stage, j'étais à Saint Germain. »<sup>2</sup>

Comme l'écrivent Bernard Michon et Benoît Caritey : « *Il faut pour prétendre au métier d'enseignant d'EP, des qualités des compétences que l'école développe (ou pas assez) et que la formation professionnelle ne prend pas à sa charge* »<sup>3</sup>. Au-delà de ces compétences, le portrait familial de nos témoins homme met en exergue la position de la femme dans la société, ou tout au moins celui de leur mère. Leur travail n'est pas toujours rémunéré, ou elles ont un statut différent de celui de l'homme. Ce qui renforce notre étude sur la mise en lumière des compétences physiques et/ou pédagogiques attendues chez les enseignantes à la charnière des années 1960 et 1970, avant de voir si les contenus de formation étaient différents.

#### 4.2.1.2 *Quelles sont les compétences requises chez les femmes ?*

Nos témoins femmes formées avant l'universitarisation n'ont pas le même niveau scolaire, l'une est bachelière, l'autre ne l'est pas. Pour autant, elles se destinent à l'enseignement de l'EPS, et toutes deux devront faire montre d'un niveau physique ou sportif pour entrer en formation.

Annie, qui se destine au professorat d'EPS nous fait part des exigences pour entrer en formation.

« Alors (...) ça se faisait essentiellement, sur dossier, et, par rapport aux résultats du bac en EPS. Alors au bac en EPS t'avais, natation. Gym, athlé. (...)

---

<sup>1</sup> Michel, *op. cit.*, pp. 148-149.

<sup>2</sup> Denis, *op. cit.*, pp. 667-668.

<sup>3</sup> MICHON, Bernard et CARITEY, Benoit. (1998), *op. cit.* p. 15.

c'était, c'est des épreuves ponctuelles (...) qu'on passait à la fin de l'année. Donc (...) c'était ça, natation athlé et gym. Oui que je ne dise pas de bêtises, il faut que je demande à mon mari tout ça. Et donc les candidats lambda, choisissaient deux activités sur trois. (...) Et nous, parce que, on présentait, on demandait l'entrée en classe (...) préparatoire. Du coup on nous faisait passer la troisième activité. Obligatoirement. C'était ces résultats-là (...) qui étaient envoyés sur le plan physique. Et sinon c'était l'obtention du bac. Avec les notes du bac. Et puis, bon les appréciations des profs de gym bien sûr, (...) quelques appréciations (...) prof de gym, essentiellement (...) Alors le dossier ben partait dans la classe préparatoire qu'on avait demandée ! »<sup>1</sup>

Il est attendu de ces futures enseignantes qu'elles soient plus sportives ou tout au moins aient un bagage plus important que la moyenne. Si elle commence dès la sixième le volley-ball, il n'est pas fortuit qu'à partir de la seconde, elle pratique la gymnastique, en vue de la formation au professorat d'EPS. Elle s'organise pour acquérir les clés, les codes de ce groupe.

« Euh au niveau sportif ! (...) sachant que, justement parce que dans l'idée d' faire le professorat d'éducation physique. En seconde, j'ai également rajouté la gymnastique. En A.S. Donc je pratiquais deux activités »<sup>2</sup>.

Elle a eu un titre de championne scolaire :

« Alors le championnat de France, oui, on est allé. J'étais moi encore en première. Et puis, j'avais avec moi des filles qui étaient un peu f', enfin l'équipe véritablement, hein parce que moi passeuse, euh de ma taille [Annie mesure 152,5 cm], de ma taille bon ben c'est vrai qu'en fin de lycée (...) à part d'être une passeuse, j'avais pas, (...) un peu plus limitée, il faut le reconnaître. Et donc j'étais avec (...) quand moi j'étais en première (...) les filles étaient en terminale. Donc c'était une équipe qui se tenait, et c'est, grâce à elles entre autres, qu'on est allé au championnat de France. »<sup>3</sup>

Elle n'a pas eu de pratique de club avant de devenir étudiante car ses parents ayant une maison secondaire, ils partaient tous les week-ends. Elle ne pouvait donc participer aux compétitions.

« Parce que, ils habitaient à Paris. Et donc ils s'étaient, ils avaient acheté une petite résidence secondaire ! Une grange ! À retaper, parce que il y avait peu

---

<sup>1</sup> Annie, *op.cit.*, pp. 854-855.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 836.

<sup>3</sup> Ibidem, pp. 848-849.

de moyens financiers. (...) . Et jusque très tard euh ils m'ont presque imposé d'y aller, donc euh ne m'ont pas laissé euh pratiquer en club. »<sup>1</sup>

Si nous comparons, son niveau sportif à celui de nos témoins hommes qui eux aussi postulent à la formation de professeur d'EPS, il est moins élevé. Mais rappelons que dans les années 1960-1970, la pratique sportive féminine n'était pas si courante et ne touchait que 22% des femmes<sup>2</sup>. Tout comme nos témoins hommes, elle répondait au critère d'expérience pédagogique antérieure, en étant elle aussi colon puis monitrice de colonie. Elle a été monitrice durant quatre ans, de 1968 à 1972. Là encore, elle a commencé avant d'avoir son baccalauréat en 1969.

« Et dès l'âge de six ans, j'allais en colonie de vacances. Et j'étais toujours (...) partante pour et tout et tout (...) Alors j'ai été en colo, oui jusqu'à oui 12-13 ans. (...) Ah non jusqu'à 18 ans ! (...) Parce que à 18 ans, je suis devenue monitrice de ski. (...) Je me faisais quand même connaître (elle esquisse un sourire), faut reconnaître que j'étais tellement active que. Donc quand je suis arrivée (...) à 18 ans, quoi, le directeur de colo, que je connaissais très bien, j'avais fait plusieurs camps avec lui et tout ça, oh je lui dis

- Bah mince c'est la dernière année, fait suer etc.

Eh ben il me dit :

- tu, tu veux que je te prenne l'année prochaine ? Tu veux être monitrice de ski ? Je te prends l'année prochaine si tu veux.

- Oh ben oui ok.

Me voilà repartie comme monitrice dans les colos Air France. (...) J'avais pas assez de diplôme pour être monitrice de ski. C'était dans des colos hein ! »<sup>3</sup>

L'arrêté du 6 février 1968<sup>4</sup> corrobore ses propos. Ce dossier devait être constitué des résultats obtenus en éducation physique en classe de seconde, première et terminale. Étaient retenues les performances réalisées, la participation à l'association sportive, les expériences pédagogiques, l'appréciation du professeur d'EPS et l'avis du professeur principal. Il n'y a pas trace d'un contenu de dossier différent selon le sexe.

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 836.

<sup>2</sup> LOUVEAU, Catherine. Pratiquer une activité physique ou sportive : persistance des inégalités parmi les femmes. *Recherches féministes* [en ligne]. 2004, Vol. 17, n° 1, p. 40.

<sup>3</sup> Annie, *op. cit.*, pp. 862-864.

<sup>4</sup> Arrêté du 06 février 1968. *BOEN*, 7, 485-488. Il institue aussi la mise en place dans les lycées de classe préparatoire.



Notre autre témoin femme a quant à elle postulé pour devenir maîtresse d'EPS. Les prérequis autre que scolaires sont quelques peu différents. Ce n'est pas sur dossier qu'elle est sélectionnée mais à la suite d'un concours (d'entrée en formation). Il s'agissait alors de passer une épreuve écrite qui après réussite conduisait à des épreuves physiques. Ce concours permettait de vérifier que les candidats avaient un minimum de bagage intellectuel et physique. La description qu'elle fait de M 0 en est un exemple.

« Une dissertation en français sur le sport enfin sur l'éducation physique. On devait dire le sport à l'époque ! »<sup>1</sup>

« M 0. L'entrée, au CREPS pour préparer la maîtrise, ça s'appelait la (...) maîtrise d'éducation physique mais c'est pas la maîtrise<sup>2</sup> comme vous hein! (...) C'était maîtresse d'EPS ou maître d'EPS. Donc c'était le concours M 0. Là, il y avait une épreuve de nata[tion]. Un 50m nage, à Rennes. (...). Et des épreuves physiques (...) athlétisme : hauteur, course. Euh Hauteur, course peut-être lancer, des épreuves voilà. Et (insiste sur ce dernier mot). Une épreuve écrite. Avant. (...). J'aurais dû commencer par-là. Une épreuve écrite que j'avais passée à Quimper. Voilà. Et reçue à l'épreuve écrite, tu allais aux épreuves physiques. À Rennes. Ça y est. (...). Épreuves physiques. À Rennes. Et quand (...) tu étais reçu- là, tu étais nommé dans un CREPS (...). Mais tu sais, je te l'avais dit, j'avais passé ça un peu pour voir un peu le niveau, l'année suivante pour préparer le professorat. C'est ma prof d'éducation physique du lycée qui nous avait inscrits, son fils, une autre fille et moi, pour un peu nous dégourdir et prendre un peu la température. Parce qu'on voulait vraiment faire cette profession. Et voilà, elle nous a inscrits à (...) ce concours, M0. Et voilà. »<sup>3</sup>

Rappelons qu'il suffisait d'être en possession du brevet supérieur ou d'un BEPC<sup>4</sup> à minima pour postuler à la maîtrise de l'éducation physique ou d'un baccalauréat qu'Hélène n'avait pas encore car en classe de première. Là encore son témoignage nous donne quelques indications quant aux profils des futures maîtresses d'EPS.

« j'étais la seule, à ne pas être, dans un club. Quand je suis arrivée au CREPS. Tous les autres, elles faisaient de l'athlétisme, de la gym, de la natation dans

---

<sup>1</sup> Hélène, *op.cit.* p. 320.

<sup>2</sup> Arrêté du 5 janvier 1982 : création des maîtrises STAPS qui perdurent jusque 2013, ce diplôme universitaire fait place au master des Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF), parcours EPS de l'école supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE).

<sup>3</sup> Hélène, *op.cit.*, pp. 316-317.

<sup>4</sup> Décret n°52-777 du 1 juillet 1952 modifie l'article 2 (Diplômes requis) du décret 45-438 du 7 mars 1945.

des clubs. Elles avaient un bon niveau physique. D'ailleurs, c'est souvent ça, celles qui préparaient la maîtrise mais moins un un bagage intellectuel, enfin le niveau euh, enfin tu vois c'est plutôt ça. Vraiment j'étais la plus nulle de la promo »<sup>1</sup>.

« C'était donc M zéro, le concours c'était M, oui c'était un concours, tu vois, c'était difficile normalement, physiquement. Mais bon pour moi c'était dans (...) l'épreuve écrite à Quimper que j'avais dû avoir une note parce qu'en physique, je n'étais pas (...). 50m [natation], je l'avais fait, parce qu'il n'y avait pas de temps (ton légèrement ironique) »<sup>2</sup>.

Les compétences physiques attendues chez les femmes postulants à l'enseignement de l'EPS, résident dans la maîtrise de quelques éléments de la culture physique de l'époque, que sont l'athlétisme, la gymnastique, ou la natation. Contrairement à l'entrée pour le professorat, les titres sportifs ou expériences pédagogiques ne sont pas des critères retenus a priori pour les maîtresses d'EPS. Il n'y a pas de dossier à présenter, ou de titres sportifs à mettre en avant. Et pourtant, le témoignage d'Hélène souligne que celles qui se présentaient à ce concours d'entrée, n'étaient pas dénuées de qualités physiques.

« Tous les autres, elles faisaient de l'athlétisme, de la gym, de la natation dans des clubs. »<sup>3</sup>

Elle est la seule à ne pas avoir un niveau de club. Il semblerait alors que ces postulantes à l'enseignement font partie des 22% des femmes<sup>4</sup> qui ont une pratique sportive. Par ailleurs, les épreuves dont Hélène se souvient avoir passées sont représentatives de la culture traditionnelle de l'éducation physique.

« Elle [sa professeure d'EPS] nous inscrit donc (...) au concours quand j'étais en Première (...) au concours de la maîtrise à Rennes. L'écrit... bon reçue... là-dessus convoquée aux oraux. Attends, je savais à peine nager quand j'étais convoquée aux oraux. (...) Et donc, on a eu grimper de corde, ah ! (petit rire) voilà, il y avait ça aussi sur le portique grimper de corde euh natation, un 50m. »<sup>5</sup>

Dans le champ de l'éducation physique, comme le montre Christelle Marsault le profil des enseignants recherché par l'État doit permettre de répondre aux enjeux sociétaux de l'époque, et plus particulièrement selon des orientations politiques.

---

<sup>1</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 255.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 253.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 255.

<sup>4</sup> LOUVEAU, Catherine. (2004), *op. cit.*, p. 40.

<sup>5</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 249.

L'éducation physique devient à partir des années soixante, sportive du point de vue législatif, c'est ce qu'Evelyne Combeau-Mari<sup>1</sup> appelle la sportivisation de l'EP lorsqu'elle montre comment s'y prend Maurice Herzog, secrétaire d'État à la Jeunesse et aux Sports de 1958 à 1966, pour que cette discipline scolaire s'adapte à la modernité et propose des contenus de son temps. Les maîtresses qui ont succédées aux monitrices d'EPS devaient être des bonnes techniciennes, pour former entre autres l'élite sportive de la nation. L'exigence technique apparaît parfois plus élevée que celle demandée aux professeurs d'EPS comme s'en souvient Annie.

« t'avais aussi des épreuves bien précises dont je me rappelle des imposés aux, agrès. Barre poutre etc. qui étaient des fois, plus difficiles que ce qu'on nous avait demandé en P2 A, P2 B. »<sup>2</sup>

Selon Guilhem Véziers cette catégorie de personnel avait pour vocation au départ d'intervenir dans un tout autre secteur que le scolaire

*« Lors du congrès de 1946, « pour le SNPEP [syndicat national des professeurs d'éducation physique] les moniteurs doivent exercer dans le post scolaire, le second degré étant réservé aux professeurs ». Avec la création du diplôme de maître d'EPS, une situation confuse voit le jour. Officiellement, mis en place pour former des cadres exerçant dans le secteur extrascolaire, ce nouveau corps permet pourtant de titulariser, dans les établissements scolaires, les moniteurs formés sous Vichy »<sup>3</sup>.*

Mais aussi d'absorber le déficit d'enseignant créé par la massification scolaire. Ce personnel du ministère de la jeunesse intervient dans le milieu scolaire, et parfois à un degré élevé comme nous le révèle le témoignage de notre témoin, maîtresse d'EPS :

« Alors que moi j'étais au collège dès le début. Mais bon j'enseignais dans tout [cité scolaire : collège, lycée, classe préparatoire], j'enseignais en classe prépa »<sup>4</sup>

À la lumière de ces données, une différence d'exigence de compétences physiques attendues entre les maîtres et les professeurs d'EPS devient compréhensible. Pour les premières, leur spécialisation leur donne la possibilité de se présenter à un concours d'enseignement de l'EPS dans le secteur (extra) scolaire tandis que pour

---

<sup>1</sup> COMBEAU-MARI, Evelyne. « Les années Herzog et la sportivisation de l'éducation physique (1958-1966) ». *Spirales*. 1998, n° 13-14, pp. 259-288.

<sup>2</sup> Annie, *op.cit.*, p. 893.

<sup>3</sup> VÉZIERS, Guilhem. (2007), *op.cit.*, pp. 124-125.

<sup>4</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 280.

les secondes, un niveau physique plus polyvalent et plus élevé que la moyenne leur permet d'accéder à un concours pour enseigner dans le second degré voir au-delà<sup>1</sup>. Hélène évoque cela lorsqu'elle dit

« J'étais persuadée (...) que j'aurai fini prof d'éducation physique en primaire... (...) Quand j'ai eu M2. »<sup>2</sup>

Mais ce n'est pas en primaire qu'elle a enseigné, c'est dans le secondaire, voire même à des classes préparatoires, au début de sa carrière.

Précédemment, le portrait que nous avons brossé de nos témoins homme a permis de mettre en lumière (en nous appuyant sur les propos de Christelle Marsault) qu'il y avait une « reproduction » des postulants par le biais du concours de recrutement. S'agissant des femmes de l'époque, peu avaient un travail déclaré et peu d'entre elles avaient une pratique sportive. Nos témoins femmes n'ont pas reproduit le modèle maternel, dont aucune n'avait de pratique sportive. En revanche, les deux mères avaient un emploi plus ou moins rémunéré. Si elles n'avaient pas de modèle dans leur environnement familial, c'est leur environnement scolaire qui les guidera vers ce métier<sup>3</sup>. Le milieu social dans lequel elles grandissent va conditionner en partie le choix de postuler pour l'un des deux concours. Comme le souligne Loïc Szerdahelyi<sup>4</sup> dans sa thèse sur le parcours des enseignantes d'EPS, l'origine sociale peut avoir un poids sur l'orientation pour des femmes enseignantes recrutées entre 1941 et 1989, toute proportion gardée eu égard à son échantillonnage qui n'est pas représentatif. Néanmoins l'exemple de nos témoins confirme l'analyse selon laquelle, le bassin de recrutement des maîtres EPS se trouve dans les catégories socio-professionnelles populaires de la société française tandis que celle des professeurs est plus élevée. La profession des parents d'Hélène et Annie en sont une illustration.

Les parents d'Hélène tiennent un commerce alors qu'elle effectue sa scolarité dans une école confessionnelle.

« Mon papa travaillait (...) dans la ferme, il revenait de la guerre [la seconde guerre mondiale]. Dans la ferme de ma maman. (...), enfin ils se sont mariés (...), quand il est revenu de la guerre. (...) Il ne s'entendait pas trop avec le beau-père, enfin tu vois. On leur a donné deux vaches. Et, ils ont traversé la voie ferrée puis on leur a loué une maison, pour aller tenir une ferme tous les deux. Avec les deux vaches ! (...). Dans le Finistère. (...) D'ailleurs il y avait

---

<sup>1</sup> Dans les ENSEPS, les formateurs sont des enseignants d'EPS.

<sup>2</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 267.

<sup>3</sup> Nous le verrons ultérieurement. Chapitre 7.

<sup>4</sup> SZERDAHELYI, Loïc. (2014), *op.cit.*, pp. 359-363.

déjà ce café quand je suis née là. C'est comme ça qu'ils sont partis de, maman qu'elle est partie de la ferme de ses parents. La maison en location, il y avait un café mais un petit café campagne, tout près de la gare où les gens prenaient un coup avant d'aller travailler à Landerneau ou à Brest »<sup>1</sup>

Elle se souvient des difficultés financières de ses parents qui malgré tout l'avaient inscrite dans une école de « bonnes sœurs ». Peut-être dans le secret espoir qu'elle se hisse à un autre rang social.

« Et ah ben oui les élèves qui sont dans cet établissement, c'est des élèves de vétérinaires, de riches, ce sont des élèves qui ont les moyens dans cette institution...mes parents m'ont mis dans cette école parce que dans mon village après la ferme, ils avaient lancé un petit commerce d'engrais. D'engrais, ils vendaient...un dépôt d'engrais pour vendre aux paysans et, ils avaient ouvert un café... »<sup>2</sup>

En outre, l'école publique dans son village était mal considérée, à une époque où la guerre froide régnait. L'un des enjeux de ce choix était aussi de ne pas aller à l'encontre de l'opinion publique.

« Parce que tout ce qui était école publique, c'était des communistes. Des rouges ! (...) Donc ils n'auraient eu plus personne euh au commerce. »<sup>3</sup>

La situation d'Annie est différente. Ses deux parents ont une activité professionnelle déclarée. Son père travaille pour Air France.

« Et là mes parents ont déménagé. Parce que mon père (...) travaillait à Air France. Et donc il a fait un petit peu, toutes les, tous les aéroports euh (elle sourit) de la région parisienne donc (...) muté euh à Orly. Donc mes parents ont déménagé, justement quand j'étais encore en CM2 [1962] »<sup>4</sup>.

Sa mère quant à elle, est ouvrière.

« Elle travaillait en usine. Elle a travaillé en usine toute sa vie. (...) Enfin dans des boulots plus ou moins usine mais. De toute façon c'était que des trucs à la chaîne, que des trucs un peu compliqués quoi. Difficile »<sup>5</sup>

Ce petit détour par l'environnement social des parents n'est donc pas à négliger dans l'orientation professionnelle de nos enseignantes d'EPS. Certaines compétences sont davantage présentes dans la culture familiale que chez d'autres.

---

<sup>1</sup> Hélène, *op.cit.*, pp. 222-229.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 229.

<sup>3</sup> *Idem*.

<sup>4</sup> Annie, *op.cit.*, p. 839.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 887.

Ainsi, Annie qui a été dans des colonies, qui a partagé des loisirs avec son père a pu davantage s'approprier des compétences requises pour intégrer une formation de professeurs d'EPS qu'Hélène qui a découvert l'activité physique à l'école mais n'a pas acquis des compétences pédagogiques. Les concours de recrutement (d'entrée et de sortie de formation) sont l'occasion de façonner un profil particulier, celui de maître ou de professeur d'EPS. L'étude comparée des témoignages d'Hélène (maîtresse d'EPS) et Annie (professeure d'EPS) a mis en lumière des exigences (en amont de la formation) différentes en fonction du statut de l'enseignant.

En ce qui concerne le sexe des enseignants dans le recrutement, nous ne notons pas de différences majeures dans les compétences autres que scolaires, attendues à l'entrée dans la formation. Au regard des arrêtés, ce sont les mêmes épreuves pour les femmes et les hommes. Là où des différences peuvent s'observer, c'est une fois encore au regard du statut. Les élèves dotées de titres sportifs et ayant acquis des compétences pédagogiques pourront prétendre à devenir professeure. Pour les futures enseignantes n'ayant pas le baccalauréat, les chances d'y parvenir s'amenuisent et, ce d'autant plus si elles ne peuvent faire part d'expériences pédagogiques et n'ont que quelques compétences physiques, elles ont alors plus de chances de devenir maîtresse d'EPS. C'est du moins ce qui ressort de nos deux témoins femmes.

Pour résumer, il semble ressortir de nos témoignages que les futurs professeurs d'EPS sont choisis en fonction n'ont pas uniquement de leur niveau scolaire (Denis obtient son baccalauréat de justesse) mais aussi des compétences sportives acquises à l'école (association sportive) ou en club (plus rarement pour les femmes). Les compétences pédagogiques sont, elles aussi, attendues avant leur entrée en formation. En revanche, tel n'est pas le cas pour les futurs candidats à la maîtrise d'EPS. Ils sont toujours recrutés par le biais d'un concours<sup>1</sup>. Plus qu'une différence de compétence physique entre les deux sexes, c'est une différence de compétence autre que scolaire qui transparait dans le recrutement de deux statuts différents. Elle implique des fonctions différentes au sein du ministère de la jeunesse et des sports. L'exigence culturelle (générale et physique) est moindre pour les maîtres d'EPS<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> *Arrêté du 30 juillet 1951*. EPS/ 3<sup>e</sup> bureau. Admission dans les établissements de la jeunesse et des Sports, Admission dans les Écoles et Sections préparatoires au diplôme de maître d'EPS (1<sup>ère</sup> partie), BOEN, 32, 2385-2386 cité par AUVRAY, Emmanuel. (2011), *op.cit.*, p. 757

<sup>2</sup> « *Le SNPEP demande avec fermeté l'arrêt du recrutement des maîtres* ». Robert Surrel écrit à Gaston Roux (directeur général de l'Éducation physique et des Sports) à leur propos : « *S'il est bien évidemment possible qu'un maître met en œuvre un enseignement équivalent ou de meilleure qualité qu'un professeur, il reste qu'il est parfois doté d'une culture de base inférieure à celle de ses élèves.* »

La différence entre les statuts permet de déplacer le curseur d'exigence selon le type d'enseignants à former. A priori, aux professeurs l'enseignement dans le secondaire, aux maîtres l'enseignement dans le périscolaire. Cependant, la conjoncture économique, la politique sportive de la cinquième république sous Charles de Gaulle les ont conduits à intervenir au sein de l'école<sup>1</sup>. Ce qui n'a pas été sans créer de fortes tensions au sein de la corporation des professeurs d'EPS tout au moins au niveau des syndicats de ces agents.

À ce stade de notre travail, il nous apparaît clairement que loin d'être un métier unique, l'enseignement de l'EPS avant l'universitarisation, est proposée par une multitude d'intervenants. Ils ont un niveau scolaire initial différent, des compétences pédagogiques ou pas en amont de la formation initiale, des compétences (physiques ou sportives) extrêmement variées, ce qui ne manque certainement pas d'avoir des conséquences sur la nature de ce qui est enseigné.

### 4.3 Ces compétences acquises précédemment se retrouvent-elle dans l'exercice du métier de professeur ?

En nous appuyant encore sur les travaux de Christelle Marsault à propos des compétences professionnelles, nous pensons que ces compétences (physiques et ou sportives, pédagogiques) servent «à l'entrée dans la profession, (...) d'instrument de reproduction»<sup>2</sup> de ces agents. Elles ne sont pas neutres dans l'exercice du métier. Les compétences acquises avant la formation initiale constituent une matrice que les enseignants font évoluer au gré de leurs expériences personnelles et formation professionnelle pour répondre aux enjeux de leur métier, de la discipline. Elles peuvent faciliter l'exercice du métier d'enseignant dans les premières années, mais aussi orienter certains choix professionnels.

#### 4.3.1 Des compétences physiques

Comme nous l'avons vu précédemment, un bon niveau physique était exigé pour qui voulait devenir professeur d'EPS. Les titres fédéraux semblaient être valorisés dans une France où le sport, sous l'impulsion en EPS de Maurice Herzog, était synonyme de performance et de modernité en opposition à la « gymnastique de

---

Ces derniers, ne manqueront pas, alors, de relayer les représentations sociales qui ont largement cours sur la simplicité d'esprit du « prof de gym ». VÉZIER, Guilhem. (2007), *op.cit.*, p. 125.

<sup>1</sup> « Lors du congrès de 1946, pour le SNPEP « les moniteurs doivent exercer dans le post scolaire, le second degré étant réservé aux professeurs ». Ibidem, p. 124.

<sup>2</sup> MARSULT, Christelle (2004), *op.cit.*, p. 11.

grand-père »<sup>1</sup> dont il fallait revoir les méthodes traditionnelles et qui ne répondaient pas à la vie moderne selon Jacques de Rette. Charles de Gaulle déclare au retour des jeux olympiques de Rome « *Si la France brille à l'étranger par ses penseurs, ses savants, ses artistes, elle doit aussi rayonner par ses sportifs. Un pays doit être grand par la qualité de sa jeunesse et on ne saurait concevoir cette jeunesse sans un idéal sportif* »<sup>2</sup>. Les résultats français en 1960 sont à l'origine du grand plan national d'éducation au sport et d'équipements. Comme le titre l'Express « *Pour l'État français les Jeux olympiques sont aussi politiques* ». Le sport dans la politique gaullienne<sup>3</sup> permet de sélectionner sur une base démocratique (introduction du sport à l'école, en éducation physique) l'élite française. Les postulants au professorat d'EPS font partie de cette hiérarchie, et contribuent à former des sportifs qui pourront défendre les couleurs de la France aux jeux olympiques. Ils ont à charge aussi de véhiculer l'esprit sportif et les valeurs (supposées) du sport qui sont promus par cette politique<sup>4</sup>.

Les professeurs d'éducation physique doivent incarner ce modèle à reproduire afin de former la jeunesse, « un citoyen sportif »<sup>5</sup>, une élite capable de représenter la France, quel que soit le domaine, en référence à la déclaration de Charles de Gaulle. Rappelons que nos témoins nés dans les années 1950, sont des agents du ministère de la jeunesse et des sports lorsqu'ils débutent leur carrière. Le récit de vie de Michel montre à quel point la vie professionnelle d'un enseignant d'EPS peut être singulière, mais aussi comment des compétences acquises en amont de la formation influence un parcours de vie professionnelle. Au cours de sa carrière, il sera amené à former si ce n'est une élite, du moins des cadres, dans les anciennes colonies françaises, en Algérie :

« Pour moi, ça a été un peu particulier, dans la mesure où ma carrière a été, je suis passé de l'enseignement (...) en collège ou en lycée, je suis passé à (...) fac, quoi ! Enfin à l'enseignement en centre universitaire en Algérie. (...) Où là c'était vraiment du sportif. J'étais chargé de la natation, centre universitaire,

---

<sup>1</sup> DE RETTE, Jacques. «La « gymnastique » de grand-père est MORTE !!!», *Revue EP. S*, 1962, n° 61, pp. 20-23.

<sup>2</sup> ARNAUD, Pierre et SAINT-MARTIN, Jean. «Ministres et ministères de tutelle de l'éducation physique, XIX-XXe siècles.» *Spirales*. 1998, n° 13-14, p. 14.

<sup>3</sup> Claude LELIÈVRE montre des signes de cette politique notamment la modification de la structuration de l'école: «on peut dire que la période gaullienne correspond à une solide mise en place de l'élitisme républicain. (...) Autrement dit, il s'agit bien de l'élitisme républicain, c'est-à-dire de conduire les bons élèves vers les bons et longs parcours». PETER, Jean-Michel. «Un historien : Claude LELIÈVRE», *Revue EP. S*, 2007, n° 328, p. 5.

<sup>4</sup> ATTALI, Michaël et SAINT-MARTIN, Jean. Chapitre 5 : Le sport et le mythe du progrès. Dans : *L'éducation physique de 1945 à nos jours: les étapes d'une démocratisation*. Paris : Armand Colin, 2004, pp. 82-103. ISBN 978-2-200-60068-6.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 96.



je devais faire progresser les élèves pour qu'ils aient un bagage technique en natation. Et (...) pour certains les présenter au championnat de natation en Algérie ».<sup>1</sup>

Ou en Côte d'Ivoire :

« y a un gars (...) au ministère, je sais plus qui c'était qui me propose un poste à Abidjan (...) comme spécialiste natation à l'INJS à Abidjan, l'institut national de la jeunesse où ils formaient des profs et des maîtres »<sup>2</sup>

Cette activité avec l'athlétisme a fortement été présente durant son enfance et adolescence à Madagascar.

« j'ai été champion à Mada, (...) c'était en natation. (...) Ouais recordman du, record de Madagascar, du 100 mètres brasse. (...) ouais 67, ça devait être dans les années 1966 (sa voix s'éclaircit), je pense ouais. (...) ouais l'athlétisme, (...) j'avais des titres hein, j'avais pas de records, j'ai été titré aux 110 haies. Euh au poids aussi, j'ai lancé le poids. (...) Oui c'était un niveau maintenant ce serait quoi, un niveau régional, on va dire quoi. Madagascar à l'époque, quoi. C'était un niveau régional.»<sup>3</sup>

Il a diminué quelque peu sa pratique de l'athlétisme sans l'abandonner car cela était nécessaire aussi pour se présenter au CREPS.

« Non pas l'athlétisme en Guadeloupe. Ah ! Si si si pardon (...) j'ai été à quelques compétitions mais comme j'étais en Term... (...) j'ai levé le pied (...) ben c'est-à-dire j'en faisais un peu surtout dans la perspective d'aller au CREPS quoi. (...) pour avoir un maximum (...) de chance (...) d'être admis avec, parce qu'il fallait un maximum de performances. Dans mon domaine. La gym ça c'était mon, un peu mon point faible quoi (...) la torture (...) pour l'entrée au CREPS. »<sup>4</sup>

En pratiquant l'athlétisme, il se donne les moyens de pouvoir accéder au métier d'enseignant d'EPS. La pratique de la natation, quant à elle, est liée à son parcours de vie professionnelle. Il a fait beaucoup de natation plus jeune et après. Il se souvient de ses premiers cours dans l'eau froide (10°) dans le Finistère, où son père ayant créé une structure l'obligeait à nager.

« Mon père s'occupait du club. Alors auparavant mon père quand il était, quand on vivait en Bretagne, avant d'aller à Madagascar, j'avais de la famille.

---

<sup>1</sup> Michel, *op.cit.*, p. 196.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 92.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 29.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 31.

Ma mère est de Saint-Guérol Penmarc'h, c'est dans le sud du Finistère. Et mon père avait monté un club de plage et il donnait des cours de natation. Alors je me souviens de lui, il avait tu sais, un grand truc, des côtes (...). Il donnait des cours dans l'eau, sur la plage. Mais l'eau était froide, alors ça je n'ai pas de très bons souvenirs car j'étais maigrichon. (...) et je me caillais et lui m'obligeait (...) il avait une perche ou une planche. Il s'occupait de nous comme ça dans l'eau, quoi. »<sup>1</sup>

Il se rappelle aussi des méthodes d'entraînement qu'il a découvert avec un autre entraîneur que son père en Guadeloupe, où il faisait sa seconde classe de terminale.

« En natation mon niveau n'était pas finalement aussi... si mauvais que ça et je m'en suis sorti au niveau national (...). Je me souviens qu'en Guadeloupe déjà les méthodes d'entraînement que j'avais suivi par rapport à celle de mon père (...) c'était le jour et la nuit quoi. Mon père c'était des séries de 50 mètres ou de 100 mètres, il faisait du fractionné quoi. (...) On ne faisait jamais de kilométrage. Et la première fois que j'ai découvert le kilométrage à avaler en natation, c'était en Guadeloupe, quoi, aux Abymes. »<sup>2</sup>

Il y a aussi obtenu différents titres en natation.

« La natation très intensivement mais je me rappelle plus si j'ai eu des titres à ce moment-là. Ça a été une année très (il fait une pause). Entre la préparation du bac et puis euh le fait que euh je fréquentais un club où c'étaient des nouvelles méthodes d'entraînement, tu vois? (...) je ne voyais pas le jour quoi. (...) ouais, j'en ai chié. À la piscine de Baimbridge. À pointe-à-pitre. Y a un gars, il nous faisait des longueurs, des longueurs, des longueurs. Alors que du temps de mon père (...), encadrait le club-là (...) les entraînements, lui c'était assez cool quoi. On faisait quelques séries de machin- là, assez courtes, et après on jouait quoi ! (Il commence à s'esclaffer) »<sup>3</sup>

La natation a été une activité qui a suivi Michel tout au long de sa carrière. Dans un premier temps après s'être investi dans un club à Dinard, puis avoir été maître-nageur sauveteur, il a été conseiller technique régional en natation dans le Finistère. Ses compétences lui ont permis de répondre aux exigences politiques de l'époque en matière d'enseignement.

« Au Faouët, c'était très rural comme population et à l'époque [1972] il y avait l'opération menée je crois par jeunesse et sport, je crois que c'était l'opération 1000 piscines. Et puis il fallait apprendre à nager à un maximum de gamins. Et

---

<sup>1</sup> Ibidem, pp. 26-27.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 35.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 152.

ils avaient mis en place des bassins d'apprentissage mobiles. (...) Ça, j'ai vécu ça. (...) Donc ces bassins d'apprentissage mobiles restaient, je crois six mois dans un patelin, puis six mois dans un autre patelin. Et donc pendant ces six mois où ils étaient là, je ne crois pas que c'était six mois, c'était trois mois...euh il fallait qu'on en profite pour faire nager les gamins. (...) Apprendre à nager. (...) On faisait défiler des classes. On les trempait (rire). Pour qu'ils connaissent un peu l'eau. (...) Ils connaissaient pas du tout l'eau. Et puis c'était un milieu rural, à part la pêche à la truite, la mer, ils ne connaissaient pas à part quelques exceptions. (...) enfin pourtant ce n'était pas très loin. Le Faouët, ce n'était pas à tant de kilomètre de la mer...(...) à l'époque on n'avait pas l'habitude quoi. »<sup>1</sup>

Ses compétences de spécialiste en natation lui ont été utiles...

« J'allais au Dinard olympique Natation. Et je m'occupais de l'encadrement des petits et je m'occupais des entraînements, évidemment, aux compétitions, on allait en déplacement à Laval, à Rennes, un peu partout là. Et je faisais partie d'une équipe de water-polo aussi.»<sup>2</sup>

... non plus uniquement pour enseigner à un public scolaire mais assurer des formations pour des adultes quand il enseignait sous les deux ministères de tutelle qu'il a connu (Jeunesse et sport et Éducation Nationale), et ce tout au long de sa carrière.

« J'ai travaillé beaucoup avec, les instits, en natation, les conseillers pédagogiques, les entraîneurs de club. Bon les mairies aussi, j'avais beaucoup de contact avec les élus de mairies. Parce qu'il fallait implanter des piscines ou améliorer les piscines, faire des aménagements. [De septembre 1976 à juin 1979, il est conseiller technique natation à la direction départementale de la jeunesse et des sports, il encadre aussi des stages] »<sup>3</sup>

Il a aussi encadré des stages de formation continue à destination des enseignants d'EPS à La Réunion. Il ne se souvient plus au moment de l'entretien de la date. Ultérieurement, il précisera cela, deux stages en 1998 et 1999.

« Moi j'en ai encadré en natation (...) c'était quand j'étais à Saint Benoît »<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Ibidem, pp. 76-77.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 34.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 83.

<sup>4</sup> Ibidem, pp. 202-203.

Dans un autre temps, quand il est parti en coopération, il l'a enseignée à Tizi Ouzou en centre universitaire (en Kabylie - Algérie) de 1979 à 1982 durant les quelques heures d'un emploi du temps très léger (six heures de cours hebdomadaires).

« Un autre poste (...) à Tizi ouzou. (...) Il y avait une piscine à Tizi Ouzou. (...) Ouais, alors là, bon j'étais spécialiste natation donc (...) les collègues m'ont dit ben (...) Et donc je me suis occupé de natation essentiellement (...) on s'était partagé les activités et. Et en plus de, de la natation moi je faisais les entraînements (...) de basket.»<sup>1</sup>

Et, aussi en tant que spécialiste natation, pour former les futurs enseignants d'EPS en Côte d'ivoire à l'INJS d'Abidjan de 1982 jusqu'en 1984, comme nous l'avons vu précédemment.

« j'étais avec un collègue, deux autres collègues, on s'occupait que de la natation. Des cours théoriques et des cours pratiques quoi. Donc on formait en fait, on était formateur de formateur. (...) on s'occupait de la formation (...) des profs et des maîtres d'EPS, parce qu'il y avait encore des maîtres d'EPS à l'époque.»<sup>2</sup>

Ou encore en tant que professeur d'EPS dans ce qui était à l'époque un territoire d'Outre-mer, à Mayotte, de 2002 à 2006.

« Mayotte (...) rien, installation c'est pratiquement nul (...) donc ceux qui n'avaient pas ça [gymnase], pouvaient (...) descendre sur la plage. La plage de Soa, là, il fallait prendre le bus. Un petit bus. Là aussi, les aléas du bus, ça fonctionne quand ça peut. (...). Et ça avec d'autres collègues et d'autres établissements ! (...) Qui faisaient natation eux aussi. Nous on n'en a pas fait beaucoup. »<sup>3</sup>

Il a pris en charge une section sportive dans un lycée de Bretagne ; alors qu'il était professeur à Quimper, et ensuite à La Réunion.

« mon dernier lycée [de 1992 à 1994, à Quimper], il y avait une section sportive natation et j'avais été chargé de coordonner cette section sportive. Section sportive qui marchait avec le club local quoi ! »<sup>4</sup>

Il regrette de ne pas avoir enseigné la natation dans son dernier établissement d'exercice, au lycée Bois Joli Potier au Tampon. Une compétence acquise durant

---

<sup>1</sup> Ibidem, pp. 85-87.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 94.

<sup>3</sup> Ibidem, pp.113-115.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 103.

son enfance, enrichie au cours de sa formation initiale, poursuivie dans l'exercice du métier et qu'il n'a pu mettre à profit dans son dernier poste d'exercice.

« Point négatif. Quand je suis arrivé à Bois Joly Potier [2006], j'avais envie de me remettre à la natation. À Mayotte, je n'ai pas eu l'occasion d'en faire si ce n'est un peu dans le lagon. C'était vraiment du bricolage... on va dire. Et là, j'avais envie avec la piscine de Trois Mares et qu'on avait un créneau. Mais là ça n'a pas pu se faire quoi, la piscine était en travaux euh (ton un peu désabusé). Bon après y avait des impératifs aussi pour les évaluations et tout ça (...). Donc ça, ça fait qu'on a vite éliminé la natation. (...) Tu vois ça, ça m'a un peu, je reviens à ce qui s'est passé au premier lycée où je, où je t'ai dit que je m'étais senti un peu..., parce que quand tu arrives, tu as des atouts, quand même ! T'as des compétences, t'aimerais (...) Ouais, et tes collègues et les élèves. (...) Pour moi ça c'est important. Donc là aussi c'est pareil, j'avais des compétences en natation et puis j'arrive à Bois Joly Potier et je me dis bon ben ça va être bien. Surtout que quand j'avais discuté avec eux, au départ ce n'était pas, barré complètement. Et puis c'est après dans la discussion par rapport aux emplois du temps, par rapport on a dit on arrête les frais, ce n'est pas la peine. (...) Ça m'a un peu déçu mais bon. C'est, c'est la seule chose négative.»<sup>1</sup>

La natation, premier sport qu'il a appris tout comme l'athlétisme, sont des activités qu'il a enseignées tout au long de sa vie professionnelle. La première lui a permis de sortir de la voie ordinaire et d'enseigner à l'étranger. Comme il le dit, elles faisaient partie en début carrière (années 1970) d'une EPS classique ou encore de sport de base<sup>2</sup>.

« l'EPS, c'était très classique, quoi. C'était athlétisme, natation quand on pouvait, (...), euh c'est la gym au sol. Les agrès à moins d'avoir une salle avec des agrès à-côté (...). Euh, les sports co, et puis voilà quoi. Ça se résumait à ça »<sup>3</sup>.

Ainsi, la pratique de l'athlétisme et de la natation à un niveau élevé, activité qui deviendra son option en formation initiale, mais aussi du handball à l'ASSU lui ont permis d'acquérir un bagage culturel et technique. Dans les années 1970, c'est un des prérequis de compétences d'excellence professionnelle, être un bon technicien

---

<sup>1</sup> Ibidem, pp. 121-122.

<sup>2</sup> TERRET, Thierry. «Éducation physique et sports de base». Dans : GLEYSE, Jacques (dir.), *L'éducation physique au XXe siècle: histoire et culture*, Paris : Vigot. 1998, p. 116-127.

<sup>3</sup> Michel, *op.cit.*, p. 58.

du sport pour paraphraser Christelle Marsault<sup>1</sup>. Et, ce qui correspond au profil professionnel recherché de l'époque, eu égard aux enjeux sociétaux de ces années.

« je me suis rendu compte que j'étais assez polyvalent quand je suis arrivé au CREPS par rapport à d'autres collègues, qui avaient eux, une spécialité moi finalement j'avais plusieurs cordes à mon arc. »<sup>2</sup>

Il semblerait que Denis aussi, ait les compétences souhaitées pour devenir professeur d'EPS. Il a beaucoup pratiqué une des activités « classiques » de l'époque : l'athlétisme. Il a eu des titres nationaux. Avec le handball, activité qu'il a pratiquée à « l'UNSS »<sup>3</sup>, ce sont des activités qu'il a retrouvé à son entrée dans le métier en tant que maître auxiliaire et qu'il semble avoir pris plaisir à enseigner. Les compétences physiques acquises dans le milieu fédéral sont celles qu'il a tenté d'initier, de transmettre quand les installations sportives le lui permettaient. À noter que, bien qu'il y ait la mise en place des différentes lois programme<sup>4</sup> de la politique Gaullienne pour la construction d'installations, celles-ci font toujours défaut lorsqu'il commence à enseigner en septembre 1976.

« Donc lycée technique. Que des garçons (il rit). Ouais ouais. Un lycée un peu vétuste mais bon, avec des installations qui dataient un petit peu mais bon (...). On faisait des activités, des cycles d'activité (...) Des cycles de six semaines sûrement ouais. (...) Je me rappelle d'avoir fait avec eux du handball. J'ai fait du rugby, avec eux. Mais je jouais avec eux, j'aimais bien à l'époque (...). Puis les gamins ils étaient volontaires quoi (...). Ça se donnait quoi hein. J'ai fait de la gym parce qu'il y avait, bon il y avait déjà des cycles de gym, sur des parcours, des conneries mais je trouvais nul mais je faisais parce que (...) je prenais la suite, enfin je faisais comme tout le monde quoi, hein. Voilà. (...) De l'athlé aussi mais l'athlé ça se réduisait à (il esquisse sourire) chronométrer sur 50 m ou un truc comme ça quoi (...). Y a du lancer de poids ouais. Des trucs très traditionnels, quoi hein. (...) Mais j'ai un très bon souvenir de ça parce (...) [les] élèves qui étaient intéressants quoi ! Qui étaient volontaires,

---

<sup>1</sup> Dans cet article, l'auteur montre comment les critères de l'excellence professionnelle évoluent en fonction de l'histoire de la discipline. MARSULT, Christelle (2004), *op.cit.*, p. 11

<sup>2</sup> Michel, *op.cit.*, pp. 32-33

<sup>3</sup> Notons que dans son témoignage, il parle d'UNSS alors qu'à l'époque où il était scolarisé cela s'appelait l'association du sport scolaire et universitaire (ASSU), elle a été créée en 1962 par le Haut-Commissaire à la Jeunesse et aux sports, Maurice Herzog. Cette fédération scolaire deviendra UNSS en 1975.

<sup>4</sup> Les lois-programmes commencées sous la politique de Maurice Herzog: la première en 1961 jusque 1965, la seconde de 1966/1970, se poursuivent avec la politique de Pierre Mazeaud avec la troisième loi-programme en 1971-1975 et l'opération 1000 piscines.

battants et voilà qui, qui ne rechignaient jamais, qui étaient là tout le temps. Ils vou'. Fallait jouer (...) voilà. »<sup>1</sup>

La gymnastique quant à elle semble plus avoir été subie en tant qu'enseignant, bien que ce soit un sport qu'il ait pratiqué très jeune (cela lui est revenu au cours de l'entretien).

« Déjà en gym (...), je me démerdais pas mal déjà. Ah oui ! Gamin je faisais de la gym aussi. Ah oui j'ai oublié de te le dire ça, ça me revient maintenant. (...) Avant l'athlétisme, je faisais de la gym. (...) Depuis 10 ans, 10-11 ans par là. (...) Puis dans un club. (...) Oh ben y avait euh y avait deux séances par semaine, (...), c'était les plus grands qui s'occupaient des p'tits quoi. (...) euh j'avais quelques notions (...) monter l'équilibre, faire une roulade euh, une roue euh un saut de main quoi, voilà, les trucs euh de base. »<sup>2</sup>

Mais il semble avoir repris cette pratique surtout pour se préparer pour la formation au professorat alors qu'il était « pion » dans un établissement scolaire.

« Donc pendant, tout (...) le temps que j'étais pion et tout ça, j'en profitais pour préparer mon enchaînement, avec les conseils de deux-trois, des profs d'EPS que je connaissais qui m'avaient dit "tiens essaye de faire ça". Un enchaînement "bon ben voilà comment on fait un enchaînement?" Ben il me dit: "Faut faire un saut, une volte, un machin truc". Et puis j'avais essayé de bâtir ça quoi ! Puis je m'entraînais tout seul quoi ! »<sup>3</sup>

Ces compétences sportives lui ont donc été utiles pour plusieurs des facettes du métier d'enseignant d'EPS, évaluateur ou encore animateur de l'A.S.

« Moi j'ai enseigné que ce que, en en gros dans toute ma scolarité, ma scolarité, dans toute ma pratique, (...) j'ai enseigné que les activités que j'avais pratiquées, (...) de façon importante quoi, je veux dire.»<sup>4</sup>

Alors que l'E.P (éducation physique) devenue sportive pouvait se confondre avec le sport dont nous pouvons aujourd'hui encore en ressentir les stigmates, le professeur d'EPS est communément appelé « prof de sport ». L'une des différences qui peut être signalée entre lui, le professeur de sport et un éducateur sportif, réside dans la notation de l'élève. Sa pratique et son niveau sportif lui ont servi de matrice, de référence pour évaluer le niveau physique des élèves. S'il y a bien une chose que Denis n'a pas aimé dans l'enseignement, c'est la notation des élèves. Cela n'a pas

---

<sup>1</sup> Denis, *op. cit.*, pp. 690-691.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 673.

<sup>3</sup> Idem.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 730.

été sans le mettre en difficulté. Pour lui, l'EPS ne devrait pas être notée. Il s'insurge contre ce qu'il appelle l'intellectualisation de l'école ou ce que Pierre Arnaud nomme « les règles du jeu scolaire »<sup>1</sup>.

« L'évaluation ça m'a toujours, je vais te dire une chose ça m'a toujours fait chier, jusqu'en terminale là (...) Moi noter les élèves ça m'a toujours, ça m'a toujours gonflé. Ça, ça m'a toujours (...) posé problème. »<sup>2</sup> (...) « Et puis j'ai toujours été un peu (...) en rupture avec les textes (...) officiels (...) qui me paraissaient euh pfff. Je (...) pense qu'on a voulu trop, intellectualiser le métier quoi. »<sup>3</sup>

« Mon (...) éPS idéal, moi je pense que, (...) il ne faudrait pas noter en éPS. (...), ça devrait être en, un plus qu'on apporte [aux] gamins. (...). Oui ça devait être une ouverture (...). La (...) notation c'est (...) une connerie ! Pour moi la notation c'est une connerie en éPS.»<sup>4</sup>

« Et sur la fin [de sa carrière] j'étais obligé de me justifier, justement ce qui m'a fatigué aussi ici au, au lycée c'est que j'ai eu à justifier de certaines notes par rapport (...) à des parents d'élèves. Et ça on ne le voyait pas ça avant ça. »<sup>5</sup>

Lorsqu'il entre dans le métier d'enseignant d'EPS (1976) et bien que les années 1970 soient les années de « l'émergence de l'évaluation formative »<sup>6</sup> mais aussi « qu'il apparaît souhaitable au maître de substituer la notion d'évaluation à celle de contrôle »<sup>7</sup>, la table Letessier semble servir d'instrument pour noter les élèves. C'est ce que le témoignage de Denis indique en filigrane, d'autant qu'il s'appuie sur les conseils de ses collègues (plus anciens).

« Ouais j'ai de très bons contacts avec les collègues, (...) qui m'aidaient beaucoup qui étaient là qui on voyait, qui étaient installés dans le truc depuis des années, qui :

---

<sup>1</sup> ARNAUD, Pierre. "L'Orthodoxie scolaire de l'Éducation physique ou l'étrangère dans la maison École." *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. 1990, Vol. 1-2, pp. 15-29 ; ARNAUD, Pierre. "Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement." *Revue française de pédagogie* [en ligne]. 1989, Vol. 89, n° 1, pp. 29-34. DOI 10.3406/rfp.1989.1403.

<sup>2</sup> Denis, *op.cit.*, p. 705.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 743.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 748.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 706.

<sup>6</sup> ATTALI, Michaël et SAINT-MARTIN, Jean. L'évaluation en EPS : entre légitimité disciplinaire et défis culturels (1959-2009). *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* [en ligne]. 2010, Vol. 43, n° 3, p. 67.

<sup>7</sup> PINTURAUULT, Jean. « L'évolution de l'éducation physique. Contributions et interrogations ». *Revue EP. S*, n° 164, 1980, p. 10.



- Oh te casse pas le cul, là tac tu fais ça avec eux, c'est bon, ils aiment bien. Oooh ! T'emmerde pas. Puis pour les évaluer ben tu fais (...) comme ça. (...).

On évaluait les gamins sur leur (...) engagement quoi ! Hein. Parce que c'est ce (...) qui faisait quoi (...). Et puis sur la performance. Donc il y avait les barèmes pour les chronos, les machins, l'athlé, les trucs c'est facile. Un peu la gym bon (...) voilà. Et puis sport co c'était plus (...) voilà (...), c'est plus l'œil d'homme de terrain. Voilà.

- Oh celui-là est bon en rugby, c'est le meilleur de la, (...), je lui mets 18 quoi hein.

Et l'autre qu'il est un peu machin. Il est un peu timoré, et puis il a pas bien compris ça et, ou (...) il a un peu peur donc euh mais co', il est gentil alors (...) donc bon 9-10 quoi. Bon c'était ça (...) personne ne s'en plaignait, c'était comme ça.»<sup>1</sup>

Cette table qui est devenue « *progressivement l'instrument incontournable pour la plupart des épreuves d'EPS aux examens scolaires* »<sup>2</sup> à partir de 1959 avait de nombreux avantages. Outre le fait de hiérarchiser les élèves, comme nous le révèle le témoignage de Denis, elle permet, comme l'indique Michaël Attali et Jean Saint-Martin, de renforcer le rôle de l'EPS à l'école, et par son pragmatisme de terrain, de noter les élèves car « *à tout moment, l'enseignant d'EPS peut substituer une épreuve à une autre lorsque des conditions matérielles précaires l'imposent puisqu'elle se fonde sur un principe de correspondance* »<sup>3</sup>. Paramètre qui n'est pas à négliger. Comme nous l'indiquent certains de nos témoins, les conditions matérielles sont déterminantes dans l'exercice du métier.

«Il y avait des grandes lignes, mais qu'on ne pouvait pas forcément suivre parce que les installations ne suivaient pas. Voilà. On était aussi, énormément liés par les par les installations, alors on nous demandait des projets des trucs mais on n'avait pas. « Alors ! Comment on fait là ? ». On devait, tu vois c'était un peu compliqué à certains moments »<sup>4</sup>.

Dans un premier temps, les compétences acquises en athlétisme par Denis lui ont servi à avoir des références physiques pour noter, hiérarchiser l'élève. Dans un second temps, elles sont devenues la base de sa matrice (évaluation) mettant en adéquation sa conception du métier et les exigences des textes. Il s'appuie sur ses compétences physiques et son vécu d'animateur à l'A.S (en tant qu'enseignant)

<sup>1</sup> Denis, *op. cit.*, pp. 691-692.

<sup>2</sup> ATTALI, Michaël et SAINT-MARTIN, Jean. (2010), *op. cit.*, p. 64.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 67.

<sup>4</sup> Denis, *op. cit.*, p. 699.

pour proposer d'autres formes d'évaluation que le simple barème lorsqu'avec ses collègues, ils réfléchissent sur des évaluations communes.

« On faisait des évaluations communes (...). Pour (...) les élèves de troisième. On avait mis des évaluations communes. On avait fait évaluation sport collectif, où on réunissait deux classes, puis et voilà. On avait fait une évaluation gymnastique aussi. On avait bossé là-dessus sur les enchaînements, on faisait tous les mêmes enchaînements, toutes les classes hein (...). Euh voilà ouais c'était, en athlé aussi on avait fait un système de triathlon. C'était sympa (...) j'avais été à l'initiative de ça aussi, parce que c'était parti en A.S. On faisait de l'athlé mais c'était un peu traditionnel et puis on avait affaire à des gamins (...) qui n'étaient pas des spécialistes, qui voulaient toucher à tout (...). Donc on a mis en place sur le secteur, un (...) système (...) de programmes à la demande, c'est-à-dire le gamin on avait édité (...) une feuille, où il y avait de la vitesse de la hauteur du machin. Il y avait trois essais, il y avait longueur il y avait machin. Où on impliquait les gamins chronométrage (...). Et le gamin il se baladait, toute l'après-midi sur le stade, (il prend une feuille et mime) il avait sa une fiche personnelle cartonnée, où il y avait toutes les activités. Il pouvait en faire jusqu'à cinq ou six je crois. Et puis il y avait les barèmes à côté. Et puis donc il passait par exemple à la hauteur (...), il devait choisir des niveaux de barre. Ce n'était pas un concours complet hein. (...) Et le gamin il choisissait il pointait il disait

- et ben je fais 1,10 m.

tac, alors il y a les, il y avait les juges. Il y avait un prof et puis il y avait des élèves aussi ! (...) il y avait, au chrono et bien les gamins, c'est lui qui chronométrait. On faisait confiance aux écarts. Et le gamin, à la fin de la journée, il s'était, il ne s'était pas fait chier sur un stade à attendre 16h10, le départ du 600 m quoi hein. (...) il y avait les gamins plein le stade ! On avait fait ça au niveau local et après départemental. On avait trois-cents, quatre-cents gamins sur le stade d'Oyonnax. Un truc de fou ! »<sup>1</sup>

L'A.S semble être son champ d'expérimentation pour poursuivre l'expérience en EPS.

« C'était en A.S. mais après on avait adapté ça dans les classes. (...) Plutôt que de faire un truc à la con-là (...). Ben les gamins ils choisissaient (...) Ouais une épreuve combinée ! Il fallait qu'ils aient au moins, il fallait qu'ils aient au moins une course, un saut, un lancer j'crois? Et puis (...) ils pouvaient faire deux

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 727.

courses ou deux sauts deux lancers mais on prenait le meilleur, le meilleur résultat des deux. (...) Voilà. Ils étaient toujours en activité, ça bouillonnait, c'était. Moi je j'étais pour ça moi. »<sup>1</sup>

Si dès les années 1970, une « réflexion pédagogique » est présente au sein de la discipline et que l'évaluation des seules qualités physiques est remise en cause, sur le terrain il faut attendre quelques années pour que Denis (et d'autres) modifie sa façon de noter les élèves. Selon lui, les installations sportives en sont une des conditions et ce, sans compter sur un public scolaire qui se modifie et évolue, suite notamment à ce qu'il est courant d'appeler, la réforme Haby. L'exemple du parcours professionnel d'Annie pourrait corroborer ce ressenti d'une interdépendance entre les installations, l'évaluation et la possibilité de mettre en application ce qui a été appris en amont. L'évaluation ne semble pas poser de problème à Annie qui au début de sa carrière a enseigné avec des conditions matérielles satisfaisantes.

« c'est un poste (...) quelque part en or au niveau des conditions matérielles (...) je me suis retrouvée à Gonfreville L'orcher. »<sup>2</sup>

L'évaluation en EPS fait peau neuve et répond aux enjeux scolaires<sup>3</sup> des années 1980. L'éducation physique fait son retour à l'éducation nationale avec l'arrivée au pouvoir de la Gauche. Elle devient alors une discipline d'enseignement selon la définition de Pierre Arnaud<sup>4</sup>. Elle se dote d'un programme. « À ce titre, il est nécessaire d'améliorer l'évaluation en EPS qui se limite à détecter les aptitudes innées chez les élèves sans autre forme d'attentions susceptibles de répondre à l'échec scolaire. »<sup>5</sup>. C'est la commission permanente sur l'enseignement de l'EPS mise en place en 1983 par le ministre Savary et présidée par Alain Hébrard, qui se charge de cela. À la lecture du témoignage de Denis, il nous est possible de voir comment ses compétences physiques sont prégnantes dans l'exercice du métier. L'athlétisme dont nous pourrions dire au regard de ses titres sportifs, qu'elle était sa spécialité, l'a aidé à modifier sa façon d'évaluer les élèves, qui ne sont pas forcément des compétiteurs mais de simples pratiquants. Sa maîtrise d'activité sportive (handball, gymnastique, athlétisme) a été un de ses atouts à ses débuts, ce qui l'a aidé à entrer dans le métier, à entrer en contact avec les élèves, ce qu'il appréciait.

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 728.

<sup>2</sup> Annie, *op. cit.*, p. 903.

<sup>3</sup> SAVARY, Alain. (1982), *op. cit.*, p. 4.

<sup>4</sup> Selon l'auteur pour devenir une discipline d'enseignement, elle doit avoir une finalité, un volume horaire défini, un programme d'enseignement et une représentativité culturelle. ARNAUD, Pierre. (1990), *op. cit.*, pp. 15-29.

<sup>5</sup> ATTALI, Michaël et SAINT-MARTIN, Jean. (2010), *op. cit.*, p. 60.

Précédemment nous avons vu que les prérequis implicites pour les femmes et les hommes étaient les mêmes, à savoir posséder des compétences physiques. Toutefois, si nous nous focalisons sur celles-ci, nous nous apercevons qu'elles sont quelques peu différentes, ou tout au moins le niveau d'exigence est moindre pour les femmes, ce qui peut s'expliquer par le contexte sociétal.

Nos témoins nés dans les années 1950 débutent dans le métier d'enseignant d'EPS (maître auxiliaire puis de professeur, une fois l'obtention du CAPEPS) dans les années 1970. La société est en pleine mutation, les événements de « Mai 68 » symbolisent une crise des valeurs. Ceci est d'autant plus vrai pour une partie de la population que sont les femmes. Ces années figurent aussi au regard de la loi leur libération, leur émancipation dont diverses seront votées en leur faveur (Loi Neuwirth-1967, loi Weil-1975, ...). Si nous parlons de liberté, c'est parce qu'il y a encore à cette époque, pour elles des interdits quant à la pratique sportive et/ou de l'activité physique comme l'écrit la journaliste Audrey Mercurin. « *Jusqu'en 1973, il était d'ailleurs interdit de pratiquer la course à pied en dehors des pistes d'athlétisme. Courir, ça voulait dire qu'on avait quelque chose à se reprocher, donc on pensait que la police était derrière* », résume Pierre Morath, auteur du documentaire *Free to Run (Libre de courir)*. (...) Parmi les anecdotes les plus saisissantes, celle de Kathrine Switzer qui, en 1967, est la première femme à courir officiellement le marathon de Boston. L'organisateur de la course avait alors tenté de la stopper de force. »<sup>1</sup> En France, la pratique du « sport national » est réservé aux hommes. Il faudra attendre 1970 pour que les femmes soient de nouveau autorisées à pratiquer le football. À travers ces exemples, s'affirme l'idée que les femmes ne peuvent pas pratiquer tous les sports et cela s'étend à l'école comme l'évoque Nicole Dechavanne lors d'une table ronde dont le titre est : Sports de femmes ou sports pour les femmes ?<sup>2</sup> Un bref rappel historique de leur statut explique ces interdits. La conception de la femme de la fin du XX<sup>e</sup> siècle était différente de celui du début. En effet, en 1900, le docteur Maurice Boigey, théoricien de l'activité physique, disait « *la femme n'est pas faite pour lutter mais pour procréer* », quant à Pierre de Coubertin s'agissant de la participation des femmes aux jeux olympiques « *les Jeux olympiques devraient être réservés aux hommes, leur rôle devrait être de couronner les vainqueurs* ». Elles étaient alors

---

<sup>1</sup> MERCURIN, Audrey. *Y a-t-il encore des sports interdits aux femmes ?* [en ligne]. Edition du soir-Ouest France. 5 janvier 2017. [Consulté le 18 janvier 2018]. Disponible à l'adresse : <https://www.ouest-france.fr/leditiondusoir/data/912/reader/reader.html#!preferred/1/package/912/pub/913/page/15>.

<sup>2</sup> « *Le gouvernement de Vichy interdit aux femmes un certain nombre de sports et il est intéressant de noter que ces sports interdits sont repris dans une liste publiée en 1952 par l'éducation nationale : les sports de combat, le foot, le rugby, le cyclisme de compétition, et en plus l'entraînement ne doit pas être mixte.* » cité par DECHAVANNE, Nicole. « Sports de femmes ou sports pour les femmes ? », dans : *Les tables rondes* [en ligne]. Cité Universitaire Internationale de Paris : SNEP – Centre EPS et Société, 4-5-6 novembre 2005, p. 5. [Consulté le 9 mars 2020]. Disponible à l'adresse : [http://www.snepfsu.net/forum/actes/table\\_ronde.html](http://www.snepfsu.net/forum/actes/table_ronde.html).

considérées comme des êtres fragiles. Elles avaient pour fonction de procréer, et d'être des épouses dociles s'occupant du foyer. Dès lors, il apparaît difficile dans ses conditions que les prestations physiques des femmes puissent être équivalentes à celles des hommes. La discrimination ne s'arrêtait pas à la pratique sportive, elle était distillée jusque dans les qualifications professionnelles. En 1959, l'école proposait des qualifications selon le sexe pour exemple le « certificat de ménagère » dont Hélène se souvient. Au regard de ses résultats scolaires, les « bonnes sœurs » conseillent à ses parents de poursuivre au lycée, donc de suivre des études longues, ce qui est dans la logique de la politique Gaullienne, celle de recruter une élite sous une base élargie, nous sommes dans les années 1960.

« On continuait normalement l'école ménagère quoi. T'allais jusqu'en septième [ce qui correspond aujourd'hui à la classe de CM2] et tu passais le certificat d'étude et l'école ménagère. (...) La couture euh...ça s'appelait l'école ménagère »<sup>1</sup>

Les mentalités évoluent doucement. L'émancipation des femmes et l'égalité de droit (de fait) en voient leurs prémices en 1965 lorsqu'il leur est accordé le droit d'ouvrir un compte bancaire sans avoir besoin d'en demander l'autorisation à leur mari. En EPS, pas de traces d'interdiction à proprement parler, si ce n'est une proposition différenciée de la pratique physique pour le sexe féminin dans les textes officiels<sup>2</sup>. Cette distinction entre l'enseignement pour le public féminin<sup>3</sup> et masculin souligne cette discrimination au temps où nos témoins étaient scolarisés. Les compétences physiques acquises à l'école n'étaient pas tout à fait les mêmes.

---

<sup>1</sup> Hélène, *op. cit.*, p. 226.

<sup>2</sup> Le « *Plan d'ensemble pour l'enseignement de l'éducation physique durant toute la scolarité* » la divise en groupe. Des activités sont proposées au public féminin, quelques extraits : Pour les groupes de 9-10 ans à 12-13 ans (période prépubertaire), il est écrit : « Jeux (...) ; jeux préparatoires aux sports collectifs. Pour les filles : danses populaires. » Pour les groupes de 12-13 ans à 15-16 ans (période pubertaire) « Éducation sportive (assouplissement) et rythmique pour les jeunes filles ». *Instructions Ministérielles du 1er octobre 1945 à l'usage des professeurs et maîtres d'éducation physique et sportive.* ; Si les programmes sont identiques, ils sont à adapter en fonction du sexe. « *Les programmes sont les mêmes pour les garçons et les filles. Cependant, on a indiqué pour celles-ci des exercices mieux adaptés à leurs aptitudes naturelles ou convenant mieux au sexe féminin (lancer d'adresse, jonglage, danses populaires, initiation à la rythmique). En ce qui concerne les danses populaires, il n'y aura aucun inconvénient, quand une même classe groupera filles et garçons, à les faire exécuter par l'ensemble des élèves* ». *Instructions Ministérielles pour l'enseignement de l'EPS dans le 1er degré.* 1 octobre 1946. Ces textes sont ceux du premier degré, donc destinés à l'ensemble des élèves, le second degré n'était accessible qu'après un examen pour entrer en classe de sixième, qui sera supprimé avec la réforme Berthoin.

<sup>3</sup> « *La gymnastique rythmique doit demeurer une préoccupation permanente de l'éducation physique de la jeune fille* » : Ministère de l'Éducation Nationale. *Instructions du 20 juin 1959 complétant l'Instruction du 1er Octobre 1945.* p. 7.

Aux femmes, les activités dites esthétiques, aux hommes celles de combat<sup>1</sup>. Ajoutons que la part des femmes licenciées dans un club était de 25% dans les années 1970<sup>2</sup>. Nos témoins femmes nées dans les années 1950 font partie de ce nombre d'autant que la fédération scolaire fait partie du décompte. Mais contrairement à nos témoins homme, elles n'ont pas de titres fédéraux, elles n'étaient pas inscrites dans un club civil. Dans le témoignage d'Annie rien n'indique que ses compétences physiques en volley-ball (sa spécialité) « *c'était une passion* » (qu'elle a poursuivi après ses études), ait pu lui être d'une quelconque utilité dans l'exercice du métier, si ce n'est de pouvoir l'enseigner. Elle l'évoquera en tant qu'activité qu'elle animera à l'A.S de Courçon (La Rochelle, de 2000 à 2004), à son retour de Tahiti.

« moi je continuais l'A.S volley-là. J'avais repris l'A.S volley à Courçon, pendant quatre ans ».<sup>3</sup>

Ce sont davantage les compétences physiques acquises en gymnastique commencée en seconde, dans le but d'intégrer le professorat, qui lui seront utiles dans son métier. Les conditions matérielles satisfaisantes pour la pratique de cette activité dans son établissement sont un paramètre non négligeable, elle choisira d'y animer l'A.S.

« Et je suis assez rapidement (...) revenue à l'A.S gym. Puisque j'avais une salle d'agrès qui était montée. (...) donc j'ai fait beaucoup d'A.S gym ».<sup>4</sup>

En outre, elle s'investira une fois le CAPEPS obtenu, dans un club de gymnastique volontaire (G.V). Elle a encadré cette activité dans le début de sa carrière (environ cinq ans) en dehors de l'école.

« Voilà donc moi j'ai fait des G.V par exemple. (...) Gymnastique volontaire. J'ai encadré sur Gonfreville l'Orcher. Et sur Bolbec, une ville qui n'était pas loin du Havre (...) au tout début, en début de carrière ! »<sup>5</sup>

Elle a acquis en amont de la formation des compétences qu'elle ne valorise pas comme son permis bateau, qu'elle obtenu vers l'âge de 16 ans.

---

<sup>1</sup> « *Amélioration des qualités psychologiques et des rapports avec autrui (...) les sports de combat pour les garçons, les différentes formes de danse pour les jeunes filles...* » : Ministère de la jeunesse et des sports. *Circulaire*. 19 octobre 1967.

<sup>2</sup> Ministère de la jeunesse, des sports et de la vie associative. Stat-info n°04-06. Bulletin de statistiques et d'études. Dans : *Bulletin de statistiques et d'études* [en ligne]. novembre 2004. [Consulté le 9 mars 2020]. Disponible à l'adresse : <http://www.sports.gouv.fr/IMG/archives/pdf/statinfo04-06.pdf>.

<sup>3</sup> Annie, *op. cit.*, p. 946.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 916.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 920.

« j'ai fait beaucoup de ski nautique avec mon père, donc il m'avait fait passer mes permis bateau très jeune. (...) pour que je puisse (...) le tirer en ski nautique (...). Il m'a fait passer mes permis bateau (...) quand j'ai eu le droit, alors est-ce que on les (...) passe à (...) 16 ans je je n'en sais rien. P't être à 16 ans, qu'on les passe ? ! »<sup>1</sup>

Pourtant cela lui a été fort utile lorsqu'elle enseignait la pirogue à Tahiti. Son mari (professeur d'EPS) a lui, été obligé de passer ce permis.

« Et puis en lycée, ben on faisait aussi de la pirogue en lycée, mine de rien. J'ai fait de de la pirogue et tout. Alors on partait, (elle prend une inspiration) (...) on était chargé de faire la sécurité. Donc euh J-J<sup>2</sup> a dû passer ses permis bateau. (...) Moi je les avais parce que, mon père me les avait fait passer»<sup>3</sup>

Le fait qu'elle occulte ou n'accorde pas d'importance à cette compétence est peut-être la traduction d'une compétence anecdotique à ses yeux. Ce n'est peut-être pas un atout (pour elle) essentiel pour exercer le métier d'enseignant d'EPS.

Finalement, il semblerait que les compétences acquises en amont de la formation par nos témoins peuvent servir à l'exercice du métier pour peu que les conditions matérielles soient réunies. À l'inverse, des compétences physiques qui n'auraient pas été acquises avant d'entrer dans le métier, peuvent être par la suite un frein à leur enseignement.

« Moi j'ai un collègue (...) qui voulait que je fasse de la boxe, je lui ai dit : « Attends, Yves euh t'es gentil mais ça je je refuse euh catégoriquement (...) je ne peux pas, à 55 ans me mettre à faire de la boxe. »<sup>4</sup>

À la lumière des données que nous avons recueillies, nous nous interrogeons, était-ce l'âge (argument avancé) ou la connotation masculine de cette activité qui ont motivés ce refus ? Quoi qu'il en soit, ce ne sont pas les compétences physiques d'Annie (comme cela l'a été pour Michel) ou ce type de compétences qui lui ont permis de s'épanouir dans le métier de professeur d'EPS, contrairement à Denis. Ce sont d'autres types de compétences<sup>5</sup> qui ont modifiées sa trajectoire professionnelle.

Ainsi, le niveau de compétences physiques acquis en amont permet de profiler les candidats se destinant à l'enseignement de l'EPS. Compétences qu'ils mettront plus

---

<sup>1</sup> Ibidem, pp. 931-932.

<sup>2</sup> Son mari.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 931.

<sup>4</sup> Annie, (2017), *op. cit.*, p. 972.

<sup>5</sup> Ce que nous verrons ultérieurement dans le chapitre 11.1.2

ou moins à profit dans l'exercice du métier si les conditions sont réunies ou qui influenceront leur vie professionnelle. Mais plus que les compétences physiques, ce sont les compétences pédagogiques acquises avant leur formation que ces professeurs d'EPS semblent avoir mis à profit dans l'exercice de leur métier.

#### 4.3.2 Des compétences pédagogiques acquises avant la formation initiale.

Par compétence pédagogique nous entendons, au sens donné par Jean-Michel Chapoulié<sup>1</sup> toutes les attitudes, connaissances, savoirs-faire et techniques qui permettent à un individu (ici un futur enseignant) de transmettre un (des) objet (s) à un autre (l'élève, l'apprenant) dans une situation particulière (ou choisie). Il n'est pas anodin, dans la constitution du dossier pour l'entrée à la formation de professeur d'EPS à la fin des années 1960, début des années 1970, que soit demandé aux candidats de faire apparaître leur(s) expérience(s) pédagogique(s). Il s'agit de sélectionner les candidats qui disposent d'ores et déjà, d'une connaissance du métier d'animateur et/ou d'éducateur<sup>2</sup>. C'est l'une des facettes du métier d'enseignant d'EPS dans les années 1970. Les futurs professeurs d'EPS que sont nos témoins, ont tous été moniteurs de colonie de vacances. Ils ont de ce fait été en relation avec des enfants, et appris à s'occuper d'un groupe, à le gérer, à l'animer.

Denis en est une illustration, après avoir été homme de peine (mettre la table, faire la vaisselle, les tâches ménagères...) a passé un diplôme de moniteur de colonie.

« Ouais (...) après homme de peine après j'ai fait (...) moniteur. J'étais moniteur (...) j'étais employé en tant que moniteur mais après j'ai passé mon (...) diplôme de moniteur. J'ai fait un stage, j'étais à Saint Germain. (...) je devais avoir dans les (...) 18 ans (...). En 70 par-là ouais. L'année du bac, (...) ou p't être avant même. (...) Le diplôme de comment on appelle ça maintenant (...) ch'ais pas s'il y a un équivalent. Moniteur de colonie de vacances, quoi. (...) Mais c'est c'était un stage d'une semaine (...). Ça se faisait à Saint-Germain-au-Main au Mont-d'or. Au (...) nord de Lyon-là. Oh je me rappelle pas (...), en détail hein. C'était une semaine on avait une formation machin, puis on sortait tous avec le truc quoi, voilà. (...) Et après j'ai bossé encore quelques années là-d'ans quoi (...). Voilà donc je faisais un mois colo ... »<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> CHAPOULIÉ, Jean-Michel. La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflit. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1979, 30, pp. 65-85.

<sup>2</sup> Terme employé par Maurice Herzog dans les Instructions Officielles (I.O) de 1967. Il s'adresse indifféremment aux professeurs et aux maîtres, aux éducateurs ou enseignants.

<sup>3</sup> Denis, (2017), *op. cit.*, p. 668.



Il acquiert une expérience pédagogique au cours des séjours, il apprend à travailler en équipe, à organiser des activités, mettre en activité les « gamins ».

« Toutes toutes les expériences que j'ai eues (...) avec les (...) gamins, dans les colonies de vacances où il y avait beaucoup. Les colonies de vacances, à l'époque ce n'était pas, je sais pas comment ça fonctionne maintenant, mais nous c'était vraiment de l'animation (il souligne ce dernier mot) où on était au taquet. Au taquet pendant un mois. Où on faisait, pendant que les gamins faisaient la sieste, où on allait tracer le jeu de piste. Euh le soir en préparait les réunions machins et puis ça y allait. Puis avec les gamins, (...) dans la cour, (il se reprend) pas dans la cour c'était des préaux autour, (...) on avait toujours des jeux, des trucs, de balles de balle aux prisonniers ! Des équipes des machins, c'était le défi tout le temps, c'était ça fonctionnait. Et moi j'avais ça, les gamins ça mar' ça tourne parce que, on les intéresse ils sont (il inspire) voilà. »<sup>1</sup>

Ces expériences passées ont été utiles dans son métier d'enseignant et plus particulièrement au sein du sport scolaire, en tant qu'animateur

« L'A.S ça me plaisait. Ça me plaisait parce que, parce que déjà j'avais affaire à des gamins qui étaient qui étaient motivés voilà. Qui étaient volontaires, qui, et puis avec lesquels je pouvais avoir des relations, qui correspondait plus à (...) ma personnalité, c'est-à-dire (...) plus proche plus convivial voilà. Donc j'ai toujours beaucoup aimé ça ouais. J'ai toujours aimé. En A.S j'ai fait plein de trucs en A.S. »<sup>2</sup>

Mais aussi en tant que délégué de district.

« J'étais assez impliqué au niveau de l'UNSS, j'étais délégué des districts. À l'époque il y avait des délégués des districts ! Alors ça c'est. C'était le coordinateur quoi. Je (...) faisais les calendriers, les machins les réunions les projets, les trucs. Voilà. (...) il y avait le directeur départemental et puis il y avait les délégués par district qui géraient tout ça quoi. Donc euh ouais non je me suis impliqué là-dessus ouais. (...) Ben j'ai été coordonnateur, (...) Collège Ampère au moins dix ans, personne ne voulait prendre la suite alors euh, j' restais quoi. »<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 737.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 719.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 714.

Ajoutons aussi qu'il s'est investi au sein de son établissement à Oyonnax en étant coordonnateur de l'équipe EPS<sup>1</sup>. Les expériences vécues en tant que moniteur de colonies de vacances, l'acquisition de compétences d'organisation, de gestion, de logistique, se retrouvent dans son métier de professeur d'EPS. L'exemple de Michel qui lui aussi a un diplôme de moniteur de colonie, renforce cette idée. Ils ont tous les deux reçus une formation (aussi courte soit elle) pour obtenir ce diplôme.

«J'avais fait un stage, si tu veux en 67 à Carolles sur mer, dans la Manche. (...) Moniteur CEMEA du 4 au 13 avril 68. À Pointe-à-Pitre parce que à l'époque j'étais là-bas, et une colo, UFOVAL à Bouillante, c'est en Guadeloupe. (...) Et l'inspecteur, c'était M. D, Jeunesse et sport. Il m'avait inspecté en colo, quoi. Pour avoir mon (...) titre de moniteur de colo. On était inspecté. »<sup>2</sup>

La comparaison pourrait s'arrêter là car Michel a un parcours singulier en tant qu'enseignant d'EPS. Après trois années d'enseignement entrecoupées par une année de service militaire, il est conseiller technique natation pendant trois ans à la Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports de Quimper. Puis il est détaché au Ministère des Relations Extérieures en Algérie (deux ans) et ensuite auprès du Ministère chargé de la Coopération comme spécialiste « natation » à l'Institut National de la Jeunesse et des Sports en Côte d'Ivoire (deux ans). Il revient dans la voie habituelle onze ans après avoir été titularisé. Ses compétences pédagogiques acquises en amont de la formation en tant que moniteurs lui auront aussi servi dans ses autres filières de professeur d'EPS (conseiller techniques, formateur pour les étudiants ou des adultes).

Annie a elle aussi été monitrice de colonie mais sans passer de diplôme.

« Je n'avais pas assez de diplôme pour être monitrice de ski. C'était dans des colos hein! »<sup>3</sup> (...) « Bon j'avais quand même un bon niveau. J'avais (...) niveau qui était quand même correct, parce que j'ai fait des classes de neige dès l'âge de 11 ans ».<sup>4</sup>

Ce ne sont pas uniquement ses compétences physiques qui ont retenues l'attention de son directeur mais son dynamisme.

« j'avais pratiqué (...) le ski (...). Je me faisais quand même connaître (elle esquisse un sourire), faut reconnaître que j'étais tellement active que. Donc

---

<sup>1</sup> Selon la Circulaire n°2833 du 5 décembre 1962, cette fonction est proposée par le chef d'établissement à l'inspection pédagogique régionale. Sa fonction porte à la fois sur l'impulsion pédagogique (projet d'EPS) et sur l'organisation matérielle des enseignements (emplois du temps, programmation des APSA, ...).

<sup>2</sup> Michel, *op. cit.*, pp. 148-149.

<sup>3</sup> Annie, *op. cit.*, p. 864.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 874.

quand je suis arrivée (...) à 18 ans, quoi, le directeur de colo, que je connaissais très bien, j'avais fait plusieurs camps avec lui et tout ça, oh je lui dis :

- bah mince c'est la dernière année, fait suer etc.

Eh ben il me dit :

- tu, tu veux que je te prenne l'année prochaine ? Tu veux être monitrice de ski ? Je te prends l'année prochaine si tu veux.

- Oh ben oui ok.

Me voilà repartie comme monitrice dans les colos Air France. »<sup>1</sup>

Au fil de ces années d'expériences dans les colonies elle a, elle aussi acquis des compétences pédagogiques, d'organisation, de gestion de groupe, qui seront développées ultérieurement dans son métier d'enseignante d'EPS. Pour exemple, ce qu'elle a appris en tant que monitrice (gérer la sécurité d'un groupe sur l'eau) lui servira des années plus tard lorsqu'elle aura obtenu une mutation à Tahiti.

« Ce fameux directeur de colonie (...) il m'a pris aussi l'été ! Et donc on a fait euh ben pendant cinq-six ans [1968-1974], on a fait cette colo en Bretagne. (...) Un mois sur deux. Et donc (...) on faisait beaucoup de pêche, avec les gamins (...), et comme j'avais mes permis bateau, je pouvais emmener les gamins à la pêche !»<sup>2</sup>

De son passé de volleyeuse à l'école, ce dont Annie se souvient avec bonheur, ce sont les tâches que lui confiait sa professeure d'EPS.

« Oh ben c'est-à-dire qu'elle [sa professeure d'EPS] m'a fait assez vite confiance dans la mesure où, ben j'étais toujours volontaire, j'étais volontaire pour tout (...). Donc euh, j'étais toujours la première à, à me (...) proposer pour (...) aller ranger le matériel pour, je participais énormément dans les cours, donc c'est vrai qu'elle m'a fait rapidement confiance. Donc, j'ai été capitaine de l'équipe, et puis ben voilà, j'étais chargée des tâches euh matérielles, d'aller chercher ce fameux ballon. »<sup>3</sup>

Durant ses années d'études, elle a été responsabilisée, elle a été capitaine de son équipe de volley-ball. Il n'est alors pas étonnant que plus tard des responsabilités identiques lui soient confiées dans le cadre de son métier. Elle a été coordonnatrice de son équipe d'EPS quand elle enseignait.

---

<sup>1</sup> Ibidem, pp. 863-864.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 933-934.

<sup>3</sup> ibidem, p. 847.

« À partir de 82/83 là j'ai été (...) coordonnatrice tu vois jusqu'à 89.»<sup>1</sup>

Pour rappel, cette fonction l'est sur proposition du chef d'établissement qui reconnaît alors en elle cette compétence à impulser une dynamique d'équipe, à gérer l'organisation matérielle tout comme l'avait fait sa professeure d'EPS. Les tâches d'organisation, de gestion d'équipe sont peut-être davantage, celles qui lui ont permis de se réaliser dans le métier de professeur d'EPS.

« j'aimais bien, j'ai toujours aimé ce qui était, organisation. Organisation sportive à faire les plannings, (...) j'étais coordonnatrice fait les emplois du [temps], tout ça j'ai j'aimais, j'aimais faire euh des trucs comme ça. (...) Euh j'adorais euh ! (...) c'était pas pour me défilier de l'enseignement parce que j'avais, ça faisait 15 ans que j'étais dans le bahut, c'était l'occasion de voir autre chose (...) voilà d'autres contacts (...) sortir un petit peu de la routine des 15 ans dans l'établissement !»<sup>2</sup>

Elle a quasi tout le temps, été coordonnatrice d'EPS ou pris des fonctions qui y ressemblaient (secrétaire, trésorière) au sein des établissements quand elle n'était pas responsable d'activité ou de district. Plusieurs fois, au cours de sa carrière, Annie a laissé quelque peu la partie enseignement pour s'occuper de la partie organisationnelle des activités sportives en étant directrice départementale adjointe de la Seine-Maritime à l'UNSS à la fin des années 1980 jusqu'aux années 2000.

« justement quand j'ai pris l'UNSS, il y a certaines années où (...) je continuais, j'étais tellement (...) pour l'A.S que (...) j'allais pas donc je faisais 7+3 en fait. (...) Sept heures d'enseignement et trois heures d'A.S, je continuais à faire A.S »<sup>3</sup>.

Elle reprend quelques années après sa fonction de professeure d'EPS avant de postuler à nouveau sur un poste de chargée de mission du district sud à l'UNSS à La Réunion.

« 2007 2008 [à La Réunion] je commence l'UNSS. (...) Jusqu'à 2013. Retraite au 1er septembre 2013. (...) Pas par dégoût de l'enseignement, (...) parce que j'ai, j'ai toujours aimé mon métier et puis j'ai toujours aimé les élèves ...»<sup>4</sup>

Durant ses années d'enseignement, ponctuellement, elle occupe ces fonctions qu'elle affectionne en gérant le secrétariat des examens à Tahiti.

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 912.

<sup>2</sup> Ibidem, pp. 909-910.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 917.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 951.

« Parce que là, 95-96 tu vois (...) on n'y était pas la première année mais la deuxième année euh je me mets déjà responsable de district [à Tahiti] ! (...) Enfin je me mets. (...) Tu sais bien qu'on a du mal à en trouver donc moi je suis, partante quoi. (...) La deuxième année aussi alors j'ai fait un truc (...), qui me laisse des souvenirs (...) incroyables. C'est, responsable (...) du brevet des collègues ! »<sup>1</sup>

Dans les témoignages recueillis, ces compétences pédagogiques acquises en amont de la formation se manifestent plus particulièrement à l'A.S. Ces professeurs se sont tous investis dans leur mission d'animation (trois heures sur la totalité de leur service) au sein de l'association sportive, en étant plus que de simples animateurs. Ils y ont assumé des responsabilités en tant que, entre autres, responsables ou délégués de district.

À ce stade, il apparaît que les compétences physiques et pédagogiques, prérequis à l'enseignement de l'EPS, se retrouvent dans quelques facettes du métier d'enseignant. Ce sont là quelques traits caractéristiques de ces professeurs d'EPS. Ces compétences constituent l'habitus des professeurs d'EPS. Les activités physiques et sportives commencées dans leur enfance, associées à leurs années de pratiquants au sein de l'association sportive durant leur scolarité et, leurs expériences pédagogiques acquises en tant que moniteur (monitrice) de colonie, sont des dispositions qui ont constitué la base de leur matrice de professeur et, qui se sont au gré de leurs formations, transformées en compétence professionnelle. Tantôt, elles leur ont permis d'avoir les outils nécessaires pour commencer dans le métier, ont été une référence pour contrôler puis évaluer, tantôt, elles ont été un appui pour s'investir dans les différentes facettes que revêt le métier d'enseignant d'EPS (les diverses fonctions à l'association sportive, coordonnateur, ...).

S'agissant des maîtres EPS, ces compétences n'étaient pas requises en amont de la formation (absence de ce critère dans le concours de recrutement) mais sont-elles pour autant absentes ? Y a-t-il des compétences acquises avant la formation initiale qui auraient pu être nécessaires pour enseigner ?

#### 4.4 Quelles compétences acquises par les maîtres d'EPS avant la formation initiale, peuvent se retrouver dans le métier ?

Les compétences requises en amont de la formation initiale conditionnent souvent le choix du métier, tandis que celle acquises au cours de la formation initiale

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 926.

permettent aux enseignants de s'accaparer, à défaut de son identité, son essence, son « ADN ». En effet, dans les années soixante, l'identité de l'éducation physique est plus sportive que scolaire. À notre sens, ce qui fait l'essence de cette discipline scolaire est la motricité, et ce quel que soit le statut de l'enseignant.

Contrairement aux professeurs d'EPS, il ne semble pas nécessaire pour les maîtres EPS d'avoir une expérience pédagogique en amont de la formation. Ainsi, certaines camarades d'Hélène auront eu un métier assez éloigné de l'enseignement avant de se présenter au concours d'entrée pour la formation de maîtresse d'EPS.

« Elle était secrétaire déjà. Elle avait des qualités physiques. Elle faisait de l'athlétisme parallèlement. Et parce qu'elle s'est dit : "oh la la au secours" (...) et parce que quelqu'un (...) lui a dit "tu devrais préparer ça". Donc elles ont préparé, je pense qu'elles ont bossé aussi parce qu'elles voulaient avoir le concours. »<sup>1</sup>

Contrairement à nos autres témoins qui ont présenté le concours pour devenir professeur d'EPS, elle n'a pas eu d'expérience pédagogique avant sa formation. Néanmoins, ces enseignants ont un point commun celui de disposer de qualités physiques. Au début de la Vème république, il s'agit de former des techniciens qui officieraient dans le secteur sportif ou dans le primaire. Hélène contrairement à la plupart des maîtresses EPS de son CREPS, n'avait pas un bon niveau physique. Elle ne savait pas nager, avait appris seule sur un tabouret en regardant les images d'un dictionnaire.

« J'étais la seule, à ne pas être, dans un club. (...) Vraiment j'étais la plus nulle de la promo ».<sup>2</sup>

« je ne savais même pas nager (...) À 17 ans. J'ai appris à nager comme ça dans la mer. (...) Non, toute seule. J'avais appris dans la cour sur un tabouret (petit rire). (...) Sur un tabouret pour apprendre les mouvements de la brasse (...) j'avais eu un dictionnaire (...) je l'ai encore. (...) Je crois qu'il y avait des trucs de la brasse dedans. Ouais c'est des trucs comme ça. »<sup>3</sup>

Si des compétences sportives n'ont pas été acquises en amont de sa formation de maîtresse d'EPS par Hélène, à l'écouter il semblerait qu'elle en ressente une certaine frustration mais dans le même temps sa motivation pour l'enseignement est plus forte.

« Et mes amies aussi (...) qui m'ont entraînées hein, qui m'ont aidées. (...) Je savais que j'étais à ma place, que je ne savais faire que ça. J'adorais enseigner

---

<sup>1</sup> Hélène, *op. cit.*, p. 256.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 255.

<sup>3</sup> Ibidem, pp. 247-248.

les classes primaires que j'avais (...) Je voyais bien que je pouvais enseigner même si euh pas à un niveau physique de performance ! (...) Tu vois ce que je veux dire? Je savais que j'aimais la natation. Là, je savais que j'avais tout de suite envie de des choses que j'avais senties, tu vois euh...(...) Oui, de les transmettre, d'enseigner.»<sup>1</sup>

Son moindre niveau physique (que ses camarades) ne l'a pour autant pas empêchée d'enseigner. Elle a eu à cœur de transmettre à ses élèves (voir à ses propres enfants) ce qu'elle avait ressenti en apprenant avec ses camarades du CREPS mais aussi découvert au collège à savoir, les possibilités motrices que lui offrait son corps.

« je passais mon temps à faire (...) des roulades, des équilibres, de tenir à l'équilibre (...) Oui l'ATR<sup>2</sup>, en appui tendu (...) Faut dire que j'avais (...) un plaisir, je n'avais jamais, je m'étais jamais posée sur les mains de mon enfance. »<sup>3</sup>

Il semblerait que plus que des techniques, ce sont les émotions ressenties qu'elle cherche à transmettre à ses élèves. Ce qui la faisait vibrer en tant qu'enseignante, c'était offrir, faire prendre conscience des possibilités du corps aux élèves. Elle a aimé enseigner des activités (la gymnastique et la natation) qu'elle avait découvert enfant et dont elle avait par la suite approfondi les connaissances.

« Et j'ai adoré dans mon enseignement, enseigner (...) la natation.»<sup>4</sup>

« J'avais un plaisir incroyable en sport co ! (...) de jouer, de gagner, de perdre, de jouer ensemble et même d'émotions. À pleurer des fois. (...) oui le plaisir des sports co. (...) Le plaisir qu'apportent les sports co à côté des sports individuels. Je suis trop sport co, par rapport aux émotions. »<sup>5</sup>

Une autre activité qui a été très tôt présente dans sa vie physique et qu'elle a par la suite enseignée, est la voile. Elle a découvert cette activité par le biais d'un cousin.

« Parce que je rêvais depuis mes 12 ans, je rêvais de voile parce que j'avais un cousin qui est moniteur de voile, (...) qui est, comment ça s'appelle, qui avait une chaire à Paris. Mon cousin qui est aveugle, que j'aime beaucoup. Et lui, il m'a fait rêver de voile et puis voilà quoi.»<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 347.

<sup>2</sup> Appui tendu renversé.

<sup>3</sup> Hélène, *op. cit.*, pp. 233-234.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 267.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 248.

<sup>6</sup> Ibidem, p. 261.

Concours de circonstance, ou pas, sa mère lui a trouvé un premier job avec des enfants, près de la mer, ce qui lui a permis de pouvoir se payer son premier stage de voile (en 1969) avant d'entrer en formation. .

« Oui avant d'aller au concours, (...) j'avais toujours mal au dos, à la ferme quand on ramassait les pommes de terre. Ma mère m'avait dit: "oh, je vais te trouver un travail (...) à garder des enfants » (...) à [Carantec] dans une ville au bord de la mer. (...). Voilà donc j'étais payée pendant un mois. Et avec cet argent, (...) j'ai pu payer mon premier stage de voile. Parce que je ne rêvais que de ça, quoi. D'être skipper ou, ben voilà.»<sup>1</sup>

Dés son enfance, elle a été sensibilisée par un membre de la famille, à la voile. Elle choisit d'acquérir des connaissances avant de pouvoir se payer son stage de voile, de la même façon qu'elle avait appris la natation.

« Bon, j'avais déjà appris à nager en virtuel j'avais déjà appris la voile dans les bouquins avant de pouvoir me payer mon premier stage, à (...) 18 ans. »<sup>2</sup>

Son témoignage apporte un éclairage particulier sur son choix d'enseigner cette activité (commencée avant d'entrer en formation au CREPS à 19 ans), mais aussi d'animer la voile à l'UNSS durant une grande partie de sa carrière.

« Et moi, j'ai fait 27 ans d'UNSS voile. »<sup>3</sup>

Il semblerait qu'elle ait eu des qualités et y ait développé rapidement une certaine technicité.

« Donc mon premier stage de voile, je n'étais jamais montée sur un bateau »<sup>4</sup> (...) « j'avais fait un, stage. Et que le stage ça s'était révélé à une vitesse (...). J'avais un stage d'une semaine. J'ai commencé sur le Caravelle, à la fin du stage, je faisais du sans safran enfin tu vois. Dans ma tête c'était tout prêt. (Elle dit en souriant) j'avais trop trop, de motivation, quoi. (...), je sentais la chose, quoi »<sup>5</sup>

Ces qualités physiques développées en amont et en dehors de la formation vont être mises à profit dans son métier. D'une part parce que son amour pour cette activité lui a permis de s'insérer au sein de l'équipe EPS, sans faire d'ombre à quiconque comme elle le sous-entend. D'autre part, parce que l'enseignement de cette activité sera l'une des raisons qui l'auront conduite à ne pas demander de mutation durant

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 261.\*

<sup>2</sup> Ibidem, p. 260.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 273.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 261.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 270.



plus de vingt ans. Ainsi, tout comme pour les professeurs, il semblerait que le fait d'avoir une technicité élevée dans une activité physique ou sportive permettait de pouvoir enseigner le métier de maîtresse d'EPS. Les maîtres d'EPS devaient être de bons techniciens, c'étaient des sportifs qui avaient comme référence la performance, la technique.

« Alors là ! À cette époque-là, nous les maîtres c'était notre boulot, c'était vraiment technique hein. Même la péda, c'était technique pour enseigner, oh ben oui. »<sup>1</sup>

Ce qui se traduit dans l'enseignement par l'évaluation de la performance. Les activités enseignées au début de sa carrière sont les activités traditionnelles que sont l'athlétisme, la gymnastique et la natation. Elles ont toutes un barème qui, permet de hiérarchiser les élèves. Ceci se vérifie avec l'utilisation de la table Letessier (utilisée par les enseignants d'EPS) qui leur sert de référence.

« Oui et que ces notes-là, c'était la table Letessier? Les performances. (...) C'était ça les notes de fin de trimestre. T'avais une note d'athlétisme par exemple en hauteur, on notait à chaque fois. (...) La performance. La table Letessier. (...) Performance en vitesse, performance en hauteur, performance en lancer (...) Elle était dans nos affaires (...). »<sup>2</sup>

Or, l'absence d'un niveau élevé de compétences physiques ne va pas être sans effet sur la pratique enseignante. La bienveillance qu'a notre témoin à l'égard de ses élèves prend naissance dans son propre vécu. Faire du sport, de l'activité physique n'était pas « naturel » pour elle, c'est une culture qu'elle a acquise grâce à l'école. Elle dénoncera plus tard, l'attitude méprisante que certains de ses collègues pouvaient avoir face aux élèves en difficulté.

« Ça je prenais du plaisir à faire sentir ça (...) en poutre (...) ou alors je demandais si une réussissait bien "pourquoi elle réussit bien?" ou une autre qui faisait un peu moins bien mais euh sans jamais ! (...) dire à une élève "t'es nulle" parce que j'ai pu entendre des choses comme ça des fois. »<sup>3</sup>

Ainsi, d'après ce témoignage que nous avons recueilli pour ce statut, les compétences physiques acquises en amont de la formation, se retrouvent aussi dans le métier de maître d'EPS. Elles sont déterminantes dans des choix d'activité à enseigner ou de carrière. À l'échelle de notre étude, nous resterons prudents quant à l'interprétation de nos données qui ne concernent qu'une personne.

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 330.

<sup>2</sup> Ibidem, pp. 356-357.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 279.

À ce stade de notre étude, il nous semble que les compétences physiques acquises par nos témoins (nés dans les années 1950), dans leur enfance, sont des éléments de référence qu'ils utilisent pour enseigner. Le lien qu'ils entretiennent avec leur activité de « prédilection », leur « spécialité » les guide pour faire des choix de vie professionnelle, s'épanouir en tant que transmetteurs de savoirs, les aident à s'adapter aux enjeux de la discipline (éducatifs, pédagogiques, ...). Les élèves évoluent, les critères d'évaluation se modifient mais le problème fondamental de l'activité lui ne change pas. Leur niveau d'expertise les rassure et leur permet de faire face aux évolutions de la discipline mais à condition, que divers paramètres (matériel, choix d'équipe) soient réunis pour qu'ils puissent continuer de transmettre leur compétence de spécialiste. Les compétences pédagogiques acquises par les professeurs d'EPS avant d'entrer en formation, outre le fait de les avoir initiés à une relation pédagogique, leur ont permis de s'investir dans divers champs du métier, notamment à l'A.S, en y assumant des tâches autres que, celle d'animateur comme le définit leur statut. Tous les trois ont été délégués, coordonnateur de district ou chargés de mission à l'UNSS, comme si le fait d'avoir eu l'habitude de faire des projets, de gérer des groupes en colonie de vacances, d'être des concepteurs était imprimé en eux. Ces compétences ne sont pas requises de prime abord pour les maîtres d'EPS. Sans vouloir faire une généralité d'un cas particulier, cela pourrait être une des raisons expliquant qu'Hélène n'ait pas pris plus de responsabilités dans l'enseignement et l'animation. Cela ne faisait pas partie de son capital de départ.

Pour autant, peut-on faire le même constat pour celles et ceux qui sont issus de la formation universitaire ?

## 5 Après l'universitarisation

### 5.1 L'itinéraire de formation vers le métier d'enseignant d'EPS pour les bacheliers

À partir du milieu des années 1970, avec la mise en place du DEUG en 1975 puis de la licence STAPS en 1977, les UEREPS seront les seules structures de formation habilitées à délivrer une certification. Le niveau scolaire requis minimum pour entrer en formation d'enseignant d'EPS devient le baccalauréat. Comme l'écrit

Stephan Mierzewjeski<sup>1</sup>, les CREPS (qui formaient à l'enseignement des personnes possédant aussi bien le baccalauréat que celles ne le possédant pas) seront petit à petit dépossédés de toute mission de formation d'enseignants d'EPS. Selon les statistiques<sup>2</sup> de l'Éducation Nationale, le taux de lauréats à ce premier diplôme universitaire est en moyenne de 64% jusque 1988, date à laquelle, il dépasse les 70%. Néanmoins, nous l'évoquerons ultérieurement, il y a une exception à celle de pouvoir prétendre à l'enseignement sans les diplômes requis, notamment lorsqu'on est une femme.

### 5.1.1 Les prérequis pour enseigner en tant que femme

La formation des enseignants d'EPS s'universitarise à la même époque où l'organisation de l'École se modifie. La mixité devient obligatoire de l'école à l'université avec la loi « Haby » du 11 juillet 1975, mais il faut attendre le décret d'application pour qu'elle soit progressivement appliquée. Et pourtant en EPS subsiste deux concours, l'un pour les jeunes filles, l'autre pour les jeunes gens. Il faut attendre l'arrêté du 10 septembre 1987 pour que le concours du CAPEPS devienne unique. Il sera mis en application pour la session de 1989. Se demander alors s'il ne subsiste pas une différence de prérequis pour les femmes nous apparaît légitime. L'existence de concours distincts peut laisser supposer une différence jusqu'à cette date au moins. Dans sa thèse, Loïc Szerdahelyi nous rappelle que l'enseignement pour les jeunes filles a été obligatoire seulement deux ans après celle des jeunes gens à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle (1882), et qu'il a été difficile de trouver du personnel féminin pour faire cours, eu égard à un manque de personnel formé. Irène Popard a été la première femme diplômée<sup>3</sup> en éducation physique en 1914. De plus, il montre que l'image stéréotypée de « la femme », « mère, épouse, gardienne » du foyer est tenace notamment dans le champ de l'enseignement. Dans son chapitre sur les parcours familiaux, et plus particulièrement pour les couples enseignants, les divers exemples qu'expose Loïc Szerdahelyi montrent que « *le rapport de force reste largement visible dans le cadre de l'enseignement de l'EPS où l'homme, en cas de choix, doit demeurer celui qui guide les décisions du foyer* »<sup>4</sup>. Il évoque ainsi le couple qu'Yvonne de Rette formait avec son mari, Jacques, qui choisit de le suivre lors de sa première mutation<sup>5</sup>. Notons que tous les deux, ont été des figures au sein de la discipline. À niveau de formation égale, il semblerait que

---

<sup>1</sup> MIERZEJEWSKI, Stephan. (2005), *op. cit.*, p. 116.

<sup>2</sup> *Rétrospective du baccalauréat 1960-2000*. Ministère de l'Éducation Nationale.

<sup>3</sup> Diplôme qu'elle refusera.

<sup>4</sup> SZERDAHELYI, Loïc. (2014), *op.cit.*, p. 269.

<sup>5</sup> Nous verrons dans un chapitre ultérieur si cela peut toujours être le cas pour cette génération née avec l'émancipation de la femme.

la femme soit destinée à une fonction première, celle de veiller à son foyer. Par ailleurs, Loïc Szerdahelyi indique « *qu'à la division des femmes et des hommes dans l'enseignement, au désavantage des unes pour le bénéfice des autres, [cela l'est] plus encore en matière d'éducation physique* »<sup>1</sup>. Néanmoins, une exception est faite (pour un temps)<sup>2</sup> pour une fois à l'avantage des femmes. Elle concerne la dispense de diplôme pour se présenter à un concours de la fonction publique, la condition étant qu'elles aient au moins trois enfants<sup>3</sup>. Ainsi à l'IUFM de Versailles (premier IUFM d'une de nos témoins) pour le dossier de candidature année 1995-1996<sup>4</sup>, les « mères de famille de trois enfants » devaient fournir une fiche familiale d'état civil. Dans la fiche de renseignement pour l'admission en première année d'IUFM<sup>5</sup>, dans le cadre relatif aux diplômes obtenus face à la ligne « dispense », il y a deux cases à cocher : mère de trois enfants et sportif de haut niveau. Nos témoins femmes n'étaient pas dans ce cas, mais preuve est faite qu'il était possible de passer le concours sans diplôme.

Anne-Laure et Juliette, ont chacune obtenu un baccalauréat général. Anne-Laure a doublé sa classe de troisième, a échoué aux concours d'entrée en formation<sup>6</sup> et de sortie ou autrement dit la certification du professorat d'EPS avant de l'obtenir en 1996.

« Donc (...) j'ai fait mes études à Sartrouville, puis à Saint-Germain j'ai eu le bac. Après je suis partie une année de psycho, parce que je n'ai pas eu le concours d'entrée à la fac. De là je suis allée à la fac à Nanterre, où j'ai fait quatre ans. (...) Là, je n'ai pas eu le concours donc j'suis partie une année à Bordeaux. Et en 96, j'ai eu le concours (...) de prof d'EPS »<sup>7</sup> (...) « Sachant que j'ai redoublé une fois ma troisième ».<sup>8</sup>

Le parcours scolaire dans le secondaire de Juliette est sans embûche. Elle décroche un baccalauréat D avant de buter par deux fois sur l'obtention du CAPEPS. Elle entre dans le milieu de l'enseignement une fois qu'elle obtient le CAPEPS tout

---

<sup>1</sup> SZERDAHELYI, Loïc. (2014), *op.cit.*, p. 37.

<sup>2</sup> À partir du 19 janvier 2007, cela concernera aussi les pères. <https://vocationservicepublic.fr/en-tant-que-mere-de-trois-enfants-je-ne-suis-pas-obligee-d-avoir-le-diplome>

<sup>3</sup> Aujourd'hui encore mère (et père) de trois enfants sont dispensés de diplôme : <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33986/enseigner-Education-physique-sportive-capeps.html>. Ceci est aussi valable aussi pour les sportifs de haut niveau.

<sup>4</sup> Annexe 4.

<sup>5</sup> Annexe 5.

<sup>6</sup> Jusqu'au milieu des années 1990, les étudiants devaient passer un concours pour entrer en formation STAPS et un autre pour certifier leur niveau de qualification qu'est le CAPEPS.

<sup>7</sup> Anne-Laure, témoignage recueilli à Montvert, le 5 décembre 2016, pp. 417-418.

<sup>8</sup> Ibidem, p. 420.

comme Anne-Laure. Elles deviennent professeure titulaire respectivement à l'âge de 25 et 24 ans.

« donc le bac en 90 (...) Voilà par contre le CAPEPS, j'ai mis un petit peu [de] temps avant de l'avoir. Donc je l'ai eu en 97. [Elle avait alors 25 ans] ».<sup>1</sup>

En attendant de pouvoir passer à nouveau le CAPEPS, Juliette pour ne pas dépendre totalement de ses parents et pour ne pas être phagocytée par ses études (après son premier échec au CAPEPS, passe une maîtrise en éducation et motricité, et après le second échec passe l'agrégation), donnait différents cours en lien avec l'éducation physique et sportive, sur son temps libre.

« Alors moi à côté, ben du coup pour me changer un peu la tête, parce que c'était un petit peu la misère hein, je n'avais jamais repiqué de ma vie, je foire mon CAPES (...) j' me disais purée mes parents ils vont quand même pas me payer mes études sans arrêt, donc je bossais un peu à côté aussi. (...) Alors (...) je donnais des cours de tennis. Et j'ai passé (...), mon truc d'éducateur (...) premier degré (...). Et puis je donnais des cours de gym volontaire, d'éveil corporel. (...) Pendant deux années. J'allais dans une mairie (...). Voilà, où ils me donnaient des heures à faire, les mercredis les soirs et tout ça, pour (...) les mamies ! (Elle sourit). (...) Donc c'est bien j'ai eu plein de population ! (...) Des tout petits aux mamies. »<sup>2</sup>

Juliette a acquis ainsi, une expérience professionnelle au contact de ces différents publics. C'est peut-être ce qui lui permettra à la troisième tentative d'avoir le CAPEPS en 1996. En effet à son second passage, elle a été admissible aussi bien à l'agrégation qu'au CAPEPS mais a échoué aux épreuves orales.

Anne-laure qui a obtenu son CAPEPS en 1996 à sa seconde tentative, avait choisi elle entre temps, de partir dans une autre UFR STAPS (celle de Bordeaux) pour diverses raisons. Elle a continué de travailler chez Décathlon (1990 à 1994) et en tant que monitrice de colonie (à partir de 1990).

« Ben voilà, (...) je savais que c'était un moyen d'avoir un peu de sous l'été. De. Et (...) j'ai dû faire une colo, avec IBM, une fois. (...) j'ai fait une autre colo (...) Et (...) c'était [un] moyen j' trouvais pour moi, de partir en vacances tout en travaillant ».<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Juliette, témoignage recueilli au Tampon, le 28 juin 2017, p. 755.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 781.

<sup>3</sup> Anne-Laure, *op.cit.*, p. 448.

Elle a travaillé aussi dans un centre de sport (elle y découvre plusieurs activités sportives) à partir de 1994, durant les vacances scolaires.

« je travaillais, euh au centre de sport. Et c'est là où j'ai découvert plein de trucs »<sup>1</sup>(...) « c'était le centre de sport de Canéjean. Donc, (...) juillet août on organisait (...), toute la semaine, tu vois des activités. Et de temps en temps, une semaine au lieu que ce soit sur le centre de Canéjean, on partait (...), soit une semaine à Montalivet en camping, et on bénéficiait des activités. Soit une semaine, (...) dans l'Ardèche ou ch'ais pas quoi, on faisait de l'eau vive et tout ça. Donc là (...) j'ai découvert toutes les activités (...) kayak (...) ! En eaux vives ! (...). Des (...) spéléo. ! (...) on faisait plein de trucs franchement avec eux c'était super ! »<sup>2</sup>

Ceci lui permet de subvenir à ses besoins, en tant qu'étudiante.

Nos témoins femmes ont pu prétendre à enseigner l'éducation physique et sportive dans le second degré, en ayant le minimum scolaire requis pour passer le CAPEPS des années 1990, c'est-à-dire le baccalauréat<sup>3</sup>. N'étant pas mère de famille à cette époque, elles n'ont pas bénéficié de l'avantage d'une dispense de diplôme qui aurait pu leur être accordée. En attendant d'être reçue au CAPEPS, leur niveau universitaire (licence STAPS), diplôme valorisé sur le marché du travail leur permettait de donner des cours ayant trait aux activités physique ou sportives.

### 5.1.2 Les prérequis pour enseigner en tant qu'homme

Depuis l'universitarisation de la formation, il n'est plus possible de recruter un enseignant d'EPS sans qu'il ait au minimum le baccalauréat et une licence STAPS<sup>4</sup>. C'est avec le décret du 21 janvier 1975<sup>5</sup> que le diplôme minimum requis est le baccalauréat pour tout postulant à l'enseignement d'EPS. Ainsi, lorsque la génération née en 1970 débute dans le métier, celles ou ceux qui sont comme Hélène (maîtresse EPS) à ne pas avoir le baccalauréat, ont au moins vingt ans d'ancienneté. Leur expérience, leur connaissance du métier peut gommer leur

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 439.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 444.

<sup>3</sup> En même temps que paraît le décret du 21 janvier 1975 créant un nouveau corps, celui des professeurs adjoint (dont le baccalauréat est un prérequis), est mis fin au recrutement des maîtres d'EPS dont le diplôme scolaire minimum était le brevet. *Décret n°75-36 du 21 janvier 1975 relatif au statut particulier du corps des professeurs adjoints d'éducation physique et sportive*. 21 janvier 1975. Article 22.

<sup>4</sup> *Décret n°80-627 du 4 août 1980 relatif au statut particulier des professeurs d'éducation physique et sportive*. 4 août 1980.

<sup>5</sup> *Décret n° 75-36. (1975), op. cit.,*

niveau scolaire initial de recrutement. Le décret cité précédemment, supprime le corps de maître d'EPS (article 22), un nouveau corps est créé celui de professeur adjoint, cadre de catégorie B<sup>1</sup> de la fonction publique. Cette nouvelle dénomination ne permet pas de prime abord de saisir la différence de statut et par ricochet de formation pour qui ne s'y intéresse pas. En outre, la licence STAPS que nos témoins nés dans les années 1970 ont dû nécessairement obtenir pour passer le CAPEPS, a été créée en 1977 par l'arrêté du 7 juillet. Elle remplace P2 B, troisième année de formation. Pour une personne qui aurait fait une césure après ses études à la fin des années au-delà du milieu des années 1970, et qui souhaiterait passer le CAPEPS ; ceci reste possible. C'est ce qu'il faut comprendre par « titre ou diplôme jugé équivalent » dans les textes officiels. Ainsi, si ces deux générations (formée avant ou après l'universitarisation) venaient à échanger, ils ont bien eu l'une et l'autre quatre années de formation. Là où la confusion s'installe, c'est sur la valeur du diplôme, les premiers n'ont pas de diplôme à valeur universitaire contrairement aux seconds.

À l'écoute du récit de nos témoins, ils ne semblent pas faire de distinction entre les intervenants ou peut-être n'accordent-ils pas d'importance aux différences de statuts. Chaque fois, qu'ils ont dû parler de leurs pairs, ils ont employé le mot : collègues. Seul moment où le statut est évoqué, ce sera par Sébastien qui fera une distinction de statut à l'évocation d'un collègue alors qu'il était son maître de stage, qui par la suite deviendra son collègue. Mais ici, c'est plus une différence de statut entre professionnel et étudiant. Probablement, qu'il est alors difficile pour nos témoins de concevoir qu'on puisse enseigner sans ces prérequis. Leur quotidien ne semble pas les avoir conduits à s'interroger sur le grade et le statut de leur collègue des anciennes générations. Pour autant, ceci ne signifie pas qu'il n'y avait pas dans leur entourage des statuts différents. La situation de Yannick en est une preuve. Il est fils d'un enseignant d'EPS. Il aurait pu faire son stage de formation au CAPEPS dans l'établissement de son père, si ce dernier n'avait pas, à ce moment-là, été muté dans un nouveau collège près de chez lui.

« Bon, moi mon père étant prof d'EPS euh j'ai fait mon stage dans le collège où il était quoi ». <sup>2</sup> (...) « Mon papa est prof d'EPS. (Petite pause) Il est passé par le CREPS à Boulouris, donc il a dû faire bac + 2, j'imagine. (...) Il est chargé d'enseignement ». <sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Idem.

<sup>2</sup> Yannick, témoignage recueilli au Tampon, le 14 mars 2017, p. 597.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 566.

Cette supposition à l'égard du niveau scolaire et du nombre d'année de formation, pourrait laisser penser que les subtilités et les enjeux des diverses formations leur sont abstraites. Cette non-discrimination à l'égard des statuts d'enseignants d'EPS peut trouver son explication dans le contexte dans lequel ils ont grandi et ont été formés. Tous les deux ont des parents qui sont dans le milieu enseignant. Avec l'universitarisation, le niveau scolaire des enseignants s'élève (niveau licence exigé). Bernard Michon parle « d'embourgeoisement »<sup>1</sup> et se demande s'il n'y a pas une reproduction du corps enseignant. Alain Vilbrod parle d'homogamie. Notre échantillonnage bien que trop faible pour être aussi affirmatif, ne dément pas ces analyses.

Après l'universitarisation de la formation, les hommes (Sébastien et Yannick) de notre échantillonnage nés dans les années 1970 ont tous deux suivi une formation universitaire après avoir obtenu un bac C pour le premier et un bac D pour le second. Cette filière scientifique correspond à l'idée répandue qu'elle est la voie à privilégier pour réussir ses études en STAPS, et répond dans le même temps au stéréotype selon lequel, les garçons sont surreprésentés dans ces classes contrairement aux femmes<sup>2</sup>. Leur scolarité s'est passée sans véritable anicroche, même si la fin du secondaire a été assez laborieuse pour Sébastien.

« Après ben tout s'est déroulé sans anicroche je n'ai pas eu de redoublement (...) j'ai eu par contre un bac à l'arrache. Parce que euuh quand (il étouffe un rire) j'suis allé chez mon père ça a été, un peu enfin voilà j'étais moins suivi, c'était un autre environnement.»<sup>3</sup>

Tandis que Yannick a su se ressaisir in extremis.

« J'ai passé une année de première, un peu turbulente j' crois (...). Avec des copains on avait rigolé, pas trop travaillé. Je suis le seul à être passé, les deux ont redoublé. C'était un peu ric rac. Et l'année de terminale, je n'ai pas plus bossé mais j'étais en cours (...). Donc voilà, c'était une année de première un peu chaotique (...). Une année de terminale (...) correcte.»<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> MICHON, Bernard et CARITEY, Benoit. (1998), *op.cit.*, p. 15.

<sup>2</sup> « *Cet essor de la scolarisation [dans les années 1960] n'a cependant pas remis en cause une orientation vers des filières traditionnellement féminines : section littéraire, économique et sociale, tertiaires. Elles demeurent toujours nettement sous représentées dans les filières scientifiques et les formations secondaires de l'enseignement technologique et professionnel.* » Institut National de la statistique et des études économiques (France). Service des droits des femmes. *Les Femmes*. Paris : INSEE, 1995. p. 8. ISBN 978-2-11-066240-8. HQ1613 .F444 1995.

<sup>3</sup> Sébastien, témoignage recueilli au Tampon, le 11 décembre 2017, p. 998.

<sup>4</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 565.



Bien qu'il y ait des indices autour de nos témoins indiquant qu'il y ait eu d'autres chemins pour devenir enseignants d'EPS, ils ne semblent y faire attention. Une explication possible serait que la diversité des statuts des enseignants d'EPS serait moindre au milieu des années 1990, début de leur carrière, ou tout au moins peu connu. Un de nos témoins se rappelle avoir eu, en tant qu'élève, un professeur d'EPS bivalent, autre dénomination pour les PEGC

« Je me souviens d'avoir eu un prof qui était, justement bivalent. C'est-à-dire qui faisait EPS et SVT, j'crois ». <sup>1</sup>

Ce ne sont pas des statuts qu'ils ont rencontrés en tant que professeur d'EPS ou tout au moins qui ne sont pas mis en avant par leurs collègues. Ce qui laisserait à penser, qu'il serait évident que toute personne désirant enseigner cette discipline aurait suivi le même parcours et posséderait les mêmes prérequis.

### 5.1.3 Des compétences physiques ou sportives acquises avant la formation initiale

Ces enseignants issus de la plus jeune génération de notre corpus, ont dû tous satisfaire à des épreuves physiques de sélection afin de pouvoir entrer en formation du professorat d'EPS et ce, durant leur année de terminale. Sébastien se souvient vaguement du moment dans l'année

« Ben (...) ça devait être le mois de juin. » <sup>2</sup>

Juliette se rappelle la possibilité de postuler en divers endroits et des épreuves qu'elle a passées pour ce concours.

« Ben le concours d'entrée de toute façon je l'ai passé en même temps que le bac (...) tu pouvais passer plusieurs concours d'entrée (...). Mais finalement j'crois que j'ai fait que (elle sourit) le concours d'entrée de, de Nancy. Et je sais qu'il y avait à Dijon (...) il y avait partout. Et puis, alors là par contre (...) on avait une épreuve de natation obligatoire. » <sup>3</sup>

À noter que cette sélection n'était pas autorisée depuis le passage des UER en UFR avec la loi Savary en 1984, mais peu d'étudiants semblaient au courant et la sélection par concours d'entrée était toujours pratiquée. L'universitarisation<sup>4</sup> de la formation n'a pas arrêté les concours d'entrée dans les UER d'EPS puis UFR

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 563.

<sup>2</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 988.

<sup>3</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 760.

<sup>4</sup> Elle débute en 1975 avec la création du DEUG STAPS, se poursuit en 1982, date à laquelle est créée la 74ème section (filiale STAPS) au conseil national des universités (CNU).

STAPS. Cette sélection était autorisée par l'arrêté du 11 avril 1975<sup>1</sup>. Toutefois en devenant UFR, les UER perdaient alors leur statut dérogatoire au sein de l'université, la sélection y étant interdite. Cela a perduré pourtant jusqu'à disparaître au plan national en 1995 suite à un jugement du conseil d'état en 1994. Au début de ce chapitre, nous avons évoqué la possibilité pour les femmes d'être exemptes de diplômes pour passer le CAPEPS, et nous en venons légitimement à nous demander si les compétences physiques requises pour les femmes sont identiques à celles des hommes.

### 5.1.3.1 *Quelles sont-elles chez les hommes ?*

Nos témoins ont subi des concours d'entrée, en divers endroits. Le récit de Sébastien reflète cette sélection en indiquant le nombre de candidats. Il nous évoque par ailleurs, les différences de contenu des épreuves des deux universités dans lesquelles il a postulé.

« à l'époque il y avait les concours ! Donc (...) ben j'ai passé deux concours, un à Dijon un à Besançon. J'étais sur liste d'attente (...) et donc du coup (...) ben une place s'est libérée quoi je devais être je sais plus (...) mais je crois que j'étais quarante-septième et il y avait quarante-cinq places, ça devait être quelque chose comme ça. Donc c'était des toutes petites promos à l'époque.»<sup>2</sup> (...) « STAPS, à l'époque il y avait les concours ! (...) J'ai passé Grenoble aussi. (...) de mémoire, ils n'avaient pas tous exactement la même façon de faire (...) leur sélection. (...) je n'ai pas la mémoire (...) suffisamment aiguisée pour rentrer dans le détail de tout ça. Je me rappelle des épreuves que j'ai passées euh quand (...) j'ai fait Besançon. Donc euh enfin des épreuves j'avais fait lancer de javelot. J'avais fait basket. (...) natation. (...) D'ailleurs j'avais fait poids. À (...) Dijon. Et (...) je me rappelle mon père (...) on avait fait un petit (...) briefing pour qu'il me fasse profiter de son (il étouffe un rire) de son expérience. Je n'avais pas été très bon en poids (il finit par rire). »<sup>3</sup>

Les souvenirs de Yannick indiquent qu'il est possible que des critères autres que physiques soient retenus. Les critères pour intégrer une université, diffèrent d'une UFR STAPS à l'autre.

« J'ai passé le concours d'entrée à Dijon. Je n'ai pas été pris. (...) Donc Dijon, j crois que j'ai fait gymnastique au sol. (...) certainement un 100 m nat', 100 m

---

<sup>1</sup> « Les candidats sollicitant leur admission en première année doivent satisfaire à des épreuves permettant de vérifier leur aptitude physique à entreprendre de telles études. Le programme de ces épreuves est fixé par le conseil de l'unité d'enseignement et de recherche en éducation physique et sportive ». Arrêté du 11 avril 1975. Création du diplôme d'études universitaires générales mentions Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives. JO du 23 avril 1975, article 8.

<sup>2</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 987.

<sup>3</sup> Ibidem, pp. 987-988.

nage libre. (...) Et j'ai dû faire volley. (...) À Lyon, il y avait un dossier (...). Sur Lyon (...) je suis pas allé. Lyon c'était sur dossier, je ne sais pas s'il y avait un concours sur les pratiques mais il y avait un dossier j'crois. À Dijon non mais par contre y il y avait une activité qui était coéff 2, j'crois. (...) Alors à Besançon j'ai dû passer volley aussi j'crois. J'ai j'ai passé, j'ai pris javelot. Euh natation. Une 23. C'était 1'23 sur nage libre. (...) Ah ben je n'étais pas nageur (il éclate de rire, je le suis). Ce n'est pas brillant. (...) Et donc j' t'ai dit quoi volley. (...) javelot natation. (Il pianote sur l'accoudoir et réfléchit). J'crois que c'est tout.»<sup>1</sup> (...) «Natation, c'est sûr, javelot c'est sûr. Parce que j'avais un an d'avance c'était un javelot plus lourd que ce que je lançais normalement, si tu veux. (Il rit) j'étais cadet et. Si tu veux le souvenir j'avais des gros barbus, qui étaient avec moi. Je me suis dit ouh là qu'est-ce que c'est que ce bordel ? (Il rit, je l'accompagne). »<sup>2</sup>

Les activités qu'ils choisissent l'un et l'autre de présenter au concours font partie (en très grande majorité) de leur culture sportive. Pour Sébastien, son activité de prédilection est le basket-ball.

« Dans la cour de l'école primaire il y avait un terrain (...) de basket. Et à chaque récré, euh c'était soit balle au prisonnier soit basket (...) Et y avait un, une association (...) dans la p'tite ville, Poligny, petite ville du Jura dans laquelle j'ai fait toute euh toute ma scolarité (...) qui avait un club de basket, (...) qui était assez dynamique (...) voilà de cette cour de récréation où, où on passait beaucoup de temps à jouer, à jouer au basket »<sup>3</sup>.

Sébastien a commencé le basket en club à l'âge de 10 ans et obtient un titre avec l'A.S de son collègue.

« Je me rappelle qu'on avait été champion (...) de Franche-Comté, (...) en benjamins et en minimes. »<sup>4</sup>

Arrivé au lycée, il ne s'est pas réinscrit à l'A.S.

« Plus en collège, en lycée non je n'ai jamais fait (...) je n'ai jamais été à l'A.S. En collège un peu ».<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 589.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 591.

<sup>3</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 992.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 994.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 1007.

Yannick a lui fait de multiples sports. Il a commencé très jeune par la natation, a poursuivi par le judo pour atteindre le niveau d'une ceinture orange. Il a pratiqué ces deux activités à peu près deux ans.

« Ah si le premier sport que je fais, c'était à Lure, c'était de la natation. (...) Aux Tritons Lurons (Il rit). (...) c'était avant sept ans, donc à cinq-six ans je ne sais pas. (...) j'étais allé à Belfort (...) c'était une compétition régionale ou je ne sais pas quoi, pour les p'tiots. (...) je n'en ai pas refait après, donc j'imagine (...) un ou deux ans. »<sup>1</sup> (...) « J'ai commencé par faire un an de judo j'crois. (...) Ben je devais avoir huit ans. (...) Deux ans de judo. Je ne sais pas, pour avoir la ceinture (...) orange peut-être orange. Ceinture orange.»<sup>2</sup>

Son père l'a inscrit au rugby car trop jeune pour pratiquer le football. Plus il avance en âge, plus long est son temps de pratique dans les activités sportives.

« [Mon père] m'a amené à Saint Claude pour jouer au foot, mais j'étais trop jeune, je crois. Ils ne prenaient pas à cet âge-là donc j' suis parti au rugby. Le sport dominant en plus, à Saint Claude. Donc j'ai joué au rugby jusqu'en? De 7 ans (...) à 12-13 ans. (...), le rugby par contre si, c'était une fois par semaine mais c'était déjà plus cadré. On avait les matchs le week-end, enfin (...) des plateaux le samedi, ou le dimanche. Enfin pas régulièrement mais une fois tous les quinze jours, peut-être.»<sup>3</sup>

Il enchaîne ensuite avec le tennis.

« un peu de tennis aussi. Deux ans de tennis, (...) même chose, à 12-13 ans, je pense. Alors la fréquence c'était une fois par semaine tout »<sup>4</sup>.

Il pratiquera de nouveau ce sport à l'UFR STAPS pour obtenir un classement, qui lui aura servi de référence pour la note au CAPEPS

« Ah si ! J'ai rejoué un peu au tennis aussi après. (...) Parce que c'était mieux d'avoir un classement pour aller au CAPES, au tennis (voix basse) j'crois.»<sup>5</sup>

Le sport qu'il a le plus pratiqué et à un haut niveau après sa scolarité dans le secondaire, est le football.

« Après avoir arrêté le rugby. J'ai pris le foot. (...) Ouais. C'était une fois par semaine jusqu'à l'année de, (voix quasi inaudible) je m' demande si ce n'était

---

<sup>1</sup> Yannick, *op. cit.*, pp. 571-572.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 570.

<sup>3</sup> Ibidem, pp. 570-571.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 571.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 581.

pas en term. Enfin deux fois, ouais il y avait match tous les week-ends. (...). Ouais jusqu'en terminale, j'dirais quasiment. (...) Là (...) on avait un niveau régional avec l'équipe ouais. En (...) junior. »<sup>1</sup>

Outre la pratique en club, il est inscrit à l'option EPS de son lycée, ce qui augmente son temps de pratique. En revanche, il ne se souvient plus précisément de sa participation à l'association sportive dans le secondaire.

« Et pendant ma scolarité au lycée, j'ai fait l'option sport, aussi. (...) Il y avait une option EPS ouais. On appelait ça option sport, nous. (...) Trois heures le samedi matin. »<sup>2</sup> (...) « Si j'ai fait de l'A.S. J crois pas que j'étais à l'A.S au collège. (Trois secondes s'écoulent) Je sais plus. Peut-être les interclasses c'était dans le cadre de l'A.S. Je me souviens plus (...) au lycée, ...je ne sais pas moi »<sup>3</sup>.

Le football deviendra son activité de prédilection.

Le patrimoine culturel de nos témoins hommes est sportif, au sens d'activité de compétition et orienté vers des pratiques plutôt collectives. Si se précisent les compétences physiques ou plus exactement le niveau physique des futurs étudiants, leur récit met en exergue l'évolution de l'universitarisation de la formation, tout au moins au niveau de l'appellation de la formation, comme le souligne Yannick :

« J'ai passé le concours d'entrée [à] Besançon, Dijon. [En] 87. On disait UEREPS mais je crois que c'était déjà STAPS. Me semble-t-il. (...) UFR STAPS. »<sup>4</sup>

Pour Sébastien entré une année plus tôt en formation, il n'y a pas de doute.

« J'ai donc fait mes études, à Besançon. À l'UFR STAPS puisque c'est comme ça qu'on appelait, à l'époque. (...) Alors euh l'année d'obtention de mon baccalauréat, 1987. Donc (...) rentré à l'UFR STAPS de Besançon en 1987 ».<sup>5</sup>

En tant qu'étudiant, il est parfois difficile de comprendre, de saisir les enjeux de telle ou telle dénomination d'une structure de formation. La mise sous silence des implications du passage des UER en UFR permettait aux directeurs de formation, de continuer de choisir le profil de leurs étudiants, par l'orientation de la maquette

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 574.

<sup>2</sup> Ibidem, pp. 582-583.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 565.

<sup>4</sup> Ibidem, pp. 589-590.

<sup>5</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 986.

de formation choisie<sup>1</sup>. En effet, si la dérogation permise par l'arrêté du 11 avril 1975<sup>2</sup> autorisait la mise en place d'épreuves physiques, celle-ci servait de premier tri sélectif, en raison des capacités d'accueil<sup>3</sup>. Et il n'était plus permis, dès lors que la structure de formation devenait une unité de formation et de recherche en 1984<sup>4</sup>. Mais en attendant que cette sélection physique n'ait plus cours, les étudiants comme les étudiantes étaient recrutés sur des compétences physiques.

### 5.1.3.2 Quelles sont les compétences requises pour les femmes ?

Les compétences physiques sont un atout déterminant dans la réussite au concours. Ce qui amène Juliette à ne se présenter qu'à un seul concours d'entrée, celui de Nancy car confiante en ses qualités physiques. Elle a été championne régionale de judo. Avant son entrée en formation (de 1980 à 1991), elle s'est essayée à plusieurs sports sans pour autant faire de la compétition : gymnastique, natation, tennis, volley-ball en corporatif.

« Parce que je pensais que euh, ça, ça passerait bien (elle rit). En fait (...), c'est vrai qu'en activités phy', enfin en sport quoi ! En activités physiques (...), j'suis assez confiance en moi. (...). Mais (...) bon à l'époque j' me suis dit, ben purée si je ne l'ai pas, voilà quoi. Parce que j'avais quand même bien bossé ! Bosser lancer de poids, tout ça (...) y'a un prof qui était venu (...) me faire bosser (...) voilà. Donc j'étais assez sereine, quand même. »<sup>5</sup>

Ses qualités physiques qu'elle entretient lui permettent d'aborder sereinement le concours d'entrée. Son patrimoine culturel est sportif et davantage orienté vers des pratiques individuelles. Il est aussi en adéquation avec les compétences physiques attendues (en termes d'activités sportives) lors du concours de recrutement.

« Concours d'entrée (...). Donc épreuve de natation obligatoire. (...) après t'avais une activité athlétique et puis un sport co. (...) on pouvait choisir entre

---

<sup>1</sup> MIERZEJEWSKI, Stéphan. *Le Corps académisé Genèse des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (1968-1982)*. Paris : Paris X - Nanterre, 2005. pp.121-122

<sup>2</sup> « Pour l'entrée en première année d'étude dans une UFRSATPS: "les candidats sollicitant leur admission en première année doivent satisfaire à des épreuves permettant de vérifier leur aptitude physique et à entreprendre de telles études. Le programme de ces épreuves est fixé par le conseil de l'unité d'enseignement et de recherche en éducation physique et sportive ». Arrêté du 11 avril 1975, *op.cit.*, article 8

<sup>3</sup> La question 17734 posée au Ministre de la jeunesse des sports et des loisirs en 1979, indique que les UEREPS pouvaient moduler les capacités d'accueil des étudiants selon le parlementaire Georges Hage : « Une circulaire demande de réduire le nombre des étudiants en EPS dans les UEREPS » *JORF Débats parlementaires Assemblée Nationale* [en ligne]. 28 juillet 1979. Disponible à l'adresse : <https://www.google.com/url?sa=t&rc=tj&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewjIidHr0pHoAhVbBGMBHebwDaQQFjACegQIARAB&url=http%3A%2F%2Farchives.assembl ee-nationale.fr%2F6%2Fqst%2F6-qst-1979-07-28.pdf&usq=AOvVawldRiroZYNR81AoPgKWpgOv>.

<sup>4</sup> *Loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur*. JO du 27 janvier 1984.

<sup>5</sup> Juliette, *op. cit.*, pp. 761-762.

le 100 nage libre et le 100 brasse j' crois. (...) Un sport co, j'ai pris volley. (...) j'ai pris lancer de poids. (...) Bon du coup euh pfff moi en terminale ben, ch'ais plus quelle activité j'avais pris. J'avais demandé à, faire natation en plus, je savais nager mais si tu veux euh la technique bon. Moyen donc, je suivais en plus des cours de natation avec le lycée, quoi (...) Mais qui ne comptait pas pour mon bac hein ! C'était juste pour me préparer au concours d'entrée. »<sup>1</sup>

Cette sélection prioritairement physique donne lieu à un classement des candidats comme en témoigne Anne-Laure. Une note est attribuée.

« j'ai loupé [une première fois] le concours d'entrée, (...) à Lacretelle, et à Nanterre. (...). Et j'arrive deuxième au concours, l'année d'après. (...) [Je m'entraîne en club] pour passer trois épreuves sportives ! (...) Enfin à Lacretelle, c'était qu'une seule. »<sup>2</sup> (...) « là j'avais présenté ouais je me souviens bien : volley-ball, natation et euh, et javelot. Et pour le coup ouais, (...) je me souviens que c'était un des entraîneurs qui était venu avec moi. Tu vois. Et ben du coup, j'avais eu 20 en volley, 20 en javelot, et 18 en natation donc j'étais deuxième »<sup>3</sup>.

L'obligation de présenter trois épreuves à ce concours d'entrée révèle la recherche d'une polyvalence physique pour cette UFR STAPS. Dès son plus jeune âge, sa mère l'a inscrite à une activité physique artistique, la danse mais elle y préférera le judo, qu'elle a pratiqué durant quatre ans. Elle a fait de la compétition enfant et son niveau est celui d'une ceinture orange.

« (Ton espiègle) Trois ans, ma mère qui m'a obligée à faire de la danse. (...) De la danse classique que je hurlais à chaque fois. Non ! Je, je devais (...) donc avoir six ans, tu vois ! Cinq-six ans, par-là. Et ma mère me dit "oh une fille super ! ". Elle me raconte toujours l'histoire hein, elle rêvait d'une fille qui faisait de la danse ! De la robe, qui allait faire de la danse. (...) Et puis on a déménagé, Sartrouville, et là, elle m'a dit :

- Bon, allez, qu'est-ce que tu veux faire comme sport ?

- Du judo (son d'étranglement).

(Petit rire) Mais j'ai fait du judo quand même ! (...) Je rencontrais les garçons. Parce qu'il n'y avait pas de filles. (...) Ouais. En fait, je tombais avec les garçons, quoi ! »<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 761.

<sup>2</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 422.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 452.

<sup>4</sup> Ibidem, pp. 425-426.

Elle a fait trois ans de tennis en compétition avec un niveau de classement.

« Ben, ça devait être en parallèle du judo ou parce que le judo, après j'y trouvais plus trop mon compte, parce que comme j'étais la seule fille. Euh, j'étais toujours avec les garçons, c'était, c'était un peu pénible (...). Et après ouais (...), j'ai dû me mettre au tennis. Hé-là ouais par contre-là, j'en faisais beaucoup en troisième j'en faisais dix heures de tennis par jour euh par semaine, (...) je bouffais du tennis. Donc, je faisais partie d'une équipe, on faisait des compét' par équipe et tout ça, là. (...) j'étais au mieux, j crois c'était 30-1 »<sup>1</sup>.

La natation est une activité à laquelle elle s'est essayée, brièvement, enfant et se souvient d'une compétition. À noter qu'elle reprend cette activité après avoir échoué au concours d'entrée.

« Tu vois, J'ai fait de la natation aussi. Je me souviens, si, j'ai fait une compète de natation »<sup>2</sup> (...) « j'ai loupé le concours d'entrée (...) à Lacrosette, et à Nanterre. (...) Je me suis entraînée (...) natation, volley-ball et javelot. (...) Et j'arrive deuxième au concours, l'année d'après. »<sup>3</sup>

Elle a aussi beaucoup pratiqué l'athlétisme à l'école (A.S et en option) et en club. Ce qui lui a permis d'avoir un niveau tout à fait honorable notamment en javelot.

« Le collègue, (...) j'ai toujours fait de l'A.S. (...). Du hand, je suis sûre. »<sup>4</sup>

Au lycée.

« Parce que j'avais option sport. (...) c'était trois heures d'EPS (...). On faisait de l'athlé. Alors (...) comme j'étais interne en plus, (...) le mercredi j'étais [à] l'école. Donc (...) je partais des fois au basket, des fois au hand, des fois en athlé des fois (...) voilà. S'il y avait je faisais. Mais, sans non plus, tu vois, (...) je ne me souviens pas (...) d'être allée (...) avec le lycée. »<sup>5</sup>

En club.

« Et le javelot, j'en avais déjà fait. Parce que (...) je lançais (...) en national 2 ! Pour (...) Maisons-Laffitte, là [1991, second passage au concours d'entrée]. (...) Je faisais partie du club. Et (...) je ne sais pas (...) à combien je suis passée tu vois, mais (...) mon record ça devait être de 30, 35 m un truc comme ça. Et

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 427.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 426.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 428.

<sup>5</sup> Idem.



(...) ben je j'avais dû louper (...) la première année ou ch'ais pas, enfin bon. Et puis la natation, c'était Sartrouville ! Et le volley, c'était Vésinet.»<sup>1</sup>

Le témoignage d'Anne-Laure met en exergue la nécessité d'avoir une pratique régulière et un certain niveau pour être reçue au concours d'entrée à l'UFR STAPS, tout au moins à ceux de Lacretelle et Nanterre. Il précise celui des autres témoins qui, s'ils nous donnent des références en termes de niveau de pratique et fréquence d'entraînement, nous apporte en plus une idée de performance attendue. Son patrimoine culturel physique est sportif, elle est polyvalente au niveau de la forme (individuelle ou collective) de ces pratiques mais le sport qu'elle affectionne est un sport collectif : le football. Elle a commencé à y jouer sans pouvoir préciser à partir de quand mais, elle se souvient notamment des parties à l'internat.

« J'ai toujours joué, tu sais, avec les gars, toujours joué au foot.<sup>2</sup> (...) [Au lycée] j'avais tous les sports études foot avec moi. Donc (...) on jouait tout le temps ! Tu vois, comme on était interne, à cinq heures quand tout le monde était parti, la cour était à nous. Et on, tu vois, tu sais, c'était une cour (...) à Saint-Germain où il y avait les buts, de hand dessus-là.»<sup>3</sup>

Bien que le football soit la seule activité qu'elle n'ait pas fait en compétition durant sa scolarité dans le secondaire, à en croire ses dires, elle a un niveau assez remarquable dans la mesure où elle a été sollicitée pour jouer en club.

« Donc on jouait tout le temps au foot. Et, il y a même une fois ou deux, j'ai pris le bus avec eux et ch'ui allé au camp des loges, m'entraîner avec eux, tu vois ! (...) Ah ouais, c'était super ! (...) Et là, là, il y avait (...) Brigitte, qui elle aussi, je crois, jouait en. Elle jouait à Poissy, donc les championnes de France. Parce que tu sais, Poissy à l'époque (...) ça jouait vraiment bien. (...) Et Brigitte, une fille qui jouait-là, qui m'avait dit :

- Ben Anne-Laure, viens jouer avec nous ! »<sup>4</sup>.

Quand nous lui demandons pour quelles raisons elle ne choisit pas cette activité à la place du volley-ball au concours d'entrée, ses souvenirs sont assez vagues.

« Peut-être qu'il n'y avait pas le foot pour les filles. Je ne sais pas.»<sup>5</sup>

Y aurait-il des résurgences du passé ? Les compétitions officielles de football pour les femmes n'ont été que tardivement autorisées. « *Si les femmes n'ont jamais été*

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 425.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 526.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 433.

<sup>4</sup> Idem.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 423.

*officiellement interdites de ballon rond, le développement du football féminin est très récent. La première Coupe du monde féminine est jouée en 1970 mais il s'agit d'une compétition non officielle. Elle ne voit le jour qu'en 1991, sept ans après la mise en place d'un championnat d'Europe* »<sup>1</sup>. L'accès aux compétitions officielles de ce sport est le symbole d'une vision stéréotypée et genrée de sa pratique<sup>2</sup> au niveau fédéral. Ce n'est qu'en 2018, que la première femme<sup>3</sup>, Ada Hagerberg, reçoit un ballon d'or, alors que le premier a été décerné en 1956 à l'anglais Stanley Matthews. Cette pratique sportive féminine invisible, semble aussi être absente au concours d'entrée de l'UFR STAPS tout au moins celui de Nanterre, pour la gent féminine. Elle ne constitue pas un critère de sélection des étudiantes en STAPS. Faire du football en tant que femme apparaît comme atypique.

Les compétences physiques requises pour les femmes sont de nature sportive, que ses pratiques soient individuelles ou collectives. Celles qui obtiennent les meilleurs classements au concours de recrutement sont celles qui ont de très bonnes qualités physiques et/ou un niveau plus que régional voire national.

À ce stade de notre investigation, il s'avère que pour la génération née dans les années 1970, l'accès à la formation d'enseignant d'EPS était conditionné par l'obtention du baccalauréat et exigeait un bon niveau physique dans les activités sportives. L'ensemble était alors considéré comme gage d'un bagage culturel (général et physique) se vérifiant lors du concours d'entrée. Hormis pour un de nos témoins, tous ont présenté deux concours d'entrée, dans la région Est de la France pour les hommes et en Ile de France pour une des femmes, proches de leur région d'origine. Les activités physiques qu'ils présentent nous renseignent sur ce qui était alors attendu en termes de culture physique. Quelles que soient les universités de formation, les activités sont sportives et traditionnelles : athlétisme, natation, sport collectif et gymnastique. Elles font référence à un barème, à l'exclusion des sports collectifs. Ce qui permet d'établir un classement parmi les postulants, comme nous l'indique les récits de nos témoins. En revanche, les modalités de recrutement sont

---

<sup>1</sup> MERCURIN, Audrey, (2017), *op.cit.*

<sup>2</sup> Nous souscrivons à la définition du genre donnée par Joan Scott « *un élément constitutif des rapports sociaux fondés sur des différences perçues entre les sexes* » et « *une façon première de signifier les pouvoirs* » SCOTT, Joan et VARIKAS, Eleni. Genre : « Une catégorie utile d'analyse historique ». *Les cahiers du GRIF* [en ligne]. 1988, Vol. 37, n°1, p.141. DOI 10.3406/grif.1988.1759. Citée par SZERDAHELYI, Loïc. (2014) *op.cit.*, p.21.

<sup>3</sup> Ada HAGERBERG est norvégienne, elle joue à l'Olympique Lyonnais quand elle est sacrée ballon d'or le 3 décembre 2018.

propres à chaque établissement. À Dijon, un coefficient est affecté selon les activités. À Lyon, il fallait présenter un dossier. À Besançon, Nancy, Nanterre rien de cela, mais il fallait se présenter à trois épreuves physiques. Tandis qu'à Lacrosette, à une seule, selon les souvenirs de nos témoins. Preuve en est, qu'avant même que la formation ne soit entamée, un profil particulier d'étudiant est recherché dans chaque université<sup>1</sup>. Leur point commun dans le recrutement réside essentiellement en l'appréciation d'un niveau physique. Tous nos témoins se sont préparés pour ce concours soit à l'école, soit en club, soit avec leur proche ou leur professeur d'EPS. Ces témoignages mettent en évidence que des compétences physiques, dans des activités signifiantes culturellement pour la discipline, étaient attendues au risque, si le niveau n'était pas atteint d'être recalé comme Anne-Laure ou sur liste d'attente comme Sébastien et Yannick. Par ailleurs, notons qu'au-delà du simple fait de s'être entraîné pour présenter ce concours, tous pratiquaient une activité sportive en club et parfois à l'A.S de leur établissement.

## 5.2 Ces compétences acquises antérieurement sont-elles réinvesties dans le métier de professeur ?

### 5.2.1 Un certain niveau de compétences physiques pour le métier.

Ce sont les compétences physiques et plus précisément sportives qui semblent prendre une part déterminante pour l'exercice particulier du métier d'enseignant d'EPS. Elles visent à sélectionner des futurs professeurs qui ont une culture sportive. Autrement dit, qui pratiquent une activité physique de compétition avec toutes les valeurs qui y sont inhérentes.

---

<sup>1</sup> Cette idée est aussi partagée par plusieurs auteurs dont Joris VINCENT : «*Les tests d'aptitude des concours d'entrée étaient déjà l'origine d'une diversité identitaire entre les différentes structures de formation. (...) En valorisant les épreuves physiques ou intellectuelles (dossier scolaire), en sélectionnant sur un nombre plus ou moins important d'épreuves sportives, les structures de formation génèrent des identités étudiantes spécifiques, témoignant ainsi des politiques de formation de chaque établissement.* » VINCENT, Joris. "La formation des enseignants d'EPS de 1970 à 2000 : un itinéraire identitaire ambigu et complexe." Dans : TERRET, Thierry. (dir.), *Éducation physique, sport et loisir. 1970-2000*. Clermont-Ferrand : AFRAPS, 2003, p. 219. ISBN 978-2-910448-07-3. Ou encore Julien FUCHS et Jean-Nicolas RENAUD : « *Les lieux de formation dans leur histoire, leurs singularités, leur identité, ont donc, c'est indéniable, une influence majeure sur la trajectoire du futur enseignant (...) au-delà des tendances nationales qui les font converger (par la définition des épreuves des concours de recrutement, par exemple), avec une certaine coloration.* » FUCHS, Julien et RENAUD, Jean-Nicolas (dir.). *Former les enseignants d'EPS en France au XXIe siècle*. Rennes : PUR (Presses universitaires de Rennes), 2020, p. 24. ISBN 978-2-7535-7917-0.

Nous en trouvons trace dans la représentation que se font nos témoins du professeur d'EPS. Pour Juliette, il doit être sportif.

« Et (...) pour moi le prof d'EPS ce n'est pas (...) le gros bedonnant, qui fume sa clope. Et qui va picoler, moi je trouve ça hallucinant. Prof d'EPS c'est un sportif, qui est polyvalent ! Et le prof d'EPS il<sup>1</sup> doit être polyvalent il doit être capable de donner des consignes, ou de faire évoluer un gamin sur n'importe quelle activité ! (...) Alors il peut avoir des spécialités, évidemment hein ! »<sup>2</sup>

Si nous devons définir le sportif selon nos témoins, c'est donc une personne qui a une hygiène de vie saine, qui est capable de progresser, de se surpasser, qui vise l'excellence, qui cherche à s'accomplir. En résumé, faire des efforts pour devenir performant. Avoir une culture sportive, c'est adopter les comportements des sportifs, de connaître les règles du jeu, et leur histoire. Ce tout, que doit incarner le professeur d'EPS. Ceci doit être inscrit dans les « gènes » de tout prétendant au risque de ne pas être coopté dans la corporation. Cela est vital, pour Juliette. Les sentiments, qu'elle a contre celles et ceux qui n'auraient pas le profil, sont parlants. Elle se dit « écœurée », « dégoûtée ». Au point de ne plus vouloir être tutrice à partir de 2014-2015. Elle avait eu face à elle, des étudiants en STAPS, qui étaient en stage, qui ne lui renvoyaient pas l'image qu'elle se fait du professeur d'EPS. Bien que « gentilles », elles n'étaient pas sportives.

« j'ai, des stagiaires en deuxième année, stagiaire en licence en PLC 1, donc j'ai plusieurs années des stagiaires. Jusqu'à à pffff, jusqu'à il y a deux ans trois ans (elle commence à sourire). (...) Ouais, où là j'ai eu deux filles, qui ne savaient rien ! Enfin qui étaient très gentilles hein mais qui n'étaient pas du tout sportives, ça m'a dégoûtée. (Elle rit doucement). (...) Ça m'a un petit peu écœurée de voir que, arriver euh, juste avant le CAPEPS, tu ne sois pas capable de. Ben de jouer au tennis de table, tu vois, jamais joué au tennis de table de ta vie, t'as jamais fait d'escalade ou, tu ne cherches pas plus à apprendre comment tu fais un nœud de huit avant ta séance (...) tu vois. J'étais un petit peu dépitée, je me suis dit : « Ah non c'est bon quoi ! ». (...) à la limite tu vois, je trouvais que, nous on était plus, plus dégourdis plus (...) curieux euh enfin nous (...) ma génération, tu vois. (...) J'ai l'impression qu'il faut (...), les pousser (...) leur donner quasiment (...) comment faut faire voilà. (...). Ils essayent plus de trouver tout seul, (...) des solutions (...). »<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Notons ici l'utilisation du masculin par notre témoin femme, cela signifie-t-il pour autant que dans l'imaginaire ce métier est prioritairement dévolu aux hommes ?

<sup>2</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 807.

<sup>3</sup> Ibidem, pp. 793-794.

Ce qui est ici décrié par Juliette est ce manque de dynamisme, d'allant, d'enthousiasme. C'est ce que semble aussi valoriser Yannick lorsqu'il cite en exemple une de ses stagiaires.

« Là j'avais une stagiaire cette année, (...) elle avait vraiment la patate, et envie de faire et elle va y arriver. (...) Elle, je ne me fais pas de soucis, si tu veux. Elle va y arriver, (...), ça va être une super prof »<sup>1</sup>.

Il semblerait que cette étudiante ait les qualités attendues d'un professeur d'EPS même s'il lui reste encore, à être formée pour devenir compétente dans l'activité elle-même et dans l'enseignement de celle-ci. Ce sont moins des qualités techniques qui sont attendues ici, que des compétences relationnelles.

« elle avait ce truc, un super rapport avec les élèves que moi je pense que c'est prioritaire avant toute chose. Prof c'est, c'est un rapport avec les élèves. Si (...) on peut résumer, ce serait ça plus que les contenus<sup>2</sup> que (...) tu peux toujours les acquérir après.»<sup>3</sup>

Néanmoins, les compétences sportives (re)connue d'un enseignant par les élèves est un atout dans la relation pédagogique, comme l'illustre les propos de Yannick.

« j'étais au lycée centre-ville (...) et l'autre où j'avais (...) ben c'est mécanique auto, quoi ! Des machins et tout. Et là je me suis aperçu ce que ça me servait bien de jouer au foot à l'ESTAC (...) Ben parce que les gamins ils avaient appris, plus ou moins ils savaient et ça te donne une stature un petit peu vis-à-vis de ses gamins là ce n'est pas plus mal, j'crois. »<sup>4</sup> (...) « si les gamins écoutent et vénèrent plus ou moins pour certains mais pas le vénérer mais qui représente quelque chose pour eux, ça va passer dix fois mieux quoi. Ils vont (...) retenir [quelque] chose de ce prof-là.»<sup>5</sup>

Nos témoins ont tous un passé de sportif, ils ont été habitués à fournir des efforts réguliers de par un entraînement hebdomadaire et ont fait de la compétition. C'est cette culture sportive qui se retrouve dans leur métier. Ils attendent de leurs futur·e·s collègues qu'elles/ils soient dynamiques, capables de s'éprouver physiquement, de se surpasser. Tout comme dans la culture sportive, il y a un champion, le professeur d'EPS. Il doit être un modèle, une image, un symbole, une représentation de la citation « Mens sana in corpore sano ». Pour Yannick, plus facile sera la relation élève-professeur. Juliette fait le même constat. Certains de ses élèves sont

---

<sup>1</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 651.

<sup>2</sup> Par contenu, il faut entendre les contenus d'enseignement.

<sup>3</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 653.

<sup>4</sup> Ibidem, pp. 628-629.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 653.

davantage motivés lorsqu'elle s'implique physiquement avec eux. Et elle se trouve en désaccord avec le chargé de mission qui vient l'inspecter.

« Comme euh avec les, gamins de pro ! Donc j'avais une classe de première pro un peu (...) bon physique donc bien mais, qui sont capables de (elle sourit) de péter un câble à n'importe quel moment. (...) Il ne fallait pas que je fasse l'échauffement avec eux alors qu'ils aimaient bien que je pratique en même temps qu'eux (...).»<sup>1</sup>

Il semblerait que si nos témoins mettent en avant la nécessité d'avoir des compétences relationnelles dans l'exercice du métier, il n'en reste pas moins que les compétences physiques et sportives des professeurs ne peuvent s'y substituer. Ne pas posséder de culture sportive est un contre sens, au risque de ne rien apprendre aux élèves, voire de les mettre en danger, comme le relève Juliette qui se souvient de l'enseignement de l'EPS par une institutrice, à une classe de quatrième SEGPA.

« pour ces gamins-là (...) ils avaient des instits qui n'y connaissaient rien, (elle commence à rire) en activité physique. Et je me souviens que j' bossais (...) avec une instit, donc elle avait je sais plus les (...) les quatrièmes. La seule classe que je n'avais pas. Elle leur faisait faire des têtes ! Avec des ballons de hand. (...) je me suis dit, c'est n'importe quoi ! (...) Y a rien de construit (...). Tu vois l'EPS ce n'est pas ça quoi ! Donc voilà, et les miens ils étaient super contents ! »<sup>2</sup>

De fait, ces compétences sportives d'un bon niveau permettent à l'enseignant d'EPS de revêtir les traits caractéristiques du sportif à défaut de ceux du champion. Néanmoins être professeur d'EPS, ce n'est pas être un professeur des sports polyvalent qui transmet des techniques. L'enjeu n'est pas de former des champions ou des sportifs mais des citoyens en bonne santé capable de vivre ensemble<sup>3</sup>. Le récit de Sébastien en est une illustration :

« Pour dire que t'as fait de l'EPS il faut que t'aies transpiré (...) faut qu'il y ait eu de la dépense énergétique (...). Maintenant, ben oui, on peut permettre à

---

<sup>1</sup> Juliette, *op. cit.*, pp. 799-800.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 790.

<sup>3</sup> « *L'éducation physique et sportive a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble. Elle amène les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé* » B.O spécial du 26 novembre 2015 : programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. Dans : *Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse* [en ligne]. [s. d.], p. 51. [Consulté le 14 mars 2019]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>.

certains élèves de s'exprimer dans des activités où il y a p't-être moins de dépenses énergétiques mais qui feront appel à d'autres (...) compétences (...), d'autres motricités différentes. Et c'est vrai on a souvent ces discussions-là.»<sup>1</sup>

Ainsi, les compétences sportives acquises en amont de la formation ne sont pas les seules à permettre l'exercice du métier, ce ne sont pas forcément aussi les seules à transmettre aux élèves. Outre ces compétences, a été mise en exergue par nos témoins, la nécessité de posséder des compétences pédagogiques et/ou d'encadrement qui seront à la base de l'enseignement de l'EPS.

### 5.2.2 Des compétences pédagogiques acquises avant la formation initiale.

Le passage d'un concours physique semble être le seul critère retenu, « souvenu » par nos témoins pour accéder à la formation d'enseignant d'EPS. Or dans certaines UEREPS devenues UFR STAPS, telle Lyon comme l'a souligné Yannick, il fallait un dossier. Il ne nous donne pas plus d'information mais ceci est corroboré et explicité dans la thèse d'Emmanuel Auvray

«toutes les UEREPS organisent le concours d'entrée en première année à partir d'un ensemble d'épreuves physiques (arrêté du 11 avril 1975), d'autres y ajoutent un dossier dans lequel on demande aux candidats et candidates des informations quant à leur scolarité (notes d'EPS, notes du baccalauréat de français), leur vécu dans les activités physiques ou sportives (APS) quelles sont leurs pratiques de club et parfois mêmes leurs expériences pédagogiques. (...), à Lyon, à Orsay, et à Lille, les candidats et candidates sont notamment sélectionné(e)s à partir d'un dossier dans lequel ils doivent faire mention de leurs expériences d'encadrement (club, colonies de vacances etc.)... »<sup>2</sup>

Certains de nos témoins sont pourvus de ces compétences pédagogiques et/ou d'encadrement et auraient ainsi pu prétendre à intégrer ces UFR STAPS. C'est le cas de Anne-Laure qui, enfant allait en colonie durant ses vacances, et a par la suite travaillé en centre aéré, puis a été monitrice de colonie. Elle se souvient approximativement avoir commencé avant le début de ses études à l'UFR STAPS, vers 19 ans.

«J'ai fait centre aéré déjà, c'était bien ça ! Sartrouville. Tu vois (...) c'était le mercredi ou pendant les vacances euh ! (...) tout près de chez moi donc ça c'était bien. Et après, j'ai eu une opportunité pour partir en colo, donc à Montalivet »<sup>3</sup>. (...) « J'ai travaillé en centre aéré, j'ai travaillé à Décathlon. (...) J'ai passé le BAFA. (...) Ça devait être euh avant mes études. (...) parce que

---

<sup>1</sup> Sébastien, *op. cit.*, pp. 1053-1054.

<sup>2</sup> AUVRAY, Emmanuel. (2011), *op.cit.*, p. 154.

<sup>3</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 443.

j'avais emmené (...) mes gamins à Montalivet que j'avais mon permis depuis peu là. Que je les emmenais, avec (...) le J9 là. Ouais, je devais avoir 19 ans quoi ! »<sup>1</sup>

Elle se souvient aussi avoir donné des cours alors qu'elle se préparait de nouveau physiquement pour le concours d'entrée de Nanterre.

« quand j'étais à Maisons-Laffitte, que je (...) m'entraînais un peu plus là, (...) ça devait p't' être ma première année de psycho, (...) j'avais beaucoup de temps. (...) je passais pas mal de temps dans les clubs. Et donc (...) j'ai fait donc (...) entraîneur d'athlétisme mais un an, tu vois seulement. Juste cette année-là. (...) c'était pour les petits, (...) motricité, (...). On faisait des petits jeux athlétiques quoi ! Et j'ai dû faire entraîneur de volley-ball, mais ça c'était à Sartrouville donc ça devait être l'année d'après »<sup>2</sup>.

Cette expérience acquise auprès des enfants alimente son bagage pédagogique. Mais cela avait commencé quelques années plus tôt. Pour Anne-Laure, s'il va de soi pour elle, que le professeur d'EPS doit faire pratiquer les élèves, les faire transpirer, c'est en adoptant ce qu'elle appelle une pédagogie tantôt positive tantôt négative dont elle a pu observer les effets sur elle-même alors qu'elle était lycéenne dans une classe « option sport ».

« Et ce qui m'a aussi (...) beaucoup servi au-delà de la fac, (...) c'est mes années (...) en lycée, mon option sport. Tu vois j'avais des profs-là, souvent ils travaillaient par deux, et (...) tu vois sur une même tâche (...) que je réalisais, par exemple (...), allez je vais dire au hasard une course de haie que je faisais en quatorze secondes ou j't' dis des bêtises hein, Y en a un qui disait :

- ouais c'est bien, t'as bien engagé, tout ça. Super !

Et t'as l'autre prof qui dit :

- mais quatorze secondes ! C'est naze ! (Elle hausse le ton) mais tu vas bouger tes fesses.

Tu vois, donc du coup j'avais deux sortes de pédagogie et on pouvait vraiment voir, (...) la différence entre une pédagogie plutôt positive et une pédagogie plutôt négative mais qui te disait : « allez bouge-toi le cul, ce n'est pas bon, et tout ça ». (...). Tu vois (...), même moi (...), dans ma façon d'enseigner des fois je suis positive et au contraire des fois j'dis: "Ben non, là ça c'est nul euh", tu vois? Et (...) ça m'a plus aidé, tu vois le fait d'avoir toujours eu deux profs

---

<sup>1</sup> Idem.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 528.



(...) [qui n'] avaient pas forcément la même pédagogie pour t'enseigner (...) telle ou telle chose (...) et puis ce n'était plus enfin pas un contenu adapté mais voilà on était une classe (...) de lycée avec des bons, des pas bons ou des voilà.»<sup>1</sup>

L'exemple de ses professeurs d'EPS au lycée en termes de pédagogie lui sert d'habitus comme le définit Pierre Bourdieu<sup>2</sup>. Autrement dit, elle s'appuie sur son vécu en tant qu'élève mais aussi d'athlète et de bénévole dans des clubs sportifs, prend conseil auprès des spécialistes, de ses professeurs d'EPS pour apprendre les rudiments de son métier, qui ont façonné une certaine façon de le faire.

« Han! J'étais perdue là. Parce que moi je ne savais pas, j'avais des tout petits bonhommes [7-8 ans], avec des gros plots comme ça ! (Elle dit cela en souriant) (...) [je] discutais avec les entraîneurs (...). Tout ça, ça m'a toujours intéressée, tu vois depuis toute petite. (...) Je sais que je vais être prof d'EPS. Donc (...) j'ai tout pris. Tu vois quel que soit (...) l'endroit où j'étais située, quel que soit les profs que j'ai eu (...). Tu vois, comme j'te disais l'option sport, ça m'a vachement servi parce que (...), ben les profs ils nous donnaient plein de conseils (...). Ils s'adressaient à (...) des élèves (...). Tu vois plus que dans les clubs presque.»<sup>3</sup>

Pour Yannick, la relation pédagogique est l'une des compétences à privilégier en tant qu'enseignant d'EPS.

« un super rapport avec les élèves que moi je pense que c'est prioritaire avant toute chose»<sup>4</sup>

C'est au cours de ses années de moniteur qu'il a commencé à acquérir ces compétences pédagogiques. Et quand nous l'interrogeons sur l'intérêt d'avoir été moniteur, sur son métier, sa réponse est positive. C'est une plus-value.

« c'est un plus ouais. Pour le rapport que t'as, avec les gamins après. (...) Bien sûr c'est un plus. Je vote pour.»<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Ibidem, pp. 495-496.

<sup>2</sup> « *Système de dispositions durables et transformables qui intègrent les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perception, d'appropriation et d'action, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme* » BOURDIEU, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz, 1972, pp. 178-179.

<sup>3</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, pp. 529-530.

<sup>4</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 653.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 642.

Yannick a lui aussi après avoir été colon, était moniteur. Ses premières colonies, il les a faites dit-il après ses 15 ans.

« mes parents là, ils ont animé des colonies de vacances pendant deux mois tous les étés de, enfin pendant une dizaine d'année-là. Donc jusqu'à l'âge (...) 15 ans. (...) après j'étais moniteur. Et euh ben j'étais, déjà dans ce truc-là. Ça, ça c'était bien ça. (...) Je n'ai jamais eu le BAFA. (...) c'était mon père qui était directeur, donc au début c'est lui qui m'embauchait. »<sup>1</sup>

Tous comme Anne-Laure, il est allé au lycée dans une classe qu'ils appellent option sport et ont été inscrits à l'association sportive durant leur scolarité. Ils ont pu pratiquer plus que les autres élèves et vu d'autres formes d'organisation de l'EPS par exemple pour Yannick.

« Et pendant ma scolarité au lycée, j'ai fait l'option sport, aussi. (...) Il y avait une option EPS ouais. On appelait ça option sport, nous. (...) Trois heures le samedi matin. (...) On faisait pas mal (...) il y avait la course. De toute façon on allait courir, il y avait du cross. Il y avait des footings des choses comme ça, on faisait des tests un petit peu physique (...) on faisait de la gym. On a fait des sports co aussi. Et sur les trois heures ouais on faisait (...) deux activités quoi »<sup>2</sup>. (...) « Si j'ai fait de l'A.S. (...). Peut-être les interclasses c'était dans le cadre de l'A.S. Je me souviens plus. »<sup>3</sup> « (...) On était qualifié au championnat de France d'UNSS de rugby-là »<sup>4</sup>

Cette option leur a permis de vivre des styles d'enseignement différent comme l'a raconté Anne-Laure.

« mes années (...) en lycée, mon option sport. Tu vois j'avais des profs-là, souvent ils travaillaient par deux (...). Tu vois, donc du coup j'avais deux sortes de pédagogie et on pouvait vraiment voir, tu vois, la différence entre une pédagogie plutôt positive et une pédagogie plutôt négative »<sup>5</sup>.

Il semblerait donc que le vécu personnel de nos témoins guide les éléments qu'ils considèrent comme essentiels dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive. Mais l'acquisition de ces compétences (expériences pédagogiques d'encadrement) en amont de la formation n'est pas généralisée pour tous les postulants au concours d'entrée comme nous le révèle le témoignage de nos deux

---

<sup>1</sup> Ibidem, pp. 640-641.

<sup>2</sup> Ibidem, pp. 582-583.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 565.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 656.

<sup>5</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, pp. 495-496.

autres témoins. Ce qui ne les a pas empêchés pour autant d'être sélectionné dans leur UFR respective.

À ce stade de notre analyse, il apparaît que pour cette génération, les compétences physiques et sportives sont indissociables de l'identité du professeur d'EPS, elles leur confèrent une certaine aura auprès des élèves et facilite la relation pédagogique. Plus que ces compétences elles-mêmes, ce sont les valeurs, les attitudes (dynamisme, effort, liées à la santé...) qu'elles véhiculent qui font l'identité du métier. D'autres compétences sont mises en jeu pour le métier, ce sont les compétences pédagogiques que certains ont commencé à développer en amont de l'entrée en formation. Et lorsqu'elles l'ont été, nos témoins les considèrent comme des atouts pour faire le métier. Pour les autres, elles seront acquises au cours de la formation en STAPS.

## 6 Des différences mais aussi des similitudes dans le parcours pour devenir enseignant d'EPS, avant et après l'universitarisation

### 6.1 Les prérequis scolaires pour prétendre à l'enseignement.

Les différences de parcours qui mènent à l'enseignement semblent davantage liées à celle des générations qu'à celle du sexe.

Nos entretiens montrent que nos témoins femmes comme hommes, s'ils n'ont pas tous le même cursus scolaire, ont néanmoins tous enseignés dans le secondaire (collège, lycée) voire au-delà pour Hélène, maîtresse d'EPS, ou encore Anne-Laure, Yannick, professeurs certifié EPS et Sébastien, agrégé EPS (lorsqu'ils interviennent en STAPS ou à l'ESPE). Cependant, le niveau scolaire prérequis depuis l'universitarisation s'est élevé. On passe d'un brevet supérieur ou un baccalauréat général de l'enseignement du second degré à l'obligation de posséder un baccalauréat quel qu'il soit : général, technologique ou professionnel. Le baccalauréat avec sa filière scientifique semble être le plus répandu dans notre corpus sans distinction de sexe.

Globalement, leur scolarité (secondaire et/ou universitaire) à un moment de leur cursus a été perturbée. En prenant le temps de bien les écouter, il s'avère qu'elle n'a pas été « tranquille » (chahut, baccalauréat obtenu au second tour ou à la seconde tentative, doublement de classe). En ce qui concerne les études post secondaires, là aussi cela a été chaotique. Hormis pour trois de nos huit témoins entretenus, les études ou la certification pour devenir enseignant d'EPS n'a pas été sans difficulté. Il leur faudra s'y prendre à plusieurs reprises. En distinguant nos

témoins femmes des hommes, qui généralement réussissent mieux leur scolarité dans le secondaire<sup>1</sup> que les seconds, le parcours scolaire de nos enseignantes n'est pas sans heurts non plus pour passer en classe supérieure (Annie, Hélène, Anne-Laure). Juliette pourrait être l'exception qui confirme la règle, si nous nous contentions uniquement de son profil scolaire dans le secondaire. Mais comme toutes celles qui se sont destinées au professorat, la voie n'a pas aussi, pour elle, été sans embûche. Hormis Hélène, toutes ont dû s'y prendre à plusieurs reprises soit, pour réussir le concours d'entrée en formation (Annie a commencé les cours en classe préparatoire en octobre car sur liste d'attente et Anne-Laure a intégré l'UFR STAPS de Nanterre après avoir raté le concours une première fois) soit, pour leur certification. Juliette avait connu une scolarité dans le secondaire sans accroc, mais a obtenu à son troisième passage le concours externe du CAPEPS, les autres professeures à la seconde tentative. Sa pugnacité l'a conduite aussi à passer et réussir au second passage, l'agrégation externe, durant ses années d'étudiante.

Notre échantillonnage, bien que non représentatif, illustre les études faites par Bernard Michon qui brosse un portrait singulier des enseignants en EPS « *au capital scolaire parfois défaillant et laborieusement acquis.* »<sup>2</sup>

Une différence qui nous apparaît assez significative à l'écoute de nos témoins est un sentiment discriminatoire à l'égard des statuts, plus prononcé chez nos témoins femmes nées dans les années 1950. Le fait qu'il y ait plusieurs modes d'entrée dans le métier : avec ou sans baccalauréat, formation au CREPS, à l'IREP ou à l'ENSEP, formation rémunérée (IPES)<sup>3</sup> ou non, induit implicitement une hiérarchisation des statuts. Ces différences se cristallisent dans la présence de deux syndicats d'enseignants d'EPS, avec des positions parfois opposées. Jusque dans les années 1990, il y avait : le syndicat national des professeurs d'éducation physique (SNPEP) et le syndicat national des enseignants d'éducation physique et sportive (SNEEPS), syndicat des Maîtres, qui rejoindra le syndicat national des instituteurs (SNI-PEGC). Comme le montre Guilhem Véziers, cette hiérarchisation était palpable dès les années 1950 « *Le SNPEP [ancêtre du SNEP]<sup>4</sup> demande avec fermeté l'arrêt du recrutement des maîtres* »<sup>5</sup>. Le syndicat des professeurs d'EPS qualifie, dans ses bulletins, les maîtres de « professeur de seconde zone », « d'éducateur au rabais ». Est-ce un hasard, si ce sont nos témoins femmes nées dans les années 1950, qui

---

<sup>1</sup> CHESNAIS, Jean-Claude. La population des bacheliers en France. Estimation et projection jusqu'en 1995. *Population* [en ligne]. Mai 1975, Vol. 30, n° 3, pp. 534- 545. DOI 10.2307/1531352.

<sup>2</sup> FABER, Claudine et MICHON, Bernard. Les postulants en STAPS à Strasbourg. *Revue STAPS*. 1987, n° 15, pp. 47-78 cité par VILBROD, Alain (2013), *op.cit.*, p. 17.

<sup>3</sup> Institut de préparation aux enseignements de second degré.

<sup>4</sup> Ce syndicat devient le syndicat national de l'éducation physique lors du congrès de 1958. VÉZIERS, Guilhem. (2007), *op. cit.*, p. 146.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 125.

expriment cette hiérarchisation ? Nous serions tentés en nous appuyant sur la sociologie du genre, à justifier ce ressenti comme cette volonté de ne pas être en position de dominée dans un monde de dominant. En effet, comme l'écrit Loïc Szerdahelyi, dans le résumé de sa thèse, les femmes enseignantes en EPS adhèrent, intègrent: « *un métier historiquement masculin* »<sup>1</sup>. Pour être intégrée, elles doivent avoir les mêmes qualités qui sont attribuées aux hommes : une voix qui porte, de la force physique, une bonne santé, dynamique, tout en restant féminine<sup>2</sup> (gracieuse, belle, maternelle, ...). Le témoignage d'Hélène peut être un exemple de ce qu'une enseignante d'EPS, maîtresse d'EPS, peut ressentir comme du mépris

« Et puis j'en pouvais plus [cela faisait 24 ans qu'elle enseignait la voile] de porter ce truc. Je me rappelle d'un qui m'avait dit (elle prend un ton sec et ferme)

- Dis donc t'es prof de gym, non ?! Tu peux bien porter un sac de 25 kg!"

C'étaient des nourrices larges [en voile], que tu portes »<sup>3</sup>.

Double peine pour Hélène étant donné son statut et son sexe. Comme nous l'indique Annie, le professorat d'EPS représente, à cette époque, la plus haute distinction chez les enseignants d'EPS, de même que la voie royale à emprunter est celle de l'ENSEP pour les mieux classés. Annie contrairement à Hélène, intègre le corps des professeurs (groupe de dominant). Ne se définit-elle pas dans son enfance comme un « garçon manqué » ? S'octroyer les attitudes et codes des garçons, des hommes, permettrait d'être moins vulnérable et moins soumise aux reproches possibles de divers ordres.

Comme nous l'avons vu à travers les témoignages, des statuts sont en voie d'extinction ou disparaissent (maîtres EPS, professeurs adjoints, PEGC) avec les retraités (moniteurs EPS, chargés d'enseignement). La jeune génération ne semble pas s'attacher ou connaître ces différences. Pourtant, d'après Guilhem Véziers, l'ancienne génération, née dans les années 1950, était constituée à moitié de maîtres d'éducation physique et sportive lorsque la génération née dans les années 1970 entre dans le métier dans les années 1990. « *La logique de recrutement était telle qu'à partir de 1961, et ce jusqu'en 1970, les professeurs en arrivent à représenter moins de la moitié la profession. La maîtrise d'EPS, quant à elle, devient un moyen usuel de devenir enseignant d'éducation physique pour qui n'obtient pas le baccalauréat.* »<sup>4</sup> Ainsi, lorsque les plus jeunes se retrouvent dans une équipe

---

<sup>1</sup> SZERDAHELYI, Loïc. (2014), *op.cit.*,

<sup>2</sup> Les rapports d'inspection mettent en exergue les qualités attendues chez les enseignants. Dans sa thèse Loïc Szerdahelyi compare celles des femmes et des hommes.

<sup>3</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 288.

<sup>4</sup> VÉZIER, Guilhem. (2007), *op.cit.*, p. 158.

constituée d'anciens, il y a de fortes chances que ceux-ci aient été en début de carrière, moniteurs ou maître d'EPS avant d'être reclassés ou d'accéder à des voies de promotion. Et dans le même temps, il n'y a rien d'étonnant à ce que l'équipe EPS ne soit constituée que de jeunes, au regard de l'évolution des conditions de recrutement (licence STAPS créé en 1977 devenue obligatoire pour tous les prétendants au titre de professeur) et du nombre de poste ouvert au CAPEPS (en moyenne 800<sup>1</sup>, au mitan des années 1990)<sup>2</sup>. À de rares exceptions<sup>3</sup>, tous auront reçu une formation universitaire. Ayant commencé leur formation initiale près de vingt ans après cette obligation d'un diplôme universitaire, le temps aura commencé à gommer dans la mémoire collective, les prérequis (titulaire du brevet ou du baccalauréat) précédents. Il est alors plus aisé de comprendre que pour cette génération, nul doute, tous les enseignants d'EPS aient eu la même formation.

Un autre statut qui a été supprimé<sup>4</sup>, mais qui n'est pas éteint, et que seuls nos témoins plus âgés ont mis en exergue, est celui de maître auxiliaire. Il ne faut pas le confondre avec celui de maître d'EPS. Ils ont un statut très précaire<sup>5</sup>, ils assurent l'intérim<sup>6</sup>. Ils sont regroupés en fonction de leur diplôme en éducation physique et sportive, en trois catégories. Ils ne possèdent pas forcément les titres requis avant 1980. Cependant à partir de cette date<sup>7</sup>, l'effet de l'universitarisation exige aussi pour ce personnel une élévation de leur niveau de qualification et de formation. Ce statut a permis aux professeurs nés dans les années 1950 d'entrer dans le métier d'enseignant d'EPS en attendant de pouvoir passer à nouveau le concours du

---

<sup>1</sup> « Schéma 3 : Le nombre de postes ouverts aux concours de recrutement par an (Rapports de jury de concours CNDP) » MARSALUT, Christelle. (2004), *op.cit*, p. 18.

<sup>2</sup> « La possession de la licence STAPS et du professorat en EPS s'est quasi généralisée. La part des professeurs certifiés (puis certifiés et agrégés) passant ainsi d'un peu plus de la moitié des effectifs du corps au début des années 1970 à plus de 90 % aujourd'hui, avec l'arrêt du recrutement de professeurs adjoints en 1984 et la relative abondance des postes mis au concours du CAPEPS externe dans le courant des années 1990 et au début des années 2000 » MIERZEJEWSKI, Stéphan. Vous avez dit « profs de gym » ? Retour sur la question de la domination sociale et culturelle des enseignants en EPS. *Sociétés contemporaines* [en ligne]. 2016, Vol. 101, n° 1, p. 73. DOI 10.3917/soco.101.0063. Cairn.info.

<sup>3</sup> Comme les sportifs de haut niveau à l'INSEP, les parents de trois enfants, une reconversion par exemple.

<sup>4</sup> « La note de service de C. ALLEGRE du 18 juillet 97 instaurant le réemploi automatique de tous les M.A. en poste au cours de l'année scolaire 95/96 ou 96/97, a mis fin de façon quasi totale au recrutement des M.A. Les quelques M.A embauchés depuis cette date n'ont pas droit au réemploi et leurs contrats sont progressivement transformés en contrats de contractuels. » SNEP. *Carrière - Les non titulaires : les statuts* [en ligne]. [Consulté le 11 mars 2018]. Disponible à l'adresse : <http://www.snepfsu.net/corpo/ma.php>.

<sup>5</sup> Décret n° 45-1454. (1945), *op. cit*.

<sup>6</sup> Décret n° 62-379 (1962), *op. cit*.

<sup>7</sup> Arrêté du 27 novembre 1980 portant modification de l'arrêté du 1er août 1962 relatif à l'équivalence des titres et diplômes prévus pour la classification des maîtres auxiliaires d'éducation physique. JO du 16 décembre 1980.

CAPEPS. Ce n'est pas le choix qu'ont fait nos témoins nés dans les années 1970. Si les premiers invoquent le passage par ce statut comme une nécessité d'indépendance économique vis-à-vis des parents, il semblerait que pour les seconds, les enjeux soient différents. Tout comme nos témoins qui n'ont pas été reçus dès leur premier passage, ils trouvent du travail en lien avec l'éducation physique et le sport mais pas nécessairement dans l'enseignement du secondaire. Le milieu socioprofessionnel des parents de cette seconde génération (les deux parents travaillent et font partie des classes moyennes et supérieures)<sup>1</sup> leur permet de se concentrer davantage sur leurs études en n'exerçant que des petits jobs peu coûteux en énergie et en temps.

L'une des premières permanences, entre les deux générations que nous observons est donc la possibilité d'être enseignant d'EPS sans avoir le CAPEPS. En revanche, nous constatons une évolution quant au niveau de recrutement. Il est plus exigeant en termes de bagage culturel. Le baccalauréat est le diplôme exigé (sauf pour les mères puis plus tard les pères de trois enfants). À la suite de l'universitarisation, la licence STAPS devient obligatoire pour les nouvelles recrues. Il n'empêche que si la formation des enseignants d'EPS converge vers l'université, via les UEREPS (1969) puis les UFR STAPS (1984), qu'elle devient la seule à pouvoir former des enseignants d'EPS, que le nombre de corps diminue (agrégés, professeur certifiés, maître auxiliaire jusqu'en 1997, contractuel), c'est une «*homogénéité de façade* » (...) «*Il est vrai que le statut de chacun n'est corporellement pas perceptible, les attendus propre à l'exercice du métier faisant de l'enseignant et l'enseignante d'EPS « au travail » un profil normalisé auquel il convient de se conformer, avec « sa voix ou son sifflet* ». <sup>2</sup> Comme le fait remarquer Annie, sur le terrain les différences statutaires ne sont pas visibles :

«T'avais un diplôme différent mais quand t'arrivais dans un bahut (...) t'avais pas le bandeau ici (elle montre son torse) (...) monitorat éducation physique»<sup>3</sup>.

Outre celui de maître ou de moniteurs d'EPS (comme le père de Michel), il existe encore d'autres corps parmi eux, celui de PEGC (professeurs d'enseignement général de collège), qui en général ont une bivalence SVT-EPS, Français –EPS, etc. Ce personnel a commencé à travailler en tant qu'instituteur dans les écoles primaires avant de passer un concours interne, leur permettant d'enseigner aux élèves du secondaire, leur temps de service est le même que celui d'un professeur

---

<sup>1</sup> Nous utilisons la référence à la nomenclature définie par l'INSEE : INSEE. pcs2003-1-Agriculteurs exploitants | Insee. Dans : *INSEE* [en ligne]. [s. d.]. [Consulté le 13 juin 2019]. Disponible à l'adresse :

<https://www.insee.fr/fr/metadonnees/pcs2003/categorieSocioprofessionnelleAgreee/1?champRecherche=true>.

<sup>2</sup> SZERDAHELYI, Loïc. (2014), *op.cit.*, p. 400.

<sup>3</sup> Annie, *op.cit.*, p. 894.

d'EPS. À chaque statut, le sien. Le décret du 25 mai 1950 fixe les horaires hebdomadaires à 25 heures pour les maîtres et 20 heures pour les professeurs. Les deux services intègrent un forfait de trois heures d'association sportive. Autre différence, d'importance pour les intéressés, est la rémunération des uns et des autres. Le point indiciaire pour un enseignant au premier échelon est très différent selon le statut. À chaque corps correspond donc une rémunération.

Ainsi, en fonction du niveau scolaire initial à l'entrée dans le métier, il y a des différences de traitement de salaire et de service, que semble ignorer ou ne pas y accorder d'importance, la plus jeune génération de notre échantillon.

En résumé, des différences sont davantage observées entre les générations qu'entre les femmes et les hommes. Pour ce qui est des différences entre générations, nous observons une multiplicité plus importante de statuts avant l'universitarisation. Le niveau de catégorie socio professionnelle des parents est supérieur pour la plus jeune génération. Il s'élève en même temps que le diplôme requis pour entrer en formation. En ce qui concerne la distinction femmes/hommes, quant au prérequis scolaire, il semblerait qu'il n'y ait pas de différence notable, si ce n'est que les mères (puis les pères) de trois enfants peuvent être exemptés de diplôme. Nous n'en avons pas dans notre échantillon. En outre, le rapport hiérarchique des statuts est plus discriminé chez les femmes nées dans les années 1950, sans pour autant être dénigré sur le terrain. Parmi les permanences qui traversent les générations de nos témoins, émerge celle du rapport à l'école. Leur réussite scolaire (qui va de l'école à l'université) est mise à l'épreuve, ce qui ne les a pas empêché, quelque soit le diplôme obtenu, d'enseigner dans le secondaire et parfois au-delà. Même après l'universitarisation, il reste possible d'enseigner dans le secondaire sans avoir obtenu le CAPEPS. Outre les prérequis scolaires, nous avons mis en évidence des attendus vis-à-vis des compétences pour exercer le métier d'enseignants d'EPS.

### 6.1.1 Qu'en est-il des compétences physiques acquises avant la formation initiale ?

Hormis Hélène, tous nos témoins ont eu une culture sportive dès leur plus jeune âge. S'ils n'ont pas forcément fait de compétition en club (Annie), ils ont au moins été inscrits à l'association sportive scolaire. Hélène a intégré celle de son établissement au lycée, ses parents ne voyaient pas l'utilité de l'inscrire dans un club de gymnastique. À l'instar de Christelle Marsault, nous pensons que ces compétences agissent comme un filtre de sélection mais aussi que, « *la corporation organise sa propre reproduction à partir de compétences acquises et des valeurs reconnues à travers elles* »<sup>1</sup>. Ce n'est donc pas un hasard, si celles et ceux qui ont acquis ce capital sont devenus par la suite professeur d'EPS, et si Hélène a suivi

---

<sup>1</sup> MARSULT, Christelle. (2004), *op. cit.*, p. 17.



une formation plus courte, visant à l'acquérir. Les thèses bourdieusiennes diraient qu'ils ont acquis les codes pour intégrer ce corps. Nous relevons ici une permanence des compétences physiques à posséder, en amont de la formation.

Néanmoins, en focalisant sur les activités physiques qui permettent de les construire, quelques différences se font jour aussi bien entre générations qu'entre femmes et hommes. Le niveau physique de nos témoins hommes nés en 1950 est beaucoup plus élevé que celui de la jeune génération. Ils ont des titres nationaux alors que la jeune génération a des titres régionaux. Nous observons une inversion de cette conclusion à l'égard des femmes. Notre jeune génération a un niveau de pratique plus élevé que l'ancienne génération. Il faut y voir une volonté politique dont le slogan était « *le sport pour tous* » dans les années 1970, de l'émancipation des femmes à travers par exemple l'augmentation des licenciées au niveau fédéral. Celles et ceux nés dans les années 1950, ont pratiqué des activités dites traditionnelles (athlétisme, gymnastique, natation et sport collectif), c'est aussi le cas pour celles et ceux nés dans les années 1970 mais l'éventail des sports s'est diversifié avec par exemple les sports de raquette. Il est possible de noter dans la pratique sportive, l'élévation de la connotation sociale des pratiques de nos témoins avec par exemple le tennis (pratiqué par tous nos témoins nés dans les années 1970) et le judo (seul Sébastien ne l'a pas pratiqué enfant). En effet, si le tennis s'est démocratisé, il reste sociologiquement marqué tout comme le judo. Ainsi, les études en sociologie du sport<sup>1</sup> montrent que c'est dans les classes moyennes et supérieures que la part réservée au sport est supérieure durant le temps libre, et cela l'est d'autant plus pour les femmes. Le judo est un sport connoté masculin<sup>2</sup>. Il est pratiqué enfant par les enseignantes de la plus jeune génération. L'idée émergerait qu'elles seraient des filles dites « atypiques ». Nous préférons cet adjectif à celui de garçon manqué ou mieux encore son antonyme : fille réussie. Il y a donc une évolution quant aux pratiques sportives des femmes. Elles ont le droit de pratiquer des « sports masculins » même si cela se fait progressivement au niveau fédéral (1970<sup>3</sup> pour le judo, 1983 pour le marathon, 1990 pour le triple saut, 1995 pour la perche, 1997 pour la boxe...). Une évolution des pratiques enseignées est notable dans les formations pour les enseignantes. Les sports collectifs de grand terrain n'étaient pas étudiés, comme nous le rappelle nos témoins femmes nées dans les années 1950. Nous voyons là une évolution du référentiel culturel sportif qui est significatif de l'identité des enseignantes d'EPS. Elles ne sont plus cantonnées à la pratique d'activité dite féminines comme il était préconisé dans les programmes

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 14.

<sup>2</sup> KLEIN, Emmanuelle. *Division par sexe, hiérarchisation des statuts et socialisation corporelle dans les clubs sportifs de judo: vers une neutralisation situationnelle*. Thèse de doctorat en Sciences sociales du sport, sous la direction de Gilles VIEILLE MARCHISET. Strasbourg : Strasbourg, 2013.

<sup>3</sup> Ibidem, p.39.

d'EPS en 1967 et, les sports de combat, tout comme les sports collectifs de grand terrain, ne sont plus l'apanage des garçons. S'il semblerait aujourd'hui que les femmes et les hommes sont sur le même pied d'égalité quant à l'accès à la pratique sportive, des discriminations persistent. Par exemple, la natation synchronisée et la gymnastique rythmique ne sont pas proposées au niveau fédéral pour les hommes.

Autre point de comparaison, celui de l'accès à la formation d'enseignants et enseignantes en EPS avant et après l'universitarisation. Avant celle-ci, les candidats et selon le statut auquel ils se destinaient (maîtrise ou professorat), étaient sélectionnés (respectivement) soit après avoir satisfait à des épreuves physiques soit après avoir transmis un dossier (soit les deux). Avec l'universitarisation, il n'y a plus qu'une seule institution qui est habilitée à former les futurs enseignants d'EPS, d'où une augmentation du nombre de candidats concentrés en un seul lieu de formation (l'université). De ce fait, le concours d'entrée dans les centres de formation s'impose à nouveau<sup>1</sup> pour l'accès au professorat. Les candidats et candidates passent des épreuves physiques qui permettront, après un classement, de retenir les meilleurs, celles et ceux qui ont les codes du métier, et se sont préparés. Il en a été de même pour les maîtres EPS qui ont eu à justifier d'une culture générale car tous n'avaient pas forcément le baccalauréat (comme Hélène).

Ainsi, nous pouvons noter la permanence des prérequis physiques. Les futurs enseignants d'EPS, toutes générations confondues, doivent avoir de bonnes qualités physiques pour être retenus. Cependant force est de repérer une évolution quant à la diversification et à la démocratisation des activités sportives pour la nouvelle génération. Comme nous pouvons souligner aussi que pour ces femmes de la nouvelle génération, il n'y a plus aucune restriction sportive ; elles peuvent pratiquer les mêmes activités que les hommes.

### 6.1.2 Et en ce qui concerne les compétences pédagogiques acquises avant la formation initiale ?

Si la culture sportive, par le biais des compétences physiques a traversé les générations, il apparaît que cela soit sensiblement différent pour les compétences pédagogiques. Pour la génération née dans les années 1950 (à part peut-être pour celles et ceux qui se destinaient à devenir maître d'EPS), l'accès à la formation du professorat était soumis à l'examen d'un dossier constitué par le candidat. Les

---

<sup>1</sup> Arrêté du 15 février 1955. EPS/ 3<sup>e</sup> bureau. BOEN, 10,721-726. *Concours d'admission dans les CREPS ou Ecoles (ENSEP préparant au certificat d'aptitude au professorat d'EPS (première partie)* cité par AUVRAY, Emmanuel. (2011), *op. cit.*, p.116. Le concours consistait en une épreuve écrite (dissertation), épreuve pratique (athlétisme, agrès, sport collectif, 50 mètres chronométré et plongé). Il a été supprimé par l'Arrêté du 06 février 1968 paru au BOEN, 7, 485-488.

compétences professionnelles (pédagogiques et physiques) sont recherchées en amont de la formation. Nous en avons une trace dans le contenu du dossier à présenter. En revanche, nul indice de l'existence d'un dossier ou de lettre de motivation retenue, pour la génération née dans les années 1970. Comme si cette culture professionnelle était acquise en amont (Yannick est fils d'un enseignant d'EPS, Anne-Laure a précocement ce projet professionnel) ou serait construite au cours de la formation (Sébastien) ou plus tard (Juliette enseigne à différents publics tout en repassant le concours du CAPEPS). Les compétences ou expériences pédagogiques antérieures ne semblent alors pas réclamées pour entrer en formation pour la plus jeune de nos générations. Ensuite, bien qu'il y ait un lieu unique de formation, les modalités du concours d'entrée peuvent être différentes d'une université à l'autre. Certaines avaient conservées le mode de sélection d'avant l'universitarisation. C'est ce qu'Emmanuel Auvray constate dans sa thèse à propos du contenu des dossiers (en sus des épreuves physiques) entre 1980 et jusque dans le milieu des années 1990<sup>1</sup>. Il est demandé aux candidats et candidates des informations quant à leur scolarité (notes d'EPS, notes du baccalauréat de français), leur vécu dans les APS et parfois mêmes leurs expériences pédagogiques. Au regard, des témoignages recueillis, ce ne sont pas des éléments demandés au concours qui ont marqué celles et ceux nés dans les années 1970.

L'analyse des compétences pédagogiques recherchées en amont de la formation met à jour, pour notre échantillon, une évolution du profil de professionnalité, comme d'autres avant nous l'ont constaté<sup>2</sup>. C'est moins un « technicien du sport » capable d'animer un groupe qu'un « didacticien »<sup>3</sup>, un ingénieur, un individu qui a fait de longues études, capable de gérer des problèmes complexes, qui est attendu pour la jeune génération.

À l'issue de cette analyse des prérequis en amont de la formation pour les deux générations, il apparaît qu'ils diffèrent selon le statut de l'enseignant (maître EPS et professeur EPS), sans distinction de sexe, conduisant à une rémunération et des attentes différentes. Avec l'universitarisation, le niveau des prérequis scolaires s'élève, tandis que nous pouvons observer une permanence d'un bagage culturel sportif, acquis en amont de la formation pour les professeurs d'EPS. L'obtention du

---

<sup>1</sup> À partir de 1995, il n'y a plus de concours d'entrée pour les UFR STAPS.

<sup>2</sup> AMADE-ESCOT, Chantal. « Profils de professionnalité, recherches et conceptions de la compétence dans les épreuves professionnelles du CAPEPS (1947-1989) ». Dans : CLEMENT, Jean-Paul et HERR, Michel (dir.), *L'identité de l'EP scolaire au XX<sup>e</sup> siècle, entre l'école et le sport*. Clermont-Ferrand : AFRAPS, 1993, pp. 365-375 ; FUCHS, Julien. « L'image du futur enseignant d'EPS à travers « l'écrit 1 » du CAPEPS externe (1979 –2012) », dans : *Enseignant d'EPS : un métier en mutation*. Paris : Revue EPS/AFRAPS, 2013, pp. 57-78 ; MARSULT, Christelle. (2010), *op.cit.*

<sup>3</sup> MARSULT, Christelle. (2004), *op. cit.*, p. 46.

baccalauréat devient un minimum pour qui veut enseigner l'EPS. En revanche, en ce qui concerne les compétences pédagogiques, elles ont tendance à ne plus être un élément de sélection pour notre seconde génération. À l'instar de Christelle Marsault<sup>1</sup>, nous pensons que « *les compétences sportives et scolaires ne sont pas neutres. Elles dépendent du passé sportif de l'enseignant et de son rapport social au corps* ». Ces compétences professionnelles sont sollicitées par quelques universités. Mais femmes et hommes ont-ils pour autant les mêmes chances de pouvoir accéder au métier, et ce quel que soit la génération ?

## 7 Une vocation précoce ou une opportunité ?

Dans l'esprit collectif, que ce soient les médias, les institutions ou les professionnels eux-mêmes, être enseignant, c'est avoir la vocation comme en attestent les titres suivants « Le métier d'enseignant reste une vocation »<sup>2</sup>, « la crise des vocations ? »<sup>3</sup>, « Enseignants : La vocation est toujours là »<sup>4</sup>. Plusieurs niveaux de définition, peuvent être donnés. Selon le dictionnaire Larousse, ce serait une inclination, un penchant particulier pour certain genre d'activité ou encore un acte de dieu prédestinant une personne. Dans le champ de l'éducation, Pierre Périer explicite cette définition : « *Dès lors, venir au métier d'enseignant par vocation laisse à penser qu'une force supérieure s'impose à des individus dotés d'un certain nombre de qualités de goût, d'aptitudes, de savoirs nécessaires et attendus pour l'exercice de l'activité. Échappant à toute forme de détermination, les élus manifestent des inclinations, distribuées au hasard, pour faire œuvre d'enseignant.* »<sup>5</sup> Autrement dit, le choix de devenir enseignant d'EPS se serait imposé « naturellement ». En partant de cette définition, l'héritage familial et/ou l'environnement scolaire, n'auraient pas d'emprise sur ce choix professionnel. Cependant, se maintenir à cette définition serait simpliste bien qu'elle permettrait de valoriser celle ou celui qui aurait choisi cette voie comme l'écrit ce même auteur : « *un surcroît de légitimité et de valeur à celui qui, passe par cet engagement, témoigne de la pureté de ses*

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 16.

<sup>2</sup> France Inter et PRINCET. *Le métier d'enseignant reste une vocation* [en ligne]. 7 novembre 2016. [Consulté le 11 mars 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.franceinter.fr/societe/pourquoi-devient-on-prof>.

<sup>3</sup> PÉRIER, Pierre. « Une crise des vocations? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire », dans *Revue française de pédagogie*. JSTOR, 2004, pp. 79-90. ISBN 0556-7807.

<sup>4</sup> Enseignants : La vocation est toujours là dans : *Le café pédagogique* [en ligne]. [Consulté le 11 mars 2020]. Disponible à l'adresse : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/11/15112018Article636778627046011926.aspx>.

<sup>5</sup> PÉRIER, Pierre. (2004), *op. cit.*, p. 80.

*intentions et de la force de ses convictions* »<sup>1</sup>. En effet l'article de Bénédicte Havard-Duclos et Sandrine Nicourd<sup>2</sup> relatif au bénévolat, invite à nuancer cette définition de la vocation. Elle est construite socialement et notamment par les trajectoires familiales : « *La vocation n'est pas le simple produit d'une volonté, d'un élan, d'un choix personnel, mais le résultat d'un ajustement entre histoire sociale personnelle et l'institution qui la suscite et la reconnaît, dans des conditions sociales et historiques particulières* »<sup>3</sup>. En outre, nous parlons ici de précocité de la vocation, qui serait une des caractéristiques des enseignants et enseignantes d'EPS comme le souligne Bruno Papin. En nous appuyant sur l'essai de typologie de Pierre Périer<sup>4</sup> nous opposons à celles et ceux pour qui l'accès au métier serait une vocation, celles et ceux pour qui ce serait une opportunité, au moment de leur choix.

Ainsi, l'analyse des récits de vie de nos témoins nous renseigne sur les conditions sociales d'accès au métier. Ou plus clairement dans quelle mesure l'environnement familial et scolaire conjugué au contexte social, conditionnent l'accès au métier pour nos deux générations : femmes et hommes.

## 7.1 Le rôle de l'environnement familial.

### 7.1.1 Un métier souvent méconnu par la famille.

Lors de nos entretiens, ont été posées les questions sur le métier des parents et le rôle de ceux-ci dans le choix de devenir enseignant, afin de saisir quelques-uns des divers éléments qui l'auraient conditionné. Comme le dit Denis en début d'entretien, les parents déterminent l'avenir de leur enfant, soit parce que ces derniers s'opposent aux projets parentaux, soit parce qu'ils s'y conforment.

« Moi je parle plus de mes parents que de moi mais c'est, surtout c'est ce qui, c'est ce qui fait que je suis devenu ce que je suis quoi ! »<sup>5</sup>

Avant l'universitarisation, au regard des possibilités multiples d'entrer dans le métier, ce choix n'est pas forcément valorisé au sein des familles. L'EPS n'est pas considérée comme étant une discipline prestigieuse. Elle était associée à la

---

<sup>1</sup> Idem.

<sup>2</sup> DUCLOS-HAVARD, Bénédicte et NICOURD, Sandrine. Le bénévolat n'est pas le résultat d'une volonté individuelle. *Pensée plurielle* [en ligne]. Décembre 2005, Vol. no 9, n° 1, p. 61-73. [Consulté le 24 mars 2019]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2005-1-page-61.htm>.

<sup>3</sup> DUCLOS-HAVARD, Bénédicte et NICOURD, Sandrine. (2005), *op.cit.*, p. 72.

<sup>4</sup> PÉRIER, Pierre. (2004), *op. cit* , pp. 83-88.

<sup>5</sup> Denis, *op.cit.*, p. 661.

récréation, comme en témoigne Hélène qui arrivait au lycée, souhaitait se perfectionner en gymnastique pour son projet professionnel.

« J'avais demandé à mes parents pour m'inscrire au gars de Morlaix. (...) c'était un club où on faisait de la gym. Parce que je n'étais quand même pas douée, parce que tu vois je savais rien faire, je découvrais quoi ! Et parce que j'avais envie, et ils avaient refusé. Ils m'avaient dit

- Non, tu n'as qu'à travailler à l'école. »<sup>1</sup>

Pour ses parents (commerçants), ils n'y voyaient pas d'intérêt. Il en était de même pour le père de Denis, qui avait une vision péjorative du métier d'enseignant. Cela ne correspondait pas aux aspirations paternelles et professionnelles pour le fils, souhaitant qu'il reprenne l'affaire familiale. Son père entré dans une usine en tant que magasinier, avait évolué dans le métier en étant à la tête d'un atelier avec plusieurs machines de presses. Il avait même acheté un terrain pour construire une usine pour son fils. Denis qui, tous les étés, y travaillait avec son père, rentrait donc en opposition avec les projets de celui-ci à son égard.

« Et ça, ça a été d'ailleurs un conflit avec lui quand (...) je lui ai dit je ne veux pas faire ça, (...) je veux faire prof.

- (Utilise le ton du dénigrement) Oh prof, tu ne vas pas te faire chier à faire ça (...), tu vas t'emmerder avec ça, avec les gamins et tout ça.

Pour lui c'était ça quoi. »<sup>2</sup>

La tension est d'autant plus vive lorsque le courrier annonçant les résultats au concours d'entrée, mettent en doute la réussite de Denis. Et en même temps, naît l'espoir pour le père que son fils s'étant fourvoyé suivrait la voie tracée :

« c'est plus qu'une anecdote moi j'avais compté mes points, je savais que j'avais réussi (...). Parce qu'il y avait des barèmes (...) Et (...) on reçoit les notes. Recalé natation : 7. Mais j'dis

- j'ai pas 7, j'ai 14 (...).

C'est mon père qui ouvre le courrier, il dit :

- Putain mais c'est quoi que tu nous racontes, putain.

Alors t'aurais vu mon père, alors il n'était pas content que je fasse ça déjà, (...) ça le rassurait que je que j'ai raté pratiquement, hein (il finit sa phrase par un sourire). Et total, ils [le jury] avaient pris le temps que j'avais fait en brasse ils

---

<sup>1</sup> Hélène, *op.cit.*, pp. 243-244.

<sup>2</sup> Denis, *op.cit.*, p. 739.

avaient pris le barème crawl. (...) Donc c'est quand même mon père qui a fait la démarche, pour (...) téléphoner au responsable (...). Qui a reconnu l'erreur. Et que j'ai été rajouté, j'ai été reçu, voilà. (...) c'est ce qui a failli me coûter cher. »<sup>1</sup>

Ce témoignage livre la perplexité que les parents peuvent éprouver lorsque leur enfant fait le choix de s'orienter dans un univers professionnel qui leur est inconnu. Et met aussi en exergue, une différence de la conception de vie, à posteriori entre Denis et son père. Pour ce dernier, réussir sa vie c'était être à l'aise financièrement tandis que pour le premier, la qualité de vie primait.

« Puis j'avais compris ce que c'était le boulot. Et ça j'en voulais, je ne voulais pas faire ce boulot. Et lui il pensait que, il dit

- tu verras tu vas gagner du pognon machin.

Mais bon je m'en foutais du pognon pour (...) mener la vie que menaient mes parents, ça ne m'intéressait pas ! J'avais compris tout de suite que, c'était bien beau d'avoir du pognon mais euh fallait vivre un petit peu quoi. Et (...) être enseignant ce n'était pas plus, c'était p't'être une autre qualité de vie. »<sup>2</sup>

Ainsi, le choix de Denis de devenir enseignant d'EPS semble être vécu, pour son père, comme une rétrogradation au niveau de l'échelle sociale. Le positionnement familial quant au choix du métier n'apparaît pas toujours aussi clairement dans les témoignages. Mais nous pouvons parfois l'y déceler. D'après les propos d'Hélène, ses parents ne l'ont ni influencée ni freinée puisqu'ils ne s'opposent pas à ce qu'elle passe son concours de maîtresse d'EPS en 1969 (elle était encore mineure)<sup>3</sup> lors de son année de première. Il semblerait même que ce choix de faire des études courtes débouchant sur un métier aurait été bien accueilli par son père. Il était absent pour raison professionnelle à la réception du courrier confirmant sa réussite au concours de l'entrée en formation.

« Il aurait dit oui (...). Parce que mon frère (...) m'encourageait à le faire lui. (...) mon père il voulait que (...) ça abrège quoi (elle me fait signe de la main pour partir). Déjà, mon frère en seconde, il voulait qu'il vienne à la ferme (...) Et c'est ma mère qui voulait qu'on continue les études ».<sup>4</sup> (...) « Mon père était à cette époque-là, en Italie (...) un voyage (...) de l'agriculture pour 15 jours (...). Et donc je montre à mon frère. Et il me dit :

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 675.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 669.

<sup>3</sup> La majorité passe de 21 ans à 18 ans en 1974. Elle a 19 ans en 1969.

<sup>4</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 318.

- si tu veux, je te conduis !

(...) Et puis ben on regarde Wattignies ? Je ne savais pas où c'était. C'était à (...) Lille ! Et puis le CREPS (...) que nous on connaissait de nom c'était Poitiers. (...) je ne savais même pas où c'était (petit rire) (...) Wattignies (...). Ma mère ne voulait pas, évidemment elle a dit non, mais »<sup>1</sup>.

Nous pouvons relever ici que dans la hiérarchie familiale, l'homme est le dominant. C'est son avis qui permet à Hélène d'arrêter sa scolarité pour s'orienter vers un projet professionnalisant, contrairement au souhait de sa mère. Cette dernière ambitionnait-elle un autre avenir pour sa fille ? Comme employée de banque par exemple.

« Mais avec mes parents, j'aurais sûrement été (...) obligée de (...) faire (...), j' ne sais pas quoi (...) ou secrétaire aller dans une banque parce qu'à l'époque tout le monde entrait dans une banque. »<sup>2</sup>

Au début de la Vème république, le paysage économique évolue. La part du secteur tertiaire dans la répartition économique est de plus en plus grande, dans une France qui cherche à être compétitive sur le plan mondial. Ceci est mis en œuvre par la politique gaullienne dont bénéficient aussi les françaises. Leur fonction ne semble plus être uniquement dévolue à celle de mère et d'épouse. Leur accès à la qualification et/ou à la formation longue qu'offre le lycée y participe. C'est probablement pour cela que la mère d'Hélène aurait aimé que sa fille poursuive ses études. Si les différents mouvements<sup>3</sup> et plus particulièrement les lois des années 1970 permettent aux femmes de s'émanciper aussi professionnellement<sup>4</sup>, il n'en reste pas moins, qu'elles sont souvent, à cette époque, cantonnées dans des activités considérées comme « féminines » : infirmières, secrétaires ou institutrices ou dans des activités du secteur tertiaire (source INSEE 1999-2000). Ceci se vérifie lorsqu'elle évoque sa réussite inattendue au concours de maîtrise et voit son « rêve » se réaliser.

« Je (...) peux y aller, ça peut être là mon (...) (la voix va crescendo) rêve. Bon (...) parce que le bac (...) je l'aurai peut-être eu. Mais bon j'avais déjà deux ans de retard (...) Euh, je me suis dit; si je n'ai pas le bac, je savais bien que je ne pouvais pas préparer le professorat. Et si j'avais le bac et pas le concours parce que c'était un concours. Je ne pouvais pas faire ce que je voulais. Mais avec mes parents, j'aurai sûrement été (...) obligée (...) [aider au commerce] ou

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 251.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 250.

<sup>3</sup> Mouvement de la libération des femmes (MLF) pour exemple.

<sup>4</sup> SZERDAHELYI, Loïc. (2014), *op. cit.*, p.8.



secrétaire aller dans une banque parce qu'à l'époque tout le monde entrain dans une banque »<sup>1</sup>.

La formation courte est un moyen d'émancipation pour Hélène de se réaliser. Autre hypothèse explicative du refus de sa mère de la voir partir faire ses études, à 700 kilomètres<sup>2</sup> de sa région d'origine, la garantie d'une certaine proximité. Dans sa thèse Loïc Szerdahelyi montre comment dans certaines correspondances des familles à l'attention de l'administration, l'éloignement géographique peut être un frein aux mutations, aux promotions sociales voire même à la démission pour certaines enseignantes d'EPS. Occulter le contexte social de l'époque où les femmes sont encore dans le droit français, sous le joug du patriarcat, serait à notre sens une erreur. En effet, ce n'est qu'en 1965 que les femmes sont autorisées à ouvrir un compte en banque sans l'autorisation de leur père ou de leur mari. L'évolution des mentalités prennent du temps. Et légalement, la mère d'Hélène n'est pas encore reconnue comme responsable légale. Il faudra attendre 1971 pour que les parents soient reconnus comme conjointement responsables de leur enfant, l'autorité parentale<sup>3</sup> se substituant à l'ancienne notion d'autorité paternelle qui faisait du père, du mari, le chef de famille. Le principe d'égalité des droits pour les femmes et les hommes est récent (1946), et il l'est d'autant plus pour l'égalité aux responsabilités professionnelles et sociales (1958)<sup>4</sup>. Hélène a huit ans quand cette dernière loi est adoptée, mais cela ne l'est pas dans les mentalités comme le montre son exemple. Les femmes et les hommes n'étaient pas égaux dans leur choix de vie et encore moins lorsqu'elles étaient mineures. Et, malgré l'âge de la majorité, le poids de la culture familiale est toujours présent.

« Et à la fin du stage, le moniteur avait un bateau de croisière. (...) En fait de, il fallait ramener ce bateau à Brest. De Carantec à Brest. De la côte nord. Tu vois, ils proposaient, tu vois il y avait de la place sur le bateau : " Oh ! J'ai dit oui tout de suite". Le rêve de ma vie quoi encore un coup. Donc je demande à mes parents. Mes parents me disent : "non", non. Ben j'étais majeure-là pourtant. »<sup>5</sup>

Ainsi, si les parents d'Hélène n'ont aucune connaissance sur le milieu professionnel auquel se destine leur fille, ils n'ont pas d'a priori sur le métier. Probablement que ce choix représente un double avantage pour eux, un allègement financier et une

---

<sup>1</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 250.

<sup>2</sup> Les transports et le réseau routier n'étaient pas aussi développés qu'aujourd'hui.

<sup>3</sup> Loi n° 70-459 du 4 juin 1970 relative à l'autorité parentale. JO du 5 juin 1970.

<sup>4</sup> Les principes d'égalité entre les femmes et les hommes sont inscrits dans le préambule de la Constitution de 1946 et dans les engagements européens de la France, et l'article 1er de la Constitution de 1958.

<sup>5</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 270.

promotion sociale dans la mesure où elle intégrerait en cas de réussite la fonction publique, alors qu'eux appartiennent à la catégorie socioprofessionnelle de petit commerçant, (ils tenaient un commerce de vente d'engrais). Cela illustre ce qu'affirme Loïc Szerdahelyi : « *les enseignantes recrutées au cours des années 1968 sont les premières à faire carrière dans leur famille* »<sup>1</sup>.

Tout comme nos témoins précédents, les parents d'Annie ne sont pas issus du milieu enseignant. Son récit pourrait être semblable à celui de Denis. En effet, son père avait pour elle d'autres projets qui correspondaient à son milieu professionnel. Il aurait souhaité qu'elle devienne hôtesse de l'air, mais elle n'avait pas la taille requise pour exercer ce métier. Contrairement au père de Denis, il était plutôt satisfait du choix de sa fille, qui se destinait à être professeur d'EPS.

« Je te dis (elle ponctue en tapant avec sa main sur la table), ça ça plaisait à mon père que, j'sois prof de (...) À moment donné il aurait voulu que j' sois hôtesse de l'air. (...) Et puis il était déçu parce que je faisais qu'un mètre 50 (elle finit sa phrase en souriant puis riant) (...) je fais un 1,53 et demi ! »<sup>2</sup>

Ce serait lui qui serait à l'origine de son appétence pour les activités physiques, avec malgré tout, des restrictions sous-jacentes.

« Non (...) j' crois que c'est mon (...) père qui me, poussait vers le dynamisme, il (...) a peut-être rêvé, d'avoir garçon. Et il avait tendance à quand même euh voilà me faire faire tout (...) ce qu'il pouvait me faire faire au niveau activité. Puis j' te dis ! (...) m'envoyer en colonie (...). Tous les trucs comme ça quoi.»<sup>3</sup>

Annie est fille unique, élevée selon elle plutôt comme l'aurait été un garçon, son témoignage met en lumière les stéréotypes de l'époque. Pour mieux les comprendre, il suffit de lire les propos tenus par Henri Desgranges, créateur du Tour de France et journaliste français, en 1925 dans le journal *L'Auto*, ancêtre de *L'Équipe*

« Que les jeunes filles fassent du sport entre elles, dans un terrain rigoureusement clos, inaccessible au public : oui d'accord. Mais qu'elles se donnent en spectacle, à certains jours de fêtes, où sera convié le public, qu'elles osent même courir après un ballon dans une prairie qui n'est pas entourée de murs épais, voilà qui est intolérable ! ».

L'évolution des mentalités est lente, et il n'est pas dans l'ordre des choses à cette époque que les filles fassent du sport à la vue et aux sus de tous. Pour rappel, ce sont les mondaines qui au début du XX<sup>ème</sup> siècle s'adonnaient à cela. Au milieu du

---

<sup>1</sup> SZERDAHELYI, Loïc. (2014), *op. cit.*, p. 363.

<sup>2</sup> Annie, *op.cit.*, p. 966.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 966.

XX<sup>ème</sup> siècle cela se démocratise mais reste réservé aux classes supérieures. Le père d'Annie, du fait de sa profession en faisait partie (il travaillait chez Air France)<sup>1</sup>. Il l'aurait élevée comme si elle avait été un garçon. Marie Buscatto indique que « *la transmission transgressive peut se faire du père à la fille, de la mère au fils notamment lorsqu'est « absent » ou « défaillant » un frère ou une sœur qui aurait pu recevoir ce goût culturel sportif de manière conforme à son sexe* »<sup>2</sup>. Elle est alors, en ce temps une fille atypique, qui aime l'activité physique, faire du foot avec les garçons de sa nourrice, du sport qui est un domaine réservé aux hommes. Annie partage avec son père des activités réservées aux garçons. Mais il y a tout de même des limites, s'il fait du sport l'après-midi, il ne l'amène pas avec lui. Il l'encourage à faire du sport à l'école, dans un lieu clos non exposé. Elle reproduira le modèle paternel en s'impliquant dans la vie associative. Sa mère n'a que peu de place dans son récit, et dans son choix d'orientation scolaire.

« Lui-même (...) était quand même, engagé sur le plan associatif aussi tu vois ! (...). (Le volume de sa voix s'abaisse) Elle travaillait en usine. Elle a travaillé en usine toute sa vie. (...) Enfin dans des boulots plus ou moins usine mais. De toute façon c'était que des trucs à la chaîne, que des trucs un peu compliqués quoi. »<sup>3</sup>

L'empreinte de son père semble plus importante sur son choix professionnel que celle de sa mère. Elle n'évoque cette dernière qu'à notre questionnement. Et lorsqu'elle le fait le volume de sa voix est plus faible, elle l'évoque timidement, péniblement limite honteusement. L'image de la mère est moins valorisée que celle du père. Même si ce dernier ne la modèle pas selon les critères féminins de l'époque, il n'en nie pas pour autant son identité sexuelle. À partir de l'adolescence, il restreint ses activités en ne l'envoyant plus en colonie, l'été. Elle doit se conformer aux normes sexuées de l'époque, « de présentation de soi »<sup>4</sup>.

« Et dès l'âge de six ans, j'allais en colonie de vacances. Et j'étais toujours euh partante pour (...) tout et tout (...). Très très active. (...) jusqu'à ce que je devienne adolescente. Et que mon père ne veuille plus m'envoyer en camp, de peur que j'ai (elle s'esclaffe) des relations, que je rencontre des petits copains etc. (...) Oui jusqu'à oui 12-13ans. Oui après, il m'a laissé quand même faire des camps de ski (...) plus tard mais pas les camps d'été. C'était trop risqué (elle rit). »<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> C'est la déduction que nous en faisons suite à son témoignage.

<sup>2</sup> BUSCATTO, Marie. *Sociologies du genre*. Paris : Armand Colin, 2014, p. 131.

<sup>3</sup> Annie, *op. cit.*, p. 966.

<sup>4</sup> MENNESSON, Christine. "Être une femme dans un sport « masculin »." *Sociétés contemporaines*. Presses de Sciences Po, 2004, Vol. no 55, n° 3, p. 17.

<sup>5</sup> Annie, *op. cit.*, pp. 862-863

Le professorat d'EPS, par son élitisme, correspond donc aux aspirations (contrariée dans un premier temps) du père envers sa fille. Le choix professionnel de cette dernière permet de maintenir le statut social familial. Nous observons alors, ce que nous appellerons une mobilité. La mobilité est « *le passage d'un individu d'une situation à une autre* ». Bien qu'elle se décrive comme issue d'un milieu modeste (ses deux parents travaillent et possèdent une maison secondaire) le profil sociologique d'Annie est conforme aux investigations de Bruno Papin, à savoir que « *l'origine sociale des femmes [enseignantes] par leur père est supérieure à celle des hommes (27,8 % des femmes ont un père cadre exerçant une profession intellectuelle supérieure pour 20 % des hommes)*. »<sup>1</sup>

Avec la massification scolaire commencée dans les années 1960<sup>2</sup>, a été observée une augmentation du nombre d'enseignants. Ce qui nous amènerait à penser que la représentation du métier a été ouverte à un public élargi. Anne-Laure est notre seul témoin né après l'universitarisation qui n'a pas de parent issu du milieu enseignant. Son profil apparaît semblable à celui d'Annie. Son père est un cadre supérieur, il est ingénieur en informatique chez IBM, sa mère reprend une activité professionnelle, une fois que ses enfants ont grandi (vers l'âge de 9 ans pour Anne-Laure et 11 ans pour son frère). Elle a été secrétaire médicale puis finira sa carrière comme secrétaire dans un théâtre. À ses dires, ses parents ne sont pas sportifs mais elle se souvient des parties de tennis qu'ils faisaient ensemble durant les vacances.

« Bon, parce que même si mes parents n'étaient pas trop sportifs, on partait toujours en vacances ensemble. On jouait au tennis avec mes parents ! En double. Han ! Des parties de, rigolade. Les filles contre les garçons. Puis on est toujours partis en vacances, on a fait de la montagne, on a fait, et (...) ils s'arrangeaient toujours pour qu'on puisse faire des activités, nous. »<sup>3</sup>

Elle regrette qu'ils ne l'aient pas encouragée à faire de la compétition mais, elle a toujours été inscrite dans l'association sportive de ses établissements scolaires.

« Après mes parents, moi, ils sont pas du tout sportifs. (...). Ils m'amenaient parce que (...) il fallait mais pfff, enfin tu vois ! (...), j'y allais toute seule (...) Mes parents ne m'ont jamais trop suivie, trop. Pas encouragée (...) ils étaient là, mais tu vois, ils ne me suivaient pas à me dire « allez, vas-y », tu vois, à me pousser, ou ni rien quoi ! (...) Ma mère, (...) elle nous emmenait. »<sup>4</sup>.

Son milieu familial ne semble pas la prédisposer à devenir professeure d'EPS. Néanmoins comme pour Annie de la génération précédente, nous relevons son

---

<sup>1</sup> PAPIN, Bruno. (2013), *op. cit.*, p. 48.

<sup>2</sup> ATTALI, Michaël et SAINT-MARTIN, Jean. (2004), *op.cit.*, p. 117.

<sup>3</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, pp. 441-442.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 427.

engouement pour les pratiques physiques connotées masculines dès son plus jeune âge. Enfant, elle préfère le judo à la danse mais le fait de rencontrer en compétition des garçons l'ennuie. Elle commence le football avec son voisin, dans la rue, continue avec un camarade et en internat, elle poursuivra cette pratique jusqu'à l'âge adulte. Elle ne se qualifie pas pour autant de « garçon manqué » comme Annie l'a fait. Elle possède des « dispositions sexuées inversées »<sup>1</sup>.

« Mon voisin (...) bon ouais je me souviens, ouais tous les deux, on faisait, voilà. Plutôt garçons que filles hein. Mes copains d'ailleurs hein! Je n'ai pas trop traîné avec les filles, moi (...) y avait mon (...) copain là aussi. (...) il avait les vacances, aussi par le C.E<sup>2</sup>. Donc euh on s'était retrouvé, mais par hasard (...), une fois en colo ensemble. Oh la la ! Les vacances qu'on avait passées c'était un super pote qui était très bon au foot. »<sup>3</sup>

Même si elle préfère jouer avec des garçons, et adopte une tenue vestimentaire sportive de l'époque, il n'en reste pas moins qu'elle reste fidèle à la norme féminine. Une jeune fille « sage ».

« Challenger, Nastase au pied et toujours en sport et voilà c'était ça moi. (...) mais je n'ai pas fait trop (...) de conneries (...) je ne sortais pas je ne bois pas (...). Mes parents (...) ils ont eu plutôt une fille plutôt cool, tu vois. Bon sport beaucoup. Euh mais je ne traînais pas trop avec les garçons (...) j'étais à l'internat donc quand même avec des règles un peu strictes même si on pouvait sortir et tout ça, (...) je n'aspirais pas à sortir, (...) tu vois me balader à Paris. Et puis mes copains, ils étaient à Saint-Germain, moi j'étais à Sartrouville, je n'avais pas moyen (...) de me déplacer, pour aller de Sartrouville à Saint-Germain (...) Donc c'était un peu compliqué (...). Voilà. J crois que j'aimais bien rester, en famille (...) le dimanche, tranquille, ou faire les devoirs.»<sup>4</sup>

Ce n'est donc pas du côté familial (ni paternel, ni fraternel) qu'elle a acquis les dispositions nécessaires pour devenir professeure d'EPS, mais elles ont commencé à se construire avec ses pairs.

Ainsi, lorsque le métier d'enseignant est méconnu par la famille des prétendants à l'enseignement, nous observons diverses représentations de celui-ci. Métier peu avantageux pour les uns, difficulté à s'y projeter et donc d'aider à s'y préparer pour les autres, notamment pour les catégories dominées socialement en reprenant la catégorisation de Loïc Szerdahelyi, et ce quel que soit le statut ciblé (maîtres ou

---

<sup>1</sup> MENNESSON, Christine. (2004), *op.cit.*

<sup>2</sup> Comité d'entreprise.

<sup>3</sup> Anne-Laure. *op. cit.*, pp. 525-526.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 527.

professeurs). Tandis que pour les catégories sociales plus élevées, la représentation du métier permet de rester en conformité avec le statut social du père (Annie et Anne-Laure).

Ici, nous parlons davantage de la profession du père que celle de la mère pour pouvoir comparer nos deux générations. D'une part parce que dans la hiérarchie familiale de nos témoins, c'est celui qui a le statut professionnel le plus élevé, quand la mère à un travail déclaré. Et dans les autres cas, elle seconde son mari ou est femme au foyer, avant de prendre un travail. Pour exemple, la mère d'Annie a toujours travaillé à l'usine, celle de Denis aidait son père à l'usine, tout comme celle d'Hélène au commerce. La mère d'Anne-Laure, après avoir été mère au foyer a commencé une activité professionnelle. Et d'autre part, parce que le statut social des femmes n'était pas équivalent à celui de l'homme à cette époque. Divers événements en sont la trace : la création du secrétariat d'État à la Condition féminine en 1974 par Valéry Giscard d'Estaing ou encore, 1975 déclarée année internationale des femmes par l'ONU, ... Les droits des femmes à égalité avec ceux des hommes n'étaient pas évidents. Leur travail était soumis à l'autorisation du mari jusque 1965-1966<sup>1</sup> ou avec des restrictions<sup>2</sup>. En effet, si elles ont toujours travaillé, leur travail n'a pas toujours été officiellement reconnu, notons aussi qu'il est plus discontinu que celui des hommes en raison des événements familiaux (mariage, naissance) mais aussi peu qualifié<sup>3</sup>.

Ainsi, si des prédispositions physiques sont signalées par nos témoins, elles ne sont pas forcément issues de la culture familiale. Relevons qu'aucune des mères de nos témoins n'a été déclarée comme sportive ou faisant une activité physique de loisir. Peut-on pour autant parler de vocation ? Il est encore trop tôt dans notre analyse pour l'évoquer.

### 7.1.2 Ou un métier (re)connu par la famille ?

Avant l'universitarisation, le recrutement des professeurs se faisait, à en lire Christelle Marsault au sein des catégories socioprofessionnelles supérieures. Selon les chiffres avancés par Alain Vilbrod dont l'échantillonnage serait représentatif de la population des enseignant·e·s d'EPS, seul « 15% des professeurs ayant 55 ans et plus au moment de l'étude ont un père enseignant »<sup>4</sup>. Michel fait partie de ces professeurs. Il est le seul de nos témoins nés dans les années 1950 à avoir un parent

---

<sup>1</sup> Loi n° 65-570 du 13 juillet 1965 portant réforme des régimes matrimoniaux. JO du 14 juillet 1965

<sup>2</sup> Un assouplissement de l'interdiction du travail de nuit est promulgué et est autorisé dans les industries pour les femmes occupant des postes de direction ou des responsabilités. Loi n°79-3 du 2 janvier 1979 relative à la durée du travail et au travail de nuit des femmes. 2 janvier 1979.

<sup>3</sup> Loïc SZERDAHELYI montre dans sa thèse qu'il y a plus de femmes maîtresse d'EPS, voir auxiliaire que de professeurs. SZERDAHELYI, Loïc, (2014), *op.cit.*

<sup>4</sup> VILBROD, Alain (2013), *op.cit.*, p. 22.

enseignant. Il ne découvre pas le métier, il y baigne et depuis son plus jeune âge. Il dit avoir suivi le chemin de son père « tout naturellement » parce qu'il trouve « l'ambiance dans laquelle il (son père) travaillait », « agréable », « sympa ».

« Tout naturellement (...) mon père (...) m'a certainement influencé (...) puisque j'allais très souvent avec lui et sur les terrains, parfois dans ses cours. (...) au club (...) en athlétisme c'était pareil, quand il s'occupait des compétitions athlétisme, bon j'étais avec lui, je faisais de l'athlétisme. »<sup>1</sup> (...) « Il enseignait à l'école normale de, de Fianarantsoa, donc il était dans une école normale. Donc (...) il était prof d'EPS là-bas. Après (...) il a été prof au lycée où j'étais moi. Enfin (...) c'était le lycée qui allait de la sixième à la terminale. Donc (...) j'ai eu l'occasion de l'avoir comme prof, aussi »<sup>2</sup>.

Néanmoins à un moment donné s'est posé le choix d'une autre orientation (l'agronomie tropicale) au contact d'un ami de la famille. En effet, son père l'aurait encouragé à trouver autre chose au cas où il n'aurait pas été admis au concours d'entrée au professorat d'EPS. Étant du sérail, il lui donne les outils pour réussir dans cette voie et lui propose de réfléchir à une solution de repli.

« je me suis inscrit aussi à agronomie tropicale à un moment donné (...) en parallèle (...). Parce que je me, mon père m'avait dit :

- mais tu sais, si jamais t'es pas admis, il faut que tu, tu essayes de trouver autre chose ».<sup>3</sup>

L'univers familial dans lequel il grandit est fidèle à celui des années soixante. L'homme travaille et la femme gère l'intendance. L'idéal prédominant étant la mère au foyer. Notons qu'il ne parle de sa mère que lors de notre premier entretien et en réponse à la question de son influence possible sur son choix de métier, elle semble ne pas peser sur sa trajectoire professionnelle. L'image du père est prégnante. Au cours des entretiens, les souvenirs qu'il rapporte sont tous liés à l'activité de ce dernier.

« Ma maman elle s'occupait surtout de gérer euh les quatre gamins qu'on était... Bon y avait qu'un seul salaire, donc elle faisait de la couture, de la cuisine... elle faisait les courses (le ton baisse un peu)... elle s'occupait vraiment... de nous. »<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Michel, *op.cit.*, p. 19.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 20.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 25.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 24.

Si Michel est le seul de nos témoins nés dans les années 1950 à avoir un parent enseignant la proportion s'inverse pour nos témoins nés après l'universitarisation, et seule, Anne-Laure ne sera pas issue du milieu enseignant. Jean-Michel Chapoulie est l'un des premiers à montrer que les chances d'orientation vers le professorat sont très fortement augmentées pour les enfants d'enseignants<sup>1</sup>. Allant dans ce sens et contrairement à Bernard Michon pour qui le recrutement s'était embourgeoisé, Alain Vilbrod parle d'endorecrutement<sup>2</sup>.

Yannick dont le père était enseignant d'EPS, ne s'oriente pas vers le métier par vocation. Dans le sens où ce n'est pas un don qu'il aurait reçu. Pas plus qu'une puissance extérieure qui l'aurait amené à ce métier, c'est son environnement familial qui l'y aurait conduit.

« Après euh une vocation euh si j'pense (...) »<sup>3</sup>

Il possède des dispositions (requis) que lui a transmis (in)consciemment son père. Son appétence pour les sports, les relations pédagogiques avec les jeunes lors de ses premières expériences professionnelles permises par son père (directeur de colonie) sont autant d'éléments réunis qui l'ont conduit à s'orienter vers ce métier.

« J'ai fait ça parce que j'aimais bien le sport. (...) C'est ce qui m'a poussé là-dedans. (...) j'étais plutôt à l'aise avec les gamins, avec plutôt les petits au début. »<sup>4</sup>

Sa définition de la vocation nous paraît intéressante, dans la mesure où elle met en exergue des prédispositions (sportives, pédagogiques) pour reconnaître certains signaux (motricité, attitude, relation à l'autre...) dans le métier d'enseignant d'EPS pour les interpréter et adopter la situation, l'attitude adéquate.

« Ben le gars est fait pour ça, c'est son (...) il était formaté pour ça. »<sup>5</sup>

Son choix d'orientation scolaire n'est pas un hasard. Dès l'entrée au collège, ses parents l'orientent dans des classes qui lui permettront d'ouvrir son champ des possibles.

---

<sup>1</sup> CHAPOULIE, Jean-Michel. « Les professeurs de l'enseignement secondaire: un métier, de classe moyenne », dans *Revue française de pédagogie*, 1988, Vol. 82, pp. 107-109.

<sup>2</sup> « nous avaliserons les analyses qui repèrent, à l'instar de Christelle Marsault, ce passage progressif d'un enseignant qui d'animateur de technicien puis didacticien au fur et à mesure que la formation « s'universitarise », que le niveau exigé, le nombre d'années d'études après le bac, etc. augmente, que le recrutement se fait aussi, non pas véritablement plus bourgeois, mais plus endocentré, et aussi plus masculins. » VILBROD, Alain. (2013), *op. cit.*, p. 25.

<sup>3</sup> Yannick, *op.cit.*, p. 640.

<sup>4</sup> Ibidem, pp. 639-640.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 640.



« nous on était en allemand, on s'est retrouvé en, langue vivante 1 allemand, au collège. (...) J pense que c'était parce que à l'époque, les (...) bonnes classes c'était allemand première langue donc je pense que nos parents nous ont mis en allemand. »<sup>1</sup>

Ce n'est que tardivement (ceci est relatif) qu'il se destine à devenir enseignant d'EPS.

« Je crois que j'ai bien réfléchi l'année de terminale ou juste avant mais non, au début j me demandais (...) si je (...) parlais pas en sport-études quoi. (...) Donc c'était plus si j'ai voulu faire ça, c'était plus (...) parce que (...) j'aimais bien le sport que par (...) conviction personnelle »<sup>2</sup>(...) « du moment où j'ai été pris au concours de l'UEREPS [j'ai choisi cette voie] (...) Pas avant (...) Quand j'ai passé le bac, j'avais fait un dossier pour aller en classe prépa. J'ai fait un truc pour aller (...) en fac de de maths ou de je sais plus quoi, de bio. Et j'ai passé le concours à l'UEREPS parce que ce n'était pas clair encore, à ce moment-là.»<sup>3</sup>

Ainsi, pour Yannick, ce sont davantage ses prédispositions familiales qui le conduisent à devenir enseignant qu'une envie précoce. Ces sœurs sont aussi dans le milieu de l'enseignement (au moment de l'entretien, l'une est documentaliste l'autre a pris un congé sabbatique après avoir réussi le concours de professeur des écoles) même si des chemins de traverse ont pu être pris. Le statut d'enseignant d'EPS s'est élevé dans sa famille confirmant ainsi un certain embourgeoisement et une endogamie. Son père y entre en tant que moniteur et lui en tant que professeur. Mais si le métier d'enseignant d'EPS est connu par les familles, et plus particulièrement celui de professeur d'EPS, dans l'échelle des hiérarchies, il n'est pas sur la plus haute marche. Ainsi Juliette et Sébastien qui sont aussi enfants d'enseignants ou de chef d'établissement, ont choisi pendant ou après leurs études universitaires, de passer le concours d'agrégation. Le bref détour que nous faisons sur le niveau de qualification comme l'agrégation, nous permet de montrer que l'élévation du niveau de recrutement et le milieu familial enseignant influent sur les perspectives d'orientation scolaire et à plus long terme sur les carrières.

Préparer le concours de l'agrégation pour Sébastien n'apparaît pas comme un projet de carrière c'est un concours de circonstances qui l'y conduit. De même que devenir professeur certifié d'EPS n'était pas pour lui une vocation mais davantage une opportunité, ou peut-être que nous pourrions appeler cela un conditionnement ou un formatage.

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 568.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 566.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 642.

« Non ce n'était pas une vocation (...) il n'y a jamais vraiment de hasard, mais (...) c'est plus un (...) choix (...) de dernière minute pendant l'année de terminale (...) avec le schéma classique (il sourit) (...) du post adolescent (il sourit encore) (...) qui se questionne un peu sur la suite (...) des événements, donc j'hésitais entre kiné et puis (...) STAPS, à l'époque il y avait les concours ! »<sup>1</sup>.

Si ce n'est pas une vocation, le passage obligé d'un concours d'entrée contrairement aux autres disciplines d'enseignement nécessitait malgré tout une anticipation sur son projet professionnel. C'est ce que nous avons appelé les prérequis implicites ; il prépare un baccalauréat scientifique (bac C), voie prestigieuse qui ouvrirait le champ des possibles pour tout futur étudiant.

« Ce n'était pas encore les S, bac C. »<sup>2</sup>

Contrairement à Yannick, ce n'est pas au sein de sa famille qu'il a acquis une culture sportive. Ce qui nous laisse augurer qu'il peut y avoir d'autres facteurs qui conduisent au métier d'enseignant d'EPS.

« mes parents ne sont pas (...) des sédentaires (...) ils ont une vraie pratique (...) enfin physique d'entretien, mais je veux dire c'est pas du tout (...) leur intérêt premier à (...) être (...) des aficionados (...) de tel ou tel sportif ou (...) d'être, à suivre. (...) il n'y avait pas (...) un engouement particulier (...) pour la pratique sportive.»<sup>3</sup>

Quoiqu'il en soit, ce choix de s'orienter n'est effectivement pas un hasard car, par ses parents, il possède implicitement « les codes » du métier d'enseignant. Pour Juliette, ce choix de métier est une vocation. Elle se rappelle que très jeune, elle aimait transmettre aux plus jeunes ce qu'elle réussissait à faire.

« Ah une vocation, parce que (...) quand tu réussis quelque chose, (ton émerveillé) t'es content d'expliquer comment t'as fait (...). Après il y a les copains dans la rue (...) donc nous on était tout le temps tout le temps dehors. Et comme il y avait des petits et des grands et tout, t'apprenais aux petits à, (...) faire de l'élastique, ou à n'importe quoi, euh tous les jeux qu'on faisait à faire du vélo, apprendre (...) du coup je m' dis, ben ouais tiens ! C'est (...) pas mal (...) t'es content quoi ! Que (...) essaye de faire du vélo grâce à toi (...) ce que tu sais toi, et tu (...) arrives à l'apporter aux autres (...) je trouve ça super, quoi ! (...) enfin je trouvais (...) du plaisir à (...) transmettre ça quoi. »<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 987

<sup>2</sup> Ibidem, p. 987.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 993.

<sup>4</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 760.

Tout comme nous l'avons vu pour Annie, son père sportif est à l'origine de son investissement dans la pratique sportive.

« Pas poussée dans ce choix de métier-là, mais comme mon père était sportif, j'ai toujours suivi (...) dans toutes ses activités. Donc (...) voilà aller se baigner derrière les vagues, des petits défis tout le temps comme ça et puis du coup ben il voit que j'y arrivais (...) (Elle rit). Je le suis et puis, du coup tu prends confiance en toi. Mais après, il ne m'a jamais poussé à faire (...) les compétitions (...) juste à, être à l'aise dans, un peu partout quoi dans toutes les activités. »<sup>1</sup>

Ne se contenter que de la réponse de Juliette disant qu'elle a la vocation, serait simpliste. Comme elle a pu le voir durant ses études universitaires, ceci n'est pas si naturel, mais relèverait du contexte culturel.

« je me souviens qu'on avait fait un cours de socio. (...) Et là justement il avait pris l'exemple des profs (...) voilà quand les deux parents sont profs, machins (...) souvent l'enfant a envie d'être prof »<sup>2</sup>

Si elle choisit de passer le concours de l'agrégation, ce pourrait être comme Sébastien, un concours de circonstances, ayant échoué au concours du CAPEPS, elle s'essaye à l'agrégation. L'une des raisons invoquées est l'envie de faire mieux que ses parents (son père est professeur de math-Physique-Chimie en lycée professionnel et sa mère d'histoire-géographie). Par ailleurs, tout comme Yannick, le milieu dans lequel elle évolue, ou encore comme Annie, les relations de partage qu'elle peut avoir avec son père sont autant d'éléments qui conditionnent son choix de métier.

Les effets de l'universitarisation sont manifestes quant au portrait sociologique de nos témoins. Peu n'ont pas au moins un parent issu du milieu enseignant

---

<sup>1</sup> Ibidem, pp. 758-59.

<sup>2</sup> Ibidem, pp. 809-810.

conformément aux conclusions de plusieurs auteurs qui ont étudié leur profil sociologique<sup>1</sup>, et plus particulièrement ceux d'EPS<sup>2</sup>.

*« Chez les quarantenaires d'aujourd'hui [nés en 1970] c'est dans le milieu des cadres et des ingénieurs que le recrutement est le plus surreprésenté, avec plus d'enfants d'enseignants. (...) tous âges confondus donc, 19,3% des pères des professeurs en EPS sont ou étaient enseignants - c'est le cas de 14,8% des enseignants du secondaire selon l'étude « Jeunes et carrières » réalisée en 1997 par l'INSEE »<sup>3</sup>.*

Il se réfère aussi aux chiffres avancés par Sophie Devineau et Alain Léger<sup>4</sup> pour dire que cette reproduction intergénérationnelle est plus forte chez les enseignants d'EPS que dans les autres disciplines.

Ainsi, devenir enseignant d'EPS n'est pas, contrairement à ce que l'opinion pense, une vocation. Ce n'est pas un don qui serait reçu d'un pouvoir extérieur mais effectivement, cela a à voir avec des prédispositions qui sont souvent d'ordre de la culture familiale et des projections scolaires (orienter le parcours scolaire vers les « bonnes » classes, la « bonne » filière). Et lorsque ce projet ne correspond pas à la projection professionnelle faite par la famille, il peut être consenti, accepté par elle pour peu qu'il soit couronné de succès et permette (inconsciemment) d'élever le niveau social d'origine, ce qui est le cas pour tous nos témoins. Mais d'autres éléments extérieurs à la famille peuvent également orienter vers le choix de ce métier.

---

<sup>1</sup> « On a également observé une surreprésentation des jeunes enseignants issus de familles comptant un parent au moins enseignant ou membre de la fonction publique ou para-publique » p. 81 (...) « Selon l'enquête réalisée auprès d'enseignants issus d'IUFM en 1993, un quart des jeunes enseignants a au moins un parent enseignant (tous niveaux confondus) et près de la moitié des agrégés (Périer, 1996). Pour une analyse des sphères d'activité de la famille d'origine, on consultera Charles F., Clément J.-P., *Comment devient-on enseignant ?*, Presses Universitaires de Strasbourg, 1997 » PÉRIER, Pierre. (2004), *op. cit.*, p. 89.

<sup>2</sup> BRET, Dominique. "Le professeur d'éducation physique et sportive : un enseignant comme les autres ?" *Carrefours de l'éducation* [en ligne]. Juillet 2009, n° 27, p. 117- 130. DOI 10.3917/cdle.027.0117 ; VILBROD, Alain. (2013), *op.cit.*

<sup>3</sup> VILBROD, Alain. (2013), *op.cit.*, p. 22.

<sup>4</sup> DEVINEAU, Sophie et LÉGER, Alain. «Les enseignants et leur famille». Dans : JUAN, Salvador et LEGALL, Didier. *Conditions et genres de vie: chroniques d'une autre France*. Paris : L'Harmattan, 2002, p. 106.

## 7.2 L'environnement autre que celui de la famille

### 7.2.1 L'institution scolaire comme vecteur d'orientation

Pour nos témoins dont la famille ne connaît pas le métier d'enseignant, ce sont certains agents de l'institution scolaire qui ont aidé au choix de ce métier. Cela aurait pu être un conseiller d'orientation, mais tel n'a pas été le cas comme le raconte Denis :

« Voilà, là-dessus après la troisième, c'est comme maintenant, il y a un problème d'orientation. Mon père étant dans son boulot, à fond pour lui il avait qu'un truc c'était que je que je prenne la suite comme on dit. (...) donc pour lui il fallait que j'aille en technique. (...) Quand il y a eu les histoires d'orientation, ce n'est pas comme maintenant où il y a des conseillers où il y a des entretiens. (...) Les parents ils donnaient un peu leur avis. (...) Et puis ben le conseiller à l'époque (...), il avait dû se laisser peut-être influencer (...). Et puis (...) je ne savais pas trop moi, ce qui m'attendait, je savais pas trop, aller au lycée (...) les sections je connaissais pas trop (...). Total j' me retrouve en lycée technique à (...) Bourg-en-Bresse, (...), lycée technique Carriat (...). Dans une classe de seconde T, c'est des STI maintenant. »<sup>1</sup>

Ce ne sont pas non plus les enseignants des autres disciplines qui sont intervenus pour aider certains de nos prétendants à l'enseignement de l'EPS. Hélène dont les parents, loin du milieu enseignant s'en sont totalement remis à eux. Cela a commencé par son orientation au collège :

« Donc mes parents, tu sais les parents, ils avaient qu'une peur (...) ils étaient d'accord avec tout (...) pour eux, ben ils ne décidaient rien.... ils se fiaient tellement à, aux enseignants. Donc je suis allée en pension à Morlaix. À 25 km de mon village. »<sup>2</sup>

Elle ne garde pas un bon souvenir des choix d'orientation faits par son école privée. Ses aspirations pour des études de langues ont été contrariées car orientée vers une filière scientifique. Elle induit que cela est l'une des causes du doublement de sa classe de seconde, car elle « boudait ». Pour celles et ceux dont les parents ne sont pas dans le milieu enseignant, l'envie de devenir enseignant d'EPS émerge souvent durant leur scolarité, et relativement tôt, au contact de leur professeur d'EPS. Il (elle) est la pièce maîtresse dans la motivation pour le métier, et ce quel que soit le milieu social de la famille.

---

<sup>1</sup> Denis, *op.cit.*, p. 665.

<sup>2</sup> Hélène, *op.cit.*, pp. 226-227.

## 7.2.2 L'enseignant (d'EPS) comme agent d'orientation privilégié

Nous présentons cette partie en deux temps. Le premier, concerne les témoins dont les parents ne sont pas dans l'enseignement et le second, ceux dont un des deux parents (au moins) est enseignant. Cette distinction nous permet d'observer le profil du recruté.

### 7.2.2.1 Pour les enseignants issus d'un autre milieu que celui de l'enseignement

Pour nos professeurs nés dans les années 1950, l'appréciation de l'enseignant d'EPS était l'un des critères retenus dans la composition du dossier. À la suite de nos divers entretiens, nous en venons à penser comme l'écrit Bruno Papin, que l'enseignant d'EPS est le premier recruteur des futurs collègues. Il « *repère les meilleurs éléments* »<sup>1</sup>. Dans le récit de vie professionnelle de nos témoins, il est une figure importante. Émerveillement, admiration sont des adjectifs qui peuvent traduire le ton employé à l'évocation de ces personnes influentes dans le choix de ce métier. Le récit d'Hélène est éloquent en ce sens.

« et j'étais tout de suite en admiration [en sixième] devant ma prof d'EPS. (...) Et là ! Tout de suite j' me suis dit, que je voulais être prof, je ne sais pas si on disait prof ?! Parce qu'elle devait être monitrice, bon bref peu importe (...) je voulais être ça. (...) enfin je disais ça à personne (...) enfin à qui voulais-tu te confier. Je j'ai adoré, j'étais presque amoureuse, enfin tu vois admirative (...) de ma prof. Complètement quoi ! »<sup>2</sup>.

Peut-être que, plus que la personne elle-même ou les cours prodigués, c'est ce qu'elle représente qui déclenche chez Hélène, l'envie de devenir enseignante d'EPS.

«je passais mon temps à faire euh des roulades, des équilibres, de tenir à l'équilibre (...) Je m'en rappelle, chacune faisait un peu ce qu'elle voulait (...) Mais bon ce n'était pas vraiment un cours mais enfin, si c'était un cours pour (...) l'époque, comme ça ! Mais ce n'était pas structuré quoi ! Mais moi je n'arrêtais pas je me rappelle, j'arrêtais pas. »<sup>3</sup>

Cette enseignante lui donne la possibilité d'utiliser, d'exploiter le potentiel de sa motricité qui jusqu'alors n'avait pas été stimulé. Elle se compare avec les enfants de son entourage d'aujourd'hui.

---

<sup>1</sup> PAPIN, Bruno. (2013), *op.cit.*, p. 41

<sup>2</sup> Hélène, *op.cit.*, pp. 231-234.

<sup>3</sup> Ibidem, pp. 233-234.

« Faut dire que j'avais (...) un plaisir, je n'avais jamais, je m'étais jamais posée sur les mains de mon enfance. Maintenant tu vois tous les petits, ils vont sur la plage. »<sup>1</sup>

Le rapport au corps, et qui plus est de la femme était bien différent de celui d'aujourd'hui. Est signifiant, l'un des slogans d'un manifeste des années 1970, des femmes qui luttait pour leurs droits : « *Je me suis faite avorter ; notre ventre nous appartient notre corps nous appartient* ». Ce sous-entendu met en exergue leur position de dominée mais aussi de la fonction qui leur était attribuée, celui d'épouse et de mère. Les propos, d'Ernest Labbé, bien qu'ils soient de 1930 illustrent cela

« La femme est construite avant tout pour procréer ; par conséquent la culture du corps féminin est au moins aussi importante que celle du corps de l'homme, puisque les qualités physiques maternelles, outre qu'elles facilitent l'eugénétique, se transmettent à l'enfant. La fin suprême de la femme est le mieux-être de la postérité. En cultivant la valeur physique et physiologique de la femme, c'est toute la race qu'on améliore avec elle »<sup>2</sup>

Ne versons pas dans la caricature, les hommes prônant l'éducation physique, n'avaient (n'ont) pas tous une vision stéréotypée de la femme, et ceux qui sont contre, ne sont pas tous des misogynes. Bien que ce soit plus pour des raisons conjoncturelles<sup>3</sup>, Georges Hébert regrettait les stéréotypes<sup>4</sup>, les constructions sociales du genre, et proposait une méthode qui : « *s'applique aussi bien à l'éducation des filles que des garçons* »<sup>5</sup>.

Hélène dit prendre du plaisir à se renverser, à utiliser son corps de façon inhabituelle. Mais dans le même temps, elle n'ose en parler.

« je passais mon temps à faire (...) des roulades, des équilibres, de tenir à l'équilibre... »<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 234.

<sup>2</sup> LABBÉ, Marcel (dir.). (1930) *Traité d'éducation physique*. Paris : G. Doin, p. 540.

<sup>3</sup> DELAPLACE, Jean-Michel. *Georges Hébert, sculpteur de corps. Être fort pour être utile*. Paris : Vuibert, 2005. ISBN 2-7117-7135-0.

<sup>4</sup> « *La jeune fille qui serait développée et entraînée d'une façon aussi complète et poussée que le jeune homme pourrait se mesurer à peu près à égalité avec lui dans l'ensemble des épreuves. Mais le rôle social et familial de la femme, les habitudes de vie, la façon dont on l'élève, sa mentalité, ses aspirations, dont il faut bien tenir compte, entravent son développement et ne la disposent pas en faveur des manifestations de force* » (HEBERT, 1911, p. 106) cité par GLEYSE, Jacques. L'éducation physique comme analyseur de l'histoire de la mixité dans les écoles (1882-2008). *Tréma* [en ligne]. Juin 2010, n° 32, p. 69-92. DOI 10.4000/trema.1153. pp. 12-13

<sup>5</sup> HEBERT, Georges. *L'Éducation physique virile et morale par la méthode naturelle*. Paris : Vuibert, 1936.6, p. 9

<sup>6</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 233.

Ce métier qu'elle découvre, lui procurerait presque un plaisir coupable. C'est ainsi que nous l'interprétons lorsqu'elle regrette de ne pouvoir confier à quiconque son dessein. Cette enseignante lui aurait permis de lever un interdit. Autre interprétation possible, celui de faire un choix professionnel inconnu de son milieu familial, et qui n'était pas valorisant, car pour ses parents, faire de l'éducation physique ce n'était pas sérieux.

« Voilà, oui donc voilà. Je voulais faire ça et. Oui bon ben mes parents ce n'était pas possible de leur parler de ce que j'aimais ça. Parce que ça c'est jouer quoi ! »<sup>1</sup>

Dans ce témoignage, l'utilisation du mot « admiration » est à souligner. Cette enseignante d'EPS incarne l'image de ce qu'elle voudrait devenir. Elle est le reflet de son devenir souhaité. Sa trajectoire professionnelle a été initiée en classe de sixième par Mademoiselle Balcon puis s'est poursuivie au lycée avec madame Guezennec. Celle qui l'accompagnera, la mettra sur la voie de l'enseignement.

« Et ma prof de gym aussi (...) du lycée, Madame Guezennec ... un amour de prof ah ben tout de suite, ah tu comprends, j'allais à l'affectif, aussi, en plus. J'ai adoré quoi et... »<sup>2</sup>.

Cette admiration pour son enseignante d'EPS n'est pas que l'apanage d'Hélène. Nous pouvons aussi déceler outre de l'admiration, de l'émerveillement au contact de certains enseignants d'EPS dans le témoignage d'Annie. Ce sont des personnes qui, à ses yeux, sont extraordinaires.

« Et certaines sortaient [du lot], (...) surtout celle qui s'est occupée de moi-là, euh concernant le volley qui, (...) me prenait bien sous (...) sa coupe ! Parce qu'elle me ramenait même à la maison parce qu'on (...) habitait dans le même coin (...). J'ai beaucoup de souvenirs, c'est Madame Deleplace. »<sup>3</sup>

Ou représentent un monde qui suscite de l'admiration, de l'étonnement<sup>4</sup>.

« fréquenter les, la prof de gym enfin, bon je trouvais que c'était certainement, que c'était un métier merveilleux. »<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Ibidem, (2015), *op.cit.*, p. 236.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 244.

<sup>3</sup> Annie, *op.cit.* p. 841.

<sup>4</sup> La définition de l'Académie française pour merveilleux est « *Qui cause une grande admiration, mêlée d'une sorte de surprise.* »

<sup>5</sup> Annie, *op.cit.* p. 847.



Ce sont ces enseignants qui ont personnifié un avenir professionnel possible. Et plus particulièrement, cette femme qu'elle admirait, qui l'avait « choisie » et lui confiait des responsabilités.

« j'ai tout de suite été capitaine de l'équipe de volley et j'allais chercher toutes les semaines les ballons, les licences que me préparait cette fameuse Madame Deleplace. »<sup>1</sup>

Elle avait plus de valeur à ses yeux que certaines enseignantes qu'elle a croisées dans sa scolarité, autant du fait de ses diplômes supposés que par son statut social.

« Et donc c'étaient des gens qui (...) sortaient (...) de l'ENSEP. On (...) faisait la différence ! Pas tout à fait, on était gamine ! Mais (...) j'ai en tête des profs qui véritablement m'ont bien fait travailler. Et d'autres qui m'ont moins fait travailler. (...) Ben j'avais l'impression que, il y avait véritablement un cours si tu veux.»<sup>2</sup>

Elle en parle avec déférence. Cette enseignante avait suivi la formation de l'élite des professeurs et, était la femme de René Deleplace, qui a marqué l'histoire de l'EPS notamment au moment du courant sportif de la discipline.

« Qui est quand même la femme (...) de Monsieur Deleplace. (...) Enfin qui a une grande renommée, qui était prof de gym aussi lui, et, il est dans un courant. »<sup>3</sup>

Il est intéressant de noter que tout comme Hélène, elle évalue la qualité d'un cours d'EPS reçu à posteriori. Et même, si elle n'a pas eu de formation à ce moment-là, elle semble déjà avoir une idée de ce que devrait être un cours d'EPS. Au contact de ces femmes, nos témoins ont eu la vocation. En reprenant la définition de Pierre Périer<sup>4</sup>, cette force supérieure pourrait être personnifiée par ces enseignants extraordinaires du point de vue de nos témoins, qui les choisissent en tant qu'élus, en leur déléguant des tâches ou en les mettant sur la voie de l'enseignement. Nos témoins femmes de l'ancienne génération ne baignaient pas dans le milieu enseignant. Force est de constater que ce sont d'autres femmes qui ont suscité leur motivation car avec le concours distinct pour l'enseignement de l'EPS, les enseignantes sont face à un public exclusivement féminin. Pour Anne-Laure qui fait partie de la jeune génération, c'est pour son professeur (homme) d'EPS qu'elle a de l'admiration. Il incarne un avenir auquel elle aspire :

---

<sup>1</sup> Idem.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 842.

<sup>3</sup> Ibidem p. 841.

<sup>4</sup> Chapitre 7

« Moi, j'ai dit, quand je l'ai vu en fait, quand c'était mon prof en sixième, moi, j'ai dit je veux faire la même chose que lui, quoi ! Ça m' plaisait. Tu vois, il était toujours joyeux, toujours content tu vois moi je veux être comme lui moi, tu vois ! »<sup>1</sup>

Notons d'ores et déjà, une différence entre ces deux générations, le sexe de l'enseignant d'EPS, il n'est plus exclusivement identique à celui de ses élèves. Autrement dit, l'enseignement de l'EPS pour les jeunes filles ne semble plus réservé aux enseignantes.

Quelles que soient les générations, persiste l'implicite d'un pré-recrutement des futurs enseignants d'EPS par les membres de la corporation. Là encore, nous pouvons relever dans les termes employés pour définir celui qui a été un élément déterminant dans le choix du métier, le statut qui lui est attribué.

« c'est un prof que j'adorais hein ! C'était mon mentor (...) ! C'est lui qui m'a appris à skier »<sup>2</sup>

C'est un guide, un conseiller, une personne expérimentée, un sage, bref un mentor. Il est à une place élevée comparativement aux autres enseignants. Quand il s'agit de parler de cette personne, c'est l'adjectif possessif qui est utilisé: «ma prof de gym », « mon mentor ». Une relation particulière est installée. Le nom pour signifier le sentiment éprouvé à son égard n'est pas dénué de sens. Selon l'Académie française, l'adoration est soit, un « *amour passionné* », un « *attachement extrême* », soit « *le fait de rendre un culte à* », mais aussi un « *acte par lequel l'homme reconnaît avec humilité et confiance la puissance, la gloire et la sainteté de Dieu.* » La place de ce professeur dans sa trajectoire de vie professionnelle est au plus haut sommet. Pour Anne-laure aussi, ce sont ses professeurs d'EPS qui l'ont inspirée, voire aspirée vers ce métier. Elle s'est vue confier des tâches par son professeur, son mentor.

« C'était un prof, prof d'EPS à Saint-Germain. Et tu vois, il me confiait, quand j'étais dans le bus,

- bon, ben Anne-Laure, hop, tu restes dans le bus tu vas chercher les benjamins

Parce que c'était, le lycée, en fait c'était (...) collège lycée. Donc quand on prenait un bus, des fois on emmenait collègue et lycée.

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op.cit.*, p. 451.

<sup>2</sup> Ibidem p. 449.

- Eh (...) tu vas prendre les benjamins, qui sont dans la salle à Plaisir, hop, tu les fais monter hop après bon, vous nous rejoignez-là.

Donc tu vois, j'étais déjà (...) responsable »<sup>1</sup>

La relation qui lie ces enseignants d'EPS à leurs élèves-élus laisse à penser qu'ils fonctionnent comme si les uns reconnaissent les autres comme faisant partie d'un groupe à perpétuer. L'attribution de responsabilité est une forme de reconnaissance des enseignants d'EPS, envers un élève semblant posséder les dispositions nécessaires pour le métier. Ces derniers sont ainsi valorisés, et stimulés dans leur engagement. Les élèves repérés, dont ils pensent qu'ils pourraient assurer la relève, se voient confier des tâches, donner des responsabilités. Annie et Anne-Laure en sont des exemples. Bruno Papin précise cela lorsqu'il décrit l'enseignant dans sa fonction de recruteur, elle n'est pas forcément consciente, « *repérer, inciter, persuader les élèves dont il a identifié des aptitudes, des qualités pour l'exercice de ce métier* »<sup>2</sup>. Un des critères retenus par les enseignants dans le choix des « élus » est donc la capacité d'assumer des responsabilités. L'association sportive et/ou les cours d'EPS sont les terrains de mise à l'épreuve de ces qualités, de ces compétences. Sans occulter les résultats physiques (au-dessus de la moyenne) de ces élèves et qui sont alors doublement valorisés dans cette discipline. Tous ces indicateurs agissent comme des indices pour détecter, désigner celle ou celui qui prendra la relève, ou autrement dit « *les signes comme étant ceux de la vocation* »<sup>3</sup>.

Pour Denis, seul homme de notre corpus qui ne soit pas issu du milieu enseignant, il en est tout autrement. C'est avec ses pairs que lui vient l'idée de devenir enseignant d'EPS.

« Et puis (...) avec un avec des copains là-bas

- Oh ce s'rait bien, ce s'rait bien, ce s'rait !

Y a (...) des gars qui étaient un peu branchés sur le sport aussi.

- Ce serait bien si (...) prof de gym, tout ça c'est bien. Ce serait bien on ferait du sport tout le temps.

Enfin pour nous c'était comme ça hein. On était gamins quoi ! (...) On (...) était pas mûr comme peuvent être des élèves de terminale, qui ont été préparés à ça (...). Et puis moi je sortais un peu (...) de mon bled aussi hein. (...) Et

---

<sup>1</sup> Ibidem, pp. 435-436.

<sup>2</sup> PAPIN, Bruno. (2013), *op.cit.*, p. 41

<sup>3</sup> SUAUD, Charles. (1975), « L'imposition de la vocation sacerdotale ». Dans : *Actes de la recherche en sciences sociales*. n°1-3, mai 1975, pp. 2-17 cité par PAPIN, Bruno. (2013), *op.cit.*

p'uis ça m'est venu l'idée, j'dis "ben putain ouais, c'est pas mal ça, faire prof de gym". »<sup>1</sup>

L'idée de devenir enseignant d'EPS chemine alors car le sport, lui permet de canaliser son énergie débordante mais est aussi synonyme de camaraderie.

« l'idée d'enseignant d'EPS (...) elle date. (Le ton change) Bon parallèlement à ça j'étais assez (...) j'avais beaucoup d'énergie. Et que j'essayais et que j'ai canalisé un peu en pratiquant le (...) sport depuis très gamin hein. À l'âge de, de 11-12 ans j'ai attaqué l'athlétisme, par exemple. (...) J'étais plus souvent au stade que devant mes bouquins, quoi hein ! C'était mon truc, le stade j'allais courir j'allais lancer, j'allais (il étouffe un rire). Et puis j'avais des copains, quoi ! C'était, c'était le truc quoi... ».<sup>2</sup>

Contrairement à nos autres témoins qui ne sont pas issus du milieu enseignant, il n'a pas été coopté, adoubé par des (supers)<sup>3</sup> enseignants d'EPS. Toutefois, enseigner l'EPS pourrait être une vocation pour lui, au sens où son inclination pour le sport le conduit à choisir cette voie. C'est là un point commun à tous nos témoins (génération et sexe confondus). Leur appétence pour le sport et/ou l'activité physique est le premier déterminant dans l'orientation vers le métier qu'il soit guidé par un enseignant d'EPS ou par les camarades.

#### *7.2.2.2 Pour les enseignants issus du milieu de l'enseignement*

Pour mieux saisir l'importance de l'environnement et la culture familiale, nous déterminerons deux sous-groupes. Le premier est constitué de, ceux dont un des parents (au moins) enseigne l'EPS. Le second groupe est composé de ceux dont les parents sont enseignants mais pas de cette discipline. Si dans le récit de vie professionnelle de ces témoins, les enseignants d'EPS ont une place importante, c'est moins la personne qui semble les marquer que l'image de bien être, de qualité de vie liée à l'exercice du métier.

Michel (né en 1950) et Yannick (né en 1970) constituent notre premier sous-groupe. Ils ont à travers leur père pu vivre, eu connaissance de ce métier avant même d'entrer en formation. Les souvenirs liés à leur enfance avec leur père sont empreints du métier de ce dernier. Ajoutons que pour eux, l'esprit de camaraderie va de pair avec le sport et le métier. Michel qui après sa prime enfance dans le Finistère grandira à Madagascar n'en a que de bons souvenirs. Il associe le métier aux activités dans la nature et de partage avec les enfants des collègues de son père.

---

<sup>1</sup> Denis, *op.cit.* p.669.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 663.

<sup>3</sup> Aux yeux de nos témoins.

« j'ai vu l'ambiance dans laquelle il travaillait euh, ses collègues, je trouvais que c'était sympa quoi, c'était agréable, même si ... j'sais pas. C'est vrai que dans le Finistère-là, il y avait des périodes où, sous la pluie, sous le vent, ce n'était pas drôle non plus. Mais c'est, (...) les seuls moments, un peu sombres.»<sup>1</sup>

La qualité de vie qui en émane leur laisse de bons souvenirs. Pour Yannick aussi, le métier de son père influence ses goûts culturels qui le conduiront à son choix professionnel. Il fait beaucoup de sport enfant. Il associe le sport à l'esprit de camaraderie et se réalise en tant qu'individu.

« Et à l'époque, si je peux préciser, le foot-là c'était (...) quand même une activité de copains (...). On est (...) resté super potes encore maintenant, tu vois quand je rentre je les vois tous, quasiment (...). C'était une activité sociale autant que sportive, si tu veux.»<sup>2</sup>

Il baigne dans ce métier sans s'en rendre compte, et au moment de penser à son orientation, bien qu'il postule pour des études en lien avec les sciences, il se dirige vers une voie qu'il connaît.

« Quand j'ai passé le bac, j'avais fait un dossier pour aller en classe prépa. J'ai fait un truc pour aller (...) en fac (...) de maths ou de je sais plus quoi, de bio. Et j'ai passé le concours à l'UEREPS parce que ce n'était pas clair encore, à ce moment-là. »<sup>3</sup>

Ce choix semble être fait par défaut.

« Donc c'était plus si j'ai voulu faire ça, c'était plus (...) parce que (...) j'aimais bien le sport que par euh conviction personnelle (...) voilà.»<sup>4</sup>

Nos deux témoins ont baigné dans ce milieu et y ont acquis les codes pour en faire partie. Ce n'est pas « naturellement » comme le dit Michel qu'ils ont fait ce choix, mais plutôt culturellement. Ce n'est donc pas une vocation au sens où ils auraient été choisis par une puissance extérieure, mais ils ont vocation à enseigner. Plus clairement, leur milieu les conduit à devenir des enseignants d'EPS. Inconsciemment, ils possèdent d'ores et déjà, l'un des premiers prérequis sélectifs du métier, des compétences physiques. Ils ont une forte inclination pour le sport, qui fait partie de leur culture familiale. Ce n'est que plus tard en se comparant avec les autres étudiants qu'ils peuvent en prendre conscience.

---

<sup>1</sup> Michel, *op.cit.*, pp. 36-37.

<sup>2</sup> Yannick, *op.cit.* p. 584.

<sup>3</sup> Yannick, *op.cit.* p. 642.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 566.

« je me suis rendu compte que j'étais assez polyvalent quand je suis arrivé au CREPS par rapport à d'autres collègues. »<sup>1</sup>

Pour notre second groupe (Juliette et Sébastien), c'est au contact de leur enseignant à l'école primaire qu'une projection de leur avenir s'est dessinée.

« Eh ben au départ ouais, j'ai toujours aimé le sport, moi depuis la sixième, voilà. Je voulais être prof d'EPS parce que j'aimais bien (...) faire du sport, je trouvais que c'était pas mal, en voyant (...) mon instit de CM2 ça m'a donné envie (...), tout le temps dehors (...) voilà de faire du sport, je me suis sentie bien (...) je trouvais que c'était mon domaine quoi. Et puis à chaque fois que j'arrivais sur (...) un stade, (elle prend une grande inspiration et ouvre les bras et expire) pfff voilà. C'est donc, ça m'a plu, mais tu vois, ça (...) correspond à peu près effectivement à l'âge où j'ai commencé à faire du tennis et du judo, donc dix ans voilà c'est à peu près là (...) et puis (...) après quand tu vois (...) que tu te débrouilles quand même pas trop mal voilà. Tu te dis ça peut être pas mal, je suis bien là, je me sens bien. »<sup>2</sup>

Les qualités physiques que son père a sollicité dès son plus jeune âge, associées à sa représentation du métier en termes de qualité de vie professionnelle sont autant d'éléments qui motivent Juliette à vouloir devenir professeure d'EPS. Indirectement, ses parents enseignants pèsent sur son choix, en étant le contre-exemple de ce qu'elle veut que soit le métier d'enseignant.

« Quand je vois mon, ma mère qui passait des heures à corriger ses copies de de français d'histoire-géo. »<sup>3</sup>

Sébastien qui n'était pas issu d'une famille culturellement sportive, a découvert le sport à l'école primaire au contact d'un professeur passionné de basket-ball.

« j' pense ce qui m'a mis le pied à l'étrier de la pratique sportive et là où j'ai pris du plaisir, c'est parce (...) j'étais dans une école euh primaire (...) dont le directeur (...) était un passionné de basket, et du coup dans la cour de l'école primaire il y avait un terrain de, de basket. Et à chaque récré, (...) c'était soit balle au prisonnier soit basket (...). Et y avait (...), une association dans la dans la p'tite ville, Poligny petite ville du Jura (...) qui avait un club de basket, (...) une association dynamique et donc du coup, c'est ça qui qui a fait que, (...) donc (...) j'ai vraiment (...) de très bons souvenirs de, voilà de cette cour de récréation où, (...) on passait beaucoup de temps à jouer, (...) au basket. »<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Michel, *op.cit.* p. 32.

<sup>2</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 759.

<sup>3</sup> Ibidem, *op.cit.*, p. 808.

<sup>4</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 992.

Cet enseignant est comme il le dit la « genèse » de son choix de métier. C'est par lui que vient, se développe son goût de la pratique physique. Ce n'est peut-être pas un hasard, si le basket-ball sera l'activité dont il fera sa spécialité dans sa jeunesse.

« Ben je dirais la genèse oui, (...) ce qui a fait que (...) j'ai fait du sport, et que j'y ai pris du plaisir, (...) que j'y ai eu des réussites »<sup>1</sup>.

Cet enseignant lui a transmis sa passion, et s'avère être à l'origine de son projet professionnel futur. Son sentiment de compétence (ses réussites) semble aider à ce qu'il ait une estime de soi suffisante le poussant à se présenter au concours d'entrée pour la formation des professeurs d'EPS. Il se dirige alors plutôt vers le métier de l'enseignement que celui du soin. En analysant brièvement son parcours, de son propre chef, il conclut que ce n'est pas un hasard.

« Non ce n'était pas une vocation (...) c'est plus. Pas le hasard, ben parce qu'il n'y a jamais vraiment de hasard, mais euh c'est plus (...) un choix (...) de dernière minute pendant l'année de terminale (...) avec le schéma classique (il sourit) (...) du post adolescent (il sourit encore) qui arrive (...), qui se questionne un peu sur la suite euh des événements, donc j'hésitais entre kiné et puis euh et puis STAPS, à l'époque il y avait les concours ! »<sup>2</sup>

Les récits de vie de ce groupe qui ont au moins, un parent dans l'enseignement (quand ce n'est pas les deux pour la plus jeune génération) indiquent clairement que pour nombre d'entre eux, devenir enseignant n'est pas une vocation. En revanche, leurs prédispositions familiales<sup>3</sup> (parents enseignants d'EPS ou pas, aperçu du métier de l'intérieur, de la qualité de vie inhérente au métier) sont autant d'éléments qui les prédestinent, qui les conduisent à ce choix de métier. Cela ne s'est fait pas fait comme si cela coulait de source, par défaut, par hasard, ils ont vocation à devenir des enseignants, d'EPS du fait de leur environnement et de la culture familiale (pratiquer une activité sportive régulière). Être enfant d'enseignant d'EPS permet plus facilement l'accès au métier. Le capital sportif, physique (critère d'éligibilité au concours d'entrée en formation) fait alors partie de la culture familiale, de leur patrimoine. Cependant, d'après leurs déclarations, il semblerait que ce soit davantage l'intérêt pour et leur réussite dans le sport, son aspect socialisant qui les aient conduits à faire ce choix. Pour celles et ceux dont aucun des parents n'est enseignant d'EPS, c'est la rencontre avec une figure de l'enseignement ayant les mêmes appétences qui a pesé dans leur choix

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 993.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 987.

<sup>3</sup> Nous pourrions parler d'endogamie à l'instar d'Alain VILBROD qui indique aussi les travaux de ceux qui ont travaillé sur ce thème : « *Jean-Michel Chapoulie apparaît comme l'un des premiers à avoir exploré les dimensions d'endoreproduction* » mais il y aussi « *les travaux des sociologues portant sur l'endorecrutement* » VILBROD, Alain. (2013), *op.cit.*, p. 33.

professionnel. Cet enseignant rencontré à l'école primaire leur a, soit donné le goût de la pratique sportive, soit leur a permis d'aspirer à une vie où le sport avait une grande place. Un métier synonyme pour eux de plaisir à transmettre, à s'épanouir, à une certaine liberté.

Ainsi, concernant ces aspects des trajectoires individuelles, il apparaît plus clairement que pour celles et ceux dont les parents sont issus d'une autre catégorie socioprofessionnelle que celle de l'enseignement, l'enseignant d'EPS cotoyé est l'agent d'orientation privilégié. Il facilite l'accès au métier. Nous pensons par exemple à Madame Guezennec qui conduit Hélène à son concours de maîtresse d'EPS, à Denis qui se fait aider par des professeurs d'EPS alors qu'il est surveillant dans un établissement pour préparer son enchaînement de gymnastique au sol pour préparer le concours d'entrée. Mais cette aide peut prendre d'autres formes. Des responsabilités sont données aux « élus ». Leurs qualités humaines sont valorisées. Leur dynamisme, comme par exemple celui d'Annie.

« Ben parce que je crois que j'aimais le sport avant tout. J'aimais l'activité physique. Et puis euh, ben, je vivais ça pleinement (...) c'était une passion, j'ai tout de suite été capitaine de l'équipe de volley et j'allais chercher toutes les semaines les ballons les licences que me préparait cette fameuse Madame Deleplace, j'allais lui rendre (...), le vendredi matin »<sup>1</sup>.

D'autres qualités sont mises en valeur telles les prises d'initiative dont faire preuve Anne-Laure.

« j'avais déjà la fièvre (...) prof d'EPS. Parce que (...) j'organisais déjà des tournois, (...) dans les bus avec l'UNSS, hop ! Je faisais les transports, tac tac. (...) C'était un prof, prof d'EPS à Saint-Germain. Et tu vois, il me confiait [les élèves], quand j'étais dans le bus. »<sup>2</sup>

Ce sont les qualités physiques de nos témoins qui ont attiré en premier lieu l'attention de leur enseignant d'EPS. Elles semblent au-dessus de la moyenne pour tous nos témoins, en nous référant à leurs titres sportifs<sup>3</sup>. Pour ces futurs enseignants et enseignantes, c'est donc davantage l'environnement scolaire (les enseignants, les camarades d'école) que familial qui a conditionné l'accès au métier.

Un point qui nous semble intéressant à relever est, que seules les femmes de notre corpus disent avoir eu la vocation pour ce métier. Cette révélation aurait pris forme sous les traits de leur enseignant ou enseignante d'EPS au collège voire à l'école primaire. Mais plus que ce qui aurait guidé l'orientation vers ce métier, avoir la

---

<sup>1</sup> Annie, *op.cit.*, p. 847.

<sup>2</sup> Anne-Laure, *op.cit.*, p. 435.

<sup>3</sup> Seule Hélène ne semble pas en avoir eu.



vocation pour elles, ce serait un engagement totalement désintéressé, dont le seul but serait de partager, transmettre, aider au bien-être. Pourrions-nous, nous permettre de penser, ou faire le parallèle à la fonction qui est souvent attribuée à la femme qui, devenant mère doit s'effacer pour élever sa progéniture ? Ce serait comme l'écrit Pierre Périer le « *mariage réussi entre les qualités de personnalité et les dispositions pour le métier, la vocation donne corps au «don» pour l'enseignement, perçu comme un gage de l'efficacité dans l'activité* »<sup>1</sup>. Juliette illustre autrement cela, son contentement, sa satisfaction passe par la réussite des autres.

« Ah une vocation, (...) quand tu réussis quelque chose, (ton émerveillé) t'es content d'expliquer comment t'as fait, (...) Que [tous] essaye de faire du vélo grâce à toi. »<sup>2</sup>

En fait, ce qu'elles appellent vocation est, nous l'avons vu, davantage une valorisation et une orientation précoce marquée par un élément extérieur à la famille. Ce sentiment, n'est-il pas le sceau de la connotation du métier d'enseignant d'EPS ? Le sport reste un domaine réservé aux hommes tout comme le métier d'enseignant d'EPS est connoté masculin. Ce « don » ou ce que nous préférons appeler une prédisposition physique, des qualités humaines de ces femmes atypiques ont été décelées par un mentor, une figure emblématique, qui les a choisies pour perpétuer le métier. Alors que pour nos témoins hommes, l'orientation vers le métier n'a pas vraiment à voir avec la vocation, ce serait l'opportunité d'allier l'utile à l'agréable.

### 7.2.3 Conclusion

Les trajectoires sportives, culturelles et familiales de nos témoins nous ont permis de distinguer une évolution tant au niveau des prérequis scolaires que ceux qui étaient implicites.

Après l'universitarisation, le niveau scolaire de recrutement s'élève tout comme le profil sociologique de ces futurs enseignants d'EPS. Les compétences physiques sont toujours recherchées par le biais d'une sélection (bien que non réglementaire) au concours d'entrée en formation pour celles et ceux nées dans les années 1970. Il semblerait qu'avec l'élévation du capital scolaire, les autres prérequis implicites (expériences pédagogiques, ...) liées à l'exercice du métier disparaissent, tout comme certains corps qui étaient recrutés avant le baccalauréat, tandis que d'autres naissent, les agrégés d'EPS plus exigeants en termes de connaissances universitaires.

---

<sup>1</sup> PÉRIER, Pierre. (2004), *op.cit.*, p.80

<sup>2</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 760.

Alors qu'avant l'universitarisation, en plus du baccalauréat, sans négliger les résultats sportifs, les compétences (acquises en amont du concours d'entrée) liées à la pédagogie, l'encadrement permettaient de distinguer les candidats, pour les sélectionner à l'entrée de la formation et les hiérarchiser en leur attribuant un statut.

Le profil professionnel de l'enseignant est devenu de moins en moins technique et se rapproche de plus en plus des exigences universitaires, comme il est de mise pour les enseignants des autres disciplines.

Bien qu'il y ait un concours distinct (pour nos témoins nés dans les années 1950), femmes et homme peuvent postuler au même métier avec malgré tout, des exigences physiques moindres pour les femmes, voire parfois même être dispensée de diplôme pour les mères de trois enfants, ce qui est toujours d'actualité de nos jours. Il n'est pas aisé de déceler dans le témoignage de celles et ceux nés dans les années 1970 et ayant donc passé le concours unique du CAPEPS (préparant le même métier), si les exigences physiques féminines sont moindres que celles des hommes. Mais nous pouvons le supposer car les barèmes d'entrée semblent être distincts et fonction du sexe des candidats. En revanche, lorsque nous comparons les hommes des deux générations, le niveau sportif des plus jeunes apparaît moins élevé que celui des anciens. Tandis que celui des femmes plus jeunes s'est élevé au regard de leurs résultats sportifs. Toutefois si l'évolution de la société française leur ouvre l'accès à d'autres pratiques sportives au niveau fédéral, cela ne se retrouve pas forcément dans les concours d'entrée en formation dans les années 1990. Des stéréotypes semblent persister. Cela se retrouve-t-il dans les contenus de la formation initiale ?

## 8 Les contenus de la formation initiale

### 8.1 Avant l'universitarisation, différentes formations et de multiples structures sont à l'œuvre

Comme nous l'ont évoqué précédemment, pour nos témoins nés dans les années 1950, diverses structures de formation permettaient d'accéder au statut d'enseignant d'EPS.

#### 8.1.1 Une formation unique pour les maîtres en EPS

Un seul lieu pour obtenir la maîtrise d'EPS, le CREPS. La formation commence, après le passage de tests, écrit et physique, dans des lieux distincts en fonction du sexe<sup>1</sup>, comme nous pouvons le relever dans nos divers témoignages.

---

<sup>1</sup> Exception faite de celui de pointe-à-pitre.

« parce qu'on était que des filles (...) au CREPS. À Lille, on était que des filles. Le CREPS garçons c'était Nancy, sur la côte Nord-là. (...) Houlgate, Toulouse. Filles c'était Poitiers. »<sup>1</sup>

« ...on tournait un peu en rond hein au CREPS à Dinard, c'est vrai, on était 80, internes. Euh en dehors (...) des entraînements (...), des cours, des compétitions, on avait quelques loisirs. On allait au bal du coin-là, draguer les (il amorce un rire) les donzelles (dans un sourire). On avait quelques rencontres avec la section P1 de Saint-Brieuc, féminine. (...) C'était démixté [la formation]»<sup>2</sup>.

« Et les filles venaient elles (...) du (...) CREPS de Voiron. Leur formation c'était à Voiron. »<sup>3</sup>.

Pour les maîtres EPS, la formation se déroule en deux ans, pendant lesquels, un niveau de performance physique exigeant doit être acquis. Elle se déroule en internat, comme nous l'indiquera Hélène. Le coût de la formation était pris en charge en échange d'un engagement de service.

« Les études n'étaient pas payantes. C'était tout gratuit le pensionnat, tout. Quoi, on payait pour prendre le train évidemment, et on devait cinq ans à l'état. (...) Démissionner, si tu voulais faire autre chose (...) tu devais rembourser une partie (...) cinq ans à l'état.»<sup>4</sup>

Annie qui s'est présentée au concours de maîtresse d'EPS la même année où elle se présentait à nouveau pour le concours du CAPEPS compare les attendus physiques.

« une formation complètement différente ! (...) Où t'avais aussi des épreuves bien précises dont je me rappelle des imposées aux agrès. Barre poutre etc. qui étaient quelquefois, plus difficiles que ce qu'on nous avait demandé en P2 A, P2 B.»<sup>5</sup>

Un temps important est dévolu à la pratique physique, afin que ces futurs enseignants soient de très bons techniciens polyvalents de l'éducation sportive de l'époque.

---

<sup>1</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 303.

<sup>2</sup> Michel, *op.cit.*, p. 46.

<sup>3</sup> Denis, *op.cit.*, p. 689.

<sup>4</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 319.

<sup>5</sup> Annie, *op.cit.*, p. 893.

« Parce que tu vois nous, on avait beaucoup plus de physique que vous, que les profs. (...) Et d'ailleurs, on avait trente heures par semaine de physique. »<sup>1</sup>

Cette formation vise davantage à entraîner des femmes et des hommes qu'à une formation pédagogique comme en témoigne Hélène. Elle regrette de ne pas avoir reçu ce type de contenu pour enseigner en formation initiale.

« À cette époque-là, nous les maîtres c'était notre boulot, c'était vraiment technique hein. Même la péda, c'était technique pour enseigner, oh ben oui. (...) Comment faire pour, c'est ça aussi l'enseignement.»<sup>2</sup>

C'est sur le terrain qu'elle apprendra d'autres techniques d'enseignement que celle de la démonstration. Ce qui renforce les propos de Christelle Marsault « *Les formations dans les CREPS sont plus orientées vers des compétences techniques dans le domaine sportif. La transmission de savoir-faire techniques paraît plus importante pour les enseignants issus de ce type d'institution.* »<sup>3</sup> Ou encore ceux de Joris Vincent « *seuls les CREPS sont habilités à préparer la maîtrise d'EPS, ce qui leur confère une identité plus professionnelle et techniciste, au regard de la durée et des contenus de formation.* »<sup>4</sup> Ainsi, les futurs maîtres d'EPS acquièrent un bagage technique élevé qu'ils devront par la suite transmettre. Rappelons qu'ils étaient voués à enseigner dans le milieu extra-scolaire.

Mais les CREPS n'ont pas seulement vocation à former des maîtres et maîtresses en EPS, ils préparent aussi au concours du professorat.

« les maîtres et les profs. Parce qu'il y avait les profs [CREPS de Wattignies]. »<sup>5</sup>

Le CREPS de Dinard dans lequel Michel a suivi sa formation en est une illustration. Comme le montrent Julien Fuchs, Jean-Nicolas Renaud, Willy Hagedet et Thierry Michot, ce CREPS est « *un centre réputé en matière d'éducation physique, aux résultats au concours de P1 et/ou au concours d'entrée à l'ENSEP reconnus.* »<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> HÉLÈNE, *op.cit.*, p. 320.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 330-331.

<sup>3</sup> MARSUALT, Christelle. (2004), *op. cit.*, p. 13

<sup>4</sup> VINCENT, Joris. (2003), *op.cit.*, p. 211.

<sup>5</sup> HÉLÈNE, *op.cit.*, p. 319.

<sup>6</sup> FUCHS, Julien et RENAUD, Jean-Nicolas (dir.). *Former les enseignants d'EPS en France au XXe siècle*. Rennes : PUR (Presses universitaires de Rennes), 2020, p. 233. ISBN 978-2-7535-7917-0.

## 8.1.2 Différentes structures pour former des professeurs d'EPS et les préparer à la première partie du CAPEPS : P1

### 8.1.2.1 *Le CREPS.*

Il a été intégré par Michel, mais contrairement à Hélène, pour devenir professeur d'EPS. Ce dernier, s'engageait alors pour une formation de quatre ans. Les CREPS formaient aussi des cadres sportifs<sup>1</sup>, tout comme celui de Dinard qui offre diverses formations<sup>2</sup>. Michel avait postulé dans différentes structures de formation et à différents endroits sur le territoire hexagonal.

« C'étaient des CREPS (...) ou des sections (...) dans des lycées, des sections préparatoires au professorat... d'EPS. Et donc, j'avais demandé plusieurs centres de formation : CREPS ou section P1. Ça allait de Dinard à Toulouse. »<sup>3</sup>

Il suit sa formation au CREPS de Dinard, car la famille de ses parents réside dans la région. Elle aurait pu aussi se dérouler dans une classe préparatoire dans un lycée. C'est le témoignage d'Annie qui nous permettra, ultérieurement, d'aborder cette formation dans cette structure. Le témoignage de Michel, quant à lui nous permet d'appréhender la première année de formation. Il se souvient qu'après avoir été reçu sur dossier, d'un stage d'intégration de sa promotion de 80 étudiants, à l'initiative du directeur de l'époque. Ils étaient tous en internat.

« La première année où on est arrivé au CREPS. Le directeur avait comme principe de souder les liens de tous ceux qui arrivaient de différents horizons... de formation hein. Il y avait des collègues qui n'avaient fait que, comment je pourrais te dire ça, qui n'avaient que... le professionnel. (...) Certains n'avaient pratiquement aucune formation en sport (...) parce que c'était ouvert sur dossier. (...) le premier mois où on est arrivé. Oui c'était au mois de novembre, ils avaient organisé un stage. Donc ils nous ont transporté de Dinard vers le sud du Finistère, dans un centre quoi qui accueillait des colos, la voile et tout ça. Et on était sous tente (...) Et ils nous faisaient faire toutes sortes d'activités. Et entre autres, ils nous avaient fait faire une soule géante »<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> IRLINGER, Paul et VIGARELLO, Georges. La formation des enseignants. *Esprit*. Mai 1975, n° 5, pp. 687-695.

<sup>2</sup> « la structure nouant des partenariats forts avec des associations et des clubs locaux, des fédérations sportives ou affinitaires (...), des fédérations d'éducation populaire (à l'instar des centres d'entraînements aux méthodes actives-CEMÉA) ainsi qu'avec l'Etat (accueil d'une commission nationale chargée de créer le brevet d'État de voile par exemple). La structure développe également son activité d'hébergement de délégations sportives à l'occasion de compétitions nationales ou internationales. » FUCHS, Julien et RENAUD, Jean-Nicolas. (2020), *op.cit.*, p. 233.

<sup>3</sup> Michel, *op.cit.*, p. 24.

<sup>4</sup> Ibidem., p.73.

Les différences de niveau physique lui apparaissent à ce moment-là. Il lui semble être davantage polyvalent et moins un spécialiste que certains camarades à l'entrée dans la formation. À l'issue des tests réalisés, deux groupes sont formés ayant pour référents des formateurs avec des visions différentes de l'éducation physique et qui sont « des personnalités influentes »<sup>1</sup> : Jean Le Boulch et Yann Leger.

« je me suis rendu compte que j'étais assez polyvalent quand je suis arrivé au CREPS par rapport à d'autres collègues... qui avaient eux, une spécialité moi finalement j'avais plusieurs cordes à mon arc. »<sup>2</sup>

Dans ce CREPS comme dans d'autres<sup>3</sup> en France, la première année de formation initiale visait à préparer le concours national de P1, ou autrement dit la première partie du CAPEPS. « À la fin de leur première année de formation initiale, les candidats présentent le probatoire qui est un premier concours (P1) permettant d'isoler les cent cinquante meilleurs candidats et candidates. Jusqu'en 1979 il comporte deux épreuves écrites, auxquelles s'ajoutent des épreuves orales et physiques »<sup>4</sup>.

Michel entame sa formation à un moment charnière pour la formation des futurs professeurs d'EPS, en 1969, et plus particulièrement pour le CREPS de Dinard, qui est aussi la date de parution du décret de création des UEREPS<sup>5</sup>. Ce CREPS a pour objectif de poursuivre la formation des professeurs jusqu'à la seconde partie du CAPEPS, rôle qui sera par la suite entièrement dévolu aux UEREPS.

« À Dinard ça a été euh, une période transitoire pour les CREPS parce qu'ils ont voulu donner à un moment donné entre autres pour le CREPS de Dinard une orientation de formation au professorat. Alors qu'avant c'était juste la première année qui se faisait au CREPS, là, ils ont voulu faire les quatre ans au CREPS. (...). Donc moi j'ai fait partie d'une promo, (...) qui a fait quatre ans à Dinard (voix appuyée sur les mots « quatre ans »). »<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> HUGEDET, Willy, RENAUD, Jean-Nicolas et FUCHS, Julien. "Le CREPS de Dinard, un lieu de pouvoir?" Dans : *17ème Carrefours d'Histoire du Sport : «Le sport et ses pouvoirs»*. Lille, 2016, p. 11.

<sup>2</sup> Michel, *op.cit.*, pp. 32-33.

<sup>3</sup> Comme l'écrivent les auteurs ci-après : « ...les règles organisationnelles générales, qui sont propres à tout lieu de formation (discipline, horaires). Celle-ci nous intéresseront moins car ne sont pas spécifiques au site de Dinard ». HUGEDET, Willy, et al., *op.cit.*, p. 1.

<sup>4</sup> ATTALI, Michaël et SAINT-MARTIN, Jean. (2004), *op.cit.*, p. 116.

<sup>5</sup> Décret n°69-536 du 5 juin 1969 relatif à la formation et au perfectionnement des enseignants d'éducation physique et de sports. 5 juin 1969. Article 6.

<sup>6</sup> Michel, *op.cit.*, p. 37.

Auparavant, « *les étudiants devaient être destinés en totalité aux IREPS.* »<sup>1</sup>. Les propos de Michel sont corroborés par Jean-Nicolas Renaud, Willy Hagedet et Julien Fuchs « *Les années 1970 sont celles de mutations majeures dans les missions du centre et transforment radicalement sa place dans le champ de l'EPS. Le CREPS doit assurer une transition et achever la formation des professeurs adjoints d'EPS.* »<sup>2</sup>. Ceci n'est pas une spécificité de ce CREPS comme le prouve l'article 6 du décret. Il y est indiqué qu'une dérogation est faite aux CREPS à titre transitoire, ils « *peuvent continuer à assurer la formation des candidats à la maîtrise et au professorat d'éducation physique et sportive* »<sup>3</sup>. Cela s'étend au-delà de la seule formation des professeurs adjoints (formation en deux ans) comme l'atteste le parcours de Michel. De ce fait, toute sa formation initiale le menant jusqu'au CAPEPS se déroulera au sein du CREPS. Ce qui peut aussi expliquer ses difficultés à dissocier ses années de formation entre P1, P2 voir P3. Et à se souvenir de façon précise des contenus de formation selon les années. Cette confusion persiste bien qu'il ait retrouvé un document sur lequel y sont notées les épreuves pour P1.

« Oui main libre (...) C'est (...) la gym au sol. (...) agrès (...) il y avait un tirage au sort, je crois, il me semble. (...) Attends que j'essaie de me souvenir. Ah, non, non, on passait par les parallèles, fixe. Et les anneaux, je crois... Et le saut de cheval. Et non, on devait passer sur les quatre engins j'crois. »<sup>4</sup>

À l'issue de cette première année de formation (pratiques physiques et cours dits intellectuels), un concours qui se découpe en trois parties<sup>5</sup>: les épreuves écrites, les épreuves orales qui ont trait aux mêmes champs : l'anatomie, la physiologie et la psycho-pédagogie, et les épreuves pratiques (athlétisme, natation, grimper, haltérophilie, sauvetage, gymnastique (main libre, agrès), sport collectif, rythmique. Des épreuves qui sont nationales, mais organisées localement.

« Ouais. Et ça (...) se faisait sur place. À Dinard. Ce n'était pas (...) un centre (...) national pour (...) la première partie. (...) c'était décentralisé. »<sup>6</sup>

Pour résumer, quelle que soit la structure de formation et quel que soit le concours auquel se préparent les candidats, l'examen de la première année (P1 ou M1) se déroulent au sein de centres d'examen qui sont souvent dans des CREPS (Vichy pour l'année de M1 pour Hélène, Dinard pour Michel). Comme nous l'avons

---

<sup>1</sup> IRLINGER, Paul et VIGARELLO, Georges. (1975), *op. cit.*, p. 687.

<sup>2</sup> HUGEDET, Willy, RENAUD, Jean-Nicolas et FUCHS, Julien, (2016) *op.cit.*, p. 2

<sup>3</sup> Décret n°69-536. (1969), *op.cit.*, article 6.

<sup>4</sup> Michel, *op.cit.*, pp. 183-184.

<sup>5</sup> Un récapitulatif des épreuves avec le coefficient qui leur est attribué est proposé par NÉAUMET, Philippe. *L'éducation physique et ses enseignants au XXe siècle*. Paris : Amphora, 1992, p. 132-133. ISBN 978-2-85180-239-2.

<sup>6</sup> Michel, *op.cit.*, p. 184.

évoqué, la réussite à ce concours (P1) permettait de poursuivre la formation et de se préparer à la seconde partie du CAPEPS. Par ailleurs, nous savons que les CREPS n'étaient pas les seuls à pouvoir former les professeurs d'EPS à cette première partie du concours comme l'a sous-entendu Michel. Il y avait d'autres structures qui permettaient de débiter la formation en P1 telles les classes préparatoires en lycée. C'est le cas de deux autres de nos témoins : Annie et Denis.

Avant d'aller plus en avant, gardons à l'esprit que nous avons jusqu'à présent abordé la formation des enseignants d'EPS au sens générique (sans distinguer celle des femmes de celles des hommes notamment au travers les contenus de formation). Mais occulter le fait que les CREPS (comme d'autres structures) n'étaient pas mixtes (exception faite de celui de Pointe-à-Pitre) et que chaque sexe avait son CREPS, serait se priver d'un indice de caractérisation du métier d'enseignant et d'enseignante d'EPS. Nous y reviendrons ultérieurement.

#### 8.1.2.2 Dans les lycées : les classes « P1 ».

Tandis que Denis suivait sa formation au lycée Monge à Chambéry, Annie, après avoir été recalée à l'entrée du lycée de Tours a été retenue au lycée de Châteauroux. Son témoignage nous laisse penser que tout comme chaque CREPS, chaque lycée avait ses critères de sélection.

« Ben il s'avère que je m'étais inscrite, alors à l'époque, c'était une année de (...) prépa. Euh c'était classe préparatoire. Donc il fallait s'inscrire, je m'étais inscrite à Tours. (...) Mais je n'ai pas été prise à Tours ! Parce que en fait, euh j'ai eu 2 ! En philo au bac. Et, le proviseur à l'époque (...), ben regarder (...) la philo en, considérant qu'il fallait être capable de. Disons de (...) rédiger. (...) les classes P1, à l'époque, elles étaient toutes dans des établissements, dans des lycées. (...) Alors du coup devant cet échec, je n'avais rien du tout à la rentrée (...) donc j'ai envoyé un courrier euh dans toutes (...) les classes préparatoires de France. Dans je ne sais combien de classes préparatoires de France. Et seulement (...) courant octobre, (...) j'ai eu, (...) une réponse de Châteauroux ! (...) qui dit, il y a une place de disponible (...), vu la moyenne que vous avez obtenue au bac (...) on vous prend si vous êtes intéressée. »<sup>1</sup>

Elle commence sa formation alors que l'année était déjà entamée. Elle se souvient des contenus de formation proposés lors de cette première année, en P1. Ils étaient dispensés par des enseignants d'EPS « lambda ».

« Alors quand ils en étaient déjà à la vertèbre (...), moi enfin (petit rire) j'avais encore en anat., j'avais deux mois de retard. Partout j'avais deux mois de retard.

---

<sup>1</sup> Annie, *op.cit.*, p. 837.



(...). Donc une classe P1 qui était aussi bien organisée ! Euh j'crois qu'on a été bien (...) préparé. (...) c'étaient des profs d'éducation physique lambda (...), qui en fait, avaient les P1 en cours quoi ! En cours supplémentaires. Donc (...), ben comme toutes les classes P1 à l'époque, on avait énormément d'heures de physique (...) plus les heures intellectuelles qui se rajoutaient à ça ! Mais bon bien préparée (...) j'ai obtenu en 70 (...). Voilà. P1. (Elle sourit). »<sup>1</sup>

Denis aussi, se souvient d'avoir eu quelques formateurs qui n'étaient pas issus du milieu de l'EPS<sup>2</sup>.

« Bachotage complet hein. Avec une prof qui euh qui venait (...) de Dijon toutes les semaines pour nous faire anat., Ce n'est pas à côté hein. On allait la chercher à la gare, elle s'appelait Madame Dillman. »<sup>3</sup>

Les caractéristiques de cette première année dans une classe préparatoire dans un lycée sont les mêmes que celles passées dans un CREPS. Leur témoignage confirme aussi, que cette première année est validée par la réussite à un concours.

« Donc quatrième (...) ou cinquième (...) à Chambéry (...) concours final, P1. (...) Qui (...) décidait, de, ben de savoir si on était admis pour (...) aller (...) en P2 A P2 B P2 C. »<sup>4</sup>

Le classement atteint, conditionne la structure de formation qui suivra.

« si t'étais reçu à P1(...) on demandait soit entrer en IREPS soit rentrer en CREPS. (...) sachant que (...) les IREPS (...) t'avais tes vœux (...) il fallait souvent être beaucoup mieux classé pour entrer en IREPS. (...) Donc tu rentrais pour trois années, théoriquement. Euh ce qu'on appelait P2 A, P2 B, P3. (...) Donc, moi j' suis rentrée en CREPS (...) j'étais au CREPS de Dijon. (...) j'ai fait P2 A, P2 B, normalement (...) en internat. (...) À Dijon, en CREPS de Dijon, en P3, c'est-à-dire en dernière année, on était externe. »<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 838.

<sup>2</sup> « Dans les années 1965-1970, les études en éducation physique et sportive offrent aux étudiants une formation scientifique réduite, de l'anatomie et de la physiologie (dont les enseignements sont en général délivrés par la faculté de médecine) et des enseignants de psychologie de l'enfant... » LÉZIART, Yvon. *L'évolution des formations en Staps (1987-2007) - EPS & Société* [en ligne]. 20 avril 2007. [Consulté le 25 mars 2018]. Disponible à l'adresse : <http://epsetsociete.fr/L-evolution-des-formations-en>.

<sup>3</sup> Denis, *op.cit.*, p. 677.

<sup>4</sup> Denis, *op.cit.*, p. 679.

<sup>5</sup> Annie, *op.cit.*, pp. 850-851.

L'année précédant leur entrée dans la formation (1968), l'examen probatoire<sup>1</sup> est remplacé par deux certificats : P2 A et P2 B.

« P1, c'était la, (...) première année pour entrer en P2 A P2 B P2 C, ça s'appelait comme ça l'époque. »<sup>2</sup>

P2 C est aussi appelée P3 ; c'est aussi la dernière année de formation, qui si le concours de classement est réussi, permet de devenir stagiaire et d'intégrer le métier, nous y reviendrons ultérieurement.

Ces informations confirment que la formation commence pour certains en lycée et se finit en divers lieux au fur et à mesure de leurs résultats.

Brièvement, pour celles et ceux qui se destinent au métier de professeur d'EPS, ils préparent leur première année de formation (P1), dans un CREPS, ou dans une classe préparatoire en lycée. Ils passent la première partie du CAPEPS (à l'issue de P1) dans la région où ils ont suivi leur formation, quelle que soit la structure de formation. Pour Annie, son relevé de notes indique le centre de Bourges, tandis que pour Denis c'est à Chambéry, là où est située sa classe préparatoire en lycée. À noter, que parmi les étudiants, certains s'arrêteront après P1 et choisiront de suivre la passerelle qui leur donne l'accès au diplôme de maître EPS (formation plus courte) comme les y autorisent les textes jusque 1975<sup>3</sup>. À partir de cette date, il devient nécessaire d'avoir le baccalauréat et avoir suivi une formation de deux ans en CREPS avant de pouvoir passer le concours de professeur adjoint « nouveau régime »<sup>4</sup>. C'est la fin du statut d'enseignant d'EPS sans baccalauréat.

---

<sup>1</sup> Arrêté du 30 avril 1968. *Décentralisation de l'examen probatoire (2<sup>e</sup> partie du CAPEPS) et modalités de délivrance des certificats accés à la 3<sup>e</sup> année, puis aux épreuves de classement*, BO 19, 1469-1472. Notons que si la dénomination est examen, il n'en reste pas moins que cela est un concours débouchant sur un classement. Ce résultat est pris en considération pour l'affectation en P2 A comme nous l'avons vu précédemment.

<sup>2</sup> Denis, *op.cit.*, p. 676.

<sup>3</sup> Décret n° 75-36. (1975), *op. cit.*,

<sup>4</sup> Philippe NÉAUMET entend par nouveau régime, celles et ceux qui obtiennent ce statut en suivant les modalités du décret du 21 janvier. Les professeurs adjoints d'EPS de l'ancien régime sont ceux qui le sont devenus par voie d'aptitude. Le décret 61-926 du 17 août 1961 permet à « 33% du corps des Maîtres d'EPS ayant atteint au moins le 6<sup>ème</sup> échelon de leur grade et aussi à quelques Maîtres auxiliaire 2<sup>ème</sup> catégorie, (...) d'être inscrits sur un tableau d'avancement. » NÉAUMET, Philippe. (1992), *op.cit.*, p. 135.

### 8.1.3 Les structures de formation pour préparer la seconde partie du CAPEPS : de « P2A à P3 »

À la suite de la première partie du CAPEPS, ils sont orientés vers les diverses structures : CREPS, IREPS ou ENSEPS<sup>1</sup>. Cette orientation est issue de la conjugaison de plusieurs paramètres, classement au concours mais aussi de choix personnel<sup>2</sup> ou contraint. Les mieux classés à cette première partie du CAPEPS, sont recrutés pour intégrer l'ENSEPS, situé en région parisienne, aux deux autres structures le reste des candidats. Il est possible, comme le sous-entend Annie, que le niveau exigé dans certains IREPS soit plus élevé, que celui des CREPS. Néanmoins, ce serait alors occulter le prestige de certains comme celui de Strasbourg<sup>3</sup> ou encore de Dinard qui conduirait probablement des candidats à faire le choix de ces CREPS au détriment des IREPS. De même que certains font le choix de refuser leur affectation à l'ENSEP (formation très sélective) pour préférer des IREPS. Pour celles et ceux qui opteraient pour ces derniers, nous supputons aussi que l'une des raisons peut être liée à la tutelle de ces structures plus qu'au niveau des étudiants. En effet, les IREPS sont rattachés aux facultés de médecine sans pour autant avoir de titre universitaire. Ces instituts sont gérés conjointement par le ministère de l'éducation nationale et celui de la jeunesse et des sports.

Pour les futurs professeurs d'EPS nés dans les années 1950 et qui commencerait plus tardivement<sup>4</sup> leur formation, une autre structure de formation (UEREPS) remplace petit à petit, les précédentes. En effet, avec le décret de 1969<sup>5</sup>, les IREPS deviennent des UEREPS comme nous le confirme le témoignage de Denis qui y suit sa formation. Il y entre après sa première année en P1 en 1972, à l'âge de 20 ans.

---

<sup>1</sup> La formation commence dans cet institut après la réussite à la première partie du CAPEPS, donc après P1.

<sup>2</sup> « des élèves, reçus au concours, préfèrent refuser l'affectation à l'E.N.S.E.P.S. pour poursuivre leurs études dans les I.R.E.P.S » LEVET-LABRY, Éric. *Les Écoles Normales Supérieures d'Éducation Physique et Sportive et l'Institut National des Sports: Étude comparée des établissements, du régime de Vichy à la création de l'INSEP (1977)*. Sciences de l'Homme et Société/Histoire sous la direction de Fabienne BOCK. Marne La Vallée : Paris Est-Marne La Vallée, 2007, p. 300.

<sup>3</sup> JALLAT, Denis et SAINT-MARTIN, Jean. « Le CREPS de Strasbourg. Entre spécificité territoriale et particularité culturelle ». Dans FUCHS Julien et RENAUD Jean-Nicolas (dir.), (2020), *op. cit.*, pp. 143-178.

<sup>4</sup> Si la scolarité se déroule sans accroc l'âge normal d'entrée en formation est de 17-18 ans, année suivant l'obtention du baccalauréat, ce qui signifierait pour nos témoins nés en 1950 : 1967-1968. Mais ils ont tous doublé au moins une année scolaire. Ce qui les conduit à entrer selon les cas, en formation entre 1969 et 1971.

<sup>5</sup> Décret n°69-536. (1969), *op.cit.*, article 3.

« À l'issue (...) de P1 donc (...) concours qui regroupait (...) quatre académies ! Il y avait Grenoble, Lyon, Marseille et (...) Clermont-Ferrand. (...) C'était le concours P1. (...) La suite logique Chambéry c'était Grenoble. À l'UER EPS»<sup>1</sup>

Il vit la transformation de la formation des professeurs, sans avoir conscience des enjeux de formation, tout comme Michel. Pour ce dernier, cette transition lui permet de suivre sa formation dans le même centre (CREPS), tandis que pour Denis, il doit changer de structure (lycée puis UEREPS) et de région (Chambéry puis Grenoble), comme il était de coutume auparavant. En effet, après P1 (et avant l'universitarisation, entamée avec la loi d'orientation de 1968), les étudiants poursuivaient dans un autre centre qui n'était pas forcément situé dans la même région. Par ailleurs, leur choix de telle ou telle structure qui pouvait être guidé (au-delà de leur classement) par l'implantation ou le prestige, était surtout contraint par le sexe comme le révèle les témoignages suivants. Pour qui souhaiterait rester dans sa région par exemple à Dijon, au niveau régional, il n'y a qu'une seule structure possible en fonction de son sexe.

« C'était un CREPS [Dijon] pour les filles, c'était l'IREPS pour les garçons. »<sup>2</sup>

Les centres de formation sont essaimés sur le territoire par sexe, Hélène en témoigne.

« on était que des filles (...) au CREPS. À Lille, on était que des filles. Le CREPS garçons c'était Nancy, sur la côte Nord-la. (...) Houlgate, Toulouse. Filles c'était Poitiers. »<sup>3</sup>

En revanche, pour celles et ceux qui sont recruté·e·s à l'ENSEP, il n'y a pas de choix, la mobilité est imposée pour cette école. Elle est centralisée<sup>4</sup> près de la capitale dans la région parisienne mais, en des villes distinctes (Paris XIème et Châtenay-Malabry) en fonction du sexe des étudiants. Et ce, jusqu'à ce que ces deux ENSEPS fusionnent en 1971.

---

<sup>1</sup> Denis, *op. cit.*, pp. 678-680.

<sup>2</sup> Annie, *op. cit.*, p. 852. L'UEREPS de Dijon ne devient mixte qu'en 1972.

<sup>3</sup> Hélène, *op. cit.*, p. 303.

<sup>4</sup> « *Fidèle à la tradition jacobine, les élites rejoignent la région parisienne pour recevoir un enseignement de haut niveau alors que les candidats classés au-delà de la soixante-dixième place intègrent soit les CREPS, soit les IREPS pour suivre leurs trois dernières années d'études.* » ATTALI, Michaël et SAINT-MARTIN, Jean. (2004) *op. cit.*, p. 116.

### 8.1.3.1 L'ENSEPS.

Les classes préparatoires en lycée<sup>1</sup> ou la formation en CREPS laissent place à d'autres structures pour former à la seconde partie du CAPEPS. La première est celle qui est centralisée en un lieu et qui a aussi vocation à former l'élite des professeurs d'EPS, puisque recrutés parmi les meilleurs candidats à l'issue de la première partie du CAPEPS. Ainsi, comme l'ont écrit Bernard Michon et Benoît Caritey, «*La voie royale, c'est de préparer (...) après 1945 (...) la première partie du concours (...) dans un IREP ou dans un CREPS (en internat), la deuxième partie se prépare à l'ENSEP. Les voies normales (...) les CREPS après 1945 et les IREP progressivement, organisent des formations complètes...* »<sup>2</sup>. Celles et ceux qui avaient suivi leur formation à l'ENSEPS en retiraient un certain prestige. C'est ainsi que nous le comprenons lorsque Hélène parle de ses collègues d'EPS :

« quatre profs, qui avaient été formés à l'ENSEPS. L'école normale supérieure d'éducation physique et sportive. (...) ils ont eu après un concours (...) Ils étaient payés durant leurs études (...) Donc c'était, ceux qui avaient réussi brillamment (insiste sur ce mot) (...) le concours d'entrée. »<sup>3</sup>

C'est aussi ce que remarquent Michaël Attali et Jean Saint-Martin « *l'ENSEP demeure toujours dans les représentations professionnelles la voie prestigieuse* »<sup>4</sup>, alors qu'ils notent la chute du taux de réussite aux épreuves du CAPEPS des ENSEPS au cours des années 1960<sup>5</sup>. Cette aura transparait rétrospectivement dans les souvenirs d'Annie. Elle compare la qualité des cours qu'elle avait reçue en tant qu'élève, à ce titre, elle évoque celle qui comme elle dit, l'avait prise sous sa coupe : madame Deleplace.

« Qui est quand même la femme (...) de monsieur Deleplace. (...) qui a une grande renommée (...) c'étaient des gens (...) qui sortaient (...) de l'ENSEP. On faisait (...) la différence ! »<sup>6</sup>

En résumé, le concours de la première partie du CAPEPS (P1) visait à sélectionner une élite. « *Les examens se déroulaient à l'échelon national avec parfois une organisation à l'échelon régional ou académique pour les écrits. C'est, rappelons-le, à l'issue de P1 que les soixante-dix meilleurs candidats et candidates intégraient*

---

<sup>1</sup> Créées en 1960 « pour répondre à la démographisation scolaire et à la pénurie d'enseignants d'EPS » ATTALI, Michaël et SAINT-MARTIN, Jean. (2004) *op. cit.*, p. 117.

<sup>2</sup> MICHON, Bernard et CARITEY, Benoît. (1998) *op. cit.*, p. 20.

<sup>3</sup> Hélène, (2017), *op. cit.*, p. 398.

<sup>4</sup> ATTALI, Michaël et SAINT-MARTIN, Jean. (2004), *op. cit.*, p.117.

<sup>5</sup> Les données ont été reconstituées par Yves GOUGEON d'après les indications fournies par Philippe NEAUMET dans MIERZEJEWSKI, Stéphan (2005), *op. cit.*, p. 90.

<sup>6</sup> Annie, (2017) *op. cit.*, p. 841.

*l'ENSEPS* »<sup>1</sup>. Ils avaient alors le statut d'élève professeur<sup>2</sup>, ce qui leur donnait droit à être rémunérés durant leur trois années d'étude en échange d'un service obligatoire d'une durée de 10 ans après la réussite au concours de la dernière année (P3).

### 8.1.3.2 Une formation à l'IREPS

Si après P1, la voie royale était les ENSEPS (avant le début de l'universitarisation de la formation), venait ensuite la formation à l'IREPS<sup>3</sup> (créés à partir de 1927) pour la seconde partie du CAPEPS. Le décret du 14 octobre 1966 contresigné par le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse et des sports stipule dans son article premier, que « *Les instituts régionaux d'éducation physique et sportive sont des instituts d'université soumis aux dispositions du décret du 31 juillet 1920 relatif à la constitution des universités. (...) Ils relèvent, au point de vue scientifique, des facultés de médecine...* ». Cet institut pouvait être considéré comme une voie prestigieuse car garante d'un niveau scolaire minimum élevé pour l'époque, le baccalauréat<sup>4</sup>, mais aussi rattachée aux facultés de médecine. Autre atout<sup>5</sup> de la formation en IREPS, par suite du décret de 1967, la perception d'un traitement<sup>6</sup> en vue de préparer la seconde partie du CAPEPS, pour certains des étudiants. Denis fait partie de l'un d'eux. Parce qu'il commence P2 A (en 1972) à une période charnière de l'universitarisation de la formation des enseignants d'EPS, il ne la poursuit pas dans un IREPS ou comme il était prévu quelques années plus tôt à l'ENSEPS. Il entre donc à l'UEREPS de Grenoble<sup>7</sup> qui conserve la même

---

<sup>1</sup> AUVRAY, Emmanuel. (2011), *op. cit.*, p.542.

<sup>2</sup> Ce statut est défini dans le *Décret n°67-686 du 31 juillet 1967 concernant le recrutement d'élèves professeurs d'éducation physique et sportive par voie de concours*. 31 juillet 1967.

<sup>3</sup> « *Les élèves professeurs sont recrutés, dans l'ordre de leur classement, parmi les candidats et les candidates reçus au certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive (1<sup>ère</sup> partie). Ils sont nommés par arrêté du ministre de la jeunesse et des sports et affectés à un institut régional d'éducation physique et sportive pour y poursuivre leur scolarité en vue de l'obtention de la deuxième partie du certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive* ». Ibidem, Article 1.

<sup>4</sup> « *L'arrêté du 20 décembre 1960 ordonne notamment, que parmi les quatre critères de sélection, tous les candidats désirant préparer le CAPEPS au sein des IREPS soient désormais titulaires du baccalauréat de l'enseignement secondaire.*» ATTALI, Michaël et SAINT-MARTIN, Jean. (2004), *op. cit.*, p. 117.

<sup>5</sup> Un atout que nous ne mettons pas en exergue est le taux de réussite des IREPS comparé aux ENSEPS depuis les années 1960 comme ont pu le faire Jean-Marie LEGRAS et Jean-Luc MARTIN, idem.

<sup>6</sup> « *Toute rupture, par leur fait, de l'engagement ci-dessus visé entraîne, pour les intéressés, l'obligation de reverser les sommes perçues pendant leur scolarité à l'institut...*». *Décret n°67-686*. (1967), *op.cit.*, Article 3.

<sup>7</sup> L'IREPS de Grenoble a été créé en 1967 puis a laissé place à l'UEREPS de 1970 à 1977. ATTALI, Michaël et BAZOGE, Natalia. "La formation initiale des enseignants d'éducation physique à

architecture pour la formation. Son classement à l'issue de P1, lui a permis d'avoir le statut d'élève-professeur (même statut que ceux qui étaient à l'ENSEPS), puisqu'il candidate en même temps au concours des instituts de préparation aux enseignements de second degré<sup>1</sup> (IPES).

« À l'issue (...) de P1 donc concours euh concours qui regroupait (...) quatre académies ! (...) C'était le concours P1. Et, on attribuait sur le même concours ce qu'on appelle les IPES. (...) La suite logique Chambéry c'était Grenoble. À l'U E R E P S. (...) IFECS<sup>2</sup> de Grenoble »<sup>3</sup>

Ces IPES sont mis en place au niveau national et le nombre de poste est réparti par académie. Ils permettent de faire face à la massification scolaire et aux besoins d'enseignants<sup>4</sup>,

« Disons que c'est une bourse (...). Qui était attribuée aux mieux classés. Et il y avait j' crois (...) sur le nombre de candidats, il y avait 10 postes d'IPES. (...). Il y avait 160 (...) candidats à peu près qui regroupaient les quatre académies là. Et il y avait (...) 8 ou 10 postes. Et je me retrouve quatrième, je me retrouve avec les IPES. (...) Donc ça veut dire que (...) ça correspondait à un salaire d'institut. Et on signait ici, si on acceptait (...). Euh à 20 ans j'étais autonome quoi. Je n'avais plus rien à demander à mes parents etc. c'est ce qui m'importait (...). En revanche on signait un engagement décennal. C'est-à-dire qu'on était en cas d'échec, même fallait continuer là-d'dans. On ne pouvait pas dire ben j'arrête tout ... »<sup>5</sup>

---

Grenoble." FUCHS, Julien et RENAUD, Jean-Nicolas (dir.), *Former les enseignants d'EPS en France au XXe siècle*. PUR. 2020, pp. 203-223.

<sup>1</sup> Décret n°57-236 du 27 février 1957 concernant le recrutement des professeurs des écoles normales primaires. 27 février 1957.

<sup>2</sup> Instituts de formation d'enseignants et de cadres sportifs.

<sup>3</sup> Denis, *op.cit.*, pp. 678-680.

<sup>4</sup> « Les Instituts de préparation à l'enseignement secondaire (IPES) sont créés en 1957 pour faire face à la montée en puissance du collège : « construire un collège par jour » ne suffisait pas, il fallait aussi assurer un flux de recrutement d'enseignants qualifiés, par conséquent attirer vers le métier de professeur, puis fidéliser, un flux conséquent d'étudiants, à une époque où le « stock » d'étudiants était relativement limité. Recrutés par concours locaux dans les universités à bac + 1, les Ipésiens percevaient un prétraitement correspondant à 171 % du Smic de l'époque, avec l'obligation d'assiduité et de réussite universitaire. Outre les effets en terme d'accès aux études supérieures de jeunes issus de milieux populaires, les IPES permirent à l'État employeur de planifier les recrutements dont il avait besoin, de créer en amont du concours un vivier d'étudiants titulaires du diplôme universitaire requis (en l'occurrence, la licence d'enseignement), de s'assurer que les futurs professeurs resteraient bien au service de l'Éducation nationale (via l'engagement décennal souscrit par les Ipésiens en contrepartie de leur salaire d'élèves professeurs). » AUXENFANS, Marianne. *Les prérecrutements, une pratique rodée dans l'Éducation nationale* [en ligne]. 2010. Disponible à l'adresse : [www.snefpu.net/ftp2/peda/Auxenfans\\_Prerecruter.pdf](http://www.snefpu.net/ftp2/peda/Auxenfans_Prerecruter.pdf).

<sup>5</sup> Ibidem, p. 679.

Ainsi, dans les IREPS qui deviennent des UEREPS, il pouvait y avoir plusieurs catégories d'étudiants, les « Ipésiens » et les « Ipésiennes » et les autres sans ces avantages financiers. Les premiers, même sans être fonctionnaires, percevaient un traitement<sup>1</sup> durant leurs études (dès P2 A) contrairement aux seconds. Autre différence, celle du temps d'engagement. Le décret de 1967 calqué sur celui de 1957 précise la contrepartie de ces études payées. « *Tout candidat (...) doit souscrire l'engagement de servir l'Etat pendant une durée de dix années à compter de l'entrée en institut régional d'éducation physique et sportive* »<sup>2</sup>. Celles et ceux qui souhaitaient rompre le contrat étaient alors redevables des sommes versées durant ces années d'études. Pour autant, celles et ceux qui ne bénéficient pas de cet avantage financier s'engagent quant à eux, pour cinq ans au moins, une fois qu'ils ont réussi le concours comme l'indique le décret de 1948<sup>3</sup>.

Pour résumer, avant le début de l'universitarisation de la formation, après P1, les voies de recrutement convoitées étaient les ENSEPS puis les IPES dans les IREPS qui deviendront des UEREPS. Au moment de la transition des débuts d'une formation universitaire, d'autres structures ont pu prolonger cette préparation au CAPEPS. L'exemple de deux de nos témoins illustre cette possibilité de poursuivre à la fin des années 1960 et au début des années 1970, au sein des CREPS la formation au métier d'enseignant d'EPS. Ce sont des structures dépendantes du ministère de la jeunesse et des sports et qui n'avaient pas pour vocation première de former à la seconde partie du CAPEPS<sup>4</sup>, mais, plus tard, des professeurs adjoints, et des maîtres et maîtresse d'EPS. Comme nous l'avons vu précédemment les CREPS avaient pour mission de former des cadres mais accueillaient aussi « *des stages d'initiation et de perfectionnement sportif comme des stages réservés à l'éducation populaire* »<sup>5</sup> et recevaient divers publics. Michel en témoigne à propos du CREPS de Dinard.

« Il y avait des stages sportifs qui étaient organisés, avec des gens qui étaient logés pour des week-ends ou des semaines (...) qu'on côtoyait, on côtoyait des gens qui étaient déjà en exercice, des profs d'EPS, ou des instits, des conseillers pédagogiques (...) qui venaient se recycler ». <sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> Ils sont rémunérés pendant toute la durée de leurs études sur une grille indiciaire spécifique.

<sup>2</sup> Décret n°57-236. (1957), *op.cit.*, article 3.

<sup>3</sup> « *Les candidats autres que les élèves des écoles normales supérieures d'éducation physique et sportive devront souscrire l'engagement de servir pendant cinq ans au moins dans les services extérieurs de la direction générale de la jeunesse et des sports* » Décret n° 48-1172 (1948), *op. cit.*, article 1.

<sup>4</sup> Les CREPS préparaient uniquement à la première partie du CAPEPS.

<sup>5</sup> IRLINGER, Paul et VIGARELLO, Georges. (1975), *op. cit.*, p. 687

<sup>6</sup> Michel, *op.cit.*, p. 48.



Annie tout comme lui, n'a pas poursuivi sa formation à l'ENSEPS ou l'IREPS, et ne semble pas être informée de cette dérogation accordée à son CREPS de formation. L'universitarisation de la formation et ses conséquences (ici la transition permettant au CREPS de former à la seconde partie du CAPEPS) se mettent en place sans que les étudiants en aient pleinement conscience. Et il en a été ainsi jusqu'à ce que les UEREPS, avec la création de la licence STAPS en 1977, soient les seules habilitées à former et présenter les étudiants au concours de certification des professeurs d'EPS, conformément à l'article 2 de l'arrêté du 11 avril 1975 portant sur la création du DEUG STAPS.

Par ailleurs, au-delà du triage qui s'effectuait au regard des résultats à P1 (première partie du CAPEPS) vers les différentes structures, des statuts distincts entre étudiants s'établissaient. Ceux qui poursuivaient leur formation à l'ENSEPS percevaient alors une aide financière, tout comme ceux qui étaient dans les IREPS et avaient été reçus (les mieux classés) au concours des IPES. Pour les autres, ils poursuivaient la formation à la seconde partie du CAPEPS dans les IREPS ou les CREPS. Notons que le nombre de candidats était défini en début d'entrée en formation et fonction des capacités d'accueil<sup>1</sup>. Comme le sous-entend Annie, ceux qui s'engageaient dans cette formation, se destinaient à devenir enseignant d'EPS.

« tu sais les gens qui étaient en CREPS. Il n'y avait pas beaucoup d'échecs. »<sup>2</sup>

À vrai dire c'était le seul débouché qu'offrait cette formation professionnelle. Celles et ceux qui ne réussissaient pas ce second concours, pouvait devenir maître d'EPS, ou se présenter à d'autres concours. L'identification des différentes structures de formation a aussi mis en exergue des lieux de formation distincts selon le genre de nos témoins.

#### 8.1.4 Des structures différentes selon le genre

À maintes reprises, nos témoins nous ont précisé que les écoles de formation n'étaient pas mixtes. D'après eux, les femmes recevaient une formation d'enseignante d'EPS dans le CREPS de Voiron, de Wattignies (Lille), de Dijon, de Poitiers tandis que les hommes étaient à Dinard, Houlgate, Nancy ou Toulouse. Pour l'un de nos témoins, le type de structure semble même être déterminé par le sexe. Ainsi, à la transition d'une formation universitaire, les hommes seraient formés dans les IREPS et les femmes dans les CREPS. Cette ségrégation est effectivement présente pour celles et ceux considérés comme l'élite des professeurs

---

<sup>1</sup> Michaël ATTALI et Natalia BAZOGE, indiquent que dans le projet de création de l'IREP de Grenoble il était prévu une cinquantaine d'étudiants pour la première année. À la rentrée 1967-1968, la première classe de P2 A était composée de 18 filles et 18 garçons. ATTALI, Michaël et BAZOGE, Natalia. (2020), *op.cit.*, pp. 214-216.

<sup>2</sup> Annie, *op.cit.*, p. 883.

d'EPS formés à l'ENSEP, devant intervenir dans le second degré et au-delà. Cette école nationale supérieure se situe dans la région parisienne, dans des endroits distincts. Jusque 1973 et la réunion des deux ENSEPS, les hommes sont à Paris et les femmes à Châtenay-Malabry. Les deux ENSEPS (jeunes filles et jeunes gens) disparaissent comme le montre la thèse d'Éric Levet-Labry pour des raisons politiques, idéologiques et de concurrence avec l'Institut national des sports (INS)<sup>1</sup>. La dernière promotion entre en 1970, à la suite du décret du 5 juin 1969. La nouvelle ENSEPS n'a pas les mêmes missions<sup>2</sup>. À l'époque où nos témoins étaient en âge de l'intégrer, ces deux écoles fonctionnaient l'une et l'autre de façon totalement indépendante. La directrice pour l'ENSEPS jeunes filles est Jacqueline Roger qui a succédé à Yvonne Surrel<sup>3</sup> tandis que pour l'ENSEPS jeunes gens elle est dirigée par Robert Joyeux. Selon Éric Levet-Labry, les conceptions de l'éducation sont elles aussi différentes :

« L'E.N.S.E.P.S. jeunes gens est l'objet d'une certaine porosité par rapport aux orientations de l'I.N.S. toute proche. (...) dans les contenus de formation des pratiques sportives au détriment des matières liées à l'éducation physique. (...) La formation pratique et pédagogique des élèves professeurs est intimement liée au sport. (...) L'E.N.S.E.P.S. jeunes filles ne suit pas un développement similaire. La directrice et les enseignants se positionnent pour qu'émerge une réelle conception de l'éducation physique face à l'intrusion du sport dans les contenus. Yvonne Surrel a très tôt conscience que le développement de la recherche et la constitution d'un réseau regroupant, au niveau international, l'ensemble des écoles supérieures permettent de peser sur les orientations prises en France concernant le développement de la discipline E.P.S... »<sup>4</sup>

Nous sommes donc amenés à penser qu'en plus d'être des lieux distincts pour « l'élite » des professeurs d'EPS, la conception de la formation est différente, ce qui n'est pas sans conséquence sur la conception du métier voire de sa pratique. Et ce sera d'autant plus vrai lorsque les publics scolaires seront mixtes.

Ajoutons que symboliquement le lieu de formation n'est pas anodin comme le sous-entend Bernard Michon<sup>5</sup>. Paris pour les hommes, la capitale, plus exactement Paris XIème (avenue du Tremblay), en référence à l'ancienne école militaire de Joinville, et en périphérie, Châtenay-Malabry pour les femmes. Bien que les structures de formation soient différentes, que les concours du CAPEPS soient distincts pour les

---

<sup>1</sup> LEVET-LABRY, Éric. (2007b), *op.cit.* p. 235.

<sup>2</sup> LEVET-LABRY, Éric. (2007a), *op.cit.*

<sup>3</sup> Elle a été directrice de 1946 à 1967.

<sup>4</sup> LEVET-LABRY, Éric. (2007 b) *op.cit.*, pp. 338-339

<sup>5</sup> Projet Demeny (2014), *op.cit.*, partie IV Le traitement différencié des hommes et des femmes

femmes et les hommes, ce concours de recrutement des enseignants d'EPS est national et centralisé en un seul et même endroit si nous en croyons nos témoins femmes comme hommes (et quel que soit leur statut) : à Vichy et, plus exactement au CREPS de Vichy. Et pourtant, selon la littérature, les épreuves du CAPEPS externe féminin se déroulaient à Dijon<sup>1</sup> avant 1984<sup>2</sup> puis à Vichy, et ce bien avant que le concours ne devienne unique à partir de la session de 1989. Quoiqu'il en soit, nous ne pouvons qu'être amenés à nous interroger et partager l'intérêt de Loïc Szerdahelyi « *concernant le rapatriement du jury à Vichy et non à Dijon, ce qui alimente symboliquement la domination masculine dans la discipline EPS* »<sup>3</sup>.

La ségrégation sexuelle de la formation des enseignants d'EPS n'est pas seulement présente dans les ENSEPS. Nous l'avons vu elle est aussi présente dans les classes préparatoires au lycée et dans les CREPS<sup>4</sup>. Ce que révèlent aussi nos entretiens, hormis les kilomètres qui séparent les lieux de formation, c'est le régime de ces structures. Tous nos témoins ayant fait leurs études dans un CREPS étaient internes et ce, qu'ils se préparent au monitorat ou au professorat. Mais rien d'exceptionnel puisque c'est le cas de la plupart des CREPS comme l'écrivent en 1975, Paul Irlinger et Georges Vigarello<sup>5</sup>. Hélène parle de pensionnat, en référence à ce qu'elle a connu enfant.

« On était que des pensionnaires. (...) les maîtres et les profs [elle fait référence au futur statut des étudiants]. Parce qu'il y avait les profs... (...) Ben oui on rentre en ... (...). On était dans des chambres par ordre alphabétique. (...) trois par chambre. (...) on devait rester comme ça. (...) Aux vacances de La Toussaint, s'il y avait des affinités qui s'étaient créées on pouvait déménager de chambre etc... Donc, voilà La Toussaint, nous avons déménagé. Parce qu'on n'allait pas en vacances chez nous. »<sup>6</sup>

Ce régime permet aux étudiants de créer des liens d'amitié comme l'a vécu Hélène avec ses copines de chambrée ou de franche camaraderie comme nous raconte Michel.

« On avait quelques rencontres avec la section P1 de Saint Brieuç, féminine. (...) c'était démixté (...). Ouais. Ça aussi, c'étaient des sacrés moments ça. Parce que des fois (s'arrête car rit) on lâchait les fauves (s'empresse d'ajouter)

---

<sup>1</sup> AUVRAY, Emmanuel. (2011), *op.cit.*, p. 604

<sup>2</sup> Notons qu'avant d'être à Dijon à partir de 1972, les épreuves orales et pratiques physiques ont eu lieu pendant vingt ans à Reims puis un an à Bourges.

<sup>3</sup> SZERDAHELYI, Loïc. *op.cit.*, p. 643.

<sup>4</sup> Il existe 15 CREPS en 1975.

<sup>5</sup> IRLINGER, Paul et VIGARELLO, Georges (1975), *op. cit.*, p. 20.

<sup>6</sup> Hélène, *op. cit.*, pp. 319-321.

d'un côté comme de l'autre hein ! »<sup>1</sup> (...) « On allait à la pêche, à la bonne époque quoi. On allait pêcher les araignées. Parce qu'il y avait quelques collègues qui étaient branchés plongée sous-marine, tu vois...»<sup>2</sup>

La vie d'interne favorise une attitude studieuse, à l'exemple de Denis lors de sa première année en classe préparatoire.

« Formation (...) dans un lycée technique, qui s'appelle le lycée technique Monge. Qui était rattaché (...) à Chambéry (...) Et. Donc on avait une vie (...), de bosseurs. On (...) avait nos cours au lycée, mais on était logé dans une maison des jeunes et de la culture. En même temps que d'autres étudiants et puis (...) des travailleurs, voilà. Un truc à quatre niveaux là. On avait tout un étage pour nous. Des piaules individuelles, on était très proche l'un de l'autre, on s'aidait (...). C'était super quoi ! (...) J' crois qu'on était une quarantaine. Maximum quarante. (...) que des garçons ! Et (...) c'était la dernière année [1971] qu'il y avait les classes préparatoires. »<sup>3</sup>

Mais peut aussi devenir pesante lorsqu'elle ne permet pas de voir régulièrement les proches.

« Oui parce que (...) la deuxième année (...) P2 A (...) je me trouve à Grenoble un peu isolé (...) à la fin de l'année (...) j'en ai marre (...) je merde dans les partiels tout ça je n'ai pas bossé vraiment (...) j'étais un peu livré à moi-même entre l'année de P1 où c'était la solidarité, les copains, les machins les trucs. Et là (...) j' me retrouve en, en P2 A (...) avec des gars qui habitaient dans le secteur. Donc la semaine (...) on louait un appart, on était en coloc on était cinq (...). Eux ils rentraient tous chez eux parce qu'ils habitaient à 20 bornes. Moi j'étais à 160 j'rentrais pas, je restais bosser, je n'étais pas bien (...) Puis je me demandais bien ce que je foutais là-dedans. Ça me plaisait, ça me plaisait sans plus quoi hein »<sup>4</sup>

Denis a poursuivi ses études (après P1 au lycée) à l'UEREPS de Grenoble où il ne semble pas y avoir d'infrastructures prévues pour héberger les étudiants. Ce témoignage met en évidence un traitement de régime différent à celui pratiqué dans les CREPS. En règle générale, les effets de l'internat semblent avoir laissé des traces positives durant les années de formation de ces enseignants. Nos témoins se souviennent de l'organisation en ces lieux.

---

<sup>1</sup> Michel, *op. cit.*, pp. 46-47.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 47.

<sup>3</sup> Denis, *op.cit.*, pp. 675-676.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 689.

« Parce que là où on habitait, enfin, où on était logé, c'était un ancien hôtel. Qui était assez majestueux, qui était assez grand. Et donc, on était logé par étage. »<sup>1</sup>

Pour Annie, qui a été au CREPS de Dijon, l'organisation était la même que celle du CREPS de Wattignies qu'a connu Hélène

« En internat. (...) Super sympa. (...) Trois par chambre. »<sup>2</sup> (...) « j'étais en internat euh, les études elles étaient payées, il n'y avait pas à payer grand-chose. »<sup>3</sup>

Ainsi, maîtres et professeurs d'EPS sont en internat dans les classes préparatoires (P1) et durant leurs années de formation, deux ans pour les maîtres (M1 et M2) et trois ans pour les professeurs (de P1 à P2B). Le régime de pension semble se modifier alors que la formation s'universitarise. Avant l'universitarisation, les premières années le régime est celui de l'internat, tandis que la dernière année est celui de l'externat comme nous l'indique clairement Annie.

« Deux années d'internat suivi dernière année en externat. »<sup>4</sup>

Elle nous rappelle que l'âge de la majorité est avancé sous la présidence de Valéry Giscard d'Estaing de 21 ans à 18 ans en 1974. L'année où elle obtient son CAPEPS. Est-ce un hasard si l'externat n'était possible (si tout se passe bien), qu'à partir de 21 ans, l'âge de la majorité ?

Un petit crochet pour répondre à cette question aide à mieux saisir le contexte de l'époque, et comprendre ce régime d'hébergement durant la formation post baccalauréat, de ces étudiants mineurs et encore sous l'autorité du père ou du mari. Revient alors en écho l'évolution du statut de la femme dans la société française. C'est au lendemain de la seconde guerre mondiale, en 1944, qu'elles sont considérées comme des citoyennes et ont alors le droit de voter, de prendre part au choix de la société, soit cent-cinquante-cinq ans après les hommes. C'est en 1946, que leurs droits sont reconnus égaux à ceux des hommes. C'est ce qu'indique le troisième alinéa du préambule de la Constitution : « *La loi garantit à la femme, dans tous les domaines, des droits égaux à ceux de l'homme* ». Cette précision signifie alors que tel n'était pas le cas auparavant. Mais une égalité de droits ne signifie pas pour autant une égalité de fait, puisqu'il est nécessaire de légiférer en

---

<sup>1</sup> Michel, *op. cit.*, p. 47.

<sup>2</sup> Annie, *op. cit.*, p. 874.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 887.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 851.

1958<sup>1</sup> pour accorder le droit aux femmes de prendre des responsabilités. La manifestation de cette égalité supposée de traitement sera d'autant plus visible dans l'étude que nous ferons ultérieurement, sur les contenus de la formation des enseignants. Si nous analysons les propos de notre témoin quant à la valeur des IREPS par rapport aux CREPS, les premiers recruteraient les meilleurs. Et souvent se retrouvent dans ces structures, les hommes. C'est tout au moins ce que laisse entendre le témoignage d'Annie.

«sachant que (...) les IREPS, (...) t'avais tes vœux (...) il fallait souvent être beaucoup mieux classé pour entrer en IREPS. Et puis (...) sinon (...) tu rentrais en CREPS (...) le CREPS de Dijon (...) c'était un CREPS de (...) filles ! (...) Sachant que les garçons, étaient en IREPS. (...) À Dijon. »<sup>2</sup>

Elle se souvient que son mari, après avoir doublé P1 la rejoint dans cette ville :

« Et du coup, il a eu la deuxième année. Il (...) m'a rejoint sur Dijon. Donc il était à l'IREPS de Dijon. »<sup>3</sup>

Il semblerait qu'il y ait dans son esprit une hiérarchie des formations qui se soit établie.

« Lui, il est sorti bien classé, moi je suis sortie dernière. »<sup>4</sup>

Toutefois nous tenons à nuancer ce ressenti en replaçant dans leur contexte les différentes structures de formation. Ils entrent tous les deux à un moment particulier de la formation des enseignants d'EPS. Comme l'ont écrit en 1975, Paul Irlinger et Georges Vigarello<sup>5</sup>, « *la formation peut aujourd'hui [1969 à 1971] se dérouler dans deux cadres institutionnels différents : les centres régionaux d'éducation physiques et sportive (CREPS) et les Instituts régionaux d'éducation physiques et sportive (IREPS) »*<sup>6</sup>. Auparavant, pour rappel après P1, la formation se poursuivait à l'IREPS ou ENSEPS et pour chaque sexe, un nombre de place leur est réservé tout comme le nombre de poste au concours. À la lumière des entretiens que nous avons eus, il semblerait que la mixité dans les IREPS à cette époque ne soit pas établie,

---

<sup>1</sup> Constitution du 4 octobre 1958, Second alinéa de l'article 1<sup>er</sup> de la « *la loi favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives, ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales.* »

<sup>2</sup> Annie, *op. cit.*, pp. 851-852.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 865.

<sup>4</sup> Idem.

<sup>5</sup> IRLINGER, Paul et VIGARELLO, Georges (1975), *op. cit.*, p. 687.

<sup>6</sup> Notons que les IREPS s'appellent officiellement des UEREPS depuis 1971, bien que les auteurs utilisent l'ancienne dénomination. Les CREPS à titre transitoire forment des professeurs à la seconde partie du CAPEPS, jusqu'à ce que seules les UEREPS soit habilitées à délivrer le CAPEPS, en 1977 (obligation de la licence STAPS pour enseigner).

d'autant que les étudiants y étaient mineurs. Et pourtant, la réforme Capelle-Fouchet instituée, en 1962, une école où filles et garçons sont regroupés, mais « *il faut attendre 1975 (11 juillet) et la loi du ministre René Haby pour que la mixité devienne obligatoire à l'école de la maternelle au lycée (Décrets d'application en 1976) (...) Cette mixité va se répandre dans les grandes écoles, parfois avec lenteur, Polytechnique en 1972, les Ecoles Normales de Ulm et Sèvres seulement en 1986 !* ».<sup>1</sup> C'est aussi le cas de la formation des professeurs d'EPS, qui grâce à une dérogation recrute séparément femmes et hommes jusqu'à la fin des années 1980, ce qui n'est pas sans conséquences sur les contenus de formation. Il n'est donc pas étonnant qu'aucun de nos témoins qui ont fréquenté les classes préparatoires de 1969 à 1971, implantées dans les lycées, n'aient eu une formation où les deux publics étaient mélangés. La mixité va progressivement investir la formation des enseignants d'EPS à partir de 1971, en commençant par l'UEREPS, qui sont répartis par académie, sans être profilé femme ou homme et qui devient le seul cadre institutionnel.

En résumé, avant l'universitarisation, de multiples écoles de formation (classes préparatoires, CREPS, IREPS, ENSEPS) préparent à la formation des enseignants d'EPS. Toutefois, certaines écoles sont l'apanage d'un statut particulier : les classes préparatoires formant à la première partie du CAPEPS sont réservées aux bacheliers, alors que les maîtres d'EPS, (ayant au minimum un brevet) sont exclusivement formés dans les CREPS. Notons que maîtres et professeurs d'EPS pouvaient s'y côtoyer. Les postulants à ce dernier statut préparent la seconde partie du CAPEPS dans d'autres structures de formation avant qu'une période transitoire les multiplie. Mais là encore, des particularités. L'ENSEP était réservée aux mieux classés à la suite du concours de la première partie (P1) du CAPEPS. Les étudiants avaient le statut d'élève professeur et étaient rémunérés durant leurs années en échange d'un engagement décennal. Les IREPS recevaient les moins bien classés pour eux aussi poursuivre les trois dernières années de formation (P2 A à P2 C), les étudiants n'étaient pas payés mais s'engageaient pour cinq ans. Entre 1968<sup>2</sup> et 1975<sup>3</sup>, nos témoins les plus âgés sont formés à une époque charnière de la formation des enseignants d'EPS. À titre provisoire, les CREPS peuvent aussi préparer à cette autre partie du CAPEPS, et au sein des IREPS, deux statuts d'étudiants se côtoient. Ceux qui ont été bien classés aux IPES et qui ont le statut d'élèves professeurs et, les autres. À partir de 1969<sup>4</sup>, les UEREPS vont se substituer aux IREPS. Une fois la période transitoire passée, seules les UEREPS seront habilitées à former les

---

<sup>1</sup> PEZEU, Geneviève, (2011). *op. cit.*

<sup>2</sup> Loi sur l'orientation de l'enseignement supérieur (1968).

<sup>3</sup> Date de la fin de recrutement dans les CREPS de maîtres d'EPS au profit des professeurs adjoint d'EPS recruté sous la base du baccalauréat et date de la création du DEUG STAPS (1975).

<sup>4</sup> Décret n°69-536. (1969), *op. cit.*, article 3.

professeurs d'EPS. Ajoutons à cette diversité de structures de formation, une distinction pour chacune d'entre elles, selon le sexe des étudiants. Il n'y avait pas de lieu de formation commun aux femmes et aux hommes à une exception près (le CREPS de Pointe-à-pitre), et le concours de recrutement n'était pas mixte, tout comme les infrastructures (classe préparatoire, ENSEPS et CREPS). Néanmoins, quel que soit le statut et l'année de recrutement des enseignants d'EPS, qui au début des années 1970 passent par la voie normale<sup>1</sup>, un lieu de mémoire semble commun, et hautement symbolique, aux enseignants: Vichy<sup>2</sup>, lieu des épreuves orales et physique du concours du CAPEPS.

Mais avant d'arriver au concours de certification, les enseignants d'EPS reçoivent une formation qui ne semble pas identique, si nous nous fions à l'étude notamment sur l'ENSEPS faite par Éric Levet-Labry. Il montre qu'il y a des conceptions différentes entre les deux ENSEPS (femme et homme), mais aussi des cours différents<sup>3</sup>. Les témoignages recueillis auprès de nos enseignants nés dans les années 1950 qui ont suivi une formation en classe préparatoire et/ou dans un CREPS vont dans ce sens. Leur récit quant aux contenus de la formation en est un stigmaté.

### 8.1.5 Les « sciences d'appui » dans la formation

Que ce soit pour la maîtrise ou le professorat, les candidats se préparaient pour des épreuves écrites qui correspondaient à ce qu'ils appellent les cours intellectuels.

Hélène se souvient de ces cours pour préparer ses années de maîtrise :

« Anatomie, physiologie, Français (...) Ben, oui, Français quand même, (...), apprendre, comment apprendre à rédiger (...). Des dissertes sur les thèmes (...) souvent ÉPS. (...) des devoirs souvent ! (...) Et (...) comment on dit, histoire de l'éducation physique: les jeux olympiques, (...) depuis 1896 (...) Des premiers J.O (...) tout ça c'étaient des sujets qu'on allait avoir aux oraux (...) M1 et M2 c'était concours. »<sup>4</sup>

Elle nous indique avoir fait de la méthodologie, mais sa définition n'est pas vraiment claire. Il semblerait qu'elle consistait en des thématiques diverses de

---

<sup>1</sup> Nous pensons à ceux (militaires, les instituteurs délégués à l'enseignement de l'EP, sportifs de haut niveau, PEGC) qui auraient pris « des chemins détournés » MICHON, Bernard et CARITEY, Benoît. (1998), *op. cit.*, p.20.

<sup>2</sup> Nous émettons des doutes sur la mémoire de nos témoins femmes car le concours des épreuves physiques et orales du CAPEPS était à Dijon jusqu'en 1984.

<sup>3</sup> LEVET-LABRY, Éric. (2007b), *op. cit.*, Tableau analyse comparée des enseignements dispensés dans les ENSEP filles et garçons de 1961 à 1970 en première année. pp. 288 et 290.

<sup>4</sup> Hélène, *op. cit.*, p. 256.



culture générale en rapport avec le sport d'après ce qu'elle décrit au cours de ses deux années de formation :

«anat., physio, psycho, méthodologie. Oui, je me souviens des cours, dans la grande salle en bas (...) Ben méthodologie, c'était. Je pense que c'était l'histoire de l'éducation physique, l'histoire, son évolution depuis les jeux olympiques, depuis 1896 à nos jours. L'évolution de l'EPS, alors maintenant, les contenus ?! (...) Et puis il y avait aussi "pourquoi après la guerre " (...) Santé, c'était vraiment santé. Santé. Performance, idéal de la forme. C'était un peu ça la méthodo.»<sup>1</sup>(...) « Tu vois, on apprenait ça aussi, ben ça c'était en méthodo qu'on apprenait les loisirs quoi ! »<sup>2</sup>

Le rythme était soutenu pour s'entraîner aux épreuves qu'ils auraient à passer :

« Tous les samedis matin on avait des, des devoirs dans l'amphi. (...) Des devoirs sur tout ce qu'on allait avoir aux exams. (...) De neuf heures à midi, je pense. Trois heures. Sur (...) s'entraîner en cours (...). Les cours d'anat. Dessiner tous les os. On dessinait tous les os au crayon de couleur, (...) à la main quoi (elle mime en même temps qu'elle parle). (...) C'est tous les Radius, cubitus, tous les os, on savait les dessiner par cœur, avec tous les attaches. (...) Je trouvais (...) intéressant la physio. (...) on allait quand même par rapport à aux mouvements, tu sais. Les mouvements, par exemple en EPS ce qui rend. Après ça c'était dans quel cours alors? Par exemple en hauteur; "qu'est-ce qui faisait, euh, qu'est-ce qui travaillait", enfin, tu vois euh (montre avec ses bras, une élévation du centre de gravité avec les bras) (...) C'est un médecin qui nous faisait cours.»<sup>3</sup>

Elle passe son concours de première année à Vichy puis poursuit sa deuxième année de nouveau, au CREPS de Wattignies où de nouvelles disciplines apparaissent telles que la psychologie :

« Psychologie de l'enfant, je me souviens, je n'avais jamais entendu parler de ça hein !(...) On avait ça sûrement en deuxième année pas en première année. (...) on avait des cours, on avait des livres et des polycopés (...) on a dans les devoirs d'entraînement du samedi matin. On avait aussi des devoirs là-dessus: Psychologie de l'enfant.»<sup>4</sup>

Michel qui, quant à lui se préparait au professorat, a aussi reçu des cours d'anatomie de psycho-pédagogie et de physiologie. Ces cours étaient donnés par des personnes

---

<sup>1</sup> Ibidem, pp. 321-323.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 328.

<sup>3</sup> Ibidem, pp. 323-324.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 343.

souvent extérieures au monde de l'éducation physique, contrairement à ceux qui intervenaient pour la partie pratique physique.

« je me souviens que les cours d'anat. physio c'était le samedi. Parce que c'étaient des profs de la fac de Rennes qui se déplaçaient, pour venir faire les cours. (...) on avait des tests [physique, comme le quinze cents mètres] le matin. Ouais, (...) c'était avant les cours ouais (...) cours de physio... »<sup>1</sup>

Comme Michel qui commence sa formation (P1) en CREPS, Annie dès sa première année (au lycée de jeune fille de Châteauroux-section préparatoire), reçoit les mêmes enseignements dispensés par des formateurs issus soit du monde de l'éducation physique (ce sont généralement des professeurs d'EPS) ou du monde de l'université, plus précisément de la faculté. Son témoignage est plus détaillé sur les différents temps de formation. Elle commence par les cours de sa première année en classe préparatoire au lycée.

« Alors (...) quand tu passais P1, tu avais trois disciplines intellectuelles. T'avais psycho. Anat. Et (...) physio. (...) donc on avait des cours en gros de deux heures. Et là les cours euh étaient dispensés ben soit par des profs de gym, comme qui s'étaient un peu spécialisé soit des profs venant de l'extérieur. »<sup>2</sup>

Ces enseignements intellectuels ne concernent pas uniquement ce que Paul Irlinger et Georges Vigarrello appellent « *les connaissances fondamentales (anatomie, physiologie, psychologie, sociologie, etc.)* »<sup>3</sup>, y est associée la technique des sports. Cet appui sur les sciences de la vie et sciences humaines perdue après qu'elle ait intégré le CREPS pour la seconde partie du CAPEPS. C'est ce que nous pouvons lire sur les relevés de notes de P2 A, qu'elle nous a permis de consulter.

« P2 A, P2 B, on continuait à faire de l'anatomie, de la physiologie, euh de l'anatomie fonctionnelle en plus (...) on avait toujours de la psycho on avait (...), des profs qui venaient de l'extérieur. Des profs qui venaient de fac<sup>4</sup>, qui venaient (...). Enfin au CREPS de Dijon. »<sup>5</sup>

Elle nous précise la forme des évaluations et les contenus de ces cours « intellectuels » en s'appuyant sur les sujets qu'elle a conservés de son année de P1 (1969-1970) :

---

<sup>1</sup> Michel, *op.cit.*, p. 179.

<sup>2</sup> Annie, *op. cit.*, p. 855.

<sup>3</sup> IRLINGER, Paul et VIGARELLO, Georges. (1975), *op. cit.*, p. 692

<sup>4</sup> Nous notons un ton quelque peu dédaigneux à l'évocation de ces formateurs extérieurs au monde de l'EPS.

<sup>5</sup> Annie, *op. cit.*, pp. 865-866.

« Bon, (...) quand on est arrivé (...) On avait (...) anat. et en physio, on avait des QCM normalement ! (...) Donc c'était, formule QCM. Donc tu vois bien quand tu travailles, tu dis bon ben allez avec un petit peu de chance, je vais mettre la croix dans le bon coin etc. Et ! En cours d'année (...). On avait déjà fait un trimestre. (...) On nous a dit, ce seront plus des QCM. Vous aurez huit questions. (...) Et vous avez une demi-heure, pour rédiger une question. C'est-à-dire qu'on avait quatre heures, pour rédiger huit questions en anat. Alors c'étaient des mini questions. (...) Tu vois tu as les huit questions de physio là.»<sup>1</sup>

L'évaluation de ces enseignements est donc modifiée. Après la réponse à des questions pour les enseignements liés aux sciences de la vie, la dissertation pour répondre au sujet de psycho-pédagogie. Notre témoin nous laisse lire l'intitulé d'un de ces devoirs : « Montrez à travers une étude génétique comment le développement psychomoteur est lié au développement de la personnalité. » À l'instar de Paul Irlinger et Georges Vigarrello<sup>2</sup>, nous identifierons la psycho-pédagogie comme une science de l'éducation. Ces disciplines intellectuelles sont évaluées à l'écrit durant leur formation. C'est en s'appuyant sur leurs documents écrits que Michel et Annie s'en souviennent. La seconde partie du CAPEPS se découpe en trois temps de formation. Les années de P2 A et P2 B où les étudiants ont des examens par semestre comme l'atteste le relevé de note de P2 A d'Annie, et la dernière année P2 C à l'issue de laquelle, les étudiants passent leur concours pour être recrutés en tant que professeur d'EPS, qui est aussi appelé concours de classement.

Ce troisième temps de formation prépare les étudiants au concours de recrutement. Ils reçoivent en outre, des enseignements qui pourront les amener à situer les activités physiques et sportives et leur action dans un cadre plus large que la discipline. Les exemples des cours d'André Rauch, que garde Michel en mémoire, en sont une illustration :

« C'est ça en P3 ouais. Ouais, il nous donnait des cours de socio, euh de psycho euh, enfin bon. (...) il m'a un peu ouvert les yeux (...) on était un peu replié sur notre EPS-là, sport (...). Et puis lui, il nous a un peu ouvert (...) le lien qu'on pouvait faire (...), ce qu'on faisait nous en EPS, au CREPS à Dinard avec (...) le monde extérieur quoi ! Et comment ça fonctionnait (...) les groupes sociaux (...). »<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 859.

<sup>2</sup> « une tradition encore récente appelait la psycho-pédagogie et que des initiatives plus instruites ont rassemblé (...) sous le nom de sciences de l'éducation. » IRLINGER, Paul et VIGARELLO, Georges. (1975), *op. cit.*, p.689.

<sup>3</sup> Michel, *op.cit.*, p. 45.

Il se souvient de plusieurs travaux de mémoires traités.

« je me souviens qu'il (...) nous faisait faire des mémoires sur (...) des thèmes au choix mais qui étaient orientés vers (...) des groupes sociaux, (...) je me souviens il y avait des collègues qui avait (...) fait des études sur la publicité, (...) d'autres sur le catch. (...) Tu vois, (...) il analysait (...) tout ce qui existait autour de nous. Eux que ce soient les spectacles, (...) les publicités, l'ethnologie aussi. Moi j'étais un peu (...) enfin j'étais très intéressé par tout ce qui était ethnologie. (Petit rire) (...) j'avais présenté un (...) mémoire ethnologique sur (...) rites et croyances à Madagascar. (...) Bon je m'étais fait ramasser parce que. (...) Et, et j'étais content de mon travail et lui (rire) lui il m'avait démoli quoi (reprenant son sérieux), argumenté hein bon sur les critères sociologiques et tout ça quoi ! Sur la construction de mémoire et tout, j'avais été un peu, un peu déçu »<sup>1</sup>.

Globalement, les souvenirs de nos témoins sont quelque peu évasifs lorsqu'il s'agit d'évoquer ce dernier temps de formation. Annie se souvient que l'année de P3 : P2 C) visait à préparer le concours d'admission à la fonction de professeur d'EPS :

« Ben P3 (...). Là, tu prépares, (...) ton concours. Donc t'as toujours des cours physiques, t'as toujours des cours, mais ça s'orientait un peu plus vers (...) ton option, que tu travailles davantage».<sup>2</sup>

Il est à signaler que nos témoins, ne se souviennent pas ou à de rares exceptions, des noms des professeurs qui leur ont enseignés ces disciplines intellectuelles. Souvent ces personnels étaient extérieurs à leur structure de formation. Et lorsqu'ils s'en souviennent, c'est parce qu'ils découvrent avec bonheur un univers qui leur était inconnu, comme la psychologie ou encore l'« ethnologie ». Ou bien pour des raisons liées à la singularité de la personne.

« Anat. (...). Avec une prof qui (...) venait de de Dijon toutes les semaines pour nous faire anat. (...) On allait la chercher à la gare, elle s'appelait Madame Dillman. C'était une femme ! Superbe »<sup>3</sup>

En résumé, nous avons jusqu'alors, pu mettre en exergue sans observer de différences de traitement selon le sexe, les différentes sciences présentes dans la formation du monitorat et du professorat d'EPS. Ces contenus le sont dans une moindre mesure pour les premiers puisqu'ils sont formés en deux ans au lieu de quatre ans pour les seconds. Mais ce ne sont pas ces cours prenant appui sur les sciences de la vie (anatomie et physiologie) et sciences humaines (psychologie,

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 46.

<sup>2</sup> Annie, *op. cit.*, p. 876.

<sup>3</sup> Denis, *op.cit.*, p. 677.

psycho-pédagogie, ...) qui ont le plus marqué nos témoins ; ce sont les cours « physiques ». Ils sont prolixes lorsqu'il s'agit de parler des pratiques physiques qu'ils ont eues durant leur formation. Peut-être que le temps dévolu aux pratiques physiques et autres activités<sup>1</sup>, a imprimé plus fortement leur mémoire, et ce quel que soit le statut en devenir.

#### 8.1.6 Les activités physiques enseignées dans la formation

Dans tous nos témoignages, nous notons la part importante des pratiques physiques durant la formation initiale, et ce quel que soit le futur statut des témoins. C'est le cas d'Hélène qui a dû beaucoup s'entraîner pour avoir le niveau physique et technique nécessaire pour réussir le concours de la maîtrise d'EPS

« les cours c'était déjà hein ben trente heures par semaine (...) de pratiques physiques, ouais. (...) athlétisme, sport co... natation, y avait de quoi euh ben tout (...) danse folklorique. »<sup>2</sup>.

Nous avons un aperçu de la charge de travail.

« Au CREPS, (...) c'était des fois dans la campagne, (...) courir 10 km »<sup>3</sup>.

Pour Denis, la place occupée par la pratique physique semble être une caractéristique centrale de ses années de formation de futur enseignant d'EPS :

« Donc on avait anat physio psycho. Et puis, (...) le gros (...) du programme c'étaient les activités physiques. Alors là on était. C'est quatre heures par jour, quoi. C'était. Commando ! »<sup>4</sup>

Si Michel ne donne pas dans le détail le temps consacré à la pratique physique, il est loquace lorsqu'il s'agit des cours de pratiques physiques qu'il a reçus ou donnés (lors de stages pédagogique). Et plus particulièrement, des professeurs qui l'ont formé. Dans son CREPS, deux conceptions différentes de l'éducation physique se présentent à lui :

« des cours de maintien et psychomotricité. (...) dans (...) la promo où je me trouvais y avait (...) deux équipes en fait. Y avait une équipe qui était plus sous l'influence de Yann Léger (...) celui qui prônait le maintien, enfin celui qui avait tout un tas d'écrit sur (...) la corrective et tout ça quoi. Et l'autre partie de

---

<sup>1</sup> Nous pensons aux activités de secours que sont le secourisme et de sauvetage aquatique.

<sup>2</sup> Hélène, *op.cit.*, pp. 253-254.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 254.

<sup>4</sup> Denis, *op.cit.*, p. 677.

la promo qui était sous l'influence de Le Boulch, quoi ! Et lui psychomotricité, quoi ! (...) c'est une autre approche de la motricité en général »<sup>1</sup>

Annie se souvient également de ses professeurs et de la charge de l'activité physique.

« Mais (...) on avait une formation (...) qui était compliquée, (...) enfin qui était lourde. C'est qu'on préparait beaucoup (...) au physique. »<sup>2</sup>

En fait, durant les quatre années de formation (de P1 à P3) pour les professeurs et les deux années (M1 et M2) pour les maîtres, les étudiants étaient entraînés dans les activités physique et sportive à présenter pour leurs concours et ce, pour y obtenir de bons résultats. Ce sont quasiment les mêmes activités qui sont pratiquées tout au long du cursus. Une illustration peut être faite, avec l'activité natation pour les étudiants au professorat d'EPS proposée à la première partie du CAPEPS.

« Natation ! (...). Pour (...) avoir des notes, la note à P1 qui comptait. »<sup>3</sup>

Mais aussi pour la seconde partie du CAPEPS, comme d'autres

« Alors, on faisait beaucoup parce que on continuait à travailler toutes les disciplines. Et à raison de deux heures par discipline et par semaine en gros ! (...) Alors quand tu vois qu'il y avait sport co, (...) la gym, (...) la natation. Donc on avait la natation deux séances par semaine si je me rappelle bien (...) C'est là [à Dijon] où j'ai vraiment appris à nager bien qu'encore, parce que en P1 (...) à Bourges (...) Deux semaines de stage. Euh (...) j'avais quand même tiré une bonne note, (...) mais j'avais travaillé que la brasse ! C'était vraiment pour la performance, de P1 quoi ! (...) je ne savais pas nager le reste hein ! (...) Donc c'est en P2 A P2 B où là. J'ai eu un bon prof en plus. Qui était aussi mon prof de volley hein. »<sup>4</sup>

En ce qui concerne la maîtrise d'EPS, ce sont les mêmes activités qui ont été pratiquées durant les deux années.

« on a fait la même chose en M2. Athlétisme, javelot, haie, hauteur, ... enfin hand, basket, volley, gym. »<sup>5</sup>

Si nous nous fions aux souvenirs de nos témoins, ils auraient eu de façon hebdomadaire, pas moins de quatorze heures de pratique physique, qui sont essentiellement sportives, et ce tout au long de leur cursus de formation. Mais des

---

<sup>1</sup> Michel, *op.cit.*, pp. 179-180.

<sup>2</sup> Annie, *op.cit.*, p. 855.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 857.

<sup>4</sup> Annie, *op.cit.*, pp. 866-867.

<sup>5</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 332.

activités autres que sportives sont enseignées et aussi déterminantes dans la réussite des différents concours de maîtrise ou de professorat d'EPS. Hélène se rappelle avoir présenté l'une d'elles pour entrer en formation :

« on a eu grimper de corde, ah ! (petit rire) voilà, il y avait ça aussi sur le portique grimper de corde... »<sup>1</sup>

C'est une activité dans laquelle elle était à l'aise et qu'elle a enseigné pendant un certain temps durant sa carrière.

« Oh ça j'étais une championne, une championne (quasi inaudible quand elle dit ça). (...) Je faisais ça en échauffement avec les élèves. Dans le gymnase. Maintenant, il y a plus de cordes dans le gymnase.»<sup>2</sup>

Autre activité marquante dans son cursus (fin de M1) car éliminatoire : le sauvetage.

« Le mannequin, éliminatoire. Tu penses si j'ai dû bosser. Ne sachant pas nager quasiment en septembre. Le mannequin éliminatoire. Plonger du trois mètres, nager (...) aller chercher à trois m', le tenir pendant une minute sans vague enfin, comme vous avez pu faire, (...) voilà éliminatoire. Et la copine C. (...), a été éliminée à ça. »<sup>3</sup>

Son témoignage montre à quel point les compétences physiques sont déterminantes dans la formation de maîtresse d'EPS mais surtout dans sa validation. Il en est de même pour les futurs professeurs d'EPS, comme se souvient Annie.

« Attends que je ne te dise pas de bêtises, que c'était bien en P1 ? Parce que c'était là qu'il y avait une épreuve de sauvetage. Qui était éliminatoire. »<sup>4</sup>

Elle vérifie cela au cours de l'entretien grâce à ses relevés de note. Ils confirment la présence du sauvetage, épreuve obligatoire et éliminatoire. Cela est corroboré par le tableau synthétique d'Emmanuel Auvray<sup>5</sup>, sur le concours de recrutement (à partir de la session de 1971) au CAPEPS ou encore celui de Philippe Néaumet<sup>6</sup>.

« Donc en P1, t'avais bien deux épreuves éliminatoires, grimper et sauvetage. »<sup>7</sup>

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 249.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 314.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 258.

<sup>4</sup> Annie, *op.cit.*, p. 858.

<sup>5</sup> Arrêté du 18 septembre 1970. Concours de recrutement des professeurs d'EPS, BOEN, 38, 2275-2781. Cité par AUVRAY, Emmanuel. (2011), *op.cit.*, p. 543.

<sup>6</sup> NÉAUMET, Philippe. (1992), *op.cit.*, pp. 132-133

<sup>7</sup> Annie, *op.cit.*, p. 869.

Une autre activité qui est éliminatoire est l'haltérophilie, comme nous l'apprend Annie qui compare sa formation à celle de son mari.

« Et les hommes devaient avoir haltérophilie. »<sup>1</sup>

À aucun moment, nos deux témoins hommes n'y font directement référence. Nous découvrons cette épreuve sur un document que Michel a conservé et, qu'il nous présente. Il y est indiqué que les activités physiques ou sportives à réaliser pour obtenir la première partie du CAPEPS (P1) sont l'athlétisme, la natation, le grimper de corde, l'haltérophilie, le sauvetage, mains libres (la gymnastique au sol selon la définition qu'en donne Michel), les agrès, les sports collectifs. Cette épreuve ne les a pas marqués, tout comme le sauvetage et le grimper de corde, qui sont pourtant des épreuves éliminatoires. Il se peut que n'ayant pas eu de difficultés physiques particulières, ils ont été titrés en athlétisme, Michel était bon nageur (il a eu des titres sportifs) tout comme Denis qui a été en club, cela ne les ait pas marqués contrairement à nos témoins femmes qui étaient davantage en difficulté sur ces activités éliminatoires.

« Donc (...) moi qui ne savais pas nager ou très peu, quand même un petit 50 mètres.»<sup>2</sup>

« Le mannequin, éliminatoire. Tu penses si j'ai dû bosser. Ne sachant pas nager quasiment en septembre.»<sup>3</sup>

Hormis ces activités physiques éliminatoires, les témoins ont été confrontés à un grand nombre de pratiques physiques. À noter que le coefficient des épreuves physiques est à proportion égale avec celui des épreuves écrites. Un temps conséquent est alors dévolu aux activités physiques, ce qui devait leur donner le maximum de chance de réussir les épreuves des différents concours et ne pas être éliminé. Et ce, même lorsque les infrastructures sont manquantes. Comparer l'organisation de la natation dans les différentes structures de formation, illustre ces propos. Les CREPS de Wattignies (limitrophe de Lille) et Dijon possédaient une piscine qui permettait de proposer de la natation toute l'année.

« Je suis rentrée. Donc en septembre 69. À Noël, je savais nager. (...) La brasse. (...) Plongeon du trois mètres. Je savais nager le crawl avec la maîtrise de la respiration. (...) à la piscine de Lille»<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup>Idem.

<sup>2</sup>Annie, *op.cit.*, p. 857.

<sup>3</sup>Hélène, *op.cit.*, p. 258.

<sup>4</sup>Ibidem, p. 266.



« Donc c'est en P2 A P2 B où là. J'ai eu un bon prof en plus. (...) il a vraiment fallu qu'il m'apprenne (...) qu'il nous apprenne à nager (...), je brassais quand même correctement. Donc je savais mettre la tête dans l'eau mais alors tout le reste (...) battement, je n'avais pas (...) tout ça. »<sup>1</sup>

Et lorsque les installations intramuros ou à proximité faisaient défaut, par exemple au lycée, en classe préparatoire ; c'est sous forme de stages que ces enseignements sont proposés.

« Natation ! Alors à Châteauroux il n'y avait pas de piscine. Donc (...) moi qui ne savais pas nager ou très peu, quand même un petit 50 m. Donc (...) du coup la natation, elle s'est, ça s'est passé au mois d'avril. En piscine découverte. (...) on est toutes parties. Toute la promo est partie, parce qu'on n'avait pas de natation dans l'année (...) c'était natation à (...) outrance quoi. Pour (...) avoir des notes, la note à P1 qui comptait. (...) »<sup>2</sup> (...) « Le prof il te notait sur la technique de nage. »<sup>3</sup>

Outre, le défaut d'installations à disposition, devait être pris en considération l'implantation géographique des structures de formation, qui pouvaient limiter l'enseignement de certaines activités. Nous pensons notamment aux activités de pleine nature qui lorsque cela est possible, sont organisées sous forme de stage.

« Au CREPS, ils organisaient pour chaque promo deux stages de ski. Je crois qu'il y en avait un la première année et un la deuxième année. Par contre je ne crois pas qu'il y en avait l'année, au moment de la préparation du CAPEPS. (...) Et ils faisaient la même chose à l'UEREPS, d'ailleurs, je me souviens. (...) je sais, j'avais des liens avec. (...) le stage de ski c'était bien hein. Le premier stage je crois qu'on avait fait ski de fond et le deuxième on était allé en Autriche. »<sup>4</sup>

« Un stage de plein air. (...) À Merry sur Yonne. (...) on avait stage d'escalade, de voile. Dans un lac. Euh deux jours (...) qui avait duré une semaine, p't'être (...) dix jours. (...) Canoë, (...) vélo. »<sup>5</sup>

Les stages permettent de pallier les déficits d'infrastructures et les problèmes liés à un milieu propice à un apprentissage physique spécifique, pour peu que cela soit une politique d'établissement et que les écoles de formation en aient les moyens.

---

<sup>1</sup> Annie, *op.cit.*, pp. 867-868.

<sup>2</sup> Ibidem, p.857.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 878.

<sup>4</sup> Michel, *op.cit.*, p. 82.

<sup>5</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 275.

« Autre chose qu'on a faite en P2 A P2 B c'est, que nous on est dans un CREPS où il n'y avait pas possibilité de faire du plein air ! Pour le plein air ça a commencé, quand même à se développer. Donc en P2 A on a fait (...) un stage obligatoire (...) sur le lac de Chalain. Donc stage de voile. (...). Euh après on a fait un stage en montagne ! On est allé faire de l'escalade, (...) sur un glacier. »<sup>1</sup>

« On apprenait certaines activités théorique, l'escalade<sup>2</sup>, le ski, théorique, hein ! (...) Dans les livres (...). Oui ! Ce qu'on avait (...) à l'exam. (...) "Décrivez nous un virage en stem" alors que t'étais jamais monté sur des skis.»<sup>3</sup>

Le ski n'a pas été proposé dans la formation d'Hélène. Elle a dû se contenter d'un apprentissage théorique comme pour d'autres activités, non réalisables dans sa région de formation à Wattignies. Elle a aussi acquis la théorie grâce aux livres et à ses camarades expertes.

« un truc que je n'avais jamais [fait] de ski (...) alors on avait de la théorie en cours. Et puis A.<sup>4</sup> est une skieuse. »<sup>5</sup>

La nécessité d'être confronté à des APS qui ne sont pas traditionnelles, est induite par leur présence au concours de recrutement. En effet, tous les enseignants d'EPS se devaient d'avoir une connaissance de ces activités qui pouvaient être tirées au sort lors des concours (monitorat et professorat). La formation devenait alors théorique, comme nous l'a révélé le témoignage d'Hélène.

L'acquisition de compétences physique est valorisée dans la formation des enseignants d'EPS, d'une part, par le temps d'enseignement qui leur est accordé, d'autre part, par des actions facilitant l'accès à des installations sportives.

« On avait accès à des trucs intéressants en formation. Parce que c'est sous forme de stage (...) on avait accès par exemple à Grenoble (...) à l'anneau de vitesse de Grenoble (...) pour notre propre pratique personnelle (...) il y avait eu les jeux olympiques à Grenoble. (...) En 68. Donc il y avait un anneau de vitesse, de patin. De 400 m. (...) On avait possibilité aussi d'aller faire du ski de fond à Autrans, il y avait des trucs organisés. (...), c'était complètement (...) sur le volontariat mais c'était (...) bien c'était organisé, c'était gratos. (...) c'était dans notre formation. »<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> Annie, *op.cit.*, p. 874.

<sup>2</sup> Les structures artificielles d'escalade ne sont pas encore développées, à ce moment-là.

<sup>3</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 255.

<sup>4</sup> Sa camarade de promotion.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 260.

<sup>6</sup> Denis, *op.cit.*, p. 681.

« Et c'est (...) grâce à elles [ses copines de chambrée] qui m'ont entraînée tous les dimanches (...) On avait tout, toutes les installations à nous hein, qui m'ont entraînée en natation, en gym parce qu'elles étaient bonnes.»<sup>1</sup>

Plus avant, nous avons pu déceler une épreuve physique présente au concours de recrutement des professeurs d'EPS qui distinguait les femmes des hommes, l'haltérophilie, et qui nous rappelle que les concours sont séparés. De la même façon que Dominique Bret, qui s'appuie sur « *l'étude des épreuves professionnelles* » pour définir « *le professionnel recherché par l'institution* »<sup>2</sup>, nous nous attachons à comparer les contenus de formation, et plus particulièrement les pratiques physiques pour percevoir l'identité professionnelle de ces enseignants.

### 8.1.6.1 *Les activités physiques enseignées aux femmes*

Lorsque nos témoins femmes nous disent avoir vu toutes les activités physiques et plus particulièrement les activités traditionnelles (athlétisme, gymnastique ou les sports collectifs), ce n'est pas le même « tout » que celui des hommes, comme l'illustre le témoignage d'Annie.

« c'était en gros toutes les activités physiques ! (...) On avait la préparation du 600 m<sup>3</sup>. (...) Donc, il y avait les trois sports co : basket hand, volley, là je revois bien les profs, donc c'est bon. On avait gymnastique. Au sol, on avait les trois agrès. (...) barre asymétriques poutre et cheval. (...) donc en athlétisme on avait le poids ça c'est sûr, puisque c'était ma bête noire. (...) on avait le 60 mètres (...) hauteur. En P1. »<sup>4</sup>

En ce qui concerne, les activités athlétiques ce sont celles qui étaient présentes aux jeux olympiques féminins de la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, qui leur sont enseignées. Ce sont les mêmes qu'Hélène a préparée durant ses années de maîtrise d'EPS.

« La même chose en M1 et en M2. (...) haie, hauteur (...) de la longueur. »<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 258.

<sup>2</sup> BRET, Dominique. (2008), *op.cit.*, p. 143.

<sup>3</sup> Au concours de recrutement, la distance de demi-fond est de 800 m pour les femmes et 1500 m pour les hommes. « *L'arrêté du 14 mai 1974 modifia les épreuves féminines d'athlétisme : le 60 mètres plat fut remplacé par le 100 mètres, le 600 m fut remplacé par le 800 mètres.* » NÉAUMET, Philippe. (1992), *op.cit.*, p. 129.

<sup>4</sup> Annie, *op. cit.*, pp. 856.

<sup>5</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 332.

« Donc j'ai découvert, le disque ! Le javelot ! (...), le poids, on faisait au lycée.»<sup>1</sup> (...) « 60 mètres (...) Je me souviens. Saut en hauteur. (...) À l'époque athlétisme c'était courir, lancer (...) Un saut, un lancer. (...) une course. (...) »<sup>2</sup> (...) « En course, euh ben on ne faisait pas beaucoup de course longue, (...) endurance, tout ça. On devait faire un tour d'échauffement en courant (...) des fois dans la campagne, quand il fallait courir 10 kilomètres.»<sup>3</sup>

Il est peu étonnant que les activités de course longue ne soient pas présentes dans les concours dans la mesure où au niveau fédéral, elles sont interdites aux femmes. Au J.O de Rome en 1960, les courses ne vont pas au-delà de 800m. Certaines courront en catimini à l'instar de Roberta Gibb en 1966 ou seront disqualifiée alors qu'officiellement inscrite par exemple au marathon de Boston en 1967 pour Kathrine Switzer. Il faudra attendre 1984 pour qu'ait lieu le premier marathon féminin des J.O. Le même constat peut être fait pour certains lancers et saut (les compétitions officielles pour les femmes en triple saut ont eu lieu à partir de 1987). Les contenus de formation des enseignantes d'EPS sont conformes aux normes de la société. Dans le même registre, des agrès spécifiques à la pratique féminine (le mouton, les barres asymétriques) comme il apparaît dans le relevé de note<sup>4</sup> d'Annie de P1.

« c'est le cheval (...) à l'époque (...) il y avait une différence de hauteur. Le mouton c'était le petit truc. (...) Et ce qu'on appelait le mouton c'était (...) petit et plus bas. ».<sup>5</sup>

Une autre activité gymnique mentionnée, le « mains-libres », ce qui selon Michel s'apparente au sol. Les souvenirs de nos témoins femmes se portent davantage sur les agrès qui sont au nombre de trois : la poutre, les barres asymétriques et le mouton.

« Parce que je me souviens en barre, je n'arrive pas à savoir si c'était en M1 ou en M2. Mais enchaînement quoi. On avait enchaînement au sol, le saut de mouton, on avait un enchaînement aux barres asymétriques »<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 254.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 317.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 254.

<sup>4</sup> Document qu'elle nous montre.

<sup>5</sup> Annie, *op.cit.*, pp. 877-878.

<sup>6</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 328.

« On avait quand même une barre asymétrique. On avait un mouton. (...) La poutre ! Qu'on faisait quand même au lycée Marie Curie, j'avais fait les trois agrès déjà ! »<sup>1</sup>

Ces enseignantes, formées pendant la période de la sportivisation<sup>2</sup> de la discipline, vont être aussi confrontées dans leur cursus de formation, aux sports collectifs. Faire un détour par la pratique fédérale, nous renseigne alors sur le contexte sociétal de ces années, et nous aide à comprendre quels sont les sports collectifs qui leur seront enseignés. Elles ont grandi et se forment à une époque où peu, voire pas de femmes sont licenciées en football ou en rugby dans les années 1970. De plus, la pratique de ces sports ne leur est pas recommandée comme le rapporte Catherine Louveau.

« en 1972, le colonel Crespin, Secrétaire d'État à la jeunesse au sport, adresse à tous les préfets de région ces quelques lignes : « le rugby est contre-indiqué pour les jeunes filles et les femmes pour des raisons physiologiques évidentes. Cette pratique (du rugby féminin) présente des dangers sur le plan physique et sur le plan moral... aussi, je vous demande instamment de ne pas aider le rugby féminin... ».<sup>3</sup>

Et pourtant, il ne semble pas y avoir de restriction clairement indiquée quant à leur enseignement dans le secondaire si nous prenons comme référence la circulaire du 19 octobre 1967. Mais, les activités qu'elles doivent s'approprier pour les enseigner sont celles que la profession appelle les sports de petits terrains.

« Donc, il y avait les trois sports co : basket hand, volley, (...) En P1. »<sup>4</sup>

« (...) sport co (...) Basket, hand, volley. »<sup>5</sup>

Autre activité qui ne fait pas partie du champ des activités dites traditionnelles sportives, la danse. Cette activité qui leur est enseignée est même recommandée pour les jeunes filles dans le secondaire, « *les différentes formes de danse pour les jeunes filles, peuvent également contribuer à cultiver chez les jeunes le sens des relations avec autrui* »<sup>6</sup>. C'est une activité ou plutôt des activités de danse qu'elles découvrent en formation d'enseignante d'EPS et qui ne semblent pas leur avoir laissé beaucoup de souvenirs. Annie l'évoque lorsqu'elle tente de se rappeler les

---

<sup>1</sup> Annie, *op.cit.*, p. 878.

<sup>2</sup> COMBEAU-MARI, Evelyne (1998), *op.cit*

<sup>3</sup> L'Équipe du 28 septembre 1989 dans DAVISSE, Annick et LOUVEAU, Catherine (1991), *op. cit.*, p. 72.

<sup>4</sup> Annie, *op.cit.*, p. 856.

<sup>5</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 255.

<sup>6</sup> Instructions officielles du Ministre aux professeurs et maîtres d'Éducation physique et sportive. Circulaire du 19 octobre 1967 (Éducation Nationale-Jeunesse et Sports). B.O, 41 du 2 novembre 1967, p. 2591.

différentes activités faisant partie du tirage au sort au concours de la seconde partie du CAPEPS. Il lui faudra s'appuyer sur son relevé de note de P1<sup>1</sup> pour énoncer l'intitulé exact de la danse :

« En P1. (...) Rythmique (...), c'était la danse. »<sup>2</sup>

Des souvenirs refont surface à la lecture de son second relevé de note (de P2 A). L'intitulé danse distingue deux types de danse : rythmique et folklore.

« Et dans les cours physique (...) on avait deux séances de danse par exemple. Deux fois deux heures de danse. Et nous, au CREPS, on avait deux courants très très différents. On avait une personne (...) qui était du style jazz moderne etc. Et on a eu Madame, (elle réfléchit) (...). Oh c'était un courant de danse très particulier, qui était dans tout dans le relâchement (...) on n'aimait pas. (...) Après (...) en P3 justement on a eu à choisir. »<sup>3</sup>(...) « Voilà elle nous a fait folklore et rythmique. »<sup>4</sup>

Bien que cette activité soit recommandée par les textes qui gèrent la discipline dans les établissements scolaires, Hélène ne semble découvrir la danse qu'en formation.

« Parce que t'imagines, je n'avais jamais fait de danse quoi. »<sup>5</sup>

Il semblerait que deux formes de danse lui aient été proposées. La danse folklorique, qui n'était notée ni dans sa formation ni présente dans les épreuves du concours de recrutement de la maîtrise d'EPS.

« danse, le folklore, euh le folklore, tu sais de tous les pays (...) étrangers (...) slave, tout (...). Ça (...) ne comptait pas pour l'examen mais (...) une discipline. »<sup>6</sup>(...) « Ça ce n'était pas noté, ça. On foutait un bordel à notre prof. »<sup>7</sup>

Et la danse moderne. Mais ses souvenirs sont confus.

« Alors danse moderne, c'était. Qu'est-ce qu'on faisait ? Il n'y avait pas des thèmes, y avait pas du tout comme maintenant comme on a enseigné après. On faisait des enchaînements, (...) non ce n'était pas créatif, quoi, tu vois ! (...) Oh ! Il y avait aussi de la musique (...) l'étude de la musique. Le jazz, l'évolution de la musique. (...) les cours de jazz (...), toute la musique, j'ai

---

<sup>1</sup> Elle le sort au cours de l'entretien.

<sup>2</sup> Annie, *op.cit.*, p. 857.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 870.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 881.

<sup>5</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 265.

<sup>6</sup> Ibidem, pp. 253-254.

<sup>7</sup> Ibidem, p. 325.

appris au CREPS (...) oui, on faisait les rythmes et tout ça, et on faisait aussi tambourin (...) Ruban, Massues. Cerceau. En première année (...) C'était engin. (...) On n'avait pas ça aux exams. »<sup>1</sup>

Cette activité qu'elle décrit « engins », « danse moderne » semble correspondre à ce qu'Annie appelle GRS.

« La gymnastique rythmique (...) qui a été intégrée (...) dont on n'a pas parlé : GRS. »<sup>2</sup>

Ce n'est pas une activité qui est sous cette appellation, au programme du concours de recrutement des enseignantes d'EPS<sup>3</sup>.

De la même façon que nous avons passé en revue, et de façon plus détaillée, les activités physique et sportives qui étaient enseignées aux futures enseignantes d'EPS, nous nous pencherons sur celles des hommes. Car si les femmes pratiquent des activités sportives, leur « tout »<sup>4</sup> ne correspond pas forcément à ce qui est enseigné aux hommes. Nous en avons eu un début d'exemple avec l'haltérophilie.

#### 8.1.6.2 *Les activités physiques enseignées aux hommes*

En demandant à nos témoins hommes de préciser ce qu'ils entendaient par tous les sports collectifs, nous observons une différence avec ceux des femmes.

« Alors là, vraiment on a tout fait là ! Tous les sports co. (...) On a fait basket. Hand. Rugby. Foot. Voilà. Des cycles (...) complets. »<sup>5</sup>

« il y avait du volley aussi (...). En P1, (...) il y avait hand. Foot rugby, basket volley. Ouais cinq sports co. (...) Alors des cycles (...). J'pense huit semaines (...) Avec des grosses séquences c'était au moins (...) deux heures de pratique avec deux à trois heures. Ou une matinée, c'était le samedi matin aussi ! »<sup>6</sup>

En comparant dans le détail, la famille des sports collectifs des femmes et des hommes, nous relevons une première différence, celle qui concerne les sports qui constituent cette famille. Dès les premières années de formation, les étudiants accèdent à des sports d'extérieur, de grand terrain comme nous le montre l'anecdote

---

<sup>1</sup> Ibidem, pp. 333-335.

<sup>2</sup> Annie, *op.cit.*, p. 896.

<sup>3</sup> Pour les candidates au professorat d'EPS pour l'épreuve de classement, elles présentent une épreuve de pédagogie pratique en rythmique et en danse populaire, tandis que les postulantes à la maîtrise d'EPS, il s'agit d'une leçon de rythmique. NÉAUMET, Philippe. (1992), *op.cit.*, pp. 133-134.

<sup>4</sup> Il faut entendre par là, tous les sports.

<sup>5</sup> Denis, *op.cit.*, p. 677.

<sup>6</sup> Ibidem, pp. 680-681.

de Michel à propos d'une soule géante. Le but étant qu'une cohésion de promotion se crée.

« La première année où on est arrivé au CREP, le directeur avait comme principe de souder les liens de tous ceux qui arrivaient de différents horizons. (...) ils nous faisaient faire toutes sortes d'activités. Et entre autres, ils nous avaient fait faire une soule géante. La soule c'est (...) l'ancêtre du rugby. Et on avait fait ça, c'était un gros euh ballon, enfin très dur. Comment on appelle ça. Un gros réservoir qu'on gonflait. Il y avait deux équipes, et à travers les champs, il fallait qu'on amène. C'est l'origine de la soule en fait. (...) par équipe (...) arriver à pousser cette soule quoi, ce gros... à une zone déterminée. »<sup>1</sup>

Le rugby sport de grand terrain, fait partie de cette famille des sports collectifs qui dans les années 1970 n'ont que très peu de licenciés féminines<sup>2</sup> et semble l'apanage des hommes. Il est enseigné dans les structures de formation qui leur sont réservées.

« je me souviens de Tapponnier-là, l'entraîneur d'athlétisme qui était aussi entraîneur de rugby, (...), prof d'athlétisme et prof de rugby, enfin au CREPS. »<sup>3</sup>

Autre sport de grand terrain que ces hommes rencontrent, qu'ils soient formés dans l'Ouest de la France pour Michel ou dans la diagonale opposée (région Auvergne-Rhône-Alpe) pour Denis, le sport national, le football. Pour eux rien d'extraordinaire à suivre cet enseignement. Ce qui a marqué Michel, à propos de cette activité, ce sont davantage les différences de conceptions naissantes avec ses camarades de promotion. Les « footeux » semblent peu enclins à pratiquer des activités qui ne reposent pas sur la compétition.

« je me souviens (...) dans l'autre groupe et qui étaient (...) à fond sport. Et en particulier des copains footeux (...), et eux ils se foutaient (insistent sur ce mot) de la gueule de Mme Essieux- là, avec ses histoires de relaxation, de prise de conscience de ceci, de cela, et tout ça. Alors que nous, dans notre groupe, (...), on prenait ça au sérieux, quoi. »<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Michel, *op.cit.*, p. 73.

<sup>2</sup> « en 1970 l'AFRF (association Française de rugby féminin), institution « officielle » (...) donnent à leur pratique [celle des femmes] un air « officiel » et (...) deviendra par la suite FFRF. En 1971, les joueuses sont 250 et un championnat national voit le jour. » DAVISSE, Annick et LOUVEAU, Catherine, (1991), *op. cit.*, p. 71.

<sup>3</sup> Michel, *op.cit.*, p. 43.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 42.



Ainsi, la famille des sports collectifs est beaucoup plus grande chez les hommes, elles comportent deux activités supplémentaires dans la formation des futurs professeurs d'EPS. Ce que confirment les propos d'Annie faisant le décompte des activités étudiées (par les femmes) pour les épreuves orales de la seconde partie du CAPEPS.

« et nous c'est peut-être que dix [activité]. (...) peut-être treize les garçons ils avaient rugby et foot en plus eux ».<sup>1</sup>

Outre ces sports collectifs, la famille des sports de combat est appréhendée par les futurs enseignants d'EPS. C'est ce que révèlent les témoignages de ces hommes nés dans les années 1950. Durant sa formation (P2 A et P2 B), Denis se souvient d'avoir pratiqué davantage d'activité physique qu'en classe préparatoire et de façon tout aussi intense.

« Alors là en P2 A, j'me suis retrouvé à Grenoble. (...) il y a tous les sports de combat. (...) Enfin tous les sports, judo lutte boxe. (...) Boxe anglaise. D'ailleurs c'en est devenu mon option.»<sup>2</sup>

Michel découvre dans cette famille de sports de combat, bien moins de sports. Il n'en découvre qu'un seul au CREPS, le judo.

« Moi je n'ai jamais eu l'occasion de pratiquer le judo. (...) Je l'ai fait qu'après dans ma formation CREPS »<sup>3</sup>

Là encore, si nous nous référons aux constats faits par Catherine Louveau<sup>4</sup>, ces sports font partie des « *fédérations timidement voire nullement féminisées et qu'on peut dire de « tradition masculine* »<sup>5</sup>. Rien d'étonnant à ce que les femmes ne bénéficient pas de cet enseignement. D'autant que dans le milieu scolaire, certains de ces sports comme les sports de combat ne sont pas préconisés pour les filles en classe de sixième et cinquième et première terminale<sup>6</sup>. En revanche, ils sont recommandés pour les garçons car permettent « *de développer, en les disciplinant, les qualités de caractère qui se manifestent notamment dans les rapports avec*

---

<sup>1</sup> Annie, *op.cit.*, p. 898.

<sup>2</sup> Denis, *op.cit.*, p. 680.

<sup>3</sup> Michel, *op.cit.*, p. 30.

<sup>4</sup> DAVISSE, Annick et LOUVEAU, Catherine (1991), *op. cit.*, pp. 63-72.

<sup>5</sup> Ibidem, *op. cit.*, p. 65.

<sup>6</sup> Circulaire du 19 octobre 1967. Programmation-Deuxième phase Répartition moyenne des séances types.

*autrui. Pour atteindre cet objectif, (...) on utilisera de préférence les moyens suivants: (...) Les sports de combat pour les garçons... »*<sup>1</sup>.

Et lorsque que nous pensons voir des similitudes, dans les activités enseignées en formation initiale, tel n'est pas le cas. À commencer par l'athlétisme, la plus grande distance courue à cette époque, par les femmes sur piste est le six cents mètres, distance plus de deux fois plus petite que celle des hommes.

« un quinze cents mètres tous les samedis (...) on avait un quinze cents mètres test à faire. Ça c'était la bête noire.»<sup>2</sup>

Les formats en athlétisme sont beaucoup plus longs. Denis se souvient d'avoir fait un décathlon en formation du professorat.

« P2 A ou P2B (...). Un décathlon avec des (...) trucs un petit peu aménagés. »<sup>3</sup>

Ces différences de formats d'épreuve sont bien visibles dans le milieu fédéral et sont reproduites en EPS. Dans les années 1960-1970, les sports sont les supports privilégiés de la discipline. Notons qu'aujourd'hui encore aux jeux olympiques, pour les épreuves combinées athlétiques nul décathlon (épreuve exclusivement masculine) pour les femmes mais un heptathlon. Une similitude entre les activités manquantes au niveau fédéral et celles enseignées aux futures enseignantes d'EPS : ni perche<sup>4</sup>, ni disque et ni cent mètres pour les femmes. À l'instar de Catherine Louveau, nous qualifierons cette dernière, le cent mètres, d'« épreuve reine » de l'athlétisme. Le gagnant de cette course est symboliquement l'homme le plus fort du monde, qui par la même occasion représente la puissance d'un pays, d'une idéologie. Jesse Owens en son temps, n'avait-il pas ainsi démenti les thèses raciales du nazisme en remportant et battant le record du monde du 100 m. Il ne s'était pas arrêté là, en remportant d'autres épreuves, mais ce que retient l'histoire c'est cette victoire. En ce qui concerne la perche et le disque, ces épreuves ont pendant longtemps (1987) été exclusivement réservées aux hommes. Dans la mesure où l'EPS de la fin des années 1960, utilise comme moyens pédagogiques les sports pour atteindre ses finalités, la formation des enseignants d'EPS nous semble reproduire les stéréotypes et les représentations sociales qui les caractérisent.

---

<sup>1</sup> *Instructions officielles du Ministre aux professeurs et maîtres d'Éducation physique et sportive. Circulaire du 19 octobre 1967 (Éducation Nationale-Jeunesse et Sports). BOEN, 41 du 2 novembre 1967, p. 2591.*

<sup>2</sup> Michel, *op.cit.*, p. 49.

<sup>3</sup> Denis, *op.cit.*, p. 682.

<sup>4</sup> « 1987 : cette année-là la fédération française d'athlétisme autorise, à la demande du comité départemental de l'Essonne, les filles à concourir officiellement dans les épreuves du saut à la perche, de 3000 steeple, lancer du marteau, triple saut. » Assemblée Générale de la FFA, mars 1987, dépêche AFP cité par DAVISSE, Annick et LOUVEAU, Catherine. (1991), *op. cit.*, p. 59.

L'athlétisme n'est pas le seul sport où des différences entre femmes et aux hommes sont notables. La gymnastique scolaire comme fédérale distingue des épreuves en fonction du genre. Les différents agrès sont travaillés durant la formation comme nous l'indique Denis.

« Gym (...). Parallèles fixe, sol. Avec (...) un tirage au sort, deux mois avant le (...) concours. On bossait sur tout. (...) Et ben cette année, c'est barres fixes et donc (...) il fallait bosser. »<sup>1</sup>

Les deux premiers agrès ne font pas partie du registre des activités gymniques enseignées aux femmes. Parmi les différents agrès que Michel énonce, il y en a un qui est quelque peu semblable à celui des femmes, le cheval pour les hommes et le mouton pour les femmes dont la hauteur est plus petite, selon le témoignage que nous en a fait Annie.

« On passait par les parallèles, fixe. Et les anneaux, je crois... Et le saut de cheval. »<sup>2</sup>

Et puis, comme nous l'avons vu précédemment, il y a d'autres sports dans la formation des enseignants, qui sont destinés à un public singulier et désigné. Pour les hommes, il s'agit de l'haltérophilie, tandis que pour les femmes, c'est la danse. Si nous devions qualifier ces activités physiques nous attribuerions à la première la force qui serait une caractéristique typiquement masculine tandis que pour la seconde, ce serait l'esthétique, qui est souvent associée à la femme voir la féminité. De plus, comme nous avons pu l'observer avec l'athlétisme, les modalités de pratique peuvent être différentes pour d'autres activités physiques comme l'illustre la description que nous fait Annie du grimper de corde.

« On pourrait demander à J-J (...). Parce que lui il devrait (...) s'en rappeler. Lui il avait aussi du grimper de corde. Nous le grimper de corde c'était pied et main. Les garçons c'était départ assis. (...) Et ils avaient deux cordes, je crois. Alors que nous c'était 5 mètres, (...) pied main. Mais [eux] chronométré. »<sup>3</sup>

Les hommes doivent faire la démonstration de leur force et rapidité. Pour une même épreuve, des modalités de pratique différente selon le sexe des candidats.

### *8.1.6.3 Les interprétations possibles de ces différences entre femmes et hommes*

Nos entretiens nous ont amenés à nous intéresser davantage aux pratiques physiques enseignées durant la formation, car elles illustrent une formation qui pouvait être spécifique selon le sexe des candidats. Faire préciser les activités que renferment la

---

<sup>1</sup> Denis, *op.cit.*, p. 678.

<sup>2</sup> Michel, *op.cit.*, p. 184.

<sup>3</sup> Annie, *op.cit.*, p. 868.

famille des sports collectifs ou les différentes épreuves athlétiques et gymniques, nous a permis de mettre au jour des préjugés sur les qualités physiques des uns et des autres, amenant à ne proposer que certaines activités aux femmes ou à adopter une réglementation spécifique. Aux hommes, les activités d'extérieur, de grands terrains, de force, de résistance, aux femmes les activités qui peuvent se jouer à l'intérieur, de petits espaces, et des épreuves courtes. Mais cela ne s'arrête pas là. Les activités de combat sont interdites aux femmes, au prétexte que cela nuirait à leur beauté, les rendrait masculines mais surtout nuirait à leur fonction de procréatrice<sup>1</sup> comme il était dit au début du XX<sup>e</sup> siècle. Le temps dévolu à la danse que ce soit pour la maîtresse ou la professeure d'EPS semble doublé comparativement aux autres pratiques physiques. (Elles découvrent deux types de danse). La danse, la rythmique sont présentes dans les épreuves des concours pour certifier maîtresse et professeure mais absentes pour les candidats hommes. Il semblerait que l'institution insiste pour que cette part de féminité ne soit pas gommée chez ces futures enseignantes, que l'horaire de pratique soit renforcé. Une activité qui serait davantage du domaine des femmes mais que Michel découvre durant sa formation au CREPS, l'« expression corporelle ». Cette formation semble très souvent être exclue du cursus des hommes, à l'exception parfois de cours de rythmique qui sont dénigrés et souvent chahutés.

« elle nous faisait aussi des cours de psychomotricité, de relaxation, de trucs comme ça. (...) Et je crois qu'ils avaient réussi à l'imposer aussi, aux, à l'autre groupe aussi, je crois. Ils avaient réussi à faire en sorte que (...). J'avais des autres collègues qui étaient dans l'autre groupe et qui étaient euh à fond sport (...) et eux ils se foutaient (il insiste sur ce mot) de la gueule de Mme Essieux là, avec ses histoires de relaxation, de prise de conscience de ceci, de cela, et tout ça. Alors que nous, dans notre groupe, on était, on prenait ça au sérieux, quoi. »<sup>2</sup>

Bien que la mixité à l'école soit instituée depuis 1959, la formation des enseignants d'EPS à la charnière des années 1960-1970 ne l'est toujours pas. Mais elle commence à se répandre tout doucement comme l'illustre l'exemple de Denis, dernier de nos témoins à entrer en formation, à l'UEREPS en 1972.

« Bien sûr à partir de P2 A, P2 B, P 2C c'était mixte. »<sup>3</sup>

Et pourtant, cela ne semble pas l'avoir marqué, il faut lui poser la question pour que nous l'apprenions. En effet, à écouter son récit, il ne fait allusion à aucun moment à des camarades féminines de sa promotion, comme si cette formation était

---

<sup>1</sup> Voir chapitre 4.3.1 Compétences physiques.

<sup>2</sup> Michel, *op.cit.*, p. 42.

<sup>3</sup> Denis, *op.cit.*, p. 688.

parallèle, à l'exemple du concours de recrutement. La formation était probablement mixte dans les cours dits intellectuels. Comme nous l'avons vu précédemment, ce qui semble l'avoir marqué dans sa formation, est le temps consacré aux pratiques physiques. Ne pas évoquer de camarades féminines, nous laisse à penser que les moments de pratique étaient distincts et dans des lieux séparés. Cela ne serait pas étonnant dans une époque où un secrétariat à la condition féminine<sup>1</sup> voit le jour, où les rôles sociaux sont stéréotypés, voire cloisonnés et où la formation au métier d'enseignant d'EPS vise à préparer un concours du CAPEPS pour les hommes et un autre pour les femmes. Les autres témoins nés dans les années 1950, n'ont jamais fait état d'une formation mixte.

Le mélange des genres dans la formation des enseignants d'EPS ne concerne pas uniquement le public étudiant, mais aussi les formateurs. C'est ce que nous avons pu déceler dans les témoignages recueillis. La norme semblerait être que les formateurs soient de même sexe que les formés. Nos témoins hommes ne font pas état de formatrices dans les pratiques physiques. Un contre-exemple est la formation reçue en expression corporelle par Michel. Contrairement aux autres activités physiques, elle n'est pas enseignée par un homme mais par une femme, une « *adepte de Le Boulch* » comme il dit. Mais à quel prix ?

« et eux ils se foutaient (il insiste sur ce mot) de la gueule de Mme Essioux-là, avec ses histoires de relaxation, de prise de conscience de ceci, de cela, et tout ça.»<sup>2</sup>

Cette exception que nous relevons est toutefois à modérer. En effet, les cours que reçoit Michel de cette enseignante, correspondent au genre et au statut qui lui sont assignés: une activité d'expression corporelle qu'elle devait enseigner à destination d'un public spécifique : les écoliers.

« Mme Essioux, c'était la femme du prof (...) de foot. Elle, elle était (...) branchée avec (...) Le Boulch. Et elle était branchée psychomotricité, avec les petits. »<sup>3</sup>

Ce témoignage souligne à quel point les activités physiques sont connotées sexuellement. Il arrive aussi que nos témoins se souviennent d'avoir eu des formatrices pour d'autres types d'enseignement qui n'ont pas trait au corps en mouvement, mais cela est rare. La seule fois où Denis nous parle d'une femme professeure à l'UEREPS, c'est pour évoquer celle qui enseignait l'anatomie, en des

---

<sup>1</sup> La création de ce secrétariat ne met-il pas en lumière une inégalité sociale ? Dans le même ordre d'idée, 1975 est déclarée l'année internationale de la femme, cela ne révèle-t-il pas une volonté de vouloir rééquilibrer le positionnement des femmes et des hommes dans la société.

<sup>2</sup> Michel, *op.cit.*, p. 42.

<sup>3</sup> Idem.

termes élogieux sur son apparence mais aussi sur l'effroyable destinée de cette femme.

« Anat. (...). Avec une prof qui (...) venait de Dijon toutes les semaines pour nous faire anat. (...) On allait la chercher à la gare, elle s'appelait Madame Dillman. C'était une femme ! Superbe qui a été par la suite (...), tuée par son mari, par quarante coups de couteau, un truc comme ça. »<sup>1</sup>

Ainsi, la règle est que les hommes n'aient été formés que par des hommes, contrairement aux futures enseignantes qui ont été formées en ce qui concerne la pratique physique aussi bien par des hommes que par des femmes comme nous l'ont indiquée nos témoins. Cette remarque sur le sexe des formateurs, identique à celui de leur public, peut être étendue jusqu'à l'élite de la formation, c'est-à-dire aux ENSEPS et leur direction : une femme directrice de l'ENSEPS « fille » et un homme directeur de l'ENSEPS « garçons ». Ce qui nous amène à penser que si le « sport est masculin », la formation des enseignants d'EPS est phallocrate. Là encore, une différenciation des contenus de formation conditionne une conception singulière de l'EPS selon que l'on est une femme ou un homme.

Si jusqu'à présent, nous avons fait un tour d'horizon sur les différentes pratiques physiques qui étaient enseignées aux futurs enseignants d'EPS, il reste une discipline, qui n'est pas physique et qui fait partie du cursus de formation. Nous entendons par là, la pédagogie.

#### 8.1.6.4 *Un autre enseignement : la pédagogie*

Notre témoin maîtresse évoque un seul stage avec les élèves durant sa formation initiale, dont la durée est relativement courte et dont le but est de préparer l'épreuve de danse du concours.

« Oui avec la prof de danse on travaillait nous mais (...) qu'on enseignait aussi avec les petits qu'on avait (...) les p'tits élèves de primaire qu'on avait à Wattignies (...). Je me rappelle on les avait pendant, à partir du deuxième trimestre, tu vois donc avait pas mal (...) si on devait peut-être tourner tu vois faire euh quelques séances d'apprentissage dans, enfin des types de danses. »<sup>2</sup>

Elle regrette à demi-mot de ne pas avoir reçu un contenu pédagogique pour enseigner

« Oh ! Techniques. Vraiment ! Alors là ! À cette époque-là, nous les maîtres c'était notre boulot, c'était vraiment technique (...). Même la péda, c'était

---

<sup>1</sup> Denis, *op.cit.*, p. 677.

<sup>2</sup> Hélène, *op.cit.*, pp. 340-341.

technique pour enseigner (...) La péda c'était (...) ben (...) Oui. Javelot, oui. Par exemple, oui, c'était place beaucoup plus loin, oui. Vraiment (...) comment on dit, pas autoritaire (...) on te disait tout de suite, c'était technique. »<sup>1</sup>

La formation des maîtres vise à élever leur niveau physique en vue de les préparer au concours de recrutement. Ils sont entraînés physiquement comme des sportifs qui devront reproduire avec le public rencontré ce qu'ils ont appris.

« Oui on a des cours théoriques. Des échauffements. Des évaluations. Mais on n'employait pas ce terme. Il y avait beaucoup de la performance qui comptait quand même. Mais (...) on était beaucoup conseillé. (...) Ils ne nous laissaient pas trop. Tu vois nous là on était en formation. On n'allait pas découvrir après (...) on faisait découvrir aux élèves. Mais là on était technique (...) pour progresser quoi. »<sup>2</sup>

En revanche, pour les professeurs d'EPS, cette activité est présente tout au long du cursus sous forme de stage à effectuer, et s'adressant à différents publics. Ils pouvaient être réalisés dans le milieu scolaire. C'était l'occasion de mettre en pratique ce qui avait été appris en théorie ou dans les pratiques physiques :

« J'ai trouvé une feuille-là, j'ai une attestation comme quoi, j'ai fait des cours appliqués de psycho-péda. Voilà ! (il lit) "Psycho-pédagogie appliquée" ah non ! Cours élémentaire première année et cours préparatoire. (...) Avec Mme Essieux (...) qui était une adepte de Le Boulch, qui travaillait avec elle. Qui nous faisait donc ces cours et qui après nous préparait pour faire des applications de pédagogie »<sup>3</sup>

Michel nous détaille une de ses séances de psychomotricité avec ce jeune public.

« Des déplacements au tambourin, en rythme, en colonne. Euh qu'est-ce qu'on pouvait faire encore? (...) des déplacements en quadrupédie. (...) on faisait la chenille sur le dos. (...) que les gamins prennent conscience de leur corps, de l'espace environnant (...), il y avait des cours extérieurs où on faisait beaucoup (...) de lancers de précisions avec toutes sortes de forme, (...) des balles, des petites des grosses, des molles (...) pour les initier(...). Au niveau tactile, (...) au niveau anticipation aussi, (...) ce qu'on appelle coïncidence(...). Lancer (...) Ouais beaucoup de travail par deux (...). Oui, il y avait des déplacements, (...) mais il y avait aussi des (...) déplacements rampés. Là aussi par deux. (...)

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 678.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 331.

<sup>3</sup> Michel, *op.cit.*, p. 266.

Donc il fallait se coordonner, tu vois c'étaient des trucs de coordination, (...).Oui (...) avec les plus grands [CM2] on les faisait monter. »<sup>1</sup>

Ce stage était souvent effectué en binôme et sous la tutelle de l'enseignant de la classe ou de la structure de formation.

« Sous la tutelle d'un prof. (...) on devait faire des séances à des primaires quoi ! (...) donc après on avait correction de ce qu'on faisait etc., on faisait de la péda pour les primaires. (...) Un prof du CREPS ! (...) on travaillait avec (...) des cerceaux, avec des bancs avec des (...) ustensiles, (...) on ne faisait pas forcément une initiation sportive.»<sup>2</sup>

Mais il pouvait aussi être concerné par un public du milieu fédéral, dans la mesure où avant 1981, le ministère de tutelle était jeunesse et sport, avant d'être exclusivement celui de l'éducation nationale.

« En P3 (...). On était en club ! On avait l'obligation d'aller faire de l'animation en club. (...) Donc toute l'année (...) moi je suis allée dans un club de gym ! Parce que (...) la gym. J'affectionnais particulièrement. D'abord il fallait trouver un club qui veuille bien t'accepter. Donc je me rappelle on avait un entraînement, c'était sur la commune de Quetigny, une petite commune qui n'était pas loin du CREPS, de Dijon. Et on allait à deux ou trois Crepsinettes. (...) les deux autres filles c'était option gym carrément. (...) On était sur un créneau (...) des plus jeunes (...). Ben parce qu'on n'avait pas trop d'expérience non plus hein ! (...) 8-12 ans, enfin c'était (...) plutôt des, (...) gamines.»<sup>3</sup>

« Pour (...) le CAPES il fallait, (...) rendre compte d'une pratique sportive d'un suivi dans un club. Ça faisait partie (...) dans notre option quoi. Et, pendant un an je me suis occupé (...) d'une formation de gamins de club (...) à Grenoble (...). Ce n'est pas Grenoble boxe, c'était un autre club. Où j'allais une fois par semaine j' crois. Où je suivais des gamins, c'est une formation (...) de petits quoi, de (...) boxe éducative (...). »<sup>4</sup>

Les enseignants d'EPS n'étaient pas voués à enseigner exclusivement dans le milieu scolaire, mais pouvait avoir d'autres missions d'enseignement, en étant détaché au

---

<sup>1</sup> Ibidem, pp. 194-195.

<sup>2</sup> Annie, *op.cit.*, p. 871-872.

<sup>3</sup> Ibidem, pp. 872-873.

<sup>4</sup> Denis, *op.cit.*, p. 731.



titre des activités sportives extra-scolaires<sup>1</sup> comme il était prévu dans les textes<sup>2</sup> et comme l'illustre le parcours de Michel.

« Je suis parti à la jeunesse et sport. Enfin à la direction de la jeunesse et des sports du Finistère. À Quimper. Où j'étais affecté (...) comme conseiller (...) technique départemental. »<sup>3</sup>

Ceci est aussi visible dans l'intitulé du centre de formation de Denis, l'institut de formation dans lequel il suivait ses études à Grenoble formait aussi des cadres sportifs

« À l'UER EPS. (...) IF ECS<sup>4</sup> de Grenoble »<sup>5</sup>

La comparaison des récits de nos témoins ne nous permet pas d'observer des différences dans la mise en place de stages pédagogiques entre les femmes et les hommes. Il aurait été intéressant qu'ils se souviennent des activités qu'ils ont enseignées dans les établissements scolaires pour identifier, ou pas, un enseignement différent de l'EPS. Nous n'avons pu au regard de leur témoignage relever un enseignement ou des contenus<sup>6</sup> différents des activités dites intellectuelles. Quoiqu'il en soit, en fonction du statut du futur enseignant d'EPS et indépendamment de la structure de formation, il y avait plus ou moins de stages dits pédagogiques, mais il y en avait ! Annie et Michel, qui sont au CREPS pour devenir professeur d'EPS, ont réalisé au moins deux stages durant leur formation, tout comme Denis qui est à l'UEREPS qui a réalisé un stage dans un club sportif et un autre en établissement scolaire.

« Oui il y avait un stage en établissement (...) En P2C ouais.(...) Où tu, (...) devais trouver un établissement, un prof qui t'accueillait et puis tu prenais sa place quoi, en gros.(...) Pendant un mois tu bossais, il te filait tout son contenu, son programme, (...) Puis t'arrivais (...) tu prenais le cycle qu'il avait attaqué,

---

<sup>1</sup>S'inquiétant de la pénurie de professeurs et de maîtres d'éducation physique, le parlementaire Jean CLUZEL évoque dans sa question posée au Sénat le détachement possible dans les autres structures que celles de l'Éducation Nationale. Question 11371 « *quel sera le nombre de professeurs détachés dans les clubs au titre des activités extra-scolaires* ». JORF n°42 du 19/09/1972, p. 1608 [www.senat.fr > pdf > 1972/09 > q19720919\\_1599\\_1620](http://www.senat.fr/pdf/1972/09/q19720919_1599_1620).

<sup>2</sup> « *Les candidats autres que les élèves des écoles normales supérieures d'éducation physique et sportive devront souscrire (...) dans les services extérieurs de la direction générale de la jeunesse et des sports* » Décret n° 48-1172 du 19 juillet 1948 relatif au certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive [en ligne]. [s. d.]. [Consulté le 2 novembre 2019]. Disponible à l'adresse :

[https://www.legifrance.gouv.fr/jo\\_pdf.do?id=JORFTEXT000000305353&pageCourante=07213](https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000305353&pageCourante=07213).

<sup>3</sup> Michel, *op.cit.*, p. 79.

<sup>4</sup> Institut de formation d'enseignants et de cadres sportifs.

<sup>5</sup> Denis, *op.cit.*, p. 680.

<sup>6</sup> D'après nos témoignages et les textes organisant le CAPEPS.

ou les cycles qu'il était en train de faire avec les élèves (...). Et puis t'avais un entretien avec lui tous les soirs, tu discutais il te donnait son avis etc. c'est la seule présence, avec élèves que qu'on a eu dans la formation j'crois. (...) Ben c'était un collègue donc, c'était de la sixième à la troisième. »<sup>1</sup>

Tandis qu'Hélène, qui suivait une formation de maîtresse n'a eu dans ses souvenirs qu'un seul stage. Notre échantillonnage étant restreint, nous pourrions supputer que le nombre de stages durant le cursus de formation pourrait être un choix d'établissement. Proposer au moins un stage pédagogique durant le cursus de formation apparaît être une obligation pour toute structure préparant aux concours de recrutement d'enseignants d'EPS, dans la mesure où ils servent de support pour les épreuves.

« Pour (...) le CAPES (...) il fallait rendre compte d'une pratique sportive d'un suivi dans un club. »<sup>2</sup>

### 8.1.7 Le concours de recrutement pour les maîtres et les professeurs d'EPS

À la fin de chaque année de formation pour les maîtres d'EPS, il y avait une évaluation avec des épreuves quelque peu différentes. Que ce soit en M1 ou en M2, une épreuve écrite, des épreuves physiques et une épreuve éliminatoire comme nous le raconte Hélène avec quelques hésitations. Il semblerait que le concours se déroule en deux temps.

« On était, on était déjà admissible? Non y avait écrite et orale (...) c'était pas éliminatoire les écrits, je pense pas. »<sup>3</sup>

Dans un premier temps, les épreuves écrites et le sauvetage en première année.

« À la fin de cette année, donc, il y avait (...) M1 où il fallait réussir ces épreuves là pour passer en deuxième année. (...) les épreuves, ben natation. Le mannequin, éliminatoire. Tu penses si j'ai dû bosser. Ne sachant pas nager quasiment en septembre. Le Mannequin éliminatoire. Plonger du trois mètres, nager (...), aller chercher à trois mètres, le tenir pendant une minute sans vague enfin (...) voilà éliminatoire. Et la copine (...) a été éliminée à ça. »<sup>4</sup>

Dans un second temps, les autres épreuves physiques que sont les activités traditionnelles : la natation, l'athlétisme, la gymnastique, un sport collectif et une activité qui est tirée au sort.

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 687.

<sup>2</sup> Denis, *op.cit.*, p. 731.

<sup>3</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 260.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 258.

« la natation (...) un 50 mètres natation (...) chronométré (...) alors pas les quatre nages sûrement pas, deux nages je pense. (...) De l'athlétisme aussi (...) des sports co. Je me demande déjà, si (...), si on ne pouvait pas choisir ou tirer au sort. En tous cas c'est là que (...) j'ai tiré un truc (...). Sauf que j'ai tiré au sort un virage en ski ou un truc comme ça. »<sup>1</sup>

Après M1 vient la certification de M2 qui permet de devenir enseignant d'EPS. Pour ce faire, des épreuves qui changent sensiblement comparativement à la première année.

« En M2, tu passes le concours (...). Alors là, ben écrit aussi épreuves physiques (...) Il fallait être reçue (...) pour avoir un poste (...) y avait tant de postes (...) La deuxième année y avait M2. Qui là aussi c'était hard (...). Là j'ai eu des haies. Je me souviens, tirées au sort. Des haies. 50m en démonstration. »<sup>2</sup>

Hélène détaille à notre demande quelques-unes de ses épreuves physiques :

« Un 50 mètres haies (...) À Caen (...) Je (...) n'avais pas la maîtrise mais (...) je sentais bien (...) la théorie (...) j'ai commencé ça au CREPS, .... Les haies (...) la course de haies, quoi, c'était vraiment évalué sur euh...sur ta prestation (...) Chrono, sûrement. »<sup>3</sup>

La certification pour M2 est quelque peu différente de M1 dans la mesure où il ne s'agit plus uniquement de réaliser des prestations physiques qui vont être évaluées mais de montrer au jury sa capacité à proposer une séance à des élèves qui seront présents.

« Tu tirais, voilà ça je m'en rappelle. (...) en danse. (...) Impro ! Tu tirais (...) au sort (...) un thème. (...) Moi je ne me rappelle pas ce que j'ai pu tirer au sort. Tu avais quelques (...) j'sai pas une demi-heure pour te préparer. Tu devais (...) improvisation sur le thème que tu avais choisi et (...) un cours avec des élèves, ça y est. (...) Un cours avec des élèves. En musique. (...) Ça me revient. (...) faire un cours. (...) Et ça (...) avec musique. (...) ça c'était préparé, (...) parce que je me rappelle de la musique que j'avais avec mon petit magnéto là ! À bande. (...) ils étaient un petit groupe. (...) je me rappelle de la salle qui n'est pas très grande. Oh, peut-être une quinzaine d'élèves. »<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Ibidem, pp. 259-260.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 262.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 262-264.

<sup>4</sup> Ibidem, pp. 264-265.

Cette épreuve est intitulée<sup>1</sup> : « Epreuve de pédagogie pratique ». La première partie du concours était décentralisée selon Hélène à Vichy, mais elle nous parle aussi de Caen, tandis que la seconde l'a été à Rouen.

« Et ça c'était à Rouen. Impro, athlétisme, natation, ça c'étaient des démonstrations. »<sup>2</sup>

Il semblerait que les prestations physiques comptent pour beaucoup, si ce n'est autant que la partie écrite dans la certification.

« Et que je savais que (...) pour être prof, qu'il fallait, être bon partout (...). C'est différent de vous [les professeurs d'EPS]... Il y avait des options. Il fallait un peu toucher à tout, j'aurais dû aussi faire ça. [du basket] »<sup>3</sup>

Un bon niveau technique, de performance et une polyvalence étaient attendus chez les maîtres d'EPS, voir plus élevé que ce qui était attendu chez les professeurs pour qui une option sportive était requise.

« aussi des épreuves bien précises dont je me rappelle des imposées aux agrès. Barre poutre etc. qui étaient des fois, plus difficiles que ce qu'on nous avait demandé en P2A, P2B. »<sup>4</sup>

En ce qui concerne le recrutement des professeurs d'EPS, comme nous l'avons vu précédemment, le concours du CAPEPS était découpé en deux parties, toutes les deux donnant lieu à un classement. Pour P1, celui-ci permettait de sélectionner l'élite. En schématisant, la formation initiale des futurs enseignants d'EPS nés dans les années 1950, se répartissait en trois blocs. Des épreuves écrites, des épreuves orales sur les mêmes enseignements (anatomie, physiologie et psychopédagogie) et des épreuves physiques dont certaines sont éliminatoires comme le sauvetage, le grimper de corde et l'haltérophilie pour les hommes). Cette dernière est la marque d'une disparité des épreuves du concours du CAPEPS et par ricochet de la formation initiale des professeurs d'EPS. Elle renforce l'idée que femmes et hommes ne reçoivent pas les mêmes enseignements, comme si de surcroît le public auquel, il s'adresserait ne pourrait être sexuellement différent d'eux. De plus, si nous nous replaçons dans le contexte des années 1970, il était tout juste concevable que les femmes fassent du sport<sup>5</sup>, et encore moins des sports connotés

---

<sup>1</sup> Personnels de l'éducation nationale/recrutement. (1970). *Maître d'EPS*. INP, Brochure n°451, 13-14.

<sup>2</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 265.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 314.

<sup>4</sup> Annie, *op.cit.*, p. 893.

<sup>5</sup> « En 1967, toutes fédérations confondues, on comptait 1 million de licences féminines (...) 3,5 millions de licenciés » DAVISSE, Annick et LOUVEAU, Catherine. (1991), *op. cit.*, p. 47.

« masculins ». La fédération d'haltérophilie est l'une des dernières à s'être ouverte aux femmes. Les premières licenciées apparaissent en 1984<sup>1</sup>. Ainsi, en plus du sauvetage et du grimper de corde, une épreuve éliminatoire supplémentaire pour les hommes existe: l'haltérophilie<sup>2</sup>. Cette épreuve physique qui ne semblait pas les avoir marqués, consistait en un développé<sup>3</sup>. Le poids à soulever était fonction du poids de corps, et ils avaient deux essais. Mais le symbole de la force pour les hommes est bien présent dans cette épreuve contrairement à nos témoins femmes qui étaient davantage en difficulté sur d'autres épreuves, comme par exemple le sauvetage.

Le premier bloc des concours du CAPEPS concernait les épreuves écrites, communément appelées les écrits. Ce sont en fait des épreuves d'admissibilité.

« Un de quatre heures et un de trois heures »<sup>4</sup>.

Ces épreuves écrites dont les sujets sont nationaux, étaient délocalisées comme nous l'indiquent deux autres de nos témoins

« on les avait au CREPS, avec une surveillance extérieure, on les passait au CREPS. »<sup>5</sup>

« Je les ai passés à (...) Chambéry dans l'amphi hein. Ça c'était à Chambéry. Deux écrits. (...). Ensuite tu allais à Vichy passer le reste »<sup>6</sup>

Ceci est corroboré par Emmanuel Auvray, qui indique que « *l'organisation pouvait être régionale ou académique pour les écrits* »<sup>7</sup>. Ces épreuves d'admissibilité étaient décisives pour l'accès au deuxième temps de passage (admission : oraux et épreuves physiques) de ce concours à P3.

« Que je ne dise pas de bêtises. Fallait être reçu. Enfin je veux dire il y avait, une épreuve éliminatoire. Ça pouvait être éliminatoire. Je crois qu'il fallait huit de moyenne. (...) Sur les deux écrits. Il me semble. Oui. Et ça donnait l'autorisation (...) d'aller à Vichy, passer le reste du concours. »<sup>8</sup>

---

<sup>1</sup> Ibidem, pp. 69-70.

<sup>2</sup> Sur le relevé de note de la première partie du CAPEPS, de notre témoin femme, la mention haltérophilie est rayée.

<sup>3</sup> Cette technique a depuis disparu du programme olympique.

<sup>4</sup> Annie, (2017), *op. cit.*, p. 895.

<sup>5</sup> Michel, *op.cit.*, p. 53.

<sup>6</sup> Denis, *op.cit.*, p. 685.

<sup>7</sup> AUVRAY, Emmanuel. (2011), *op.cit.*, p. 543.

<sup>8</sup> Annie, *op. cit.*, p. 896.

L'anatomie et la physiologie étudiées en tant que telles dans les premières années, disparaissent lors de l'épreuve finale et servent de sciences d'appui, comme nous l'indique Denis.

« Un (...) écrit qui était plus (...) je sais plus (...) la dénomination exacte je sais plus trop mais ça faisait plus référence à la physio et (...) à (...) l'anatomie. Et puis l'autre sujet c'était plus (...) péda.»<sup>1</sup>

Une précision concernant les attendus est apportée par l'arrêté du 18 septembre 1970 relatif au concours de recrutement des professeurs. La première épreuve écrite a pour thème la place des APS dans le monde moderne alors que la seconde, interroge le candidat sur des questions d'ordre technique et pédagogique de l'EPS adossées aux sciences biologiques et aux sciences humaines.

Après le passage des écrits, vient le second temps de ce concours, les épreuves orales bien différentes des trois premières années de formation. Les champs d'interrogation ne portent plus sur les sciences de la vie mais sur les activités physiques ou sportives (parmi une liste) et, une connaissance de l'EPS.

L'une de ces épreuves orales dont témoigne Annie est celle de l'entretien avec le jury lors du concours du CAPEPS :

« entretien avec un jury, donc tu t' retrouvais, devant trois personnes, (...) d'origine très (...) différente, donc il pouvait y avoir (...) un inspecteur d'académie, il pouvait y avoir un (...) prof, il pouvait y avoir (...) un chef d'établissement (...). Et (...) t'étais interrogée à bâtons (...) rompus (...) sur tout ! Euh sur l'histoire, sur ton vécu, sur ta vie personnelle (...) sur tes expériences pédagogiques (...). Et je vais prendre l'exemple de mon mari mais ce n'est pas grave, ça peut alimenter ton, ton sujet. (...) il y avait (...) la veille de l'épreuve, il y avait (...) une (...) finale (...) coupe (...), un truc très important, au foot ! Et puis bon, J-J<sup>2</sup> était pas bileux, il a regardé cette finale. Première question qu'on lui demande. Est-ce que vous avez regardé la finale hier soir (...) de foot ? J-J il dit oui ! Et ben son entretien il a pratiquement porté, que sur cette finale de foot, que sur le foot etc. (...) c'était à bâtons rompus et tu vois, après il y a eu du répondant, bien sûr ! Qu'on l'a interrogé sur un certain nombre de choses, mais. Ça a été la base de départ, tu vois. »<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Denis, *op.cit.*, p. 684.

<sup>2</sup> Son mari.

<sup>3</sup> Annie, *op. cit.*, p. 900.

Cet entretien qui commence par une question ouverte semble correspondre à l'épreuve du CAPEPS 1970 décrite par Paul Irlinger et Georges Vigarello<sup>1</sup>. Annie ne se souvient plus exactement de son entretien mais il est bien différent de celui de celui de son mari qui l'a passé la même année. Elle a davantage été interrogée sur l'établissement scolaire :

« Mais sinon tu pouvais être interrogé sur des textes, administratif. (...) Ben histoire de (...) l'EPS, éventuellement. (...) on pouvait te questionner sur tout, sur des textes, sur (...) un établissement (...), qu'est-ce que qu'un conseil de classe ? Qu'est-ce que c'est que (...) un conseil d'administration, (...) qui doit y avoir dans un conseil d'administration dans un établissement ? (...) je sais qu'il m'avait posé des trucs administratifs, justement. »<sup>2</sup>

Cet oral a laissé des traces chez les candidats, pour Denis il était redouté :

« Alors à l'oral c'était (...) avec un jury (...) de trois profs là. On présentait un dossier sur (...) notre passé sportif, sur notre machin sur nos motivations, sur nos expériences en club, sur euh. On avait un mémoire à présenter sur euh, sur une expérience qu'on a eu en club euh. (...). Ça s'appelait l'entretien. (...) C'est une épreuve qui était un peu redoutée parce que (...) ça pouvait partir dans tous les sens. Dans un premier temps on présentait (...) nos motivations, et après c'était (il pointe les doigts dans tous les sens) alors il y avait des profs d'éPS, les inspecteurs, des machins. Puis ils te cartonnaient pour voir où t'en étais et ce que tu avais dans le ventre et ce que tu voulais vraiment quoi »<sup>3</sup>.

Nous notons que les modalités de l'entretien sont quelques peu différentes pour Denis, qui doit fournir un dossier, document dont ne nous ont pas parlé nos autres témoins. Seconde épreuve orale, qui a été vécu comme angoissant par Michel est celle du tirage au sort d'une activité physique. Et le hasard voudra qu'il choisisse la même à chacun de ses passages au concours du CAPEPS :

« L'épreuve de (...) maintien. Enfin j'appelle ça de maintien (...) parce que j'étais complètement angoissé, (...) pour moi c'était une épreuve (...) insurmontable (...) avec ce jury à affronter (...). »<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> « Un entretien ouvert avec le candidat est attendue une appréciation plus précise de son expérience, de ses recherches, de ses perspectives pédagogiques. » IRLINGER, Paul et VIGARELLO, Georges. (1975), *op. cit.*, p. 689.

<sup>2</sup> Annie, *op. cit.*, pp. 901-902.

<sup>3</sup> Denis, *op. cit.*, p. 684.

<sup>4</sup> Michel, *op.cit.*, pp. 54-55.

Annie qui a elle aussi tiré au sort cette activité lors de sa première tentative, nous en donne une brève définition, puis nous indique sommairement le contenu de cet oral.

« Le maintien c'est la gymnastique corrective. (...) Et ch'uis tombée dessus la première année. (...) c'était toute la rééducation (...) motrice. (...) De tout ce que tu veux, d'un bras, d'une jambe, d'une épaule (...) c'était aussi à potasser. [Le sujet sur lequel elle est passée était] Comment rééduquer les abdominaux ou comment on les fait travailler ou ouais c'est un truc comme ça. »<sup>1</sup>

Autre épreuve orale que présentent nos témoins, celle qui consiste à proposer un contenu pédagogique.

« Tirées au sort (...). On appelait ça l'épreuve des polyvalences. (...) Avec trois types de sujets. (...) Soit la séance soit la progression soit le programme. »<sup>2</sup>

Cet oral semble avoir aussi marqué Denis.

« J'crois que c'était programme progression séance. Où on te donnait un, ça c'était un écrit aussi hein. Non c'est à l'oral, c'était à l'oral ! Ça aussi au CAPES. (...) Où t'avais un sujet, tu tirais un sujet on te disait voilà vous avez une classe de 28 élèves dans tel, tel établissement, (...) cycle gymnastique au sol. Précisez les objectifs machins, déroulement du cycle, les objectifs. Ben voilà. Ou alors (...) quatrième séance d'un cycle de machin, définissez ce qu'il y avait avant, ce qu'il y aura après où vous voulez en venir (...), les niveaux, les machins, tu vois ça me revient maintenant. »<sup>3</sup>

Nous notons sa confusion momentanée avec l'écrit. Cela est probablement lié à l'organisation de cette épreuve pour laquelle, un temps de préparation écrit sur place précédait l'oral comme nous l'a indiqué Annie.

Le dernier bloc du concours du CAPEPS, portaient sur les APS avec une spécialisation, appelée l'option<sup>4</sup>.

« Ben P3 (...). Là, tu prépares, (...) ton concours. Donc t'as toujours des cours physiques, t'as toujours des cours, mais ça s'orientait un peu plus vers (...) ton option, que tu travailles davantage (...) et (...) c'est quand même essentiellement beaucoup de cours de péda. Beaucoup plus de cours de péda »<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Annie, *op. cit.*, pp. 896-897.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 899.

<sup>3</sup> Denis, *op. cit.*, p. 685.

<sup>4</sup> Arrêté du 18 septembre 1970. *op. cit.*,

<sup>5</sup> Annie, *op. cit.*, p. 876.



Les étudiants au professorat d'EPS étaient évalués pour la partie pratique physique sur une option sportive et tiraient au sort une autre activité sur plusieurs possibles. Le rugby s'il n'était pas enseigné dans les activités de polyvalence, pouvait être choisi en option.

« je me souviens de Tapponnier-là, l'entraîneur d'athlétisme qui était aussi entraîneur de rugby, (...), prof d'athlétisme et prof de rugby, enfin au CREPS. (...) Dans ces, il y avait (...) des moments d'options, on pouvait s'inscrire au rugby (...) en option (...), il me semble que c'était ça. À un moment donné j'ai fait partie de l'équipe de rugby (...) du CREPS »<sup>1</sup>

Les témoignages recueillis nous donnent un aperçu des épreuves écrites, des épreuves physiques mais aussi orales. Le tableau d'Emmanuel Auvray<sup>2</sup> qui synthétise les épreuves de classement du CAPEPS à partir de 1970, tout comme l'ouvrage de Philippe Néaumet<sup>3</sup> nous permettent de préciser davantage les épreuves orales que nos témoins ont eu à passer. Chacune des épreuves orales a un champ de questionnement distinct. La première épreuve orale porte sur un sujet de pédagogie appliquée et de pédagogie générale, la seconde est l'établissement d'un programme d'enseignement : objectifs pédagogiques etc. et démonstrations. La troisième sur la composition d'une séance d'APS parmi une liste d'APS de polyvalence : objectifs, situations etc. et la dernière épreuve orale est un entretien avec le jury sur les domaines d'exercice de l'action éducative : établissement scolaire etc. Le dernier temps de notre inventaire s'est brièvement porté sur les épreuves physiques. Elles regroupent des épreuves d'option et de polyvalence<sup>4</sup> suivies d'une épreuve orale<sup>5</sup>.

À ce stade de notre travail, il apparaît que les épreuves des concours de recrutement conditionnent alors les attendus pour chaque statut. Un très bon niveau physique et une connaissance technique des APS pour les maîtres d'EPS. La certification des maîtres requiert de leur part la capacité à reproduire des techniques et les faire reproduire à leurs élèves, alors que pour les professeurs, il leur faut élargir leur champ de compétence. Il s'agit pour eux d'être davantage un polyvalent avec une spécialité sportive, ayant eu des expériences pédagogiques au cours de sa formation. Mais aussi capable de proposer, programmer des séances. Une hiérarchie entre ces

---

<sup>1</sup> Michel, *op.cit.*, p. 43.

<sup>2</sup> AUVRAY, Emmanuel. (2011), *op.cit.*, Tableau n°86, p. 543.

<sup>3</sup> NÉAUMET, Philippe. (1992), *op.cit.*, pp. 128-133.

<sup>4</sup> Pour le détail des activités présentes dans ces épreuves, il convient de se référer à NÉAUMET, Philippe. (1992), *op.cit.*, pp. 148-152.

<sup>5</sup> Ci-après la déclinaison des thèmes : Épreuve physique parmi une liste d'option, Établissement d'un programme, d'une progression, d'une séance d'initiation ou d'entraînement dans l'épreuve d'option choisie.

deux statuts est établie du fait de la durée de formation et des exigences des concours.

Pour résumer, avant l'universitarisation de la formation, de multiples lieux de formation (CREPS, ENSEPS, IREPS, classe préparatoire en lycée) entretiennent une hiérarchie entre les futurs enseignants. Ceux qui sont en bas de l'échelle sont les maîtres d'EPS formés au CREPS en deux ans, et ceux qui sont au plus haut sont ceux, formés en quatre ans, à l'ENSEPS ou à l'IREPS conjointement intégrés dans un IPES. La période de transition a augmenté le choix des possibles structures de formation pour les professeurs d'EPS. Ils pouvaient durant cette période continuer de poursuivre dans un CREPS<sup>1</sup> au lieu de la suivre comme il était d'usage en fonction de leur classement soit à l'ENSEPS soit dans un IREPS. Quelle que soit la structure de formation choisie et le statut visé, l'architecture de la formation est sensiblement la même. À savoir, des disciplines intellectuelles enseignées qui répondent à un programme national dont le cap est fixé par les concours, même s'ils sont délocalisés. Elles s'appuient sur la psychologie (dans une moindre mesure pour les maîtres d'EPS), l'anatomie, la physiologie. Pour les maîtres d'EPS, ils avaient aussi des cours de français pour apprendre à écrire ou plus exactement rédiger et des cours sur l'histoire de la discipline, afin d'acquérir un bagage culturel minimum et des compétences rédactionnelles. La psycho-pédagogie qui serait apparentée à ce qui s'appelle les sciences de l'éducation<sup>2</sup> (histoire, sociologie, ...) était réservée aux professeurs. Autre pilier de cette architecture, les activités physiques, lorsqu'on les observe dans le détail (la composition des familles d'APS), elles révèlent des disparités en fonction du sexe des candidats. Soit les modalités des épreuves sont différentes, soit certaines sont présentes uniquement pour les femmes (danse, rythmique) soit d'autres sont absentes pour elles (sport de grand terrain, sports de combats). Ceci est aussi valable pour les hommes (présence de l'haltérophilie, absence de la danse). Dernier pilier de l'architecture de la formation des enseignants d'EPS, la pratique pédagogique. Les étudiants essayent de mettre en application ce qu'ils ont appris lors de stage avec un public scolaire ou fédéral au choix des structures de formation. Pour les maîtres, le stage pédagogique avec des élèves de primaire se révèle être davantage un lieu de répétition de l'épreuve qui sera à présenter au concours. L'analyse de nos entretiens sur la formation initiale nous amène à conclure que les contenus sont dictés, sont construits pour préparer le concours du CAPEPS. Par ailleurs, elle montre que les étudiants sont davantage entraînés à réussir un concours de recrutement, qu'à se former au métier. Lors de la dernière année de formation de professeur d'EPS, comme le dit Denis : « bachotage complet ». Ceci sera beaucoup plus aigu pour la formation des maîtres. Ils doivent

---

<sup>1</sup> À cette époque, les CREPS pouvaient accueillir et former à divers statuts (maîtres et professeurs) pour peu que les étudiants aient été contingentés par sexe.

<sup>2</sup> IRLINGER, Paul et VIGARELLO, Georges (1975), *op. cit.*, p. 689.

acquérir un bagage culturel (certains se sont arrêtés au brevet) et sportif suffisant pour enseigner à un public (extra) scolaire. En outre, l'existence d'un concours de recrutement qui mène à l'enseignement de l'EPS, pour chacun des sexes peut justifier la différenciation des contenus, qui n'est pas seulement guidée par des lieux de formation unisexe, mais est aussi tributaire du contexte dans lequel ils baignent. En effet, les épreuves physiques qui représentent le cœur du métier et qui sont enseignées sont issues du milieu fédéral, dans lequel l'appartenance à l'un ou l'autre sexe, conduit à un traitement genré. Par exemple, des épreuves gymniques ou athlétiques sont spécifiques à chacun des deux sexes. Par ailleurs, certains stéréotypes sont véhiculés dans le milieu fédéral (les femmes trop fragiles ne sont pas encouragées à pratiquer les sports de combat, voire même interdites de courir des épreuves longues), et se retrouvent dans les contenus et épreuves de la formation des enseignants d'EPS. Ceci est d'autant plus vrai, que le regroupement de femmes et hommes au sein d'un même lieu ne garantit pas pour autant des contenus identiques. Au début de l'universitarisation et la création des UEREPS, femmes et hommes sont rassemblés au sein d'une même structure mais les concours séparés sont toujours en vigueur. Ainsi, avant l'universitarisation, femmes et hommes sont dans des lieux de formation séparés géographiquement et reçoivent des contenus de formation propre à leur sexe, comme si elles et ils n'allaient enseigner qu'à un public qui leur ressemble, en dépit d'une école où la mixité devient coutumière.

## 8.2 Une fois l'universitarisation établie

La loi appelée loi Faure par suite des mouvements de mai 1968 modifie la structure de l'enseignement supérieur, les unités d'enseignement et de recherche (UER) sont créées et remplacent les facultés. L'article 1 de cette loi stipule que « *les universités doivent répondre aux besoins de la nation en lui fournissant des cadres dans tous les domaines et en participant au développement social et économique de chaque région* ». La formation des enseignants intègre les UEREPS, en remplacement des IREPS, ceux-ci ont pour mission de former les professeurs d'EPS, ce qui à terme, aura des conséquences sur leur recrutement.<sup>1</sup> Ce sont les prémices de l'universitarisation de la discipline. Ce n'est qu'à partir de l'instauration du DEUG STAPS (1975) et de la Licence STAPS (1977), que la formation en UEREPS permet de décerner des grades universitaires<sup>2</sup>, même si la formation ne l'est pas

---

<sup>1</sup> « ... Enfin, les UEREPS (transformées en UFRSTAPS), sont les institutions de formations récentes. Intégrées dans le système universitaire, elles ont une définition de la compétence plus orientée vers les aspects méthodologiques et vers l'acquisition d'une culture plus générale. L'analyse et la réflexion semblent nécessaires pour être un bon enseignant dans ce type de formation » MARSULT, Christelle. (2004), *op. cit.*, pp. 9-21.

<sup>2</sup> L'universitarisation de la formation s'achève avec la création d'une nouvelle section, celle des STAPS (1982) qui permettra la mise en place d'une maîtrise STAPS en 1984.

encore. En effet, le cycle de formation ne comprend ni maîtrise, ni doctorat, de même que l'enseignement de la formation est assurée en grande partie par des professeurs d'EPS. Les UEREPS ont un statut dérogatoire. Notons qu'avec l'unification des lieux de formation dans les UER (en occultant le statut dérogatoire des CREPS), commence à poindre un même niveau de recrutement. L'obligation de détenir le baccalauréat (premier palier d'accès à l'université) pour devenir enseignant<sup>1</sup> d'EPS à partir de 1975 en est un exemple. En 1984, Les UER deviendront des unités de formation et de recherche (UFR) avec la loi Savary<sup>2</sup> relative à l'enseignement supérieur. Date à partir de laquelle, les enseignants d'EPS suivront désormais leur formation dans les UFR STAPS, nous pouvons dès lors parler d'universitarisation de la formation des enseignants d'EPS<sup>3</sup>. Dans certaines mémoires, ces deux institutions se confondent. Yannick commence sa formation universitaire en 1987 à l'UFR STAPS pourtant il utilise encore l'ancienne dénomination : UEREPS alors que cela fait quatre ans qu'elles ne sont plus.

« L'idée de faire l'UEREPS derrière [après ses études secondaires] quoi. »<sup>4</sup> (...) « Je crois que c'était STAPS. On disait UEREPS mais je crois que c'était déjà STAPS. Me semble-t-il. »<sup>5</sup>

Pour d'autres, cette nouvelle appellation est intégrée et laisse à penser qu'il n'est question que de dénomination d'une formation

« *Mon parcours professionnel (...) j'ai donc fait mes études, à (...) Besançon. A l'UFR STAPS puisque c'est comme ça qu'on appelait, à l'époque* »<sup>6</sup>.

### 8.2.1 Une seule structure de formation

Ainsi, comme nous l'avons évoqué, si tous les postulants doivent avoir au minimum le baccalauréat<sup>7</sup> et suivent un cursus universitaire de trois ans que certifie la licence

---

<sup>1</sup> L'article 5 du 21 janvier 1975 indique que les candidats aux corps de professeurs adjoints doivent être titulaires du baccalauréat. L'article 22 quant à lui annonce la fin du recrutement des maîtres EPS « *le corps des maîtres d'éducation physique et sportive créé par le décret susvisé du 17 mars 1945 est supprimé* ». Ce qui signifie qu'il y a encore dans les années 1970 présence de plusieurs statuts avec des temps de formation différents : formation courte de deux ans pour les professeurs adjoints.

<sup>2</sup> Loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur. JO du 27 janvier 1984.

<sup>3</sup> « *Cet enseignement universitaire est récent. Le 1er cycle (DEUG-STAPS) a été institué en 1975, la licence en 1977, la maîtrise en 1982, et le 3e cycle avec le DEA et le doctorat, qui ouvrent la voie à la recherche, en 1982 et 1984.* » JARNET, Loïc. La production universitaire du corps sportif. *Cahiers internationaux de sociologie*. 2003, n° 2, p. 230.

<sup>4</sup> Yannick, *op.cit.*, p. 566.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 590.

<sup>6</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 986.

<sup>7</sup> Ou un titre équivalent.

STAPS, la formation dure en fait quatre ans. La dernière année est consacrée à la préparation au concours du CAPEPS sans valeur universitaire.

« DEUG 1 DEUG 2. (...) Licence et CAPEPS quoi. »<sup>1</sup>

« Première et deuxième année, donc tu avais ton DEUG. Et après le DEUG tu passais la licence STAPS. (...) Et de la licence STAPS tu pouvais (...) accéder au concours. Donc t'avais (...) une quatrième année où tu passais le CAPEPS. Qu'on appelait le CAPEPS, d'ailleurs ! »<sup>2</sup>

« Et puis après pareil licence, pas redoublé et CAPES<sup>3</sup> »<sup>4</sup>

« Moi (...) j'ai juste une licence [STAPS]. (...) c'était une année de prépa [la quatrième année de « formation »] (...) Prépa concours (...) qui n'avait pas de validation de diplôme (...) quelconque. (...) De diplôme universitaire.»<sup>5</sup>

Pour bon nombre d'entre eux, cette dernière année de formation n'a pas de dénomination particulière, c'est l'année du CAPEPS, il faut entendre par là que cette quatrième année est consacrée à la préparation du concours :

« Ça (...) a été essentiellement pendant les années DEUG après, on voyait plus ça en licence ou en prépa CAPEPS, »<sup>6</sup>

« Voilà. Et (...) licence, pas redoublé et CAPES (...) raté... »<sup>7</sup>

Et pourtant, ils occultent le fait d'avoir dû s'inscrire après la licence (pour certains) à l'institut universitaire de formation des maîtres<sup>8</sup> (IUFM), appelé aussi PLC<sup>9</sup>. Les professeurs d'EPS ont un statut particulier dans la fonction publique, ils se conforment pour autant aux lois, obligations et réglementations de leur ministère de tutelle (l'éducation nationale). En 1989, la loi dite Jospin modifie le système éducatif français, en ce qui concerne la formation des enseignants, cela aboutit à la création des IUFM dans le but d'uniformiser leur formation, toutes disciplines confondues. La mission de ces instituts est de préparer les étudiants au concours de l'enseignement et de former les professeurs stagiaires. Après la réussite au

---

<sup>1</sup> Yannick, *op.cit.*, p. 597.

<sup>2</sup> Anne-Laure, *op.cit.*, p. 454.

<sup>3</sup> Il n'est pas rare dans le langage courant d'entendre dire CAPES au lieu de CAPEPS, par raccourci de langage ou méconnaissance de la singularité du statut particulier des professeurs d'EPS (*Décret 80-627*. (1980), *op.cit.*), qui sont assimilés certifiés.

<sup>4</sup> Juliette *op.cit.*, p. 756.

<sup>5</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1029.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 1002.

<sup>7</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 756.

<sup>8</sup> *Loi d'orientation sur l'éducation (n° 89-486 du 10 juillet 1989)*. 14 juillet 1989. Article 17 : «Sera créé, dans chaque académie, à partir du 1er septembre 1990, un institut universitaire de formation des maîtres, rattaché à une ou plusieurs universités de l'académie ».

<sup>9</sup> Professeur de Lycée et Collège 1ère année.

concours, ces étudiants deviennent des professeurs stagiaires à l'IUFM, (PLC 2) avant de devenir titulaire et d'accéder au corps des professeurs (assimilés certifiés) de la catégorie A de la fonction publique.

« Après j'avais, une année (...) professeur stagiaire. (...) À l'IUFM. C'était l'ouverture de l'IUFM, j'crois. (...) Avant ça s'appelait (...) CPR, j'crois. (...) Voilà, on était regroupé (...) avec les autres. (...) Les autres disciplines. (...) Donc j'étais (...) en stage pendant 10 heures. Donc j'étais au lycée. (...) Ouais c'est ça. Salins les bains, donc j'avais je crois sept heures ou 6+3. (...) Ou 7+0. Ou 10 ou 7. (...) Si je faisais A.S ! (...) Ouais, j'dirais sept. Ouais et le reste du temps, on avait une journée qui était (...) EPS. Donc (...) y avait deux pôles un pôle sur Lons-le-Saunier, un pôle sur Belfort, j'crois. (...) Le jeudi, j'crois. Et le vendredi, c'était une journée (...) pluridisciplinaire. »<sup>1</sup>

Avant la création des IUFM, l'année du CAPEPS (tout comme les CAPES) se préparait dans les centres pédagogiques régionaux (CPR) et étaient réservés aux titulaires d'une licence pour les préparer au concours du CAPES (licence+1).

« Et je crois que c'est la dernière, oui, (...) quasiment sûr c'est la dernière année, CPR, et après c'est passé sur les IUFM. C'est l'année après que j'ai eu (...) le concours que c'est devenu les IUFM. Il me semble hein ! (...) Eh (...) j'ai été euh au lycée Pergaud de Besançon (...) donc en responsabilité en tant que (...) néo titulaire. Avec un tuteur (...) Et (...) donc (...) j'ai fait (...) mon année alors je me rappelle plus le nombre de classe que j'avais, (...) peut-être (...) trois classes. Alors c'était un peu particulier parce que j'étais jeune (...) j'avais (...) oui c'est ça. 91. 22 ans. (...) Et donc du coup j'avais (...) des premières d'adaptation (il rit) (...) qui avaient eu des parcours (...) un peu plus chaotique, et du coup (...) qui avait quasiment le même âge que moi quoi ! (...) certains qui étaient, largement majeur, et un peu plus. Donc du coup (...) ouais c'était un (...) peu particulier hein! (...) C'était à la fois (...) bien et puis (...) à la fois, (...), un peu spécial de se retrouver, ben comme tous les collègues qui débutent mais le fait de d'avoir eu le concours (...) jeune. D'avoir commencé ma scolarité plus tôt comme je le disais tout à l'heure puis d'avoir pas eu (...) d'accident de parcours, enfin de de redoublement de que ce soit, du coup il y avait un différentiel d'âge entre les élèves et puis moi (...) qui était assez faible. »<sup>2</sup>

Mais bien avant d'arriver à cette dernière année, ils ont suivi un cursus universitaire, comme ils disent en « STAPS ». Pour y entrer, ils ont passés un concours d'entrée avec quelques critères différents selon les lieux de formation (comme nous l'avons

---

<sup>1</sup> Yannick, *op.cit.*, pp. 617-620.

<sup>2</sup> Sébastien, *op.cit.*, pp. 1016-1017.

vu) mais ayant tous un point commun, une part importante attribuée aux qualités physiques. Ces singularités se retrouvent aussi dans les contenus de formation et ce, bien qu'il n'existe dorénavant qu'une seule structure de formation habilitée à décerner un diplôme universitaire permettant aux postulants de se présenter au concours du CAPEPS.

La formation des enseignants d'EPS suit les réformes de l'enseignement supérieur avec quelques années de décalage. Le premier grade universitaire qui leur est attribué est le DEUG STAPS en 1975, deux ans après que soit institué le DEUG. Ce diplôme est délivré après deux années d'études qui sont accessibles à tous les titulaires<sup>1</sup> du baccalauréat. Les contenus de formation sont l'héritage des écoles de formation antérieures, avec quelques évolutions<sup>2</sup>. En effet, les formateurs à l'UFR STAPS dans les années 1990 (moment où nos témoins font leurs études) sont souvent des certifiés (ayant officiés dans les UEREPS pour les anciennes générations) auxquels se joignent de jeunes agrégés<sup>3</sup>, qui publient ou pas notamment dans la *Revue EPS*, revue professionnelle, et des enseignants issus des autres branches universitaires.

« Et après j'avais pris boxe (...). En STAPS. Pendant deux ou trois ans. (...) Et puis (...) que le prof il (...) avait tous ses articles sur (...) la revue EPS à l'époque (...) des cours supers cadrés, tu vois, bien nickel (...). Et c'était (...) Hilton<sup>4</sup> (...) il était avec (...) un autre prof qui bossait dans un lycée pro, mais je sais plus comment il s'appelle.»<sup>5</sup>

Les formateurs qui les ont le plus marqués semblent être ceux qui leur donnaient des cours pratiques.

« j'ai le souvenir des profs (...) d'APSA. Qui eux-mêmes, pouvaient (...) intervenir sur justement (...) d'autres (...) champ disciplinaire. Mais (...) je me rappelle plus d'eux (...) de leurs interventions liées aux APSA, à l'enseignement des APSA didactique péda (...) pratique physique, que (...) les

---

<sup>1</sup> Ou un grade équivalent, ou ceux ayant une dispense (nous pensons aux femmes ayant plus de trois enfants).

<sup>2</sup> NÉAUMET, Philippe. (1992), *op.cit.*, pp. 128-133.

<sup>3</sup> Rappelons que la première agrégation d'EPS est instituée par l'*Arrêté du 24 septembre 1982 Il est institué une agrégation d'éducation physique et sportive*. 30 septembre 1982 ; Mais aussi que « *Les premières agrégations étaient des agrégations internes avec des hommes et des femmes qui étaient sur le terrain* » Loïc, SZERDAHELYI. (2014), *op.cit.*, p. 645. En outre, l'âge limite supérieur des professeurs agrégés qui feront acte de candidature pour l'agrégation externe est fixé à 40 ans selon le *Décret n°72-580 du 4 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs agrégés de l'enseignement du second degré*. 4 juillet 1972.

<sup>4</sup> Bruno Hilton a obtenu l'agrégation externe en 1990 et a co-écrit avec Jean-Marie Jecker dans la *Revue EP.S* à propos de la boxe française savate.

<sup>5</sup> Juliette, *op.cit.*, pp. 773-774.

noms des profs, que j'ai eu (...) dans certains, champ disciplinaire, (...) c'étaient des personnes qui faisaient, (...) des interventions, soit ils étaient rattachés à la fac de médecine, parfois. Soit sur l'anat. (...) c'était un volume horaire qui était moins important, puis c'était moins suivi sur l'ensemble du cursus. J' veux dire les profs, (...) qui intervenaient sur les APSA, (...) on les voyait tout au long (...) de notre parcours. Alors que (...) l'anat. Ça ça a été essentiellement pendant les années DEUG »<sup>1</sup>

Ou bien des formateurs qui avaient une certaine aura.

« Duro. (...) Et Lanta. Et par contre, (ton admiratif) on avait eu Lanta nous, hein ! Au rugby. (...) Non, non, mais tu te rends compte Lanta, il était avec nous, on ne s'en rendait même pas compte, quoi. Il entraîne là une équipe du top 14, tu le vois la télé tous les week-ends. (...) euh. Enfin si à Nanterre les premières années, avec Claeys. (...) Je me souviens plus (...) des cours d'histoire (...) à Bordeaux, non mais c'est surtout euh, c'est surtout moi Stupar-là en foot-là ! »<sup>2</sup>

Certains formateurs font partie de la nouvelle génération qui arrive dans les UFR STAPS.

« comme on avait appris avec Armande le Pellec<sup>3</sup>. (...) La boxe aussi, un peu avec Pascal Legrain<sup>4</sup> »<sup>5</sup>.

Il est intéressant de noter que ces futurs enseignants se souviennent davantage de leurs formateurs des pratiques physiques, peuvent les nommer, et moins de ceux qui enseignent les autres matières. Et s'ils s'en souviennent, c'est parce qu'ils interviennent aussi bien en théorie qu'en pratique.

« j'ai le souvenir des profs (...) d'APSA. Qui eux-mêmes, pouvaient (...) intervenir sur justement (...) sur d'autres (...) champs disciplinaires. (...) sur leurs interventions liées aux APSA, à l'enseignement des APSA didactique péda (...) pratiques physiques. »<sup>6</sup>

Conformément à la loi d'orientation de 1984, leur formation se découpe en plusieurs unités d'enseignement dans lesquelles se trouvent des modules qui prennent pour appui les sciences de la vie (anatomie, physiologie, biomécanique...), les sciences humaines appelées aussi sciences de l'homme

---

<sup>1</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1002.

<sup>2</sup> Anne-Laure, *op.cit.*, pp. 457-458.

<sup>3</sup> Professeure agrégée jusqu'en 1993 puis maître de conférences avant de devenir rectrice d'académie.

<sup>4</sup> Il a été professeur agrégé avant de devenir maître de conférences.

<sup>5</sup> Anne-Laure, *op.cit.*, p. 495.

<sup>6</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1002.



(histoire, psychologie, sociologie...), des pratiques physiques et pédagogiques ainsi que des enseignements plus transversaux que sont l'informatique ou les cours de langue. Ces derniers répondent à l'une des missions du service public, via les universités, rédigée dans l'article 2 de cette loi et contribuent « *au développement de la recherche, support nécessaire des formations dispensées, et à l'élévation du niveau scientifique culturel et professionnel de la nation et des individus qui la composent* ».

### 8.2.2 Des cycles de formation : du DEUG STAPS à la Licence STAPS

Si nos témoins parviennent à distinguer les différents temps de la formation, il leur est difficile de les détailler avec précision.

« Ben deuxième année et troisième année, c'étaient les mêmes objectifs non ? »<sup>1</sup>

« je ne sais pas si j'arriverai à isoler tout ça. (...) Ben c'est vrai, je n'arrive pas à isoler ce qu'on a fait en première deuxième troisième quatrième année »<sup>2</sup>

#### 8.2.2.1 *Les sciences d'appui (les sciences humaines et sociales et les sciences de la vie)*

S'il y a une volonté politique d'unifier l'enseignement supérieur, nos témoignages révèlent des particularités au niveau des contenus d'une UFR STAPS à l'autre (qui n'en sont parfois pas !). Tous nos témoins ont eu des enseignements relatifs aux mêmes sciences de la vie, dans leurs premières années d'études

« L'anatomie. Alors nous c'était particulier, parce que à Besançon c'était une (...) toute petite (...) fac. Et il n'y avait pas de locaux (...) qui étaient (...) dédiés (...). Et donc on était rattaché à la fac de médecine, on était tout en haut ! (...) dans des soupentes de toit. (...) donc c'est pour dire qu'on était des petites promos et donc (...) on avait des cours (...) d'anatomie, de physiologie. (...) on a eu aussi un peu de bioméca. »<sup>3</sup>

Les cours d'anatomie, de biomécanique ne sont pas une particularité de l'UFR STAPS de Besançon, ils sont aussi présents dans les autres UFR STAPS (Nanterre, Nancy) qui ne sont pas rattachés à une faculté de médecine.

« Et après, en amphi ben y avait bioméca, anatomie. (...) »<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 454.

<sup>2</sup> Yannick, *op.cit.*, p. 593.

<sup>3</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 998.

<sup>4</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 453.

« Alors en première année, je me souviens (...) C'était sur des forces (...), tu sais un skieur qui monte, machin, enfin bref. Il faut calculer l'inclinaison, (...) et il y avait de l'anat. »<sup>1</sup>

Quelle que soit l'UFR STAPS, ces étudiants ont tous des modules liés aux sciences de la vie. Rien d'étonnant à cela lorsqu'on sait que pendant longtemps des enjeux médicaux ont justifié la présence de cette discipline à l'école<sup>2</sup>, mais aussi que le nom d'Etienne-Jules Marey, physiologiste est associé à l'un des précurseurs (Georges Demeny) de l'éducation physique. Ce sont surtout dans les premières années de formation que sont présentes ces sciences de la vie.

« l'anat. (...) c'était un volume horaire qui était moins important puis c'était moins suivi sur l'ensemble du cursus. Ça (...) a été essentiellement pendant les années DEUG après, on voyait plus ça en licence ou en prépa CAPES (...). La physio c'est différent, on avait eu une partie, qui avait été (...) vraiment théorique puis après ça c'était rattaché un peu plus (...) aux APSA elles-mêmes. (...) Je pense qu'en licence, on avait (...) comme des petits rappels mais qui mais qui venaient plus dans l'optique peut-être de la préparation au concours (...) où ce n'était pas la connaissance théorique pure comme l'anatomie où (...) tu as juste un apprentissage on va dire (...) par cœur.»<sup>3</sup>

Autre science de la vie abordée dans le cursus STAPS, celle de la physiologie ou neurophysiologie.

« je me souviens (...) c'était une matière que je n'aimais pas ça (...) c'était neuro.»<sup>4</sup>

« [En première année] Anat., Physio, (...). »<sup>5</sup>

« on te fait des piqûres de rappel [en anatomie, sur les dernières années de formation] pendant qu'on t'enseigne telle ou telle APSA. Ou qu'on te demande un contenu (...) didactique ou pédagogique en te disant : "voilà c'est telle

---

<sup>1</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 762.

<sup>2</sup> Nous pensons notamment à ce qui était préconisé dans les instructions ministérielles du 1 octobre 1945 adressées aux professeurs et maîtres d'éducation physique et sportive. Ils devaient constituer des groupes en début d'année scolaire en procédant à l'examen des élèves en prenant leurs mensurations staturales, pondérale et spirométrique. « *Ces indications (...) permettent de former des groupes homogènes (...) ultérieurement modifié après l'examen médical* ». (...) « *Le médecin (...) donne au professeur tous les renseignements qu'il juge nécessaire* ». Les visites étaient semestrielles.

<sup>3</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1002.

<sup>4</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 474.

<sup>5</sup> Yannick, *op.cit.*, p. 592.

chaîne musculaire qui est sollicitée " et ce n'est pas simplement apprendre (...) tout le nom. »<sup>1</sup>

Si les sciences de la vie sont intrinsèquement liées à la formation des enseignants d'EPS, en ce qui concerne les sciences de l'homme, des variations<sup>2</sup> sont constatées d'une UFR STAPS à l'autre.

À Besançon, nous notons la présence des sciences de l'éducation.

« Sciences de l'éducation c'est tout, c'est tout au début. j'crois (...) on a eu un peu. Oh, alors là (...) je ne suis quand même pas très bon, sur (...) la chronologie des (...) faits. Je pense qu'on a déjà eu, un peu sciences de l'éducation. En première, deuxième année aussi ouais »<sup>3</sup>

Notre témoin tente d'explicitier ce qu'il entend par là en évoquant les contenus proposés.

« dans les sciences de l'éducation c'était (...) plus (...) justement sur la transmission de, (...) connaissances, sur le (...) rapport aux élèves, sur (...) les choses comme ça, qui étaient (...) qui étaient (...) transmises. (...) Mais j' me rappelle que les sciences de l'éducation ce n'était pas, (...) le contenu (...) comme (...) quand ça nous a été présenté, justement tout au début d' la formation. Ce n'était pas forcément c' qui retenait le plus, (...) notre attention ou notre intérêt. »<sup>4</sup>

Science qui ne semble pas être abordée ou tout au moins sous cette appellation par nos autres témoins. Nous en donnons ici une définition vulgarisée. Les sciences de l'éducation regroupent toutes les sciences qui ont trait à l'éducation : la sociologie, les didactiques disciplinaires, la psychologie des apprentissages, l'histoire de l'éducation. Nos témoins utilisent d'autres termes pour définir ce qui y ressemble, tantôt il parle de théorie de l'apprentissage, tantôt de pédagogie, voire d'histoire des APS ou de didactique. Pour exemple, les contenus décrits par nos témoins de Nanterre et Nancy, relatifs à la mixité et plus largement à l'hétérogénéité, nous semblent pouvoir être associés aux sciences de l'éducation, et plus particulièrement à de la sociologie.

---

<sup>1</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1002.

<sup>2</sup> Nous nous fions à la mémoire de nos témoins qui comporte nécessairement une part d'oubli. De plus, les intitulés d'unité d'enseignement peuvent être différents mais revêtir les mêmes contenus, l'inverse est aussi vrai.

<sup>3</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1002.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 1003.

« y avait aussi tout ce qui était écrit 2 là. (...). Les apprentissages. (...) Si, on avait des cours sur la mixité.»<sup>1</sup>

« alors après (...) oui, en péda, c'était l'hétérogénéité (...), comment prendre en compte l'hétérogénéité (...). »<sup>2</sup>

Pour pouvoir mieux catégoriser ces thèmes, nous faisons un petit détour par les figures qui les ont portés en EPS. Ils sont très présents dans les discours des inspecteurs de la région Paris-Ile de France<sup>3</sup>, qui ont été des acteurs sur le plan national. Annick DAVISSE et Michel Volondat ont tous deux œuvrés au sein de la discipline sur ces thématiques. La première a, entre autres, été nommée auprès du ministre Anicet Le Pors en 1983, pour rédiger un rapport sur les femmes dans la fonction publique. Et en EPS, elle s'est penchée (entre autres) sur les résultats des filles et sur l'illusion d'une égalité qu'engendrerait la mixité<sup>4</sup>. Elle s'est associée à Catherine Louveau, sociologue du sport afin de publier en 1991, *Sports, école, société: la part des femmes*. Le second est à ce jour inspecteur général de l'éducation nationale honoraire, et « précurseur sur les travaux traitant de la mixité<sup>5</sup> en EPS »<sup>6</sup>. Mais la mixité n'est pas seulement liée au genre

« alors on parle de la mixité. Effectivement on pense tout de suite à garçons filles, mais on pourrait penser aussi mixité (...) des, niveaux.»<sup>7</sup>

Nous associons ces thèmes aux sciences de l'éducation. Les traces de cours de sociologie, durant toutes leurs années de formation semblent assez diffuses.

« je me souviens qu'on avait fait un cours de socio. Ouais c'est ça il y avait la socio aussi (...) en DEUG 1 DEUG 2. Et que euh, on disait que les enfants essayaient toujours (...) de faire mieux que leurs parents (...) Ouais j'avais de la socio aussi. (...) Mais je t'avais dit j'avais psycho, math anglais, et apparemment ouais de la socio, sociologie. (...) Non je ne crois pas qu'il y a eu de la socio [en licence].»<sup>8</sup>

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, pp. 455-456.

<sup>2</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 766.

<sup>3</sup> Ces problématiques contemporaines à la charnière des années 1980 et 1990, sont portées par entre autres, Annick DAVISSE, nommée inspectrice pédagogique régionale (académie de Créteil) à la rentrée de 1983 jusqu'en 1993 et Michel VOLONDAT, inspecteur pédagogique régionale dans l'Académie de Versailles de 1987 à 2002. L'UFR STAPS de Nanterre se trouve dans cette région.

<sup>4</sup> OTTOGALLI, Cécile. «Annick DAVISSE, l'avocate de la cause des filles en EPS», *Contre-Pied*. 2013, Vol. HS, n° 7.

<sup>5</sup> HEBRARD, Alain (1986), *op. cit.*, Annexe n°16.

<sup>6</sup> TERRISSE, Mariette. «Témoignages et enjeux en EPS», *Revue EP. S.*, 2008, n° 334, p. 6.

<sup>7</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 499.

<sup>8</sup> Juliette, *op. cit.*, pp. 809-810.

« Sciences de l'éduc. (...) on avait de l'allemand ou de l'anglais. (...) On avait des maths aussi il me semble. (...) Euh qu'est-ce que j'oublie ? Ben je crois, que je n'oublie rien hein. Socio ! »<sup>1</sup>

Seuls nos témoins de Besançon nous parlent de sciences de l'éducation, des cours de sociologie y auraient été suivis tout comme à Nancy. Point de sociologie en revanche à Nanterre selon les souvenirs de notre témoin. En revanche, d'autres contenus qui ne sont pas catégorisés dans les sciences de l'éducation ont une dénomination plus ou moins commune et sont présents quel que soit l'UFR STAPS de nos témoins. Ils appellent cela « *la théorie du sport* »<sup>2</sup>, « *théorie (...) des pratiques* »<sup>3</sup> tandis que d'autres disent « *théorie des activités sportives physiques* »<sup>4</sup> ou n'arrivent à les définir précisément. Ces cours théoriques revêtent deux versants l'un historique et l'autre plus technique et pédagogique.

« [Théorie] des activités sportives physiques (...) sur l'historique, règlement (...). Les premières années c'était historique règlement ouais. (...) Après en licence, en quatrième année c'était péda (...) trucs comme ça quoi. Ou même avant j'imagine. Parce qu'on avait les stages aussi à faire. »<sup>5</sup>

Ces cours semblent s'étendre au-delà des premières années de formation, avec un langage qui devient technologique et inhérent au métier d'enseignant d'EPS. Un groupe professionnel se forme, une « tribu »<sup>6</sup> avec ses propres signes et codes. Des abréviations qui sont incompréhensibles pour une personne lambda.

« Et, les cours, de théorie de l'apprentissage, (...) c'était, sûrement très léger hein! Et puis c'était plutôt aussi plus de l'organisation et plus théorie de l'apprentissage, (...) avec les petits en primaire. (...) c'était (...) voilà en gros il faut du calme ! Pour qu'ils comprennent ! Peut-être les faire (...) visualiser quelque chose, montrer un exemple, faire des schémas, utiliser plusieurs supports, voilà c'est des trucs très très basiques. Voilà ce n'était pas (...) aussi pointu (...) que ce qu'on faisait, sur les aménagements machins, (...). On n'avait pas encore vraiment les termes (...) sur les SRP, situations de résolution

---

<sup>1</sup> Yannick, *op.cit.*, p. 593.

<sup>2</sup> Anne-Laure, *op.cit.*, p. 453.

<sup>3</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 767.

<sup>4</sup> Yannick, *op.cit.*, p. 596.

<sup>5</sup> Idem.

<sup>6</sup> « Une sorte de tribu que nous appellerons « la Profession » (...) *Quand un groupe se forme, (...) il se cherche des signes de ralliement (le survêtement déjà évoqué, mais qui est confisqué par d'autres), voire des formules verbales de reconnaissances. Parmi celles-ci, les sigles.* » PRÉVOST, Claude-Marie. (1991), *op. cit.*, pp. 27 ; 73.

de problèmes (...), c'était plutôt du basique, comment tu (...) tu vas essayer de gérer la crise euh. »<sup>1</sup>

Par ailleurs, les étudiants apprennent eux même à acquérir des techniques sportives en alternance avec des techniques pédagogiques pour enseigner aux élèves.

« Après, je pense qu'on a dû faire de l'athlé mais (...) à chaque fois, c'était un peu de théorie, un peu de pratique quoi. »<sup>2</sup>

« on faisait le sport, plus la théorie du sport. »<sup>3</sup> (...) « tout ce qu'on a appris plutôt par rapport à apprendre, aux enfants en cours, les activités et tout ça, on les voyait dans les théories des sports. (...) quand on avait la théorie du sport, ils nous mettaient des situations, en place. »<sup>4</sup>

« Pratiquer différents sports qu'on n'avait pas eu l'occasion d'explorer au cours de notre scolarité, pour (...) pour enrichir notre répertoire gestuel, pour (...) affiner notre motricité. Et ensuite (...) nous transmettre (...) des moyens (...) de l'enseigner en ayant à la fois (...) la maîtrise de, de la gestion des groupes (...) puis (...) la maîtrise de (...) l'activité elle-même »<sup>5</sup>

Mais d'autres sciences ou plutôt champs disciplinaires servent de références scientifiques à la formation en STAPS et, nous pouvons les repérer grâce aux personnes de référence ou des notions que nous citent nos témoins.

« alors après c'était tout ce qui était situations fermées ouvertes et tout ça. J'crois que c'était ça Famose<sup>6</sup>. Alors écoute ça me paraît loin ! (...) La Garandrie. De La Garandrie (...) Ouais c'est ça ! J'crois que c'est ça. Sur justement les différents supports, les visuels machins<sup>7</sup>. (...) Qu'est-ce qu'il y avait encore ? (...) Annick DAVISSE »<sup>8</sup>

« j'ai le souvenir des profs (...) d'APSA. Qui eux-mêmes, pouvaient (...) intervenir sur justement (...) sur d'autres (...) champs disciplinaires. (...) sur

---

<sup>1</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 777.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 763.

<sup>3</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 453.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 457.

<sup>5</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1005.

<sup>6</sup> Il est Docteur en psychologie, Professeur d'Éducation physique et Responsable du Laboratoire de psycho-pédagogie de l'INSEP (en 1988). Il publie plusieurs livres sur l'apprentissage moteur. Parmi eux, FAMOSE, Jean-Pierre, FLEURANCE, Philippe et TOUCHARD, Yves (dir.). *L'apprentissage moteur : rôle des représentations*. Paris : Éditions « Revue E.P.S. », 1991. ISBN 978-2-86713-070-0.

<sup>7</sup> Antoine de La Garandrie était un pédagogue, qui a développé une théorie sur la gestion mentale.

<sup>8</sup> Juliette, *op.cit.*, pp. 779-780.

leurs interventions liées aux APSA, à l'enseignement des APSA didactique péda (...) pratiques physiques. »<sup>1</sup>

Ainsi, outre la didactique, font partie de cette formation universitaire dans les différents UFR STAPS, les théoriciens de la pédagogie et ceux de la psychologie et leur conception. Certains se souviennent d'avoir eu de la psychologie tandis que d'autres retiennent davantage les noms des personnalités de la discipline.

« Alors, on avait (...) en D2, (...) bosser sur (...) Piaget tout ça. (...) Donc (...) toute l'évolution du gamin comment il apprend, il est un peu maladroit en collège, ouais c'était ça: voilà il a un grand, (...), un p'ti buste, des grandes jambes, il commence à être maladroit (...) c'étaient les théories là-dessus. Sur l'évolution des gamins, comment ils grandissaient (...) les qualités physiques, les capacités physiques (...) qui se développaient. (...) c'était plus axé sur l'enfant, plutôt que sur (...) on va dire (...) la (...) manière d'aménager (...) La séance quoi ! (...) je pense qu'on avait vu ça plutôt (...) en DEUG, (...) comment gérer la crise en gros. Là c'était un petit peu plus (...) axé sur le développement du gamin. »<sup>2</sup>

Comme nous l'avons vu précédemment, il leur est difficile de pouvoir distinguer des moments de formations, comme si cela était un continuum.

« ça va se mélanger un peu je, sais pas du tout dans l'ordre dans lequel ça peut être transmis. Mais (...) y a eu (...) des cours sur (...) tout le développement (...) de l'enfant, (...) sur les grands pontes (...) Piaget (...) Wallon.... »<sup>3</sup>

Parmi les supports des sciences humaines abordées durant leur formation, il y a les sciences de l'éducation, la psychologie, les théories sur l'apprentissage moteur. Leur identité professionnelle est façonnée par ces cours, ils acquièrent des codes de langage propre à la corporation (APS, APSA, SRP, ...). Mais cela ne s'arrête pas là, ces étudiants en STAPS doivent acquérir une culture, une histoire commune. Cette appropriation se vérifiera au moment de la certification avec une des épreuves d'admissibilité. Mais en attendant, ils engrangent pendant ces années de formations, des connaissances, des références scientifiques et bibliographiques. Ils ont des cours sur l'histoire des activités physiques et sportive et sur l'évolution de leur discipline.

---

<sup>1</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1003.

<sup>2</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 778.

<sup>3</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1004.

« Et (...) en amphi ben y avait bioméca, anatomie. Péda, histoire. (...) à Nanterre les premières années, avec Claeys. »<sup>1</sup>

« Ben le contenu des premiers cours (...) on va dire purement (...) lié (...) aux APSA. Donc après je m'en rappelle plus exactement dans quel ordre ça avait été fait mais (...) des cours euh concernant (...) l'histoire (...) des différentes APSA. »<sup>2</sup>

« Des thèmes forts ? Ah ben (...) c'était la femme et le sport, (...) ça c'était en histoire par contre, l'évolution la femme et le sport. »<sup>3</sup>

En plus d'acquérir une histoire commune, ils se construisent une culture commune par le biais des acteurs de l'EPS. Certains réussissent à placer des bornes historiques à partir des grands noms de la discipline

« Puisqu'il y avait (...) Hébert, donc c'était, ouais le 19, XXème, tout le XXème siècle, je pense. »<sup>4</sup>

Certains grands noms de la discipline ou des sciences humaines résistent encore au temps tandis que pour d'autres, ils s'effacent petit à petit des mémoires de ces étudiants devenus enseignants d'EPS, cela ne fait plus partie de leur priorité.

« Ah ben à l'époque quand je passais le CAPES, il fallait connaître (...) Hébert pas Hébert, euh Hébrard sur le bout des doigts, parce que c'étaient les I.O qui venaient de sortir (...) c'était un des acteurs. Après il y a des noms j'ai oublié hein! (...) ton maître d'stage là. Comment il s'appelle ? (...) Voilà. Et puis je ne sais pas s'il était. Ce n'était pas le nom le plus répandu celui-là. (...) Au foot (...) il y avait, je sais plus comment il s'appelle le gars de Dijon là. (...) comme tout le temps, il y a des gars qui sont à la mode, quoi ! (...) je me souviens d'un gars qui s'appelait Delhemmes. (...) Mais là c'était compliqué, je ne comprenais rien à ce qu'il écrivait lui (...) ou un autre. (...). Bourdieu ! Voilà. Alors (...) là Bourdieu, ça c'est fort. Ça je te le conseille si tu veux le connaître par cœur. (Il rit) Alors lui j'étais obligé de lire cinq fois la phrase avant de (...) c'était long pour lire un article de lui. Bourdieu, donc c'était de la sociologie, j'crois. Euuuh référence bon il y avait Cateau Garoff en natation j'pense. En (...) gym c'était euh. Ah oui ! Chaque activité avait sa référence quand même.»<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, pp. 453-457.

<sup>2</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 999.

<sup>3</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 766.

<sup>4</sup> Idem.

<sup>5</sup> Yannick, *op. cit.*, pp. 613-614.



« puis après tous les bouquins (...) qu'ils te donnaient, Carrasco machins, en gym machins tout ça bon toutes les références euh de livres sur les activités physiques. »<sup>1</sup>

Les quelques traces qui persistent dans la mémoire de ces enseignants d'EPS sont liées à des faits marquants d'un moment de leur parcours universitaire.

« Je sais (...) que Grehaigne et Roche étaient venus nous parler de (...) le fameux nomogramme-là qu'ils ont inventé »<sup>2</sup> (...) « pareil, au foot c'est Gréhaigne et Roche qui sont là [qui équivalent l'épreuve à Vichy]! (...)! Tu vois, parce qu'ils ont ce fameux tableau. »<sup>3</sup>

Ces grands noms et les conceptions qui vont avec, sont enfouies voire effacées de leurs mémoires. Il leur devient difficile de savoir ce qu'ils ont apporté à la discipline, comme si cette culture générale s'évaporait une fois entrés dans le métier. Autre référence qui va faire partie de cette culture commune, la *Revue EPS*<sup>4</sup>, revue professionnelle qui paraît incontournable dans le cursus de formation de notre échantillon et voir pour les débuts dans la carrière.

«Enfin. Je ne suis pas un adepte (...) des revues (...) EPS ou des choses comme ça. Enfin je lisais un peu à l'époque comme ça. J'aimais bien s'il y avait un article sur un psychologue ou (...) un sociologue (...) quand j'étais à l'UEREPS là, (...) après j'ai arrêté de lire. (...) Ça faisait partie (...) de la formation, quoi ! C'était une revue qui était à la bibliothèque. (...) Qui est (...) était souvent dans les références, tu avais Revue EPS.»<sup>5</sup>

«Ben en tant qu'étudiante, nous on avait la Revue EPS (...) »<sup>6</sup>

« En début de carrière j' pense que (...) j'ai été beaucoup plus (...) à m'appuyer (...) sur des ouvrages (...) que j'ai encore (...) qui sont plus forcément trop d'actualité en termes de (...) terminologie (...) ou les revues EPS si, je me suis beaucoup appuyé sur les Revue EPS. »<sup>7</sup>

Mais il y aussi dans cette revue une autre collection.

« il me semble qu'il y a (...) De de l'école aux associations? »<sup>8</sup>

---

<sup>1</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 829.

<sup>2</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 456.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 480.

<sup>4</sup> Le premier numéro paraît en 1950 et est à ce jour toujours publié.

<sup>5</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 613.

<sup>6</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 829.

<sup>7</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1051.

<sup>8</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 463.

Sans occulter les ouvrages liés aux pratiques physiques ou sportives qui sont présents dans les bibliothèques universitaires (B.U)

« il y avait la B.U (...). Il y avait plein de trucs à la B.U. (...) À Nanterre. »<sup>1</sup>

« le gros bouquin d'athlé de Pradet (...) Enseigner l'athlétisme en milieu scolaire c'était un autre bouquin d'athlé. (...) Jacques Mariot qui avait fait euh le d' celui du handball. »<sup>2</sup>

Ainsi, les étudiants constituent au cours de leur formation universitaire qui dure trois ans plus un an en IUFM (ou CPR pour les plus anciens), un capital de connaissances anatomiques, physiologiques, biomécaniques, historiques, sociologiques, psychologiques, pédagogiques et didactiques. Si les références à ces sciences sont communes à toutes les UFR STAPS, il y a cependant des disciplines qui sont singulières dans la formation des enseignants d'EPS et qui paraissent spécifiques à chacune des UFR, selon les témoignages recueillis.

À Besançon en 1987, il y avait dans le cursus, des enseignements qui peuvent paraître incongrus pour une formation au métier d'enseignant d'EPS.

« on avait de l'allemand ou de l'anglais. Enfin bon. (...). Il me semble qu'on avait une année math. Ce n'était pas du haut niveau d'ailleurs. (...) Oh c'était facile ! Moi je venais de D, c'était facile quoi, (...) qu'est-ce que j'oublie? Ben je crois, que je n'oublie rien. »<sup>3</sup>

L'apprentissage d'une langue étrangère était aussi présent à Nancy, mais une vision plus précise de ce que sont les maths en UFR STAPS nous est donnée :

« Alors en première année, je me souviens qu'il y avait de l'anglais. C'était, ça m'avait étonnée mais en même temps c'était pas mal. Je me souviens qu'il y avait des maths ! Et là, (...) je suis vraiment une grosse nulle en math. Mais (...) j'avais tout bien réussi ! C'était sur des forces (elle rit), tu sais un skieur qui monte, (...) enfin bref. Il faut calculer l'inclinaison.»<sup>4</sup>

Probablement que ces cours pour ces étudiants qui viennent d'un baccalauréat scientifique paraîtraient moins faciles pour des étudiants issus des filières littéraires ou de gestion. Les mathématiques dont nous parle notre témoin semblent davantage ressembler à de la biomécanique ou de la physique. Il n'y a pas de cours de mathématiques à Nanterre, mais même si notre témoin ne s'en souvient pas, il y a probablement des cours de langue vivante. En effet, avec l'universitarisation, les

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 464.

<sup>2</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1051.

<sup>3</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 593.

<sup>4</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 762.

STAPS s'alignent sur les autres CAPES. En revanche, il ne semble y avoir qu'à Nanterre des cours de méthodologie mais il est possible qu'il y en a eu dans les autres UFR STAPS sous une autre appellation.

« La Licence. (...) [année de préparation au] CAPEPS si, il y avait, la méthodologie après. (...) il fallait qu'on écrive quand même. (...) y avait des cours de méthodologie pour apprendre à écrire. »<sup>1</sup>

L'histoire de la discipline et les contenus de formation contribuent à forger une culture commune pour l'exercice de leur métier, et ce quel que soit l'implantation géographique du centre de formation. La formation au métier d'enseignant d'EPS prend appui sur les sciences de la vie (anatomie, biologie, physiologie, biomécanique) mais aussi sur les sciences humaines (psychologie, sociologie) ou plus généralement les sciences de l'éducation. Ces cours étaient dispensés en amphithéâtre ou dans de petites salles. Par ailleurs, nous avons pu relever quelques singularités dans certaines UFR STAPS, avec des disciplines qui n'étaient pas présentes partout. Quoiqu'il en soit les UFR STAPS forment sur l'ensemble du territoire, en un même lieu femmes et hommes. Si la mixité semble être de mise lorsqu'il n'y a pas d'enjeux corporels, il en devient tout autrement dès lors qu'il s'agit de pratique physique.

### 8.2.3 Les activités physiques enseignées durant la formation

Une part importante est dévolue dans la formation à la pratique physique et à la théorie des APSA selon les impétrants en STAPS à la charnière des années 1980-1990.

« Et quand même un volume (...) de pratiques (...) physique (...). Ouais (...) qui était correct, quoi tous les jours, (...) il devait y avoir au moins trois heures de... (...) enfin je n'en sais rien, (ton dépité) je m'en rappelle plus (...). C'est terrible mais en fait je m'en rappelle que, à la fin de la semaine t'étais fatigué quoi ! (...). »<sup>2</sup>

« Des pratiques physiques ouais. Oh ben au moins deux heures par jour. Deux trois heures. » (...) « C'était au moins deux heures, j'crois. Des fois on avait quatre heures ou quelque chose comme ça. (...) bien une douzaine d'heures, p't-être. C'était plus peut-être. »<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 455.

<sup>2</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1000.

<sup>3</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 593.

« on faisait le sport, plus la théorie du sport. (...) Ah 15 heures de sport ! Ça je me souviens des 15 heures de sport par semaine, on faisait. »<sup>1</sup>

« Alors sur la première année, (...) combien de temps de pratique ? Ben j' me souviens qu'on avait au moins euh deux ou trois heures (...) par jour quoi ! Minimum. »<sup>2</sup>

Les activités physiques et sportives sont le cœur du métier d'enseignant d'EPS comme en témoignent les modalités de certification mais aussi de formation. Le second temps du certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive, l'admission, comprend des épreuves orales et des épreuves physiques. Le plus âgé de nos témoins, né dans les années 1970, entame sa première année de formation à l'UFR STAPS (1987-1988) lorsque le décret<sup>3</sup>, paru dès le lendemain au journal officiel, supprime le recrutement distinct homme/femme au CAPEPS. Le concours est devenu unique à la session 1989, et c'est celui que passent nos témoins femmes comme hommes. En effet, si la mixité est instaurée depuis 1975, par le législateur à tous les niveaux de l'École (élémentaire comme universitaire), elle aura commencé (pour certains) en 1969 en EPS, lorsque la formation s'est déroulée au sein des universités avec les UER EPS. Et, il faudra attendre la fin des années quatre-vingt, pour que cela s'étende alors jusqu'au concours de recrutement des enseignants d'EPS qui avaient jusqu'alors, bénéficié d'une dérogation. Pour autant, il semblerait subsister des relents d'une formation distincte sur le terrain des STAPS. Ce n'est pas dans les cours donnés dans les amphithéâtres que cela sera visible, mais dans les cours où les corps sont exposés et mis en jeu.

### 8.2.3.1 *Les activités physiques enseignées aux femmes*

Les premières années, les activités physiques sont imposées aux étudiantes pour qu'arrivées au moment de la licence, elles puissent choisir les activités physiques ou sportives qu'elles présenteront au CAPEPS.

« En première année (...) on n'avait pas le choix. Non c'est à partir de la licence qu'on avait le choix. »<sup>4</sup>

L'organisation des pratiques est différente selon les deux UFR STAPS, changement d'activité par semestre à Nancy alors que cela semble être à l'année à Nanterre.

« Alors sur la première année (...) on passait notre module. (...) j' crois que c'était par semestre. Donc on changeait d'activité par semestre (...) donc j'dis

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 45.

<sup>2</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 763.

<sup>3</sup> Décret n°88-476 supprimant les corps des professeurs et professeurs adjoints d'éducation physique et sportive de la liste des corps pour lesquels un recrutement distinct peut être prévu pour les hommes et les femmes. 29 avril 1988.

<sup>4</sup> Juliette, *op.cit.*, pp. 762-763.

(...) je dis n'importe quoi mais il y avait peut-être natation basket gym. Euh qu'on faisait le premier semestre, et on passait en même temps la (...) théorie, donc ils nous notaient en pratique, ils nous notaient en théorie. Et (...) ensuite on changeait d'activité le deuxième trimestre. (...) Alors ça c'était, (...) les deux premières années. Et puis j'te dis, justement à partir de la licence, on commençait à choisir nos activités, donc là on avait moins d'activité physique. (...) C'était plus (...) plus précis sur les (...) quatre activités, pour le CAPEPS. Et puis il y avait, une option ! (...) Voilà ça fait cinq activités et physique si tu veux, mais sur les quatre, on avait, beaucoup de théories sur (...) quatre pratiques quoi. (...). »<sup>1</sup>

À Nanterre, notre témoin ne détaille pas autant les modalités mais c'est en recoupant ses informations, le nombre d'activités (neuf sports) qu'elle énonce et le temps total de pratique, que nous en déduisons les modalités d'organisation<sup>2</sup>. Toutes ses activités semblent être globalement enseignées à l'année. Elle ne relève pas d'une organisation particulière.

« On avait quinze heures de pratique, (...) il y avait la théorie en même temps. »<sup>3</sup>

Les activités qu'elles pratiquent sont celles dites traditionnelles : l'athlétisme, la natation, les sports collectifs et la gymnastique. Et parmi les sports collectifs, les sports de grand terrain qui dans la littérature professionnelle<sup>4</sup> sont connotés masculin, tout comme par les enseignants eux-mêmes. C'est en tout cas ainsi que le sous-entend une de nos témoins à propos du rugby et du football. Elle les enseigne une fois devenue professeure d'EPS, exception dans une équipe pédagogique d'enseignantes d'EPS.

« au niveau des activités physiques (...) moi, à la limite moi j'étais contente là-dessus (...) c'est que moi je (...) me faisais rugby, (...) foot. Tous les trucs un peu, voilà parce que. Le problème c'est qu'elles [ses collègues femmes] proposaient souvent des activités (...) Gym (...) les activités (...) soit connotation fille, soit mixte tu vois genre basket quoi. »<sup>5</sup>

C'est une gamme très large de sports collectifs qui leur est enseignée. Elles font du handball, du rugby, du football, en plus du basket et du volley-ball. D'autres sports, identifiés davantage comme étant l'apanage des hommes, sont présents dans leur

---

<sup>1</sup> Ibidem, pp. 761-767.

<sup>2</sup> Par ailleurs, un relevé de notes que nous avons pu nous procurer nous indique les unités d'enseignement à valider à Nanterre.

<sup>3</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 453.

<sup>4</sup> DAVISSE, Annick et LOUVEAU, Catherine (1991), *op. cit.*

<sup>5</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 827.

formation. Les sports de combat, comme le judo qu'elles ont pratiqué au niveau fédéral et la boxe française sport auquel, elles sont initiées.

« Ça je me souviens des 15 heures de sport par semaine, on faisait. (...) sport co y en avait pas mal. On faisait (...) hand, foot rugby (...) basket je crois.»<sup>1</sup>  
(...) « Il y avait (...) Legrain, en boxe (...) Oui, voilà. Pascal Legrain.»<sup>2</sup>

« À partir de licence. Il y avait de la boxe. Il y avait du judo. Euh, qu'est-ce qu'on a fait aussi nous? (...) puis il y avait du rugby. »<sup>3</sup>

En opposition aux activités de « tradition masculine » comme l'a écrit Catherine Louveau<sup>4</sup>, il y a les activités dites féminines, présentes dans la formation de ces futures enseignantes d'EPS. Ce sont la danse et la GRS.

« De la gym! Han la danse ! (...) De la GRS ! (...). Je me souviens bien, ouais. (...) Armande Le Pellec. (...) la danse (...)»<sup>5</sup>

À écouter leur récit, ce ne sont pas des activités physiques ou sportives qui font vraiment partie de leur capital sportif, acquis depuis leur plus jeune âge. La danse, notamment paraît être en même temps qu'une découverte, une nouvelle expérience une épreuve. Le ressenti d'une de nos témoins au moment de son évaluation en licence, en est une illustration. Dans un groupe se trouvent des spécialistes « les danseuses ».

«J'avais eu (elle dit fièrement) la meilleure note ! En théorie et en pratique !(...) ça m'avait fait marrer (...) parce que euh il y avait les danseuses (...) et puis moi je suis assez timide (...) Assez émotive tout ça (...) Et (...) là j'ai fait un truc complètement original ! Et (...) sur (...) une musique de jazz. Mais un truc (...) complètement fou quoi ! Je me suis dit, mais jamais je vais le passer, la honte et tout j'étais à fond dedans. Et (...) je crois que j'ai eu 14,5 (...). Et (...) j'avais eu 17 au, en théorie. (...) Sur la danse. Et du coup j'avais la meilleure moyenne ! (...) j'étais super fière. (...) ouais plutôt danse contemporaine. »<sup>6</sup>

Au côté des activités fortement connotées, se trouvent les activités traditionnelles dans leur formation à l'UFR STAPS

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 453.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 474.

<sup>3</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 765.

<sup>4</sup> DAVISSE, Annick et LOUVEAU, Catherine (1991), *op. cit.*, p. 48

<sup>5</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 453.

<sup>6</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 804.

« on faisait. (...) athlé (...) à Colombes. Natation, (...) sport co y en avait pas mal. (...) Ouais, je crois que c'est tout parce qu'on n'avait pas, de sport de raquette. »<sup>1</sup>

« le matin tôt on allait, on avait au moins deux fois natation dans la semaine déjà, et p'is c'était vachement tôt le matin. Et, il fallait que je me débrouille en bus donc j' me souviens. (...). L'athlé (...) En gym. »<sup>2</sup>

La pratique des activités physiques de pleine nature (APPN) au cours de leur formation n'est que très légèrement évoquée, comme si elles n'avaient pas fait. À Nanterre, elles le sont sous forme d'un stage à Chalain, en guise de stage d'intégration à l'entrée en première année du DEUG.

La comparaison des deux centres de formation ne révèle pas forcément de différences en termes d'activités enseignées. Mais l'une de nos témoins qui a choisi de repasser sa dernière année (année du CAPEPS) dans une autre UFR STAPS (elle passe de Nanterre à Bordeaux en 1995) montre que cela n'est pas forcément vrai sur l'ensemble du territoire français. Arrivée dans le Sud-Ouest de la France, elle découvre dans sa formation, une activité de raquette : le tennis de table.

«Je ne me souviens pas trop des sports de raquette [à Nanterre]. Non ? Si je me souviens, attends, parce que je me souviens un moment mais c'était plus tard ça, quand on avait (...) été au CREPS pour faire (...). Ah non c'était à Bordeaux! C'était à Bordeaux qu'on avait fait ping-pong, à Bordeaux au CREPS là. Ah c'était super ! Avec les (...) distributeurs de balle. J'avais découvert les distributeurs de balle, en ping-pong. Ah c'était génial ça ! »<sup>3</sup>

Ainsi, il n'y a pas une similitude des APSA<sup>4</sup> enseignées dans les UFR STAPS, même si une base commune semble pouvoir être définie. Il est manifeste qu'elles ne sont pas les mêmes d'une région à l'autre. Elles semblent dépendre des installations intra-muros et de celles qui sont à proximité, l'athlétisme à Colombes<sup>5</sup> pour les étudiants de Nanterre, le tennis de table au CREPS de Bordeaux, la natation hors de l'enceinte de l'UFR STAPS de Nancy. Certaines UFR STAPS organisent des stages pour que certaines activités soient abordées au cours du cursus universitaire. Mais si cela n'a pas été clairement évoqué par nos témoins, nous supputons que les activités enseignées dépendent aussi des compétences de l'encadrement. Nous nous appuyons pour cela sur les noms des professeurs qui nous

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 453.

<sup>2</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 763.

<sup>3</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 453.

<sup>4</sup> Cette appellation APSA est apparue dans les programmes des années 1990, auparavant dans les programmes de collège de 1985 et lycée de 1986 est utilisé l'abréviation APEX pour englober la danse et les activités d'expression.

<sup>5</sup> Au stade olympique Yves-du-Manoir.

ont été donnés par nos témoins, et qui pour certains ont produit des articles dans la revue EPS, en tant que spécialiste d'une activité physique qu'ils enseignaient aussi à l'UFR STAPS.

Autre élément remarquable que révèlent les témoignages, les APSA ne sont pas toutes enseignées en mixité ou le sont à différents moments du cursus. C'est ce qu'illustre notre témoin qui a commencé sa formation à l'UFR STAPS de Nancy en 1990.

« En gym (...) comment on avait fait ? Non, parce qu'ils ne faisaient pas les mêmes choses. Donc j'crois que les filles elles faisaient peut-être gym premier semestre, les garçons peut-être le deuxième semestre (...) Après volley j'me souviens. Non (...) c'était (...) volley c'était (...) que filles. Non c'est vrai qu'on a fait, effectivement quand tu, me fais penser à ça je crois qu'on a fait que des. Basket je me souviens on avait que des filles. (...) Athlé, non c'était mixte mais par contre c'était en licence. (...) On devait (...) différencier filles garçons (...) jusqu'en DEUG. Et à partir de la licence, où tu commences à choisir tes activités pour le CAPES, on a dû euh faire des activités plutôt (...) mixtes. »<sup>1</sup>

En plus de mettre en exergue un enseignement distinct selon les activités physiques, ces propos soulignent une cécité chez les étudiants face à une formation non mixte. Ce n'est que des années plus tard (près de 20 ans) et au cours de l'entretien, que cela émerge chez ces anciens étudiants, comme une révélation.

Ainsi, le témoignage de ces femmes concernant les activités physiques pratiquées met en exergue que des disparités sont présentes en fonction de l'implantation géographique des centres de formation. Et, bien que le concours soit commun aux deux sexes, il persiste une ségrégation dans la pratique de certaines activités physiques. Il nous semble qu'une certaine duperie, concernant la mixité au sein de la formation en UFR STAPS, existe. Des cours sur la (gestion de la) mixité sont donnés en théorie mais dans la pratique, c'est une toute autre organisation ségrégative qui est proposée. Seule la natation semble se pratiquer en mixité, c'est ce que nous en concluons après la réponse à notre question, y avait-il la présence masculine durant les cours pratique.

« Ah oui oui oui, bien sûr. »<sup>2</sup>

L'une des explications que nous avançons à cette exception, nous semble être liée aux contraintes des infrastructures d'une part (disponibilité restreinte possible des créneaux) et d'autre part liée au moindre risque de blessure, car chacun ayant son couloir de nage (et où les corps sont cachés), il y a peu de contact. Cette mixité

---

<sup>1</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 765

<sup>2</sup> Idem.



pourrait aussi être présente, au regard de la configuration des installations en athlétisme, s'il n'y avait pas des épreuves différentes selon le sexe.

### 8.2.3.2 *Les activités physiques enseignées aux hommes*

Au cours de leur formation universitaire, pléthore d'activités physiques sont enseignées aux hommes de notre échantillonnage<sup>1</sup>, à commencer par les activités dites traditionnelles : l'athlétisme, les sports collectifs, la gymnastique.

« Enfin tout vu. Ben on a fait donc du handball, on a fait du basket on a fait (...) du rugby, on a fait du foot. On a fait (...) du volley ! Donc ça, on les a tous (...) fait, bon il n'y avait pas encore les ultimates et tout ça à l'époque hein. Mais donc les, cinq sports co on va dire traditionnels (...) on les a vus. Et (...) à plusieurs reprises au cours des quatre ans hein. Après (...) en athlé (...) toutes les disciplines athlétiques on a même eu de l'initiation à la perche, (...) je me rappelle, bon c'était initiation parce que ce n'est pas trop (...) enseigné! (...) Mais les (...) courses les sauts les lancers, (...) on a tout vu. (...) la natation (...) aussi.»<sup>2</sup>

Le constat d'Olivier Bessy corrobore ce témoignage. Selon lui *«l'observation de la réalité scolaire (...) dévoile un « ménage à trois », constitué par l'athlétisme, la gymnastique et les sports collectifs, qui monopolise entre 80 et 85 % du temps scolaire EPS et ce, avec de faibles variations selon le type de classe, d'établissement et même les régions.»*<sup>3</sup>. Ainsi, les futurs professeurs d'EPS sont formés aux activités qui sont le plus couramment enseignées dans le secondaire.<sup>4</sup>

Ajoutons que les activités physiques et sportives qui reviennent tout de suite à la mémoire de nos interviewés sont celles dont ils sont imprégnés depuis leur scolarité. Un temps assez conséquent sous forme de modules leur est consacré.

« je pense que ouais, on a dû faire tout en première (...) en sports co par exemple (...). J'ai le souvenir du basket, handball, foot, rugby, volley. Et à mon avis, on a eu (...) un bloc de trois, quatre mois où on en avait sport co. (...) pendant un semestre quelque chose comme ça. Moi j'étais (...) plutôt option sport co. Donc moi j'étais avec des gars qui étaient sport co, on était une vingtaine par groupe. (...) Eh ben après je me souviens qu'on a fait de l'athlé (...) notamment des haies. Course de haies. On avait des périostites (...). On a

---

<sup>1</sup> Ils ont été formés dans le même UFR STAPS mais avec un an de décalage, le premier entre en 1986, le second en 1987.

<sup>2</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1001.

<sup>3</sup> BESSY, Olivier. «Nouvelles pratiques sport de base. » *Revue EP.S.* 1991, n° 227, p. 76.

<sup>4</sup> BERTRAND, René. «Les matières enseignées en EPS». *Revue EP.S.* 1986, n° 202, pp. 36-38 Cette enquête a été réalisée dans l'académie de Besançon. Académie de formation de ces témoins. CREVOISIER, Jacques et VERNET, Guy. «Les matières enseignées en EPS. *Revue EP.S.* 1980, n° 166, pp. 8-10.

fait de la gymnastique. Donc (...) gym au sol, barres parallèles. Un peu de barre fixe et de saut de cheval, surtout. »<sup>1</sup>

Une autre forme de gymnastique leur est enseignée et apparemment sous forme d'initiation : la GRS.

« j'ai fait GRS. (...) Un petit peu comme ça. (...) Ça a dû être, un cycle vite fait. (...) je dirais trois mois ! Oh je ne sais pas, quelque chose comme ça. Mais (...) ce n'est pas revenu tous les ans, quoi ! (...) Je sais plus si j'ai fait danse. Je sais qu'y avait parce qu'il y en a qui faisait. Mais je ne suis pas sûr d'avoir fait danse quoi. Danse ou GRS peut-être qu'on avait le choix entre les deux ? »<sup>2</sup>

Notre autre témoin ne nous parle pas de cette autre activité gymnique. Est-ce un oubli de sa part ou est-ce que cette activité a été programmée pour les promotions suivantes, dont fait partie notre second témoin ? Il décrit, en revanche, l'enseignement reçu en danse. Cela peut sous-entendre qu'il y avait un choix à faire entre les gymnastiques (GRS et gymnastique sportive), qui peut être pour certains, un choix par défaut :

« Parce que j'étais (...) un branque en (...) gym (il rit). (...) je n'étais pas forcément (...) très (...) bon gymnaste (...) j'aurais pu être propre<sup>3</sup> mais (...) pas bon. Et (...) j'avais un petit côté créatif, un petit côté (...) lié à la musique j'aimais bien et puis on s'était éclaté ! Vraiment en cours (...) de licence avec la prof. Franchement on s'était régalé. Et (...) ça avait été (...), un vrai bon moment, on était une qu'une bande sports co entre guillemets (...). Et du coup on avait fait un cycle de danse, (...) en troisième année-là en licence. (...) On avait vraiment pris du plaisir, on a fait une chorégraphie collective. Et ç'avait été, ç'avait été un vraiment très très bon souvenir. Et la prof était vraiment extra, c'était vraiment une super prof. (...) Yvette Demesmay »<sup>4</sup>

Nous constatons que la GRS et la danse, activités connotées « féminine » n'ont pas tout à fait le même statut dans la formation comparativement aux activités traditionnelles. L'une est initiée, l'autre enseignée mais pas forcément à tous. La part de ces deux activités au cours du cursus universitaire nous interroge. Elle nous laisse penser que, les hommes y sont initiés car elles sont présentes dans les programmes de collège et lycée (au mitan des années 1980) qui régissent la discipline alors qu'ils sont étudiants. En poussant davantage notre réflexion, nous

---

<sup>1</sup> Yannick, *op.cit.*, pp. 593-594.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 594.

<sup>3</sup> Cet adjectif utilisé par les gymnastes est à comprendre au sens d'un mouvement correctement réalisé.

<sup>4</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1062.

pourrions y trouver une première raison qui serait d'ordre contextuel. L'École depuis peu (1975), devient obligatoirement mixte avec la réforme Haby. On y observe une massification scolaire, héritage de la loi Berthoin prolongeant la scolarité obligatoire en 1959. L'EPS a intégré depuis 1981 le ministère de l'Éducation Nationale et elle doit répondre à ses objectifs généraux comme l'indique Alain Savary en 1982<sup>1</sup>. Ces futurs enseignants d'EPS vont donc être confrontés à un public scolaire hétérogène dans une société où on observe une « *pratique de plus en plus importante des femmes* »<sup>2</sup>. La seconde raison qui pourrait expliquer que les hommes reçoivent une formation dans ces activités, est d'ordre pédagogique. Il y a au sein de l'EPS des « contre-courants »<sup>3</sup> ; de façon caricaturale ce sont les opposants à une éducation physique sportive. Cette autre conception de l'EPS est minoritaire et n'est pas forcément généralisée. « *Implantée dans certains centres de formation initiale, cette nouvelle approche de la motricité se diffuse dans le corps enseignant de façon aléatoire.* »<sup>4</sup>. Toutefois la prise en compte de tous les publics et plus particulièrement des filles en EPS est bien une préoccupation de la corporation ; pour preuve les annexes à ce sujet dans l'ouvrage d'Alain Hébrard<sup>5</sup>. Ces réflexions peuvent aussi se lire dans la revue EP.S, nous pensons notamment aux articles d'Annick DAVISSE<sup>6</sup> ou encore Geneviève COGÉRINO<sup>7</sup>. Les raisons évoquées ont peut-être une influence sur les maquettes de formation initiale d'autant qu'il apparaît que les activités dites féminines apparaissent comme légitimes au sein des UFR STAPS qui sont eux aussi mixtes. Le temps qui y est accordé n'est pas le même en fonction de la féminisation<sup>8</sup> prétendue<sup>9</sup> de ces

---

<sup>1</sup> « *L'EPS a en charge les objectifs généraux du Ministère de l'Éducation Nationale. Ces objectifs sont clairs : lutte contre l'échec scolaire, lutte contre les inégalités à l'école, lutte contre le chômage des jeunes. Voilà pour ce qui concerne les devoirs.* » SAVARY, Alain. (1982), *op. cit.*, p. 4.

<sup>2</sup> ATTALI, Michaël et SAINT-MARTIN, Jean. (2010), *op. cit.*, p. 166

<sup>3</sup> Ibidem, pp. 147-157.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 157.

<sup>5</sup> Il a dirigé la commission verticale dont l'une des missions est de « *définir les conditions objectives de mise en œuvre des propositions qui seront faites, en particulier, pour ce qui concerne la recherche et la formation* » HÉBRARD, Alain. *L'éducation physique et sportive Réflexions et perspectives*. Paris : Revue EP.S/Revue STAPS, 1986, p. 11. ISBN 978-2-86713-024-3.

<sup>6</sup> DAVISSE, Annick. Hétérogénéité des publics et contenus en EPS. *Revue EP.S.* 1986, n° 199, p. 42.

<sup>7</sup> COGÉRINO, Geneviève. «Les enseignants face aux activités physiques d'expression quelle formation? », *Revue EP.S.* 1988, n° 213, p. 28.

<sup>8</sup> « *Des disciplines choisies aux façons de s'y adonner, il y a des pratiques physiques « de femmes » – en ce que les femmes les choisissent électivement, les aiment, en rêvent... pratiques qu'on dit « féminine » si ce n'est « féminisante ».* » LOUVEAU Catherine (1991), *op.cit.*, p. 47.

<sup>9</sup> Nous pensons à la question du député Éric RAOULT à Monsieur le ministre d'État, ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports : « *En effet dans les collèges ou lycées, tandis que des filles pratiquent le rugby ou la lutte, des garçons du même âge ou plus jeunes sont initiés et souvent perfectionnés à la danse classique. Cette situation peut, à l'évidence, provoquer certains troubles psychologiques chez des jeunes gens encore à la recherche de leur véritable identité. Lui demandant de bien vouloir entreprendre des démarches nécessaires afin que des mesures adaptées*

activités. Ainsi, en ce qui concerne une initiation à la GRS pour les hommes, cela semble tenir d'une part à sa représentativité au niveau fédéral, en compétition elle est exclusivement féminine, et d'autre part de sa faible représentativité au niveau professionnel. Peu d'articles<sup>1</sup> y sont consacrés dans la revue EPS entre 1987 et 1992 (période de formation initiale de nos témoins hommes nés dans les années 1970). Tout comme le cas de la perche, elle paraît peu enseignée en EPS, donc simplement initiée en formation initiale. Le temps de formation qui est accordé à la danse est plus conséquent mais ne s'adresse pas à tous. À Besançon, il semblerait qu'elle ne soit enseignée qu'aux volontaires à partir du niveau licence.

« Ben après on a eu de la danse ! On a eu de la gym, bien sûr ! Voilà (...) Qu'est-ce que j'ai oublié d'autres (...) ben c'est déjà pas mal hein ! (...). Ouais danse gym (...)... sport co athlé natation, et les sports de plein air ! »<sup>2</sup>

D'autres activités sont en plein essor à cette époque dans « *une société des loisirs* »<sup>3</sup>. Ce sont les sports de plein air ou plutôt de pleine nature qui correspondent à une évolution du contexte comme l'ont décrit Christian Pociello<sup>4</sup> et Olivier Bessy<sup>5</sup>. La situation géographique de l'UFR STAPS de Besançon paraît propice pour les faire apparaître dans les maquettes de formation.

« La ville de Besançon (...) (ton taquin) donc qui est la plus belle ville du monde, bien sûr ! (...) a pour caractéristique (...) d'avoir (...) quand même un environnement (...) proche, assez tourné vers la nature et donc du coup il y a une base nautique (...) par exemple (...) le kayak, on en a fait. Mais sans avoir besoin de se déplacer sur une base nautique, donc on le faisait, c'était intégré à notre semaine. »<sup>6</sup> (...) « Ensuite (...) l'escalade. Puisque en fait c'était un peu (...) p't-être (...) la naissance de (...) cette activité, de cette APSA (...) qui était sûrement, encore (...) enseignée de manière très sporadique (...) dans les cours, moi je n'ai jamais eu d'escalade (...) au cours de ma scolarité, par contre

---

*puissent s'appliquer dans ces établissements scolaires* ». Éric RAOULT question 35353-5 novembre 1990. [en ligne]. 28 janvier 1991. Disponible à l'adresse : <http://archives.assemblee-nationale.fr/9/qst/9-qst-1991-01-28.pdf>.

<sup>1</sup> Dans la revue, il y a 33 articles où le simple terme GRS est cité, contre 159 pour l'athlétisme. (Gymnastique : 300 articles dont la GRS).

<sup>2</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1001.

<sup>3</sup> ATTALI, Michaël et SAINT-MARTIN, Jean. (2004), *op.cit.*, p. 138.

<sup>4</sup> POCIELLO, Christian. Un nouvel esprit d'aventure : De l'écologie douce à l'écologie dure. *Esprit*. Avril 1987, n° 125 (4), pp. 95-105.

<sup>5</sup> BESSY, Olivier. (1991), *op.cit.*, pp. 75-79.

<sup>6</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1002.

(...) j'ai eu une vraie formation (...) d'escalade (...) pendant mes études aux STAPS. On a fait du kayak. On a eu des stages (...) de ski de fond !»<sup>1</sup>

Si ces sports de plein air font partie du panel des activités physiques de pleine nature enseignées en formation, les modalités d'enseignement dépendent de l'implantation géographique des UFR STAPS. Certaines heures sont globalisées lors de stages, d'autres hebdomadaires:

« les stages c'était le, le ski d' fond là, on était parti une semaine. Et ça devait être en (...) Ch'ais plus si c'est deuxième ou troisième année. En L2 ou en L3<sup>2</sup>.»<sup>3</sup>

« il y avait escalade mais je sais plus si j'ai fait escalade, pareil. J'ai fait du canoë (...) j'avais pris ski de fond aussi. (...) Mais ça c'est peut-être plus tard les années après. Peut-être en troisième, en licence, (...) en prévision (...) du CAPEPS, j'imagine. Et c'était un stage d'une semaine (...) Le reste du temps ce sont des cours théoriques. »<sup>4</sup>

Dernier point s'agissant des modalités d'enseignement de ces activités à l'UFR STAPS, la forme de regroupement des étudiants. Aux dires de nos témoins, ce sont les spécialités sportives qui les définissent.

« on avait des petits groupes. Qui était constitué par rapport aux activités (...) aux APSA et donc il y avait (...) les sports co, les (...) non (...) il devait y avoir (...) cinq groupes (...) d'une douzaine ou d'une quinzaine. (...) enfin dans le groupe dans lequel j'étais il y avait quand même plus de garçons (...) que (...) de filles. »<sup>5</sup>

« C'était surtout en DEUG, je me rappelle en fait (...) du côté. Très, restreint, du nombre de d'étudiants et puis on se suivait (...) sur les activités et ça s'était constitué un peu par rapport à nos, APSA de départ donc il y avait un peu le groupe des sports co, le groupe de ceux qui faisaient du plein air, le groupe des gym, le groupes des (...) athlètes. Et (...) quand on faisait nos (...) pratiques (...) sportives, on était un (...) petit groupe.»<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 1001.

<sup>2</sup> Il y a une confusion entre les appellations actuelles et anciennes, car il est investi à l'ESPE et parce-que son fils y est inscrit pour devenir professeur d'EPS.

<sup>3</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1001.

<sup>4</sup> Yannick, *op.cit.*, p. 594.

<sup>5</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 989.

<sup>6</sup> Ibidem, p. 1016.

« Moi j'étais, j'étais plutôt option sport co. Donc (...) on était une vingtaine par groupe. Et dans mon groupe j'étais avec des sports co. »<sup>1</sup>

Les groupes sont donc a priori mixtes mais sans pour autant observer une parité. En effet, selon la spécialité sportive retenue pour constituer les groupes, ils seront à dominante masculine ou féminine.

« Il (...) y avait plus de garçons, (...) c'était plus marqué genre, (...) il y avait des groupes plus féminisé (...) avec les gymnastes, les danseuses et tout ça, nous le groupe sport co c'était quand même (...) plus garçons. (...) Y avait des filles (...) c'était mixte aussi ! Mais (...) une majorité de garçons. »<sup>2</sup>

Un flou persiste à l'écoute de nos témoignages, sur la réelle pratique en mixité et pour toutes les APSA, il ne semble pas y avoir de souvenirs communs avec des femmes dans les pratiques physiques, bien que certains groupes aient été mixtes.

« sur les groupes qui étaient constitués (...) pour les pratiques physiques (...) je me rappelle essentiellement (...) des garçons. »<sup>3</sup>

Ainsi, le témoignage de ces hommes concernant les activités physiques pratiquées durant leur formation à l'UFRSTAPS montre que l'éventail des APSA est large. Il va de celles traditionnellement enseignées (athlétisme, gymnastique, natation et sports collectifs) jusqu'à celles connotées féminines (GRS, danse) en passant par les APPN (ski, kayak, escalade). Toutefois, en étant quelque peu attentif, nous nous apercevons que des différences sont notables quant aux modalités de leur enseignement. Le temps dévolu à la pratique des unes et des autres n'est pas le même. Il l'est sous forme d'initiation ou sur un temps plus restreint du cursus de formation, à l'approche notamment du concours du CAPEPS. Dans le même ordre d'idée, si le concours est distinct quand nos témoins entrent en formation en 1986 et 1987, la mixité est de règle dans les formations. Mais il semble que cette mixité ne soit pas toujours une réalité, notamment dans les pratiques physiques. Cela étant, preuve est faite que la pratique des activités physiques est bien le cœur du métier de professeur d'EPS. Mais qu'en est-il de la pédagogie ?

S'il y a une activité qui est enseignée et qui n'est pas à proprement parlé physique, c'est la pédagogie en tant que pratique. Elle est abordée dès les premières années et se poursuit durant tout le cursus universitaire et au-delà. Elle commence dès les années du DEUG pour tous nos témoins mais avec des publics différents : associatif ou scolaire.

---

<sup>1</sup> Yannick, *op.cit.*, p. 593.

<sup>2</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1020.

<sup>3</sup> Idem.

« Mais je crois que c'est la première année (...) une intervention (...) d'encadrement. Puisque ce n'était pas de l'enseignement (...) attaché à l'éducation (...) scolaire (...) donc en club. Donc (...) moi j'ai fait handball avec un (...) copain de l'époque-là, qui était en, en STAPS aussi, (...) on a pris la responsabilité d'une équipe et d'un entraînement.»<sup>1</sup>

« Alors je sais, qu'à partir du DEUG, de la deuxième année. (...) On avait des stages, à faire, dans les écoles primaires. »<sup>2</sup>

Il pourrait paraître étonnant que des stages pédagogiques de futurs professeurs d'EPS destinés à travailler dans le secondaire, puissent se dérouler dans des structures sportives ou dans les écoles primaires. Mais ce serait ignorer d'une part, le passage de la discipline au ministère de la jeunesse et des sports jusqu'au début des années 1980 et d'autre part, un statut éteint de certains enseignants d'EPS, les maîtres d'EPS<sup>3</sup>, destiné à intervenir à l'école primaire ou dans les milieux extra-scolaires<sup>4</sup>. Ce détour historique n'est peut-être pas la seule explication possible du public auquel s'adressent ces stages. Consécutivement à la massification scolaire vient celle estudiantine. Le nombre de postes ouverts au CAPEPS<sup>5</sup> ne peut satisfaire la demande. Les différentes filières<sup>6</sup> que proposent aux étudiants les 19 UFRSTAPS visent à ce qu'ils puissent aussi intervenir dans un milieu autre que scolaire, comme l'écrit Loïc Jarnet « avec les CREPS, l'État se devait d'assurer un débouché aux étudiants, avec la licence STAPS, le débouché relève désormais davantage de la responsabilité des étudiants et s'ouvre vers la société civile. »<sup>7</sup>. Certaines UFR proposent alors à leurs étudiants d'acquérir des diplômes fédéraux, leur permettant de travailler dans le milieu sportif.

---

<sup>1</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1005.

<sup>2</sup> Juliette, *op.cit.*, pp. 774-775.

<sup>3</sup> Leur recrutement a pris fin en 1975 avec l'obligation du baccalauréat pour enseigner.

<sup>4</sup> VÉZIER, Guilhem. (2007), *op.cit.*, pp. 124-125.

<sup>5</sup> « Les 19 [UFR STAPS] qui existent actuellement reçoivent environ 12 000 étudiants (...) En moyenne plus de 2 000 par an. (...) Au cours des dernières années il [le nombre de poste au CAPEPS] a beaucoup fluctué : entre 125 et 600 par an. Les années à venir devraient stabiliser ce chiffre à 800 si on considère l'objectif politique d'amener 80 % d'une tranche d'âge au niveau du baccalauréat, ce qui entraîne des besoins importants en personnels. » Les filières sont « éducation et motricité » (...) « réhabilitation des handicapés par la pratique des APS » (...) « sport et management » (...) « entraînement et performance motrice ». HÉBRARD, Alain. «Les formations et la recherche à l'université dans le domaine des activités physique et sportive», *Revue EP. S*, 1990, n° 223, p. 21.

<sup>6</sup> Les filières sont « éducation et motricité » (...) « réhabilitation des handicapés par la pratique des APS » (...) « sport et management » (...) « entraînement et performance motrice ». HÉBRARD, Alain. *Ibidem*, p. 11.

<sup>7</sup> JARNET, Loïc. (2003), *op.cit.*, p. 240.

« moi (...) ce dont je me rappelle, je pense que c'était la première année ! (...) en fait c'était de l'encadrement. (...) Je sais plus si c'est 91-92 ou 92-93. (...) Et donc on avait même obtenu le petit (...) brevet fédéral d'encadrement de (...) niveau 2 je crois, de handball (...). »<sup>1</sup>

« initiateur canoë-kayak, j'ai passé à l'UEREPS avec le gars qui faisait canoë-kayak. Il nous avait dit tiens

- si vous voulez le diplôme vous faites le petit stage avec moi, c'est bon.

(...) C'est en 90. »<sup>2</sup>

Pour pouvoir intervenir au niveau scolaire lors des stages, des enseignements théoriques sur le développement des élèves, sur l'apprentissage, sur les APSA ... sont donnés aux étudiants mais la formation en STAPS ne se contente pas de ces apports théoriques, elle propose aux étudiants de mettre à l'épreuve leurs connaissances. Ce qui signifie que le métier s'apprend aussi sur le terrain.

« J'ai fait des tests de VMA<sup>3</sup>, des choses comme ça, et j'ai fait un stage (...) cycle de gym (...). On avait des cours de gym, qui était pas mal, ouais. »<sup>4</sup>

Il se fait alors par compagnonnage.

« on avait un maître de. (...) Mettre en place une situation (...) l'échauffement, tu vois, on avait dû nous expliquer quand même, tu vois. Même comment construire une feuille, une euh. Tu vois une grille. (...) Pour les tous petits, en première année de DEUG. En deuxième année, primaire. Et en licence, on devait être en collège. »<sup>5</sup>

« En (...) DEUG 2, ça a dû être en primaire. Et puis (...) licence (...). Oui il y avait (...) un tuteur après (...) sur (...) l'intervention en collège, ouais on avait (...) un tuteur un conseiller péda et (...) voilà on prenait, les classes d'un collègue (...) C'était un collègue qui nous (...) on n'était pas en responsabilité totale bien sûr. (...) Des activités classiques. Qui (...) sont moins variées (...) que, ce que maintenant on propose aux élèves. C'était essentiellement (...) des sports collectifs, (...) de l'athlétisme, de la natation. »<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 997.

<sup>2</sup> Yannick, *op.cit.*, p. 640.

<sup>3</sup> Vitesse maximale aérobie.

<sup>4</sup> Yannick, *op.cit.*, p. 601.

<sup>5</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 459.

<sup>6</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1007.



Ces témoignages montrent bien que la formation des futurs enseignants d'EPS est alors aussi assurée par des enseignants du terrain, reconnus par l'institution, désignés ou proposés pour transmettre les *habitus* du métier aux jeunes générations.

« Et puis (...) conseiller péda (...) ce sont des sollicitations (...) de la part (...) de l'inspection ou des chargés de mission qui te (...) repère comme étant susceptible de faire le job (...) correctement. »<sup>1</sup>

Ce sont ces personnes qui vont avoir en charge d'apprendre une partie du métier aux étudiants. Ils vont les guider dans leurs premiers pas d'enseignants d'EPS.

« Ben le prof (...) On lui montrait (...) notre séance (...) un petit peu avant, on venait avant. On demandait s'il y avait du matériel etc., (...) après on essayait de peaufiner un peu en fonction de ce qu'il nous avait dit. Voilà. Et après, on faisait notre pratique et il nous reprenait (...) très rapidement euh vingt minutes (...) chacune (...) après la séance et puis du coup après on devait préparer la séance de, suivante voilà, et lui présenter. »<sup>2</sup>

Les modalités et le nombre de stages pédagogiques sont à peu près les mêmes quelle que soit l'UFR STAPS.

« j'ai fait trois stages. (...) en primaire, (...) au collège (...). Donc je pense que c'est plutôt (...) D2 et licence (...) et CAPEPS, les années de stage. »<sup>3</sup>

Au plus les étudiants avancent dans leurs années au plus le niveau scolaire auquel il s'adresse, s'élève. Globalement, ils interviennent au départ en club ou à l'école, puis en collège et pour finir au lycée s'il y en a suffisamment dans leur académie de formation pour accueillir ces stagiaires.

« On était en école primaire (...). Et en licence, on était en, collège. En général. Et puis en CAPEPS, on avait peut-être la chance d'être dans un lycée, ou un lycée pro. (...) Il fallait aller chercher [le stage]. »<sup>4</sup>

« c'était (...) pour tout le monde pareil (...) c'était un choix, dans la, maquette entre guillemets (...) de ce STAPS là qui (...) avait (...) décidé, (...) pour donner déjà, un petit goût (...) du métier ? (...) Donc (...) pour trouver, (...) les stages, (...) on avait nous (...) la possibilité (...) d'avoir un contact direct (...) d'aller solliciter. Un (...) établissement mais (...) sinon ils proposaient il y avait un vivier j'imagine (...). Jusqu'à la fin de la saison (...) ça devait un entraînement, mais (...) c'était des petits, je sais plus c'étaient des benjamins ou des

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 1034.

<sup>2</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 777.

<sup>3</sup> Yannick, *op.cit.*, p. 597.

<sup>4</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 775.

minimes ? (...) on faisait l'entraînement mais on n'était pas, tenu de les accompagner le week-end (...) on avait (...) un petit rapport de stage à faire (...) pour attester du fait qu'on avait (...) encadré (...) dans tel secteur.»<sup>1</sup>

À écouter nos témoins, il semblerait que les contenus de leur stage pédagogique évoluent avec leur ancienneté dans le cursus scolaire et par conséquent avec l'âge du public auquel il s'adresse. Des jeux et de la motricité pour les élèves de l'école primaire dans les premières années pour passer à des activités essentiellement sportives pour les élèves du secondaire, à la fin de leur formation.

« Je me souviens (...) on faisait des trucs de coordination dissociation avec les gamins, on ne faisait pas une activité sportive particulière, c'était plus coordination dissociation, quoi. (...) Des exercices avec cerceaux éventuellement (...) des cloche-pied, des choses comme ça, des choses comme ça (...). Ouais j'dirais CP. »<sup>2</sup>

« Je me souviens d'une ambiance (...) de cour de récréation, on avait des cerceaux (...) Je me demande si ce n'était pas un peu d'athlétisme enfin des petits jeux, multi bon des trucs comme ça. Et puis (...) je crois que l'autre (...) c'était un peu des jeux, de balles.» (...) « En collège, moi (...) j'étais en course en durée. (...) On suivait (...) la programmation (...) du collègue en collègue »<sup>3</sup>.

« On a fait des stages en primaire (...). En DEUG là. (...) On faisait surtout de la motricité. (...) moi j'étais avec une, une spécialiste athlétisme j'crois. Et elle parlait (...) de chose que, je n'étais pas d'accord. (...) il fallait travailler (...) le déroulé du pied en athlétisme. (...) Moi, je faisais des situations. »<sup>4</sup>

L'autonomie qui leur est octroyée dans ces stages pédagogiques est relative. Les étudiants suivent la programmation de leur tuteur qui les encadre. Et au cours de ces stages, des activités qui leur sont étrangères car ne faisant pas partie de leur capital de départ ou acquises en formation universitaire (si ce n'est d'un point de vue théorique), leur sont donc imposées.

« Et on était, au lycée international, à Saint-Germain-en Laye ! (...) mon tuteur (...) Alain Monnier. (...) Et lui<sup>5</sup>, (...) il était plus à Sartrouville. Il était au lycée international à Saint-Germain-en-Laye. (...) on devait être licence. (...) Et moi,

---

<sup>1</sup> Sébastien, *op.cit.*, pp. 1006-1007.

<sup>2</sup> Yannick, *op.cit.*, p. 599.

<sup>3</sup> Juliette, *op.cit.*, pp.775-776.

<sup>4</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, pp. 458-460.

<sup>5</sup> Son professeur d'EPS dans le secondaire est devenu son tuteur lors de son stage pédagogique en Licence.

j'avais trois activités, à faire. Donc tu sais c'était sur une grande période ! Course d'orientation, dans la forêt de Saint-Germain-en-Laye en plein hiver ! Aviron. Équitation (...) Mais j'étais toute seule, (...) Donc je préparais les cours etc. (...) L'aviron. Équitation, c'était à Maisons-Laffitte. (...) Et, (...) course d'orientation c'est moi qui faisais toute seule. (...) je m'étais formée ! (...) je m'étais pris des (...) des livres, j'pense. (...) il n'y avait pas Internet ! (...) La course d'orientation collège. (...) De de l'école aux associations. »<sup>1</sup>

« Sur Besançon c'était un stage (...) ouais on était à fond sur psycho motricité ou des trucs comme ça quoi, c'était (...) pas Le Boulch mais pas loin, (...) Ouais j'dirais CP. »<sup>2</sup>

Nous notons une progression dans les modalités d'intervention lors des stages, au départ ils sont en binôme avec observation de l'autre pour ensuite intervenir seul.

« on était par deux. Et (...) donc il y en avait un qui donnait un cours, (...) j'sais pas au CM2 machins. Pendant que l'autre prenait des notes, etc. (...) comme on fait maintenant, pour qu'il y ait un retour. Et on changeait, voilà.»<sup>3</sup>

« On a fait des stages en primaire (...). Donc on était deux on (...) observait, on faisait les trucs. Et après, on était deux encore je crois, et on était au collègue. Et après la dernière année, on était tout seul, j'crois.»<sup>4</sup>

À partir de la licence, si des binômes sont mis en place, il semble que les préparations et les interventions dans les classes se fassent seul.

«[En collègue, à partir de la Licence] j'étais seul à chaque fois. (...) Enseignement d'une activité physique ouais. J'ai fait du, demi-fond. Alors l'épreuve exacte qu'est-ce que c'était ? Je sais plus. Je, je peux te dire que les gamins euh du petit collègue de campagne-là, en VMA ils avaient euh 4 km/h de plus que ceux qu'on a maintenant, quoi. »<sup>5</sup>

L'encadrement semble différent au sein d'un même UFR STAPS car comme le sous-entend notre témoin plutôt lié aux spécificités de l'APSA, ici l'aviron :

« Mais au début il me semble qu'on était allé le voir, toutes les deux. Sur certaines séances (...) Et après, (...) Donc je préparais la séance, j'disais au prof ben voilà je voudrais plutôt travailler, ça ça ça. (...) Avirons (...) Mais

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, pp. 461-463.

<sup>2</sup> Yannick, *op.cit.*, p. 599.

<sup>3</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 775.

<sup>4</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 458.

<sup>5</sup> Yannick, *op.cit.*, p. 600.

(...) il y avait quelqu'un (...) qui faisait les cours. Et, (...) par contre course d'orientation c'est moi qui faisais toute seule. »<sup>1</sup>

Un dossier ou un rapport de stage leur est demandé à l'issue de leur intervention en milieu scolaire, il sert aussi d'attestation lorsque celle-ci est faite hors cadre scolaire comme nous l'a indiqué un de nos témoins.

« On était par deux. Et (...) donc il y en avait un qui donnait un cours (...) j'sais pas au CM2 machin. Pendant que l'autre prenait des notes, etc. (...) comme on fait maintenant, pour qu'il y ait un retour. Et on changeait, voilà. On était en école primaire, on avait un cours à donner donc à préparer »<sup>2</sup>

« On avait un dossier ! À faire. (...) En fait (...) elle faisait son truc de son côté et moi je faisais mon truc de mon côté. Mais on avait le même tuteur.»<sup>3</sup>

Globalement, les étudiants en STAPS effectuent trois stages avant le concours du CAPEPS, leur durée varie selon les UFR STAPS. Pour celles qui prévoient un stage dans le milieu fédéral, il se déroule à l'année. Dans le milieu scolaire, le temps d'un cycle d'apprentissage là aussi est variable.

« et puis après on est intervenu en primaire, alors là (...) la durée je (...) serais pas dire. En gros (...) ça devait être l'équivalent (...) d'un cycle d'apprentissage (...) ça devait être peut-être (...) 7-8 semaines (...). Donc là c'était en primaire. Après ça a été en collège. Pareil c'était sur (...) un cycle d'apprentissage.»<sup>4</sup>

« [En primaire] on avait chacun une classe. (...) Oh ça dure (...) un semestre (...) Même pas quoi (...)»<sup>5</sup>

« Ça devait être sur une année au moins ! Parce que je me souviens, c'était l'hiver je me souviens de, la course d'orientation, c'était l'hiver. Et devait y avoir au moins 10 séances, ouais facile ! Je me souviens, c'était long ! Et après j'faisais, ça devait être sur une année le stage. »<sup>6</sup>

« Ah ben c'était deux heures ouais ! (...) C'était un cycle, de sept, sept séances j'dirais. »<sup>7</sup>

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, pp. 462-463.

<sup>2</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 775.

<sup>3</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, pp. 461-462.

<sup>4</sup> Sébastien, *op.cit.*, pp. 1005-1006.

<sup>5</sup> Juliette, *op.cit.*, pp. 775-776.

<sup>6</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 465.

<sup>7</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 600.

Ainsi, dès les premières années, les étudiants en STAPS ont un aperçu concret de ce qu'est le métier à travers les stages pédagogiques qu'ils effectuent.

« L'intérêt de la formation c'est qu'il y a les stages, et là tu vois (...) vite si t'es fait pour ça ou pas du tout, quoi. »<sup>1</sup>

En résumé, ils apprennent comment enseigner en théorie mais aussi dans des situations concrètes, en pratiquant. Leur entrée dans la corporation s'initie à travers les stages pédagogiques. Ils commencent à apprendre le métier en essayant de reproduire, de mettre en application ce qu'ils ont appris auparavant.

« Et (...) voilà (...) nous transmettre (...) des moyens (...) de l'enseigner en ayant à la fois (...) la maîtrise (...) de la gestion des groupes (...) et puis (...) la maîtrise de (...) l'activité elle-même (...). Sur la transmission (...) réelle, enfin réelle, non pas que ce soit par la réalité (...) le côté théorique mais je veux dire sur la mise en œuvre (...) concrète auprès des élèves. (...) De par l'expérience relatée par (...) les enseignants d'APSA (...) du STAPS et puis la pratique au cours des stages avec les tuteurs, les conseils pédagogiques, donc voilà c'était les allers-retours entre (...) les apports théoriques et puis leur mise en œuvre. »<sup>2</sup>

Le vis-à-vis pédagogique avec les élèves se fait progressivement, tout d'abord par binôme dans les écoles primaires ou en club pour ensuite intervenir seul dans les dernières années de formation. Ils réalisent au moins trois stages et ce, quelle que soit l'UFR STAPS sur les quatre ans de formation (deux années de DEUG, Licence, année en CPR ou à l'IUFM). Des disparités apparaissent quant aux structures d'intervention (club ou scolaire) et au temps dévolu à ces stages selon les UFR STAPS. Ils peuvent se dérouler sur une année mais le plus souvent ils le sont sur un cycle d'apprentissage (en moyenne sept semaines) avec une classe. Plus ils avancent dans le cursus de formation et se rapprochent de l'entrée dans la corporation, plus leurs contenus se spécialisent et deviennent sportifs. Ils interviennent sur la motricité des enfants de classe du primaire, en proposant des jeux, des exercices moteurs. L'objectif de leurs interventions semble davantage orienté vers la gestion des groupes que sur les contenus.

« Et, les cours, de théorie de l'apprentissage, (...) on avait commencé, alors c'était, sûrement très léger (...) Et puis c'était plutôt aussi plus de l'organisation (...) dans le sens, alors c'est très basique hein, quand on était avec les petits en primaire (...) voilà en gros il faut du calme ! Pour qu'ils comprennent ! Peut-être les faire (...) visualiser quelque chose, montrer un exemple, faire des schémas, utiliser plusieurs supports, voilà ce sont des trucs très très basiques.

---

<sup>1</sup> Yannick, *op.cit.*, p. 650.

<sup>2</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1005.

Voilà ce n'était pas (...) aussi pointu que (...) ce qu'on faisait, sur les aménagements (...). On n'avait pas encore vraiment les termes (...) sur les SRP, situations de résolution de problèmes (...) c'était plutôt du basique, comment (...) tu vas essayer de gérer la crise »<sup>1</sup>

Tandis que pour les élèves du secondaire globalement, ce sont des activités sportives qu'ils proposent comme celles présentes dans leur formation initiale. Ils suivent la programmation de leur tuteur. Leurs interventions reposent davantage sur l'apprentissage de contenu sportif, seule la danse activité non sportive mais artistique est proposée dans le cursus universitaire. Hormis l'aspect performance, ils cherchent à donner les moyens aux élèves de se connaître.

« J'ai fait des tests de VMA, des choses comme ça, et j'ai fait un stage (...) cycle de gym (...). Gym avec des ateliers des choses comme ça, c'était. (...) Sur la co-évaluation (...) auto-évaluation des petites fiches, à l'époque c'était super bien ce que je faisais ! (...) On avait des cours de gym, qui était pas mal, ouais. »<sup>2</sup>

Le métier se transmet par le biais des tuteurs pédagogiques qui sont sur le terrain. Mais en formation à l'UFR STAPS, ils n'apprennent pas seulement à devenir enseignant mais aussi à réussir un concours.

#### 8.2.4 Le concours du CAPEPS à partir de la session de 1989<sup>3</sup>

Le concours de recrutement n'est plus différencié selon le sexe. Le concours du CAPEPS est calqué sur les autres CAPES, à savoir, des épreuves écrites suivies d'épreuves orales. Si les résultats<sup>4</sup> obtenus à la première étape sont satisfaisants<sup>5</sup>, les postulants sont considérés comme admissibles. Ils peuvent dès lors se présenter aux épreuves orales sans connaître leurs notes aux épreuves écrites. L'une des particularités du CAPEPS est l'ajout des prestations physiques à des prestations orales. La deuxième étape du concours est composée d'un oral professionnel, d'oraux liés aux activités physiques, et d'épreuves physiques, appelés aussi épreuves d'admission. La réussite au concours permet alors, aux candidats admis de devenir professeur stagiaire durant une année (dans leur région d'origine) avant d'être titularisé. Mais avant de pouvoir franchir cette première étape, il y a des prérequis obligatoires, ce qui distingue le CAPEPS des autres CAPES. Le premier

---

<sup>1</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 777.

<sup>2</sup> Yannick, *op.cit.*, p. 601.

<sup>3</sup> Décret du 29 avril. (1988), *op.cit.*

<sup>4</sup> La barre d'accès est variable d'une année à l'autre, elle dépend du niveau général des candidats et du nombre de postes mis au concours.

<sup>5</sup> À noter que le nombre d'admissibles est égal à deux fois celui de l'admission.

est l'obligation de posséder une licence avec la mention STAPS<sup>1</sup>, le second est une attestation de secourisme.

« Il fallait (...) le BNS aussi. (...) Brevet national de secourisme (...) j'ai dû passer l'année de licence certainement. (...) Organisé par les pompiers, j'crois. (...) Ouais, j'crois que c'était avec les pompiers, les cours du soir chose comme ça. »<sup>2</sup>

« Ouais. Pareil, on avait (...) un module. Voilà, (...) ce n'était pas (...) très long (...). Quatre heures de formation. Voilà comment réagir (...). Voilà si quelqu'un s'est électrocuté ! Si quelqu'un saigne, si quelqu'un voilà. (...) on a passé ça, juste avant euh, ouais. (...) Aux alentours de (...) janvier février, (...) C'était un petit peu (...) avant les écrits p't-être. Aux alentours des écrits. (...) Les écrits ça devait être pareil que là à peu près, au mois de mars j' pense.»<sup>3</sup>

Ce document est à fournir à l'inscription au concours par les candidats. Pour l'un de nos témoins, il s'agit d'un brevet national de secourisme (il passe le concours en 1991) tandis que pour l'autre (elle passe le concours en 1997) une attestation de formation aux premiers secours suffit. Entre ces deux moments, les exigences de ce diplôme ont évolué. Pour notre premier témoin, les modalités du concours font référence à l'article 11 de l'arrêté du 22 septembre 1989<sup>4</sup>, les candidats doivent attester de la délivrance d'« *une unité de valeur en secourisme général et sportif ou qu'ils sont titulaires du brevet national de secourisme délivré par le ministre de l'intérieur (sécurité civile)* ». Tandis que pour notre second témoin, la référence est celle de l'arrêté du 28 juin 1995<sup>5</sup> qui diversifie les attestations possibles en plus de celle initialement prévues (brevet national de secourisme, le brevet national des premiers secours, l'attestation de formation aux premiers secours, ou encore des diplômes ou certificats ou attestations en secourisme reconnus de niveau au moins égal à celui de l'A.F.P.S. par le ministère de l'intérieur). Quelle que soit l'année où est passée le concours, la formation au secourisme peut être assurée soit par l'UFR STAPS soit par un organisme habilité par le ministère de l'intérieur.

---

<sup>1</sup> Décret 79-454 du 11 juin 1979 relatif au concours de recrutement de professeurs d'éducation physique et sportive. 11 juin 1979.

<sup>2</sup> Yannick, *op.cit.*, p. 604.

<sup>3</sup> Juliette, *op.cit.*, pp. 770-771.

<sup>4</sup> Arrêté du 22 septembre 1989 fixant les modalités de concours du certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive. JO du 5 octobre 1989.

<sup>5</sup> Arrêté du 28 juin 1995 modifiant l'arrêté du 22 septembre 1989 fixant les modalités des concours du certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive. JO du 6 juillet 1995.

Les candidats licenciés en STAPS, en plus de fournir un justificatif d'un niveau de secourisme<sup>1</sup>, doivent par ailleurs prouver qu'ils ont réussi une épreuve de sauvetage<sup>2</sup>.

« Parce que aussi on avait quand même le sauvetage aussi à passer nous. (...) tu t' dis, comment il a eu son sauvetage déjà pour passer (...) voilà ! Il ne sait pas nager quoi ! L'autre il fait trois brasses et après il est en nage indienne quoi.»<sup>3</sup>

« Ouais. Il fallait remorquer (...). Je pense qu'il y avait 25 mètres à faire, puis 25 mètres de remorquage à faire en moins d'une minute ou un truc comme ça (...). Ouais il fallait remorquer le mannequin, et t'avais (...) un temps limite (...) il fallait (...) que le mannequin ne se noie pas, quoi ! (...) Les voies respiratoires dégagées. (...) Voilà tu pouvais être inscrit au CAPEPS. (...) Plutôt janvier ouais. Je crois que c'était l'hiver ouais. Janvier février. (...) Eh ben ensuite (...) l'inscription ça devait être sur minitel j'imagine. »<sup>4</sup>

Selon l'arrêté du 22 septembre 1989, deux formes de justificatifs sont valables, ils seront quelque peu modifiés<sup>5</sup> par l'arrêté du 28 juin 1995. L'article 11 de ces arrêtés les précise. Soit une attestation de réussite aux tests de sauvetage qui sont organisés par l'éducation nationale, soit un « *diplôme d'Etat de maître-nageur sauveteur ou du brevet d'éducateur sportif du premier degré des activités de la natation délivrés par le ministère chargé de la jeunesse et des sports ou du brevet national de sécurité et de sauvetage aquatique délivré par le ministère de l'intérieur (sécurité civile)* ». Sans ces conditions réunies avant la date de clôture des inscriptions, il est impossible de passer le concours.

« mes deux meilleurs potes n'avaient pas pu présenter le concours (...) la même année que moi ! Parce qu'ils n'avaient (...) pas été à jour de leur (...) alors j' crois que c'était de leur (...) attestation de secourisme (...) je sais plus enfin il

---

<sup>1</sup> Arrêté du 22 septembre 1989, *op. cit.*, article 11.

<sup>2</sup> Cette épreuve est passée avant que l'admissibilité ait lieu, et son issue peut être préjudiciable pour passer le concours. « *L'arrêté du 19 septembre 1974 institua l'obligation de subir, à partir de la session 1975, pour tous les candidats et candidates, un test éliminatoire d'aptitude au sauvetage* » : NÉAUMET, Philippe. (1992), *op. cit.*, p. 130.

<sup>3</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 769.

<sup>4</sup> Yannick, *op.cit.*, pp. 604-605.

<sup>5</sup> Entre 1989 et 1995 la modification réside davantage dans la forme que dans le fond si nous comparons l'intitulé des deux arrêtés. Arrêté du 22 septembre 1989 « *l'attestation de réussite aux tests de sauvetage dont les formes et les modalités sont définies par circulaire* ». Arrêté du 28 juin 1995 : « *l'attestation de réussite aux tests d'aptitude au sauvetage aquatique organisés selon des modalités définies par une circulaire publiée au Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale.* »



y avait un problème administratif. Et du coup ils avaient été refusés de (...) concours, pour (...) raison (...) administrative. »<sup>1</sup>

« Et puis (...) oui il fallait une épreuve de sauvetage. J'ai un copain qui n'a pas passé le CAPEPS parce qu'il n'a pas passé le sauvetage (...)»<sup>2</sup>.

« Donc si t'avais pas sauvetage et secourisme (...) tu ne pouvais pas passer (...) le CAPEPS.»<sup>3</sup>

Ainsi, il est exigé des postulants au métier de professeur d'EPS, au moment de leur inscription au concours du CAPEPS, de posséder une licence STAPS, d'attester d'une aptitude à sauver et secourir le public qu'ils auront en responsabilité. Ces prérequis les autorisent à se présenter à l'épreuve d'admissibilité qui, se scinde en deux temps, le candidat doit composer sur deux sujets. Le premier écrit<sup>4</sup> porte sur l'histoire et les composantes culturelles de l'éducation physique et sportive pour les candidats qui présentent le concours entre 1990 et 1992.

« Avec un écrit 1, plus histoire de l'EPS, des APSA et puis un, après je m'en rappelle plus exactement de quelle date à quelle date (...) quelles étaient les, la fourchette, (...) à balayer. (...) quatre heures. Et (...) après les coefficients ? Je m' rappelle plus (...) La période ? De (...) 1870 à (...) je dis n'importe quoi.»<sup>5</sup>

Le programme de celui-ci va être modifié pour les sessions suivantes, et porte sur *«l'identité de l'EP depuis le début du XXe siècle : enjeux éducatifs, pratiques et conceptions, influences culturelles»*, et comme le montre Henri Lamour<sup>6</sup> la période n'est plus restreinte à la période 1920-1970.

Le second écrit<sup>7</sup> porte sur la didactique et la pédagogie de l'éducation physique et sportive.

« Écrit 2, c'était écrit, qu'on appelait péda. Donc c'était plus les différentes (...) disciplines sciences qui tournaient autour de l'EPS (...). Les sciences de

---

<sup>1</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1014.

<sup>2</sup> Yannick, *op.cit.*, p. 604.

<sup>3</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 770.

<sup>4</sup> Selon l'article 9 de l'arrêté du 22 septembre 1989, *op. cit.*, il s'agit d'une « composition portant sur l'éducation physique et sportive : son histoire et ses composantes culturelles (durée : 4 heures : coefficient 4). Le programme est fixé annuellement. »

<sup>5</sup> Sébastien, *op.cit.*, pp. 1010-1011.

<sup>6</sup> LAMOUR, Henri. (1995), *op.cit.*, p. 25.

<sup>7</sup> Il s'agit d'une « composition portant sur la didactique et la pédagogie de l'éducation physique et sportive en relation avec les sciences biologiques et les sciences humaines (durée quatre heures, coefficient 4). Le programme est fixé annuellement. » Arrêté du 22 septembre 1989, *op. cit.*, article 9.

l'éducation, c'est (...) la base rapportée à la physiologie, la psychologie et la sociologie. Des choses comme ça. »<sup>1</sup>

« Et puis après (...) un écrit 2 (...) qui était un, deuxième écrit (...). Qui nécessitait la mise en œuvre de connaissances (...) sur (...) tous les champs qu'on avait pu explorer au cours (...) de nos études (...) pour argumenter (...) avec des (...) données scientifiques pédagogiques, didactiques (...) voilà. (...) Les deux quatre heures. Et (...) après les coefficients ? Je m' rappelle plus »<sup>2</sup>

Cette première étape est délocalisée dans les centres d'examens des académies. Une fois l'annonce des résultats transmis, les candidats refusés ont connaissance de leurs notes, et de la moyenne du dernier entrant. L'année universitaire se termine pour eux, dans le courant du mois de mai-juin. Pour les admissibles (femmes comme hommes) la seconde étape se déroule au même endroit, au CREPS de Vichy. L'étape d'admission est une épreuve<sup>3</sup> pour les candidats au sens littéral du mot. Elle est à défaut d'être déstabilisante, déroutante :

« j'ai galéré au CAPES et en fait, je me suis rendu compte (...) j'avais beaucoup de connaissances, (...) j'avais vraiment beaucoup bossé. Parce que moi je ne suis pas quelqu'un de doué mais je suis quelqu'un de bosseur. Et (...) j'me disais, (...) ça ne me convient pas le CAPEPS. Dans le sens où (...) préparer dix minutes pour passer un oral (...) de vingt minutes ou d'une demi-heure, comme ce qui était demandé ou une heure (...). Et ben, je suis en en panique »<sup>4</sup>

« le stress et l'excitation (...) de vivre (...) ce moment-là (...) le fait (...) d'avoir (...) à gérer (...) les émotions, (...) les préparations, physiques (...) de se repérer dans la ville que tu ne connais pas (...). »<sup>5</sup>

En tant qu'épreuve, elle peut les amener à décupler leurs efforts :

« Et puis bon moi je n'étais vraiment pas, (...) bonne nageuse ! (...) À Vichy. (...) ça part au pistolet, donc euh, déjà t'as ton cœur qui palpite (...) fort. La première épreuve, (...) des fois il y avait des faux départs (...) Et (...) donc moi je me prépare et tout ça "prêt feu" (elle se mime en train de nager la brasse) j'arrive. Et j'arrive au bout tu vois je tape, et je (...) regarde et personne. Han! Putain! Je me dis merde, il y a eu un faux départ. (...) Et ça fait 33 m que je

---

<sup>1</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 608.

<sup>2</sup> Sébastien, *op.cit.*, pp. 1010-1011.

<sup>3</sup> Définitions du Larousse : « *Difficulté qui éprouve le courage de quelqu'un, qui provoque chez lui de la souffrance : Il a dû surmonter beaucoup d'épreuves.* ». « *Essai par lequel on éprouve la résistance, la qualité de quelque chose ; test, critère.* »

<sup>4</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 808.

<sup>5</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1014.

me tape à fond les bananes, quoi ! (...) Et j' fais demi-tour, et (...) là je vois que qu'ils arrivaient. En fait, j'étais première ! »<sup>1</sup>

En plus de tester leur résistance physique, le concours éprouve leur pugnacité. Parfois plusieurs tentatives seront nécessaires pour être admis au concours du CAPEPS.

« Ouais et puis (...) l'admission où il y avait (...) Quatre épreuves (...) pratiques sportives. Et trois oraux.»<sup>2</sup>

« Alors ça c'était à Nanterre, la première année, donc je n'ai pas été prise au, j'ai pas eu l'écrit. »<sup>3</sup>

« Trois fois<sup>4</sup>(...) j'ai été. (...) Ça m'avait dépitée. »<sup>5</sup>

Différentes stratégies sont mises en place pour être dans les meilleures conditions le jour J et pour passer ces épreuves.

«À la fin de la licence (...) avec M., I. et tout ça, on était allé à Vichy. Voir comment ça se passait. Donc, on avait assisté aux oraux de Vichy, donc c'était (...) intéressant. »<sup>6</sup>

Diverses formes de soutien voient le jour pendant le concours. L'un d'eux est, lorsqu'il est possible, plutôt psychologique : la présence de formateurs.

« Et puis le (...) côté (...) entraide entre (...) les étudiants enfin, voilà (...) le fait (...) d'être (...) des p'tits groupes (...) de chaque université qui arrive (...). On (...) se suit un peu (...) dans le concours. Bon moi j'étais un peu frustré parce que mes deux meilleurs potes n'avaient pas pu présenter le concours (...) la même année que moi ! (...) ils avaient été refusés de(...) concours, pour (...) raison (...) administratives. »<sup>7</sup>

« Je me rappelle (...) qu'il y avait (...) mon prof [de handball à l'UFRSTAPS] qui était là et qui (...) faisait l'effort de venir à chaque session ben pas à chaque

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, pp. 478-479

<sup>2</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1011.

<sup>3</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 475.

<sup>4</sup> L'article 3 du décret 79-454 (1979), *op. cit.*, indique que « nul n'est autorisé à se présenter plus de trois fois au concours de recrutement des professeurs d'éducation physique et sportive ». Il semblerait que la requête du SNEP ait été entendue, à savoir le refus de « la limitation du nombre de présentations au concours à (3fois) » : Bulletin du SNEP n° 129 du 3 avril 1979. En effet, cette restriction n'apparaît plus dans les textes suivants.

<sup>5</sup> Juliette, *op.cit.*, p.772.

<sup>6</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 475.

<sup>7</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1014.

session (...) qui était venu (...) écouter nos prestations. Qui était dans, le public. (...) Il trouvait qu'on était une promo (...) qui était prometteuse. »<sup>1</sup>

Cette forme de soutien s'accompagne de celui logistique, des parents.

« Et les épreuves à Vichy, et ben j'en garde vraiment un bon souvenir. Parce que en fait (...) avec ma mère on y est allé et elle m'accompagnait partout, elle regardait. Tu vois (...) le lancer de javelot, ça s'est très bien passé. Et, on est arrivé à l'hôtel: " Ouh là, on a bien lancé ce matin " (dit-elle en riant). Ouais, ma mère, ouais ma mère qui, qui, qui était à fond dedans, alors que comme je te disais, elle est pas du tout sportive ni rien. Donc elle essayait de me sortir un peu, (...) de tout ça. On a visité un peu Vichy (...) ça c'était sympa, elle avait pris un petit hôtel sympa, (...) qui m'amenait parce que ne serait-ce que à Vichy après pour garer la voiture ! Pour (...) trouver une place, (...) c'est elle qui s'est occupée de tout. Nan, (...) c'était un bon moment avec ma mère ouais je me souviens.»<sup>2</sup>

Quelques-uns ont eu la chance de pouvoir se rendre aux épreuves d'admission, assez sereins grâce à une erreur administrative.

« Bon souvenir (...) il faisait froid. (...) Dans la halle ça caillait un peu mais (...) j'allais un peu serein, (...) j'avais mes notes au coeff . Avec les activités sportives, c'est intéressant. »<sup>3</sup> (...) « l'année où j'ai passé il y a une particularité, il y a une secrétaire qui s'est trompée qui a envoyé les notes (...) des élèves, donc moi je suis allé aux oraux en connaissant mes notes d'écrits. (...) Donc on est, toute cette promo-là, on est parti au CAPEPS on connaissait nos notes d'écrits (...) »<sup>4</sup>

Les candidats et candidates se retrouvent donc à Vichy pour passer leurs épreuves orales et physiques.

« des petits groupes (...) de chaque université qui arrivent et puis (...) on se suit un peu (...) dans le concours. »<sup>5</sup>

« Trois oraux et puis, cinq pratiques. »<sup>6</sup>

« Il y avait l'oral 1 qui portait sur le dossier. (...) L'oral 2 sur (...) ta spécialité enfin l'oral d'option j'dirais. (...) Oral 2 donc j'ai pris foot (...) Oral 3»<sup>7</sup>

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 1012-1013.

<sup>2</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, pp. 477-478.

<sup>3</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 615.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 605.

<sup>5</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1014.

<sup>6</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 773.

<sup>7</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 605-606.

Certaines pièces justificatives doivent avoir été fournies à ce stade du concours. L'une d'elles est un dossier issu d'un stage pédagogique en établissement scolaire.

« On devait faire un dossier. Je me souviens j'avais fait gym. (...) pour le CAPEPS. (...) c'est nous qui amenions notre dossier au CAPEPS (...) Tu devais proposer un dossier, ouais sur ton année de stage. Alors je ne sais pas si tu avais le droit, de prendre l'année de licence ou s'il fallait que ça se réfère à l'année du CAPEPS, mais je crois que c'est l'année du CAPEPS moi j'ai fait mon stage (...) j'avais présenté un dossier, mon dossier (...) il y avait deux activités, donc j'imagine gymnastique et là (...) je sais plus qu'elle était la deuxième.»<sup>1</sup>

Un de nos témoins qui passe le concours du CAPEPS en 1991, fait partie des premières promotions à poursuivre sa formation en première année à l'IUFM. Avant cette date, le support de démonstration de l'expérience pédagogique était libre. Pour cette première épreuve d'admission, il est stipulé dans l'article 9 de l'arrêté du 22 septembre 1989 que « *le candidat produira avant l'épreuve tous les documents susceptibles de faire apparaître les expériences pédagogiques qu'il a vécu* ». En avril 1991, l'arrêté<sup>2</sup> précise trois types de supports possibles et laisse le choix aux candidats, au moment de l'inscription, de ceux-ci. Jusqu'à la session de 1992, la durée de cette épreuve se décompose comme suit : une heure de préparation pour répondre à « *une ou plusieurs questions portant sur la pédagogie, la didactique et l'organisation dans un établissement du second degré* » suivi d'un exposé de trente minutes et qui se finit par un entretien d'une heure. L'intitulé de cette première épreuve reste le même pour nos témoins qui passent le concours en 1996 mais la durée en a été modifiée. Le temps de préparation et l'entretien sont allongés en passant à une heure et trente minutes, le coefficient de cette épreuve évolue lui aussi en passant de trois à quatre, seul le temps de l'exposé ne change pas. La capacité à formaliser à l'oral une expérience pédagogique est valorisée par l'augmentation du coefficient de cette épreuve.

---

<sup>1</sup> Ibidem, pp. 597-603.

<sup>2</sup> « *Cette épreuve comporte un exposé suivi d'un entretien avec le jury. Elle prend appui, au choix du candidat formulé au moment de l'inscription: 1° Soit sur un dossier réalisé individuellement dans le cadre de la première année à l'institut universitaire de formation des maîtres; 2° Soit sur des documents proposés par le jury dans le cadre des instructions officielles et de l'organisation relatives à l'éducation physique et sportive dans le second degré; 3° Soit sur un dossier réalisé par le candidat dans le cadre de son activité professionnelle. En ce qui concerne les options 1 et 3, le jury formule la ou les questions pour l'exposé du candidat à partir des documents figurant au dossier.* » Arrêté du 30 avril 1991 modifiant l'arrêté du 22 septembre 1989 fixant les modalités des concours du certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive. 5 mai 1991. Article 1er.

Les candidats qui sont reçus à cette seconde étape doivent en plus de transmettre un dossier sur lequel ils seront interrogés, prouver qu'ils sont aptes physiquement.

« alors je sais plus si c'était à l'entrée au CAPES, (...) s'il y avait une visite (...) un problème de santé, qui pouvait (...) empêcher (...) de présenter le concours. Alors (...) il me semble, (...) il y avait une radio du dos ! À l'époque. Et moi j'sais que j'avais un petit problème ce n'est pas celui (...) qui était (...) rédhibitoire. »<sup>1</sup>

L'arrêté de 1989 nous invite à consulter une ordonnance<sup>2</sup> issue d'un décret<sup>3</sup> plus ancien pour obtenir quelques précisions sur le document requis: « *Outre les conditions prévues par le statut général des fonctionnaires, les candidats au concours externe doivent justifier des conditions d'aptitude physique requises pour enseigner et remplir les conditions fixées pour ce concours à l'article 5-III du décret du 4 août 1980 modifié susvisé.* »<sup>4</sup>. À noter que ce texte reste général et s'applique à l'ensemble des personnels candidatant à un emploi dans la fonction publique.

Une fois les documents réunis, les candidats sont convoqués à l'une des sessions qui organise cette épreuve d'admission.

« En fait, (...) tu arrives le matin, j'crois. Tu vas chercher les papiers, et tout ça. Et l'après-midi même t'as la natation. Tout le monde. (...) Et après, tu vois, il te reste trois jours et t'as (...) un matin t'as deux épreuves. Et t'as tous les après-midis, un oral. (...) sinon t'as deux épreuves, ou une et une. »<sup>5</sup> (...) La première épreuve, que je passe la natation (...).»<sup>6</sup>

Vichy est le lieu où convergent tous les candidats des différentes académies du territoire français.

« des petits groupes (...) de chaque université qui arrivent et puis (...) on se suit un peu (...) dans le concours. »<sup>7</sup>

---

<sup>1</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1015.

<sup>2</sup> « *Nul ne peut être nommé à un emploi public (...) 4°s'il ne remplit pas les conditions d'aptitude physique exigées (...) indemne de toute affection tuberculeuse, cancéreuse ou nerveuse, soit définitivement guérie.* » Ordonnance n° 59-244 du 4 février 1959 relative au statut général des fonctionnaires. JO du 20 février 1959. Article 16.

<sup>3</sup> *Décret n°59-310 du 14 février 1959 portant règlement d'administration publique et relatif aux conditions d'aptitude physique pour l'admission aux emplois publics, à l'organisation des comités médicaux et au régime des congés des fonctionnaires.* 14 février 1959.

<sup>4</sup> Arrêté du 22 septembre 1989.

<sup>5</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 478.

<sup>6</sup> Idem.

<sup>7</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1014.

De 1990 à 1996, période durant laquelle nos témoins sont reçus à l'épreuve d'admission du CAPEPS, le nombre de prestations physiques présentées n'est pas identique. Pour nos témoins qui passent le concours respectivement en 1990 et 1991, ils réalisent au total quatre prestations physiques pour cette seconde épreuve d'admission.

« Ouais et puis l'admission où il y avait (...) quatre épreuves (...) pratiques sportives. Et trois oraux. (...). Et puis (...) les APSA étaient (...) regroupées par familles (...) un peu différemment de maintenant (...) ce n'était pas la même (...) classification. Donc (...) moi je me rappelle avoir fait (...) un sport co, (...) de l'athlé donc j'avais fait lancer de javelot. J'avais fait (...) handball. J'ai fait (...) Natation et danse. (...) 100 mètres et danse. Donc j'avais quatre (...) pratiques (...) physiques.»<sup>1</sup>

« On devait en choisir quatre sur les cinq familles d'activités, j'crois (...) Alors il y avait la famille des sports co (...) Moi j'ai pris foot. (...) Y avait natation, donc j'ai fait un 100 mètres nage libre. (...) J'ai pris javelot. (...) Et j'ai pris tennis »<sup>2</sup>

Ils réalisent une prestation physique dans trois activités (à titre transitoire)<sup>3</sup> issues de quatre groupements d'activités sportives, que nous appellerons les activités du groupe A. Quelles que soient les sessions de passage du CAPEPS, ce sont les mêmes groupements d'activités sportives qui sont : athlétisme, gymnastique, natation, sports collectifs<sup>4</sup> comme le confirment nos témoins. Puis une autre prestation qui est issue de quatre autres groupements que les candidats appellent l'épreuve d'option ou de spécialité. Nous appellerons ces activités celles du groupe B. Il est constitué par les activités de combat (boxe anglaise, boxe française, judo, lutte libre), les activités duelles (tennis, tennis de table, escrime, fleuret), les activités d'expression : danse (danse classique et danse contemporaine), et les activités de pleine nature et activités diverses (aviron, canoé-kayak, cyclisme (piste et route), danse sur glace, équitation, escalade...). Nos témoins qui passent cette même épreuve à partir de 1994 jusque 1996, se présentent au total à cinq épreuves physiques, quatre issues du groupe A et une du groupe B.

---

<sup>1</sup> Ibidem., pp. 1011-1012.

<sup>2</sup> Yannick, *op. cit.*, pp. 606-607.

<sup>3</sup> « Réalisation par le candidat d'une prestation physique dans quatre activités sportives, une dans chacun des groupement 1, 2, 3, et 4 figurant en annexe I. À titre transitoire, pour les sessions 1990 et 1991, le candidat réalisera une prestation physique dans trois activités sportives prises dans trois groupements différents parmi les groupements 1, 2, 3, et 4 figurant en annexe I. » Arrêté du 22 septembre 1989, p. 1205.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 1206.

« Donc (...) j'avais dû passer [la natation], l'athlétisme avant (...) foot (...) on doit jouer cinq contre cinq (...) Tennis de table (...) GRS, le ballon euh ben ça se passe. »<sup>1</sup>

« J'ai choisi volley. (...) lancer de poids j'avais gardé ça je me suis dit c'est bon, je ne vais pas me fatiguer je vais pas me claquer. Et puis (...), il y avait natation obligatoire, pareil hein ! (...) 100 nage libre. Et (...) j'avais pris (...) gymnastique rythmique et sportive, n'est-ce pas ! J'avais pris les massues (elle rit). (...) Et puis ben j'avais judo. »<sup>2</sup>

L'une des pratiques qui est pérenne pour tous nos témoins est la natation.

« Natation obligatoire. Il m' semble hein! (...) Je ne veux pas dire de bêtises mais ch'uis quasi sûr. (...)»<sup>3</sup>

« Y avait natation, donc j'ai fait un 100 mètres nage libre. »<sup>4</sup>

« En fait, ouais, tu arrives le matin, j'crois. Tu vas chercher les papiers, et tout ça. Et l'après-midi même t'as la natation. Tout le monde. (...) La première épreuve, que je passe la natation (...) donc t'es plusieurs et on te met sur un banc. En fait, il y a cinq bancs, je crois. Le premier banc, hop il va faire son truc. Hop, t'avances d'un banc le deuxième banc. (...) moi je, je devais être cinquième (...) c'est une piscine 33 m d'ailleurs. À Vichy. Donc, (...) t'as deux virages à faire. (...) Tu sais, ça part au pistolet, donc euh, déjà t'as ton cœur qui palpite (...) fort. La première épreuve, t'arrives tu vois (...) »<sup>5</sup>

« Et puis (...), il y avait natation obligatoire, pareil hein! (...) 100 nage libre. »<sup>6</sup>

Le protocole est le même d'année en année.

« Natation obligatoire, au CAPEPS ! (...) Là, donc on était sur un banc (...) Il y avait des bancs on passait (...) chaque fois qu'il y en a qui rentrait dans l'eau etc... On se rapprochait d'un banc tu vois, d'un banc jusqu'à la piscine. Et puis quand c'était à notre tour, on y allait. (...) La piscine c'était (...) un bassin de 33,33 m à Vichy (...). »<sup>7</sup>

Un de nos témoins qui a passé le concours en 1990 s'interroge sur l'obligation de la natation. Le doute est permis pour les candidats des sessions de 1990 et 1991 car

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 480.

<sup>2</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 768.

<sup>3</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1012.

<sup>4</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 607.

<sup>5</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 478.

<sup>6</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 768.

<sup>7</sup> Ibidem, p. 769.



à la lecture de l'article 9 de l'arrêté du 22 septembre 1989, il écrit que : « À titre transitoire, pour les sessions 1990 et 1991, le candidat réalisera une prestation physique dans trois activités sportives prises dans trois groupements différents parmi les groupements 1, 2, 3, et 4 figurants en annexe I. »<sup>1</sup>, rien n'oblige alors le choix de la natation, contrairement aux candidats des sessions suivantes. En découle aussi, la possibilité pour les candidats qui passent le CAPEPS durant ces années de transition de ne présenter aucune activité gymnique. Autre point intéressant à relever dans ces annexes, est qu'aucune activité qu'elle soit du groupe A ou du groupe B n'est réservée aux femmes ou aux hommes contrairement à ce que pourrait laisser croire les témoignages recueillis. En effet, seuls nos témoins femmes font le choix de réaliser une prestation physique en GRS. Hormis le fait, que les hommes de notre échantillonnage passent le CAPEPS à une période de transition, nous nous demandons si le faible vécu dans cette activité au cours de la formation associé à la connotation féminine de cette activité qui plus est, est au niveau fédéral spécifiquement féminine ne découragent pas les hommes à se présenter à cette épreuve. En effet, le niveau de la prestation physique attendu de la part des candidats au CAPEPS est celui du milieu fédéral comme nous l'ont évoqué nos témoins notamment en tennis, et comme nous le verrons ultérieurement.

La partie prestation physique de cette seconde épreuve d'admission se décompose donc de la manière suivante : cinq prestations physiques issues du groupe A (quatre sur les quatre groupements) et du groupe B (une sur les quatre groupements). La partie orale est quant à elle, constituée d'entretiens sur deux activités physiques et un entretien à la suite d'un exposé. Un des deux entretiens liés aux activités physique porte sur « les aspects techniques et didactique » d'une prestation physique réalisée par le candidat et qu'il aura choisi au moment de l'inscription. Nos témoins l'appellent l'oral 2 ou de spécialité.

« Oral de foot. (...) Est-ce qu'on passait après avoir, fait notre pratique? Je sais plus. (...) C'était aussi sur de la péda, de la didactique (...) C'était par exemple le démarquage en foot avec une classe de sixième, euh quelque chose comme ça. Ils te donnaient un niveau de classe un thème. (...) Après tu devais présenter le truc, ce que c'était pour toi, donner les situations... et là par contre il y avait une ouverture qui pouvait être sur n'importe quelle autre activité. Je crois qu'ils m'avaient interrogé sur le relais après (...) ils m'avaient demandé, comment on peut faire travailler la transmission à des élèves, ou [quelque] chose comme ça. »<sup>2</sup>

« L'oral 2, c'est, spécifique à une de tes disciplines. Donc moi, j'avais pris foot, avec une extension derrière. (...) Donc on te pose une question par rapport à

---

<sup>1</sup> Arrêté du 22 septembre 1989. *op. cit.*, article 9.

<sup>2</sup> Yannick, *op. cit.*, pp. 610-611.

foot. Au foot moi j'avais eu le changement de rythme au plan collectif. Et de là, on est passé (...) au handball. Et, la contre-attaque, j'crois ou handball, et après euh la course de haies j'crois. »<sup>1</sup>

Au cours de cet entretien, sont abordées les activités qui font partie du même groupement, ce que les témoins appellent l'extension. Mais aussi les activités appartenant aux trois autres groupements non choisis par le candidat, l'activité sur laquelle ils seront entretenus est choisie par le jury.

« Un oral de spé. Euh donc moi j'avais pris handball. (...) le champ de questionnement (...) je pense (...) assez (...) classique. Sur (...) la maîtrise de l'enseignement de l'activité en question. (...) il y avait une extension quand même, (...) on pouvait avoir (...) une extension de (...) champs de questionnement sur les autres (...) sports collectifs. Voilà c'est ça. On (...) balayait pas tout mais on pouvait aller sur (...) sur un autre sport collectif. (...) on pouvait avoir ensuite (...) un champ de questionnement qui (...) élargissait un peu (...) l'oral. »<sup>2</sup>

« Et alors ensuite, il y avait (...) un oral sur ta pratique en, athlé j'crois. Et (...), alors moi par exemple c'était (...) un oral sur (...) le lancer de poids par exemple. Ensuite il y avait une extension sur les autres lancers. Et ensuite il y avait une extension (...) sur d'autres activités. Pas forcément athlétiques ah quoique ! »<sup>3</sup>

Si la mémoire de nos témoins concernant l'oral de cette épreuve est pour certains peu précise, il n'est pas anodin de noter que plusieurs d'entre eux, de sexe différent, présentent la même activité sportive que ce soit à l'oral ou en pratique. Il s'agit pour deux d'entre eux du javelot et pour deux autres du football.

Le second entretien lié aux prestations physiques est appelé par nos témoins l'oral 3 ou oral d'option. L'entretien s'appuie sur une activité issue du groupe B, groupement (5; 6; 7; 8) définis dans l'annexe I de l'arrêté du 22 septembre 1989. Il peut porter sur la prestation physique réalisée comme nous l'évoque deux de nos témoins.

« Et (...) l'oral 3 c'est spécifique (...). Moi j'avais pris tennis de table. Donc là, tu restes que dans le tennis de table, j'crois. »<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 476.

<sup>2</sup> Sébastien, *op.cit.*, pp. 1012-1013.

<sup>3</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 771.

<sup>4</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 476.

« Et puis (...) l'oral 3 (...) Et là j'avais pris danse. (...) l'oral (...) sur la danse (...) ça restait sur la danse il me semble. »<sup>1</sup>

Faisons un aparté pour remarquer, comme précédemment, que certaines activités connotées sexuellement sont présentées indifféremment par une femme ou un homme. La danse n'est pas l'apanage des femmes comme l'illustre le témoignage précédent d'un de nos témoins homme. De même que le judo ou la boxe française n'est pas celui des femmes comme nous le rapporte ci-après une de nos témoins.

L'activité choisie pour l'oral 3 peut-être différente de celle de la prestation physique.

« je crois que j'avais pris judo. À l'oral, la première fois. Et je m'étais plantée. (...) Et après j'avais pris boxe parce que j'avais fait de la boxe. En STAPS. Pendant deux ou trois ans. (...) »<sup>2</sup> (...) « Ouais j'crois qu'il y avait, enfin je me souviens d'une question sur le triplé fouetté, il a fallu que je me lève et que je fasse une démonstration. Donc ça, je trouvais que c'était bien, j'avais été à l'aise ! (...) sur l'oral-là (...) après c'était sur la distance. Distance pieds-poings, je crois que c'était un truc comme ça. »<sup>3</sup>

Ce témoin choisit donc de présenter le judo en tant que pratique physique puis de passer l'entretien en boxe française, tandis que pour cet autre témoin l'entretien porte sur le ski de fond alors que le tennis est la prestation physique qu'il choisit pour cet oral.

« Oral 3 j'ai pris ski de fond (...) Je ne sais pas ce que tu avais le droit de prendre là dedans, ça devait être sport de combat, ou sport d'oppo' ou tennis par exemple ou (...) Sports de pleine nature. Je ne sais plus ce que c'était l'intitulé. »<sup>4</sup>

Le choix de l'activité support de l'entretien de cet oral 3, dit d'option n'a pas forcément à voir avec une activité de prédilection comme nous pouvons le relever dans les témoignages. Il fait suite à l'élaboration d'une stratégie. Juliette choisit de réaliser une prestation en judo, activité dans laquelle elle a un très bon niveau (5<sup>ème</sup> au championnat de France universitaire). En revanche, elle choisit de s'entretenir sur la boxe française, car selon ses dires le formateur qu'elle a eu, dans cette activité était plus « cadré ».

« non je crois que j'avais pris judo. À l'oral, la première fois. Et je m'étais plantée. (...) Et après j'avais pris boxe parce que j'avais fait de la boxe. En

---

<sup>1</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1012.

<sup>2</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 773-774.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 773.

<sup>4</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 606.

STAPS. Pendant deux ou trois ans. (...) et puis que le prof il était, vachement euh. Il avait tous ses articles sur (...) la revue EPS à l'époque (...) plus des cours supers cadrés, tu vois, bien nickel (...) Alors que mon prof de judo il était un peu plus (elle rit) bordélique. (...) je trouvais (...) que c'était vachement moins évident quoi. »<sup>1</sup>

Nous pouvons entendre là, que les contenus des cours correspondaient au cadre de l'épreuve du CAPEPS. Pour cet autre témoin, c'est une toute autre raison qui est évoquée dans le choix de réaliser une prestation en tennis et de s'entretenir en ski de fond.

« je pense qu'au CAPEPS les activités qui sont moins développées, ils sont plus cool les profs pour, ils sont (...) contents quand il y a des (...) gars qui vont faire la discipline derrière (...) je m'souviens il m'avait questionné il voulait (...) que je lui sorte le nom d'un bouquin ou d'un auteur. Je n'ai pas réussi à lui sortir (...) C'était pas en ski de fond, c'était (...) un truc de socio, ou je sais pas quoi. (...) la référence (...) le bouquin en question et le prof en question. Je sais plus ce que c'était. »<sup>2</sup>

L'argument avancé de la stratégie adoptée dans le choix des activités peut donc être différente d'un individu à l'autre. Il ne semble pas y avoir de critères objectifs qui influenceraient ce choix. Il en est tout autrement pour les pratiques physiques de la seconde et troisième épreuve de l'admission. Elles sont évaluées en fonction d'un barème, ou d'un niveau de jeu en référence au niveau fédéral.

« Natation obligatoire (...) je devais choisir soit (...) brasse, soit nage libre. Il y avait que, je crois (...) deux barèmes. (...)»<sup>3</sup>

« Y avait natation, donc j'ai fait un 100 mètres nage libre (...) une [minute] seize. Je me rappelle plus là. 10, 10,5. »<sup>4</sup>

« tu sais en natation, c'est vachement réglementé. (...) Et tu sais, ils te surveillent vachement pour voir (...) si t'es pas dissymétrique (...) En fait, ils sont un, (...) pour chaque couloir. Et là j'vois un mec qui vient (...) voir si j' mets bien mes deux mains, si j' tourne bien les épaules, enfin je suppose ! Parce qu'il vient juste devant ma ligne. Donc je repars, tout ça. Hop, j'arrive. Et là, (...) tu connais (...) ta note (...) À la fin, ils t'annoncent (...) le temps. Non, je crois qu'il te donne ta note tout de suite. (...) donc tu vois si tu passes

---

<sup>1</sup> Juliette, *op.cit.*, pp. 773-774.

<sup>2</sup> Yannick, *op. cit.*, pp. 612-613.

<sup>3</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 769.

<sup>4</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 607

dissymétrique en fait ton temps il passe en crawl.<sup>1</sup> (...) Du coup, moi je dis à ma mère. (...) je crois que là j'ai fait une bourde, je vais passer dissymétrique tout ça (...) en fait ma mère elle me dit :

- Au moment où t'as posé le pied par terre, en fait le mec qui devait te regarder il avait la tête tournée quoi »<sup>2</sup>

La natation comme l'athlétisme sont des activités dont les performances (chrono) métrées font référence à un barème se traduisant par une note.

« Après javelot je lance à un 35 mètres, je peux avoir 17 un truc comme ça. »<sup>3</sup>

« J'ai pris javelot (...) 42, mètres, j'crois. Ça me donnait 12, note 12. »<sup>4</sup>

La comparaison des performances de ces deux témoins de sexe opposé met en exergue deux barèmes différents dans un concours unique. Pour les activités qui ne sont pas métrées, c'est le niveau fédéral qui permet de fixer une note plancher.

« j'ai fait du tennis de table en club. Pour me classer pour le CAPEPS. (...) Et j'étais classée, 55. (...) Ça vaut 11 au CAPEPS. (...) 11 euh... Pour le CAPEPS, toujours. Tu vois, (...) je m'étais classée (...). Tu sais quand tu arrivais (...) au CAPEPS, que tu avais un classement, tu ne pouvais pas avoir une note en dessous de (...) ça. »<sup>5</sup>

Un autre de nos témoins confirme cela.

« c'était mieux d'avoir un classement pour aller au CAPEPS, au tennis (...) je crois. (...) donc l'année avant le CAPEPS, j'ai dû jouer un petit peu comme ça, ouais. J'étais champion de la, champion du Jura. »<sup>6</sup> (...) « j'étais classé euh 30-2 j'crois. (...) J'ai eu plutôt 10 ou 11 que 11, 12 au tennis. »<sup>7</sup>

Pour les activités sportives où il n'y a pas de barème définis, il semblerait que d'autres critères permettent d'évaluer le niveau de jeu des candidats, tel le nomogramme<sup>8</sup>.

---

<sup>1</sup> Le barème du crawl est moins exigeant techniquement mais le temps au chronomètre doit être plus rapide.

<sup>2</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, pp. 479-480.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 480.

<sup>4</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 607.

<sup>5</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 431.

<sup>6</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 581.

<sup>7</sup> Ibidem, p. 607.

<sup>8</sup> C'est un graphique qui permet de calculer plusieurs variables et qui permet de donner une valeur. Ici les indicateurs sont le volume de jeu et la performance individuelle selon THOMAS, Raymond et VIVÈS, Jean. «Nomogrammes et éducation physique», *Revue EP. S.*, 1994, n° 249, p. 13.

« il y avait une fille avec (...) le maillot de l'équipe de France de course-là, qui a fait une deux au mille, (...) qui a mis la misère, genre elle a mis un tour à tout le monde, mais elle était avec moi en foot, et (...) elle a fait que courir. J' crois qu'elle a touché zéro ballon quoi ! (...) Mais, pareil, au foot c'est Gréhaigne et Roche qui sont là ! Mais ils sont quatorze, à te noter au foot ! Tu vois, parce qu'ils ont ce fameux tableau. Donc ils sont deux sur toi plus deux qui regardent l'ensemble du terrain, quoi.»<sup>1</sup>

Les outils d'évaluation sont supposés être cela par notre témoin, en revanche l'organisation de l'évaluation reste la même quelle que soit l'activité choisie.

« Ouais c'était des matchs [de handball]. »<sup>2</sup>

En ce qui concerne les activités d'expression, en dehors des qualités physiques, il semblerait que des qualités d'interprète et de chorégraphe soient attendues, comme cela s'est révélé pour notre témoin.

« Ah ouais j' m'en rappelle (...) très bien de [la danse]. (...) Après, ce que t'oublie et ce que j'avais un peu oublié c'est que c'était vraiment qu'individuel, et ça été un grand moment de solitude au CAPEPS. (...) Faire l'impro en danse. J'ai pris cinq hein. (Il étouffe un rire) »<sup>3</sup>

Les épreuves orales comptent pour moitié de la note avec la prestation physique. Le coefficient total est de 8, en prenant en considération les entretiens liés aux activités physiques.

Dernière épreuve qui constitue les épreuves d'admission, celle qui est appelée oral 1 ou oral de leçon. Elle n'est pas liée à une pratique physique. Elle interroge la professionnalité en construction du candidat. C'est une « *épreuve de didactique et de méthodologie consistant en un exposé et un entretien à partir d'une ou plusieurs questions portant sur la pédagogie, la didactique et l'organisation de l'éducation physique et sportive dans un établissement du second degré. Le candidat produira avant l'épreuve tous les documents susceptibles de faire apparaître les expériences pédagogiques qu'il a vécues.* »<sup>4</sup>. Le coefficient de cette épreuve est de 3. Les candidats des sessions du CAPEPS jusque 1991 doivent fournir un dossier. Tandis que pour ceux des sessions suivantes, si l'épreuve est toujours composée d'un exposé et d'un entretien, celui-ci prend appui sur un dossier qu'ils auront réalisé (individuellement) lors de leur première année d'IUFM, ou dans le cadre de leur activité professionnelle (ceci s'adresse aux titulaires) ou sur des documents

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, op. cit., p. 480.

<sup>2</sup> Sébastien, op.cit., p. 1012.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 1062.

<sup>4</sup> Arrêté du 22 septembre 1989. op. cit., article 9.

proposés par le jury<sup>1</sup>. Ce choix se fait au moment de l'inscription. La durée de préparation est modifiée par l'arrêté d'avril 1995, elle passe d'une heure à une heure trente, et le coefficient de cette épreuve est revalorisé, il passe à 4.

« Je ne sais pas si j'ai fait une extension en plus. Sur l'oral 1. L'oral 1 je me souviens y en avait une. On avait notre dossier, on avait une question, donc (...) un moment de préparation. C'était, je (...) crois, une demi-heure, peut-être. (...) Et t'avais une heure d'entretien derrière (...) Et t'avais un temps de parole, tu devais causer pendant mettons vingt minutes (...), répondre à la question. Et après t'avais un questionnement divers (...) c'était l'oral 1, il devait y avoir quand même une ouverture, (...) je ne sais pas si c'était du même groupe de la gym ou (...) sur l'autre activité du dossier ou (...) si (...) c'était sur les autres (...). Une question, mettons (...) pourquoi vous, comment on aurait pu faire ça avec cette classe (...) c'est (...) de la péda (...) péda didactique. »<sup>2</sup>

« l'oral de leçon (...) j'avais eu (...) l'activité physique, l'activité intellectuelle en gym. (...) C'était, (...) un dossier, voilà. Je (...) sais plus combien temps t'avais (...) pour préparer ça. Un dossier.»<sup>3</sup>

« Et (...) les épreuves orales. Donc y a une épreuve qui doit durer une heure je crois (...). Deux heures qui durent je crois (...) je me souviens plus. (...) tu dois faire un exposé, donc t'as un. (...) T'as une question par rapport à un dossier. Et donc tu dois, faire une séance. Donc (...) tu dois répondre à la question, je crois. Donc c'est pédagogique, c'est l'oral 1. »<sup>4</sup>

Les souvenirs quant aux temps de préparation et d'entretien de nos témoins sont confus, tout comme le contenu précis de cette épreuve. Néanmoins, ils se souviennent d'avoir dû faire un exposé à partir d'une question qui leur était posée par rapport à un dossier. Il s'agit d'une épreuve qu'ils appellent de pédagogie, où ils doivent démontrer leur capacité à proposer une séance adaptée à une classe. Puis s'entretiennent avec le jury à la suite de cet exposé.

À la lumière de ces différentes informations, nous pensons à l'instar d'Agnès Van Zanten que si le concours du CAPEPS permet une égalité dans le recrutement<sup>5</sup>, il modèle la formation initiale. Il a « *aussi un rôle très important dans la définition*

---

<sup>1</sup> Arrêté du 30 avril 1991 modifiant l'arrêté du 22 septembre 1989.

<sup>2</sup> Yannick, *op. cit.*, pp. 609-610.

<sup>3</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 811.

<sup>4</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 476.

<sup>5</sup> « *le recrutement par concours constitue une spécificité française (...) censés garantir l'égalité dans l'accès aux emplois et la sélection des meilleurs* » ZANTEN, Agnès van. La profession enseignante en France : quelles évolutions ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [en ligne]. Septembre 2002, n° 30, p. 86. DOI 10.4000/ries.1911.

*des contenus de formation en orientant de façon déterminante, notamment pour les professeurs du secondaire, la préparation professionnelle autour de l'acquisition de savoirs disciplinaires élaborés et transmis par le monde universitaire* »<sup>1</sup>. Les sciences sur lesquelles la formation s'appuie, les contenus disciplinaires avec la présence de telle ou telle APSA participent à la construction d'une culture commune qui évolue en fonction du contexte dans lequel sont formés les enseignants d'EPS. Les stages pédagogiques quant à eux participent à une professionnalisation des études.

Parvenu à ce stade de notre travail de thèse, nous pouvons constater l'effet de l'universitarisation sur la formation des enseignants d'EPS qui s'entrevoit particulièrement dans la modification de ses structures. Elles se centralisent au sein de l'université<sup>2</sup> qu'il n'est possible d'intégrer qu'à la condition d'avoir obtenu le baccalauréat (ou un titre ou diplôme équivalent) à partir de 1975 pour devenir professeur d'EPS. L'université est la seule institution de formation qui subsiste pour nos témoins nés dans les années 1970, ce qui ne signifie pas pour autant qu'il y ait une homogénéisation de la formation. Certaines universités se spécialisent<sup>3</sup> comme nous avons pu le détecter au moment du concours d'entrée. Et cela s'accroît avec les lois de 1982 sur la décentralisation qui donnent une plus grande autonomie aux universités. Le processus d'universitarisation de cette formation est aussi visible par la création de la licence STAPS<sup>4</sup>, diplôme minimum requis pour être autorisé à passer le concours du CAPEPS. En plus de ce diplôme, d'autres conditions sont à remplir au moment de l'inscription. Il faut en effet pour les candidats, justifier d'une aptitude à sauver et secourir<sup>5</sup> et remplir les conditions d'aptitude physique exigées pour l'exercice de la fonction. Il y a d'autres conditions obligatoires que nous avons tues car inconnues ou non verbalisées par nos témoins, mais qui ne sont pas à négliger. Certaines sont communes à toute personne souhaitant intégrer la fonction publique<sup>6</sup> (être de nationalité française, jouir de ses droits civiques, d'absence de condamnation incompatible avec l'exercice des fonctions postulées, et d'une position régulière au regard des obligations du service national) et d'autres sont spécifiques à l'enseignement du métier de professeur d'EPS (dossier médical à

---

<sup>1</sup> Idem.

<sup>2</sup> Au sein des UFR STAPS, la formation ne concerne plus que les professeurs d'EPS.

<sup>3</sup> « *L'autonomie des universités, renforcée par les lois sur la décentralisation, fait que chaque UFR-STAPS a tendance à se spécialiser dans tel ou tel domaine. (...) Selon les UFR, ces concours d'entrée sont différents : certaines imposent quatre sports considérés comme fondamentaux ; d'autres des tests d'aptitudes qui reposent sur leur propre recherche.* » JARNET, Loïc. (2003), *op. cit.*, pp. 245-246.

<sup>4</sup> Décret 79-454. (1979), *op. cit.*

<sup>5</sup> Ibidem.

<sup>6</sup> *Loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires. Loi dite loi Le Pors.* 14 juillet 1983 Articles 5 et 5 bis.



présenter<sup>1</sup>, limite d'âge (trente ans) ou encore la restriction à trois présentations au concours)<sup>2</sup>. Les contenus de la formation initiale évoluent en même temps que la formation des enseignants d'EPS s'académise<sup>3</sup>. Devenue totalement universitaire à partir de 1984 (création de la filière STAPS au conseil national des universités), elle se doit de respecter le cahier des charges des universités<sup>4</sup>. Cela a commencé en 1975 avec le contenu du DEUG STAPS<sup>5</sup> conformément à l'arrêté institué plus tôt pour les autres DEUG<sup>6</sup>. Ainsi, l'article 4 du décret de 1975 stipule qu'une majeure partie du temps de la formation est accordée aux matières obligatoires<sup>7</sup>, « qu'un tiers de ces enseignements obligatoires est réservé à la pratique. Au moins 5 p. cent de cette même durée doivent porter sur l'enseignement d'une langue vivante ». La part importante dévolue à la pratique physique signalée par nos témoins, est l'application de ce décret. Le contenu de cet article permet dans le même temps de répondre à l'étonnement de certains d'entre eux concernant la présence de l'enseignement de langues dans la formation

« Alors en première année, je me souviens qu'il y avait de l'anglais. C'était, ça m'avait étonnée mais en même temps c'était pas mal. »<sup>8</sup>.

L'article 5 de ce même décret indique que le conseil de l'université définit des enseignements parmi une liste donnée.<sup>9</sup> De ce fait, les enseignements qu'ont reçus

---

<sup>1</sup> Le dossier médical a remplacé l'examen morphologique et médical au cours des années 1960 par des arrêtés qui complètent celui du 20 décembre 1960, selon NÉAUMET, Philippe. (1992), *op. cit.*, pp. 128-129. Par ailleurs, cet auteur décrit le contenu de ce dossier médical qui devait être présenté en début d'inscription. Ibidem, p. 67.

<sup>2</sup> Décret 79-454. (1979), *op. cit.*

<sup>3</sup> Ce qui amène par exemple Dominique BRET à s'interroger à propos de l'universitarisation des études pour devenir professeur d'EPS. Elle part du constat que les transformations institutionnelles dans la formation des enseignants ont amené de nombreuses réflexions quant à la professionnalisation de ce métier et aux professionnalités qui y sont développées. Stephan MIERZEJEWSKI montre dans sa thèse comment la scientification des contenus de formation a évolué dans un contexte où se formaient les premiers enseignants-chercheurs de la discipline STAPS. MIERZEJEWSKI, Stephan (2005) *op. cit.*, pp. 85-89.

<sup>4</sup> Loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur. JO du 27 janvier 1984.

<sup>5</sup> Arrêté du 11 avril 1975. Création du diplôme d'études universitaires générales mention STAPS

<sup>6</sup> Arrêté du 27 février 1973. Création du diplôme d'études universitaires générales sanctionnant un premier cycle pluridisciplinaire de formation générale et d'orientation. 3 mars 1973.

<sup>7</sup> « Connaissance générale, historique et technologique des APS. Pratique contrôlée et programmée d'APS fondamentales en liaison avec les autres enseignements obligatoires. Initiation aux méthodes mathématiques statistiques et notions de mécanique, sciences biologiques : biologie générale, anatomie et physiologie humaine. Sciences humaines : aspects fondamentaux de la psychologie, de la psychologie sociale et de la sociologie ». Arrêté du 11 avril 1975. *op. cit.*, annexe I.

<sup>8</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 762.

<sup>9</sup> « Histoire des APS. Biomécanique et physiologie du mouvement humain. Biotypologie et anthropologie. Ecologie, Génétique. Informatique. Entraînement à l'expression écrite et orale. Sciences de l'éducation, Sciences économiques, techniques de gestion. Pratique d'APS ». Arrêté du 11 avril 1975. *op. cit.*, annexe I.

nos témoins, issus de différentes UFR STAPS, ne sont pas identiques. Certaines universités ont fait le choix de l'enseignement de l'« *entraînement à l'expression écrite et orale* » comme nous l'exprime un de nos témoins

« y avait des cours de méthodologie pour apprendre à écrire. »<sup>1</sup>

Alors que d'autres ont choisi parmi la liste de l'annexe II, les sciences de l'éducation

« je pense qu'on a déjà eu, un peu sciences de l'éducation. En première, deuxième année aussi ouais »<sup>2</sup>.

Pour compléter la structuration du DEUG STAPS, certaines matières figurant dans l'annexe III sont au choix des étudiants<sup>3</sup>. Mais les témoignages recueillis ne permettent pas de mettre en exergue, ce choix de l'étudiant, si ce n'est peut-être dans les propos de l'un d'eux

« on avait de l'allemand ou de l'anglais. »<sup>4</sup>

Cependant, cette possibilité pourrait aussi être la manifestation d'un doute. Pour résumer, l'universitarisation de la formation<sup>5</sup> épouse les missions des universités qui « *sont des établissements culturels et scientifiques* »<sup>6</sup>. À ce titre, les matières obligatoires comptent parmi elles, les sciences de la vie, les sciences humaines, un accès à la culture générale (histoire, initiation aux méthodes mathématiques, statistiques) et spécifique aux APS (culture technologique et pratique physique). À noter que la pratique des activités physiques et sportive, est de celles qui sont considérées comme fondamentales, sans plus de précision sur cet adjectif. Nous avons ici une autre preuve que la formation universitaire des enseignants d'EPS n'est pas totalement homogène. Si leur formation s'universitarise, il n'en reste pas moins qu'elle reste fortement professionnalisante. Les stages pédagogiques en sont une preuve. Ils peuvent avoir lieu aussi bien dans le milieu associatif que dans le milieu scolaire (primaire comme secondaire). L'apprentissage du métier se fait par compagnonnage, les étudiants sont en binômes lors des premiers stages et sont

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 455.

<sup>2</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1003.

<sup>3</sup> « *Biochimie. Ergonomie et physiologie du travail. Formation musicale, vocale et instrumentale. Histoire des civilisations. Philosophie et histoire des sciences et des techniques. Méthodes et techniques audiovisuelles. Technique de documentation. Langues étrangères. Initiation aux techniques d'animation de groupe et toutes autres matières enseignées à l'université.* » Arrêté du 11 avril 1975. *op. cit.*, Annexe I.

<sup>4</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 593.

<sup>5</sup> La formation s'universitarise avec les trois cycles universitaires que sont le DEUG, la Licence, pour le troisième cycle le DEA et la Maîtrise en 1984.

<sup>6</sup> JARNET, Loïc. (2003), *op. cit.*, p. 240.

accompagnés par des tuteurs (appelé aussi conseillers pédagogiques) qui ne sont autres que des enseignants du second degré, personnes ressources. Lorsque certaines universités proposent que les stages se déroulent en milieu fédéral<sup>1</sup>, le tuteur peut avoir cette double casquette d'enseignant d'EPS et d'éducateur sportif, ce qui permet dans le même temps aux étudiants qui s'essayent à la pédagogie, d'obtenir des qualifications professionnelles. C'est ce que nous en déduisons à la lumière des propos de ce témoin

« Besançon était une terre (...) de handball (...) Jacques Mariot était (...) pas encore directeur [UFR STAPS], à l'époque, il l'est devenu après. Mais donc lui c'était une référence, dans le domaine (...) Il nous a aussi sollicité, il nous sollicitait les groupes (...) d'étudiant sport co pour (...) venir faire, (...) notre année de (...) stage (...). En première année, on devait faire un stage (...) d'encadrement dans une activité physique (...) de notre choix en club. (...) on avait même obtenu le petit (...) brevet fédéral d'encadrement (...) de niveau 2 je crois, de handball. »<sup>2</sup>

Le processus d'universitarisation se poursuit jusque dans les années 1989 où les IUFM remplacent les CPR. L'objectif de ces instituts étant d'homogénéiser la formation des enseignants quelle que soit leur discipline. Des traces sont visibles dans les contenus du concours du CAPEPS après la création des IUFM. Il est alors stipulé que le dossier de présentation de la première épreuve de l'admission (l'oral 1) s'appuie sur le vécu pédagogique des postulants au cours de leur première année d'IUFM<sup>3</sup>. Alors qu'auparavant<sup>4</sup> les candidats pour cette même épreuve devaient produire « *tous les documents susceptibles de faire apparaître les expériences pédagogiques* »<sup>5</sup>, sans aucune distinction de lieu ou d'année. C'est, après la certification, donc en deuxième année d'IUFM, que nos témoins poursuivent leur formation au côté de ces autres lauréats. Ce qui n'est pas sans leur laisser une impression de décalage entre leur formation à cheval sur un institut professionnel et universitaire, et celle des enseignants des autres disciplines.

« Et quand c'était avec (...) l'ensemble des profs là, (...) c'était tout naze (...) parce que (...) les profs (...) genre de math, ils posaient des questions (...)

---

<sup>1</sup> Nous pouvons noter ici une trace du passage de l'EPS au ministère de la jeunesse et du sport.

<sup>2</sup> Sébastien, *op.cit.*, pp. 996-997.

<sup>3</sup> Arrêté du 30 avril 1991 modifiant l'arrêté du 22 septembre 1989.

<sup>4</sup> « Cet oral 1 évolue dans sa conception, dans son organisation au début des années quatre-vingt puis par deux fois vers le milieu des années quatre-vingt-dix (note du 5 octobre 1993, note du 15 octobre 1993 modifiée par la note de service n° 96-109 du 19 avril 1996) » BRET, Dominique. (2008), *op.cit.*, p. 143.

<sup>5</sup> Arrêté du 22 septembre 1989. *op. cit.*, article 9.

- comment on fait pour écrire au tableau et voir les élèves en même temps ?  
(...) Ou (...) il y en a une autre qui disait euh:
- Moi, j'ai surpris des élèves en train de tricher, qu'est-ce que je dois faire?
- Ben quand est-ce que vous les avez surpris ?
- Ben la semaine dernière.
- Ben c'est trop tard. "

(...) Et (...) on s'est retrouvé avec des profs qui n'avaient jamais vu d'enfants. »<sup>1</sup>

« Et le vendredi, c'était une journée (...) pluridisciplinaire, j'crois. (...) De l'avis général et des profs, des autres disciplines et de tout, je crois qu'on était pas mal en avance sur les autres disciplines. (...) on avait déjà vu (...), l'aspect pédagogique didactiques et. Eux n'avaient pas de formation comme ça dans les autres disciplines quoi. Ils n'avaient pas fait de stage (...) [les] autres sortants, ou [le] prof de d'histoire, ou de maths, (...) [il] a eu que des maths ou d'histoire et jamais d'élèves. »<sup>2</sup>

D'autres traces de l'universitarisation de la formation des enseignants d'EPS sont notables mais leurs conséquences mettent du temps à se produire. L'un des exemples est l'abolition du concours d'entrée en formation à l'UFR STAPS. Les UEREPS avaient obtenu une dérogation pour maintenir ces concours visant à vérifier l'aptitude des candidats à poursuivre de telles études, ce qui permettaient de les sélectionner, et également de réguler les flux. La transformation des UEREPS en UFR STAPS en 1984<sup>3</sup> rend caduque cette dérogation. Mais il faut attendre un jugement du conseil d'état en 1994 pour que cela cesse. Un autre point d'analyse qui montre que les effets de l'universitarisation ne sont pas immédiats dans la formation des enseignants concerne la mixité dans la formation. Si les universités sont par nature mixtes, dans les faits, les pratiques d'enseignement sont parfois distinctes dans la formation initiale des enseignants d'EPS. Les enseignements où

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 484.

<sup>2</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 620.

<sup>3</sup> « *Le premier cycle est ouvert à tous les titulaires du baccalauréat et à ceux qui ont obtenu l'équivalence ou la dispense de ce grade (...) tout candidat est libre de s'inscrire dans l'établissement de son choix (...) dans l'académie où est située sa résidence.* » (...) « *Les dispositions relatives à la répartition entre les établissements et les formations excluent toute sélection* » Loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur. JO du 27 janvier 1984. Article 14.

les corps ne sont pas mis en jeu<sup>1</sup> ou visibles, sont mixtes mais cela devient beaucoup moins vrai lorsqu'il s'agit des pratiques physiques.

« Il y (...) avait (...) natation (...) oui oui oui, bien sûr [les cours étaient mixtes] (...) En gym (...) Non, parce qu'ils ne faisaient pas les mêmes choses. Donc j'crois que les filles elles faisaient peut-être gym premier semestre, les garçons peut-être le deuxième semestre. (...) Après volley j'me souviens. (...) c'était que filles. (...) Basket je me souviens on avait que des filles. (...) on devait (...) différencier filles garçons (...) jusqu'en DEUG. Et à partir de la licence, où tu commences à choisir tes activités pour le CAPES, on a dû (...) faire des activités plutôt (...) mixtes. »<sup>2</sup>

Dans certaines universités, les groupes de pratiques physiques femmes et hommes sont distincts, dans d'autres, les groupes sont formés en fonction du profil sportif. Par conséquent, l'éclairage de la sociologie du genre ou sur le sport permet de mieux saisir que le groupe des sports collectifs sera essentiellement composé d'homme et la tendance s'inversera pour le groupe danse. Les étudiants n'ont pas toujours conscience de cet état de fait.

« Non c'est vrai qu'on a fait, effectivement quand tu, me fais penser à ça je crois qu'on a fait que des... »<sup>3</sup>

Lorsque des activités connotées féminines sont enseignées aux hommes, elles n'ont pas la même valeur que des activités sportives dites masculines. Le temps de formation ou les modalités dans les activités comme la GRS, ou la danse en sont un exemple. Elles sont proposées sous forme d'initiation ou en fin de cursus universitaire. Au lendemain d'un concours de recrutement qui est le même que l'on soit une femme ou un homme, les contenus de formation sont mixtes, aucune restriction d'activité que ce soit pour les femmes ou les hommes. Mais il semblerait que lorsqu'il y a mixité dans la formation des pratiques physiques de ces futurs enseignants d'EPS, cela relève plus de contraintes organisationnelles que d'une volonté assumée de mélanger ces publics. Et pourtant, la mixité liée au sexe est (a priori) institutionnalisée dans leur métier que ce soit dans les équipes pédagogiques qu'ils intégreront ou au sein des classes dans lesquelles ils interviendront. Ils en prennent connaissance en théorie durant leur formation initiale, et semblent aussi la rencontrer au cours de leurs stages pédagogiques. Cela est valable aussi bien pour nos témoins entrés en formation en 1987 (veille du concours devenu mixte en 1988) que ceux qui y entrent quelques années plus tard en 1991 (plus de seize ans après que la formation ait intégré l'université).

---

<sup>1</sup> Les cours se déroulant dans les amphithéâtres ou salles.

<sup>2</sup> Juliette, *op.cit.*, pp. 765-766.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 765.

## 9 Permanences et évolution de la formation au métier d'enseignant avant et après l'universitarisation

### 9.1 Les contenus, les structures et la durée de formation

Avant l'universitarisation, les enseignants d'EPS nés dans les années 1950, selon leur niveau scolaire initial (comme nous l'avons vu précédemment)<sup>1</sup> ne postulent pas pour le même statut et la durée de formation est différente. Les contenus de la formation courte des maîtres d'EPS qui se déroule au sein des CREPS, visent à leur donner la base d'une culture générale, scientifique. Il y a des cours de français pour apprendre à rédiger, d'histoire de la discipline, de psychologie de l'enfant, d'anatomie et de physiologie. Ils acquièrent aussi un capital sportif technique parfois plus élevé que celui des professeurs, c'est ce que note un de nos témoins qui passe le concours de maîtresse d'EPS en même temps que celui de professeur. Pour parvenir à avoir un bon niveau de pratique, un volume horaire important (plusieurs heures par jour) est consacré dans la formation des enseignants d'EPS. Les mêmes contenus sont présents dans la formation plus longue des professeurs d'EPS, mais à un niveau plus poussé et plus étendu, comme les connaissances scientifiques. Elles s'appuient sur les mêmes sciences de la vie. À la différence que la psycho-pédagogie y est abordée, ce qui pour notre maîtresse d'EPS, semble faire défaut dans sa formation. Elle regrette qu'ait été occultée une partie de l'enseignement liée à la pédagogie et de n'avoir acquis que des compétences techniques que devront reproduire les élèves. La psycho-pédagogie à destination des professeurs d'EPS, devait les amener à être capable de lier les connaissances scientifiques acquises et élargir leur champ de réflexion au-delà de la seule mise en activité des élèves, si nous nous référons aux sujets de leurs devoirs<sup>2</sup>. Outre cet enseignement qui distingue la formation des maîtres de celle des professeurs, celui de la pédagogie appliquée. Les postulants au professorat d'EPS d'avant l'universitarisation doivent mettre en œuvre les enseignements reçus auprès d'un public scolaire, ou issu du milieu fédéral. Certains auront eu plusieurs stages avec des cadres et/ou publics différents.

« alors en P2 A, P2 B, du coup, les deux années (...) on nous proposait d'aller encadrer les classes de neige. Parce que j'avais le niveau requis pour le faire. Donc ça a été aussi deux expériences pédagogiques très intéressantes. (...) En P2 A je suis allé faire (...) un mois de classe de neige, pour des primaires (...)

---

<sup>1</sup> Chapitre 6.1 Les prérequis scolaires pour prétendre à l'enseignement.

<sup>2</sup> Sujets de devoir remis par un de nos témoins nés en 1950 : « Montrez à travers une étude génétique comment le développement psychomoteur est lié au développement de la personnalité ». « La mutation des valeurs culturelles (...) appelle-t-elle une évolution de l'éducation physique et sportive ».

de Dijon. Et en P2 B même chose. (...) au niveau de notre formation, c'était riche ! Et diversifié. Interventions dans les classes de primaire. Possibilité de faire des classes de neige. Des stages de, en club. Euh stage en club obligatoire. Tu ne vois pas toutes les expériences pédagogiques, qu'on pouvait quand même avoir, quand on sortait ! »<sup>1</sup>

« on allait systématiquement (...) on avait des interventions aussi en dehors des primaires, enfin des maternelles et primaires. Ils nous envoyaient en collège et en lycée. (...) ça c'était en 72 [année de P3] (...) Oui, on a commencé par primaire, maternelle primaire et je crois que (...) peut-être déjà en P2 A, ils nous envoyaient faire des séquences avec des, des sixièmes, des cinquièmes, au collège quoi ! (...) On allait dans les lycées, on allait auprès d'un collègue et on suivait un peu ce que faisait le collègue. Le collègue nous faisait intervenir un peu. »<sup>2</sup>

Les maîtres d'EPS qui ont une formation en deux ans, effectuée aussi un stage pédagogique ou plutôt répète avec des élèves la séance qu'ils devront présenter devant le jury, lors du concours de la seconde année.

Avec les débuts de l'universitarisation (formation à l'UEREPS), les modalités des stages pédagogiques ne semblent pas être modifiées. Si nous nous fions à la mémoire d'un de nos témoins de cette génération, il a au cours de sa formation réalisé deux stages, l'un dans le milieu scolaire et l'autre dans le milieu fédéral. Il ne se souvient plus précisément si ces stages étaient réalisés la même année, et notamment celle de P3

« Oui il y avait un stage en établissement (...) pendant un mois ouais pendant un mois ouais. Alors je sais plus si, je crois que c'est l'année du CAPES ça. (...) Où (...) tu devais trouver un établissement, un prof qui t'accueillait et puis tu prenais sa place quoi, en gros. (...) Pendant un mois tu bossais, il te filait tout son contenu, son programme, son machin. Puis t'arrivais (...) tu prenais le cycle qu'il avait attaqué, ou les cycles qu'il était en train de faire avec les élèves (...). Et puis t'avais un entretien avec lui tous les soirs, tu discutais il te donnait son avis etc. c'est la seule présence, avec élèves que qu'on a eu dans la formation j'crois. (...) c'était un collège donc, c'était de la sixième à la troisième. »<sup>3</sup> (...) « Pour (...) le CAPES il fallait, (...) rendre compte d'une pratique sportive d'un suivi dans un club. Ça faisait partie (...) dans notre

---

<sup>1</sup> Annie, *op.cit.*, pp. 876-877.

<sup>2</sup> Michel, *op.cit.*, pp. 59-60.

<sup>3</sup> Denis, *op. cit.*, p. 687.

option quoi. Et, pendant un an je me suis occupé (...) d'une formation de gamins de club (...) à Grenoble (...). »<sup>1</sup>

En comparant les structures de formation et les périodes pendant lesquelles sont formés nos témoins, nous relevons que celles et ceux qui étaient en CREPS, entre 1969 et 1973, ont eu plusieurs stages pédagogiques programmés dès la seconde année (P2 A) alors que notre témoin qui était à l'UEREPS de 1972 à 1976, réalise deux stages l'année où il prépare le concours du CAPEPS. Ces stages serviront de support pour son oral d'entretien. Malgré cela, si nous comparons le volume horaire dédié aux stages pédagogiques, nous constatons qu'il reste relativement conséquent. Les professeurs d'EPS auront commencé à acquérir une expérience pédagogique avant même de passer le concours du CAPEPS. Quant aux maîtres, la rencontre avec les élèves avant le concours, est réduite à son minimum. Il s'agit d'un stage pédagogique avec une classe de primaire, sur un temps très court et en vue de préparer le concours de deuxième année.

« on enseignait aussi avec (...) les petits élèves de primaire qu'on avait à Wattignies (...) je me rappelle (...) on les avait (...) à partir du deuxième trimestre, (...) février, (...) jusqu'à notre concours (...) On avait cours avec des primaires(...) quelques séances. (...) on était seul. [Le maître] Il nous confiait la classe. On avait des cours de péda, c'est pour ça qu'on avait des cours de péda théorique ! (...) On faisait un peu (...) notre apprentissage. »<sup>2</sup>

En final, avant l'universitarisation, les contenus qui sont orientés vers l'apprentissage du métier que ce soit pour la formation des maîtres d'EPS ou celle des professeurs, peuvent être qualifiés de professionnalisants. Pour les premiers, la formation vise l'acquisition de techniques sportives à reproduire et faire reproduire aux élèves (des démonstrations de cette technicité sont des critères d'évaluation du concours) alors que pour les seconds, la formation invite davantage à acquérir une plus grande expérience pédagogique et réfléchir sur les activités physiques, à les organiser (support des entretiens à l'oral du CAPEPS). Avec l'élévation du statut de l'enseignant d'EPS se modifie aussi l'identité de ce dernier. Les maîtres peuvent être associés à des exécutants. Ils doivent reproduire une séance en présence d'élèves devant un jury. Les professeurs seraient davantage des concepteurs qui proposeraient, au moment du concours, une séance à partir d'un dossier avec des élèves fictifs. L'un des critères du concours du professorat est la capacité à proposer une séance, une progression ou un programme. Nous observons à travers l'épreuve professionnelle de ces deux statuts d'enseignants un glissement de la capacité à montrer son aptitude à enseigner, on passe d'élèves réels à des élèves fictifs,

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 731.

<sup>2</sup> Hélène, *op.cit.*, pp. 341-342.



virtuels. Après l'universitarisation de la formation, amorcée par la création des UEREPS en 1969, s'éteignent certains statuts, avec la fin de leur recrutement<sup>1</sup>. La formation des maîtres n'a plus lieu. À partir de 1975, ne sont formés que des professeurs d'EPS, le baccalauréat<sup>2</sup> devient le niveau scolaire minimum exigible pour enseigner l'EPS. Dans un contexte social où le chômage traduit les difficultés économiques<sup>3</sup>, la création des UFR STAPS permet d'élargir le champ des débouchés pour les étudiants en STAPS, comme l'indique Alain Hébrard<sup>4</sup> « quatre grandes filières de formation sont proposées dans les UFR STAPS au niveau du 2e cycle universitaire (licence et maîtrise) ». Nos témoins se sont engagés dans la filière qui mène à l'enseignement et se préparent au concours du CAPEPS. Bien que depuis 1975, la « nature et les modalités des épreuves ont changé »<sup>5</sup>, ce sont les mêmes types de connaissances que celles de leurs aînés qu'ils devront acquérir même s'il y a des évolutions, des mutations. Elles se décomposent en trois volets : des connaissances liées à une culture générale en lien avec la discipline, une connaissance théorique et pratique des activités physiques et sportives, et pour finir des connaissances liées à l'acte d'enseignement en théorie et en pratique. Pour exemple, la période des connaissances historiques convoquée dans le programme fluctue selon les années du concours. En ce qui concerne les sciences humaines, nos témoins nés dans les années 1970 ne parlent pas de psycho-pédagogie mais de psychologie, sciences de l'éducation, sociologie, de théorie de l'apprentissage.... Le second volet de la formation pourrait être appelé quelle que soit la génération, théorie des sports. Le dernier volet est relatif aux « connaissances éprouvées de l'acte d'enseignement en milieu scolaire. Les candidats(es) effectuent des stages au cours de leur formation. »<sup>6</sup>. Le recueil de nos témoignages révèle que selon les UFR STAPS, ils ne se déroulent pas uniquement dans le milieu scolaire (premier et second degré) mais peut également se dérouler dans le milieu fédéral, comme avant l'universitarisation. Notons que cela pourrait interroger, puisque les enseignants ne s'adressent, depuis qu'ils sont rattachés à l'éducation nationale, qu'à un public scolaire. Toutefois la diversification des filières<sup>7</sup> proposées à la suite du DEUG, pourrait le justifier.

---

<sup>1</sup> 1975 pour les maîtres, 1984 pour les professeurs adjoints, 1988 pour les PEGC, 1995 pour les maîtres auxiliaires.

<sup>2</sup> Les sportifs de haut niveau et les mères de trois enfants au minimum (à cette date) sont dispensés de ces diplômes.

<sup>3</sup> MARCHAND, Olivier et REVOIL, Jean-Pierre. Emploi et chômage : bilan fin 1980. *Économie et Statistique* [en ligne]. 1981, Vol. 130, n° 1, p. 23-44. DOI 10.3406/estat.1981.4450.

<sup>4</sup> HÉBRARD, Alain. (1990), *op.cit.*, p. 21.

<sup>5</sup> Idem.

<sup>6</sup> Idem.

<sup>7</sup> Idem.

« En première année, on devait faire un stage (...) d'encadrement dans une activité physique euh de notre choix en club. (...) Et puis après c'était en primaire, après c'était un enseignement en collège, après en lycée enfin, les stages (...) pendant les années de formation »<sup>1</sup>

Contrairement à ce qu'aurait pu laisser penser les souvenirs de notre témoin qui était à l'UEREPS (dont le lieu de formation est à l'université, prémices d'une universitarisation), ces stages pédagogiques continuent à être en nombre.

« on avait fait stage en primaire (...) on était au collège. Et après la dernière année, on était tout seul, j'crois ! »<sup>2</sup>

Ainsi, la formation vise toujours (avant et après l'universitarisation) à passer du statut de pratiquant à celui d'enseignant, et dans le même temps permet de former un professionnel. Bien qu'il y ait eu la création des IUFM en 1989, les UFR STAPS continuent de préparer un nombre conséquent<sup>3</sup> de candidats qui se sont engagés dans la voie de l'enseignement. Et si, ces étudiants-candidats n'arrivent pas à acquérir le statut d'enseignant d'EPS, ils choisiront de tenter à nouveau le concours et/ou prépareront un autre diplôme (maîtrise)<sup>4</sup> en lien avec la motricité ou le sport ou encore utiliseront les chemins de traverse (maître auxiliaire, contractuels, ...) pour y parvenir.

Nous avons jusqu'alors montré qu'il y avait une permanence dans les contenus, les connaissances à acquérir pour devenir enseignant d'EPS. Il y a une autre constante, qui traverse toutes les générations et tous les statuts, c'est le temps accordé à la pratique physique. Qu'elle soit courte ou longue et quel que soit leur niveau physique initial, nos témoins déclarent un temps hebdomadaire conséquent dédié à la pratique physique.

« les cours c'était déjà hein ben trente heures par semaine (...) de pratiques physiques, ouais. »<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 996.

<sup>2</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 458.

<sup>3</sup> « A partir de 1991, ces 1800 étudiants sont inscrits en IUFM. Compte tenu des postes ouverts au recrutement, ce sont environ 35 % de cet effectif qui accèdent à l'emploi d'enseignant et sortent du système. 25 % d'entre eux redoubleront ; 30 % choisiront de sortir vers la vie active munis de la licence ; les deux tiers d'entre eux seront employés dans l'enseignement public comme auxiliaire ou intégreront l'enseignement privé. Les 10 % restant de l'effectif poursuivront leurs études en se réinscrivant en maîtrise. » HÉBRARD, Alain. (1992), *op.cit.*, p. 11.

<sup>4</sup> Il s'agit du diplôme universitaire à Bac + 4, cela n'a rien à voir avec la qualification de maîtres d'EPS.

<sup>5</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 253.

« Ah 15 heures de sport ! Ça je me souviens des 15 heures de sport par semaine, on faisait. »<sup>1</sup>

La caractéristique forte de la formation des enseignants d'EPS que ce soit avant ou après l'universitarisation est une connaissance aussi bien physique que théorique des différentes activités qui sont au programme du concours et ce, quel que soit le statut visé.

« Oui, on a eu un peu de cours théorique... On apprenait certaines activités théorique, l'escalade, le ski, théorique, hein! »<sup>2</sup>

« il y avait (...) toute la théorie liée aux activités physiques, hein! En parallèle. »<sup>3</sup>

« Ben voilà (...) l'objectif de la formation c'est de passer à (...) un statut de pratiquant (...) parfois expert dans un domaine ou disons (...) débrouillé à celui capable de transmettre. (...). Il y avait à la fois le côté (...) pratiquer différents sports qu'on n'avait pas eu l'occasion d'explorer au cours de notre scolarité, pour (...) enrichir notre répertoire gestuel, pour (...) affiner notre motricité, et ensuite (...) nous transmettre (...) des moyens (...) de l'enseigner (...) j'ai des souvenirs à la fois de cours purement théorique (...) c'étaient des contenus (...) beaucoup (...) plus théoriques (...). »<sup>4</sup>

Si nous devons parler de profil « type » du professionnel formé à l'issue de la formation initiale pour nos deux générations d'enseignant d'EPS, nous dirions qu'il pourrait être assimilé à un sportif polyvalent (en englobant les activités artistiques). Mais au regard de l'émergence des sciences humaines dans la formation et du large éventail d'APSA auquel est confronté le témoin né dans les années 1970, nous dirions qu'il est moins un technicien sportif spécialiste que celui né dans les années 1950. La polyvalence est élargie du fait de la diversité des APSA. À l'instar de Dominique Bret, qui qualifie autrement mieux cette évolution, nous pensons que la formation avant l'universitarisation, conduisait à former un « enseignant-technicien »<sup>5</sup>, tandis qu'après l'universitarisation, elle préparait un « professeur-ingénieur »<sup>6</sup>.

En utilisant toujours comme point de comparaison le temps dévolu à la formation des enseignants d'EPS, nous notons une permanence dans la durée que ce soit avant ou après l'universitarisation. Nous savons que celle des maîtres n'existe plus au

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op.cit.*, p. 453.

<sup>2</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 255.

<sup>3</sup> Denis, *op.cit.*, p. 682.

<sup>4</sup> Sébastien, *op.cit.*, pp. 1004-1005.

<sup>5</sup> BRET, Dominique. (2008), *op.cit.*, p. 147.

<sup>6</sup> Idem.

milieu des années 1970. Celle des professeurs si elle a évolué dans la structuration, reste de quatre ans, de P1 à P3 pour la première génération, et du DEUG à une année en en CPR ou IUFM pour la seconde génération. Chaque année se conclut par une évaluation mais dont les enjeux ne sont pas les mêmes. Pour notre première génération, la première partie du CAPEPS est sanctionnée par un concours à l'issue de la première année (P1). Il permet de recruter les meilleurs pour les diriger vers les ENSEPS ou pour certains d'accéder aux IPES. Pour les autres, ils poursuivent leur formation dans un IREPS ou un CREPS. Pour notre seconde génération, il y a un examen à la fin de la première année (DEUG1), la seconde année valide la fin d'un cycle et donne droit à la délivrance du premier diplôme universitaire des professeurs d'EPS. Pour les plus anciens, la préparation de la seconde partie du CAPEPS regroupe les années de P2 A et P2 B qui conduisent chacune à un examen et P3. Pour les témoins nés en 1970, la licence est attribuée à la fin de la troisième année à la suite d'un examen. La quatrième année pour chacune des générations est celle de la préparation au concours du CAPEPS. Pour les professeurs nés dans les années 1950, cette année (P3), si elle est appelée examen par nos témoins, est dans les faits un concours où les candidats sont classés et recrutés en fonction du nombre de postes mis au concours. Il y a aussi ceux qui obtiennent la moyenne de 10/20 et plus, mais qui ne sont pas recrutés faute de postes. Michel et Denis ont fait partie de ces candidats appelés « les reçus-collés », qui n'ont d'autre alternative que de repasser le concours. Pour les professeurs nés dans les années 1970, après la licence vient l'année de préparation au concours. L'inscription s'effectue à l'IUFM, à partir de 1991 (en CPR avant), mais le lieu physique de la préparation est dans les UFR STAPS pour nos témoins. Il y a donc bien quatre années d'étude après le baccalauréat avant de passer le CAPEPS. Pour la première génération, aucun diplôme universitaire n'est requis pour passer le CAPEPS (hormis le baccalauréat), pour la seconde, la licence STAPS est nécessaire (comme les CAPES dans les autres disciplines).

L'architecture du CAPEPS, est la même quelles que soient les générations. Ce concours comporte des épreuves écrites, orales et physiques. Par ailleurs, nous avons noté une évolution des modalités et de la nature des épreuves notamment au niveau des épreuves orales et physiques. Avant l'universitarisation, les « sciences d'appui » utilisées durant la formation initiale sont celles qui serviront de support aux épreuves écrites et orales (P1 à P2 B). Les épreuves orales portent sur l'anatomie, la physiologie et la psycho-pédagogie. Tandis que pour la seconde partie du CAPEPS (P3 ou épreuve de classement), les connaissances convoquées se partagent entre un entretien visant à apprécier l'expérience et la motivation des candidats et deux oraux (oral de polyvalence et oral d'option) en lien chacun avec une pratique physique. La pratique d'option est au choix du candidat alors que la pratique de polyvalence est tirée au sort. C'est cette épreuve de classement qui

ressemble le plus dans la forme, à celle du concours de la jeune génération. Nos témoins qui passent le CAPEPS dans les années 1970 ont un entretien professionnel où ils doivent montrer leur capacité à concevoir l'EPS.

« On avait un sujet qui était. (...) J'crois que c'était programme (...) progressions séances (...) c'était à l'oral ! Ça aussi au CAPES. (...) Où t'avais un sujet, tu tirais un sujet on te disait voilà vous avez une classe de 28 élèves dans tel, tel établissement, (...) cycle gymnastique au sol. Précisez les objectifs machins, déroulement du cycle, les objectifs. (...) Ou alors (...) quatrième séance d'un cycle de machin, définissez ce qu'il y avait avant, ce qu'il y aura après où vous voulez en venir euh, les niveaux, les machins, tu vois ça me revient maintenant, voilà. (...) à Vichy (...) Les deux (...) entretiens aussi, sur des (...) séances à préparer-là. Programme progression séance. J'me rappelle de ça, ça me revient. »<sup>1</sup>

« on avait un dossier et dans nos épreuves on avait un entretien avec le jury. (...) Qui durait assez longtemps. Et donc ils [le jury] nous questionnaient sur notre stage. (...) Sur ce qu'on avait fait.»<sup>2</sup>

Pour nos témoins qui le passent dans les années 1990, il y a, tout comme pour les anciens, un oral professionnel. Il s'appuie sur un dossier réalisé à l'issue d'un stage pédagogique.

« c'est nous qui amenions notre dossier au CAPEPS (...) Tu devais proposer un dossier, ouais sur ton année de stage. (...) Il y avait l'oral 1 qui portait sur le dossier. (...) L'oral 1 (...) On avait notre dossier, on avait une question, donc (...) un moment de préparation. (...) Et t'avais une heure d'entretien derrière. (...) Peut-être. (...) Et t'avais un temps de parole, tu devais causer pendant mettons vingt minutes (...) répondre à la question. Et après t'avais un questionnement divers (...) Une question, mettons euh pourquoi vous, comment on aurait pu faire ça avec cette classe euh, c'est de de la péda. (...) Péda didactique, ouais. »<sup>3</sup>

« Donc y a une épreuve qui doit durer une heure je crois, (...) Deux heures qui durent je crois. (...) Non, je me souviens plus. Une heure où t'as (...) tu dois faire un exposé, donc t'as (...) une question par rapport à un dossier. Et donc tu dois, faire une séance. Donc (...) tu dois répondre à la question, je crois. Donc c'est pédagogique, c'est l'oral 1. »<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Denis, *op.cit.*, pp. 684-685.

<sup>2</sup> Annie, *op.cit.*, pp. 893-894.

<sup>3</sup> Yannick, *op.cit.*, pp. 602-610.

<sup>4</sup> Anne-Laure, *op.cit.*, p.476.

Concernant les pratiques physiques pour les candidats au CAPEPS des années 1990, il n'y a pas à proprement parler d'oral de polyvalence et de tirage au sort d'une activité ; les candidats choisissent les activités sur lesquelles ils vont être évalués.

« on avait quatre activités, pour le CAPEPS. Et puis il y avait, une option ! (...) ça fait cinq activités (...) ça fait cinq activités (...) Donc tu avais tes quatre activités physiques choisies. Et ensuite (...) la pratique de l'option. »<sup>1</sup>

Le choix de ces quatre activités sportives est contraint par les quatre groupements d'APS prédéfinis (athlétiques, gymniques, natation, sports collectifs) suivi d'un entretien<sup>2</sup> sur une des activités choisies par le candidat dans ces groupements. Au cours de l'entretien, le jury pourra balayer d'autres activités de ces quatre groupements. En ce qui concerne l'épreuve dite d'option pour la jeune génération, elle est aussi présente. Une prestation physique et un entretien sur une activité choisie par le candidat parmi quatre autres groupements (sports de combat, activités duelles, activités d'expression, les activités de pleine nature et activités diverses). Comme le stipule l'arrêté du 22 septembre 1989 fixant les modalités de concours du CAPEPS, l'entretien porte « sur les aspects techniques et didactiques » de l'APS. Nous avons vu que l'activité support de l'oral pouvait être différente de l'activité physique choisie pour la prestation physique.

Sur la forme du concours du CAPEPS, il y a des similitudes pour les deux générations. Les candidats se présentent à trois entretiens et sont évalués sur des prestations physiques. Des différences sont malgré tout relevées quant à ces dernières. Pour les candidats nés dans les années 1950, il y a peu de choix dans les activités sportives et une des deux prestations est imposée par tirage au sort. Il y a plus de liberté pour ceux nés en 1970, mais contrebalancée par un champ de questionnement qui s'élargit au groupement de l'activité et autres activités sportives dites traditionnelles. Une autre différence observée, est le nombre d'épreuves physiques. Pour les plus anciens, il y a seulement deux prestations physiques contre cinq pour les plus jeunes.

Par ailleurs, nous avons relevé que les maîtres d'EPS, en plus des épreuves orales avaient des démonstrations de techniques à réaliser, et devaient conduire une leçon

---

<sup>1</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 767.

<sup>2</sup> Il « porte, au choix du candidat, sur les aspects techniques et didactiques d'une des activités sportives parmi celles retenues pour la prestation physique et fait l'objet d'une extension au groupement auquel appartient cette activité. Il porte, complémentirement, sur une activité choisie par le jury dans l'un des trois autres groupements, parmi les activités non choisies par le candidat. Il peut être étendu au groupement auquel cette activité appartient. » Arrêté du 22 septembre 1989, *op. cit.* article 9.

avec des élèves devant un jury. Ces candidats devaient faire montre de leur capacité à proposer des contenus et gérer des élèves.

« La deuxième année y avait M2. (...). (...) là j'ai eu des haies. Je me souviens, tirées au sort. Des haies. 50 [mètres] en démonstration. »<sup>1</sup> (...) « Tu devais (...) improvisation [en danse] sur le thème que tu avais choisi et (...) un cours avec des élèves (...). »<sup>2</sup>

Ainsi, contrairement à eux, les professeurs d'EPS sont davantage évalués sur des compétences rhétoriques que pédagogiques comme le souligne Dominique Bret à propos de l'épreuve orale entre 1982 et 1985 : « *Ce n'est plus sur le faire immédiat que le postulant est évalué mais sur un faire antérieur formalisé par écrit. La norme de sélection se déplace de la réalisation (pédagogie) aux connaissances (didactiques) (...) par la maîtrise d'une certaine rhétorique* »<sup>3</sup>. La comparaison de ces deux générations de professeurs d'EPS, nous permet de constater une similitude des compétences recherchées, à savoir des connaissances socio-historiques, didactiques, pédagogiques et des compétences physiques.

Nous avons jusqu'alors essentiellement mis en exergue les permanences et évolutions dans la formation et le concours de certification par le biais de l'universitarisation. Une autre trace qui permet de comparer et d'observer ses effets, est le statut du stagiaire avant titularisation. Avant l'universitarisation, ceux qui sont formés aux métiers d'enseignants et qui ont obtenu un bon classement à la première partie du concours sont des élèves-professeurs (payés durant leurs études en échange d'un engagement décennal)<sup>4</sup> avant même d'avoir obtenu le CAPEPS. Ce statut d'élèves-professeurs disparaît au moment de l'universitarisation de la formation, en 1979<sup>5</sup>. Pour les autres, il faudra qu'ils aient le statut de professeurs stagiaires pour recevoir une rémunération, ce qui sera le cas une fois obtenu le concours. Les stagiaires sont titularisés « *si leur manière de servir pendant le stage a été jugée satisfaisante* »<sup>6</sup>. Dès l'obtention du CAPEPS, les enseignants stagiaires ont un service complet d'enseignement, ce qui correspond à 17 heures d'EPS devant élèves et 3 heures forfaitaire de l'animation de l'A.S.

---

<sup>1</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 262.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 264.

<sup>3</sup> BRET, Dominique (2008), *op.cit.*, p. 145

<sup>4</sup> « *Les élèves professeurs d'éducation physique et sportive ont, (...) la qualité de fonctionnaire stagiaire et perçoivent un traitement.* » Décret n° 67-686. (1967), *op.cit.*, article 4.

<sup>5</sup> LE MONDE. «La suppression des IPES met en cause la formation des maîtres estiment cinq syndicats.» *Le Monde.fr* [en ligne]. 29 mai 1978. [Consulté le 17 mars 2020]. Disponible à l'adresse : [https://www.lemonde.fr/archives/article/1978/05/29/la-suppression-des-ipes-met-en-cause-la-formation-des-maitres-estiment-cinq-syndicats\\_2980102\\_1819218.html](https://www.lemonde.fr/archives/article/1978/05/29/la-suppression-des-ipes-met-en-cause-la-formation-des-maitres-estiment-cinq-syndicats_2980102_1819218.html).

<sup>6</sup> Décret n° 75-36. (1975), *op. cit.*, article 7.

« j'étais affecté dans les Ardennes (...) c'était un CEG, à l'époque. CEG, collègue d'enseignement général (...). On était deux profs d'EPS.»<sup>1</sup>

« J'avais douze heures dans mon emploi du temps à la voile. Sur (...) les vingt heures (...) On avait une heure de plus que les profs. (...) dix-huit heures plus trois. »<sup>2</sup>

Que ce soient les maîtres ou les professeurs, ils étaient donc en responsabilité sur un emploi du temps complet, éloigné de leur lieu d'origine car leur affectation est fonction de leur classement comme l'illustre les exemples de Michel qui est originaire de la Bretagne ou celui d'Annie.

« j'étais affecté dans les Ardennes, dans un petit patelin à la frontière belge tout petit. (...) En fonction de ma place. (...) Ouais, j'étais 432<sup>ème</sup> sur (...) 511. »<sup>3</sup>

« j'étais très très mal (...) classée. J'étais nommée normalement à Dunkerque. LP [lycée professionnel] Dunkerque. Et mon mari lui, était bien classé lui. (...) donc (...) on avait demandé la région de Fécamp Honfleur, (...) toute la Haute-Normandie-là la côte etc. Et lui effectivement a eu Fécamp. Et là moi qui étais à Dunkerque, on s'était marié justement pour avoir une, avec une demande de poste double. »<sup>4</sup> (...) « on était très loin de la famille. (...) Ben oui très loin, ma famille était sur Paris, ou en Picardie. »<sup>5</sup>

Le traitement des stagiaires est quelque peu différent pour les lauréats du CAPEPS des années 1990. Il n'y a pas de rémunération avant l'obtention du CAPEPS (PLC1 est l'année de préparation du concours) mais un allègement du service durant l'année de stagiairisation (appelé aussi PLC2<sup>6</sup> à partir de 1991). Ils sont en alternance dans les établissements scolaires et à l'IUFM (ou CPR), proche de leur université de formation qui est soit à Bordeaux, Nancy ou Besançon pour nos témoins.

---

<sup>1</sup> Michel, *op.cit.*, pp.62-66.

<sup>2</sup> Hélène, *op.cit.*, pp. 261-282.

<sup>3</sup> Michel, *op.cit.*, pp. 62-63.

<sup>4</sup> Annie, *op.cit.*, p. 904.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 920.

<sup>6</sup> Les enseignants-stagiaires au sein des IUFM sont nommés PLC 2 (Professeur des Collèges et des Lycées 2).



« Et en 96, j'ai eu le concours (...) de prof d'EPS, donc j'ai fait une année à Marmande. »<sup>1</sup> (...) « Tu dois avoir dix heures de cours, à faire. Donc là moi j'étais prof à Marmande. »<sup>2</sup>

« j'étais au lycée Poncelet à Saint Avold. Donc en Moselle ! (Ton humoristique) Oh magnifique ! (...) Ben l'année de stage elle était de dix heures. (...) Voilà d'enseignement. (...) Et il y avait des stages activités physiques. Le top ! (...) Eh ben parce qu'on avait des journées (...) où (...) on était devant élèves et on avait des journées réservées (...) j' crois qu'on avait, peut-être deux jours, deux demi-journées peut être réservées au stage.»<sup>3</sup>

« IUFM (...) Donc j'étais en stage pendant dix heures, (...) j'étais au lycée. (...) à Salins les bains. (...) C'est entre Besançon et (...) Saint Lupicin. (...) Si je faisais A.S ! (...) on avait une journée qui était (...) EPS. Donc (...) y avait deux pôles un pôle sur Lons-le-Saunier, un pôle sur Belfort, j'crois (...) Il y avait excentré deux pôles pour faire moins de déplacements aux élèves, j'suppose. (...) Aux étudiants. (...) Tous les tous les gars (...) de l'IUFM en EPS (...) C'était à Lons. (...) tous les stagiaires. (...) Donc ça, c'était une journée. (...) Le jeudi, j'crois. Et le vendredi, c'était une journée (...) pluridisciplinaire. »<sup>4</sup>

« je suis affecté (...) pour mon année de CPR, (...) au lycée Pergaud de Besançon (...) donc en responsabilité en tant que euh, néo titulaire. Avec un tuteur (...) je devais peut-être avoir trois classes (...) en responsabilité totale. »<sup>5</sup>

Comparativement à la génération précédente, leur formation se poursuit durant cette année-là, expliquant qu'ils ne soient pas sur un poste à temps complet. Conformément à la note de service de 1985<sup>6</sup>, ils doivent avoir une réflexion approfondie sur comment ils enseignent. Ils valident leur année par un rapport de stage et (normalement) une visite d'entretien. La seconde année de formation à

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op.cit.*, p. 418.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 467.

<sup>3</sup> Juliette, *op.cit.*, pp. 783-84.

<sup>4</sup> Yannick, *op.cit.*, pp. 618-620.

<sup>5</sup> Sébastien, *op. cit.*, pp. 1017-1020.

<sup>6</sup> Extrait de la note de service n° 85-184 du 7 mai 1985 (B.O n° 21 du 23/5/1985) : «La formation implique, en outre une réflexion approfondie sur les contenus d'enseignement, sur les méthodes de la discipline enseignée et, plus généralement, sur les conditions de l'apprentissage des connaissances. (...) Elle suppose l'acquisition d'un ensemble de techniques pédagogiques et notamment des techniques modernes d'éducation ainsi qu'une réflexion sur leur adaptation à la nature et au contenu de chaque discipline. » LUGRIN, Gilles. «Que savez-vous des CPR d'EPS ? La formation des professeurs stagiaires d'EPS en centre pédagogique régional : une expérience, celle de CLERMONT-FERRAND», *Revue EP.S*, 1989, n° 215, p. 48.

l'IUFM propose des stages assez éclectiques pour certains qui semblent bien éloignés du métier d'enseignant.

« Et (...) dans cette formation pluridisciplinaire je crois on a (...) eu deux stages. Moi j'ai fait un stage d'œnologie. (...) Et j'ai fait un stage (...) Chalais. (...) On avait un mémoire à faire (...) Et pendant l'année-là, (...) j'ai fait aussi un stage (...) dans un LP. Un stage d'un cycle (...) c'est-à-dire toute l'année j'étais en lycée. J'ai suivi mes classes sur l'année donc j'avais un (...) tuteur. (...) Alors je ne sais pas si tout le monde était dans un lycée comme stagiaire. Et si tout le monde a dû aller voir dans un autre établissement, d'un autre type, je ne sais pas trop. (...) pas de souvenir. Je n'ai pas été inspecté (...) un IPR. (...) Ah oui je n'ai pas eu le souvenir (...) d'avoir été inspecté par un IPR. (...) Et ni par le, ni par les formateurs là, de l'IUFM (...) Ben j'imagine qu'il a fait un rapport de stage (...) Parce que. (...) ça s'est bien (...) passé. »<sup>1</sup>

Cette année de stage doit permettre de mettre en oeuvre les apprentissages théoriques reçus en formation.

« je me rappelle (...) du mémoire qu'on avait à faire (...) L'utilisation (...) de la vidéo pour transmettre les (...) points réglementaires, parce qu'à l'époque, il y avait (...) une partie de la note qu'avait les élèves sur (...) des connaissances (...) théoriques sur (...) la maîtrise du (...) règlement de l'activité donc moi j'avais fait volley. »<sup>2</sup>

Les professeurs stagiaires nés dans les années 1970, doivent articuler la théorie à la pratique au-delà de la préparation au concours du CAPEPS en rédigeant un mémoire. Celui-ci doit relever d'une problématique professionnelle, comme l'illustre le thème de la mixité quasiment imposé au témoin, qui aurait préféré travailler sur l'impact psychologique d'une mutation qui l'interrogeait davantage.

« on avait un rapport de stage à faire (...), un mémoire à faire. Et moi mon mémoire, au départ je voulais le faire, sur les dépressions des profs. C'est-à-dire que, tu passais ton CAPEPS à Marseille tu te retrouvais à Créteil, qu'est-ce qui se passait quoi ?! (...) Et, on m'avait, on m'avait dit :

- non, non, vous ne faites pas ça. Ça, c'est déconseillé. Pas question de faire votre mémoire là-dessus.

(...) Je l'ai fait sur la mixité. »<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Yannick, *op. cit.*, pp. 620-622.

<sup>2</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1021.

<sup>3</sup> Anne-Laure, *op.cit.*, pp. 467-468.

Contrairement à l'ancienne génération, la titularisation apparaît plus encadrée et formalisée, elle est soumise à des visites.

« il y avait la visite d'un inspecteur entre guillemets ou quelqu'un de la fac. Qui venait nous visiter sur une activité, moi je me souviens c'était en volley. »<sup>1</sup>

Ainsi, l'analyse comparative du statut de stagiaire entre génération montre l'ancrage plus important de l'universitarisation de la formation dans le métier d'enseignant d'EPS.

La comparaison des récits de vie des enseignants d'EPS entretenus, nous conduit à faire le constat suivant à propos des effets de l'universitarisation. Pour nos témoins nés dans les années 1950, ils passent par plusieurs structures de formation (classe préparatoire, IREPS, CREPS, ENSEPS) conduisant à divers statuts (maître EPS, chargés d'enseignement, adjoint d'enseignement, professeur adjoint, professeur), alors que les plus jeunes n'ont plus, à terme, qu'une structure de formation. En outre, avec l'élévation du niveau de recrutement, un seul statut subsiste, celui de professeur d'EPS. Ce titre apparaît plus prestigieux et correspond davantage au statut de la formation universitaire. Au cours des années 1970, dans les UEREPS sont formés des professeurs certifiés et dans les CREPS, des professeurs adjoints, pour n'arriver en final pour nos témoins nés dans les années 1970, qu'à une seule structure de formation, les UFR STAPS. L'universitarisation permet aussi de revendiquer des formateurs qui auront un grade plus conforme aux prétentions universitaires que celui des professeurs d'EPS en charge des étudiants nés dans les années 1950. Il s'agit des enseignants chercheurs, ce qui permet dans le même temps d'ouvrir des formations à d'autres métiers liés aux APS que sont les professeurs de sport, les éducateurs, les managers... Pour autant derrière l'unicité apparente d'une formation universitaire, la maquette de formation inscrite dans l'arrêté relatif à la création du DEUG STAPS en 1975 amorce une tendance liée à l'autonomie des universités : le choix relatif des programmes. En effet, une partie des enseignements est choisie parmi une liste par chaque université, tout comme une autre par les étudiants. Par ailleurs, la comparaison des récits de vie de nos témoins, femmes et hommes qui se destinent au même métier d'enseignant d'EPS, a révélé la présence d'un concours distinct avant la session de 1989. Les témoignages ont également mis en lumière une hiérarchisation différente des pratiques physiques tout comme une différence de contenus de formation selon le sexe.

---

<sup>1</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 784.

## 9.2 Le genre dans la formation

Avant que la formation ne s'universitarise, une ségrégation sexuelle était présente dans le concours de recrutement et par conséquent, dans la formation initiale aussi bien au niveau des lieux de formation, que des contenus. Deux lieux distincts pour les CREPS et les classes préparatoires. La preuve en est leur implantation géographique, pour exemple le CREPS de Poitiers pour les femmes, celui de Dinard pour les hommes. Dans cette région de Bretagne, nul CREPS pour les femmes mais le lycée de Saint Briec en classe préparatoire. Il en est de même pour celles et ceux qui représentent l'élite de la formation. Une ENSEPS réservée aux femmes à Châtenay-Malabry et une à Paris pour les hommes. Quasiment tous nos témoins nés dans les années 1950, n'auront pas été confrontés à la mixité durant leurs études dans le secondaire mais aussi durant leurs années de formation au métier, excepté pour celui qui commence plus tard (1971). La classe préparatoire qu'il fréquente en lycée, tout comme pour les autres de nos témoins, n'était pas mixte. Il n'y avait que des jeunes gens.

« Donc on se retrouvait beaucoup (...) avoir fait notre formation ensemble à P1 Chambéry ensemble. »<sup>1</sup>

Ce n'est qu'après la première année de formation en classe préparatoire au lycée, que sa formation à l'UEREPS a été mixte, mais les pratiques physiques semblent être séparées<sup>2</sup>. À aucun moment, il n'a fait référence à des camarades de sexe féminin. Il aura fallu l'inciter à parler de la mixité dans la formation pour qu'il l'évoque.

« En fac oui. Bien sûr à partir de P2 A, P2 B, P2 C, c'était mixte. On était des classes mixtes-là bien sûr. »<sup>3</sup>

La mixité dans la formation des enseignants d'EPS s'est mise lentement en place à partir de 1969. C'est à partir de cette date, que les IREPS sont devenus des UEREPS<sup>4</sup>, mixtes, seuls centres de formation des professeurs d'EPS (les CREPS continueront à l'être à titre transitoire et les ENSEPS vont avoir d'autres missions à partir de 1971). Bien que ces instituts ne puissent délivrer de diplômes universitaires, ils ont été « gérés conformément à la loi du 12 novembre 1968 sur l'enseignement supérieur »<sup>5</sup>. En observant le contexte dans lequel la mixité a été mise en place au niveau national, au sein des ENSEPS, elle semblait répondre

---

<sup>1</sup> Denis, *op. cit.*, p. 689.

<sup>2</sup> Ce qui peut s'expliquer par un concours distinct du CAPEPS pour les femmes et les hommes notamment pour les épreuves pratiques.

<sup>3</sup> Denis, *op. cit.*, p. 688.

<sup>4</sup> Décret du 5 juin 1969. Article 3.

<sup>5</sup> Idem.

davantage à des enjeux politiques, financiers<sup>1</sup> qu'idéologiques. C'est dans ce contexte que s'est réalisée la fusion<sup>2</sup> de la formation de l'élite des enseignants de l'EPS. Par ailleurs quel que soit l'institut, les contenus de formation étaient stéréotypés<sup>3</sup> : aux femmes les activités esthétiques, les sports collectifs de petit terrain, aux hommes les activités de combat, les sports collectifs de grand terrain. Comme nous le confirment nos témoins nés dans les années 1950, dans leur formation initiale ne leur a été proposé que des activités qui correspondaient à leur identité sexuelle, en d'autres termes à des activités connotées sexuellement.

« dans notre formation on a eu (...) Une formation assez euh, techniques et (...) pédagogique et sur (...), suffisamment d'activités (...). La danse moi je n'ai jamais eu ça dans ma formation, dans mon programme (...) »<sup>4</sup>

Pour les femmes de ce groupe, c'est une fois entrées dans le métier, qu'elles découvrent cette autre culture sportive.

« Mais sinon il a fallu par exemple, un moment donné se mettre rugby ! Bon se mettre au foot (...) j'crois ce n'est pas (...) trop compliqué par rapport à d'autre sport co mais le rugby c'est quand même bien spécifique. Il a fallu se mettre sur tous les sports de raquettes, les sports de combat ! Moi j'ai un collègue sur Terrain Fleury qui voulait que je fasse de la boxe, je lui ai dit : « Attends, Y. euh t'es gentil mais ça je (...) refuse (...) catégoriquement (...), je ne peux pas, à 55 ans me mettre à faire de la boxe. »<sup>5</sup>

Et même lorsqu'il s'agit d'activités identiques, là encore nous avons pu observer une différence des modalités de pratique. Pour exemple, des courses moins longues en athlétisme (600m pour les femmes et 1500 m pour les hommes), des activités moins intenses pour les femmes, avec par exemple l'absence de l'haltérophilie dans leur formation. Il faudra que le concours de recrutement des professeurs d'EPS devienne unique (à la session de 1989, soit près de vingt ans après le début de l'universitarisation de la formation) pour commencer à noter une évolution dans les contenus d'une formation où la mixité est actée, depuis 1975, du moins en théorie<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> « Les données financières ont été un élément important de la réflexion sur l'unification des établissements et la création de l'I.N.S.E.P » dans LEVET-LABRY, Éric. (2007b) *op.cit.*, p. 272

<sup>2</sup> « Sur le plan national, il est créé, par fusion des deux écoles normales supérieures d'éducation physiques et sportive (ENSEPS) existant actuellement, une école normale supérieure d'éducation physiques et sportive». Décret du 5 juin 1969. Article 4.

<sup>3</sup> Au niveau national, nous en avons une trace dans l'annexe 16 de la thèse d'Éric Levet-Labry.

<sup>4</sup> Denis, *op. cit.*, p. 729.

<sup>5</sup> Annie, *op. cit.*, p. 973.

<sup>6</sup> En effet, la mixité n'est pas toujours de mise en EPS pour la plus ancienne génération. *L'enquête par questionnaire de Dominique Artus (1999) montre que "Les enseignants les plus jeunes (moins de 35 ans) insistent sur les enjeux de personnalisation et de socialisation liées à la mixité. Les enseignants les plus âgés (plus de 44 ans) énoncent davantage de réticences : la mixité est*

Ainsi, contrairement à la génération précédente dès les premières années de formation, femmes et hommes se retrouvent dans les mêmes locaux, et sont formés aux mêmes pratiques physiques, qu'elles soient connotées féminines ou masculines. Mais ce constat mérite d'être quelque peu nuancé. En effet, la mixité n'est pas toujours de mise dans l'organisation de l'enseignement des pratiques physiques en formation. Dans certaines UFR STAPS, il semblerait que ce soit la différence supposée de niveau des étudiants ou la spécificité sexuée des contenus de l'activité sportive<sup>1</sup> qui conduisent à séparer femmes et hommes dans les premières années de formation.

« En (...) gym comment on avait fait ? Non, [nous n'étions pas mélangé] parce qu'ils ne faisaient pas les mêmes choses. (...) volley c'était que filles (...) Basket je me souviens on avait que des filles. (...) Non c'est vrai qu'on a fait, effectivement quand tu, me fais penser à ça (...) je me souviens on avait que des filles. (...) Athlé, non c'était mixte mais par contre c'était en licence. Alors à mon avis (...) on devait faire (...) différencier filles garçons (...) jusqu'en DEUG. Et à partir de la licence, où tu commences à choisir tes activités pour le CAPEPS, on a dû (...) faire des activités plutôt (...) mixtes. »<sup>2</sup>

À certains moments de la formation, celle-ci peut ne plus être mixte notamment lorsqu'il s'agit du profilage des groupes de pratiques physiques, Ils sont fonction de la connotation sexuée des APSA. C'est l'activité de prédilection choisie par les étudiants aussi appelée l'option qui détermine le profil sexué des groupes.

« (...) il y avait des groupes plus féminisés (...) avec les gymnastes, les danseuses et tout ça, nous le groupe sport co c'était quand même (...) plus garçons. T'avais il y avait. Y avait des filles (...) c'était mixte aussi ! Mais (...) une majorité de garçons. »<sup>3</sup>

L'éclairage qu'apporte la sociologie ou les sciences de l'éducation sur la sexualisation du sport explique que le groupe sport collectif soit à une grande majorité constitué d'hommes. Ce n'est qu'à partir des années 1970 que les femmes accèdent à certaines pratiques fédérales qui ne leur étaient jusqu'alors pas autorisées (marathon...) ou qui sont encouragées par les fédérations (judo). Les femmes formées dans les années 1990 accèdent ainsi à des sports qui leur étaient interdits (sports de combat, les sports collectifs de grand terrain) au niveau fédéral et non

---

*défavorable aux apprentissages, génère des difficultés pédagogiques et didactiques" cité par COGÉRINO, Geneviève. Propos d'enseignants d'éducation physique face à la mixité. Staps [en ligne]. Mars 2007, Vol. no75, n° 1, p. 28. DOI 10.3917/sta.075.0025.*

<sup>1</sup> Nous pensons par exemple à certains agrès en gymnastique qui sont réservés en milieu fédéral à l'un des deux sexes.

<sup>2</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 765.

<sup>3</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1020.

enseignés à leurs aînées durant leur formation initiale. De même que les hommes nés dans les années 1970 sont formés à des activités qui ne leur étaient pas recommandées (GRS, danse) comme nous pouvons le lire dans les textes officiels de la discipline de 1967. Néanmoins, s'ils ont eux aussi accès à ces activités d'expression et/ou artistiques, nous resterons prudents et nous nous abstiendrons d'affirmer qu'il y a une égalité de traitement des activités physiques. Il existe bien, encore, une vision genrée des APSA. Une culture qui est parfois moins sportive plus esthétisante est inculquée avec parcimonie durant la formation, pour preuve, le temps de formation dédié à la pratique d'activités dites féminines est minoré (initiation, ou présence à partir de la licence) comme nous l'indique certains de nos témoins.

« j'ai fait GRS. (...) Un petit peu comme ça. (...) Ça a dû être, un cycle vite fait (...) Oh je dirais trois mois ! (...) Mais c'est, ce n'est pas revenu tous les ans, (...) ! (...) Je sais plus si j'ai fait danse. (...) Je sais qu'y avait parce qu'il y en a qui faisait. (...) Danse ou GRS peut-être qu'on avait le choix entre les deux ? »<sup>1</sup>

Ces activités ne font pas forcément partie des activités obligatoires de la culture commune, elles sont laissées au libre choix de l'étudiant qui si elles ne font pas partie de leur patrimoine culturel personnel, sont choisies dans un premier temps par défaut.

« Parce que j'étais un branque en (...) gym (il rit). Non, non parce que pareil, (il reprend son sérieux) c'est parce que non je n'étais pas forcément (...) très (...) bon gymnaste. (...) Et (...) j'avais un petit côté créatif (...) en cours de, de licence avec la prof. Franchement on s'était régalé. (...) Et du coup on avait fait un cycle de danse, (...) en troisième année-là en licence. »<sup>2</sup>

En effet, la place de ces activités connotées féminines dans la formation du métier d'enseignant d'EPS, leur positionnement et leur valeur dans les épreuves d'admission, attestent qu'elles ne sont pas reconnues comme faisant partie du patrimoine culturel commun aux enseignants d'EPS. Ces activités sont évaluées lors de la troisième épreuve d'admission, au choix parmi un groupement de quatre activités et le coefficient qui leur est attribué est de 1<sup>3</sup>. Pour cette épreuve, notons que nos témoins ont choisi des activités dont la programmation dans les cycles d'enseignement dans les établissements scolaire, était plus marginale et/ou atypiques au regard de leur sexe dans les années 1990. La danse pour Sébastien, le tennis pour Yannick, le football pour Anne-Laure et le judo pour Juliette. Sont

---

<sup>1</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 765.

<sup>2</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1062.

<sup>3</sup> Pour cette troisième épreuve (entretien et prestation physique) le coefficient est au total de 2, la moitié du coefficient est accordé à la prestation physique.

enseignées aussi bien aux femmes qu'aux hommes, les activités dites traditionnelles (athlétisme, gymnastique, natation, sport collectif de grands et petits terrain) pour ne pas dire faisant partie de la culture dominante, elles font l'objet d'épreuves obligatoires au CAPEPS.

« J'ai choisi volley. Ben (...) comme je n'étais pas trop mal au lancer de poids j'avais gardé ça je me suis dit c'est bon, je ne vais pas me fatiguer je vais pas me claquer. Et puis (...) il y avait natation obligatoire (...) Et (...) gymnastique rythmique et sportives, Et puis ben j'avais judo. »<sup>1</sup>

« Donc les épreuves physiques, moi j'ai fait donc euh natation. (...) Javelot. Foot. Tennis de table. Et GRS. Ballon »<sup>2</sup>

« On devait en choisir quatre<sup>3</sup> sur les cinq familles d'activités (...) j'ai pris foot. (...) Y avait natation (...) J'ai pris javelot. (...) Et j'ai pris tennis. »<sup>4</sup>

« Natation obligatoire. Il m' semble hein! (...) J' veux pas dire de bêtises mais ch'uis quasi sûr. (...) Et puis après (...) les APSA étaient (...) regroupées par familles (...) un peu différemment de maintenant (...) ce n'était pas la même, la même classification. Donc (...) moi je me rappelle avoir fait (...) un sport co, (...) de l'athlé donc j'avais fait lancer de javelot. J'avais fait (...) handball. J'ai fait (...) Natation et danse. »<sup>5</sup>

Les activités traditionnelles font partie de la deuxième épreuve d'admission et leur coefficient est de 6. Étant donné les modalités des oraux, chaque activité de ce groupement sera évaluée d'une manière ou d'une autre. Elles font partie des activités sportives où il doit y avoir obligatoirement une prestation physique pour chacun des groupes. Pour nos témoins nés dans les années 1950, il n'y a pas de rapport de hiérarchie entre les activités, il n'existe pas de groupement d'activités ou de classification, tout comme il n'y avait pas d'APSA plus valorisées que d'autres. Au concours du CAPEPS, chaque épreuve physique était notée sur 20 points. Il y avait une activité choisie par le candidat et une qui était tirée au sort. L'explication qui pourrait être avancée tient au fait que le concours était distinct. Néanmoins certaines activités physiques étaient l'attribut de l'un des deux sexes. Elles sont stéréotypées sexuellement. Il s'agit de la danse, des sports collectifs de petit terrain pour les femmes, des sports de combat, des sports collectifs de grand terrain pour les hommes. Pour la génération des professeurs d'EPS nés dans les années 1970, le concours est mixte. Pour eux, cette caractéristique semble aller de soi et avoir

---

<sup>1</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 768.

<sup>2</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 475.

<sup>3</sup> Il y a deux sessions de transition où les candidats présentent quatre activités au total au lieu de cinq pour les sessions ultérieures. Il fait partie de l'une d'elle.

<sup>4</sup> Yannick, *op. cit.*, pp. 606-607.

<sup>5</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1012.



toujours fait partie de leur formation, que ce soit à l'école ou à l'université. Toutefois il faut leur poser la question, faire appel à leur mémoire pour qu'ils se souviennent et prennent conscience que cela n'était pas systématique

« Attends c'était au collège ? Je me souviens qu'on était, que des filles ! Et ben c'était au lycée ! C'était que des filles. (...) On n'était jamais avec, non on n'était pas avec les garçons. (...) Et on était en gym ! C'étaient les agrès, on était que des filles, je m'en souviens on était que des filles au lycée. (...) ouais Adam. Ouais j'crois que c'était ça, ouais les garçons ils avaient des profs hommes. (...) Ben écoute ouais c'est marrant, maintenant que tu le dis, parce que je ne m'en suis pas rendue compte, ouais j'crois qu'on était que filles et garçons d'un côté. Filles d'un côté garçons de l'autre. »<sup>1</sup>

« Alors nous on faisait EPS ensemble. Après (...) à l'option E.P.S. si c'était mixte aussi il y avait toutes les (...) ch'ai plus... c'était mixte. Oui j'ai toujours fait EPS mixte, ouais. (...) après peut-être sur une option, sur un cycle foot un coup au lycée, je ne sais pas s'il y avait des filles? Si si il y avait des filles. »<sup>2</sup>

Si la mixité est visible dans les cours en amphithéâtre ou dans les salles, elle l'est beaucoup moins lorsque les corps sont en action. La mixité s'instille dans les cours de pratique physique, quand elle est contrainte par les infrastructures sportives ou lorsqu'il s'agit d'optimiser le temps et les installations. Un de nos témoins se souvient de cours mixtes en natation qui a été enseignée dès les premières années contrairement, aux autres activités où il y avait une séparation des sexes.

« Athlé, non c'était mixte mais par contre c'était en licence. (...). Et à partir de la licence, où tu commences à choisir tes activités pour le CAPES, on a dû (...) faire des activités plutôt (...) mixtes. »<sup>3</sup>

En final, bien que le lieu de formation (l'université qui est mixte) soit unique et indifférencié, qu'il n'existe plus de concours séparé du CAPEPS, il subsiste dans la mise en œuvre de la formation des professeurs d'EPS un enseignement différent qui est fonction du sexe et de la connotation sexuée, genrée des APSA. Nous notons là, une certaine permanence dans la hiérarchisation du patrimoine physique à transmettre. Nous ajouterons en nous appuyant sur le concept de la sociologie du genre, que sont valorisés dans les contenus de formation la culture masculine qui sera la culture dominante à transmettre.

---

<sup>1</sup> Juliette, *op. cit.*, pp. 825-826.

<sup>2</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 657.

<sup>3</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 765.

Ainsi il nous apparaît que l'analyse des récits de vie professionnelle des enseignants d'EPS souligne le passage d'une formation professionnalisante à la charnière des années 1970 à une formation universitaire qui s'académise<sup>1</sup> (UFR STAPS), et qui dans le même temps offre des débouchés autres que l'enseignement<sup>2</sup>. Cependant, le profil des postulants au métier d'enseignant d'EPS reste plutôt sportif. Globalement, ils se sont engagés dans cette voie car ils avaient une appétence pour le sport et appréciaient le contact avec les enfants. La comparaison de la formation des deux générations montre le passage d'une diversité de statuts d'enseignant avec une durée de formation différente pour arriver à un seul statut, celui de professeur pour lequel le temps de formation est (quasi)<sup>3</sup> identique. S'agissant des contenus de formations, ils ont évolué mais n'ont pas fondamentalement changé. Le champ des connaissances scientifiques d'appui s'est élargi tout comme le panel des activités à enseigner. Par ailleurs, cette analyse a mis en exergue un semblant d'homogénéisation de la formation après l'universitarisation, dans la mesure où une certaine autonomie était permise par décret aux UFR STAPS, dans le choix des contenus de formation. Les critères d'éligibilité dans les concours d'entrée à l'UFR STAPS en sont un des signes, tout comme par exemple la mise en œuvre des contenus relatifs à l'acquisition de compétences pédagogiques. Les futurs enseignants d'EPS, nés dans les années 1970, au cours de leurs stages pédagogiques, s'adressent davantage à un public scolaire qu'à un public fédéral. Ils sont ainsi, dès leur formation, confrontés à un public où filles et garçons sont réunis, dans un même lieu, à un même moment et pratiquent ensemble<sup>4</sup>, contrairement à leurs aînés. Ces derniers intervenaient en milieu fédéral avec des groupes établies en fonction des catégories d'âge et de sexe tout comme lorsqu'ils intervenaient dans le milieu scolaire où il était d'usage de séparer filles et garçons<sup>5</sup>, lorsque cela était possible. Après l'universitarisation de la formation, du côté des pratiques physiques, nous pouvons noter une moins grande discrimination des APSA en même temps que s'élargit la culture physique aussi bien pour les femmes que pour les hommes. À la lumière des témoignages recueillis nous pouvons dire que les enseignants et enseignantes d'EPS, avant que la formation ne s'universitarise, se

---

<sup>1</sup> La 74<sup>ème</sup> section est créée au conseil national des universités en 1982.

<sup>2</sup> « *Les STAPS ne reposent plus sur la spécificité de l'EPS et sont contraints de s'orienter largement sur les sports et les besoins de la société civile.* » JARNET, Loïc. (2003), *op. cit.*, p. 246

<sup>3</sup> De 1972 à 1984, seront formés en deux puis trois ans des professeurs adjoints.

<sup>4</sup> Ultérieurement, nous reviendrons sur la gestion de cette mixité des cours d'EPS.

<sup>5</sup> À noter que le profilage des postes CAPEPS en fonction du sexe permettait qu'il y ait une mixité voire une parité de l'équipe enseignante. Ce qui permettait de ne s'adresser qu'à ses pairs comme elles/ils l'avaient appris en formation et, comme nous l'ont raconté certains de nos témoins. Pour d'autres la mixité, n'est pas forcément un choix mais fonction des contraintes matérielles (des infrastructures) et humaines (le nombre de femmes enseignantes ne permet pas d'absorber le nombre de filles). De même que, la mixité dans les cours d'EPS n'allait pas de soi avant la législation en 1975, certains de nos témoins nés dans les années 1970 ont pris conscience de cela et se sont souvenus avoir été séparés de l'autre sexe, durant leurs cours d'EPS lorsqu'ils étaient élèves.

sont construit différemment, en intégrant l'idée qu'il y avait des contenus spécifiques à un sexe. Cela s'atténue quelque peu après l'universitarisation mais subsiste, sur le terrain de la formation. L'idée perdure que femmes et hommes ne peuvent pas toujours apprendre ensemble, et que le patrimoine culturel à s'approprier reste préférentiellement sportif donc masculin.

Dans cette seconde partie, nos témoignages nous ont, jusqu'à présent, permis de révéler d'une part quels étaient les prérequis pour entrer dans le métier d'enseignant d'EPS et d'autre part, quels étaient les contenus enseignés. Les concours de certification (maîtrise et professorat d'EPS) ont parachevé la construction d'une identité professionnelle qui est, sensiblement différente selon les générations et selon les sexes. Mais l'identité professionnelle est un processus, elle n'est pas figée. Elle évolue selon le contexte, ce qui nous amène à comparer nos récits de vie, une fois le concours obtenu. Nous souhaitons ainsi, essayer d'identifier des traits caractéristiques et permanents dans l'exercice du métier d'enseignant d'EPS mais aussi, peut être, des différences.

## 10 L'apprentissage et l'exercice du métier

### 10.1 Une empreinte de la qualité de la formation

Nos témoins formés avant l'universitarisation (nés dans les années 1950) semblent globalement satisfaits de leur formation. Les souvenirs qu'ils ont, sont plutôt positifs. Certains concernent l'esprit d'équipe, de solidarité qui s'est formé dans ces petites promotions :

« Donc j'me retrouve (...) P1 de l'année de 71-72. (...) alors là c'est l'année (...) Boulot boulot boulot boulot. (Il finit par un sourire) Mais c'était bien hein, moi (...) j'aimais bien parce que. C'est disons c'est là que j'ai commencé à apprendre à bosser. Parce que (...) jusqu'à maintenant (...) je ne savais pas m'organiser. Je ne savais pas bosser. Je ne savais pas prendre des notes, je ne savais rien faire ! Quoi (...) j'étais là j'écoutais en classe (...) Et puis je suis tombé sur des copains, des (...) collègues, et ça ça créé un truc. Les classes préparatoires (...) Donc on avait une vie (...) de bosseurs. On (...) avait nos cours au lycée, mais on était logé dans une maison des jeunes et de la culture. En même temps que d'autres étudiants et puis des (...) travailleurs, voilà. Un truc à quatre niveaux là. On avait tout un étage pour nous. Des piaules individuelles, on était très proche l'un de l'autre, on s'aider (...). C'était super quoi ! (...) on était une quarantaine. Maximum quarante. »<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Denis, *op.cit.*, pp. 675-676.

Les conditions d'hébergement, la mise à disposition des installations sont autant d'éléments qui favorisent ce climat de travail.

« donc il y avait des affinités qui s'étaient créées (...) les trois (...) on s'est mise dans la même chambre (...) Et, je peux dire que je leur dois d'avoir réussi, (...). Et c'est grâce (...) à elles qui m'ont entraînée tous les dimanches, tous les dimanches. On avait tout, toutes les installations à nous hein, qui m'ont entraînées en natation, en gym parce qu'elles étaient bonnes. Qui m'ont fait progresser quoi en physique. »<sup>1</sup>

D'autres souvenirs sont liés aux expériences pédagogiques, plurielles, vécues, sous entendant qu'elles sont un atout pour exercer le métier. Nos témoins ont rapidement été (dès la seconde année de formation) confronté au terrain de l'enseignement comme nous l'avons vu précédemment:

« Non mais tu vois, au niveau de notre formation, c'était riche ! Et diversifié. Interventions dans les classes de primaire. Possibilité de faire des classes de neige. Des stages de, en club. Euh stage en club obligatoire. Tu ne vois pas toutes les expériences pédagogiques, qu'on pouvait quand même avoir, quand on sortait ? ! (...) Les années de CREPS c'était riche hein! »<sup>2</sup>

De mêmes que s'ajoutent à ces ressentis, en plus du volume hebdomadaire conséquent de pratiques physiques, les stages d'activités sportives vécus au cours de la formation.

« J'pense (...) de ma génération (...) y'a pas de gars qui se retrouvent comme maintenant, balancés dans un établissement, qui n'ont jamais pratiqué (...) qui n'ont jamais touché à je ne sais pas ils enseignent mais qui n'ont jamais fait. »<sup>3</sup>

« un stage obligatoire (...) sur le lac de Chalain. Donc stage de voile. (...) après on a fait un stage en montagne ! On est allé faire de l'escalade, (...) sur un glacier. (...) c'est P2 A, P2 B (...) des stages de plein air. (...) Bon on partait en promo ! C'était super sympa. On nous initiait à la voile, on nous initiait au ski (...) hein y a pas mal comme expérience ! »<sup>4</sup>

Les avantages en nature contribuent aussi à laisser de bons souvenirs de leur formation.

« Et on était, on (...) pouvait (...) sur (...) tout un cycle à aller (...) faire du patin de vitesse quoi ! (...) C'était sympa. On avait possibilité aussi d'aller faire

---

<sup>1</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 258.

<sup>2</sup> Annie, *op.cit.*, p. 877.

<sup>3</sup> Denis, *op.cit.*, p. 678.

<sup>4</sup> Annie, *op.cit.*, pp. 875-877.

du ski de fond à Autrans, il y avait des trucs organisés. (...) J'pense que c'était (...) une découverte de l'activité. (...) C'était (...) complètement (...) sur le volontariat mais c'était (...) bien c'était organisé, c'était gratos. (...) c'était dans notre formation quoi. »<sup>1</sup>

Outre ces souvenirs heureux, la vie en internat (et au-delà), n'est pas sans conséquence sur la manière d'exercer le métier ou de le concevoir. Le travail en équipe est dès les premières années, un mode de fonctionnement qui par la suite, semble aller de soi.

« Dans une formation de quatre ans, allez même cinq ans puisque j'ai fait une cinquième année en candidat libre. T'es imprégné quoi ! (...) en plus il y avait une ambiance de groupe extraordinaire quoi ! (...) et tout ça, ça a créé les bases. C'est pour ça que je ne fais jamais les choses, tout seul, enfin j'aime faire les choses collectivement. Ça vient peut-être de là, hein je ne sais pas. Bon peut être aussi c'est que ça rassure de faire collectivement de faire (...) d'être avec les autres. De ne pas (...) Ouais à l'aventure, et faire des conneries quoi. »<sup>2</sup>

Les conditions dans lesquelles ils apprennent à enseigner participent aussi à laisser des traces satisfaisantes de leur formation. Nous avons évoqué les volumes horaires pour les pratiques physiques mais aussi l'approfondissement d'année en année des sciences d'appui. S'ajoute à cela la qualité des infrastructures qui participent à ce sentiment de satisfaction

« Parce que là où on habitait, enfin, où on était logés, c'était un ancien hôtel. Qui était assez majestueux, qui était assez grand. Et donc, on était logés par étage quoi. Et comme à l'époque, donc nous on a commencé à l'époque oui il y avait plusieurs étages. Et nous on était logés au dernier étage, je crois et en-dessous, il y avait les stagiaires l'année suivante. »<sup>3</sup>

« Enfin y avait gymnase, hein des installations. Piscine, sauna... (...) Oui. Sauna, c'était le luxe. Pour moi. Enfin j'ai adoré le CREPS ! Quoi. »<sup>4</sup>

« Trois par chambre. Le CREPS de Dijon ! C'était un, un décor magnifique, un parc magnifique ! Installation. On avait un gymnase sur place, une grande halle de sport. Deux salles de danse ! Différentes, une qui était un peu... cabanon (...). Bon sinon (...), une grande salle de danse, ben on avait une piste. Une piste (...) pas en tartan. Une piste cendrée je crois. Puis comme c'était un beau

---

<sup>1</sup> Denis, *op.cit.*, p. 681.

<sup>2</sup> Michel, *op.cit.*, p. 139.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 47.

<sup>4</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 256.

parc (...) on allait souvent préparer le 600 m (...) Et je me vois un matin, on avait cours un matin à huit heures. On faisait les footings dans le parc et tout ça (...). »<sup>1</sup>

Un esprit de corps se crée durant ces années. Les anecdotes sur les années de formation ne manquent pas. Nous en avons eu un aperçu avec les manifestations de solidarité, tout comme ces tranches de vie estudiantine d'un de nos témoins

« Alors on a fait (...) on était sous tente, on a été en pleine mer. Et puis (...) on a fait (...) du canoë, je crois. Ce dont je me souviens surtout, c'est une espèce de soule géante qu'on avait fait. (...) On s'était fendu la gueule, c'est dingue (rire). Et qu'est-ce qu'on avait fait d'autres? On avait dû beaucoup discuter avec les profs euh. Ils avaient dû nous présenter ce qu'on allait (...) faire, le programme et tout ça. »<sup>2</sup> (...) « c'était démixté<sup>3</sup>(...). Ouais. Ça aussi, c'étaient des sacrés moments ça. Parce que des fois (s'arrête car rit) on lâchait les fauves (s'empresse d'ajouter) d'un côté comme de l'autre hein ! (...) (il a repris son sérieux) ouais, il y avait des rencontres, c'était je ne sais pas comment c'était organisé d'ailleurs. Je ne sais pas si c'étaient les profs qui organisaient ça ou quoi. En dehors de ça, tu vois (...) bon on n'avait pas euh. Si on allait à la pêche, à la bonne époque quoi. On allait pêcher les araignées. Parce qu'il y avait quelques collègues qui étaient branchés plongée sous-marine, tu vois. Au mois de mai on ramassait les araignées. (...) On faisait cuire ça dans l'infirmerie du CREPS (...) l'infirmière n'était pas là. On avait quand même la clé, je ne sais pas pourquoi on avait la clé de l'infirmerie. (...) ça sentait le crabe là-dedans (...) ça sentait le crabe à tous les étages (rire). »<sup>4</sup>

Le brouillon d'un courrier qu'il avait rédigé à l'occasion des 50 ans du CREPS de Dinard où il n'a pu se rendre, soulève le voile des relations entre les étudiants de sexe opposé, durant ces années de formation.

« j'avais adressé un courrier au comité d'organisation en demandant que ce soit lu (...) là-bas (...) au moment de leur assemblée. Donc là-dedans, je parle de comment ça se passait quoi. (...) là-dedans je (...) relate des anecdotes. Je m'étais un peu livré. (...) ça c'était un brouillon (...) (Il lit son brouillon) " on n'oubliera pas de mentionner les inoubliables, nos inoubliables retrouvailles avec nos consœurs de Saint-Brieuc qui ont ponctué agréablement nos études et ont parfois été à l'origine de famille de prof de gym " (rire) (...) Mari et femme

---

<sup>1</sup> Annie, *op.cit.*, pp. 881.

<sup>2</sup> Michel, *op.cit.*, p. 156.

<sup>3</sup> Dans le vocabulaire professionnel, cela signifie que les deux sexes sont séparés.

<sup>4</sup> Michel, *op.cit.*, p. 47.

(...) Ah ! Ouais, tu vois j'ai fait un historique de tout ce qui s'y était passé pendant que j'y étais. »<sup>1</sup>

Outre l'état d'esprit qui semble avoir joué pour beaucoup dans la réussite des unes ou des autres et qui sera conservé pour aborder le travail, les formateurs, les situations vécues en tant qu'étudiants auront été des sources d'inspiration dans la pratique du métier. D'autant plus, si cette relation leur laisse des souvenirs positifs.

« Le père Vanpouille (...) c'était un excellent pédagogue en natation. (...) Et j'en (...) ai tiré beaucoup beaucoup (...) de profits, et il m'a vraiment inspiré dans mon enseignement si tu veux. (...) Ses séances, c'était toujours (...) bien basées. Ses exercices. Beaucoup d'exercices (...) de péda que (...) j'ai repris parce que, ben moi j'étais dans le groupe mauvaise (...) des crepsinettes (...). Donc il a vraiment fallu qu'il m'apprenne (...), qu'il nous apprenne à nager et, je vais dire qu'il y a des tas d'exercices que j'ai, après, réutilisé dans mon enseignement quoi. »<sup>2</sup>

Les formateurs durant cette formation initiale sont donc source d'inspiration, leur pédagogie, les exercices qu'ils proposent sont réutilisés dans l'exercice du métier. Les adjectifs qui les qualifient sont très positifs « excellent », « prof super bien ». Ils sont les initiateurs de pratiques physiques qui ne font pas partie du patrimoine culturel familial.

« La boxe ça me plaisait bien, c'était très ludique, (...) j'allais deux entraînements par semaine avec (...) le prof (...) dans le cadre (...) de la formation. (...) Jusqu'(...) au CAPES quoi. (...) Après j'ai arrêté ouais. Après j' voulais pas continuer (...) ben faut dire que, (...) j'ai fait de la boxe, parce que l'activité me plaisait donc aussi, on avait un prof qui nous a fait aimer cette activité, voilà. (...) C'est surtout ça quoi. C'est (...) surtout par rapport au prof. Parce que (...) la boxe tu dis, c'est un truc de bourrin et tout. Mais non ! Là c'était vraiment l'escrime du poing. C'était vraiment euh, et puis une approche, le gars était super bien ! Il nous a intéressé, il a intéressé plusieurs (...) J'avais fait en cours aussi avec des classes un peu difficiles. Avec les CPPN<sup>3</sup> CPA<sup>4</sup>. J'avais des élèves de CPPN CPA. (...) Classe de pré professionnelle de niveau.

---

<sup>1</sup> Michel, *op.cit.*, p. 105.

<sup>2</sup> Annie, *op.cit.*, pp. 868-869.

<sup>3</sup> Ce sont les classes pré-professionnelles de niveau, qui permettaient de pré-orienter des élèves en échec scolaire, à la fin de la cinquième.

<sup>4</sup> Classe préparatoire à l'apprentissage.

(...) Et j'ai fait ça avec des élèves (...) de SEGPA<sup>1</sup> aussi. (...) Là j'ai fait de la boxe avec eux ouais un peu ouais. C'était bien ouais. »<sup>2</sup>

Même si les étudiants ne poursuivent pas l'activité physique découverte en formation en tant que pratiquant, ils la font découvrir à leurs élèves. Les formateurs sont des passeurs de savoirs puis sont relayés par les enseignants d'EPS. Mais ils ne sont pas les seuls, les camarades de promotion sont aussi des vecteurs.

« En gym, par exemple, ben tous les choses, (...) senties même si je ne faisais pas, [les mouvements que j'avais] vues tu sais avec les autres qui, tu sais les copines qui étaient super bonnes en gym. (...) Des choses que j'ai vues, que j'ai parées. J'ai adoré parer voilà. Et ça, j'ai beaucoup appris aux élèves après. En gym de parer (...) Oui, la parade. Enfin moi je trouve ça hyper intéressant. (...) Tu sens le mouvement, comment ça s'appelait (...) le mouton, l'équilibre sur le mouton. Enfin tu fais, pour parer tu sens le geste (elle mime une parade d'un saut de lune) (...) Oui ! Le saut de lune ! Le saut de lune, exactement. (...) sur l'épaule. La parade. Oh ! (Elle dit en souriant), j'étais une maniaque de la parade, aux élèves après. »<sup>3</sup>

Conjuguées aux relations entre étudiants, les relations avec les formateurs sont ainsi une partie des éléments qui aident à qualifier la formation des enseignants d'EPS.

« J'ai eu un bon prof en plus. (...) le Père Vanpouille (...) une figure. (...) Oh oui ! (...) Oh parce qu'il avait une personnalité (...) particulière. (...) Prof aux cheveux longs. Il draguait facilement les Crepsinettes, enfin tu vois euh une réputation. »<sup>4</sup> (...) « Ce fameux Vanpouille qui était aussi un excellent pédagogue en natation mais il était aussi excellent en volley »<sup>5</sup>

Le charisme, l'humanisme sont les caractéristiques de ces formateurs qui laissent une trace dans la mémoire de nos témoins.

« Parce que on était entouré de gens [les formateurs] qui étaient humains (insiste sur ce mot) avant tout même s'ils étaient politiquement et syndicalement engagés (...). Ils étaient (...) vraiment (...) des gens qui

---

<sup>1</sup> Sections d'enseignement général et professionnel adapté, ce sont des classes qui accueillent des élèves en échec scolaire, qui ont des difficultés qui ne leur permettent pas de suivre dans des classes ordinaires.

<sup>2</sup> Denis, *op.cit.*, pp. 724-725.

<sup>3</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 349.

<sup>4</sup> Annie, *op.cit.*, p. 868.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 900.



t'entouraient, qui te guidaient (...), qui te donnaient des pistes (...). Ouais qui t'éclairaient quoi (...) Quatre ans ce n'est pas rien, hein ! Dans une formation »<sup>1</sup>

« en candidate libre, mais ils te permettaient d'aller suivre certains cours (...). De suivre certains cours, des cours que (...) tu voulais suivre, tu étais autorisée à y aller. »<sup>2</sup>

«ils étaient bien les profs (...) ils nous ont, ils m'ont apportés (dit-elle en souriant) tellement de connaissances. »<sup>3</sup>

Ainsi, le groupe d'enseignants d'EPS nés dans les années 1950 perçoit la qualité de la formation au travers le régime d'hébergement, les conditions d'accueil, les infrastructures, les connaissances et compétences acquises pour faire le métier mais aussi les relations avec les formateurs et entre étudiants. Bien que les années de formation soient sanctionnées à deux reprises par un concours, il est intéressant de noter qu'aucun de nos candidats ne nous fait part d'une pression liée à la concurrence du concours du CAPEPS, qui aurait pu ternir les relations entre candidats ou étudiants ou établir une relation hiérarchique autoritaire avec les formateurs. Et pourtant cet esprit de solidarité aura été préjudiciable à certains.

« Mon mari. Ah je ne sais pas si ça fait partie de, ce n'est pas grave (...) avait aidé un copain, en P2A. Qui avait donc qu'il lui avait filé (...) des réponses parce que (...) le copain il ne savait pas donc, J.-J. était super fort en anatomie, il lui avait filé ses dessins etc., il s'est fait choper, on lui a fait (elle martèle la table avec ses doigts) repasser en septembre ! Pour rentrer en P2 B. »<sup>4</sup>

Un esprit de corps s'est formé durant ces années de formation. À la promiscuité s'est ajouté le passage de certains rites (les divers concours, les épreuves de classement, les épreuves à Vichy<sup>5</sup>) et ce, quel que soit l'institut de formation et le futur statut de l'enseignant. Ceci contribue à créer un sentiment d'appartenance à un groupe, celui des enseignants d'EPS.

Pour autant la formation n'est pas idéale. Nos témoins nous font part de ses limites. L'une d'entre-elles, réside dans les cours qui ne sont pas directement liés au métier. Ils sont dépréciés tout comme les formateurs.

---

<sup>1</sup> Michel, *op.cit.*, p. 139.

<sup>2</sup> Annie, *op.cit.*, p. 890.

<sup>3</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 347.

<sup>4</sup> Annie, *op.cit.*, p. 883.

<sup>5</sup> Pour rappel, les épreuves orales et physiques du CAPEPS et du monitorat avaient lieu pour les femmes à Dijon mais nos témoins femmes nous affirment les avoir passées à Vichy comme les hommes.

« on avait (...) des profs qui venaient de l'extérieur. Des profs qui venaient de fac, qui venaient plus ou moins. Enfin (...) au CREPS de Dijon (...) (ton limite dédaigneux) Ouais ouais qui étaient (...) en fac et autres, qui venaient nous faire cours euh au CREPS quoi ! (...) Alors là ça pas été génial, génial. (...) Je n'ai pas de souvenirs (...) mémorables. On travaillait beaucoup par nous-mêmes. Dans les matières intellectuelles quoi ! (...) ils nous faisaient des cours (...) magistraux, au tableau (...) on continuait de faire de (...) de l'anat. fonctionnelle. Voilà »<sup>1</sup>

Et lorsque les contenus ont à voir avec le métier, comme les pratiques physiques, certaines ne remportent pas l'adhésion de tous notamment, lorsqu'il s'agit de pratiques physiques non traditionnelles et/ou qui ne correspondent pas aux conceptions des étudiants

« les autres collègues, je me souviens, hein. J'avais des (...) collègues qui étaient dans l'autre groupe et qui étaient (...) à fond sport. Et en particulier des copains footeux qui habitaient dans ma (...) commune, (...) et eux ils se foutaient (il insiste sur ce mot) de la gueule de Mme Essieux là, avec ses histoires de relaxation, de prise de conscience de ceci, de cela, et tout ça. Alors que nous, dans notre groupe, on était, on prenait ça au sérieux, quoi. »<sup>2</sup>

« Et nous, au CREPS, on avait deux courants très très différents. On avait une personne, Madame Hahm, qu'importe, qui était du style jazz moderne etc. Et on a eu Madame, (elle réfléchit) alors, qui elle était. Oh c'était un courant de danse très particulier, qui était dans tout dans le relâchement, dans le vécu, dans le on n'aimait pas. (...) Après (...) en P3 justement on a eu à choisir. (...) Et les trois quarts de la promo sont allés vers le jazz (...) classique. Et il y avait sept, huit filles qui aimaient bien parce que c'était vraiment un courant particulier. (...) Non, non non ! Ce n'est pas le contemporain. On, on s'endormait dans ses cours, parce qu'il fallait marcher, fallait faire des mouvements, fallait oh pff c'était nul (elle éclate de rire). (...) (Elle finit de rire) j'en ai un très mauvais souvenir. »<sup>3</sup>

Hormis cette critique à propos de certains formateurs qui ne font pas partie de la corporation, de certains contenus, la formation est jugée incomplète, elle ne répondrait pas à la réalité du terrain. C'est ce que nous relevons de nos témoignages de manière directe ou indirecte. Notre maîtresse d'EPS qui est un peu plus critique sur sa formation, illustre cela.

---

<sup>1</sup> Annie, *op.cit.*, p. 867.

<sup>2</sup> Michel, *op. cit.*, p. 42.

<sup>3</sup> Annie, *op. cit.*, p. 871-872.

« Alors là ! À cette époque-là, nous les maîtres c'était notre boulot, c'était vraiment technique hein. Même la péda, c'était technique pour enseigner, oh ben oui, (...) c'est ça aussi l'enseignement, d'accord mais pas de cette façon. »<sup>1</sup>

Elle qualifie sa formation de trop techniciste, pas assez pédagogique et trop centrée sur la réussite du concours et moins sur comment enseigner aux élèves :

« Même la péda, c'était technique pour enseigner (...) La péda c'était (...) ben sauter haut, courir vite (...) lancer loin. (...) Vraiment (...) comment on ne dit pas autoritaire (...) comment le mot on te disait tout de suite, c'était technique (...) Comment faire pour, c'est ça aussi l'enseignement, d'accord mais pas de cette façon. »<sup>2</sup>

C'est sur le terrain qu'elle a fait ses armes.

« Enfin moi après petit à petit (...), un élève qui arrivait bien, je (...), aux camarades regardez:

- pourquoi il arrive bien? Pourquoi il fait mieux, pourquoi ça va... ?,  
enfin tu vois ! »<sup>3</sup>

C'est aussi à travers l'évaluation, que son témoignage révèle à quel point, cette formation technique, sportive est une limite dans l'enseignement. L'évaluation qu'elle propose en début de carrière et qu'elle a utilisée durant une dizaine d'année (jusqu'aux environs des années 1982) reflète ce qu'elle a appris en formation.

« Oui et que ces notes-là, c'était la table Letessier? Les performances. (...) C'était ça les notes de fin de trimestre. T'avais une note d'athlétisme par exemple en hauteur, on notait à chaque fois. (...) La performance. La table Letessier. (...) Performance en vitesse, performance en hauteur, performance en lancer (...) Elle était dans nos affaires parce que les élèves, ils aimaient bien regarder

- combien je fais Madame?

Donc ils regardaient. Tu vois (...) à disposition. (...) Pour voir un peu où ils en étaient. C'était vraiment-là, la première année. Vraiment des années encore après. »<sup>4</sup>

La table Letessier va petit à petit laisser place à d'autres critères d'évaluation. Ils sont fonction de divers paramètres (les textes officiels, l'équipe pédagogique qui

---

<sup>1</sup> Hélène, *op. cit.*, pp. 330-331.

<sup>2</sup> *Idem.*

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 331.

<sup>4</sup> *Ibidem*, pp. 356-357.

évolue qui veut enseigner à des classes mixtes, les modalités d'inspection qui évolue, l'enseignant n'est plus évalué comme un élément isolé mais comme faisant partie d'une équipe pédagogique...). Cette enseignante ne s'intéressera pas uniquement à la performance de ses élèves (comme elle a appris en formation) mais aussi à leur attitude, leur « discipline » en cours.

« Et que aussi dans la note avant d'être en mixité (...). Peut-être pendant dix ans, admettons dix ans on a noté avec les tables Letessier et tout ça. (...). Et après rapidement, pas forcément tous les collègues d'ailleurs (...) Avec d'autres collègues quand même, avec J. peut-être. Je ne notais pas sur 20 la note du trimestre sur la performance. On notait par exemple sur 10. Bon on avait une note d'athlétisme, une note de gym, (...), et de sport co. (...) je me souviens plus comment on faisait (...) mais je ne mettais pas sur 20 les performances. Je mettais par exemple sur 10 et autrement (...) et quelques points sur la discipline. Si tu avais cinq remarques dans ton carnet, euh tu vois? Euh Les chewing-gum, les lacets, les trucs, on mettait quelques points, tu vois donc la note n'était pas que performance. »<sup>1</sup>

Ainsi, l'insuffisance de la formation est manifeste lorsque les enseignants sont confrontés à des réalités de terrain non appréhendées durant les années d'étude. Dans l'illustration précédente, il s'agit des difficultés pour apprendre aux élèves, la nécessité d'évaluer d'autres paramètres que la seule performance. Une autre réalité qui n'a pas été abordée et qui sert d'élément critique à la formation est la mixité du public scolaire. Les quelques raisons explicatives sont d'ordre structurel : deux CAPEPS (un pour les candidats et un autre pour les candidates), des postes profilés selon le sexe dans les établissements, une mixité à l'École qui devient la norme à partir de 1975. Se retrouver face à des classes mixtes, devoir enseigner des activités physiques qui étaient dévolues à l'autre sexe peut dérouter certains, pour d'autres, créer parfois des situations de « rejet » ; d'autant plus s'ils n'y ont pas été préparés ou confrontés. Hélène qui a suivi une formation de maîtresse d'EPS, subit une mixité qui lui est imposée par ses collègues, au bout d'une vingtaine d'année d'exercice du métier, lors d'un renouvellement de l'équipe EPS.

« Il y avait donc des profs hommes qui faisait cours aux garçons, des profs femmes qui faisaient cours aux filles mais les cours d'enseignement général étaient, mixtes (...) C'était institué comme ça (...) Alors que dans les autres bahuts c'était en mixité. Ça avait perduré (...) Donc j'étais contente d'enseigner. Les filles c'étaient des perles, han. Punaise. Je, je n'ai jamais demandé, je dis souvent ça, je n'ai jamais demandé un carnet de correspondance pendant 25 ans. Je ne savais même pas ce que c'était un carnet de correspondance pour

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 392.

mettre des mots aux parents. Je n'avais rien à dire, je n'avais rien à dire. (...) Jusqu'à la mixité. En EPS. (...) et puis je ne suis pas la seule (...) Mais (...) on n'avait pas été formé non plus. Si les cours au CREPS, si on avait des cours au CREPS, dans les écoles primaires hein. On avait des cours dans les écoles primaires à Lille (...) des cours d'EPS (...) avec des petits bouts de choux, donc évidemment garçons filles. (...) Ben évidemment, c'était mixte mais autrement »<sup>1</sup>

Elle juge sa formation comme insuffisante sur ce point. Elle n'a pas su les préparer à une évolution du public scolaire. Pourtant, la mixité a été amorcée avec la réforme Capelle/Fouchet en 1963 qui, rassemblait, au collège, dans un même établissement filles et garçons (CES). Cette mixité s'est étendue à toutes les strates de l'École en 1975 avec la réforme Haby. Il lui apparaît évident que ses difficultés pour maintenir un climat de travail, sont imputables à sa formation. Elle la compare à celle de ces jeunes collègues arrivant dans l'établissement dans les années 1990, qui bousculent les habitudes et semblent mieux armés pour faire face à la mixité.

« Que y a eu (...) des collègues de l'ancienne génération encore plus âgés que moi partaient à la retraite, des jeunes collègues arrivaient, été mutés. Ils avaient été formés mixité. Ils n'étaient pas pour, la séparation donc ils ont demandé qu'on (...) mixe, collège, lycée, installation et tout, voilà. (...) Et puis ils étaient peut-être temps de passer à la mixité, par rapport à la mixité qui était tout autour. Voilà ça s'est fait comme ça. »<sup>2</sup>

Cette nouvelle donne modifie quelque peu son rapport aux élèves et aux activités qu'elle enseigne. Elle se doit d'élargir sa connaissance sportive.

« Parce que quand même après en mixité, on faisait (...) des sports (...) de grands terrain (...) rugby (...) foot moi, faut dire que moi, ça a été la base (...). J'avais fait en formation quand même (...) en formation continue. On avait tous les stages qu'on voulait hein à l'époque. (...) Sur place (...) avec des intervenants, du (...) CREPS. De Rennes. En danse (...). Le PAF<sup>3</sup>(...) Là, on demandait les stages qu'on voulait. T'avais plusieurs stages dans l'année hein. »<sup>4</sup>

Certains refuseront de modifier leur pratique arguant d'un déficit de formation.

« Ben c', parce que dans notre formation, comme (...) te dis, le collègue, il n'a pas fait, il n'était pas prêt (...) de la danse. (...) à l'inverse (...) tu vois moi je faisais bon foot, rugby (...) bon il n'y avait pas beaucoup de rugby à cette

---

<sup>1</sup> Hélène, *op. cit.*, p. 279.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 280.

<sup>3</sup> Plan académique de formation.

<sup>4</sup> Hélène, *op. cit.*, pp. 284-285.

époque-là. Mais tu vois c'est par rapport aux activités aussi ! (...) Ben par rapport à la formation (...) de mes collègues et de moi-même, de notre formation de l'époque hein (...) Ben oui ! On avait (...) je n'avais pas (...) de billes pour (...) enseigner aux garçons et puis eux ils n'avaient pas de billes pour enseigner (...) aux filles. »<sup>1</sup>

Nous pourrions nous interroger sur les « billes » dont parle notre témoin. Les études sociologiques nous donnent un faisceau d'éléments de réponse. Les enseignantes s'emparent de la culture du dominant, de la culture masculine que sont les sports de grand terrain, voire de combat. L'inverse n'est pas toujours vrai. Dans nos témoignages se sont plus souvent les enseignantes qui s'adaptent à la venue d'un nouveau public, enseignent de nouvelles pratiques, réservées autrefois à la gent masculine<sup>2</sup> tant dans la formation qu'au niveau fédéral. Tandis que des hommes refusent d'enseigner des pratiques connotées féminines. Étant contraintes de travailler avec des classes mixtes, certaines équipes pédagogiques s'organisent pour gérer cette problématique. Un équilibre, un compromis peut être trouvé pour répondre aux demandes supposées des élèves ou aux exigences institutionnelles.

« Parce que, bon on s'est toujours (...) à Roland-Garros, il y a toujours eu (...) Agnès ou (...) des femmes qui s'occupaient de ça [de la danse ou du step] donc, la question ne s'est jamais posée quoi hein. »<sup>3</sup>

Bien que des formations continues aient été suivies, les réticences chez certains enseignants restent fortes.

« Ben j'en connais des collègues qui ont fait danse moi (...). É. (...) a fait danse, avec les élèves parce qu'il n'y avait personne pour faire il n'a pas fait par choix. Parce qu'il y avait une demande option bac, il a fait avec (...) B. (...), ils ont fait danse une année. Il m'a dit

- tu ne veux pas venir avec nous ?

J'ai dit

- Eh ça ne va pas, non, moi ch'uis pas. Moi je ne connais pas ça.

Je ne connais pas, et je ne veux pas connaître. Non et je pense que (...) dans notre formation on a eu (...) Une formation assez (...), technique et (...) pédagogique et sur (...) suffisamment d'activités (...). La danse moi je n'ai

---

<sup>1</sup> Annie, *op. cit.*, p. 944.

<sup>2</sup> Au niveau fédéral, certaines activités n'étaient pas ou très peu ouvertes aux femmes jusqu'à la fin des années 1980, parmi lesquelles le football, la boxe, le rugby. DAVISSE, Annick. (1991), *op. cit.*, pp.65-69.

<sup>3</sup> Denis, *op. cit.*, p. 729.

jamais eu ça dans ma formation, dans mon programme (...). J'ai (...) fait des stages (...) danse (...) parce que c'était pour (...) voir (...). J'ai fait GRS aussi pff. Stage pour voir si voilà. »<sup>1</sup>

Ce refus catégorique d'enseigner certaines activités est à notre sens, un signe fort d'une représentation genrée des APSA, qui est propre à chaque individu. Restons prudent, le refus d'enseigner une activité ne s'explique pas toujours par le filtre du genre, cela peut aussi être pour d'autres raisons. L'anecdote qui nous est racontée illustre ce propos.

« Je pense en particulier à un collègue. Euh qui était dans la même promo que moi, mais qui était dans l'autre groupe. (...)

- Font chier avec leur connerie, moi j'ai mon truc (il semble l'imiter en marmonnant).

Lui c'était un footeux, donc football et puis là (...) pour te dire, la barre fixe ça le faisait tellement chier que (...) il avait peint la barre fixe pour que les élèves se fassent mal aux mains. Et comme ça plus de barre fixe, et voilà réglé le problème (il rit). (...) Bon c'est peut-être un trait de caractère, hein! (...) Mais bon, je n'ai pas vu euh hein les (...) barres fixes peintes. (...) Les collègues qui travaillaient avec lui qui l'ont relaté. (...) Mais bon qui ne l'empêchait pas par ailleurs de faire son boulot très correctement quoi. Mais il avait ses (...) dadas, ses activités, il ne fallait pas l'emmerder avec d'autres activités. »<sup>2</sup>

Toutefois, lorsque les activités ne sont pas enseignées en formation ou seulement à une partie des enseignants, en l'occurrence les femmes, il est difficile de lutter contre les stéréotypes. Cela pourrait être une autre limite à la formation de ces enseignants, qui ont préparé un concours distinct. Il semblerait que pour certains, il y ait des activités qui ne peuvent être enseignées que par l'un ou l'autre des deux sexes. Les propos de Denis en sont une illustration. À la fin de sa carrière au lycée, de nouvelles activités apparaissent dans la programmation de l'établissement par suite des nouveaux programmes : la danse et le Step. Alors que nous nous enquérons de leur enseignement, sa réponse est claire.

« Step non. Danse non. Parce que, bon on s'est toujours (...) à Roland-Garros, il y a toujours eu (...) Agnès ou (...) des femmes qui s'occupaient de ça donc, la question ne s'est jamais posée quoi hein. »<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Ibidem, pp. 729-730.

<sup>2</sup> Michel, *op. cit.*, pp. 215-216.

<sup>3</sup> Denis, *op. cit.*, p. 729.

Lorsque nous lui demandons s'il en aurait été autrement si l'équipe n'avait pas été mixte, sa réponse ne se fait pas attendre. Il répond avant même la fin de la question.

« moi je n'aurais pas fait danse moi. Non c'est sûr je n'aurais pas fait danse. (...) Ben parce que (...) je pense que, de même que euh Agnès euh, elle elle, elle n'aurait certainement pas accepté de faire rugby. Voilà. J'veux dire. »<sup>1</sup>

Sa position est ferme bien qu'il nous dit avoir demandé à faire des stages d'activités connotées féminine en formation continue.

« La danse moi je n'ai jamais eu ça dans ma formation, dans mon programme (...) j'ai fait des stages hein danse (...) c'était un peu pour voir euh. J'ai fait GRS aussi pff. Stage pour voir si voilà. »<sup>2</sup>

Son témoignage met en exergue si ce n'est une dévalorisation de ces activités, du moins une culture sexuée des APSA de la part des enseignants. Cela rejoint la remarque de Dominique Artus, « *les enseignants d'EPS sont davantage sensibles aux résistances des garçons à entrer dans le registre expressif et esthétique (à forte connotation féminine) qu'aux résistances des filles à entrer dans le registre de la virilité et de la compétition (à connotation masculine)* »<sup>3</sup>. Nous ajouterons, d'autant plus s'ils les partagent. En effet, comme le montre Geneviève Cogérino, « *l'EPS est une discipline à connotation masculine* »<sup>4</sup>. La formation reçue en EPS dans les années 1970, ne permettait pas toujours de s'adresser à un public mixte. Beaucoup des contenus de formation liées aux activités physiques étaient enseignées en fonction du sexe de l'étudiant (exemple en gymnastique, les femmes s'exerçaient sur un mouton, et les hommes sur le cheval) et les cours de pratique physique semblent être séparés pour ceux qui ont reçus une formation à l'UEREPS qui pourtant est mixte.

La formation n'est pas ouvertement décriée par nos témoins. Les limites s'entrevoient dans les difficultés que les enseignants rencontrent dans leur quotidien. Elles sont moins liées aux élèves qu'aux installations. La formation ne les aurait pas préparés à travailler en l'absence d'installations spécifiques.

« Je (...) pensais déjà (...) que ç'aurait été plus facile que ça. Ben plus facile dans le sens (...) j'étais loin d'imaginer (...) qui puisse y avoir autant d'obstacles ! (...) Ne serait-ce que par les problèmes de matériel, installations et tout ça. Tu te dis prof d'EPS, j'vais avoir des classes, des petits sixièmes,

---

<sup>1</sup> Idem

<sup>2</sup> Ibidem, pp. 729-730.

<sup>3</sup> Dominique Artus cité par COGÉRINO, Geneviève. Propos d'enseignants d'éducation physique face à la mixité. *Staps* [en ligne]. Mars 2007, Vol. no75, n° 1, p. 27. DOI 10.3917/sta.075.0025.

<sup>4</sup> COGÉRINO, Geneviève. Idem.



(...) c'est sympa. (Ton désenchanté) Sympa ouais mais quand t'es sous le préau, tu fais quoi, avec tes petits sixièmes ? Hein tu vois. Que tu passes un an sous un préau. »<sup>1</sup>

« Première année. Bon ben par exemple je fais athlétisme dehors. Bon ben je fais échauffement, on court, il n'y avait pas beaucoup d'espace hein. On devait même travailler à deux. Une qui était au sautoir et l'autre qui était sur les terrains extérieurs en basket (...) là en bas, il y avait qu'un aller-retour. Un 60 mètres. Le sautoir. Je me rappelle c'était là le sautoir. C'était partagé avec d'autres établissements... le petit stade. On n'avait pas beaucoup d'installations hein. On (...) tu faisais hauteur pendant une heure ».<sup>2</sup>

Dans les années 1970, lorsque nos témoins préparant le professorat, entrent dans le métier, en tant que maître auxiliaire ou professeur, ils sont contraints d'adapter leur enseignement aux conditions dans lesquelles ils travaillent surtout quand les installations font défaut.

« Oui je m'en rappelle, les conditions étaient tellement abominables, c'était une horreur ! Ben je mettais en application quand même tout ce que (...) bon j'essayais de faire de la danse, donc je me rappelle certains, je vois un petit peu. Les cours de danse que j'essayais de faire. En fait j'essayais de reproduire tout ce que j'apprenais en danse, non c'était aussi bénéfique [pour acquérir de l'expérience car a échoué une première fois au concours de P3], (...). Si je me rappelle bien, parce que c'était une horreur, ils devaient avoir des heures de plein air. (...) Les élèves. Et ils devaient avoir peut-être trois heures consécutives de plein air, sans installation ! Dans ce bahut, je me rappelle une salle où on faisait danse mais bon. Si on peut appeler ça une salle, (...) sinon on allait un peu vadrouiller où on pouvait dans Dijon quoi ! Ce n'était pas, tu allais (...) dans un parc un peu privé, enfin un parc public presque, tu vois, pour faire de l'EPS. Les conditions étaient abominables ! (...) Et en plus, les élèves étaient aussi abominables ! (...) Ben je te dis, j'ai fait faire de la danse j'ai quand même essayé de faire quelques trucs en même. (...) Ben là en plein air (...) j'emmenais des ballons (...). Je faisais courir bien sûr (...), je faisais de l'endurance, j'ai essayé de ben peux être un peu de vitesse aussi, enfin mais pas de matériel pas d'installation à proprement parler quoi ! (...) Non c'était une année un peu difficile. »<sup>3</sup>

D'autant que le déficit en installation n'est pas limité à une région particulière du territoire français.

---

<sup>1</sup> Denis, *op. cit.*, p. 746.

<sup>2</sup> Hélène, *op. cit.*, pp. 353-354.

<sup>3</sup> Annie, *op. cit.*, pp. 890-891.

« Mais moi je te parle des Ardennes, le petit patelin où j'étais dans un collège. Et on avait cette bibliothèque. Je crois que c'était un bâtiment qui avait été construit avec des matériaux pas très sain. Et donc cette bibliothèque. , il fallait qu'on pousse les étagères pour l'utiliser pour faire la gym. Mais on avait très peu d'espace ! On avait des classes de 20-25, on va dire. Donc il fallait organiser. Moi je faisais de la gym au sol. (...) Donc c'était une gym (...) au sol, une gym sportive (...) Ce n'était pas dans l'espace quoi ! Très très dynamique quoi (...) Mais, on en faisait quand même. On s'adaptait à la situation. Parce que c'était aussi dans les (...) instructions (...) Ah ben ! Tiens ça aussi; J'ai beaucoup utilisé euh, ce qu'on faisait en colo, les jeux de grands terrains, les soules. (...) les balles aux prisonniers.»<sup>1</sup>

Il est intéressant de noter, que ces enseignants n'imputent pas à la formation (où il y avait en général d'excellentes installations) ce décalage avec la réalité du terrain. Au contraire, ce déficit en installation est pour certains une revendication qui les amènera à se syndiquer pour faire évoluer les conditions de travail.

« Et puis en arrivant en 84, j'ai fait le constat, que les collèges, eh ben dans beaucoup de collèges et de lycées, ça n'avait pas beaucoup avancé quoi ! Ni au niveau des horaires, ni au niveau des équipements (...) et là j'ai voulu m'impliquer syndicalement parlant. J'ai voulu militer pour faire bouger les choses, quoi. Je n'en revenais pas qu'après avoir quitté l'enseignement en collège ou en lycée, donc c'était avant d'aller en Algérie là. (...) Donc de 76 pour moi à 84, je trouvais qu'il n'y avait pas eu d'avancée quoi ! (...) Et j'en étais choqué ! Choqué. Alors bon j'ai voulu m'investir. Donc j'ai participé. Je suis devenu un vrai militant au sein du SNEP là. »<sup>2</sup>

Lorsque les installations sont satisfaisantes comme cela l'a été pour le premier poste d'Annie, il est plus aisé d'appliquer, d'expérimenter ce qui a été vu en formation initiale.

« Les installations ! C'était pfff ! Ils venaient de faire un (...) complexe, qui était, neuf (...) donc y avait, un gymnase 40-20. Qui avait une salle d'agrès. Montée en permanence, avec barre fixe et tout (...) barre fixe (...) barres parallèles, (...) barres asymétriques tout ça c'était monté c'est une salle que d'agrès. (...) il y avait une salle euh qui était là avec des glaces, salle vouée à la danse mais sur laquelle on avait mis aussi des, des tennis de table, dans cette salle-là, à côté il y avait notre salle: dojo. Où on pouvait faire bien sûr activité gymnique et activités de combat et autres. Ça c'était le complexe couvert. (...) Et à côté y avait deux terrains (...) de sport collectif. Alors un hand, de basket

---

<sup>1</sup> Michel, *op. cit.*, pp. 219-220.

<sup>2</sup> Ibidem, pp. 106-107.

sur chacun en goudronné. Plus (...) une piste, d'athlétisme, qui était cendrée mais au milieu, bien sûr un stade de foot. Donc ça c'était dès la première année. Et ensuite on avait eu successivement, s'ajoutait à cela, un stade, de foot stabilisé. Ensuite on a eu une piste tout temps, autour d'un terrain de foot (...) Alors pour te dire, que ben j'ai pu mettre en applica', puis tout essayer. J'ai pu essayer la danse, j'ai pu essayer les combats euh. (Elle se reprend). Le combat on n'avait pas fait. »<sup>1</sup>

Ainsi, les éléments qui déterminent les conditions de travail des enseignants d'EPS sont la qualité des installations, surtout celles couvertes, et leur calibrage (taille, nombre en fonction du nombre d'élèves). C'est ce que nous indique le témoignage d'Hélène, à propos de la cité scolaire dans laquelle elle a travaillé pendant plus de trente ans.

« la répartition des installations (...) ça se faisait. On était bien obligés, on était à quatorze, seize je crois bien! Quatorze, le gymnase il fallait se le répartir à sept [un gymnase était attribué à chaque sexe] et donc tous les groupes de seconde on ne devait pas avoir cours en même temps. (...) Ce n'était pas possible par rapport au gymnase. On avait un gymnase (...) Le gymnase le plus sonore de l'académie de Rennes (...) disait l'inspecteur. (...) Donc on fonctionnait à deux dedans en gym. »<sup>2</sup>

Les infrastructures dans lesquelles ils ont appris le métier sont bien éloignées de la réalité du terrain. Pour autant cela n'est pas énoncé par les témoins comme une des limites de la formation. Elles sont dénoncées quand ils se sentent en difficultés face aux évolutions du métier auxquelles ils n'auraient pas été préparés, comme par exemple la mixité. À entendre ces récits de vie, les conditions d'accueil, le régime d'hébergement, le volume horaire consacré à la pratique physique et les stages pédagogiques sont autant d'éléments qui balayent les manquements de la formation. Le témoignage d'Hélène met en avant une formation différente entre elle et ces jeunes collègues entrant dans le métier dans les années 1990. Pour autant, ces enseignants nés dans les années 1970 ont-ils la même représentation de la qualité de leur formation

Comme nous l'avons vu précédemment, globalement la formation après l'universitarisation est sensiblement la même pour les professeurs d'EPS. Les étapes sont identiques : concours d'entrée, concours du CAPEPS à Vichy, une durée de formation équivalente, un volume de pratiques physiques important et des stages pédagogiques dès les premières années de formation. Toutefois certaines différences entre les deux groupes ont été relevées. Elles concernent le régime

---

<sup>1</sup> Annie, *op. cit.*, p. 906.

<sup>2</sup> Hélène, *op. cit.*, p. 277.

d'hébergement, l'élargissement des sciences d'appui, des unités d'enseignement et des pratiques physiques, l'année de stagiarisation. Mais aussi, et ce ne sont pas les moindres, la mixité durant la formation et un concours du CAPEPS unique. Les témoignages recueillis de ces professeurs formés dans les années 1990, illustrent ces différences. Ils nous permettront par la suite de voir si leur représentation de la qualité de la formation est différente de ceux formés dans les années 1970. Pour la plus ancienne génération de notre échantillonnage, la vie à l'internat avait indirectement contribué à leur laisser une représentation satisfaisante de leur formation. Le régime d'hébergement durant les études est en effet l'une des différences avec la plus jeune génération, internat pour les uns, externat pour les autres. Utiliser ce critère permet de rendre compte des relations sociales qu'entretiennent les étudiants, qui pour l'ancienne génération sont plus développées. Dans les années 1990, il y a 19 UFR STAPS qui sont mixtes et permettent donc, aux étudiants de la région<sup>1</sup>, qui ont réussi le concours, de pouvoir rentrer tous les soirs chez eux quand ils ne sont pas trop éloignés du domicile familial.

« mon domicile familial qui était dans le Jura à une cinquantaine de kilomètres de [UFR STAPS] Besançon, dans le Jura. »<sup>2</sup>

« tu rentrais chez toi à minuit, et tu devais te lever le lendemain à six heures pour aller nager dans la piscine froide de Nanterre (dit cela en riant, je ris avec elle). Terrible ! »<sup>3</sup>

Pour les autres, c'est le week-end grâce aux moyens de locomotion qui se sont développés et démocratisés (train, voiture).

« je rentrais tous les week-ends euh chez moi, et je retrouvais mes potes. (...) J'ai fait deux années au CROUS. Et deux années en appart, en coloc ». <sup>4</sup>

« parce que je ne rentrais pas non plus tous les week-ends (...) chez mes parents. »<sup>5</sup>

Ce régime n'empêche pas les étudiants de vivre des moments de convivialité durant leurs études, qui sont pour certains, les premiers souvenirs qui jaillissent de leur mémoire.

---

<sup>1</sup> Cela ne concerne pas toutes les régions ultra-marines (l'Académie des Antilles-Guyane et La Réunion qui sont en cours de création dans les années 1990).

<sup>2</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 988.

<sup>3</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 448.

<sup>4</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 616.

<sup>5</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 823.

« le bistrot, il n'était pas trop loin de chez moi "le cousti bar" (il marmonne) Tu peux noter. (...) (Il reprend son sérieux) Non des souvenirs (...). Ah ben c'était très, hétéroclite les, les profs, je trouvais. »<sup>1</sup>

« le côté convivialité, le côté (...) voilà. (...) On allait skier de nuit ! À la frontale ! C'était (...) (petits rires étouffés) Bon ben voilà, on s'est fait nos petits délires d'étudiants. »<sup>2</sup>

Pour d'autres, ce sont des souvenirs par procuration qui sont liés à ces années festives à l'UFR STAPS.

« Après moi (...) je ne faisais pas la fête je ne sortais pas, (...). Ben déjà, je travaillais au théâtre, donc tu vois, j'étais souvent prise le week-end. Et puis j'étais plutôt sérieuse moi ! Moi je ne bois pas d'alcool (...) ! Je me souviens (...) Les copains qui rentraient, (...) enfin qui racontaient les soirées STAPS<sup>3</sup>. »<sup>4</sup>

En revanche peu, voire pas d'anecdotes nous ont été livrées sur cette partie de leur vie d'enseignant en formation. Et lorsqu'elles l'ont été, c'était à propos de moments désagréables vécu comme le bizutage, c'est ce que nous raconte une de nos témoins.

« Après (...), des mauvais souvenirs, non ! Quoi, franchement, je n'ai pas de mauvais souvenirs de. Déjà je n'en ai pas beaucoup. Si mauvais souvenir c'est le bizutage. Ah ouais ! (...) Moi je n'ai pas bien vécu ça (...) le bizutage non c'était, tu sais donc c'était les (...) autres années. Alors je ne sais pas si c'étaient les deuxièmes ou plus vieux qui (...) venaient et (...) tu savais qu'un jour ils allaient attraper que. Dans le, dans l'amphi ça allait être (...) la galère mais tout le mois, tu attendais, (...) on flippait ! Enfin, moi je flippais, quoi ! On pouvait te choper quand ils voulaient, enfin ah nan! Ça, je n'ai pas trop aimé. Et puis après quand ils étaient arrivés, je me souviens c'était (...) dans un amphi, ils nous ont balancés plein de trucs sur la tronche-là. Han! La la, c'était terrible, terrible, terrible. Ah ouais nan. Et (...) même il y avait une soirée, j'crois après. Ouais, il y avait une soirée mais bon. Ça je n'en garde pas tu vois, ça même la soirée j'm'en souviens pas... (...) Le bizutage en lui-même, après une fois que c'était passé, c'était bien. »<sup>5</sup>

Cet épisode n'occultera pas malgré tout, les souvenirs d'entraide avec les camarades de promotion.

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 592.

<sup>2</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1002.

<sup>3</sup> Les « soirées STAPS » avaient lieu le jeudi soir à Nanterre.

<sup>4</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 472.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 470.

« Non c'est ça, (...) c'est le fait que ben on est toujours ensemble quoi tu vois ! Dans les douches, dans les (...) on était tous dans la même galère. On était dans le même bateau, quoi ! Donc on se serrait les coudes. Si Marine. (...) Ingrid (...) Et puis bon, y avait Fabien K., y avait tout ça, tu vois (...) avec qui on était on était souvent (...). (...) travailler le duo de de GRS, avec Marine. Parce que sa maman était à, elle était instit (...) dans une école, ils avaient une salle, tu vois. Donc, tu vois et elle nous avait ouvert le (...) truc pour qu'on aille bosser (...) le week-end, tu vois»<sup>1</sup> (...) « Ouais parce que bon, on a pas mal partagé, quoi ! (...) Ben en même temps, on avait passé quatre ans ensemble, tu vois ?»<sup>2</sup>

Certains de nos témoins se rappelleront l'esprit de camaraderie qui dure le temps de la formation.

« Mais pas de la promo. Qui était de la promo d'avant ouais avec qui j'ai joué au rugby à la fac avec eux, si tu veux. Eh on se voyait juste pour le rugby, et après par contre on est devenu potes. (...) Mes copains, ce n'est pas, pas plus [ceux de] la formation que ça, si tu veux. Ce sont des gars que je côtoyais là-bas. Je ne suis pas resté en contact avec eux après, quoi. »<sup>3</sup>

L'échec des camarades à un moment de la formation n'est pas sans laisser de trace à nos témoins. S'en souvenir est la manifestation d'une formation et d'un concours avec ses exigences.

« Bon moi j'étais un peu frustré parce que mes deux meilleurs potes n'avaient pas pu (...) présenter le concours [du CAPEPS] (...) la même année que moi ! Parce qu'ils avaient (...) pas été à jour de leur (...) attestation de secourisme ou je sais plus enfin il y avait un problème administratif. »<sup>4</sup>

Ce sentiment d'appartenance à un groupe particulier perdure lors de la dernière année de formation à l'IUFM où les enseignants stagiaires de toutes les disciplines sont rassemblés.

« Enfin voilà, on rigolait bien en classe, nous on était, (...) deux profs tu vois, d'EPS ou trois et voilà, on était ensemble toujours.»<sup>5</sup>

Pour nos témoins nés dans les années 1970, il n'y a pas de régime d'internat mais tout comme la génération précédente, les promotions sont dépendantes des

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 471.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 551.

<sup>3</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 616.

<sup>4</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1014.

<sup>5</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 484.

capacités d'accueil des UFR STAPS. Le nombre d'étudiants est plus ou moins élevé. Et à l'intérieur de chaque promotion se développe des relations de sous-groupes.

« Donc moi j'étais avec des gars qui étaient sport, on était une vingtaine par groupe. »<sup>1</sup>

« Peut-être (...) une (...) cinquantaine je pense (...) j'crois il me semble qu'il y avait un peu plus de garçons [dans la promotion]. (...) Donc j' crois que les filles elles faisaient peut-être gym premier semestre, les garçons peut-être le deuxième semestre. »<sup>2</sup>

L'externat, la taille des promotions n'est pas sans conséquences sur les relations entre étudiants et formateurs. De plus, comme nous l'avons relevé, ce sont davantage les formateurs avec lesquels ils auront passés le plus de temps qui les auront marqués, même si s'efface de la mémoire de certains le nom de certains formateurs.

« Non mais tu vois, des trucs qui me. Pas qui m'effraye parce que ce n'est pas. Mais que je ne me souviens pas de mes profs. Tu vois je me dis mais, c'est qu'ils n'ont pas dû beaucoup marquer, tu vois ? (...) quand même mes profs à la fac ! (...) comme on était cent étudiants, (...) y'a pas de personnalité, y'a pas d'affinités, y'a rien quoi ! »<sup>3</sup>

Ils s'en souviennent vaguement, et parfois des noms s'extirpent de leur mémoire.

« Ah sur les activités ! Ah oui oui oui, (...) des figures (...) dont on n'oublie pas (...) le nom, enfin je m'en rappelle oui du nom de mes profs (...) pas tous peut-être mais ceux qui m'ont marqué, ben j'ai cité Jacques Mariot pour le handball, (...) je me rappelle bien (...) ma prof de danse ! Je me rappelle bien (...) mon prof de gym ! (...) J'ai leur visage en tête, mon prof de rugby (...) Oh (...) on a quand même brassé (...) vraiment, beaucoup beaucoup beaucoup (...). C'était (...) très, très riche. »<sup>4</sup>

L'appréciation de l'investissement des formateurs permet de les faire émerger de la mémoire de nos témoins. Plus les formateurs ont été capables de répondre à la préoccupation de ces étudiants, celle qui vise à réussir le concours et, plus ils sont inscrits dans les souvenirs. Un jugement de valeur est porté à leur rencontre. La formation ou tout au moins le formateur, est évaluée à travers le filtre du concours.

---

<sup>1</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 593.

<sup>2</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 762.

<sup>3</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 550.

<sup>4</sup> Sébastien, *op. cit.*, pp. 1000-1001.

« Jacques Mariot était (...) donc lui c'était une référence, dans le domaine (...), on savait que si (...) on prenait (...) le train du handball on avait plus de chance d'arriver en gare du CAPEPS (...) à être à l'heure que si on prenait le train du basket. »<sup>1</sup>

« Et puis (...) le prof, il (...) avait tous ses articles sur (...) la revue EPS à l'époque (...) des cours supers cadrés, tu vois, bien nickel. (...) Alors que mon prof (...) de judo il était un peu plus (elle rit) bordélique. (...) Et même si j'avais 15 ans de judo (...) voilà, ben je trouvais que c'était vachement moins évident quoi [de présenter le judo à l'oral 3]. (...) Et (...) donc il y avait Hilton (...) il était avec (...) un autre prof qui bossait dans un lycée pro, mais je sais plus comment il s'appelle. Mais c'était Hilton le prof. Il était super bien! »<sup>2</sup>

« Après si (...) il y avait (...) Legrain, en boxe. (...) Oui, voilà. Pascal Legrain<sup>3</sup>. Bon ! Qui m'a marqué mais, je ne sais même pas pourquoi lui plus qu'un autre. »<sup>4</sup>

Le rayonnement au niveau de la corporation n'est pas forcément le seul critère qui distinguera un bon formateur au concours du CAPEPS.

« On avait des cours de gym, qui était pas mal (...) un prof à l'ancienne, mais qui était (...) appliqué et compétent j pense. (...) C'était bien. (...) Après je ne sais pas effectivement (...) non j't'dis c'est pas mal parce que. Je. Il m'a fait passer un (...) oral préparatoire au CAPEPS si tu veux, sachant que (...) j'avais demandé s'il pouvait faire passer un oral parce que c'est nous qui amenions notre dossier au CAPEPS (...). Et il m'a posé la question, qui m'a été posée au CAPEPS, lui. Je trouvais que c'était bien (il sourit) parce que j'ai eu 18 à l'oral1. »<sup>5</sup>

La qualité de la formation est ici implicitement liée à l'aura connue ou ressentie des formateurs, soit parce qu'ils ont su armer les candidats pour réussir le concours, soit parce qu'ils sont reconnus par la profession par leurs publications dans la revue EP.S. À l'opposé de ces formateurs qui ont contribué à mener ces étudiants aux portes du concours, il y a des formateurs qui laissent un souvenir peu reluisant de la formation ou tout au moins de certains des agents, ce sont les formateurs qui font œuvre de plagiat ou qui exploite le travail des étudiants.

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 996.

<sup>2</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 774.

<sup>3</sup> Il est professeur agrégé à Nanterre en 1992, et y prépare un DEA en 1993. Il a été jury des épreuves d'admissibilité du concours externe du CAPEPS de 1990 à 1995. Notre témoin est étudiante à Nanterre de 1991 à 1995.

<sup>4</sup> Anne-Laure, *op.cit.*, p. 473.

<sup>5</sup> Yannick, *op. cit.*, pp. 601-602.



« Ah ben c'était très, hétéroclite (...) les profs, je trouvais. (...) Y en avait des qui tenaient la route, et des, (...) qui n'étaient pas terribles quoi. Ce n'était pas très homogène. Il y avait un peu tout. (...) ils avaient chacun leurs caractéristiques. Ben comme les profs maintenant j'imagine. Il y en (...) avait avec qui tu pouvais discuter, déconner tout et, tu voyais que les cours ça passait, ils te faisaient recopier les bouquins, la revue EPS ou des trucs comme ça. Et puis d'autres qui étaient un petit peu plus investi (...). Et puis d'autres qui attendaient que tu fasses, le souvenir que j'ai c'est que l'année (...) du CAPEPS par exemple, le prof de foot c'est nous qui lui faisons (...) ses leçons de foot, quoi. Enfin c'est, (...) on lui trouvait ces exercices, quoi ! »<sup>1</sup>

Ces enseignants auront certes marqué les étudiants mais en ne répondant pas aux attentes de la formation, ou aux attentes que s'en faisaient les étudiants.

« On avait des collègues, tu t'apercevais quand tu lisais un peu la revue ! J't'ai dit t'à l'heure, le cours, c'était (...) l'article de la revue, quoi ! »<sup>2</sup>

« Les profs (...), les profs ce n'était pas pareil, hein ! (...) Moi, je n'ai jamais rien partagé avec les profs. Tu vois, à part si (...) mais même en sport, tu vois même en sport quand j'te dis on avait (...) 15 heures par semaine. Euh putain, merde, je me dis, je devrais me souvenir des profs quand même ! Ben non. (...) Tu vois, ce qui nous a marqué, Evy kulka ! Ouais (d'un ton mi moqueur mi désappointé).»<sup>3</sup>

Pour certains étudiants, les souvenirs qui refont surface à propos des formateurs ne sont pas forcément associés aux personnes mais davantage aux contenus qu'ils exploiteront dans l'exercice du métier.

« La danse (...) aussi j'en ai fait (...) à Sartrouville et, ici [à Terre Sainte] j'en fais pas mal là (...) ça m'a servi aussi. De faire de la danse. Tu vois reconstruire des choses comme on avait appris avec Armand le Pellec. Bon la GRS je n'en ai jamais fait (elle sourit). Euh non. (...) La boxe aussi, un peu avec Pascal Legrain, parce que j'en avais fait à Romain Rolland et j'en fais ici là. Et (...) ouais, (...) ça m'a un petit peu servi. Bon après tous les sports co ouais, bon ben moi je suis sport co aussi donc (...). »<sup>4</sup>

Les formateurs qui s'inscrivent dans la mémoire de ce témoin sont ceux qui lui font découvrir de nouvelles activités, et qui seront par ailleurs exploitées dans son métier. C'est le rapport à ces activités physiques vécues et le temps de pratique qui

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 592.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 613.

<sup>3</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 551.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 495.

y a été consacré durant les années de formation qui constituent la majorité des souvenirs de la formation de professeur d'EPS.

« Moi vraiment les bons souvenirs, c'est sportif. (...) même si, enfin j'en garde, des fois comme je te disais, la natation à sept heures du matin à la piscine de Nanterre (...) ça ne donnait pas envie. Mais (...), ouais même la danse, tu vois la GRS, mais on a tellement rigolé, tellement, tu vois on s'est pris au jeu. Même avec Armande Le Pellec, on a créé des trucs, on était toujours par groupe. Ouais, ça c'est, ce sont des bons souvenirs.»<sup>1</sup>

« Et puis (...) tous les sports de plein air aussi ce sont des bons souvenirs. (...) C'est un autre rapport à la pratique (...). Et puis du coup hormis (...) les spécialistes mais qui n'étaient pas très nombreux, j'veux dire (...) on partait tous un peu avec le (...) même statut donc (...) y avait (...) de grosses grosses différences, bien sûr (...) y avait des, parmi nous, y en a qui avait déjà un peu plus de vécu. Mais (...) c'est un autre rapport au sport (...) ces sports de plein air. »<sup>2</sup>(...) « on s'était éclaté! Vraiment en cours (...) de licence avec la prof. Franchement on s'était régalé. Et (...) ça avait été (...) un vrai bon moment, on était une qu'une bande sports co entre guillemets hein ça fait un peu (...). Et du coup on avait fait un cycle de danse, (...) en troisième année-là en licence. (...) On avait vraiment pris du plaisir, on a fait une chorégraphie collective. Et ç'avait été, (...) un vraiment très très bon souvenir. Et la prof était vraiment extra, c'était vraiment une super prof (...) Yvette Demesmay. »<sup>3</sup>

« Et puis nous dans notre formation, on était, à l'époque on était c'était à fond sur le temps (...) moteur euh voilà le temps de pratique, maximum quoi ! Peu de blabla et, on y va (elle rit). »<sup>4</sup>

Ainsi, lorsque les relations humaines et pratiques physiques sont conjuguées au moment de la formation, elles s'impriment dans la mémoire de ces enseignants nés dans les années 1970, au point de vouloir perpétuer les émotions ressenties avec les élèves.

« j'ai beaucoup aimé moi (...) le stage qu'on faisait là au tout début là. Chalain. (...) Ouais et ça, moi j'avais trouvé ça génial! Tu vois, que le premier jour (...) on te disait

- « bon ben voilà, bonjour, (...) On va commencer par, une semaine de stage à Chalain".

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 470.

<sup>2</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1002.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 1062.

<sup>4</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 807.

- « Ah bon ! ».

Et hop, on est, on avait pris la voiture, on s'était retrouvé une semaine. On ne se connaissait pas. On avait fini la semaine, on se connaissait tous, ça ça crée (...). C'est un truc qui était génial ça ! C'était super ! Et d'ailleurs, tu vois nous avec les quatrièmes on a essayé de faire ça. (...) avec les élèves du collège, on a essayé de les emmener trois jours à Cilaos (...) toutes les quatrièmes. Tu vois, pour qu'ils aient une espèce de (...) groupe »<sup>1</sup>

Cette cohésion de groupe vécue en formation imprègne certains professeurs d'EPS qui souhaitent la transmettre à leurs élèves. S'agissant de la représentation que se font nos témoins de leur formation, les propos suivants la résumant parfaitement.

« Ah la formation initiale, elle était (...) Enfin moi je, (...) suis très très très (...) satisfait, de la qualité de la formation initiale que j'ai pu avoir (...) dans tous les, (...) champs (...) sportifs (...) qu'on a abordé. Hormis les activités qui n'étaient pas, culturellement encore (...) développées. Enfin je veux dire le (...) badminton pour faire l'exemple ben voilà, on n'avait pas. C'était anecdotique. Et puis (...) l'escalade (...) c'est pareil on a eu une formation, mais c'étaient encore les prémices et (...) j'ai appris aussi parce que j'ai refait des stages par-dessus. (...) on a eu un volume de pratiques importants. Donc on a eu des volumes de pratiques qui ont fait que, (...) qu'on a eu (...) un bagage technique un bagage (...) culturel et (...) péda qui était quand même vraiment intéressant. »<sup>2</sup>

Ainsi, le volume de pratique physique conséquent contribue à enrichir la culture physique de ces futurs enseignants d'EPS, et est fortement apprécié pour cette formation. En ce qui concerne l'ouverture sur des champs plus larges que celui de l'EPS, l'accueil est plus mitigé ou détonne.

« je me souviens qu'il y avait de l'anglais. C'était, ça m'avait étonnée mais en même temps c'était pas mal. »<sup>3</sup>

« On avait des maths aussi il me semble. Il me semble qu'on avait une année math. Ce n'était pas du haut niveau d'ailleurs. (...) Oh c'était facile ! Moi je venais de D, (...) c'était facile quoi. »<sup>4</sup>(...) « Et (...) dans cette formation pluridisciplinaire (...) j'ai fait un stage d'œnologie. (...) On a attaqué la formation (il rit). »<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 472.

<sup>2</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1049.

<sup>3</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 762.

<sup>4</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 593.

<sup>5</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 620.

En effet, au cours de la seconde année d'IUFM, visant à transmettre une culture commune aux professeurs de lycée et de collège, toutes disciplines confondues, sont proposés des stages qui semblent bien éloignés du métier d'enseignant d'EPS.

Ainsi, la comparaison de nos deux générations met en exergue des éléments de dissemblance qui permettraient de qualifier différemment leur formation. Ces éléments se caractérisent pour les plus jeunes, par un autre type de régime d'hébergement (externat), une augmentation du panel des APSA, aussi bien pour les femmes que pour les hommes et des modalités de stagiarisation différentes. Dès la réussite au concours celles et ceux qui sont lauréats de la maîtrise EPS ou du CAPEPS, dans les années 1970, sont placés devant des classes d'élèves sur la totalité de leur service. Tandis que celles et ceux qui réussissent leur concours dans les années 1990 poursuivent leur formation en alternance et, ils sont suivis par un tuteur durant leur année de stage, contrairement à la génération précédente. Elle se poursuit dans les IUFM dont le but, rappelons-le est de créer une unité dans la formation des enseignants du premier et second degré. Les professeurs stagiaires dans les années 1990 sont appelés des PLC 2.

« Voilà IUFM (...) on était regroupé (...) avec les autres (...) disciplines. »<sup>1</sup>

Une partie de ce temps de formation est réservée pour les spécificités de chaque discipline d'enseignement, tandis qu'une autre partie rassemble tous les lauréats du CAPES et du CAPEPS.

« On avait aussi encore des modules, et je crois qu'on avait le droit de voir d'autres activités, qu'on n'avait pas vu (...). (...) Donc (...) je sais qu'on avait fait de la lutte. On avait fait de l'escalade, aussi en plus alors qu'on n'avait pas fait ça dans notre formation STAPS. Donc (...) c'était je crois des autres formateurs, qui venaient, spécialement (...) pour l'année de stage. (...) Ben l'année de stage elle était de 10 heures (...) d'enseignement. Et puis après (...) par contre là c'était beaucoup plus pratique on était sur des activités. (...) Et il y avait des stages activités physiques. Le top ! (...) Super année ! (...) on était devant élèves et on avait des journées réservées (...) je crois qu'on avait, peut-être deux jours, deux demi-journées peut être réservées au stage.»<sup>2</sup>

Contrairement aux témoins de notre échantillon nés dans les années 1950 et qui sont en retraite au moment des entretiens, nous n'avons pas pu avoir le même genre de déclaration de nos témoins nés dans les années 1970 quant à la qualité de leur formation. Il semble plus facile pour ces derniers d'évaluer leur formation en la comparant avec celle des autres disciplines ou générations. Avant de poursuivre, il

---

<sup>1</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 618.

<sup>2</sup> Juliette, *op. cit.*, pp. 783-784.

convient de préciser que le degré de satisfaction déclaré par nos témoins, quant à la formation, est à relativiser au regard de leurs expériences personnelles.

« Et ce qui m'a aussi (...) beaucoup servi au-delà de la fac, (...) et je trouve c'était plus un enseignement qui m'était (...) pas qui était approprié mais c'est mes années (...) en lycée, mon option sport. (...) ce n'était plus enfin pas un contenu adapté mais voilà on était une classe (...) de lycée avec des bons, des pas bons ou des voilà. Tandis qu'à la fac, j'avais pas dire qu'on était tous bons mais parce que ce n'était pas le cas mais on en était tous (...) futurs profs d'EPS et (...) donc quand même sportifs et tout ça alors que de dans ta classe tu pouvais avoir un matheux qui n'en avait rien à battre du sport et qui. Et (...) j'ai trouvé plus intéressant (...) pour (...) enseigner (...) le fait de voir eux [ses professeurs d'EPS du lycée] comment ils s'en sortaient avec ceux-là que, les profs à la fac. »<sup>1</sup>

Autrement dit, une personne qui a déjà un pied dans l'animation, l'enseignement avant d'entrer en formation aura moins à apprendre qu'une personne motivée, qui n'a aucune connaissance dans ces domaines.

« pas (...) un environnement familial particulièrement (...) sportif (...). Ah la formation initiale (...) moi je suis très très très (...) satisfait, de la qualité de la formation initiale que j'ai pu avoir (...) dans tous les (...) champs (...) sportifs (...) qu'on a abordés. »<sup>2</sup>

C'est par le biais de faits marquants de leurs années d'étudiants que nous avons pu nous faire une idée de la représentation que se faisaient nos témoins nés dans les années 1970, de la qualité de leur formation. La cohésion de groupe ressentie est un indicateur d'une représentation positive de la formation pour nos deux générations. Le régime de l'internat favorise cette cohésion mais elle reste permise par la taille humaine<sup>3</sup> des promotions de la plus jeune génération qui est, elle, sous le régime de l'externat. La constitution de sous-groupes, l'important volume de pratique physique, les tranches de vie passées ensemble (stage, soirée STAPS, formation à l'IUFM...) sont autant d'éléments qui participent à créer un esprit de corps. Globalement, les contenus de la formation ne semblent pas être remis en cause, bien que certains soient étonnés que durant leurs premières années d'études à l'UFR STAPS, ils fassent de l'anglais ou des mathématiques. Preuve en est que nos témoins de la jeune génération ne mesurent pas les objectifs d'une formation universitaire. C'est davantage le regard qu'ils portent sur l'investissement des formateurs qui donne un aperçu de leur représentation sur la qualité de la formation.

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, pp. 495-496.

<sup>2</sup> Sébastien, *op. cit.*, pp. 992-1049.

<sup>3</sup> D'après nos témoignages, la taille moyenne des promotions est de 30 étudiants. C'est à Nanterre que la promotion est la plus importante avec 100 étudiants.

Sont appréciés les formateurs qui leur permettent de bien les préparer et de réussir le concours, ou celles et ceux dont ils s'inspirent pour exercer leur métier. Cependant, leurs témoignages mettent davantage en exergue les modalités d'apprentissage que les contenus. Pour exemple, ces professeurs cherchent dans leur métier à faire vivre aux élèves des expériences (des stages d'activités de pleine nature) qu'ils ont vécues pendant leurs études et comme étant porteuses de valeurs et/ou d'apprentissage. Ils s'investissent physiquement avec leurs élèves pour partager des tranches de vie.

« premier cours [en tant que stagiaire] (...). J'ai fait une année (...) super ! (...) je me suis éclatée parce que je faisais pas mal de sport avec eux, en même temps, ils ont, ils adoraient ! Parce qu'ils étaient dans une équipe de vieux. (Elle rit). Enfin de vieux, de mon âge maintenant (elle éclate de rire). »<sup>1</sup>

Contrairement à la génération précédente, leur formation initiale ne s'arrête pas à l'obtention du CAPEPS, elle se poursuit en alternance à l'IUFM où une partie de leur temps de service est consacrée à l'enseignement (en responsabilité en établissement scolaire durant dix heures) et l'autre à la formation. Cette seconde année à l'IUFM leur apporte un complément de formation, ils y abordent souvent des activités physiques, non présentes durant les années à l'UFR STAPS.

« On avait aussi encore des modules, et j' crois qu'on avait le droit de voir d'autres activités, qu'on n'avait pas vu euh. Ouais j' crois que c'est ça. (...) Donc (...) je sais qu'on avait fait de la lutte. On avait fait de l'escalade, aussi en plus alors qu'on n'avait pas fait ça dans notre formation STAPS. Donc (...) c'était je crois des autres formateurs, qui venaient, spécialement pour (...) l'année de stage. »<sup>2</sup>

Mais c'est aussi ce moment de leur formation, qui suscite spontanément des réactions négatives. Cette seconde année d'IUFM en présence des stagiaires des autres disciplines semblent être une perte de temps pour nos témoins car en décalage sur le plan de l'expérience pédagogique avec leurs collègues.

« De l'avis général et des profs, des autres disciplines et de tout, je crois qu'on était pas mal en avance sur les autres disciplines. (...) Ben on avait déjà vu (...) l'aspect pédagogique didactique (...). Eux n'avaient pas de formation comme ça dans les autres disciplines quoi. Ils n'avaient pas fait de stage, non plus, pas de choses comme ça. (...) Ben oui par rapport aux autres sortants, ou prof (...)

---

<sup>1</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 782.

<sup>2</sup> Ibidem, pp. 783-784.

d'histoire, ou de maths, (...) qui a eu que des maths ou d'histoire et jamais d'élèves. »<sup>1</sup>

Ils ressentent profondément ce décalage en termes de formation avec les enseignants des autres disciplines.

« Et quand c'était avec (...) l'ensemble des profs là, (...) c'était tout naze. Tout naze parce-que (...) les profs (...) genre de math, ils posaient des questions (...)

- comment on fait pour écrire au tableau et voir les élèves en même temps? (Elle fait une grimace) (...) Ou (...) il y en a une autre qui disait euh
- Moi, j'ai surpris des élèves en train de tricher, qu'est-ce que je dois faire?
- Ben quand est-ce que vous les avez surpris ?
- Ben la semaine dernière.
- Ben c'est trop tard.

Enfin, tu vois. Et (...) on s'est retrouvé avec des profs qui n'avaient jamais vu d'enfants. Des profs, tu vois, qui passent le concours (...) qui ont fait math sup, math spé peut-être en math et puis qui passe le concours mais qui n'ont jamais vu d'enfants ! Qui ne se sont jamais retrouvé dans une colo ou euh. Parce que nous comme j'te disais on faisait des stages avant. Donc (...) on avait l'habitude. De voir des classes, comment ça se comportait etc. les gamins. Et là, y en a qui posaient des questions, t'avais l'impression (...) qu'ils tombaient du ciel, (...) les profs. »<sup>2</sup>

En effet, comme le note Dominique Bret, alors que la pédagogie est reléguée en deuxième année d'IUFM<sup>3</sup>, les professeurs d'EPS ont quant à eux, dès leurs premières années à l'UFR STAPS abordé ces aspects du métier. La représentation qu'ils ont de la stagiarisation (dernier temps de la formation initiale) n'est pas à l'avantage de leur formation universitaire à l'IUFM.

« Pas trop de souvenirs. (...) Enfin voilà, on rigolait bien en classe (...). Mais (...) le jeudi quand on était, avec l'autre prof d'EPS, on était entre nous, ouais c'était sympa mais (...) bon sans plus quoi ! »<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Yannick, *op.cit.*, p. 620.

<sup>2</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 484.

<sup>3</sup> BRET, Dominique. (2008), *op. cit.*, p. 147

<sup>4</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 484.

Ils en sont satisfaits lorsqu'elle leur permet de se retrouver entre professeurs d'EPS que ce soit en théorie ou en pratique. Mais elle peut être aussi une année en demi-teinte selon les conditions d'accueil.

« On a attaqué la formation (il rit). Et j'ai fait un stage (...) Chalain (...) Enfin c'était énorme. (...) C'était bien parce que (...) c'était nouveau et j'crois, c'était pas mal. (...) Et pendant l'année-là, ouais, j'ai fait aussi un stage (...) dans un LP (...) toute l'année j'étais en lycée. J'ai suivi mes classes sur l'année donc j'avais un (...) tuteur. D'ailleurs qui n'avait pas demandé à être tuteur donc il faisait un peu la gueule.

- Non je ne veux pas être tuteur, machin. »<sup>1</sup>

Pour nos témoins, cette année de formation apparaît être une formalité, avec des tâches universitaires à accomplir tel le mémoire de stage.

« Et donc (...) là on avait un rapport de stage à faire. Et (...) enfin pas un rapport de stage, un mémoire à faire. »<sup>2</sup>

« On avait un mémoire à faire. (...) Ah oui je n'ai pas eu le souvenir (...) d'avoir été inspecté par un IPR. (...) Et (...) ni par les formateurs là, de l'IUFM. »<sup>3</sup>

L'enjeu de cette année, qui pour beaucoup n'est qu'une formalité, n'est pas négligeable, mais seul un de nos témoins le relève.

« Parce qu'en fait j'ai eu mon CAPES. En fait t'es prof, l'année suivante, le CAPEPS. Tu vois, t'as ton CAPEPS, t'as une année de stage où là où on peut te dire encore. Euh "ben, non. Vous n'êtes pas fait pour ce métier-là, on, ce n'est pas d'accord". Et à la fin de 96, t'es considéré comme prof d'EPS. »<sup>4</sup>

Ainsi, les limites qu'expriment nos témoins nés dans les années 1970 par rapport à la formation sont souvent liées à l'année de stagiarisation pour devenir titulaire car elle ne répond pas forcément aux problématiques de terrain que rencontrent les stagiaires. Des aspects du métier qui n'ont pas été abordés dans la formation initiale sont regrettés par certains de nos témoins. Ce sont les outils pour exercer des tâches du métier. Ils font parfois défaut et s'acquièrent sur le tas.

« Mais euh est-ce (...) qu'on nous a formé à (...) des situations comme (...) enfin, mais même des trucs tout bête. (...). Attends-je, j'avais un exemple l'autre jour, parce que je (...) me disais mais !? Tu, on n'a pas été formé à ça !

---

<sup>1</sup> Yannick, *op.cit.*, pp. 620-621.

<sup>2</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 467.

<sup>3</sup> Yannick, *op.cit.*, p. 622.

<sup>4</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 468.



(...) on ne m'a jamais appris moi (...) on te balance là dans ton. Tu vois, par exemple les bulletins. Les bulletins, qu'il faut remplir. Bon ben maintenant avec l'expérience on sait en faire. Mais, les premiers bulletins que tu dois remplir ! Ben comment tu fais ? On ne t'a jamais appris à remplir un bulletin ! (...) Tu vois ? Alors, moi, c'est ma tutrice [année PLC 2] qui m'a appris, qui m'a dit (...) bon ben il faut que tu mettes d'abord les résultats, après le comportement et puis ce que t'attend de l'enfant, tu vois (...). Mais sinon on te balance ça, allez vas- y rempli les bulletins ! »<sup>1</sup>

De la confrontation de la formation à l'exercice du métier, il y a un fossé qui ne leur permet pas toujours d'être sereins quand il faut évaluer des élèves dont la note n'est pas dénuée d'enjeux.

« Moi ça m'avait fait halluciner d'avoir une terminale, quoi ! (...) Ben parce que c'est quand même (elle éclate de rire) ils passent le bac quoi. Donc c'est quand même une lourde responsabilité pour une stagiaire ! »<sup>2</sup>

De la même manière, certaines connaissances afférentes à l'éducation physique ne paraissent pas pour certains suffisamment développées au cours de la formation.

« Moi je pense que si j'avais à changer (...) Je n'en sais rien, je ne me suis pas posé la question. (...) Ce qui manquait (...) je trouvais dans la formation par contre, c'était tout ce qui était (...) santé. Tu vois, tout ce qui était nutrition, j'pense que ce serait bien de faire des modules là-dessus. Surtout (...) en première année (...) je pense ça serait pas mal. Et puis j'crois que là où on n'a pas été bon (...) je sais que je ne suis pas bonne là-dessus, c'est tout ce qui est arbitrage. On n'a jamais assez fait. Tu vois ? Concrètement hein. »<sup>3</sup>

Au-delà de ces connaissances scientifiques ciblées et des compétences particulières, certaines connaissances n'ont pas été suffisamment approfondies. Elles auraient pour certains permis de ne pas être démunis face à un public scolaire particulier. Contrairement à la génération précédente, celle-ci a suivi une formation mixte, et a eu des cours sur la mixité. Malgré tout, il semblerait que ce supplément de formation ne les ait pas préparé suffisamment à s'adresser à un public hétérogène sur divers plans (taille, poids, motivation, ressources cognitives, physiques, sexe...).

« 20 heures SEGPA, j'avais dit à l'inspecteur :

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 515.

<sup>2</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 786.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 828.

- Mais, mais moi je ne suis pas formée pour ça, pour faire cours avec les SEGPA ! »

Enfin tu vois, t'as deux heures ou que trois, bon ben tu te débrouilles mais 20 heures, j'avais que des SEGPA ! Et effectivement, on (...) était pas formé à ça. Enfin moi je trouve, hein.»<sup>1</sup>

Si des contenus ont été proposés pour apprendre à gérer l'hétérogénéité, cet apprentissage théorique peut être invalidé par l'expérience de terrain.

« on préparait toujours nos séances, avec (...) au minimum trois groupes. Des fois même, tu en avais plus que ça. Maintenant j'ai l'impression que (...) on en parle un petit peu moins, parce qu'on sait maintenant que ce n'est pas forcément faisable, peut-être dans certaines activités, comme en athlé (...). Sur d'autres activités (...) en volley par exemple (...) j'ai l'impression que ça se fait de moins en moins, enfin je ne vois pas trop les collègues s'organiser là-dessus, (...) ben si tu vas peut-être descendre, allez tu vas peut-être aménager un peu le terrain, les filets machins (...). »<sup>2</sup>

De même que la nature de l'hétérogénéité se modifie au fil du temps, la complexité de la tâche est grande face à une population scolaire en mutation.

« Et ben comment on fait pour former un élève comme ça, nous ? On a été formé, à former des élèves ? Juste faire ça ! Quand tu vois là maintenant les élèves rentrer en classe, han ! Mais des fois, je te jure. À écouter, écouter simplement le cours. Les élèves, ils savent plus faire ça. Comment on fait nous, pour faire écouter des élèves en cours ? Enfin. Tu vois, il y a des trucs des fois moi je me dis. Là j'ai une classe, la 402, (...) j'adore ma classe ! Mais ils s'entendent tellement bien qu'ils sont toujours en train de se raconter des histoires. Ce qui fait qu'ils bavardent tout le temps en classe, han c'est horrible ! C'est horrible ! Tu vois, enfin en EPS bon ça va, parce que je suis dehors ils font des activités, ils jouent machin, même s'ils parlent en se lançant des balles, je m'en fous quoi. Mais en classe, ils ne peuvent pas ! En plus j'ai deux aveugles dans cette classe. Donc mes aveugles, enfin un aveugle et un déficient visuel. Et (...) mon aveugle il me dit

- Mais, Madame moi je n'arrive pas à suivre, je n'arrive pas à suivre parce qu'il y a trop de bruit ! Tu vois, si je n'entends pas bien le prof, ce n'est pas possible.

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 515.

<sup>2</sup> Juliette, *op. cit.*, pp. 814-815.

Donc, par solidarité et tout ça, (...) je leur ai demandé (...) de se taire et tout ça. Mais les (...) profs ils me disent

- Mais ça ne change pas !

Enfin c'est, ils bavardent tout le temps, tout le temps, tout le temps. »<sup>1</sup>

Pour résumer, les limites de la formation de nos témoins nés dans les années 1970, ne sont pas directement énoncées mais elles le sont en filigrane dans les témoignages. L'absence ou la prégnance de souvenirs sur certains moments de leur formation, ou leur comparaison avec les autres (étudiants, stagiaires) les obstacles (tâches administratives, absence ou déficit de connaissances spécifiques) qu'ils rencontrent lorsqu'ils exercent leur métier permettent d'entrevoir les critiques qu'ils apportent à leur formation.

À ce stade de notre analyse, la mise en perspective de la représentation de la qualité de formation pour nos deux générations, nous permet de conclure que la formation est positivement appréciée, globalement, pour les professeurs d'EPS. Elle l'est légèrement moins pour la maîtresse d'EPS, qui est davantage préparée à réussir un concours et où la performance et la technique sont valorisées. Nos enseignants d'EPS ont le sentiment de faire partie d'un groupe (d'une caste ?), qui se traduit par la solidarité, l'entraide (que permet aussi la petite taille des promotions) durant leurs années de formation et, qui se confirme au moment du concours. Les formateurs qu'ils ont eus, participent à cette perception de la qualité de leur formation qui est dans le même temps professionnalisante et préparatrice à un concours. Réutiliser les contenus des formateurs mais aussi réussir grâce à eux<sup>2</sup> le concours du CAPEPS est à leur sens un gage d'une formation de qualité. Les expériences pédagogiques qu'ils ont vécues (en nombre pour les professeurs) dès les premières années de formation et avant même d'avoir le concours, leur permettent de se distinguer des enseignants des autres disciplines. Ceci est uniquement relevé par la plus jeune génération qui suit sa formation en alternance à l'IUFM après le concours du CAPEPS. Ils ont le sentiment d'être mieux préparés à l'enseignement. Pour l'autre génération, elle ne nous fait pas part de difficultés à l'entrée dans le métier. Toutefois, il y a quelques bémols. La formation n'est pas décriée ouvertement ou consciemment, mais cela se distingue dans les difficultés que rencontrent les enseignants pour exercer leur métier. Une formation trop technique occulte une partie de l'enseignement comme le fait remarquer notre maîtresse d'EPS. De plus, certaines connaissances, paramètres (déficit d'installation, mixité sexuelle, de niveaux), outils pour exercer le métier n'ont pas été abordés en formation, et leur

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 516.

<sup>2</sup> Nous l'avons vu précédemment, certains étudiants choisissent leurs épreuves en fonction des formateurs qui obtiennent de bons résultats aux concours.

font parfois défaut. Nous notons qu'aucun d'eux n'évoque la (non) mixité durant leurs études pour devenir enseignant d'EPS comme pouvant être un paramètre garantissant une formation de meilleure qualité pour réussir le concours ou mieux exercer le métier.

## 10.2 La conception du métier

Nous entendons par conception d'une part ce que ces enseignants mettent en œuvre pour répondre aux finalités de la discipline, et d'autre part la représentation, l'orientation qu'ils donnent à leur métier. « *Les conceptions se nourrissent d'éléments aussi divers que la formation initiale, l'expérience pédagogique de l'enseignant, les modèles d'apprentissage qu'il véhicule mais aussi les choix axiologiques auxquels il se réfère.* »<sup>1</sup>

### 10.2.1 Pour ceux nés avant l'universitarisation

C'est en demandant à nos témoins de faire un bilan sur ce qu'a été pour eux le métier et ce qu'ils aimeraient transmettre que nous avons pu avoir un aperçu de la conception qu'ils s'en sont fait. Elle a évolué avec le temps et le contexte en passant d'une EPS sportive au début de leur carrière à une EPS qui se centre davantage sur l'élève comme nous avons pu aussi le voir avec l'évolution de l'évaluation.

« C'est-à-dire qu'il y a eu l'orientation sportive au début là, où on était vraiment dans les progressions sportives là. Et puis quand tu enseignes, tu appliques par discipline ce qu'on (...) te donne. Après il y a eu (...) une période aussi où le sport, (...) ils ont essayé de le rendre plus éducatif. Il y a la fédé de hand qui a fait un sacré boulot là-dessus ! Ils sortaient des livrets-là (...) c'étaient vraiment des progressions (...) très intéressantes, qui se rapprochaient beaucoup (...) de ce que Le Boulch préconisait. De même en natation Cateau, et Garoff dans ce qu'ils (...) ont pondu, (...) ça prenait en compte les éléments que Le Boulch avait, (...) mis en avant. Bon là je m'y suis retrouvé un peu. (...) J'ai toujours essayé de faire en sorte que les élèves arrivent à prendre conscience de ce qu'ils sont en train de faire. Et pas jouer (...) pour jouer, ou faire (...) une compétition pour une compétition, ou atteindre une cible ou une performance pour une performance, quoi. (...). Ouais par moment c'était un peu contradictoire, par d'autres (...) ça se passait bien. Mais c'est pas évident. Je pense que l'EPS ça doit être un peu des deux quoi. (...) Le côté culturel des activités sportive et citoyen aussi et l'EPS, (...) l'EP fondamentale, quoi. (...) la psychomotricité. (...) »<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> BRAU-ANTONY, Stéphane. Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. *Staps*. 2001, Vol. 56, n° 3, p. 93- 108.

<sup>2</sup> Michel, *op. cit.*, p. 127.

Le passage d'une EPS qui se centre moins sur la performance des élèves mais prend en considération l'élève dans sa globalité n'est pas l'apanage des professeurs.

« Peut-être pendant dix ans (...) on a noté avec les tables Letessier et tout ça (...) Et après rapidement, pas forcément tous les collègues d'ailleurs (...) je ne mettais pas sur 20 les performances. Je mettais par exemple sur 10 et autrement euh, tu vois? Et y avait la discipline aussi (...) on notait (...) quelques points sur la discipline.»<sup>1</sup>

Si le statut est différent, l'exercice du métier est au moins semblable sur ce point. Des familles d'activités physiques et sportives traditionnelles ont été délaissées au cours de leur carrière au profit de nouvelles activités. Cela coïncide avec l'arrivée d'une nouvelle génération de collègues dans les années 1990 et se poursuit jusque dans les années 2000.

« ça a évolué c'est par rapport quand même aussi aux activités que j'ai eu à enseigner. (...) on s'est mis à faire de l'escalade, on s'est mis tu vois, (...) il y a eu quand même à ce niveau-là, il y a quand même une évolution ! (...) Parce que (...) si tu veux l'enseignement au départ n'était pas riche (...) de toutes ces activités ! On tournait beaucoup entre (...) athlétisme, gym, natation (...) sport co ! C'est tout hein ! À-peu-près. »<sup>2</sup>

Le panel des activités enseignées en EPS au début de la carrière de nos témoins est assez restreint. Ces activités sont caractéristiques d'une époque, d'une génération.

« Et tu vois nous les plus anciens, on se disait quand même (...) l'athlétisme, les sport co ils apportent quand même (...) c'est dommage (...) qu'un gamin ne passe pas par le sport co. On trouvait ça dommage nous. Et tu pouvais très bien ne pas passer par les sports co. Avec l'UNSS qui était arrivé là, badminton il y avait aussi il y avait eu tennis aussi dans notre bahut aussi. (...) Voilà moi, je dirais plus moi sport co mais certains qui était athlétisme qui sont encore (...) des copains, oui ben ils trouvaient que voilà les valeurs de l'athlétisme, c'est quand même c'est vrai c'est assez chouette. Mais rien n'est irremplaçable malgré tout (...) mais moi les sports co. Je trouve dommage. Ah oui ça comme je te dis, je trouve dommage, qu'un enfant, un élève ne passe pas par les sports co dans son cursus (...) en UNSS (insiste sur ce dernier), en cours évidemment mais aussi en UNSS. Ou dans sa vie. »<sup>3</sup>

Ces activités semblent répondre aux problématiques, aux évolutions de l'époque, à savoir permettre l'égalité des chances avec l'accès à des sports connotés

---

<sup>1</sup> Hélène, *op. cit.*, p. 392.

<sup>2</sup> Annie, *op. cit.*, pp. 973.

<sup>3</sup> Hélène, *op. cit.*, p. 412.

sociologiquement comme le tennis et la gestion de la mixité plus facilement gérable dans les sports de raquette où elle est présente au niveau fédéral.

« ah oui badminton, on avait commencé en mixité ça. (...) Tu vois. La mixité qui est née à ce moment-là. Et que là on sentait aussi en UNSS tous les profs, ils (...) voulaient plus entendre parler de sport co, ou d'athlétisme, enfin il y avait que la jeune génération qui (...) Oui c'est dommage, on trouvait ça dommage nous. »<sup>1</sup>

Des activités absentes du milieu fédéral font aussi leur apparition dans le champ de cette discipline scolaire dans les années 2000 notamment au lycée dans les demandes institutionnelles. Ces nouvelles activités (issues ou non du milieu fédéral) qui n'ont pas été apprises en formation initiale n'ont pas été sans poser des problèmes, notamment en raison des installations.

« Et donc, c'est vrai que les activités, (...) elles étaient essentiellement conditionnées par les installations ! »<sup>2</sup>

« ce qui faisait évoluer les choses, c'était l'environnement quoi. (...) ce qui nous était imposé par les textes en en terminale. (...) C'était (...) le triple bond, (...) le lancer de javelot, les trucs comme ça. (...) Fallait bien qu'on trouve des solutions (...) pour rester dans les cordes de ce qui était demandé par les textes ! (...) Et donc on a mis en place (...) des situations sur la plage. Moi, je faisais du triple bond sur la plage, tu vois ? (...) Tu t'y plies, tu es obligé de te remettre en question. Le triple bond, je n'en avais jamais fait. Et alors, je me disais qu'est-ce que c'est que cette connerie ? (...) Le pentabond. Qui c'est qui a inventé ça ? (...) Quel est le le fêlé qui a été, puis finalement, ce n'était pas si con, quoi ! »<sup>3</sup>

Le manque de formation est aussi un obstacle, et remet en question la conception que nos témoins se faisaient de l'enseignement de l'EPS.

« il y a des tas de choses il a fallu (...) qu'on se forme, plus ou moins sur le tas ! Parce qu'outre (...) quelques petits stages qui nous donnaient un peu de bribe pour (...) faire (...) dans (...) une activité. (...) Il a fallu se mettre sur tous les sports de raquettes, les sports de combat ! »<sup>4</sup>

« dans le premier lycée où je suis allé, il y avait un projet (...) Il n'y avait pas beaucoup de liberté. Je ne pouvais pas m'exprimer quoi. (...) je n'étais pas

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 411.

<sup>2</sup> Annie, *op. cit.*, p. 948.

<sup>3</sup> Michel, *op. cit.*, pp. 211-212.

<sup>4</sup> Annie, *op. cit.*, p. 973.

aussi à l'aise que quand, tu (...) fais des activités que tu connais où tu peux livrer tout ce que tu connais sur cette activité. Bon, j'ai découvert des activités à cette époque-là. Badminton, je ne connaissais pas. »<sup>1</sup>

Ainsi, la conception sportive de la discipline qui s'appuie sur des sports traditionnels au début de leur carrière dans les années 1970, va au fil du temps évoluer au gré de plusieurs paramètres que sont le contact avec une nouvelle génération de collègues, les conditions matérielles, les demandes institutionnelles. Mais aussi le public auquel ils s'adressent.

« c'est un peu (elle sourit) les gamins qu'ont évolué. C'est plus ce public (...) qui a évolué. Mais, moi j'ai toujours (...) avec (...) le même enthousiasme (...) abordé une classe (...) on ne peut pas dire que j'ai vraiment changé alors peut-être à tort ! Peut-être qu'il aurait fallu que j'évolue davantage (...) ça a évolué c'est par rapport quand même aussi aux activités que j'ai eu à enseigner. »<sup>2</sup>

L'évolution des réflexions pédagogiques et éducatives sur la discipline vont conduire certains à subir, se mettre en rupture ou au contraire en continuité avec les orientations prises par la profession et parfois mettre à jour leur vision de ce que doit être l'EPS. La représentation d'un métier qui se déroule sans heurt va être bousculé à l'arrivée d'un nouveau public et conduire à interroger les contenus proposés aux élèves.

« Donc j'étais contente d'enseigner. Les filles c'étaient des perles, han. Punaise. (...) je n'ai jamais demandé, je dis souvent ça, je n'ai jamais demandé un carnet de correspondance pendant vingt-cinq ans. Je ne savais même pas ce que c'était un carnet de correspondance pour mettre des mots aux parents. Je n'avais rien à dire (...) Jusqu'à la mixité. En EPS. »<sup>3</sup> (...) « la discipline ça commençait. Est-ce que c'était parce qu'on n'était pas prêts ? Parce qu'on avait fait qu'éducation physique c'était trop simple quoi, il n'y avait pas de discipline à faire ! (...) Non pas de discipline, point. Donc sachant (...) que par rapport au cours (...) avec (...) les garçons ! Tu vois... Si je te le dis parce [c'est] qu'on pensait cela. C'est plus turbulent ! Tu vois on n'était pas dans le même schéma des élèves cool, qui étaient intéressés, que les filles quoi en gym. Elles adoraient la gym quoi ! En sixième, cinquième. (...) Alors, les garçons j'avais pu les capter quand même, les capter avec la gym (...) l'acrosport. »<sup>4</sup>

La conception du métier change face à un public qui n'est plus d'emblée acquis, et qui, pour certains, devient plus difficile. Mais c'est aussi la conception de l'élève

---

<sup>1</sup> Michel, *op. cit.*, p. 104.

<sup>2</sup> Annie, *op. cit.*, p. 973.

<sup>3</sup> Hélène, *op. cit.*, p. 279.

<sup>4</sup> Ibidem, pp. 288-289.

au sein du système éducatif qui évolue, qui peut dérouter certains. Au début de leur carrière, l'élève doit appliquer des consignes, puis au fil des années, l'élève est invité à prendre conscience de ce qu'il fait.

« la pédagogie sportive. C'est-à-dire qu'on suivait les progressions des différentes (...) fédérations. (...) Et, bon certaines progressions avaient été reprises par (...) les profs d'E.P.S (...) un peu dans la formation continue, on avait travaillé là-dessus, tu vois ! De le rendre un peu plus [l'élève] (...) réfléchi quoi ! Et (...) un peu moins subi. (...) Parce que en fait les progressions sportives, (...) c'était tu fais ça, tu as telle consigne, tu dois faire ça. Tu appliques quoi. (...) Après on essayait de faire, de chercher (...) à améliorer dans un sens un peu plus intelligent, si tu veux. Et on faisait appel à un peu plus la réflexion de l'élève, sur ce qu'il était en train de faire. »<sup>1</sup>

La place de l'élève au sein du système éducatif se déplace comme l'indique la loi d'orientation de 1989 pour se situer au centre de celui-ci, ce qui a un impact jusque dans la pratique du métier, et dans la relation pédagogique. Les conceptions du métier sont bousculées.

« Parce que les textes (...) j'essayais (...) on essayait de s'y adapter un petit peu, ou de suivre au plus près mais ça n'a pas toujours été possible. (...) Moi j'ai toujours (...) cherché (...) adapter (...) mon enseignement (...), aux conditions (...) matérielles que j'avais. Et les textes on essayait de s'y rapprocher au plus près mais (...) Puis les textes ça m'a toujours gonflé un peu, hein. C'est vrai hein! (...). Y (...) avait un côté où, toute cette période (...) où (...) il fallait mettre l'élève au centre du dispositif, et il (...) fallait écouter l'élève, (...) C'est une catastrophe. (...) Les années 90 par-là. C'est n'importe quoi ! (...) ou alors tout ce qui était (...) auto-évaluation, machins, travailler en groupe. Je me rappelle avoir eu, avoir fait des stages là-dessus où (...) il fallait, avec des élèves de six, de (...) cinquième, quatrième (...) qu'il aurait fallu cadrer qu'il aurait fallu (...) un peu (...) formater j'dirais. (...) moi je me rappelle des stages, je me dis : mais qu'est-ce que c'est ça ? Et puis les mecs étaient en plein (...) dans le courant. (...) Ils avaient (...) pour des sports collectifs, il fallait qu'on établisse une banque de données, sur des situations, des exercices, des machins. Les gamins ils devaient puiser là-dedans. Donc je dis

- Mais puiser dans quoi ?

Ils avaient, les fiches ça les faisait chier, alors c'étaient les fiches tout le temps. (...) Je trouve que c'était du temps perdu (...). Si on avait suivi, ce qu'on nous

---

<sup>1</sup> Michel, *op. cit.*, p. 196.



proposait, les gamins étaient toujours assis quoi. On faisait que de les évaluer (...). On était prof d'évaluation physique. Et ça ça me gonflait, ça nous gonflait tous. Et on avait plus envie de ça et on s'est détaché assez vite, ouais c'est ça. (...) on était prof d'évaluation physique. On évaluait mais on ne faisait rien! On évaluait (...) la nullité des élèves et (...) leur manque (...) de pratique quoi, en fait ! (...) [Ce] qui leur fallait (...) c'était (il sourit) d'aller au turbin, et de bouger de faire des trucs ensemble et (...) de (...) motiver. (...) je pensais que des élèves qui avaient deux heures d'EPS par semaine ou trois heures, ben il ne fallait pas qu'ils passent deux heures assis, quoi ! Il fallait (...) rentabiliser, leur donner le goût, (...). Mais les cours (...) c'était compliqué (...) dans le sens que (...) Je te dis, (...) les années que j'ai passées au collège Ampère-là, les dix-neuf ans avant de venir ici, ça devenait très difficile moi je revois encore les collègues, (...) chaque fois que je rentre, je rentre souvent maintenant, puisque je suis à la retraite. Ils en peuvent plus, ils sont toujours là, ils en peuvent plus. Ils n'en peuvent plus les mecs hein. Ils sont (...) à bout ! Ils sont complètement à bout de leur (...) manque de civilité ! (...) l'agressivité des gamins, (...) les parents qui interviennent à tout bout de champ, parce qu'on donne l'accès aux parents que c'est (...) voilà (...) en fait tout ça quoi. J'ai l'impression (...) ce qu'ils ressentent, et moi ce que j'ai beaucoup ressenti aussi, les dernières années. »<sup>1</sup>

Ce long témoignage met en lumière la conception d'une EPS où les élèves doivent être dans l'action et non dans la réflexion. Mais aussi que la conception du métier varie selon les enseignants. Le recueil de ces récits de vie permet de constater que le métier est généralement agréablement vécu (sans parler des conditions matérielles) quand les élèves sont volontaires, motivés. Ce public est en phase avec les motivations de ces enseignants qui cherchent à faire progresser physiquement leurs élèves. Le métier devient pénible, lorsqu'ils sont obligés à davantage de discipline ou à prendre en considération l'absence de motivation des élèves. Pour certains enseignants, les réflexions sur la profession ou l'exercice du métier les ont conduits à remettre en question, moins la représentation qu'ils avaient de la discipline, que leur façon d'enseigner.

« J'ai essayé de m'adapter (...) aux nouveautés quoi ! Les nouveautés comme la didactique, quand ça nous est tombé dessus, bon! (...) oh les anciens, ont été pas (...) entre guillemets, on était très (...) sceptique. (...) Puis petit à petit on y a vu l'intérêt et puis de toute façon on travaillait en équipe. Il fallait bien travailler en équipe là-dessus. On faisait des choses et puis on s'est rendu compte que (...) ça nous a remis en question, un peu hein! (...) Alors peut-être qu'on a un peu plus réfléchi aux processus qui consistait à transformer

---

<sup>1</sup> Denis, *op. cit.*, pp. 701-703.

l'activité, la technique pour la rendre (...) à la portée des élèves quoi ! (...) Il y avait des collègues, j'me souviens eux ils ne se posaient pas trop de questions euh. On applique la programmation (...) technique. Quoi la progression technique. (...) Et puis bon ceux qui suivent c'est bien, ceux qui ne suivent pas ben (petit rire étouffé). »<sup>1</sup>

Par ailleurs, la confrontation au terrain amène souvent nos témoins à remettre en question la conception de l'enseignement qu'ils ont construit en formation.

« Nous les maîtres c'était notre boulot, c'était vraiment technique (...). Même la péda, c'était technique pour enseigner(...) javelot, (...) par exemple, (...) c'était place beaucoup plus loin (...). Comment faire pour, c'est ça aussi l'enseignement, d'accord mais pas de cette façon. Enfin moi après petit à petit (...) un élève qui arrivait bien, (...), je [disais] aux camarades :

- Regardez, pourquoi il arrive bien ? Pourquoi enfin tu vois ça va... ?  
enfin tu vois ! »<sup>2</sup>

Ces récits de vie montrent que l'évolution des finalités de la discipline ne sont pas sans déstabiliser nos témoins au regard de ce qu'ils ont initialement appris du métier. En outre, certaines demandes ou la non reconnaissance de l'institution ou de ses agents, sont en total décalage avec leur conception de l'EPS et peuvent parfois conduire à des conflits.

« le Directeur du CEG, lui, il était branché (...) lendits, les fameux lendits, les mouvements d'ensemble. Et il voulait qu'on prépare les lendits pour la fête (...) du collège. (...) Mais moi je lui ai dit

- mais les lendits c'est dépassé ça, maintenant il y a d'autres choses qui se font en EPS. Entre autres de la gym acrobatique.

Tu vois j'étais quand même parti sur de la gym acrobatique (...) qui est spectaculaire qui peut intéresser le public et les autres élèves. Donc faire des successions de roulades, des roulades par-dessus les autres (...). Et il ne voulait pas en démordre. (...) Et là, on a eu un conflit (...) qui aurait pu aller me mener loin d'ailleurs (...) il me convoquait pour des entraînements aux lendits avec mes élèves. Et moi, je refusais. D'y aller (...). Et à un moment donné (...) il est venu me chercher (...) chez moi. (...) Un matin ! Alors que je n'étais même pas réveillé. (...) Et il voulait que je vienne immédiatement faire (...) l'entraînement aux lendits. Bon il y a un conflit qui s'était installé entre nous (...) et je me souviens que je l'ai pris par le colbach. Et j'étais prêt à le

---

<sup>1</sup> Michel, *op. cit.*, pp. 213-214.

<sup>2</sup> Hélène, *op. cit.*, p. 330-331.

défenestrer. Puis J. m'avait retenu enfin. Et, donc c'était allé après à (...) l'Inspection jeunesse et sport parce qu'à l'époque on dépendait euh. Donc j'avais été convoqué par l'Inspecteur Jeunesse et Sport. Comme c'était une éminence grise du P.S, on m'avait dit

- bon, euh... (...) calmez-vous euh sinon euh vous aurez euh des soucis. (...) J'étais rentré dans le rang. Et lui aussi, il avait quand même cédé de son côté, il avait accepté que je fasse (...) ce fameux spectacle (...) de gym (...) qui avait été très apprécié.»<sup>1</sup>

La conception du métier dépasse les seuls contenus pédagogiques pour concerner aussi la représentation du rôle d'un enseignant d'EPS au sein d'un établissement.

« Je me suis battu déjà quand j'étais au collège (...) à mon premier poste-là, à Thionville. (...) Bon la première année tu prends tes marques tu regardes et puis je m'aperçois qu'il (...) y avait aucun prof d'EPS qui (...) était prof principal ! Et je m'étais branché avec le principal. Pour (...) lui, (...) ben non un prof d'EPS ça ne peut pas être prof principal. Je m'étais branché avec lui, moi ça veut dire quoi. Ça a commencé fort. »<sup>2</sup>

Ce sont plutôt nos témoins masculins qui nous disent avoir été en conflit avec les chefs d'établissements. Lorsqu'une femme de nos témoins l'a été, cela n'a pas été ouvert, probablement parce qu'elle était encore élève, et qu'elle voulait que soit validé ses titres de championnes UNSS<sup>3</sup>. De plus, nous notons que notre autre témoin femme ne semble pas avoir été en conflit avec qui que ce soit. Peut-être est-ce un trait de caractère car lorsqu'elle nous révèle ne pas partager la conception de l'EPS avec certains de ses collègues, elle ne nous fait pas part de conflit ou d'échanges directs avec eux.

Des conflits peuvent aussi naître en raison d'un manque de prise en considération des conditions de travail des enseignants d'EPS.

«Après quand je suis arrivé à Saint Benoît. Bon ben les relations avec (...) les agents communaux-là (...) ont été un peu rudes. Parce que moi j'avais des exigences, tu vois. Je suis assez carré dans ma façon de fonctionner, je suis assez rigoureux (...). Bon j'aime bien que, qu'on n'ait pas de moment d'incertitude, d'attente, c'est ça d'ailleurs qui m'énervait le plus dans l'enseignement. Quand on était confronté à des imprévus quoi et qu'on se retrouvait là avec nos élèves, comme des couillons. Et ça existe toujours hein.

---

<sup>1</sup> Michel, *op.cit.*, pp. 67-68.

<sup>2</sup> Denis, *op.cit.*, p. 714.

<sup>3</sup> Des bonifications étaient attribuées pour les titres sportifs pour l'épreuve de classement.

Parce qu'il n'y a pas eu le bus, parce que l'installation est fermée, (...) Des gens qui ne faisaient pas leur boulot, qui n'étaient pas là pour ouvrir quand il fallait ouvrir. Qui n'entretenaient pas les terrains, (...) le dossier de l'actuel nouveau gymnase de Saint Benoît qui est sorti de terre y a plusieurs années. (...) ça a été une lutte. »<sup>1</sup>

Les représentations du métier d'enseignant d'EPS par le public se traduisent parfois par du mépris.

« 1997, j'étais fatiguée (...) cassée de partout, j'en pouvais plus de porter les ...de vingt-cinq kilos pour aller à la voile (...) toute l'année sauf un mois en février. Au début quand on faisait de la voile, on faisait de la voile tout l'hiver, au centre-là de Kerichen, au centre de voile. Février, quelquefois les élèves, ils avaient (elle me montre ses doigts) les ongles et nous aussi. (...) Et puis j'en pouvais plus de porter ce truc. Je me rappelle d'un qui m'avait dit (elle prend un ton sec et ferme):

- Dis donc t'es prof de gym, non?! Tu peux bien porter un sac de vingt-cinq kilos !"

C'étaient des nourrices larges, que tu portes »<sup>2</sup>

Outre les représentations publiques de la discipline, il peut y avoir au sein même de la profession des divergences de conception. Certains stages de formation continue qui leur seront proposés et les demandes institutionnelles lorsqu'elles sont trop en décalage avec leur vision du métier sont décriés voire désertés.

« Et que déjà les stages de formations, je trouvais que c'était (...), et je n'étais pas la seule à trouver ça (...) c'était (...) pas assez pratique, plus dans les termes que, tu sais nous on n'a pas été formés à tous ses termes nouveaux ! Tu comprends ? (...) l'intitulé des stages ! Déjà ! Je m'en rappelle. L'intitulé des stages dans le PAF. C'est vrai ! Que (...) ça avait changé aussi, je suis désolée, c'était vraiment (...) beaucoup moins (...) intelligible. Oui et (...) on avait moins de stage de toute façon. Et j'ai moins demandé, tu vois (...) Mais bon on disait intello en raccourci, tu vois? Je dis oh la la (...) je vais pas être attentive, je vais décrocher, moi j'ai besoin du concret pour travailler, pour enseigner (...) tu vois ? Je n'étais pas assez (...) formée, formatée pour recevoir ces notions très abstraites, tu vois je suis (...) terre à terre pour enseigner. »<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Michel, *op.cit.*, pp. 109-111.

<sup>2</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 288.

<sup>3</sup> Ibidem, pp. 390-391.

Les intitulés de la formation continue, qui traduisent les axes d'une politique éducative, ne permettent pas toujours à tous nos témoins de se reconnaître en tant qu'enseignants d'EPS, ou d'y retrouver la conception qu'ils ont de la discipline.

« [Au] début (...) j'ai suivi des stages Mérand tout ça là (...) parce que ça m'intéressait un peu, mais après (...) ça demandait trop. Je ne me sentais pas (...) assez (...) il aurait fallu que je m'implique plus, peut-être plus, peut-être que je n'ai pas envie de m'impliquer plus que ça aussi hein. Y a peut-être ça. (...) Je trouve que (...) il y a eu trop de (...) changements dans tout ça quoi. C'est (...) passé (...) tout l'temps où j'étais au collège Ampère, j'te dis (...) les textes, (...) il fallait coordonner, il fallait (...) projet d'établissement, trois ans après il fallait refaire un autre. Putain ça va quoi, on bosse quand là? On est quand en présence de nos élèves et tout quoi ? Tu vois ? C'était ça. (...) Les textes, j'ai toujours été un peu brouillé avec les textes. (...) Justement à partir de quand on a commencé à parler (...) de l'évaluation des élèves, en stage. (...) Les stages que j'ai fait, il y a beaucoup de stage qui se terminaient, (...) parlaient d'évaluation. L'évaluation, (...) C'étaient les fiches ! Les grilles ! (...) L'autoévaluation des gamins ! Qui s'observent qui se notent. Ces foutaises c'est pas possible ça. Les gamins, qui n'ont aucune autonomie (...) qui ne sont (...) pas stables (...) physiquement qui sont excités (...) ben tu vas leur donner une fiche à remplir pour observer le copain. Ben il va faire (il tape rageusement sur une feuille imaginaire) trois croix puis rendre le machin quoi. Mais y en a (...) qui était convaincu de ça. Moi (...) j'ai toujours pensé que c'était une connerie. Je n'ai jamais voulu y souscrire à ça, jamais voulu. Je n'ai jamais voulu (...) poser des gamins (...) en cours d'EPS avec un stylo puis une feuille. Pour moi, (...) ça n'a jamais été ça. Et (...) les stages qu'on faisait, souvent ça finissait là-dessus. Et je donnais mon avis là-dessus.

- mais vous emmerdez avec ça. Ça ne marche pas, ça ne marchera pas

et puis voilà j'étais en décalage (...) je n'étais pas le seul hein! (...) Il y avait quelques convaincus, (...) qui nous faisaient passer pour des vieux ringards, qui étaient encore

- ouais vous êtes dans vos pratiques vous machins.

Mais peut-être, mais mes pratiques elles marchaient ! Et ce qu'on essayait de nous proposer, pour moi ça n'aurait pas marché. Bon avec mon tempérament et avec ma façon de fonctionner ça n'aurait pas marché, donc je n'ai pas souscrit. »<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Denis, *op. cit.*, pp. 743-744.

L’empreinte d’une évolution de l’identité de l’EPS peut se lire dans les thèmes des formations continues.

« Et après, (...) ce qui a beaucoup changé (...) on a commencé à avoir des stages de didactique quoi ! (...) Ben (...) c'était un peu du chinois. (...) On avait des sommités comme les IPR qui nous sortaient des tas de théories (...) il fallait transformer les contenus, les activités et les adapter (...) au public qu'on avait quoi. Donc il fallait faire un processus de transformation pour arriver (...) à ce que ce soit plus pédagogique si tu veux. Plus, enfin moi c'est comme ça que je le percevais, quoi. (...) Dans les années 92, 93, 94, 95. »<sup>1</sup>

Nos témoins regrettent que l'évolution de l'EPS leur laisse moins de marge de manœuvre, et soit de plus en plus directive en dépit de la réalité du terrain, ce qui parfois n'est pas en adéquation avec leur conception du métier dans sa mise en œuvre.

« dans le premier lycée où je suis allé, il y avait un projet, oui. Il y avait un projet, ouais, ouais tout était bien cadré, hein. C'était même chiant (...) Ouais. C'était imposé (...) en Seconde, tu fais ça, en Première tu fais ça, en Terminale tu faisais ça. Et puis les évaluations, c'était (...) très rigide. J'avais l'impression de faire de la redite quoi. Enfin et puis ça ça lassait les élèves quoi. (...) Et je me rendais compte que d'une année sur l'autre il faisait un peu la même chose. (...) C'était un peu renforcé quoi. (...) Il n'y avait pas beaucoup de liberté. Je ne pouvais pas m'exprimer quoi.»<sup>2</sup> (...) « Et là souvent je vois qu'on est rentré dans un cadre, dans un système, on ne remet pas en cause les choses, et on y va. Parce que c'est aussi un peu confortable, c'est vrai, je reconnais. De suivre à la lettre les directives (...). On est (...) ouais peut-être c'est lié, peut-être que je souhaiterais qu'il y ait plus de liberté pédagogique, quoi. Donc ça rejoint aussi ce que je disais au cadre un peu trop, trop réduit, enfin trop restrictif (...) des programmes. »<sup>3</sup>

Pour nos témoins, le métier d'enseignant d'EPS devrait être avant tout synonyme de liberté.

« Ben on n'était pas comme vous avez actuellement, un carcan, au niveau (...) des objectifs de fin d'année, des notes etc. On n'avait pas de notes au brevet des collèges ! (...) c'est sûr que l'éducation physique n'était peut-être pas considérée comme une matière (...) comme les profs de gym ont souhaité qu'elle soit à part entière (...) donc on était beaucoup plus libre ! De nos (...) programmations ! Donc on essayait (...) si on avait une équipe (...) stable et

---

<sup>1</sup> Michel, *op. cit.*, p. 204.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 104.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 129.

puis (...) travailleuse, on essayait d'avoir un programme quand même commun si tu veux (...) que tout le monde puisse faire des agrès (...). Et donc, c'est vrai que les activités, (...) elles étaient essentiellement conditionnées par les installations ! »<sup>1</sup> (...) « moi (...) je trouve que le carcan (...) on l'a connu assez tard quand même. »<sup>2</sup>

L'évaluation des élèves est un thème qui illustre ce cadre qu'ils ressentent comme restrictif. Elle met en lumière cette amertume ressentie face à l'enseignement d'une EPS en constante mutation, mutation qui s'est opérationnalisée sur le terrain par l'évolution d'une conception de l'élève au travers des critères d'évaluation.

« notre profession est toujours (...) Ça a toujours été chaotique un peu (...) pas vraiment eu une ligne. On, j'ai l'impression qu'on (...) a essayé des trucs (...). Mais, on a, les évaluations (...) imposée pour le bac là. Ouais, fallait bien fixer un truc mais je trouve ça, c'est (...) la dernière année, on se trouve dans des situations mais complètement (...) les menus. Moi j'avais avec deux classes, j'avais comme menu : course de durée, 3 × 500 m et handball ! Parce que les gamins ils ne pouvaient pas choisir autre chose ! (...) À la fin de scolarité, et ça boucle toute une scolarité ça. Hein. Et avec des gamins, si encore c'est des gamins qui sont motivés, (...) qui sont coureurs (...). Mais là-dedans tu en as certains qui sont dans ce cas-là, bien sûr. Qui réussissent très bien, puis par défaut, (...) qui se trouvent là-dedans, (...) Les filles, notamment, je me rappelle certaines filles qui étaient complètement (...) mais elles n'ont pas pu prendre autre chose. Eh si c'est ça, l'aboutissement de toute une scolarité, et ben c'est triste hein. (...) le regret c'est ça c'est que, (...) ça pas trop évolué (...). (...) on dirait que tout est fait pour tuer l'éPS. Avec ces évaluations avec ses conneries (...). Comment intéresser les gamins (...) avec ce qu'on leur propose ? (...) C'est (...) pas l'issue (...) d'une scolarité, c'est une espèce de bachotage sur des textes très précis (...). Au bac ils ont une voie à faire [en escalade]. Une voie, une difficulté. Ben c'est triste hein! C'est hyper triste. »<sup>3</sup>

Ce témoignage illustre une conception différente de celle qui est proposée par l'institution via les évaluations au baccalauréat. Le « bachotage » qui est proposé aux élèves ne semble pas correspondre à la conception qu'il se fait de « l'aboutissement de toute une scolarité », sans pour autant nous préciser ce qu'elle devrait être. Il est difficile pour nos témoins de nous préciser concrètement leur conception du métier qui relève plus du ressenti. L'évolution de l'évaluation au cours de leur carrière dont ils nous font part, nous permet cependant de l'entrevoir.

---

<sup>1</sup> Annie, *op. cit.*, p. 948.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 973.

<sup>3</sup> Denis, *op. cit.*, pp. 749-750.

« je pense qu'on était beaucoup plus dans le global ! En début de carrière (...) tu vois. Et justement peut-être à l'époque où il fallait commencer à noter pour le brevet des collègues (...) Là il a peut-être fallu, (...) peut-être rentrer plus dans des critères avec (...) des critères de notation (...) beaucoup plus chiffrés (...). Et puis et puis il y a eu la période aussi où il fallait que tu fasses intervenir (...) le comportement ! (...) C'est-à-dire qu'au tout départ, on était sur une notation de l'activité ! Niveau dans l'activité (...) point final. Pour ne pas dire la performance des fois. (...) Enfin la notation était restreinte sur la performance. Point final. (...) Voilà, un barème, grille, (...) qu'on essayait d'avoir en commun ou autre. Et puis après (...) on notait également le comportement (...) Ça c'est peut-être un peu à Courçon-là, quand on est rentré un peu de (...) de Polynésie-là (...) ça commençait effectivement à (...) avoir une notation, disons plus, plus chiffrée. Tu vois ce que je veux dire (...) une addition de points plus qu'une note un peu, globale quoi (...) des critères bien précis. T'avais. (...) On ne prenait plus en ligne de compte l'habileté gestuelle (...) le comportement (...) la relation aussi (...) dans le groupe enfin (...) c'était moins accès sur la performance (...) ou sur une notation de (...) niveau de jeu par exemple, tu vois (...) à peu près (...) après les années 2000. »<sup>1</sup>

Ils sont passés d'un métier où il fallait noter un niveau à un métier où ils notent aussi en fonction de l'attitude, l'investissement, la motivation des élèves.

« Peut-être pendant dix ans, admettons dix ans on a noté avec les tables Letessier et tout ça (...) Et après rapidement, pas forcément tous les collègues d'ailleurs, mais je (...) notais pas sur 20 la note du trimestre sur la performance. On notait par exemple sur 10. Bon on avait une note d'athlétisme, une note de gym, une note de (...) sport co. (...) oh ben je me souviens plus comment on faisait (...) mais je ne mettais pas sur 20 les performances. Je mettais par exemple sur 10 et autrement euh, tu vois? (...) y avait la discipline aussi, on notait (...) quelques points sur la discipline. Si tu avais cinq remarques dans ton carnet, (...) les chewing-gums, les lacets, les trucs, on mettait quelques points, tu vois donc la note n'était pas que performance » (...) « Les textes officiels après. Parce qu'il n'y avait quand même les textes officiels, c'est vrai. (...) Et mais certains collègues (...) L'éval que la performance (...). Et (...) on mettait oui une performance 10 par exemple. 5 après (...) le comportement. (...) On bidouillait comme ça. »<sup>2</sup>

Nous avons pu percevoir, parfois en filigrane, la conception de l'EPS de nos témoins par le biais des contraintes institutionnelles. C'est aussi à travers les émotions qu'ils ont éprouvées à exercer ce métier, que nous pouvons avoir une idée

---

<sup>1</sup> Annie, *op. cit.*, pp. 974-975.

<sup>2</sup> Hélène, *op. cit.*, p. 392-393.



de la représentation qu'ils en ont. Tous ces enseignants d'EPS nous disent avoir aimé leur métier.

« Moi (...) j'ai adoré ! Je dis on parce que mon mari est dans le même esprit que moi donc (...) on a vraiment (...) on s'est éclaté (elle sourit) dans notre (...) métier. »<sup>1</sup>

« j'ai toujours bien aimé mon boulot. Je trouve que, (...) j'ai eu de la chance de faire ce boulot. (...) [Bien qu'] il y ait quelques moments difficiles mais, il y a eu surtout beaucoup de plaisir à aller au boulot. »<sup>2</sup>

Ce qui leur plaît dans l'enseignement de l'EPS est la relation particulière qu'ils peuvent entretenir avec les élèves.

« Je pense que plus (...) que d'autres activités<sup>3</sup> (...) on a affaire à un public (...) qui est toujours en mouvement, (...) qui est autour de toi qui est là, qui, grouille. Je ne sais pas moi (...) toutes les autres matières, mais putain t'as ta classe ils sont là, ils sont assis. S'ils ont fait trop de bruit tu dis : " Oh ! Ça va toi là-bas ! (...)" hein. Et nous (...), on est différent (...) par rapport (...) à l'activité même. »<sup>4</sup>

Être enseignant d'EPS, c'est être un enseignant différent des autres, qui attend une attitude différente des élèves, et qui n'enseigne pas dans les mêmes conditions que les autres. Ce métier leur laisse de bons souvenirs.

« Puis je pense qu'ils m'aimaient bien les élèves, enfin les étudiants. Et des fois j'étais en bus avec eux, bonne ambiance africaine, et des fois je les rejoignais directement à la Piscine de Marc Aury là. Et quand j'arrivais, ils étaient dans les tribunes (...) ils m'accueillaient avec les tamtams, c'était trop (rire). Ça, c'étaient des supers souvenirs ça, des supers souvenirs. »<sup>5</sup>

Ils apprécient l'animation que suscite leur présence, leurs cours, la reconnaissance que les élèves leur manifestent, et cela même des années après.

« Et les élèves quand tu les croises, (...) encore. Trente-cinq ans après, ça arrivait et. Et qu'elles te disent "Madame" (ton mi admiratif mi de reconnaissance). »<sup>6</sup>

C'est cette relation particulière aux élèves qu'ils gardent en mémoire.

---

<sup>1</sup> Annie, *op. cit.*, p. 972.

<sup>2</sup> Denis, *op. cit.*, p. 752.

<sup>3</sup> Par activités, il entend les autres disciplines d'enseignement.

<sup>4</sup> Denis, *op. cit.*, p. 747.

<sup>5</sup> Michel, *op. cit.*, p. 98.

<sup>6</sup> Hélène, *op. cit.*, p. 311.

« à partir du moment où j'ai (...) arrêté. Et ben lendemain j'ai pris tous mes cours, (...) et j'ai tout passé à la poubelle (...) Si j'ai gardé que (...) les licences des gamins que j'avais chaque année, avec les photos. Et j'ai gardé les photos de classe, les trombinoscopes (...). Avec les années dessus, et les noms (...). C'est tout ce que j'ai gardé ! Et puis j'ai toujours (...) plaisir à revoir les gamins. Même si je me rappelle plus leur nom tout ça,

- Oh M'sieur ça va ?
- Ouais ça va tout, qu'est-ce que tu deviens ? Quel âge t'as ?
- Ben j'ai 40,
- Ah ouais. Ben oui c'est vrai (Non il a 35), c'est vrai que je t'avais en terminale (...)
- ça fait combien d'années que vous êtes à la retraite ?
- Je trouve ça super. J'aime j'aime bien garder ce contact. »<sup>1</sup>

Les émotions qu'ils peuvent faire vivre à leurs élèves sont un des moteurs de leur volonté de transmission.

« Ça c'était important pour moi. Qu'il y ait le plaisir des élèves, qu'ils aient cette motivation, qu'ils ne soient pas en train de se dire, de traîner les pieds. (...) de subir. »<sup>2</sup>

« J'avais du plaisir à trouver des images pour les faire sentir (...) les choses. Surtout en gym. »<sup>3</sup>

« [L'A.S.] c'est justement, de prendre des gamins (...) qui ont envie de progresser dans l'activité, qui ne sont pas bons mais qui vont passer de ce niveau à l'autre, et puis qui ont plaisir (...) à aller faire des tournois à leur niveau. (...) Et puis on faisait du beach volley, on faisait, ça ça me plaisait quoi ! »<sup>4</sup>(...) « moi j'ai toujours le souci (...) d'intéresser les gamins surtout. D'intéresser de leur donner envie de faire des trucs. Envie de progresser. Et c'est (...) dans ce sens-là (...) que je pense avoir été prof d'éducation physique (...) C'est dans le sens (...) humain ! Relationnel»<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Denis, *op. cit.*, p. 753.

<sup>2</sup> Michel, *op. cit.*, p. 220.

<sup>3</sup> Hélène, *op. cit.*, p. 279.

<sup>4</sup> Denis, *op. cit.*, p. 751.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 708.

S'ils apprécient les relations particulières qu'ils peuvent avoir avec les élèves, qu'ils cherchent à les motiver, à faire en sorte qu'ils se surpassent, ils n'en oublient pas pour autant leur mission d'éducation.

« J'appréciais (...) la relation avec les élèves ! Donc (...) sentir qu'ils adhèrent, à ce que tu proposes c'est-à-dire qu'ils participent. (...) donc en étant autoritaire c'est vrai qu'il était hors de question qu'un élève, ne participe pas ! Donc c'est vrai (...) c'était (elle sourit) un peu obligé. Mais sentir quand même que (...) si tu veux ils venaient volontiers, j'ai eu (...) des classes où tu sentais que les gamins tout ce que tu proposais (...) ça passait (...). Voilà (...) c'est ce que (...) j'appréciais le plus quoi ! (...) Sentir que les élèves puissent adhérer à ce que tu (...) proposes quoi. »<sup>1</sup>

Un trait caractéristique de ces enseignants est leur sensibilité face aux élèves qui sont en difficulté au niveau moteur. Il leur est insupportable de voir des élèves à l'écart.

« j'ai toujours été malheureux d'avoir des gamins qui ne réussissaient pas, (...) qui étaient en difficulté (...) et qu'on avait tendance à laisser de côté, j'avais tendance à m'en occuper davantage, tu vois. (...) je (...) pourrais pas supporter que les élèves échouent. Quel que soit le niveau, je (...) trouve toujours un truc pour (...) ou l'encouragement (...) " ouais c'est bien ce que tu as fait continue comme ça machins " ou euh " te décourage pas ". J'étais malheureux quand je voyais des gamins en sport co qui étaient dans leur coin et [à] qui on ne donnait jamais le ballon. Et (...) ça m'a toujours perturbé ça. Peut-être trop affectif. J'aurais dû prendre ça à la légère. Ça (...) m'a toujours posé un problème, tu vois. Et ces mêmes gamins mettre une note au trimestre alors ça ça me mine. Tu vois ? »<sup>2</sup>

Et il semblerait que ce soit pour ces élèves qu'ils s'investissent davantage.

« ce qui m'a toujours préoccupé, c'est ceux qui n'y arrivaient pas justement. (...) ça m'a emmerdé ça... (...) ça me posait questions. (...) Bon après, (...) j'étais content de ceux qui y arrivaient, c'était bien, je les encourageais (...) et tout ça, mais. Ceux qui y arrivaient, aarrh. Donc j'essayais de trouver des petites situations qui puissent leur permettent d'y trouver leur compte, qu'ils soient contents aussi, hein par rapport aux autres. (...) Leur faire plaisir, hein, surtout (...) Et puis d'avoir un peu de résultats pour avoir une note de (le dit dans un petit rire) à peu près correcte, quoi ! Bonne note que je poussais parce que la plupart du temps (...) j'avais trop pitié, franchement (rire). (...) Bon par

---

<sup>1</sup> Annie, *op. cit.*, p. 982.

<sup>2</sup> Denis, *op. cit.*, pp. 708-709.

contre ceux qui me faisaient chier qui ne voulaient pas faire d'effort, ça ceux-là (...) Ça oui, ceux-là je n'hésitais pas. »<sup>1</sup>

Un de nos témoins préfère se consacrer à ces élèves en difficulté plutôt qu'à ceux dont la réussite pourrait étendre son rayonnement au-delà de sa classe.

« Je suis (...) pas volleyeur hein. Je suis même une croûte au volley. (...) Une année j'avais soixante-dix licenciés dans le gymnase là. Je savais plus comment faire. (...) Mais je m'occupais (...) des gamins (...) qui ne savaient pas faire une manchette, qui ne savaient pas faire deux passes de suite. Et ça ça me plaisait quoi. (...) À côté de ça, il y avait les gamins qui étaient au club. (...) Et ils avaient leur terrain tout seul ils s'entraînaient tout seul, moi je ne leur dis rien

- Vous vous démerdez hein. Vous faites.

Puis ils allaient au championnat de France quoi. Ce n'est pas moi qui les emmenais hein, ça ça ne m'intéressait pas d'emmener des gamins, dont je ne m'étais pas occupé. (...) [L'A.S] c'est justement, de prendre des gamins (...) qui ont envie de progresser dans l'activité, qui ne sont pas bons mais qui vont passer de ce niveau à l'autre, et puis qui ont plaisir (...) à aller faire des tournois à leur niveau. (...) Et puis on faisait du beach volley, on faisait, ça ça me plaisait quoi ! »<sup>2</sup>

Lorsque nos témoins parlent de ce qu'est le métier, ils nous indiquent transmettre des techniques sportives, mettre en place des situations pour que les élèves soient en réussite mais ce n'est pas là, la seule facette de leur métier. Denis nous rapporte un incident l'obligeant à justifier auprès de parents la note de leur enfant. Ce dernier après avoir eu tout un cycle d'escalade pour se préparer et par « manque de travail accompli » s'était surestimé lors du choix de sa voie d'évaluation, ce qu'il reconnaît.

« le père il vient et il dit (ton de dénigrement)

- sport. Il a toujours été bon en sport.

Ben (...) c'est vrai qu'il était bon en sport le gamin. Et là il s'est planté sur son (...) épreuve. (...)

- C'est vrai qu'il est bon.

je lui dis :

---

<sup>1</sup> Michel, *op. cit.*, p. 215.

<sup>2</sup> Denis, *op. cit.*, p. 751.

- Il est très bon votre garçon
- Mais s'il est bon pourquoi il a, pourquoi il a 11 ?

Je lui dis

- parce que, il a raté, comme si un devoir de maths il avait raté ! (...) il n'a rien compris il est hors sujet ou je ne sais pas il n'a pas une bonne note.

Différence entre sport et ÉPS et machin». <sup>1</sup>

Leur métier n'est donc pas à confondre avec celui de professeur de sport. L'une des différences est donc de ne pas s'attacher uniquement à la performance en termes de résultats mais aussi permettre aux élèves de connaître leurs possibilités physiques, leurs limites. C'est cette capacité à faire des choix raisonnés, qui est évalué et non exclusivement la réalisation. Néanmoins, l'activité physique reste au cœur de leur métier.

« Pour moi ça c'est plus important ça. C'est le physique. C'est (...) ce côté (...) recherche du bien-être, je ne sais pas moi de (...) se connaître un peu, de connaître ses limites (...). Le goût de l'effort, sortir, aller marcher aller nager, quand tu vois (...) des gamins, y en a ici qui ne vont jamais (...) dans le lagon. Les (...) gamins d'ici, j'ai emmené des élèves qui préparaient des CAP (...), petite enfance hein. (...) tu globalises des heures, puis tu fais des sorties marcher. Descendre à Dassy-là. L'expédition ! Des gamines, 14 ans, elles avaient (...) jamais marché sur un chemin. Jamais mis un pied devant l'autre ! À la Réunion! Elles n'étaient jamais allées au lagon, se baigner ! Jamais montées au volcan là-bas. J'avais fait des stats dans le bus là:

- qui est déjà venu là ? , Je pensais que tous étaient venus moi.
- (Réponse timide) Moi, avec mes parents,

les autres :

- non t'es jamais montée ?

Ils n'étaient jamais montés au volcan, ils sont nés ici. Tu vois» <sup>2</sup>

Transmettre une culture physique aux élèves, leur faire découvrir leur patrimoine à travers l'activité physique, est une autre facette de ce métier. La représentation qu'il en a semble différente de celui de professeur de sport et, ce qui n'est pas si évident

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 708.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 746.

pour l'opinion publique. Une distinction qu'il fait est celle liée au ministère de rattachement.

« Prof de sport (...) c'est attaché aux fédérations (...) donc je ne suis pas prof de sport ! Je suis prof d'EPS. »<sup>1</sup>

Il n'est pas le seul à exprimer cette différence de conception du métier entre professeur de sport et d'EPS. Hélène le formule quelque peu différemment.

« La performance n'est pas une fin, en soi. Pour moi. Surtout pas, voilà. C'est, la performance, elle arrive par ce que tu as acquis par l'éducation, physique et sportive, par la coordination, par (...) toutes les activités. Chacune apporte ceci cela, (...) plus de compétences etc. (...)»<sup>2</sup>

Par ailleurs, elle précise qu'être professeur d'EPS, ce n'est pas être qu'un bon sportif mais c'est surtout aimer enseigner

« enfin des enfants d'amis à nous, qui ont fait STAPS. Qui se sont ravisés avant parce qu'ils se sont rendus compte qu'ils aimaient le sport mais pas enseigner. (...) c'est une basketteuse de bon niveau, (...) elle aimait le sport mais pas enseigner. »<sup>3</sup>

Un autre de nos témoins confirme cette différence.

« Je suis (...) pas volleyeur hein. Je suis même une croûte au volley. (...) Mais je m'occupais (...) des gamins (...) qui ne savaient pas faire une manchette, qui ne savaient pas faire deux passes de suite. Et ça ça me plaisait quoi ! »<sup>4</sup>

Aimer enseigner des techniques, faire acquérir des connaissances, transmettre un patrimoine culturel physique à des élèves en difficulté mais motivés, c'est ce qui résume en partie la conception de ce qu'est le métier par ces témoins.

Bien que ces enseignants nés dans les années 1950 aient au départ reçu une formation à orientation plutôt sportive, leurs témoignages illustrent davantage l'envie de donner un pouvoir d'agir aux élèves, de se sentir bien, de se connaître, d'accéder à un patrimoine culturel que d'en faire des champions. Leur conception du métier, ou tout au moins leur façon de le faire, évolue avec leur expérience, le public scolaire qui est différent de celui du début de leur carrière. Une des caractéristiques fortes de ce métier d'enseignant d'EPS, outre le rapport à la motricité est la relation humaine. Ce qu'ils retiennent de leur métier et qu'ils ont

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 708.

<sup>2</sup> Hélène, *op. cit.*, p. 399.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 405.

<sup>4</sup> Denis, *op. cit.*, p. 751.

appréciés « en tout honneur »<sup>1</sup>, est la relation particulière qu'ils avaient avec les élèves. Par l'intermédiaire des APSA qu'ils leur enseignent, ils leur font vivre des émotions, leur donnent le pouvoir de gérer leur corps, leur motricité. Ils apportent une attention toute particulière à celles et ceux qui sont les plus en difficulté pour peu que ces derniers aient envie de se surpasser. Par ailleurs, ils se sentent parfois en décalage avec ceux qui représentent l'institution (les chefs d'établissement) ou d'autres membres de la communauté éducative que sont les parents ou les agents. Cette dissonance, certains l'ont aussi à l'égard de l'identité institutionnelle de la discipline qui peut se lire dans les programmes ou encore l'intitulé des formations continues. Au fil de leur carrière, ils se sentent de moins en moins libres de leurs choix pédagogiques pour transmettre leur conception de l'EPS. Les textes et plus particulièrement ceux sur l'évaluation, les contraignent. Pour mieux cerner leur conception, nous nous sommes appuyés sur leur définition de leur EPS idéale.

Lorsque nous demandons à ces enseignants ce que devrait être l'EPS au sein du système scolaire, nous notons que pour certains de nos témoins<sup>2</sup>, elle devrait commencer beaucoup plus tôt dans le cursus scolaire puis prendre une autre forme arrivée au lycée.

« on s'était dit ça à un moment donné. (...) Je me rappelle (...). Que l'éducation physique et sportive devrait commencer à la maternelle, mais surtout comme on l'a fait au collège, en primaire d'accord, jusqu'en troisième. Et après, au lycée, on disait aussi ça, entre collègues quand on parlait, pourquoi pas, les élèves (...) qui auraient eu une éducation physique tu vois de dix ans (...) jusqu'en troisième. Que les lycées, les bahuts qu'il y ait des pôles, où ils puissent faire, une activité. Une activité quand même qui compte dans leur cursus, mais de leur choix. Que ça soit loisir, (...) qu'admettons dans notre région ça pourrait être voile, n'importe quoi mais qui compte dans, mais qu'ils choisissent. (...) Alors est-ce que ce serait l'éducation nationale ou (...) Jeunesse et sport (...) ou (...) je ne sais pas. (...) Que ça puisse être loisir pour donner le goût, d'une activité qu'ils puissent continuer après dans leur vie d'adulte voilà. Tu vois parce que certaines arrivent en terminale, ils auront fait athlétisme (...) gym (...) natation. Pas trop (...) des loisirs après, tu comprends? (...) Hein si t'as fait athlétisme, tu ne vas pas aller sur ton javelot dimanche matin (...). Aller (...) vers une activité de loisir et de santé après qu'ils puissent [faire] (...) perdurer. Oui, je me rappelle qu'on parlait un peu de ça. »<sup>3</sup> (...) « Je pense que l'éducation physique devrait être en primaire par rapport au développement de l'enfant et de l'adulte. C'est sûr que ça doit

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 667.

<sup>2</sup> Ce discours est davantage tenu par nos témoins femme.

<sup>3</sup> Hélène, *op. cit.*, p. 410.

commencer plus tôt. Et pas sport quoi et pas que sport, jouer au foot. (...) parce qu'en sixième, (...) on faisait de la corde à sauter, des trucs que j'ai continué un peu quand c'était en mixité les garçons. Tu sais en échauffement tu sais corde à sauter (...). C'est de la coordination,»<sup>1</sup>

Selon eux, l'EPS s'appuierait donc moins sur des activités sportives dans les premières années du cursus scolaire, elle viserait à développer la motricité, les qualités physiques des élèves. Plus ils avanceraient dans les années, plus l'apprentissage serait technique, en prenant appui sur des activités de loisir ou sportives, mais au choix des élèves, avec pour objectif une activité qu'ils poursuivraient dans leur vie d'adulte. Pour ce faire, il faudrait que les enseignants d'EPS interviennent avant le secondaire comme nous l'indique le témoignage suivant.

« Tu sais qu'elle est ma conception de l'éducation physique ? (...) Pour le faire mais alors vraiment c'est du global hein ! (...) (Elle prend une grande inspiration) je supprimerai l'EPS en lycée. Je mettrai (...) l'EPS en optionnel. Pour que, enfin, si les options existent encore dans le baccalauréat, pour que d'un gamin sportif, engagé (...) sportivement puissent récupérer des points comme quelqu'un qui fait du grec de je ne sais pas quoi, optionnel. Parce que j'estime que, enfin (elle sourit) tu vas peut-être bondir hein (...) Mais après tout c'est (...) ce que j' pense. (...) Euh j' j'estime qu'un gamin qui a 15 16 ans (...) sur le plan physique. Il est un peu ce qu'il est, bien sûr qu'il a besoin d'en faire davantage (...), mais j'veux dire que ce n'est pas des deux heures qu'il y a là qui vont pouvoir changer quelque chose c'est-à-dire que la gamine, qui ne veut pas courir ou qui ne peut pas courir etc. Tu ne vas pas la changer puis celui qui est sportif et ben il est sportif (...) c'est déjà, fait ! Ce n'est pas pour autant parce que, t'as (...) des femmes qui après vont aller (...) payer, pour aller faire de l'éducation physique. Mais toi au lycée, j' trouve qu'il n'y a pas de moyens. Donc, les profs de gym ils sont plus en lycée. Ils sont à l'école primaire. Parce que pour moi (...) les gamins ont besoin de faire de l'éducation (elle souligne ce mot) physique. Donc on les prend dès la maternelle (elle tape sur la table), l'éducation physique régulièrement, avec des profs ! Formés, dignes de ce nom. Pas des instituteurs ! (...) Qui font (...) le mieux possible je ne leur jette pas la pierre. Mais entre ceux qui (...) vont vraiment faire plein aussi de l'éducation physique etc... (Elle inspire) (...) Et puis ceux qui n'en font pas ou qui la font mal etc., ils ne sont pas formés ils n'ont pas les années (...). Donc, les profs d'éducation physique à l'école primaire. (...) Avec plutôt de l'éducation physique. Ce que nous, on faisait faire dans les écoles primaires quand j'ai passé mon CAPEPS en P2 A P2 B j'allais dans les écoles primaires. (Ton

---

<sup>1</sup> Hélène, *op. cit.*, p. 313.



désabusé) (...) je ne disais pas, je vais faire faire du rugby, je ne disais pas je vais faire du basket ou autre même si des fois j'avais un ballon de basket pour faire dribbler pour faire tout ça tout ça. (Le ton redevient normal) Donc après, on fait découvrir le sport, au collège ! Donc on a des profs de gym, on a des heures, suffisamment d'heures aussi. Et là (...) avec, des bases, physiques, ben on essaye de rentrer dans des activités sportives (...) l'athlé, ben bien sûr on fait courir sauter lancer à l'école primaire mais, (...) au collège (...) voilà on fait (...) un peu de technique, un peu d'athlétisme on découvre ! Les(...) sports. (...) Voilà (...) C'est l'EP (...) moi c'est l'EPS qui m'intéresse. (...) Ce n'est pas que le gamin il sache faire un service en badminton ! Bon. Alors je sais bien qu'en faisant le service en badminton il va faire de l'éducation physique mais (...) moi je trouve qu'on prend le problème à l'envers. (...) on s'appuie trop (...) sur le sport ! (...) Donc au collège, le gamin (...) il devrait avoir un bagage, physique. Qui lui permette (...) de découvrir des activités donc là on le fait pratiquer, donc là on le met en association, enfin on lui fait faire, il rentre dans le monde sportif (...) il pratique ! (...) On l'incite à pratiquer. Dans (...) le sport. (...) Optionnel parce que bien sûr, les (...) gamins (...) qui aiment ça pourquoi pas récupérer des points (...) dans leur cursus (...) C'est (elle rit). C'est révolutionnaire hein (elle continue de rire).»<sup>1</sup>

Pour d'autres, ce n'est pas la refonte de l'organisation éducative qui est avancée mais davantage les conditions et les contenus pour la mettre en œuvre.

« Et je pense que ouais maintenant avec les activités dites nouvelles, soit de plein air soit de, il faut des moyens<sup>2</sup> et les moyens ne suivent pas. (...) oui le temps (...) l'effectif. Ouais tout ça, c'est lié. Mais bon c'est dans un idéal. »<sup>3</sup>

« l'EPS (...) L'EP. (...) Qu'est-ce que c'est pour moi ?! (...) C'est indispensable. (...) je dis, déjà ce qui ne va pas (...) y en a pas assez dans les établissements. (...) On n'a pas assez d'installations (...) adaptées»<sup>4</sup>.

Dans un premier temps, selon nos témoins, il faudrait accorder davantage de moyens à cette discipline pour qu'elle puisse adapter davantage ses contenus aux évolutions d'une culture physique, comme par exemple celle des APPN qui ne cessent de se développer. Dans un second temps, le choix des pratiques ou la façon de les enseigner serait à revoir dans leur conception d'une EPS idéale.

---

<sup>1</sup> Annie, *op. cit.*, pp. 977-979.

<sup>2</sup> Par moyens, il entend tout ce qui permet de faire fonctionner la discipline à savoir le bus, les installations, le budget...

<sup>3</sup> Michel, *op. cit.*, pp. 124.

<sup>4</sup> Denis, *op. cit.*, p. 745.

« J'ai l'impression, enfin après ce sera la conclusion, j'ai l'impression qu'on est allé un petit peu vers la facilité quoi. Mais ça c'est peut-être l'évolution des élèves qui fait ça, c'est peut-être le contexte social, je me suis toujours dit mais comment ça se fait qu'on (...) brosse (...) dans le sens du poil. On est toujours en train d'essayer de trouver quelque chose qui va les motiver, quelque chose auquel, ils vont adhérer. Je comprends hein. Mais l'école n'est pas faite que (...) pour le plaisir quoi. (...) Il y a des moments, il faut savoir que, les choses elles sont comme ça et ce n'est pas autrement. Et par rapport à ça j'ai constaté, certaines fois, je ne vais pas généraliser mais il y a des dérapages quoi (...) On tombe un peu dans la facilité, à travers des activités qui sont ludiques. (...) elles font que ça ne propose pas de difficultés aux élèves. Moi je trouve que les élèves, il faut les mettre devant des problèmes, il faut les mettre dans des contraintes, des obstacles, (...) je pense que c'est plus éducatif (...) quand c'est un peu contraignant que quand ça ne l'est pas. Et (...) si certains élèves crachent sur les élèves, euh sur les profs, c'est peut-être un peu (...) parce qu'il y a eu ce laisser-aller. On a voulu faire plaisir aux élèves, parce qu'il fallait les motiver, retenir leur attention et leur motivation. Bon là je suis très partagé. »<sup>1</sup>

Leurs conceptions de l'EPS ont à voir avec les valeurs à transmettre. Pour nos témoins, l'EPS en tant que discipline d'enseignement dont l'objet est le corps et plus particulièrement la motricité, doit être éducative. Par conséquent, elle ne peut se contenter uniquement de motiver, procurer des émotions positives, du plaisir aux élèves. L'apprentissage passe nécessairement par des obstacles à surmonter de différentes natures (physiques, psychologiques, affectif, ...). En tant que discipline scolaire, elle devrait permettre aux élèves d'acquérir un patrimoine culturel, un bagage physique et une culture physique et sportive.

« Avec notre idée de (...) l'EPS, qu'ils aient (...) un bagage (insiste sur ce nom) à la fin de leur scolarité, ce qui n'est pas le cas.»<sup>2</sup> (...) « Alors il faut arrêter l'évaluation (...) l'EPS ce n'est pas ça. (...) Et qu'est-ce que c'est ? Ben ça doit être pour les élèves (...) une découverte (...) c'est mettre dans une situation qui ne peuvent pas rencontrer dans d'autres activités [disciplines d'enseignement]. Voilà (...) situation d'échange, de coopération, (...) des situations affectives, des situations de, dominant dominé, tout ça, tous ces trucs-là qui font (...) la (...) particularité d'EPS C'est ce côté très, qui colle à l'EPS et qui colle pas à l'histoire-géo ou au français (...) Pour moi l'EPS, (...) c'est (...) de présenter (...) [aux] élèves des activités (...) [qu'ils n'] auraient pas, l'occasion de connaître. C'est leur donner le goût de pratiquer, (...) s'intéresser à un truc, (...) je ne sais pas moi (...) le côté équipe, (...) c'est super important quoi. Les

---

<sup>1</sup> Michel, *op. cit.*, p. 128.

<sup>2</sup> Denis, *op. cit.*, p. 750.

relations qu'il y a dans un groupe, les (...) stratégies que tu peux mettre en place dans ton groupe. Le respect de l'autre (...) le respect de la règle (...). Pour moi l'EPS c'est ça quoi. (...) mais même, on (...) est en échec par rapport à ça, on n'y arrive pas. Tout (...) ce que ça pourrait apporter au niveau (...) du bien-être des gens. Quand (...) on voit toutes ces filles, je parle surtout, toutes les filles qui sont (...) comme ça là (il écarte ses bras de son bassin), qui sont handicapées, complètement à l'âge de 15 ans 16 ans au lycée. (...) qui n'ont pas de goût. Je comprends qu'elles n'aient pas le goût de l'effort ! Ne peut pas avoir le goût de l'effort, quand tu as 20 kg de surcharge, tu fais quoi ? Tu ne peux rien faire ! Mais j'ai eu des élèves qui pouvaient, (...) même pas du (...) volley (...) tu fais de la course durée avec ses filles-là?! Non ! Tu les fais marcher ! Avec un barème. Mais on va où là ? Si on pouvait avoir un impact sur (...) l'alimentation (...) sur. (Désappointé) Mais on ne l'a pas on ne l'a pas, c'est un leurre. Pour moi ça c'est plus important ça. C'est le physique. C'est (...) ce côté (...) recherche du bien-être, je ne sais pas moi de (...) se connaître un peu, de connaître ses limites (...). Le goût de l'effort, sortir, aller marcher aller nager, quand tu vois (...) des gamins, y en a ici qui ne vont jamais (...) dans le lagon (...) jamais montés au volcan, (...) ils sont nés ici. Tu vois? (...) je trouve qu'on passe à côté (...) quand on est axé sur (...) ces fiches, (...) sur les grilles, les plus les moins, machins, (...) ça ça me fatigue, ça m'a toujours fatigué. »<sup>1</sup>

Pour notre témoin, faire de l'EPS, ce n'est pas simplement bouger, c'est rechercher une certaine performance et acquérir une hygiène de vie. Ce témoignage met par ailleurs en exergue qu'au travers l'évaluation peut se lire une conception de l'EPS. Finalement, leur conception d'une EPS idéale traduit la culture et les valeurs qu'ils veulent transmettre. La finalité de leur EPS est de préparer et former les élèves à leur pratique physique ultérieure. Tout d'abord, en développant leurs qualités physiques pour leur permettre par la suite de poursuivre la pratique d'une activité physique de loisir et/ou sportive durant leur vie d'adulte. Les activités qu'ils proposent pour y parvenir sont souvent celles qu'ils connaissent à savoir les sports et des exercices de développement physique. Mais ils ont conscience qu'ils ne sont qu'un maillon d'un système éducatif qui ne leur attribue pas suffisamment de moyens pour remplir leur mission. Il est intéressant de relever que si pour la plupart de nos témoins, ils ont suivi une formation initiale où la mixité n'était pas de mise, que d'autres n'ont enseigné que tardivement à des classes mixtes, aucun ne la remet en cause, et ne l'évoque dans sa conception d'une EPS idéale. Ils semblent avoir occulté ce genre de problème ou tout au moins les avoir considérés comme un état de fait dans le choix de contenus ou d'évaluation.

---

<sup>1</sup> Ibidem., pp. 745-746.

## 10.2.2 Pour ceux nés après l'universitarisation

Nos témoins nés dans les années 1970 sont toujours en activité et il n'a pas toujours été évident pour eux de prendre le recul nécessaire pour identifier leur conception de l'EPS. Il leur a été plus aisé d'explicitier leur conception, leur représentation de la personne qui aurait à l'enseigner, notamment en se comparant avec les étudiants en STAPS qu'ils accueillent à l'occasion de stage pédagogique. Difficile pour eux de se définir mais plus facile de définir comment ils voient l'autre. La génération qui suit leur paraît bien différente de la leur. Cela commence par les motivations et les compétences sportives pour suivre une formation dans une UFR STAPS.

« C'est ça qui (...) est grave. C'est que dans la promo de 25, y en a peut-être que cinq qui veulent être profs d'EPS. »<sup>1</sup>

« Je pense qu'on était quand même, en fait, peut-être plus sportif (...) Ben c'est ce que j'avais dit à Ludo [responsable pédagogique des licences à l'UFR STAPS de La Réunion], (...) tu vois les gamins ils ne font plus d'activité physique en STAPS quoi. (...) comment tu veux expliquer (...) rien que l'échauffement déjà t'es en difficulté si tu ne sais pas pratiquer. (...) Moi je trouve ça hallucinant de pas avoir des sportifs en STAPS, quoi. »<sup>2</sup>

Il est sous-entendu dans ce constat, que le profil des étudiants en STAPS au XXI<sup>ème</sup> siècle n'est pas identique à celui de la fin du XX<sup>ème</sup> siècle. En effet, jusqu'au milieu des années 1990, les étudiants étaient recrutés sur la base de compétences sportives, ce qui nécessitait un minimum de préparation, et de projection sur un avenir professionnel. Il apparaît aberrant à nos témoins de se retrouver face à des étudiants en STAPS qui n'ont pas forcément pour objectif de devenir professeur d'EPS. Autre perception de ce que qui semble faire défaut, l'appétence pour la pratique sportive.

« 2004, 2000 etc. donc j'ai, des stagiaires en deuxième année, stagiaire en licence en PLC 1, donc j'ai plusieurs années des stagiaires. Jusqu'à (...) il y a deux ans trois ans (...) Ouais, où là j'ai eu deux filles, qui ne savaient rien ! Enfin qui étaient très gentilles hein mais qui étaient pas du tout sportives, ça m'a dégoûtée. (...) Ça m'a un petit peu écœurée de voir que, arriver (...) juste avant le CAPEPS, tu ne sois pas capable de. Ben de jouer au tennis de table, tu vois, jamais joué au tennis de table de ta vie, t'as jamais fait d'escalade ou, tu ne cherches pas plus à apprendre comment tu fais un nœud de huit avant ta séance ou tu (...) vois. J'étais un petit peu dépitée, je me suis dit : " Ah non c'est bon quoi ! ". (...) Après elles sont très très gentilles mais (...) à la limite

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 521.

<sup>2</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 807.

tu vois, je trouvais que, nous on était plus, plus dégourdis plus plus curieux (...) enfin nous (...) ma génération. »<sup>1</sup>

Mais ce que cette génération de collègues attend de retrouver chez leurs éventuels successeurs, c'est qu'en plus d'être des sportifs, qu'ils soient motivés par l'enseignement, ce qui peut se concrétiser notamment par l'attention portée aux élèves.

« la stagiaire que j'avais-là, elle avait ce truc, un super rapport avec les élèves que moi je pense que c'est prioritaire avant toute chose. Prof c'est, c'est un rapport avec les élèves. Si (...) on peut résumer, ce serait ça plus que les contenus que tu (...) peux toujours (...) acquérir après. Et même t'as beau avoir le meilleur contenu du monde si t'as pas un élève qui t'écoute ou si machin, ça ne changera pas grand-chose. Alors qu'inversement, t'as beau être le gars qui parle à moitié français, (...) si les gamins écoutent (...) Ils vont, (...) retenir quelque chose de ce prof-là. »<sup>2</sup>

Les attentes de ces professeurs d'EPS à l'égard de leurs stagiaires nous ont permis de dresser les qualités requises selon eux pour faire ce métier. Avoir une idée de l'image qu'ils se font du professeur d'EPS idéal en le projetant sur les étudiants aide à cerner davantage la conception qu'ils se font du métier. Ils le décrivent comme une personne qui doit incarner ce qu'il enseigne.

« Ah ben déjà, je trouve qu'il doit avoir déjà (...) enfin l'aspect, d'un prof, de quelqu'un de sportif. Et (...) pour moi le prof d'EPS ce n'est pas (...) le gros bedonnant, qui fume sa clope. Et qui va picoler, moi je trouve ça hallucinant. Prof d'EPS c'est un sportif, qui est polyvalent ! Et (...) qui connaît (...) comment se maintenir en bonne santé, ça a un lien avec la santé aussi pour moi. Voilà. Et le prof d'EPS il doit être polyvalent il doit être capable de donner des consignes, ou de faire évoluer un gamin sur n'importe quelle activité ! (...) Alors il peut avoir des spécialités, évidemment hein! (...) le prof d'EPS c'est ça ! (Elle rit). Bon. Ce n'est pas toujours le cas. »<sup>3</sup>

Pour eux, en plus d'avoir une belle allure, c'est une personne qui doit rayonner, avoir une aura. C'est aussi quelqu'un qui travaille différemment des autres enseignants du système scolaire.

---

<sup>1</sup> Ibidem, pp. 793-794.

<sup>2</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 653.

<sup>3</sup> Juliette, *op. cit.*, pp. 807-808.

« C'était ça, pour moi prof d'EPS, c'est être joyeux toute la journée, quoi ! (...) Moi j'ai dit je veux faire ce métier. »<sup>1</sup>

« Notre boulot c'est de se maintenir en forme, quand même ! (Elle rit). (...) Donc c'est pas mal. (...) C'est chouette puis être dehors, c'est le top. Il y a aucun prof (...) qui peut être dehors en maths en (...)»<sup>2</sup>

« moi j'aime bien, en fait, moi j'aime l'école quand on sort. »<sup>3</sup>

« Ah si ! Si si j'ai eu un collègue exceptionnel qui (...) doit approcher la soixantaine. (...) il ne supportait pas d'être dans un gymnase, en salle quoi (il rit un peu), avec des élèves. »<sup>4</sup>

« On n'a pas le même rapport au prof d'EPS qu'aux autres profs. (...) Différent parce que pas de devoir à faire (...). »<sup>5</sup>

Leur objectif en tant que professeur d'EPS est de transmettre des connaissances, des valeurs liées à l'activité physique, au sport.

« l'EPS ouais, elle a une utilité ! Quand tu vois que tu fais de la course en durée même si, c'est un petit peu (...) chiant au départ, (...) puis finalement tu leur apportes quand même pas mal de physio, (...) tu leur expliques des choses, notamment au niveau de la nutrition etc., je trouve que là ! Tu leur donnes du sens. Aux gamins. Et peut-être que plus tard au moins ils auront, quelques bases ! Pour s'entraîner (...). Voilà, et ça je trouve que c'est important. Cette liaison avec la santé. »<sup>6</sup>

« Être prof d'EPS. Et ben c'est (...) pour moi, (...) celui qui sera capable de (...) donner (...) aux élèves (...) l'envie de (...) pratiquer, avec son corps. En ayant du plaisir et (...) en explorant les (...) différentes choses (...) qu'offre la multitude (...) d'activités qu'on peut leur proposer. (...) Pour (...) permettre de goûter un peu à tout (...). Donc (...) c'est le plaisir de pratiquer, de différentes (...) pratiques sportives. Support. Et puis (...) de (...) prendre conscience du coup des (...) différentes émotions, des différentes sensations qu'on peut avoir à travers la pratique de différentes activités. »<sup>7</sup>

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 451.

<sup>2</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 808.

<sup>3</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 506.

<sup>4</sup> Yannick, *op. cit.*, pp. 636-637.

<sup>5</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1069.

<sup>6</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 829.

<sup>7</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1069.

« Pour moi l'EPS, c'est un gamin qui rentre en cours et qui sort il est rouge, il est transpirant, il est souriant. »<sup>1</sup>

En résumé, le professeur d'EPS doit à leurs yeux, être une personne qui est capable de motiver les élèves, de les faire transpirer. Ils ressentent de la satisfaction lorsque ces acquis, ces compétences scolaires sont réutilisés hors de l'école.

« Ben, moi ce qui me fait plaisir c'est quand on a donné un cours, par exemple (...) le rugby avec des gamins, et qu'après ils disent:

- Ah on va aller en club,

et je vais les voir en match et je les vois heureux ben (...) c'est bon quoi ! J'ai gagné ! Les gamins ils sont contents, ils ont continué l'activité et tout. Ça me fait super plaisir ! »<sup>2</sup>

Donner du bonheur, rendre heureux les élèves à travers l'utilisation de leur corps semble être le point commun à ces professeurs d'EPS. C'est une discipline qui devrait permettre aux élèves de se découvrir autrement que dans un lieu « aseptisé », être véritablement une « école de la vie ».

« Ah si ! Si si j'ai eu un collègue exceptionnel qui (...) doit approcher la soixantaine. (...) tu vois (...) avec le recul, (...) c'est comme ça que je vois le, truc aussi. (...) j'pense (...) il a apporté plus de choses aux gamins, que tu peux leur apporter quand t'es dans un gymnase avec un ballon. (...) on avait le camping pour nous, tout pour nous on dormait dans une grotte (...) tu vois c'est formateur pour les gamins (...) prof d'EPS, maintenant c'est faire des cycles, ce sont des activités précises des trucs, des programmations avec des objectifs précis et ainsi de suite. Et lui il était plus sur l'école de la vie quoi ! (...) Mais l'objectif lui c'était d'être débrouillard et ainsi de suite, (...) là ils sont plus dans un confort dans un gymnase, les comportements ne sont pas les mêmes que quand t'es (...) dans une structure comme ça que tu les vois, ils vivent à l'extérieur. Que quand tu les as trois jours, que quand ils sont un peu en difficultés, quand (...) tu vois les gens un peu différemment, quoi ! Et, j'pense qu'au niveau formateur (...) c'est plus riche (...) dans la connaissance de soi ! (...) dans la connaissance des autres aussi, dans des situations de vie différentes, puisque (...) quand on est dans les cours d'EPS nous, c'est quand même très aseptisé. Tu es dans le gymnase, tu rentres en classe à telle heure, tu fais comme ça, t'as ton petit truc (...). Tu sais que même si t'as (...) pas envie de jouer au handball tu vas simuler une blessure ou ci ou ça, tu vas dire au prof

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 498.

<sup>2</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 808.

que tu n'as pas envie de jouer. (...) Mais je n'ai jamais réfléchi à ce que c'était qu'être prof d'EPS tu m'as pris au dépourvu, si tu veux. »<sup>1</sup>

Ces témoignages évoquent les différentes valeurs qui sont attribuées à l'activité physique, au sport, supports de l'enseignement de ces professeurs d'EPS. Elles sont liées au bien-être, à la santé, au plaisir, à l'aventure motrice. Elles correspondent à une palette d'émotions à faire vivre aux élèves.

Jusqu'à présent, nous avons pu mettre à jour une représentation des qualités nécessaires à un professeur d'EPS né dans les années 1970. C'est par l'entremise de leurs attentes déclarées, notamment auprès des étudiants en tant que formateur à l'UFR STAPS, que nous avons pu avoir une idée des qualités nécessaires pour exercer ce métier. Il ne suffit pas pour eux de posséder des compétences physiques pour être professeurs d'EPS. Il est aussi nécessaire d'acquérir un bagage théorique en didactique et pédagogie, celui-là même qu'ils ont acquis en formation initiale.

« Après là, on avait tout à découvrir ! À construire un, une évolution de (...) séances, (...) tu ne sais pas (...) comment faire du tout. Là maintenant on a un peu plus de recul quand même, un peu plus d'expérience (...) avec les gamins donc que c'est vachement plus facile. (...) Je pense que la théorie (...) ça a bien aidé au départ, pour construire tout ça quoi. (...) de La Garandrie. (...) Sur justement les différents supports, les visuels machins. »<sup>2</sup>

En devenant à leur tour formateur, le temps d'une vacation, ils transmettent ce qui à leur sens est important de posséder dans ses bagages pour faire correctement le métier.

« C'est ça qui (...) est grave. C'est que dans la promo de 25, y en a peut-être que cinq qui veulent être profs d'EPS. Donc effectivement moi j'ai travaillé comme si c'étaient des futurs profs d'EPS donc je leur expliquais (...) l'échauffement, je leur ai (...) montré différents types d'échauffement, on a fait sept échauffements différents parce que, j'ai eu sept séances. Il y en a deux, c'est, les deux derniers, c'est (...) les filles qui ont fait. Et les garçons. Tu vois là, c'est pareil les filles elles ont (...) chiadé un truc, enfin c'était vraiment chouette. Les garçons ils ne se sont pas cassé les fesses quoi !<sup>3</sup> (...) Et (...) du coup (...) cinq échauffements différents, à chaque fois type de compétition, enfin à la fin de matchs différents, (...) match défi, match par poule, match (...) à thème, (...) tu vois et puis des exercices (...) au milieu, pareil différents types d'exercices, en coopération en tournante (...) voilà. (...) Pour qu'ils

---

<sup>1</sup> Yannick, *op. cit.*, pp. 636-639.

<sup>2</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 779.

<sup>3</sup> Relevons dans ce témoignage que l'enseignement pour ces étudiants ne semble pas être perçu de la même façon. Les étudiantes s'appliquent contrairement à leurs homologues masculins.



voient le maximum. Parce que, c'est ce que je te disais, plus t'as de situations, où tu peux faire évoluer ou que tu peux voir comment ça fonctionne et meilleur est ton (...) bagage quoi ! (...). Et d'ailleurs elles m'ont dit hein, les filles. Elles m'ont dit :

- Merci Madame c'était super ! L'année dernière on, faisait toujours la même chose (...) montante descendante (...) enfin on n'a rien vu (...)! Avec vous on a découvert plein de choses !

Tu vois, donc ça fait plaisir, quoi ! »<sup>1</sup>

Bien qu'on arrive à cerner indirectement leurs attentes, il n'est pas toujours aisé pour nos témoins de donner une définition simple de leur conception du métier...

« Mais je n'ai jamais réfléchi à ce que c'était qu'être prof d'EPS tu m'as pris au dépourvu, si tu veux. »<sup>2</sup>

...et encore moins de saisir les éléments qui seraient les marqueurs d'une évolution de leur conception de l'EPS.

« Euuuuuuuh, ben euh. Après j' pense que ça dépend des. De du de ce qui est euuh comment dire ? Euh ce qui est promu au niveau euuh au niveau de l'inspection et puis euh ça dépend aussi de toi de ton évolution euh personnelle. »<sup>3</sup>

En revanche, leurs témoignages nous ont permis de voir comment elle s'était construite au fil du temps, à commencer par l'EPS vécue en tant qu'élève. À cette époque pour eux, faire du sport, c'était faire de l'EPS ou l'inverse.

« des supers profs (...) en CM2, parce que on était tout le temps en train de faire du sport ! »<sup>4</sup>

« Ben on a fait du saut en hauteur, on a fait (...) différents lancers on a fait (...) des courses (...) de vitesse (...) on a fait un peu (...) de l'endurance comme on appelait ça à l'époque, à l'ancienne quoi ! J'veux dire (il étouffe un rire et dit en souriant) avec une différenciation qui était bien moindre que ce qu'elle n'est maintenant. (...) il y a eu (...) une évolution, incroyable sur certaines activités dans leur façon d'être enseignées. Par rapport (...) à moi la façon (...) que j'ai pu (...) les vivre en tant qu'élève, et puis après même les vivre euh en tant qu'enseignant, au début de ma carrière c'était euh (...) encore les prémices,

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 521.

<sup>2</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 639.

<sup>3</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 814.

<sup>4</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 756.

maintenant sur ces activités-là (...). J' veux dire (...) il n'y avait pas de test de VMA, il n'y avait pas de choix individualisé, il n'y avait pas de, c'était en gros (...) au bac, il me semble que (...) c'était tu cours vingt minutes si tu fais 4000 mètres t'as 20 et puis (...) si tu fais moins, enfin il y avait un barème fille un barème garçon, point final.»<sup>1</sup>

Ils témoignent aussi de la place de la performance, une des caractéristiques fortes du sport, qui permet de les évaluer en EPS. Notre témoin se souvient que l'organisation des cours ne ressemblait que rarement aux séances d'entraînement qui sont proposées dans le milieu fédéral. Et son aversion pour ces formes quand c'était le cas.

« Tu vois, (...) quand j'ai voulu être prof d'EPS. Bon (...) j'avais 11 ans, c'était (...) pas du tout ça hein l'EPS ? (...) Ben moi c'était ça. (Elle dit en souriant) (...) j'avais la banane, et tu vois c'est ce que je te disais le prof joyeux quoi ! Tu vois? (...) On faisait du sport, on faisait des matchs, on faisait des situations on était toujours en mouvement, (...) et les rares fois, je me souviens, parce que c'était très très rare, le prof disait : « Prenez une feuille et un stylo », je me disais ah nan ! Tu vois, je n'avais pas envie quoi ! Et c'était (...) tellement rare que tu sais on n'était pas habitués et on ne voulait pas quoi ! (...) par exemple on devait observer un copain, combien de fois il touchait la balle ou euh, tu vois des trucs comme ça. Ben ouais [19]81, [19]82 mais tu vois (...) On faisait ça, je ne sais pas une fois par an. Et encore (...) »<sup>2</sup>

L'idée que ces professeurs d'EPS se font aujourd'hui de la discipline s'est construite à partir de celle qu'ils ont connue en tant qu'élève. La conception de l'EPS qu'ils ont avant d'entrer en formation initiale est imprégnée de leur expérience antérieure.

« La représentation. Pour moi c'était (...) plaisir énergie et rapport (...) différents (...) au prof. Voilà en gros c'était ça. (...) On était dans (...) une activité (...) qui permettait aussi d'avoir des émotions différentes. Et (...) donc en fait le prof d'EPS (...) c'était un peu, un prof à part. Différent parce que pas de devoir à faire (...) pas de contraintes c'était (...) dans l'instantanéité de (...) la pratique (...) il n'y avait pas de de projection la semaine prochaine (...) tu dois rendre ça. Donc ça c'est un autre rapport aussi aux élèves. Et donc du coup, un statut (...) différent. »<sup>3</sup>

« moi j'étais avec (...) une spécialiste athlétisme je crois. Et elle parlait (...) de chose que, je n'étais pas d'accord. Genre (...), il fallait travailler (...) (utilise

---

<sup>1</sup> Sébastien, *op. cit.*, pp. 1007-1008.

<sup>2</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 514.

<sup>3</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1069.

un ton assez magistral) le déroulé du pied en athlétisme. (...) Au collège. (...) Moi, je faisais des situations (...). Ben moi ça ne me correspondait pas ça. (...) Le déroulé du pied, moi je lui disais " mais non ! Non. ". » (...) « elle faisait partie du club de Talence.»<sup>1</sup>

D'autre part, une certaine conception de l'EPS leur est enseignée en formation à l'UFR STAPS. Cela va de comment animer et gérer les élèves à comment et avec quels outils les évaluer.

« Et puis nous dans notre formation, on était, à l'époque (...) c'était à fond sur le temps (...) moteur (...) le temps de pratique, maximum quoi ! Peu de blabla et, on y va (elle rit).»<sup>2</sup> (...) « Ben (...) c'est vrai que, bon là tu entends un petit peu moins parler des (...) groupes de niveaux (...). Tu vois avant nous, on préparait toujours nos séances, avec (...) au minimum trois groupes. Parfois même, tu en avais plus que ça. Maintenant j'ai l'impression que (...) on en parle un petit peu moins (...).»<sup>3</sup>

« Le mémoire qu'on avait à faire (...) Alors c'était (...) L'utilisation (...) de la vidéo pour transmettre (...) des points réglementaires, parce qu'à l'époque (...) il y avait (...) une partie de la note (...) sur (...) des connaissances (...) théoriques sur (...) la maîtrise (...) du règlement de l'activité (...) j'avais essayé d'élaborer un, un questionnaire vidéo. Pour (...) rendre (...) les réponses des élèves en lien réel avec la pratique plutôt que ce soient juste des connaissances théoriques (...) justement c'était (...) les gros débats (...) avec (...) un passage à l'écrit (...) savoir si c'était notre rôle ou pas (...) de valider (...) une maîtrise de connaissances (...) qui ne soit pas en lien avec (...) la pratique motrice (...) uniquement. »<sup>4</sup>

Ces témoignages mettent en évidence que l'identité de l'EPS, la représentation que la profession en a, n'est pas figée, et qu'elle est pour le moins soumise à discussion. Les revues professionnelles jouent également un rôle important dans le façonnage de la pensée. Au cours de leur formation initiale, ils les découvrent par le biais des cours et dans les bibliothèques universitaires. Elles vont elles aussi contribuer à ériger leur conception du métier, ou tout au moins d'après leurs témoignages, elles induisent une réflexion sur comment enseigner l'EPS.

« La revue EPS, j'ai trouvé que c'était pas mal au début. Parce que ça te (...) donne vraiment des idées (...) de progression ou d'activités ou (...) des

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, pp. 459-460.

<sup>2</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 807.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 814.

<sup>4</sup> Sébastien, *op. cit.*, pp. 1021-1022.

situations de référence etc. Ça m'a bien aiguillée. (...) Et puis je trouvais ben justement (...) les articles en boxe française, (...) c'était un complément au cours qu'on avait eu. Je trouvais que c'était intéressant, les activités ou t'es pas [spécialiste]. »<sup>1</sup>

« je pense que les connaissances (...) au niveau des livres, elles sont plus (...) liées dans un premier temps (...) je me suis beaucoup appuyé sur les revue EPS (...) j'étais abonné (...) pendant les dix premières années (...) de mon enseignement. (...) des bouquins (...) qui ont fait référence (...) de l'école aux associations. »<sup>2</sup>

« Donc en fait j'avais aussi (...) cherché dans les bouquins, à me former (...) à avoir (...) des connaissances dans l'activité. Après, quand on est confronté, à l'acte d'enseignement lui-même, (...) il y a toujours un, un temps d'adaptation un décalage (...) de ce qui est écrit dans les bouquins par rapport au nombre d'élèves que tu as réellement en cours (...) ils ne sont pas que 24 (...) ils sont plus que ça ou (...) les conditions matérielles ben t'as pas trois lignes d'eau t'en as qu'une. »<sup>3</sup>

Leur représentation de ce qu'est le métier, de comment le faire s'affine, s'affirme avec l'expérience professionnelle qu'ils acquièrent avec un public pas toujours prévisible.

« Maintenant tu sais ce qui marche (...) tu t'adaptes plus aux gamins et puis (...) tu connais ce qui fonctionne avec les gamins dans les activités et tout, tu vois. Ta progression, tu l'as plus ou moins, tu peaufines selon les classes (...) selon les profils d'élèves peut-être, la manière de fonctionner ! Après là, on avait tout à découvrir ! À construire (...) une évolution de (...) séances(...). Là maintenant on a un peu plus de recul quand même, un peu plus d'expérience (...) avec les gamins (...). Je pense que la théorie (...) ça a bien aidé au départ, pour construire tout ça quoi. »<sup>4</sup> (...) « Ben (...) c'est vrai que, bon là tu entends un petit peu moins parler des (...) groupes de niveaux (...) parce qu'on sait maintenant que ce n'est pas forcément faisable, peut-être dans certaines activités, comme en athlé (...) ben justement tu peux faire carrément une pédagogie (...) tu peux vraiment proposer des situations personnalisées. En fonction de la VMA du gamin etc., ils ont une fiche personnelle donc tout ça sur des activités comme ça ouais. Sur d'autres activités (...) en volley par exemple (...) je n'ai pas des (...) situations avec trois niveaux différents (...)

---

<sup>1</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 830.

<sup>2</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1051.

<sup>3</sup> Ibidem, pp. 1049-1050.

<sup>4</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 779.

j'ai l'impression que ça se fait de moins en moins, enfin je ne vois pas trop les collègues s'organiser là-dessus, (...) si (...) allez tu vas peut-être aménager un peu le terrain, les filets machins »<sup>1</sup>

Les connaissances empiriques acquises leur permettent de réévaluer les conceptions apprises durant leur formation. De même que la diversité des réalités de terrain conduit leur conception du métier à prendre parfois de la distance avec celle qui leur a été enseignée.

« Parce que (...) j'étais au lycée centre-ville avec des sections générales. J'avais des classes de première terminale seconde (...) et l'autre où j'avais (...) c'est mécanique auto (...) Et ben y en a un, où ce que t'as fait en formation ça t'est utile, parce que, au niveau des contenus j'dirais (...) tu peux, plus ou moins faire ce qu'on, ce que t'as appris. Et l'autre, il faut carrément revoir tes ambitions à la baisse ou si tu fais un petit peu fi des textes ou des trucs comme ça (...) Ou tu fais comme tu peux, ou t'adaptes ou tu fais un peu (...) un petit peu plus la police, déjà c'est des choses comme ça, tu changes de casquette souvent. (...) Ben [dans le lycée général] tous les traitements didactiques que t'as sur papier justement, des choses comme ça, tu les mets en place ben là ça marche. (...) T'es pas embêté avec ça, quoi ! (...) [dans le lycée professionnel] C'était moins adapté parce que (...) déjà (...) on est moins préparé peut-être au niveau de la formation, (...). Et ça ça s'acquière plus, je pense (...) avec l'expérience (...) »<sup>2</sup>

La mise à l'épreuve de la réalité du terrain nécessite des adaptations constantes de leur démarche d'enseignement et impacte donc les éventuelles certitudes concernant la conception du métier. Par exemple, cet enseignant qui a toujours enseigné à des classes mixtes, s'interroge parfois sur l'intérêt de la maintenir à chaque moment de son enseignement.

« Je gère la mixité différemment maintenant. Il (...) m'arrive parfois (...) de démixté même sur des sports co (...) Ça peut être ponctuel. »<sup>3</sup>

Cette enseignante quant à elle, s'interroge sur la pertinence de travailler d'autres types de compétences que celles qui sont à proprement physiques.

« Mais, (...) moi, pour avoir fait, quand même ça, parce qu'on nous le demande et (...) comme je te disais, si t'as qu'un terrain et (...) t'as des gamins qui sont autour, et ben tu préfères leur donner une feuille plutôt qu'ils se courent après

---

<sup>1</sup> Juliette, *op. cit.*, pp. 814-815.

<sup>2</sup> Yannick, *op. cit.*, pp. 628-629.

<sup>3</sup> Sébastien, *op. cit.*, pp. 1061-1062.

mais. Qu'est-ce tu fais des feuilles? Mais des fois à (...) Sartrouville, les feuilles elles étaient inexploitable (elle insiste sur cet adjectif). T'avais (...) des gamins ils avaient 50 possessions et t'en avais ils avaient 2 parce que (...) le gamin il avait regardé trois joueurs et y en a un qui avait regardé zéro, tu vois. »<sup>1</sup>

Nous avons pu constater qu'il n'y a pas une conception de l'EPS mais des conceptions qui sont fonction des personnes, de leur vécu et de leurs valeurs. La conception du métier peut être différente d'un enseignant d'EPS à l'autre. Par exemple, l'un préférera que les élèves se dépensent physiquement, l'autre qu'ils développent des compétences afférentes à l'activité physique, savoir arbitrer, observer, etc. Précisons également que les conceptions des enseignants d'EPS peuvent différer des attentes de l'institution. Si pour certains, l'enseignement doit se dérouler dans des lieux standards, où l'activité des uns et des autres peut être contrôlée, d'autres se font les chantres de l'aventure et de l'évasion :

« moi j'aime bien, en fait, moi j'aime l'école quand on sort. (...) Avant on faisait le lagon, (...) pour les sixièmes. (...) Alors nous on [globalisait], (...) le chef il nous a dit (...):

- Ben en fait, je ne sais pas où vous êtes. Bon je suis bien descendu deux fois, vous y étiez. Mais quand même je ne sais pas où vous êtes.

on globalisait les heures. (...) Les six dernières séances de l'année les élèves ils avaient plus cours. (...) Et, (...) a priori ça n'a pas plu. »<sup>2</sup>

« quand on est dans les cours d'EPS nous, c'est quand même très aseptisé. Tu es dans le gymnase, tu rentres en classe à telle heure, tu fais comme ça. »<sup>3</sup>

Parce que les professeurs d'EPS ne travaillent pas forcément dans les mêmes conditions que les enseignants des autres disciplines et que leurs savoirs, les connaissances qu'ils apportent ne paraissent pas conventionnelles voire peu académiques, un certain regard est porté par les autres enseignants sur leur métier.

« il y a toujours des collègues (...) qui trouvent qu'on est bien veinard, en short (...) sans copies (...), maintenant il y a d'autres collègues qu'on a emmenés en course de montagne avec nous, en sortie à la journée avec les gamins (...), voilà ou sur une semaine (...), ils se sont quand même rendu compte que, voilà, on était quand même impliqué. Au niveau secrétariat (...) bac (...) ils voient qu'on est quand même (...) assez présent. Voilà la journée d'intégration au

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, pp. 514-515.

<sup>2</sup> Ibidem, pp. 506-507.

<sup>3</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 639.

début (...) d'année (...) on demande aux profs d'EPS. Bon (...) je crois que finalement les collègues ils se rendent compte que, on connaît bien les élèves (...) Ils voient qu'on travaille. »<sup>1</sup>

Ce témoignage montre qu'au sein même des acteurs du système éducatif, il y a méconnaissance ou représentation erronée du métier. Chacun a une conception de ce que sont et apportent les disciplines scolaires en fonction de son propre regard, rapport aux savoirs et à l'École. Pour autant, malgré la dispersion de ces points de vue, cela n'empêche pas les enseignants d'EPS d'assumer les mêmes tâches administratives que les autres enseignants : secrétariat du baccalauréat, professeurs principaux, ...

« donc prof principale. (...) En fait, j crois que j'ai été toutes les années ! »<sup>2</sup>

« ouais dès, dès la deuxième année professeur principal [après avoir été titularisé] »<sup>3</sup>

Il arrive également que la conception du professeur se heurte à celle de l'inspection dont les attentes institutionnelles ne correspondent pas toujours à la réalité du terrain vécue au quotidien par l'enseignant.

«Après je pense que ça dépend (...) de ce qui est (...) promu au niveau (...) de l'inspection et puis (...) ça dépend aussi de toi de ton évolution (...) personnelle»<sup>4</sup> (...) « G. [Chargé de mission qui est venu l'inspecter] c'était des (...) des trucs hallucinants qu'il me sortait, (...) avec les gamins de pro ! Donc j'avais (...) une classe de première pro (...) bon physique donc bien mais qui sont capables de (...) péter un câble à n'importe quel moment. Donc là euh (elle étouffe un rire), donc si tu veux je ne vais pas faire trop de pédagogie différenciée avec les gamins-là, parce que de toute façon tu ne peux pas les laisser tout seul. Donc lui (...) par exemple il me proposait de, de faire un atelier par terrain, et puis que ce soit un élève qui gère l'atelier. Tu te dis mais putain il débloque quoi, ce n'est pas possible ! Tu vois ? Il ne sait pas, je ne sais pas. Ou alors (...)

- faire beaucoup plus de d'échauffement que ce que vous proposez (...) c'est des gamins vachement physiques (...) pourquoi vous ne faites pas des pompes, des machins, des abdos ?

---

<sup>1</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 818.

<sup>2</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 504.

<sup>3</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1025.

<sup>4</sup> Juliette, *op. cit.*, p.814.

notre gymnase à l'époque, il y avait plein de merde de pigeon par terre, donc t'imagines bien que les gamins n'avaient pas envie de se mettre par terre pour faire des abdominaux des pompes et tout, (...). On était en volley (...).

- ouais mais non ce n'est pas grave, ben dans ce cas faites le sur la piste et revenez, en cours

et tout. J' me dis mais qu'est-ce qu'il raconte ? Mais putain ce sont des gamins qu'il faut poser (...). Et en fait il me sortait des trucs (...). J'étais pas du tout en phase avec ce qu'il me disait ! (...) Il ne fallait pas que je fasse l'échauffement avec eux alors qu'ils aimaient bien que je pratique en même temps qu'eux euh. (Prends un ton las) Bon euh, je me disais ben de toutes façons on n'est pas sur la même longueur d'onde, voilà. C'est tout.»<sup>1</sup>

Cependant, malgré le cadre institutionnel dans lequel les enseignants d'EPS évoluent, il leur est possible par touche, de faire le métier comme ils le conçoivent. Et leur pragmatisme peut l'emporter sur des recommandations institutionnelles

« quand on a enseigné l'acrosport avec la collègue qui arrivait (...) on avait une vision complètement différente de la façon de l'enseigner (...). Et quand on allait (...) co évaluer (...) sur le bac. (...) [elle avait] une approche beaucoup plus, (...) chorégraphique. Parce qu'elle avait un vécu (...) personnel, différent du nôtre. Et donc du coup effectivement des élèves qui étaient passés entre ses mains ou entre les miennes, ben avait une approche de l'acrosport (...) différent. »<sup>2</sup>

« Pour moi l'EPS, c'est un gamin qui (...) rentre en cours et qui sort il est rouge, il est transpirant, il est souriant. Tu vois, c'est ça pour moi. Ce n'est pas un gamin qui va. Alors tu vois, on parlait des tablettes-là mais, ce n'est pas il va être sur le côté et. Alors quand t'as pas le choix ! T'as qu'un terrain de handball, t'as 24 élèves, tu dois en faire jouer 12, t'en as 12 qui attendent, alors quitte à attendre à rien faire, effectivement autant qu'ils observent etc. Mais moi j'ai un terrain de handball (...) avec trois terrains de basket dessus, ben je ne fais pas handball je fais basket quoi ! Tu vois (...) j'essaye maximum de faire bouger (...) Enfin au départ j'avais vraiment l'impression que c'était ça l'EPS, faire bouger l'élève. Et maintenant c'est plus trop ça j'trouve (...) on le responsabilise, trop sur (...) tout ce qui est (...) les fameuses (...) compétences (...) connaissances (...) Je vois là au badminton, (...) qu'il doit savoir arbitrer, qu'il doit savoir (...) coacher, qui doit savoir observer un élève, mais même nous (...) des fois on arrive même pas à observer un élève et dire : "Oh ben tiens lui il faut lui faire travailler le revers ou tiens, lui, là-bas son adversaire il

---

<sup>1</sup> Ibidem, pp. 799-800.

<sup>2</sup> Sébastien, *op. cit.*, pp. 12-1053.



est plutôt, il faudrait qu'il envoie", enfin, je sais pas je trouve que c'est. C'est trop compliqué (...) j'en ai discuté avec G. là, (...) tu sais qui est très dans les textes (...) il (...) y il revient un peu à ça. Tu vois je lui dis mais (...) Si tu sais t'auto arbitrer c'est que tu sais arbitrer. Enfin tu vois t'as pas besoin d'être, qu'il y ait un arbitre planté là. Qui anime le volant, qui touche le filet, qui casse la raquette alors qu'y en a deux qui jouent (...), nous, on a sept terrains ! On a des classes au maximum de 24 ! Ben tu fais jouer en demi-terrain ! (...) Le gamin maintenant on doit former un citoyen alors (...). Et ben un citoyen oui, mais un citoyen qui sait faire des efforts aussi. Les efforts ce n'est pas en restant assis à observer un copain, quoi ! Enfin tu vois. »<sup>1</sup>

Pour cette enseignante, l'EPS doit être une activité où les élèves transpirent. Ce n'est que contrainte qu'elle leur propose d'acquérir des compétences autres que physique, partant du principe que de toutes les façons elles s'acquièrent dans l'action. En outre, il semble à nos témoins que la représentation qu'ils ont du métier qu'ils font aujourd'hui s'éloigne de celui qu'ils ont connu au début de leur carrière. En particulier, cela commence par la terminologie utilisée, qui organise et oriente leur pratique.

« Au PAF (...) maintenant, on cherche beaucoup, on discute beaucoup sur l'évaluation (...). Depuis (...) j'sais pas 2008 (...) Là où il y a eu les changements ? Les programmes, et tout ça, (...) parce qu'avant, (...) quand moi j'ai commencé, quand j'ai signé quoi ! Pour être prof d'EPS, au tout départ, (...) il fallait faire des groupes d'activités (...) Les sept groupes d'activités. (...) fallait faire au moins un de chaque, quoi ! Et tu ne pouvais pas proposer aux gamins hand basket foot, dans l'année, tu vois ? (...) Et puis après ça a été, (...) les groupes d'activités ? (...) Où il n'y en avait plus que cinq ? (...) Ben après, (...) les champs d'activité ? Enfin bon tous ces trucs-là qui changent tout le temps mais qui veulent dire la même chose, ça m'énerve. J'te jure ça m'énerve. Enfin bon, c'est c'est (...) du blabla hein. (...) Parfois je me dis (...) plus on avance, et moins j'ai signé pour ça moi. (...) il y a eu tous ces changements-là. De textes. Ben déjà quand on est passé au DNB<sup>2</sup>. Bon ben maintenant on n'y est plus mais tu vois quand on est passé au DNB (...). J'ai l'impression que, l'EPS veut se (...) donner de l'importance. Peut-être justement parce qu'ils ont peur de disparaître ou tout ça mais qu'ils veulent se donner de l'importance et pour, se donner de l'importance ça passe par des écrits, ça passe par des comptes rendus ça passe par des résultats qui rentrent dans (...) le DNB et tout ça, tu vois ? Et du coup (...) comme si on avait, quelque chose à, des comptes

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 498.

<sup>2</sup> Diplôme national du brevet.

à rendre, tu vois ? Que le gamin juste parce qu'il sourit et qu'il est content et qu'il est transpirant et qu'il sort de cours, ça suffit plus ! »<sup>1</sup>

On sent dans ces propos une espèce de complexe inhérent à une discipline singulière, dont les enseignants peinent à affirmer et assumer sa spécificité au sein du système éducatif. Ce sentiment est conforté par un ensemble de paramètres qui feraient que le métier ne serait plus le même que celui qu'ils ont exercé au début de leur carrière.

« [Le métier maintenant] moi je trouve que (...) ça n'a plus rien à voir, il y a des bons côtés et des mauvais côtés hein. Ça n'a plus rien à voir parce que, on n'a pas les mêmes élèves, du tout ! Donc je trouve qu'avant (...) les gamins étaient plus physiques. Étaient moins chochottes (...). Étaient plus volontaires, respectueux des règles (...) donc j'ai l'impression qu'on avait moins de soucis pour les impliquer dans les activités (...) etc. Et par contre (...) maintenant on a beaucoup plus d'activités physiques qui sont à notre disposition quoi que maintenant avec les programmes, enfin bon, avec ce qu'on nous demande en terminale, (ton pincé) c'est quand même un petit peu réduit mais. Mais bon voilà il y a de l'escalade, alors qu'il n'y avait pas de l'escalade, y a du step alors qu'avant y avait pas de step. Donc il y a d'autres activités, et après (...) la prise en compte des gamins (...) qu'est-ce qui a changé ? (...) Voilà, ben (...) c'est une autre manière (...) d'appréhender (...) les cours parce que ben les gamins, ils ont plus forcément les mêmes capacités physiques. Et puis (...) ben c'est peut-être un peu (...) plus de la police, qu'on va faire, il faut un peu plus les booster. (...) Attention à ne pas les blesser non plus ! Parce qu'ils sont quand même plus fragiles (elle rit). Et puis (...) ouais ça a changé dans en ce sens-là j' trouve. Et puis nous on a beaucoup plus de paperasses à faire à côté. »<sup>2</sup>

Il n'est pas aisé pour nos témoins de formaliser leur conception du métier qui est comme nous l'avons vu parfois en décalage avec les préconisations institutionnelles et les exigences d'une formation universitaire. C'est par le biais de nouvelles modalités d'évaluation et/ou de pratique que nous réussissons aussi à mettre à jour leur conception de l'EPS. Pour exemple, les textes de la discipline à propos de la notation des élèves minimisent les aptitudes physiques<sup>3</sup> ce qui est de l'ordre de l'inné et, valorise ce qui est de l'ordre de l'acquis : les connaissances apprises en cours, car l'EPS est une discipline scolaire.

« ça a encore évolué cette année, justement en lycée avec (...) une part plus ou moins importante (...) dans certaines activités (...) des connaissances qui

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, pp. 497-498.

<sup>2</sup> Juliette, *op. cit.*, pp. 780-781.

<sup>3</sup> «Les champs d'investigation à prendre en compte pour l'évaluation : des conduites motrices, des connaissances, des capacités à s'investir et à progresser». *Supplément au B.O n°25*. 30 juin 1988.

étaient autres que celles de (...) la note. (...) pour prendre un exemple concret. L'évolution la dernière évolution (...) qui va dans le bon sens, aux yeux de tous les collègues. C'est la part disproportionnée qui était accordée par exemple dans les activités de la CP 5 en en course en durée ou en step sur des connaissances théoriques. (...) Qui représentait la moitié de la note, par rapport (...) à la capacité (...) à gérer des allures ou à construire un programme et tout ça. (...) On était tous d'accord pour dire qu'on trouvait que c'était disproportionné (...) après (...) la part de points attribuée sur la capacité de l'élève à réfléchir à sa pratique, ben j' trouve qu'elle est assez équilibrée maintenant, j' veux dire il y a eu des dérives (...) enfin je veux dire à l'époque justement (...) où moi je (...) venais d'avoir le (...) concours où il y avait (...) le fait (...) d'évaluer, en tant que telle, des connaissances purement théoriques réglementaires notamment. Et maintenant ben c'est plus lié (...) à la réflexion qu'à l'élève sur la stratégie qu'il va mettre en œuvre, sur la façon [qu'] il a de gérer son effort. Sur (...) la part (...) des compétences méthodologiques et sociales (...) les évaluations actuelles (...) je trouve que la réflexion est plutôt intéressante. Par rapport à (...) avant (...) l'époque (...) [où] c'était, uniquement la performance enfin, où il y avait une grande part performance-motricité et qui n'avait pas la (...) part méthodologique et sociale justement (...) qu'il y a maintenant. »<sup>1</sup>

Le regard critique qui est porté par ces enseignants sur les textes, montre à quel point ces derniers influencent les pratiques enseignantes. L'impression d'un manque de liberté d'action domine.

« Si on n'a pas les programmes pour nous faire chier, ça irait bien. (...) Ben c'est quand même un cadre, assez restrictif quoi ! Faut faire si ça ça. Sans (...) tenir compte des conditions climatiques sans tenir compte des installations justement. Qu'on n'a rien. Alors que si on nous laissait, je pense s'il y avait moins (...) de restrictions comme ça. Bon après ça, serait sur la base du bon vouloir de chacun hein mais je pense qu'il y aurait plus de choses qui se feraient (...) des choses, plus originales, plus de, plus de projets (...) comme ce que faisait mon copain Serge par exemple (...) un truc pour le téléthon par exemple ce serait plus facile de dire tiens tu prends du temps sur ton temps de classe au lieu de le faire à côté. J'imagine ça comme ça quoi. (...) Là on en est, on est venu à un point-là, maintenant (...). Alors je vais toujours te dire que c'est à cause des programmes (...) mais si tu fais (...) handball au lycée Roland-Garros et puis qu'il pleut et que ne tu n'as pas de terrain. Tu ne vas pas aller faire step, parce que non c'est handball normalement. Donc tu ne fais rien.

---

<sup>1</sup> Sébastien, *op. cit.*, pp. 1059-1060.

Même si la salle de step est libre. Tu vois. (...) c'est comme ça que les profs se sont adaptés, si tu veux<sup>1</sup>. »<sup>2</sup>

Si pour certains, la marge de liberté ne permet pas de programmer des activités ou des actions au gré des opportunités, pour d'autres leur liberté est entravée par la nécessité de respecter les textes certificatifs. Ces témoignages nous révèlent aussi le dilemme que rencontrent certains enseignants entre leurs conceptions du métier et leurs obligations institutionnelles.

« Qu'est-ce qui influence ma pratique enseignante ? Ben (...) en fait je n'ai pas trop le choix, (...) dans les activités que je vais proposer (...) moi de toute façon tout me plaît. Et puis je trouve ça dommage de (...) rester (...) sur tout le temps les mêmes activités, que tu vas faire, tu t'ennuies ! (...) Voilà j'aime bien varier, changer (...) avec les gamins (...) Avant je trouvais qu'on avait beaucoup plus (...) de liberté dans (...) ce qu'on proposait. Au niveau pédagogique, je ne dis pas qu'on n'a pas toujours la liberté (...) on a la liberté pédagogique hein. Mais bon, sachant que nous (...) en première, ils vont passer le BEP, sachant qu'en terminale ils vont passer[le bac] (...). En fait finalement tu es libre avec tes gamins (...) de première année de CAP ou de secondes, (...) même si t'as quand même les mêmes activités, parce qu'il faut quand même bien programmer. Donc t'as plus trop la liberté dans le choix des pratiques, t'as plus qu'encore ta liberté, pédagogique quoi ! C'est tout. Je trouve qu'on (...) s'enferme un petit peu. (...) Après c'est bien ils progressent, ils se font plaisir mais (...) en même temps (...) ce ne sont pas forcément les activités (...) qui leur plaisent ça va qu'il y a l'UNSS à côté, pour certains quoi ! »<sup>3</sup>

Le souhait d'avoir une programmation individuelle qui correspondrait à la conception de ce que pourrait être l'EPS de ce témoin est empêché par le cadre national qui est fixé. Ce témoignage souligne aussi le dilemme que vit cette enseignante, qui aimerait que les élèves pratiquent plus par plaisir que par contraintes même s'ils font des progrès. Les textes, les programmes les amènent à renoncer à des activités qu'ils souhaiteraient enseigner.

« Les programmes (...) quand moi j'ai commencé, (...) au tout départ, c'était (...) les sept groupes d'activités (...). Et tu ne pouvais pas proposer aux gamins hand basket foot, dans l'année, tu vois? Il fallait changer (...) proposer d'autres choses aux enfants. Et puis après (...) il n'y en avait plus que cinq (...) les champs d'activité ? »<sup>4</sup> (...) « On a le savoir nager, à faire passer,

---

<sup>1</sup> La question à cette réponse était : est-ce obligatoire ?

<sup>2</sup> Yannick, *op. cit.*, pp. 649-650.

<sup>3</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 805.

<sup>4</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, pp. 497-498.

obligatoirement. Donc on travaille. Tu ne vas pas dire à tes gamins, t'as (...) 12 séances, t'as 45 minutes. " Bon allez, (...) les 20 dernières minutes on (...) consacre à la natation synchronisée ". Alors qu'il n'y a pas de finalité. Alors or que c'est dommage parce que, tu vois (...) je trouve ça super moi, la natation synchro. »<sup>1</sup>

Néanmoins quelques entorses sont faites à la programmation, en proposant une activité qui n'est pas proposée à toutes les autres classes de l'établissement.

« ce n'est pas trop dans la programmation mais moi je fais toujours un cycle de base-ball au moins, avec (...) une classe ou deux. »<sup>2</sup>

Cet autre témoignage va dans le même sens. Ce qui organise prioritairement l'EPS dans les établissements scolaires, ce sont les textes officiels puis les ressources de l'établissement pour les appliquer.

« en lycée (...) on a une perspective de bac avec un nombre d'activités qui sont répertoriées, qui seront officiellement évaluées donc du coup forcément, (...) ce que tu proposes c'est dicté par (...) ce qui doit être évalué (...) en sortie. Après, évidemment l'autre élément qui fait qu'on choisit ou qu'on (...) enseigne des activités plus qu'une autre c'est, les conditions d'enseignement (...) dont on dispose, pour (...) pouvoir les mener à bien. (...) Et, dernier recours, des choix individuels. Parce qu'il y a des choix, y a des équipes dans lesquelles ben parfois (...) on dit ben non moi je préfère faire (...) telles (...) activités de, de la CP 5 plutôt que telle autre parce que je ne maîtrise pas ou je ne me sens pas capable de, ou ça m'emmerde de le faire. »<sup>3</sup>

Ainsi, les programmes semblent être contraignants pour nombre de ces enseignants mais pour d'autres, ils font partie des contraintes du métier, qui dans le même temps permettent une certaine uniformisation de l'EPS. Ils essayent de trouver un compromis entre les désirs des uns et des autres et les directives.

« Sur toute ma carrière (...) j'ai toujours essayé de, de respecter quand même, le plus possible (...) les directives (...) officielles parce que voilà, on est fonctionnaire c'est aussi (...) le job. Et puis des fois il y a eu des désaccords avec les collègues (...) qui voulaient s'octroyer plus de liberté (...) que on ne nous, laissait (...). Donc du coup j'ai construit (...) la programmation en respectant les textes (...) en donnant des activités (...) répondant au programme. Et puis ben qui me faisaient plaisir hein ! (...) En plus on avait (...) la, chance dans un établissement (...) c'était le paradis quoi ! Du matériel

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 495.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 496.

<sup>3</sup> Sébastien, *op. cit.*, pp. 1057-1058.

à profusion, du matériel qui ne servait pas parce que (...) c'est un lycée (...) qui s'est ouvert. Donc (...) avec du matériel qui avait été commandé (...) Et (...) du coup (...) dans des placards (...) nous avons (...) du matériel qui n'a jamais servi. (...) ça ne fait pas partie des activités qu'on pouvait programmer (...) Il n'y avait pas (...) d'évaluation (...) au bac en ultimate ou en hockey sur gazon ou en base-ball, ça n'existe pas. »<sup>1</sup> (...) « Moi comme je le disais précédemment dans l'entretien qui est toujours (...) cherché non (...) pas le petit doigt sur la couture (...) du pantalon, (...) ou à vouloir faire à vos ordres garde-à-vous, mais (...) je trouve que (...) ce qui est bien c'est que tout le monde soit traité de la même manière. Donc en fait moi chaque fois qu' j'ai été coordo, et (...) je l'ai été vraiment (...) 80 % de mes (...) vingt-cinq ans, (...) je trouvais que c'était important, que les élèves qu'ils soient passés avec machin tartan pion ou truc, ben ils aient eu (...) la même offre. Et que ce n'est pas, parce que justement t'étais justement avec Madame machin au machin chose que t'aies fait (...) que du sport co parce que (...) le prof était spécialiste sport co et parce que ça lui faisait plaisir ou que de l'escalade parce que. Donc après (...) il y a des échanges on a souvent eu des discussions (...) animées (...) sur les limites, d'un système par rapport à l'autre.»<sup>2</sup>

La lecture que ces enseignants d'EPS ont fait des évolutions du métier, notamment celles liées aux modalités de pratique et à l'évaluation via les textes, est celle d'une conception (qu'ils ne cautionnent pas forcément) parfois intellectualisée de la motricité où il faudrait pour les élèves davantage observer, réfléchir, avoir des connaissances liées à la pratique physique et sur les APSA que d'être dans l'action.

« j'avais vraiment l'impression que c'était ça l'EPS, faire bouger l'élève. Et maintenant c'est plus trop ça je trouve. Enfin, on le (...) responsabilise, trop sur (...) tout ce qui est (...) les fameuses (...) compétences (...), connaissances (...). Le gamin, tu vois, je trouve qu'on demande plein de choses. Je vois là au badminton (...) qu'il doit savoir arbitrer, qu'il doit savoir (...) coacher, qui doit savoir observer un élève (...) J'en ai discuté avec G. là (...) tu sais qui est très dans les textes. (...) Tu vois je lui dis mais (...) les gamins ils peuvent s'auto arbitrer. Si tu sais t'auto arbitrer c'est que tu sais arbitrer. Enfin tu vois t'a pas besoin d'être, qu'il y ait un arbitre planté là. »<sup>3</sup>

« ça a encore évolué cette année, justement en lycée avec (...) une part plus ou moins importante (...) dans certaines activités (...) des connaissances. (...) Par rapport à (...) avant (...) l'époque (...) [où] c'était, uniquement la performance

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 1046.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 1054.

<sup>3</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 498.

enfin, où il y avait une grande part performance-motricité et qui n'avait pas la (...) part méthodologique et sociale justement (...) qu'il y a maintenant. »<sup>1</sup>

Certains apprentissages qui ne sont pas évalués à la fin du cursus du secondaire mettent en évidence, une différence entre ce qui est enseigné et ce qui est évalué.

« Alors (...) ce qui est un peu paradoxal (...) c'est que (...) on demande d'en tenir compte pendant (...) toutes les années d'enseignement, et puis au moment certificat au bac (...) y'a pas. Donc c'est un truc tu te dis ben (...) elle est où la cohérence ? C'est-à-dire pendant (...) seconde première terminale, on dit aux (...) bon c'est l'équipe [pédagogique] qui décide vous allez avoir 20- 30 % de votre note de trimestre qui va être mise sur des compétences annexes. Mener un échauffement (...) gérer (...) des étirements (...) observer un camarade pour le (...) faire progresser. Et puis (...) t'arrives au bac (...) et (...) la note que tu gagnes pour (...) l'examen le plus important ta vie (...). Enfin de ta (...) jeune vie scolaire, on n'en tient pas compte. C'est quoi le truc (...) ben pour moi il y a quelque chose qui n'est pas très cohérent.»<sup>2</sup>

Jusqu'à présent nous avons pu mettre en exergue les représentations que nos témoins avaient de l'EPS qu'ils enseignent. Les textes, programmes semblent brider la façon de faire le métier. Ils sont parfois dubitatifs de la conception de l'EPS qui est prônée par l'institution. La pratique réflexive a tendance à prendre le pas sur la pratique physique des élèves, alors que ces enseignants cherchent à optimiser le temps d'apprentissage moteur.

« utiliser la tablette sans arrêt pour toutes les activités, putain ils ont que deux heures d'activité ! Par (...) semaine, c'est bon quoi (...) Peu de blabla et, on y va (elle rit). »<sup>3</sup>

« c'est vrai que c'est bien mais moi les gamins, ils ont 24 heures de cours dans la semaine ils ont trois heures d'EPS. »<sup>4</sup>

De même que la critique que ces professeurs d'EPS font de l'évolution de l'exercice du métier serait moins d'agir pour les élèves (rechercher, proposer des situations, des exercices) que de remplir des tâches annexes à l'enseignement qu'elles soient administratives ou autres.

---

<sup>1</sup> Sébastien, *op. cit.*, pp. 1059-1060.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 1060.

<sup>3</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 807.

<sup>4</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 498.

« Le métier maintenant (...) ça a changé dans en ce sens-là je trouve (...) nous on a beaucoup plus de paperasses à faire à côté. »<sup>1</sup>

« il a évolué (...) dans les tâches annexes qui sont demandées justement. (...) Il faudrait vraiment s'inscrire dans cette démarche de remplir des papiers à la noix pour le faire, faire des démarches administratives (...). Dès que tu veux organiser un truc, il faut aller voir la patronne cinquante fois. Voilà ça, c'est devenu très galère. »<sup>2</sup>

Un autre paramètre qui peut bousculer les conceptions du métier est celui qui est lié au contexte dans lequel il s'effectue. Le métier et la façon de le faire semble être quelque peu différents selon les établissements.

« Je leur dis à mes stagiaires, c'est qu'il peut prendre différentes formes en fonction de là où ils tombent (...) ça peut être très différent. Le lycée Roland-Garros, ce n'est pas le même (...) que le collège au Port où je ne sais pas où. Un collège de Seine-Saint-Denis. »<sup>3</sup>

« Donc tu ne vas pas enseigner (...), la natation de la même manière au collège des Jacobins (...) avec tes petits gamins (...) vu les conditions (...) le temps, le volume horaire dont tu disposes parce que t'as pas de déplacement à faire. Tu vois (...) il y a vraiment des, enfin pour moi [des façons différentes d'] (...) enseigner une même activité. (...) Et puis t'as la réalité de l'enseignement que tu prodigues, par rapport (...) aux caractéristiques de l'établissement en termes de de population »<sup>4</sup>

« Ben avant j'étais TZR<sup>5</sup> moi, donc je changeais chaque année donc si tu veux (...) t'es obligé de t'adapter, tu vois de nouvelles activités, t'es en collège t'es en lycée pro t'es en lycée, donc tu vois plein de choses. Tu t'adaptes en fonction des équipes. (...) comment fonctionnent les uns les autres. Et puis (...) voilà t'apprends, (...) t'es toujours dans une dynamique (...) nouvelle, d'adaptation etc. je trouve ça, super intéressant. Et puis tu fais des projets avec de nouvelles équipes. »<sup>6</sup>

Mais plus que le lieu d'exercice, c'est la conception des élèves et leur rapport à l'effort qui ébranlent, qui peut influencer leur représentation du métier.

---

<sup>1</sup> Juliette, *op. cit.*, pp. 780-781.

<sup>2</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 653.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 652.

<sup>4</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1050.

<sup>5</sup> Titulaire de zone de remplacement. Ce sont des enseignants qui effectuent des remplacements ou qui occupent des postes provisoirement vacants.

<sup>6</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 789.



« Je (...) peux te dire que les gamins (...) du petit collège de campagne-là, en VMA ils avaient euh 4 km/h de plus que ceux qu'on a maintenant, quoi. »<sup>1</sup>

« on constate (...) on en parle, avec les collègues. On dit même en dix ans. (...). Quand j' suis arrivé au lycée je ne parle même pas sur mes vingt-cinq ans (...). Sur les élèves (...) que j'ai eu en début (...) de lycée à La Réunion et maintenant quand on leur fait passer les tests de VMA, quand on leur fait (...) quand on (...) les regarde, il y a une vraie différence ! »<sup>2</sup>

Un constat empirique est fait, les qualités physiques des élèves semblent avoir diminuées. Le profil de génération d'élèves évolue.

« je dirais que ce qui a évolué, (...) la conception, ben de toute façon moi j'ai toujours entendu parler de l'élève au centre, (...) on a toujours eu cette formation-là (...) ça je pense qu'au niveau de la conception ça n'a pas forcément énormément changé hein ! Maintenant (...) au niveau personnel je crois qu'on s'embête un petit peu moins (elle rit). Avec toute la théorie. Voilà on est plus sûr de l'expérience, qu'on (...) a acquise au fur et à mesure des années. (...) on peut avoir une conception (...) de l'élève au centre etc. essayer d'adapter (...) choisir tes activités en fonction de l'élève (...) maintenant c'était un peu plus dans ce sens-là. (...) je ne sais pas si ça se met en place vraiment (...) s'il y a une grosse évolution. On n'a pas les mêmes élèves (...) la conception enfin l'histoire de l'élève au centre, j'pense que ça n'a pas trop trop évolué ça. Peut-être qu'on en revient petit peu maintenant.»<sup>3</sup> (...) « Le métier maintenant, (...) je trouve que (...) on n'a pas les mêmes élèves, du tout ! (...) Donc il y a d'autres activités, et après (...) la prise en compte des gamins (...) Et puis (...) ben c'est peut-être un peu (...) plus de la police, qu'on va faire, il faut un peu plus les booster. (...) Attention à ne pas les blesser non plus ! Parce qu'ils sont quand même plus fragiles (elle rit).»<sup>4</sup>

Il semblerait d'après ce témoignage que, selon la place de l'élève dans le système éducatif, ici au centre depuis la loi d'orientation de 1989, cela invite les professeurs d'EPS à penser sa façon de faire le métier. L'investissement des élèves mais aussi des parents n'est pas toujours encourageant pour l'exercice du métier.

« Les mauvais élèves ils ont toujours travaillé à Sartrouville (...) en EPS. (...). J'ai (...) presque eu moins de soucis, à Sartrouville, enfin tu vois dans mes cours, que là (...) à Terre Sainte (...) Bon je ne parle pas de Joseph Suacot parce que j'ai fait qu'un an, et ça s'est bien passé. C'est (...) des gamins,

---

<sup>1</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 600.

<sup>2</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1067.

<sup>3</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 814.

<sup>4</sup> Ibidem, pp. 780-781.

vraiment cool. Mais (...) à Terre Sainte-là où t'as des gamins qui vraiment ont posé soucis en classe. Mais parce qu'ils ne veulent pas bosser (...). Alors qu'à Sartrouville, (...) ils faisaient des efforts, (...). Enfin c'est vraiment, (...) c'étaient des élèves plus durs ! Mais en EPS, ça se passait mieux que là (...) J'ai l'impression que, ch'ais pas si, enfin les souvenirs que j'ai même des réunions parents profs (...) au collège, à Romain Rolland, il y avait du monde quoi ! Tu vois ça faisait la queue, même pour voir le prof d'EPS, (...). Là ici, là ! Mais les parents s'en foutent ! Enfin c'est, c'est malheureux à dire, hein, enfin pas tous (...) évidemment. (...) J'ai des classes avec qui je prends beaucoup de plaisir, et d'autres je sais que han ça va être deux heures où j' vais, (...) devoir les tirer les tirer, les pousser

- allez vas-y réessaye, vas-y réessaye, cours.

Tu vois »<sup>1</sup>.

Nous avons ainsi pu avoir un aperçu de la conception du métier (en termes de représentations mais aussi de mise en œuvre), en tant qu'enseignant en activité. Et ce, par l'intermédiaire des attentes que nos témoins ont vis-à-vis de la relève, des traits qui doivent caractériser un professeur d'EPS, de leur vision de l'EPS qu'ils ont vécu en tant qu'élève et qui leur a donné goût au métier. Avant d'entamer leurs études universitaires ils en avaient une conception plutôt sportive. Après leur formation, leur conception a évolué pour devenir plus éducative sans pour autant renoncer à celle qui les a construits, celle où la performance, qu'elle soit compétitive ou non, a de la valeur et de l'importance. Leurs représentations sont imprégnées de la culture dans laquelle ils ont grandi et évoluent.

« Je gère la mixité différemment maintenant. Il (...) m'arrive parfois (...) de démixté même sur des sports co. Juste sur un épisode de mon cycle, juste (...) à la demande des élèves. (...) Des fois c'est une demande des élèves et juste, et puis je ne trouve pas ça, injuste. (...) C'est quand même (...) là encore assez paradoxal (...) certes on fait de l'EPS mais je veux dire (...) quand tu regardes la télé un match de n'importe quoi, tu vois des matchs filles, des matchs garçons, tu ne vois pas des matchs mixtes. Jamais tu ne vois des matchs mixtes. (...) Les pratiques scolaires (...) l'UNSS (...) valorise cette mixité. »<sup>2</sup>

La confrontation aux réalités du terrain (élèves, installations, demandes institutionnelles ...) les contraint parfois à être en décalage avec la conception qu'ils se font de l'EPS. Une discipline où les élèves doivent se dépenser physiquement par le biais d'activités qu'ils jugent comme adéquates ou non

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, pp. 500-501.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 1061.

«Et puis des activités qui me branchent moins en plus. Ou on ne le fait pas, ou j'ai pas envie de les faire ou quelque chose comme ça. (...) Le stage acrosport, ça fait un moment. (Sa moue est différente de ce qu'il dit) le step, c'était bien aussi mais. (...) ce n'est pas terrible en plus le stage Step.»<sup>1</sup>

Certains refusent d'utiliser certains supports (APSA) à leur disposition car ils ne correspondent pas à leur représentation. Nous remarquons en effet que, peu de nos témoins (deux sur les quatre de cette génération) disent enseigner ou avoir enseigné la danse, activité dont la représentation première n'est pas la dépense énergétique mais la création, l'expression. Elle est en général plus facilement enseignée par celles et ceux dont c'est le capital de départ.

« Quand (...) j'ai été tuteur (...) du stagiaire. Lui c'était un danseur. Donc (...) lui, maintenant, il a fait A.S danse, il a (...) une section sportive danse et tout, donc dans sa façon d'enseigner(...) il a valorisé, une activité (...) qu'il maîtrisait, qui lui faisait plaisir (...). Par rapport justement (...) aux activités artistiques, alors qu'on pourrait dire la danse c'est plus une activité féminine, que (...) masculine. »<sup>2</sup>

Et pourtant, c'est une activité qui a fait partie de leur cursus universitaire. Comme le montre l'étude de Geneviève Cogérino<sup>3</sup> par rapport aux activités d'expression, la représentation du professeur par rapport au métier peut être un frein à l'enseignement de certaines pratiques. Il en est de même pour le step, activité récente dans la liste nationale des APSA. Cette fois l'argument utilisé pour ne pas la proposer est lié aux représentations que s'en font les enseignants, une activité de salle, donc connotée féminine. Mais plus qu'à travers le choix et la représentation des APSA, c'est par le biais de l'évaluation que se cristallise les conceptions, celles de l'institution et celles des enseignants. De manière caricaturale, nous relevons que pour certains, une part importante de l'évaluation devrait être attribuée à un niveau de performance à atteindre alors que pour d'autres, elle doit aussi prendre en compte

---

<sup>1</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 655.

<sup>2</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1052.

<sup>3</sup> « *De ce rapide survol des divers itinéraires, se dégagent nettement les points suivants : La raison du « non-enseignement » des APEX n'est pas liée de façon déterministe à une « non-formation ». L'image des APEX que s'est constituée l'enseignant d'EPS est plus déterminante. Celle-ci ne prend cependant tout son sens que restituée par rapport à la représentation des autres APS (fondamentales, accessoires, scolaires, non scolaires etc.), de l'EPS (juxtapositions d'activités interchangeables, ou palette d'APS ou projet de formation pour les élèves, etc.) et à l'image de ce qu'est le rôle idéal de l'enseignant (celui qui fait vivre aux élèves des expériences, celui qui déverse un contenu codifié, celui qui met en place puis régule des situations, etc.). » COGÉRINO, Geneviève. «Les enseignants face aux activités physiques d'expression quelle formation? » *Revue EP.S*, 1988, n° 213, p. 28.*

d'autres compétences, l'investissement de l'élève qui n'est pas forcément un sportif.

« 20-30 % de (...) [la] note de trimestre qui va être mise sur des compétences annexes. (...) Voilà (...) je trouve que c'est très bien ! Je enfin moi je trouve que c'est une évolution (...). C'est ma façon de voir. (...) Après on mettait d'autres terminologies derrière (...) comportement progrès (...) il y a une époque (...) où on avait des barèmes (...) tu avais des points, mis sur les progrès que tu faisais entre le début et la fin (...) les évaluations actuelles (...) je trouve que la réflexion est plutôt intéressante. Par rapport (...) à avant où où (...) c'était, uniquement la performance enfin, où il y avait une grande part performance-motricité et qui n'avait pas (...) la part (...) méthodologique et sociale justement (...) qu'il y a maintenant. »<sup>1</sup>

Notons par ailleurs, qu'à aucun moment nos témoins n'ont déclaré que le métier pouvait être différent selon le sexe. Pour eux, les qualités requises sont asexuées, ce qui sous entendrait par ricochet que tel serait le cas des conceptions de l'EPS. Nous tenons tout de même à signaler que s'il n'y a pas de déclaration claire à ce propos, les conceptions ne sont pas pour autant neutres. Femmes comme hommes transmettent à leur insu une EPS où domine la représentation du masculin. Quelques traces peuvent être relevées dans les témoignages. Tout comme l'a qualifié Nicole Mosconi à propos de l'enseignement secondaire, nous pensons que le métier d'enseignant d'EPS est un « masculin neutre »<sup>2</sup>. Pour preuve, c'est le masculin qui est utilisé aussi bien par l'enquêtrice<sup>3</sup> que par l'enquêtée pour définir l'identité de la personne.

« Ah ben déjà, je trouve qu'il doit avoir déjà, (...) l'aspect, d'un prof, de quelqu'un de sportif. Et (...) pour moi le prof d'EPS ce n'est pas le (...) gros bedonnant (...). Prof d'EPS c'est un sportif (...) Et le prof d'EPS il doit être polyvalent il doit être capable de donner des consignes(...) »<sup>4</sup>

Des stéréotypes inconscients sont intégrés par les professeurs d'EPS. Tout comme il y aurait des activités vers lesquelles les élèves, en fonction de leur sexe, se tourneraient plus volontiers pour ne pas dire naturellement.

«Et puis des activités qui me branchent moins ou plus. (...) Le step (...) j'ai fait (...) avec (...) deux classes (...). C'est déjà bien. Ce sont des petits effectifs,

---

<sup>1</sup> Sébastien, *op. cit.*, pp. 1059-1060.

<sup>2</sup> MOSCONI, Nicole. *La Mixité dans l'enseignement secondaire: un faux-semblant ?* Paris : Presses universitaires de France, 1989. ISBN 978-2-13-042327-0.

<sup>3</sup> « Justement quel est ta (...) conception toi, de d'un prof d'EPS (...) ? » Question de l'enquêtrice, p. 807.

<sup>4</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 807.

des classes de filles essentiellement. (...) [Des activités] pas faites pour [les filles et les garçons] mais. Prioritairement ouais, qui au moins au niveau (...) de comment ils voient la chose quoi. Comment ils voient la chose eux. (...) Et vu que je pense un peu comme eux, je vais avoir du mal à changer leur vision des choses, si tu veux (il éclate de rire). »<sup>1</sup>

Certaines activités véhiculeraient des représentations qui leur sont propres.

« c'est vrai qu'il y a des activités qui sont plus (...) problématiques (...) pour la mixité. Ben l'acrosport dans la constitution des groupes, parce que (...) il y a des contacts entre élèves, il y a (...) des représentations de l'activité différentes, après dans les activités individuelles (...) il n'y a pas de problème (...) je pense que chaque APSA (...) véhicule en elle (...) des (...) contraintes différentes. »<sup>2</sup>

Autre stéréotype, celui qui concerne les qualités physiques, celles des filles seraient moindres que celles des garçons, ce qui pourraient les mettre en difficulté lorsque les cours sont mixtes. C'est ainsi que nous le comprenons dans le récit d'une de nos témoins, qui intervient en badminton avec des groupes qui ne sont pas mixtes, à l'UFR STAPS de La Réunion en 2017.

« les garçons tu vois (...) j'avais un bon groupe, un bon niveau. Donc peut-être que les filles elles auraient été en difficulté au niveau du bad, mais quoi que pas toutes ! Mais euh. Ouais non peut-être pas toutes. Ouais non, ça aurait été peut-être, là c'est. Ouais ch'ai pas, ouais je ne sais pas mais. Bon j'me dis ça mais ça se trouve, ce n'est pas le cas mais... »<sup>3</sup>

Ses doutes rétrospectifs sur les difficultés supposées des filles dans un cours mixte mettent en relief cette intériorisation des a priori. Dans le même temps, elle remet en question ses propres suppositions en distinguant le groupe des filles non plus à un ensemble uniforme mais à des individualités. Il n'y a pas une fille type mais des filles. Si par ailleurs, nous avons vu que la mixité en EPS pour cette génération de professeurs d'EPS était une évidence, que soient proposés à l'UFR STAPS des cours unisexe ne semble pas interroger notre témoin qui y intervient. Lorsque nous lui demandons si cela pourrait la gêner, sa réponse montre à quel point les stéréotypes sont résistants. Les filles sont perçues comme des « auxiliaires de pédagogie »<sup>4</sup>. En l'occurrence ici, l'intérêt de la mixité serait de socialiser les garçons, qu'ils soient à l'image des filles qui sont réputées plus dociles.

---

<sup>1</sup> Yannick, *op. cit.*, pp. 655-656.

<sup>2</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1061.

<sup>3</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 521.

<sup>4</sup> ZAIDMAN, Claude. *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan, 1996, p. 91. ISBN 978-2-7384-4124-9. LB3067.F8 Z35 1996.

« les L2 (...) d'ailleurs tu vois on parlait de mixité. Ben, par exemple la fac (...) ils font filles d'un côté et garçons de l'autre. (...) Ben là en l'occurrence, je pense que s'il y avait eu quelques filles avec les garçons, tu vois si on avait fait moite moite, je (...) pense que ça aurait été mieux (...). Elles auraient sûrement assagi les garçons. (...), tu vois, ben après, le groupe des filles, était tellement super ! (...) que je me dis (...) que, les garçons tu vois ce n'est pas possible qu'ils soient si. ».<sup>1</sup>

Les rares fois où sont évoquées des classes unisexes en EPS, pour cette génération, cela ne relève pas en général d'un choix personnel. Ce sont les filières dans lesquelles (se) sont orientés les élèves qui profilent les classes. Mais parfois lorsque la non-mixité est un choix individuel et bien qu'il soit ponctuel, il ne semble pas facile à assumer.

« Je gère la mixité différemment maintenant. Il (...) m'arrive parfois (...) de démixté même sur des sports co. Juste sur un épisode de mon cycle, juste (...) à la demande des élèves. (...) Des fois c'est une demande des élèves et juste, et puis je ne trouve pas ça, injuste. (...) C'est quand même (...) là encore assez paradoxal (...) certes on fait de l'EPS mais je veux dire (...) quand tu regardes la télé un match de n'importe quoi, tu vois des matchs filles, des matchs garçons, tu ne vois pas des matchs mixtes. Jamais tu ne vois des matchs mixtes. (...) Les pratiques scolaires (...) l'UNSS (...) valorise cette mixité. »<sup>2</sup>

La première justification avancée est celles de la prise en compte des élèves, qui sont placés au centre des préoccupations. La seconde est culturelle. La remarque de notre témoin laisse entendre que cette discipline scolaire (tout comme le sport scolaire) est par définition (par défaut) mixte. Mais par les supports qu'elle utilise que sont les APSA, il pourrait être légitime que les cours d'EPS ne le soient pas, d'autant si l'objectif est de permettre aux élèves de continuer plus tard une activité.

Finalement, la conception du métier pour celles et ceux né·e·s après l'universitarisation au moment où nous les interrogeons, est celle d'une discipline où le sport en tant qu'activité physique proposée aux élèves reste prégnant quel que soit le sexe de l'enseignant. Néanmoins, la performance est de plus en plus minorée comme l'illustre l'évaluation en EPS avec la prise en compte d'autres compétences (méthodologique et sociale). Cette discipline qui est par définition scolaire, véhicule des valeurs qui ne sont pas forcément celles plébiscitées au sein de la culture sportive hors de l'école : mixité dans les pratiques physiques, valorisation de compétences non-prioritairement physiques. Les conceptions de ces professeurs d'EPS prennent naissance dans leurs représentations personnelles mais aussi à

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, pp. 520-521.

<sup>2</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1061.

travers celles qui leur ont été transmises au cours de leur formation reçue à l'UFR STAPS. Ils ont ainsi une représentation personnelle des APSA, des idées préconçues par rapport au sexe de leurs élèves, de ce qu'est la finalité du métier (santé, plaisir, effort, aventure motrice). Des stéréotypes sont parfois véhiculés dans la façon de programmer ou de faire le métier sans qu'ils en aient conscience ou l'assument simplement. Par ailleurs, ils ont l'impression que leur conception du métier, comment le faire est jugulé par les programmes, que celui qu'il faisait hier n'est plus celui d'aujourd'hui, tout comme ils déplorent que les générations qui leur succèdent leur paraissent différentes d'eux.

### 10.2.3 Une comparaison de la conception du métier chez ces deux générations

Une comparaison fine de la conception des enseignants des deux générations n'aurait été possible que si ces deux générations en étaient au même niveau de leur carrière professionnelle. Comme nous l'avons stipulé plus avant, la plus jeune génération est encore en activité, leur conception peut encore évoluer. En outre, il ne leur a pas été toujours facile de prendre du recul sur la conception de leur métier, comme dirait Michel, ils ont « la tête dans le guidon ». Mais au-delà de cette remarque, la comparaison de ces récits de vie professionnelle souligne le glissement d'une discipline consistant en un enseignement sportif où les élèves sont évalués en fonction de leur niveau physique par le biais de barèmes à une discipline plus éducative, réflexive où les élèves sont aussi invités à réfléchir, s'investir dans la pratique physique et la gestion de leur vie physique. Didier Delignières et Christine Garsault indiquent à ce propos que « *Depuis les Instructions Officielles de 1967, la discipline était majoritairement organisée autour des deux premiers objectifs<sup>1</sup>. La préparation des élèves à leur vie physique d'adulte était implicitement considérée comme la conséquence nécessaire de leur atteinte* »<sup>2</sup>. Pour ceux qui ont commencé à enseigner dans les années 1970, ce sont ces textes qui organisent le début de leur enseignement, et qui sont dans la profession, le reflet d'une sportivisation<sup>3</sup> de l'EPS. C'est après les premières années d'exercice, que certains collègues prennent conscience qu'au sein des équipes éducatives peuvent se superposer des conceptions différentes de l'EPS.

---

<sup>1</sup> Le premier est d'assurer le développement des « capacités organiques, foncières et motrices », le seconde de permettre « l'appropriation de pratiques corporelles et notamment de pratiques sportives et d'expression ».

<sup>2</sup> DELIGNIÈRES, Didier et GARSULT, Christelle. « Objectifs et contenus de l'EPS. Reflexions prospectives. » *Revue EP.S.* 1993, n° 242, p. 9.

<sup>3</sup> COMBEAU-MARI, Evelyne (1998), *op.cit*

« Oui je vois (...) complètement la différence. Les autres, y en a certains, de toutes façons ils ne faisaient pas profs d'éducation physique et sportive. (...) Et (...) certains ils étaient prof de sport quoi (...) prof de jeu (ton de dépit) qu'ils disaient.»<sup>1</sup>

Les conceptions du métier s'opposent, elles pourraient se traduire par l'identité qu'ils déclinent : les professeurs de sport et les professeurs d'éducation physique et sportive.

« Alors je me rappelle, ce qui faisait là mes collègues, homme-là surtout, ceux qui étaient contre (elle imite le ton de ses collègues hommes)

- Mais (...) c'est quoi cette éducation physique-là. (...) Les élèves s'ennuient.

(Elle reprend sa voix normale) parce qu'ils doivent, tu sais? Par exemple ils ont match de volley, on fait l'équipe, ils doivent être solidaires (...) pas être (...) celui qui va (...) claquer la balle (...) [ils doivent] faire progresser l'équipe. (...) (Elle reprend la voix de ses collègues)

- Mais qu'est-ce que c'est que cette éducation physique qui ne tient pas compte (...) de la performance de chacun ! (...).

Tu vois, si t'étais bon en club, tu avais 20! »<sup>2</sup>

Nos témoins nés dans les années 1950 ont été formés à une époque où s'opposaient différentes conceptions. Le récit de vie de Michel met en exergue deux d'entre elles. Le courant du « sport éducatif » dont la figure au niveau national est Robert Mérand (au niveau du CREPS de Dinard, ce sera Luc Léger) et la conception développementaliste de Jean Le Boulch qui se démarque de l' « *approche nettement en faveur du sport (...), Jean Le Boulch promeut au même moment un autre modèle d'éducation physique. (...) Rompant avec les visions énergétiques et s'engageant à une appréhension globale de la motricité.* »<sup>3</sup> La conception de l'EPS de Michel a été façonnée par ces deux conceptions.

« J'ai toujours essayé de faire en sorte que les élèves arrivent à prendre conscience vraiment de ce qu'ils sont en train de faire quoi. Et pas euh jouer quoi. Jouer pour jouer, ou euh faire une compétition pour une compétition, atteindre une cible ou une performance pour une performance. »<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Hélène, *op. cit.*, p. 397.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 396.

<sup>3</sup> ATTALI, Michaël et SAINT-MARTIN, Jean. (2004), *op.cit.* p. 90

<sup>4</sup> Michel, *op. cit.*, p. 127.



Notons que nos témoins de la plus jeune génération (nés dans les années 1970) qui auraient pu être les élèves de ces enseignants nés dans les années 1950 se souviennent élève, d'avoir vécu une EPS quelque peu différente de celle qu'ils enseignent. L'EPS qu'ils ont connue dans le secondaire s'appuyait sur les textes de 1967<sup>1</sup>. Ils étaient soit en quatrième au collège soit au lycée quand paraissent les instructions officielles<sup>2</sup> qui succèdent à celles de 1967. L'EPS dont ils se souviennent est celle liée au sport, ils faisaient du sport

« l'EPS. On faisait du sport, on faisait des matchs, on faisait des situations »<sup>3</sup>.

Il est intéressant de relever que ces témoins ne semblent pas, élève, ressentir la distinction que font certains de leur professeur d'EPS, et ressentir ces différences de conceptions. Ces dernières ne sont pas l'apanage d'une génération en particulier. Nos enseignants nés dans les années 1970 sont formés au métier à une époque où plusieurs conceptions<sup>4</sup> de la discipline se font face, dont la didactique de l'EPS et la didactique des APS. Nous en faisons ici une présentation schématique<sup>5</sup>. La première était représentée par Claude Pineau, doyen de l'Inspection Générale et Michel Delaunay, Inspecteur pédagogique d'académie via le groupe académique d'innovation pédagogique (GAIP) de Nantes, « *Claude Pineau (1991) insiste sur la nécessité de construire une « didactique de l'EPS », qui ne se résumerait pas à la « juxtaposition des didactiques des APS ». On cherchera donc à travailler sur la « transversalité » au sein de la discipline, à identifier ce qui unit les différentes activités plutôt qu'à cultiver ce qui les sépare.* »<sup>6</sup> La seconde conception est issue des travaux académiques du courant lyonnais dont Paul Goirand en est une figure.

---

<sup>1</sup> Cela reste valable pour nos témoins qui étaient au collège à la parution de ces nouveaux programmes. En effet, il ne suffit pas que des textes soient promulgués pour que les pratiques enseignantes soient bouleversées, modifiées du jour au lendemain. Cela fait partie d'un long processus.

<sup>2</sup> En 1985 pour le collège et 1986 pour le lycée.

<sup>3</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 514 .

<sup>4</sup> DAVISSE, Annick, DELAUNAY, Michel, GOIRAND, Paul, et al. *4 courants de l'EPS de 1985 à 1998*. Vol. 327. Paris : Vigot, 2005. ISBN 978-2-7114-1742-1.

<sup>5</sup> Nous aurions pu ici aussi parler de la didactique issue des travaux de l'académie de Créteil, région dans laquelle une de nos témoins a fait ses études. Et mettre en lumière les logiques des différentes académiques qui sont relayées dans les UFR STAPS: « *Dans la perspective tracée par G. Klein, on peut parler de logique instrumentale comme principe organisateur des travaux de l'académie de Nantes, de logique réaliste en ce qui concerne les analyses de Créteil et enfin de logique culturelle pour les travaux de nombreuses académies telles que Lyon, Grenoble, Dijon, Aix-Marseille et Montpellier.* » TRAVAILLOT, Yves et TABORY, Marc. *Histoire de l'éducation physique: Genèse d'une discipline scolaire*. S.l. : MyT2, 2002. ISBN 978-2-9517470-1-2.

<sup>6</sup> DELIGNIÈRES, Didier. Réflexions sur cette Education Physique qui ne se confond pas avec les activités supports de son enseignement. Dans : *Le site de Didier Delignières* [en ligne]. 5 décembre 2016. [Consulté le 7 janvier 2020]. Disponible à l'adresse : <https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2016/12/05/reflexions-sur-cette-education-physique-qui-ne-se-confond-pas-avec-les-activites-supports-de-son-enseignement/>.

Il « dirige le laboratoire dit « de didactique des APS en milieu scolaire » qui, à plusieurs titres, peut être considéré comme un élément majeur du réseau du sport éducatif. »<sup>1</sup>. Ainsi, une fois devenu enseignant d'EPS, ces « conceptions ont une influence (...) sur le choix des contenus enseignés (...) même si des décalages peuvent exister entre les conceptions énoncées par les enseignants et ce qu'ils mettent en œuvre au cours des séances d'EPS. »<sup>2</sup>. Il se joue alors un dilemme pour certains professeurs entre ce qu'ils ont ressenti, appris et ce qu'ils doivent enseigner.

« On n'est pas d'accord par exemple avec Yannick, on discute souvent (...) il est nostalgique (...) de la programmation à l'ancienne (...) sport co athlé (...) où en fait (...) pour dire que t'as fait de l'EPS il faut que t'aies transpiré (...), faut qu'il y ait eu de la dépense énergétique (...). Et (...) maintenant moi je trouve que (...) on peut (...) avancer des arguments (...) qui seront recevables dans les deux sens. Mais (...) maintenant, ben oui, on peut permettre à certains élèves de s'exprimer dans des activités où il y a peut-être moins de dépenses énergétiques mais qui feront appel à d'autres (...) compétences (...) d'autres motricités différentes. Et c'est vrai on a souvent ces discussions-là. »<sup>3</sup>

Le témoignage ci-dessus révèle des conceptions différentes de l'EPS au sein d'une même génération, et de personnes qui de surcroît ont été formées dans la même UFR STAPS. Les conceptions se sont construites au fil du temps en prenant leur source dans le milieu dans lequel ont grandi nos témoins et qui s'appuient sur leurs propres vécus. Et elles sont singulières quelle que soit les générations.

« Parce que c'est vrai moi que quand tu interviewes des gens comme ça, (...) moi mon passé, mais (...) d'autres (...) on a été influencé par (...) tout ce qui est (...) de la période sportive, quoi. Moi j'étais complètement imprégné de ça. Si ce n'est qu'à un moment donné, il y a eu Le Boulch qui m'a, qui a bousculé mes... »<sup>4</sup>

Il paraît donc bien difficile de pouvoir dire qu'à une génération d'EPS correspond une conception de l'EPS, mais des tendances peuvent s'observer. Comme celle autour de laquelle semble faire corps ces générations d'enseignants, celle d'une intellectualisation de la discipline qu'ils dénoncent. Cette tendance à l'intellectualisation selon nos témoins aurait commencé dans les années 1980-1990.

---

<sup>1</sup> VÉZIER, Guilhem. (2007), *op.cit.*, p. 320.

<sup>2</sup> BRAU-ANTONY, Stéphane. (2001), *op.cit.*, p. 94.

<sup>3</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1054.

<sup>4</sup> Michel, *op.cit.*, p. 141.

« Il y avait une revue [EP.S] là on en parlait, au bahut (...). Ben si je lisais quand même parce que je ne comprenais pas tout. (...) Je dirais [dans les années] 90. (...) les articles (...) que je trouvais intello hein ! »<sup>1</sup>

Peu importe le statut, le constat est le même.

« je pense qu'on a voulu trop intellectualiser le métier quoi. (...) Depuis (...) peut-être qu'on est dans l'éducation nationale, justement là (...) pour être (...) sur le même plan que les autres matières (...). On connaît tous l'histoire du référentiel rebondissant<sup>2</sup> et ces conneries-là quoi, ça va quoi. Je veux dire, on peut parler simplement (...) des choses. Et (...) je crois qu'on s'est un petit peu (souffle) masturbé la tête- là. »<sup>3</sup>

Une explication de cette intellectualisation serait l'appartenance au ministère de l'éducation nationale, ce que le témoignage d'une de nos témoins de la plus jeune génération constatait différemment.

« J'ai l'impression que, l'EPS veut se (...) donner de l'importance. Peut-être justement parce qu'ils [ceux qui rédigent les textes] ont peur de disparaître ou tout ça mais qu'ils veulent se donner de l'importance et pour, se donner de l'importance ça passe par des écrits, ça passe par des comptes rendus (...) Que le gamin juste parce qu'il sourit et qu'il est content et qu'il est transpirant et qu'il sort de cours, ça suffit plus ! »<sup>4</sup>

Elle qualifie l'EPS d'aujourd'hui d'« intellectuelle »<sup>5</sup>. La formation continue qui s'adresse à tous les enseignants d'EPS en activité va selon eux dans ce sens.

« Je dirais [dans les années] 90. (...) Et (...) les stages de formations, je trouvais que c'était (...) et je n'étais pas la seule à trouver ça (...) c'était (...) pas assez pratique, (...) tu sais nous on n'a pas été formés à tous ses termes nouveaux! Tu comprends? (...) [en 19]95, quand on en discutait avec J., (...) on disait

- Oui mais J. nous (...) J.

---

<sup>1</sup> Hélène, *op. cit.*, pp. 388-389.

<sup>2</sup> « C'est Claude Allègre, célèbre pourfendeur de mammouth, qui en 2000 avait jeté la formule en pâture dans un ouvrage d'entretien avec Laurent Joffrin. » dans «Référentiel rebondissant»: l'affaire rebondit. Dans : *Libération.fr* [en ligne]. 26 mai 2015. [Consulté le 7 janvier 2020]. Disponible à l'adresse : [https://www.liberation.fr/societe/2015/05/26/referentiel-rebondissant-l-affaire-rebondit\\_1316547](https://www.liberation.fr/societe/2015/05/26/referentiel-rebondissant-l-affaire-rebondit_1316547).

<sup>3</sup> Denis, *op. cit.*, p. 743.

<sup>4</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p.743.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 514.

parce que (...) il était aussi maître d'EPS. Maître, prof adjoint (...) Mais plus jeune (...) Et lui alors il avait un complexe (...). Après il a passé le CAPEPS, je n'en sais rien. (...) Il voulait employer des mots (...) pour se faire un peu valoriser. Alors nous quoi, nous on disait (...)

- bon parle à notre niveau parce que on n'est pas obligé d'employer des grands mots pour (...) parler d'une chose »<sup>1</sup>

Ce constat d'une de nos témoins qui commencent à enseigner dans les années 1970, est le même qu'une qui entre dans le métier au milieu des années 1990.

« L'intitulé (...) les contenus de formation, ben c'était vachement (...) plus pratique quoi ! Plus physique. T'avais un peu de théorie et beaucoup de pratique. (...) Ce (...) qui m'allait très très bien (elle rit). (...). Ah ben après (...) Mais putain (...) utiliser la tablette sans arrêt pour toutes les activités, putain ils ont que deux heures d'activité ! Par (...) semaine, c'est bon quoi ! Et puis nous dans notre formation, on était, à l'époque (...) c'était à fond sur le temps (...) moteur (...) le temps de pratique, maximum quoi ! Peu de blabla et, on y va (elle rit). (...) les stages FPC<sup>2</sup> si c'est que du blabla, de la théorie du machin, je n'en aurais pas assez quoi. Ben parce que, je pense qu'on était quand même, en fait, peut-être plus sportif (...) oui on théorise etc..., oui effectivement il en faut hein. Mais ! Voilà pas passer son temps à ça.»<sup>3</sup>

Ils ne se retrouvent pas dans cette conception de l'EPS, et certains d'entre eux préfèrent ne pas continuer à se former.

« [J'ai toujours fait des formations continues] sauf les dernières années. (...) Depuis qu'il y a les titres à la con-là. »<sup>4</sup>

La plupart de nos témoins dénoncent cette « orthodoxie scolaire ». Les échanges qu'a eu un de nos témoins avec une de ses collègues de la génération née dans les années 1950, en est un exemple<sup>5</sup>.

« elle a connu une autre EPS (...). Et puis d'ailleurs, (...) elle m'en parlait (...) régulièrement, elle, n'y a rien qui la gonflait plus que (...) ce qu'elle voyait comme (...) étant hyper sclérosant (...) de respecter des textes, des programmations des machins et tout. (...) elle aurait voulu plus de liberté pour (...) qu'elle, elle puisse faire des choses dont elle estimait être (...) plus

---

<sup>1</sup> Hélène, *op. cit.*, p. 390.

<sup>2</sup> Formation professionnelle continue

<sup>3</sup> Juliette, *op. cit.*, pp. 806-807.

<sup>4</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 654.

<sup>5</sup> Ils sont enseignants dans le même lycée. Elle est née dans les années 1950 et lui à la fin des années 1960.

compétente. Ou que S. valorise le fait (...) qu'il soit dans les sports de combat. Enfin bon, tu vois elle trouvait (...) que maintenant on était prisonnier (il souligne cet adjectif) (...) d'un carcan administratif ou, législatif ou je ne sais pas (...) comment dire (...) officiel. Un carcan officiel, dont elle trouvait (...) que l'ancienne génération (...) n'était pas aussi soumise à (...) Moi comme je le disais précédemment dans l'entretien qui est toujours (...) cherché (...) pas le petit doigt sur la couture (...) du pantalon (...) ou à vouloir faire à vos ordres garde-à-vous, mais (...) parce que je (...) trouve que (...) [c'] est bien (...) que tout le monde soit traité de la même manière. (...) Donc (...) on a souvent eu des discussions (...) animées (...) sur les limites, d'un système par rapport à l'autre. »<sup>1</sup>

Autre tendance que nous observons, à défaut d'être un trait commun à l'ensemble de nos témoins, est le lien qu'il semble y avoir entre la conception et le niveau de pratique de l'individu. Ainsi, une personne qui a eu un assez bon niveau sportif, qui a un vécu de compétiteur aura une conception de l'EPS où la dépense énergétique et/ou la performance a plus d'importance ou tout au moins sert de référence de notation. Comme cela pourrait être le cas de Denis, Annie, Yannick, Anne-Laure. Contrairement à une personne qui s'est épanouie dans la pratique physique et, qui va davantage chercher à transmettre cette capacité à vivre des émotions motrices (Hélène, Sébastien, Juliette) en solo ou avec les autres, et qui ne recherchent pas forcément à se comparer aux autres. Il semble que le curseur de la notation en EPS est fonction de cette conception. Nous pourrions caricaturer le trait en disant que ceux qui ont une vision plutôt sportive de l'EPS accordent plus d'importance à la performance contrairement à ceux qui en ont une vision plus éducative, développementaliste dont le curseur de notation se déplace plutôt vers des compétences plus transversales. Mais cela n'est pas une règle comme le démontre l'exemple de Michel qui, bien qu'il ait eu un bon niveau (national), ne recherche pas dans son enseignement avant tout à mesurer la performance de ses élèves. En outre, une évolution de la conception de l'EPS par les autres acteurs du système éducatif voit le jour, ce qu'on peut vérifier en observant le rôle des professeurs d'EPS dans la vie des établissements. Depuis que les professeurs d'EPS sont totalement rattachés au ministère de l'Éducation Nationale, ils sont moins considérés comme de simples animateurs qui proposent des spectacles de fin d'année (les lendits, ou de la gymnastique acrobatique), des séjours d'intégration et/ou qui n'auraient pas à intervenir en conseil de classe voire qui ne seraient pas capables d'assumer des responsabilités comme celles de professeur principal d'une classe ou faire partie du secrétariat du baccalauréat. Pour ceux nés dans les années 1950, seulement deux de nos témoins disent avoir été professeurs principaux. Mais cela n'a pas toujours été une évidence, notamment au début de leur carrière. Leur

---

<sup>1</sup> Sébastien, *op. cit.*, pp. 1053-1054.

prise de fonction dans cette mission correspond à l'année où l'EPS est réintégrée à l'éducation nationale en 1981

« prof principale en 81 »<sup>1</sup>.

Pour ceux nés dans les années 1970, il n'y a qu'une seule personne qui n'a pas rempli ce rôle mais s'est investi dans d'autres organes de la vie d'établissement (coordination, membre du conseil d'administration...). Cette conception d'une EPS qui a toute sa place et qui a un rôle particulier au sein de l'école est reconnu au niveau national comme l'illustre le discours du ministre de l'Éducation nationale, Lionel Jospin en 1991.

*« Le rapport de la discipline avec l'institution scolaire a connu également une évolution sensible. L'accession de l'EPS, dès 1983 au nombre des disciplines obligatoires au baccalauréat et aux autres examens, l'organisation exemplaire de la formation continue des enseignants d'éducation physique dans les Académies, ont constitué des signes tangibles d'une considération nouvelle. (...) Dans de nombreux établissements, l'équipe pédagogique s'est enrichie de l'apport de ces praticiens, de leur aptitude à communiquer avec les élèves, de leur faculté à apprécier ceux-ci sous un jour différent. On a commencé à écouter les professeurs d'EPS dans les conseils de classe. On leur a plus souvent confié la fonction de professeur principal (...) Dans le même temps, les enseignants d'EPS se sont investis dans l'action éducative de l'établissement, en particulier dans les projets d'actions éducatives, les fameux PAE, qui mettent en œuvre des pédagogies différenciées. Ce dynamisme, ce sens de l'innovation contribuaient à les faire apprécier de leurs collègues et des chefs d'établissement et à asseoir leur crédit. »<sup>2</sup>.*

La formation qui s'est universitarisée a aidé à faire évoluer le regard qui était porté sur les enseignants d'EPS. À l'intérieur de la profession, ce n'est pas tant l'universitarisation en elle-même mais la vague qu'elle a déclenchée (les multiples programmes d'EPS qui se succèdent depuis 1986, l'intellectualisation ressentie de la formation continue, l'augmentation des tâches annexes à l'enseignement, la modification du profil des futurs professeurs d'EPS) qui suscite perte de repère identitaire, lassitude, fatalisme pour certains.

« Les programmes, et tout ça, (...) Enfin bon tous ces trucs-là qui changent tout le temps mais qui veulent dire la même chose, ça m'énerve. J'te jure ça

---

<sup>1</sup> Annie, *op. cit.*, p. 913.

<sup>2</sup> JOSPIN, Lionel. Discours de clôture de Lionel Jospin. Séminaire International Sorbonne. *Revue EP.S.* Octobre 1991, n° 231, pp. 13-14.

m'énerve. Enfin bon, c'est (...) du blabla hein. (...) Des fois je me dis (...) plus on avance, et moins j'ai signé pour ça moi.»<sup>1</sup>

« l'évolution des programmes, (...), on t'a appris toute une terminologie toute une classification puis tous les tous les sept ans pouf allez (il siffle). On te balaye tout ça donc du coup. (...) L'injonction officielle (...) après (...) d'accord ou pas d'accord, ben tu l'appliques.»<sup>2</sup> (...) « j'étais responsable d'une classe avec (...) les compétences. Alors ça me fait rire parce que. Han ! vingt-cinq ans après. C'est toujours le serpent (...) qui continue (...) de se mordre la queue. Voilà il y a vingt-cinq ans [1994], j'ai commencé au bout de deux ans d'enseignement. Académie de Créteil (...). Projet (...) pour essayer de, de mettre en avant les compétences avec des verbes d'action, ça venait du lycée professionnel et on essayait de sensibiliser les profs sur (...) notre façon un peu (...) d'aborder l'enseignement. Et donc du coup je me mets là-dedans, je suis professeur principal de la classe. On essaie de fédérer une équipe qui a envie (...). Et là, je me retrouve (il étouffe un sourire) au lycée, ici vingt-cinq ans après. Et ben (...) c'est pareil (...) on est toujours avec ces histoires de compétences. Et je me dis (...) il s'est passé vingt-cinq ans (...) entre ces deux moment-là. Et là je me retrouve avec une classe de seconde, dans laquelle (...) des collègues ont voulu expérimenter le fait de ne plus mettre de note. Et donc d'évaluer par compétences.»<sup>3</sup>

En conclusion, quelles que soient les périodes de formation, il n'y a pas une conception mais des conceptions de l'EPS. Et nous irions jusqu'à dire qu'il y a autant de conceptions que d'enseignants d'EPS, nous avons pu en avoir un exemple au moment de l'inspection réalisée par un chargé de mission. Toutefois, des permanences sont notables dans l'objet de la discipline : le corps, la motricité. Le développement physique, moteur de l'élève reste au centre des préoccupations de nos témoins. De même, qu'ils revendiquent la singularité de leur discipline au sein du système scolaire sans faire de vague<sup>4</sup>. L'EPS n'est pas une discipline qui ressemble aux autres et ce, quelle que soit les générations.

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 498.

<sup>2</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1026.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 1025.

<sup>4</sup> Nous y reviendrons ultérieurement (chapitre 11.1.2), mais nous entendons par-là que ces enseignants à de rares exceptions ne semblent pas avoir manifesté ouvertement leur désaccord d'une conception de plus en plus intellectualisante de la discipline, si ce n'est en faisant quelques actes de résistances et en boycottant la formation continue.

## 10.3 La relation aux pairs

Dès la formation initiale, les enseignants d'EPS n'apprennent pas seuls, et ce bien qu'à l'issue de leur formation, il y ait un concours. Ce mode de fonctionnement perdure une fois qu'ils exercent leur métier. Ils continuent de se former entre eux.

### 10.3.1 Pour ceux qui ont suivi la formation avant l'universitarisation

Durant leur formation, nous avons pu noter qu'un esprit de solidarité s'était formé d'une part par le régime d'hébergement, d'autre part parce que l'effectif des promotions d'étudiants était petit, quel que soit le centre de formation. Ce sont lors des stages pédagogiques que les étudiants apprennent à travailler en groupe. En général, ils n'y sont pas seuls.

« En P3 (...). On avait l'obligation d'aller faire de l'animation en club. (...) Et on allait à deux ou trois Crepsinettes. (...) les deux autres filles. »<sup>1</sup>

« Et donc (...) on avait (...) des cours à préparer, enfin des interventions à préparer auprès des maternelles, auprès des primaires. »<sup>2</sup>

Ils apprennent le métier sous la houlette d'un enseignant de la classe, qui est leur tuteur.

« On allait dans les lycées, on allait auprès d'un collègue et on suivait un peu ce que faisait le collègue. Le collègue nous faisait intervenir un peu. »<sup>3</sup>

« En P2 C (...) tu devais trouver un établissement, un prof qui t'accueillait et puis tu prenais sa place quoi, en gros. (...). Pendant un mois tu bossais, il te filait tout son contenu, son programme, son machin. Puis t'arrivais dans un truc tu prenais le cycle qu'il avait attaqué, ou les cycles qu'il était en train de faire avec les élèves(...). Et puis t'avais un entretien avec lui tous les soirs, tu discutais il te donnait son avis etc. »<sup>4</sup>

Cet apprentissage « en compagnonnage » du métier continue de s'apprendre une fois en exercice au contact des autres.

« j'ai découvert la course d'orientation. (...) avec mon collègue (...) on travaillait sur des cartes et puis, on faisait un gros travail préparatoire et puis

---

<sup>1</sup> Annie, *op.cit.*, p. 873.

<sup>2</sup> Michel, *op.cit.*, p. 43.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 60.

<sup>4</sup> Denis, *op.cit.*, p. 687.



on allait en forêt, on avait des cartes euh du coin-là. Et après on allait, on proposait des petits circuits, des petits parcours aux élèves. »<sup>1</sup>

Les modalités des stages en formation continue invitent à partager et travailler ensemble.

« les stages de formation continue (...), on élaborait des outils qui étaient immédiatement utilisables. (...) Des outils en commun. (...) qui permettaient (...) sur le terrain dans nos collèges, de mettre en application assez facilement quoi ! »<sup>2</sup>

Le métier d'enseignant d'EPS n'est pas un travail solitaire. À minima, il nécessite une concertation des équipes pour réaliser les emplois du temps et se répartir les installations. Et ce, quel que soit le statut des enseignants comme l'illustre entre autres le témoignage d'Hélène.

« on se réunit pour les emplois du temps. Ouais ils étaient à moitié fait. »<sup>3</sup> (...) « La répartition des installations (...) ça se faisait. On était bien obligés, on était à quatorze, seize je crois bien! Quatorze, le gymnase il fallait se le répartir à sept et donc tous les groupes de seconde on ne devait pas avoir cours en même temps. (...) Donc on fonctionnait à deux dedans en gym. »<sup>4</sup>

« on se partageait enfin, le terrain de hand communal »<sup>5</sup>

En revanche, si le métier d'enseignant d'EPS nécessite de communiquer, d'entretenir des relations avec ses pairs, pour ceux qui ont connu une formation et/ou une EPS non-mixte, les rôles au sein des équipes semblent déterminés en fonction du sexe. Par exemple, quand les contraintes matérielles obligent à la mixité alors qu'habituellement l'EPS est organisée en groupe unisexe (les femmes enseignent à des jeunes filles et les hommes à des jeunes gens), la parité reste la règle pour que le public scolaire se retrouve face à un représentant de chaque sexe.

« personne, ne voulait faire la voile. C'était trop difficile ! (...) chacune avait fait un an puis au bout d'un an passait le bébé à l'autre. (...) Aucune collègue ne voulait. Et donc je prenais la place de personne, parce que c'était mixte. Il y avait un groupe de garçons et un groupe fille. Un collègue homme et un collègue femme ».<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> Michel, *op.cit.*, p. 199.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 200.

<sup>3</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 273.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 277.

<sup>5</sup> Michel, *op.cit.*, p. 66.

<sup>6</sup> Hélène, *op.cit.*, pp. 273-276.

Jusque dans les années 1990, les postes en EPS étaient profilés selon le sexe. Il y avait normalement<sup>1</sup>, dans chaque équipe au moins une femme et un homme, ce qui permet à des équipes pédagogiques de réorganiser les groupes classes (mixtes), notamment au début de la carrière de nos témoins.

« Et donc (...) on alignait (...) deux classes systématiquement (...) pour démixtés. (...) Oui parce que moi je n'ai pratiquement pas eu de, je n'ai pas eu beaucoup de garçons en cours. (...) Oui donc j'ai eu essentiellement (...) des filles. Sauf des fois où ça ne tombait pas bien, tu vois ! Parce que j' pense qu'on devait, peut-être aussi de temps en temps aligner trois classes, ça devait dépendre du nombre de classes. »<sup>2</sup>

Lorsque les équipes d'EPS n'étaient pas mixte, certains enseignants qui ont été formés avant l'universitarisation souhaitent reconstituer des groupes classes selon le sexe des élèves, comme nous le raconte notre témoin formé dans les années 1990.

« dans le premier bahut où j'étais, ouais il y avait une ancienne justement, celle qui faisait gym (...), elle voulait (...) surtout des filles ouais (...) elle n'était pas loin de la retraite, je pense (...) en (...) 98 donc elle avait (...) pas loin de soixante balais j' pense hein (...) elle a dû faire le CREPS voilà une filière comme ça, et puis avoir que des. Ouais j'pense une formation comme ça. »<sup>3</sup>

L'autre arrangement possible au sein des équipes pour gérer la mixité est l'enseignement d'une APSA selon sa connotation sexuée supposée.

« Parce que, bon on s'est toujours (...) à Roland-Garros, il y a toujours eu (...) Agnès ou (...) des femmes qui s'occupaient de ça [de la danse ou du step] donc, la question ne s'est jamais posée quoi hein. »<sup>4</sup>

Si la formation leur apprend à travailler collectivement, une fois entré dans le métier cela continue ne serait-ce que pour des raisons logistiques, mais comme en formation, les femmes d'un côté, les hommes de l'autre.

« il y avait un gymnase fille et un, un gymnase garçon dans la cité scolaire. (...) Il y avait donc des profs hommes qui faisaient cours aux garçons, des profs femmes qui faisaient cours aux filles mais les cours d'enseignement général étaient, mixtes. »<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Ce n'est pas toujours vrai comme nous le découvrons dans le premier poste de Michel.

<sup>2</sup> Annie, *op.cit.*, p. 943.

<sup>3</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 826.

<sup>4</sup> Denis, *op. cit.*, p. 729.

<sup>5</sup> Hélène, *op. cit.*, p. 273.

Quelques années plus tard, la demande institutionnelle invite les équipes à travailler ensemble au-delà de l'aspect logistique qu'est la répartition des installations. Pour exemple, c'est à partir de 1986-1987<sup>1</sup> que le projet pédagogique devient obligatoire pour les équipes d'EPS. En lycée, les instructions du bulletin officiel de l'éducation nationale sont claires à ce sujet : «*les enseignants établiront un projet pédagogique d'enseignement comportant : objectifs, contenus, démarches, évaluations.*»<sup>2</sup>. Les équipes d'EPS doivent formaliser leurs pratiques.

« Ah si ce qui était bien quand on a fait mixité [dans les années 1990] c'est qu'on se voyait ensemble, [une fois par mois], avec mes collègues. Pour parler, parce que là on avait une programmation plus pertinente par rapport (...) aux activités des élèves (...) C'était (...) tous les profs (...). On était (...) chacun était responsable. On discutait (...) pour préparer ben les fiches d'évaluation (...) commune. C'était logique. C'était mixité. (...) On travaillait pour le projet, pour que ce soit quand même cohérent avec les élèves. Pour que les élèves ne fassent pas volley (elle tape sur sa cuisse en même temps qu'elle annonce les niveaux de classe) en sixième, volley en cinquième, volley en quatrième, tu vois pour que ce soit établi. (...) Alors qu'avant on faisait un peu de volley dans l'année, un peu de basket dans l'année, en sixième, en cinquième. Tu vois ce n'était pas établi, c'était en fonction de ton installation.»<sup>3</sup>

L'accueil aux diverses demandes n'est pas le même en fonction des enseignants, pour certains il y a un engouement pour d'autres, une réticence au départ.

« J'ai essayé de m'adapter (...) aux nouveautés quoi ! Les nouveautés comme la didactique, quand ça nous est tombé dessus, bon ! (...) oh les anciens (...) entre guillemets, on était très (...) sceptique. (...) Et puis de toute façon on travaillait en équipe. Il fallait bien travailler en équipe là-dessus [sur les évaluations]»<sup>4</sup>

En collège aussi, il faut formaliser les pratiques mais des résistances aux nouveautés émergent.

«J'ai (...) toujours eu des conditions. Merdique complète[ment] merdique voilà. (...) Parce que les textes (...) j'essayais de m'y, on essayait de s'y adapter un petit peu, ou de suivre au plus près mais ça n'a pas toujours été possible. Pas toujours été possible non. (...) Moi j'ai toujours (...) cherché (...) à adapter

---

<sup>1</sup> BERGE, Francis. "Tribulations historiques du projet pédagogique." *Revue EP.S.* Octobre 1991, n° 231, p. 80.

<sup>2</sup> BO, 15, 17 avril 1986. Annexe. p. 1345.

<sup>3</sup> Hélène, *op.cit.*, pp. 374-376.

<sup>4</sup> Michel, *op.cit.*, p. 213.

(...) mon enseignement (...), aux conditions (...) matérielles que j'avais. Et les textes on essayait de s'y rapprocher au plus près (...) Puis les textes ça m'a toujours gonflé un peu, hein. (...) Les années 90 par-là. »<sup>1</sup>

À la fin de la première moitié de la carrière de ces enseignants, autrement dit dans les années 1990, ce travail d'équipe par le biais du projet pédagogique peut être évalué au moment des inspections.

« À partir de la mixité [dans son établissement scolaire] (...) projet d'établissement (...) l'inspecteur, il demandait ça (...) quand il arrivait, il voulait voir (...) tous ensemble. En équipe pédagogique. Alors qu'avant [1985], les deux inspections que j'ai eues avant, il te voyait toi. Il t'inspectait. »<sup>2</sup>

En effet, Francis Berge commente ainsi la publication dans la Revue EPS d'un article de l'IPR-IA de Dijon Jean Roche : « *le projet pédagogique est donc un indicateur d'un enseignement centré sur l'élève et évaluable en tant que tel. La présence ou non d'un projet pédagogique commun est un élément de l'évaluation individuelle de l'enseignant d'EPS.* »<sup>3</sup>

Ainsi, la formation professionnalisante des enseignants d'EPS leur apprend à travailler ensemble. Néanmoins nous relevons quelques limites à cette formation et à ses conséquences. L'une d'elles est liée à la séparation des formations en fonction des catégories de sexe qui se décline jusque dans le profilage des postes. Il se perpétue alors dans l'exercice du métier des formes de regroupement en EPS qui ne sont plus d'actualité dans une école où les cours sont mixtes.

« C'est que notre petite équipe là<sup>4</sup> au départ (...) il y avait (...) des difficultés, des gamins difficiles etc. on a démixtés nos classes. C'était possible à l'époque. (...) moi je prenais toutes<sup>5</sup> les filles. (...) On a très vite démixtés, parce que le (...) collègue ancien (...) tu vois il était partisan enfin il nous a incité et puis nous jeunes profs on a dit ben oui c'est mieux comme ça (...). Et donc (...) on alignait (...) deux, deux classes systématiquement deux classes pour démixter (...). Oui parce que moi je n'ai pratiquement pas eu (...) de garçons en cours. »<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> Denis, *op.cit.*, pp. 701-702.

<sup>2</sup> Hélène, *op.cit.*, pp. 394-395.

<sup>3</sup> BERGE, Francis. (1991), *op.cit.*, p. 79.

<sup>4</sup> Elle prend son poste en 1974 à Gonfreville l'Orcher dans un collège. Les postes sont profilés en fonction du sexe. Ils sont trois : deux hommes et elle. Tous les trois ont le CAPEPS. Elle se souvient avoir essentiellement des classes unisexes de 1975 à 1990.

<sup>5</sup> Notons une répartition entre collègue, qui ne nous paraît pas équitable tout au moins au niveau du nombre.

<sup>6</sup> Annie, *op. cit.*, pp. 942-943.

« dans le premier bahut où j'étais, ouais il y avait une ancienne justement, celle qui faisait gym (...), elle voulait (...) surtout des filles ouais (...) elle n'était pas loin de la retraite, je pense (...) en (...) 98 donc elle avait(...) pas loin de soixante balais j' pense hein (...) elle a dû faire le CREPS voilà une filière comme ça, et puis avoir que des. Ouais j'pense une formation comme ça. »<sup>1</sup>

Et ceci est d'autant plus vrai, s'il n'y a pas de renouvellement d'équipes formées après l'universitarisation ou d'enseignant d'EPS qui souhaiterait conserver les classes mixtes comme dans les autres disciplines. Il semblerait que cette forme de répartition des rôles puisse se maintenir en raison de la différenciation des postes dans les établissements par catégorie de sexe.

« à l'époque, (...) nous, quand on est sorti, les postes étaient soit des postes féminins soit des postes masculins ! »<sup>2</sup>

Une autre limite liée à la fonction reconnue comme professionnalisante de la formation va être son universitarisation qui va avoir des répercussions sur le terrain. La formation des enseignants d'EPS est louée par Lionel Jospin en 1991, « *Il n'a d'ailleurs pas été nécessaire, comme c'est le cas aux CAPES, de rajouter au CAPEPS une épreuve professionnelle ; elle existait déjà. Dans ce domaine, l'EPS sert d'exemple ; il faut préserver cet acquis* »<sup>3</sup>. Dans le même temps qu'il reconnaît que la formation a permis d'acquérir des « *savoir-faire pratiques* », il lui paraît « *nécessaire [la] réforme de la formation des enseignants. C'est pour la mener à bien que j'ai créé les IUFM. Le principe qui guide notre action consiste en l'alliance des connaissances scientifiques dispensées à l'université avec les connaissances* ». Les enseignants d'EPS comme tous les autres enseignants vont donc devoir passer par le filtre des IUFM avant de pouvoir être titularisés. Sur le terrain, il n'est pas toujours évident pour ces enseignants de se saisir des concepts universitaires qui vont jusqu'à se répandre dans les formations continues.

« Et après, (...) ce qui a beaucoup changé (...) on a commencé à avoir des stages de didactique quoi ! (...) Ben (...) c'était un peu du chinois. (...) On avait des sommités comme les IPR qui nous sortaient des tas de théories »<sup>4</sup>

« je n'étais pas assez...formée, formatée pour recevoir ces notions très abstraites. »<sup>5</sup>

Pour certains la formalisation de l'EPS, son intellectualisation qui ne correspond pas à ce qu'ils ont appris les conduits à cesser de suivre les formations continues

---

<sup>1</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 826.

<sup>2</sup> Annie, p. 841.

<sup>3</sup> JOSPIN, Lionel. (1991), *op. cit.*, p. 14.

<sup>4</sup> Michel, *op. cit.*, p. 204.

<sup>5</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 391.

et/ou abandonner toute lecture professionnelle. Ce sont des lieux dans lesquels peuvent se lire l'identité des enseignants d'EPS. Ceux qui ont été formés après l'universitarisation sont-ils pour autant plus à l'aise avec les concepts issus du milieu universitaire ? Ce travail collectif engagé perdure-t-il toujours dans l'exercice du métier ? Se reconnaissent-ils dans cette conception de l'EPS ?

### 10.3.2 Pour ceux qui ont suivi la formation après l'universitarisation

La relation aux pairs pour cette génération d'enseignants qui n'a pas connu l'internat durant ses années de formations, ni les concours et les formations par catégorie de sexe, reste une constante. Ainsi, tout comme ses aînés, les effectifs étaient réduits et elle a aussi appris à travailler en groupe. Les modalités d'organisation des stages pédagogique pourraient en être un exemple, ils sont en binômes lors des premiers stages. Ils apprennent à faire le métier auprès de leurs pairs : des enseignants d'EPS qui sont leurs tuteurs durant leurs années de formation à l'UFR STAPS.

« voilà on prenait, les classes d'un collègue ! (...) C'était un collègue (...) qui nous observait en train de, on n'était pas en responsabilité totale bien sûr. »<sup>1</sup>

C'est dans les critères retenus pour la titularisation que se distingue l'universitarisation de la formation. Car une fois qu'ils ont le CAPEPS, ils doivent réaliser un mémoire dont le sujet n'est pas libre mais en lien avec des problématiques du métier de l'époque.

« On avait un mémoire à faire. »<sup>2</sup>

« ça m'a servi si les cours, si ! Forcément (...) d'ailleurs j'ai fait moi mon mémoire de CAPEPS sur la mixité. (...) Et moi mon mémoire, au départ je voulais le faire, sur les dépressions des profs. (...) Et (...) on m'avait dit : « non, non, vous ne faites pas ça. Ça, c'est déconseillé. Pas question de faire votre mémoire là-dessus »<sup>3</sup>.

Durant cette année de stagiarisation, ils continuent de parfaire leur apprentissage avec des formateurs et des enseignants d'EPS.

« on faisait une journée de (...) stage encore (...) enfin pas de stage d'école [mais à l'IUFM]. Et (...) une fois sur deux c'était avec un prof d'EPS qui nous expliquait encore (...) les différents rouages du métier. »<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1007.

<sup>2</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 621.

<sup>3</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 466.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 467.

Leur formation n'a pu les préparer à l'ensemble des APSA qui sont présentes dans le champ de l'EPS, et qu'ils vont rencontrer au cours de leur carrière bien qu'ils aient eu plusieurs stages pratiques. Ils se forment aussi bien à l'IUFM qu'avec leurs aînés.

« Donc [19]98, j'étais au lycée Poncelet. (...) Puis c'est là que je me suis formée pour faire de l'escalade parce que voilà c'est la première fois que je faisais de l'escalade aussi. (...) Donc j'avais fait j'avais été avec un prof et puis euh. Voilà, c'est là où j'ai vu y a une collègue elle était spécialiste en gym donc j'étais allée voir ses cours. Enfin c'est vrai qu'on avait à l'époque je crois que euh 10 heures ! Face aux élèves et puis après on avait encore de la théorie (...). »<sup>1</sup>

Bien qu'il y ait quelques stages pédagogiques pour acquérir quelques compétences professionnelles, la formation reste théorique et générique.

« Donc en fait j'avais aussi (...) cherché dans les bouquins, à me former (...) à avoir (...) des connaissances dans l'activité. Après, quand on est confronté, à l'acte d'enseignement lui-même, (...) il y a toujours un, un temps d'adaptation un décalage (...) en gros c'est au bout de (...) deux-trois ans d'enseignement (...) que tu peux être vraiment satisfait (...) de ce que tu fais parce que t'es confronté à la réalité (...) de la population à laquelle tu t'adresses, aux décalages de ce qui est écrit dans les bouquins par rapport au nombre d'élèves que tu as réellement en cours (...) ils ne sont pas que 24 (...) ils sont plus que ça ou (...) les conditions matérielles ben t'as pas trois lignes d'eau t'en as qu'une donc je veux dire après (...)tu (...) es soumis (...) en gros (...) on t'explique ça dans les livres on t'explique ça avec un prof en face de toi. Mais (...) c'est la réalité de ta pratique qui fait que (...), enfin moi c'est comme ça que je l'ai vu. »<sup>2</sup>

C'est auprès de leurs pairs, qu'ils poursuivent leur formation pédagogique durant l'exercice du métier.

« Après quand je suis arrivé (...) à Troyes (...) comme je disais il y avait (...) la piscine juste à côté et j'avais (...) une des trois collègues qui étaient (...) spé natation donc (...) y a eu beaucoup d'échanges. »<sup>3</sup>

Ils rencontrent des spécialistes d'une activité, mais aussi des professionnels de l'enseignement qui rencontrent (ou ont rencontré) les mêmes problématiques.

---

<sup>1</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 783.

<sup>2</sup> Sébastien, *op. cit.*, pp. 1049-1050.

<sup>3</sup> Ibidem., p. 1049.

« Et donc du coup, (...) la personne la plus à même, de te faire progresser et de te (...) rendre le plus efficace ton acte d'enseignement ben c'est celui qui vit les mêmes conditions d'enseignement (...) que les tiennes parce que (...) il s'adresse au même public, public de ZEP, un public rural un public de lycée avec des classes favorisées, tout ça. »<sup>1</sup>

« J'avais bossé le rugby pas mal avec (...) un collègue, justement à Trois Fontaines, quand je suis arrivée (...) sur Reims, donc (...) c'est (...) 98 (...). (...) Je n'en faisais pas en dehors. Mais (...) j'avais pratiqué avec les gamins quoi ! (...) On faisait des tournois inter prof. »<sup>2</sup>

L'apprentissage du métier avec les pairs est amorcé pour certains avant d'entrer en formation.

« ce qui m'a aussi (...) beaucoup servi au-delà de la fac, (...) c'était plus un enseignement (...) pas qui était approprié mais c'est mes années (...) en lycée, mon option sport. Tu vois j'avais des profs là, souvent ils travaillaient par deux, et (...) du coup même tu vois sur une même tâche que je que je réalisais, par exemple (...) y en a un qui disait : " ouais c'est bien, t'as bien engagé, tout ça. Super ! " Et t'as l'autre prof qui dit : " mais quatorze secondes ! C'est naze ! (Elle hausse le ton) mais tu vas bouger tes fesses ". Tu vois, donc du coup j'avais deux sortes de pédagogie (...) une pédagogie plutôt positive et une pédagogie plutôt négative mais qui te disait : " allez bouge-toi le cul, ce n'est pas bon, et tout ça ". (...) Tu vois parfois (...) même moi (...) dans ma façon d'enseigner des fois je suis positive et au contraire des fois j'dis: "Ben non, là ça c'est nul euh", tu vois? Et (...) ça m'a plus aidé, tu vois le fait d'avoir toujours eu deux profs (...) ils n'avaient pas forcément la même pédagogie pour t'enseigner (...) et puis ce n'était plus, enfin pas un contenu adapté mais voilà on était une classe (...) de lycée avec des bons, des pas bons ou (...) tu pouvais avoir un matheux qui en avait rien à battre du sport (...). Et (...) j'ai trouvé plus intéressant, (...) pour (...) enseigner (...) le fait de voir eux comment ils s'en sortaient avec ceux-là que, les profs à la fac. »<sup>3</sup>

Ils acquièrent ainsi grâce à leurs professeurs, leurs camarades de promotion, leurs collègues des compétences professionnelles et des connaissances empiriques.

L'universitarisation de la formation initiale se perçoit au niveau de la formation continue. Les années passant, les enseignants qui ont commencé à enseigner dans les années 1990, ressentent pour certains une mutation de la formation continue, la

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 1050.

<sup>2</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 802.

<sup>3</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, pp. 495-496.



part de la pratique physique tend à diminuer en réponse aux problématiques de la profession ou d'enjeux éducatifs telle l'évaluation

« j'ai toujours fait des stages PAF. (...) Au PAF (...) je crois que ça n'a pas beaucoup changé ça. Enfin (...) si maintenant on cherche beaucoup, on discute beaucoup sur l'évaluation (...). Ouais je pense qu'on discute plus sur l'évaluation et tout ça mais (...) sinon c'est, ça a toujours été un peu la même chose, de la pratique la pratique et encore de la pratique. »<sup>1</sup>

Autre problématique : l'utilisation du numérique dans les pratiques enseignantes.

« L'intitulé (...) les contenus de formation, ben c'était vachement (...) plus pratique quoi ! Plus physique. T'avais un peu de théorie et beaucoup de pratique. (...) Ce (...) qui m'allait très très bien (elle rit). Et après t'avais un retour sur ta pratique. (...) Donc je trouvais que c'était bien (...). Ah ben après (...) oui t'as un petit peu de théorie (...) quand on fait des stages (...) comme ça comme en step (...) c'est bien on a quand même pas mal pratiqué, donc c'est bien. (...) Et après (...) en plus on te demande de, (...) on peut utiliser en plus, voilà (ton pincé) la tablette avec des petits logiciels (elle rit) en plus, tout ça. Bon bah voilà, c'est bien ! Pour ceux qui veulent l'utiliser. Bon je ne dis pas que ce n'est pas bien, (...) dans certaines activités c'est utile (...) en acrosport etc., je trouve ça intéressant. (...) Mais putain (...) utiliser la tablette sans arrêt pour toutes les activités, putain ils ont que deux heures d'activité ! Par (...) semaine, c'est bon quoi ! Et puis nous, dans notre formation, on était, à l'époque (...) c'était à fond sur le temps (...) moteur (...) le temps de pratique, maximum quoi ! Peu de blabla et, on y va (elle rit). (...) les stages FPC<sup>2</sup> si c'est que du blabla, de la théorie du machin, je n'en aurais pas assez quoi. Ben parce que, je pense qu'on était quand même, en fait, peut-être plus sportif (...) oui on théorise etc..., oui effectivement il en faut hein. Mais ! Voilà pas passer son temps à ça. »<sup>3</sup>

Ces problématiques qui semblent s'éloigner des besoins de ces professeurs d'EPS conduisent certains à se désinvestir de la formation professionnelle continue. Cette dernière ne correspond plus à leur représentation du métier.

« la FPC aussi, (...) c'était le top avant (...) j'ai fait des trucs top en FPC. Pas top au niveau des. Top parce que ça permet de croiser des collègues, de faire la fête avec eux de les voir sous un autre jour. (...) On est de moins en moins

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 497.

<sup>2</sup> Formation professionnelle continue.

<sup>3</sup> Juliette, *op. cit.*, pp.806-807.

dans ce truc-là. (...) Depuis qu'il y a les titres à la con-là. Au lieu de te mettre stage d'escalade ils te mettent euh...

- (je lui souffle) " Compétences méthodologiques et sociales, c'est ça ? "

(...) pendant trois, quatre ans je n'ai pas fait (...) Ouais 2010 ou 11. (...) c'est de plus en plus restreint et de moins en moins ouverts (...) ben restreint en activités (...) des activités qui me branchent moins en plus. Ou on [ne les enseigne] pas. »<sup>1</sup>

La convivialité, les échanges, la pratique physique sont des éléments qui étaient présents durant les années d'études universitaires de nos témoins et qu'ils semblent vouloir retrouver lors des stages de formation continue.

« la FPC aussi, (...) c'était le top avant (...) Top parce que ça permet de croiser des collègues, de faire la fête avec eux de les voir sous un autre jour. Et je te dis, tu montes des projets parce que tu connais les gens, ou tu fais des trucs parce que tu dis tiens ça te dit on fait ça et ainsi de suite. Et ça, je pense que c'est comme ça que se montent les projets. (...) Plus autour (...) d'une galette des rois ou machins que (...) obliger les gens à se réunir en réunion de trucs. (...) On est de moins en moins dans ce truc-là. (...) Moi je suis intimement persuadé que si (...) tu n'as pas cette convivialité ou cette complicité ou machin tu ne fais rien. »<sup>2</sup>

Le travail d'équipe initié durant les études se poursuit une fois entré dans le métier. Les contraintes du métier d'enseignant le rendent nécessaire, et plus particulièrement celui de professeur d'EPS. Il peut selon la configuration des équipes prendre diverses formes.

« y a différents (...) types de réunions, il y a les réunions (...) traditionnelles de début et de fin d'année (...) à l'initiative (...) des chefs d'établissement (...) qui demandent (...) aux équipes disciplinaires de se réunir pour (...) gérer les emplois du temps pour (...) les répartitions de services (...) pour (...) prévoir l'année suivante avec (...) justement (...) les suppressions les créations de classe (...) tout ça. Donc ça c'est à l'initiative de l'administration. Après il y a (...) les réunions qui sont à l'initiative (...) du coordonnateur (...) pour harmoniser les évaluations, pour discuter de l'évolution d'une programmation pour (...) gérer le matériel pour (...) coordonner les activités de l'A.S (...) je trouve que c'est aussi une chance (...) d'avoir (...) des équipes très restreintes. On n'a pas, l'obligation de (...) formaliser (...) de la même manière ou de le prévoir tu vois en disant c'est tel jour telle heure. On se voit tellement souvent

---

<sup>1</sup> Yannick, *op. cit.*, pp. 653-654.

<sup>2</sup> Ibidem, pp. 653-654.

(...) que (...) des choses se décident (...) voilà sur une heure (...) qu'on a en commun de trou entre midi et deux (...). Mais (...) quand tu te retrouves dans des bahuts avec (...) sept huit (...) dix profs. Ben tu te croises, (...) des fois tu ne croises pas de collègues (...) de toute ton année scolaire (...) parce que t'as des emplois du temps qui (...). »<sup>1</sup>

Ainsi, divers éléments conduisent une nécessaire mise en commun, relation entre collègue d'EPS. Cette génération née dans les années 1970 a connu une formation où la mixité était un fait et s'est confrontée à un concours unique pour devenir professeur d'EPS. Dès lors, il ne semble pas y avoir de distinction entre femmes et hommes dans l'exercice du métier. Les unes et les autres ont accédés à des responsabilités semblables au sein de l'établissement. Ils ont quasi<sup>2</sup> tous été professeur principal d'une classe

«Et puis prof principal, oui très rapidement. (...)Je ne sais même pas, si ce n'est pas dès la première année ! [au collège](...) vraiment pareil au lycée (...), prof principal »<sup>3</sup>

« le fait d'être titulaire académique, ça veut dire que déjà je n'ai jamais été prof principal. (...) C'est en arrivant (...) prof principal (...) les trois premières années du lycée [2003 à 2006]. »<sup>4</sup>

« donc prof principale (...) j crois que j'ai été toutes les années ! Sauf (...) l'année dernière »<sup>5</sup>

Et là aussi, ils ont quasi<sup>6</sup> tous assumé d'autres fonctions au sein des établissements dans lesquels ils ont été nommés.

« Ben-là vraiment pareil au lycée j'ai (...) goûté à tout (...) aux différentes commissions (...) hygiène sécurité euh (...), aux différents trucs quoi les conseils pédagogiques (...), prof principal (...) conseil d'administration »<sup>7</sup>

« Mais j'ai fait les classes relais aussi.»<sup>8</sup>

---

<sup>1</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1058.

<sup>2</sup> Le statut de titulaire académique semble avoir été un frein dans un premier temps à cette prise de fonction, pour certains. Juliette s'est investie dans d'autres fonctions quand elle a été en poste fixe.

<sup>3</sup> Sébastien, *op. cit.*, pp. 1034-1045.

<sup>4</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 647.

<sup>5</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 504.

<sup>6</sup> Un seul de nos témoins nous dit ne pas avoir rempli d'autres rôles participant à la vie de l'établissement.

<sup>7</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1045.

<sup>8</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 502.

« [j'ai été au] conseil d'administration (...) on est au secrétariat bac encore (...) Mais (...) allez je vais dire quoi? 2005, jusqu'à maintenant »<sup>1</sup>

Ils se sont aussi impliqués dans la relation avec leurs futurs pairs en accueillant des stagiaires au sein de leur classe. En ce qui concerne l'exercice du métier, ils ont été au moins une fois coordonnateur de leur équipe d'EPS.

« Donc en fait moi (...) je l'ai été vraiment (...) 80 % d'me des vingt-cinq ans, j'ai été coordo. »<sup>2</sup>

« Après en arrivant au lycée, (...) troisième année j'ai été coordonnateur. »<sup>3</sup>

« coordonnateur (...) trice. (...) Alors ici, ça doit faire (...) cinq ans. (...) Et (...) j'étais coordinatrice à Romain Rolland (...) trois ans j'crois. »<sup>4</sup>

« j'ai été coordinatrice (...) je crois que c'était 2004 (...) j'étais cinq ans, jusqu'à peu près 2009. »<sup>5</sup>

Le rôle du coordonnateur<sup>6</sup> nécessite entre autres d'entretenir des relations avec ses pairs, avec les membres de l'équipe EPS. Il est un relais entre eux et le chef d'établissement. S'agissant des responsabilités à assurer au sein des équipes EPS, il semblerait que la répartition des rôles en fonction du sexe soit indifférenciée, bien que parfois des traces de stéréotypes soient perçues. Comme nous l'avons vu par ailleurs, grâce à nos témoins de la plus ancienne génération, l'idée sous-jacente étant que filles et garçons ne se comportent pas de la même façon et ne reçoivent pas les mêmes contenus. Ceci est à notre sens, un stéréotype. La répartition genrée des tâches au sein des équipes EPS en est un autre.

« Secrétaire d'A.S oui, j'y suis depuis le début, de toute façon (large sourire qui finit par un rire) (...) je n'avais pas le choix (...) depuis que je suis au lycée de Bois d'Olive-là. Donc de toute façon secrétaire de l'AS euh voilà. (...) Donc 2003, ils m'ont collée secrétaire d'AS. (Elle rit) Et en plus je suis la seule nana, les vaches. (Elle rit encore). »<sup>7</sup>

En effet, ce qui est remarquable ici, est qu'il semble être sous-entendu qu'il y aurait des tâches qui seraient profilées pour les femmes : le secrétariat. Cette différence de traitement semble être naturellement consciente et acceptée par notre témoin. En

---

<sup>1</sup> Juliette, *op. cit.*, pp. 792 ; 818.

<sup>2</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1054.

<sup>3</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 647.

<sup>4</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 506.

<sup>5</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 792.

<sup>6</sup> Ce rôle est défini par la circulaire n° 2833 EPS/3° bureau du 5 décembre 1962.

<sup>7</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 789.

effet, elle ne remet pas en question cette répartition des rôles. Alors qu'il lui apparaît évident qu'une rotation au sein de l'équipe doit s'établir quant à la coordination.

«j'ai été coordinatrice (...) j'étais cinq ans, jusqu'à peu près 2009. (...) Ben [j'ai] arrêté parce que (...) je me disais que c'était quand même le, c'est bien de tourner déjà ! (Elle sourit). (...) Et p'is que j'avais d'autres projets. »<sup>1</sup>

Bien qu'il y ait eu une formation mixte, des cours sur la mixité (mais pas sur le genre), des « représentations sociales sur les rôles sexués »<sup>2</sup> sont perceptibles chez cette génération d'enseignant d'EPS, notamment dans la répartition de certaines tâches du métier.

En final, les professeurs d'EPS formés après l'universitarisation estiment que la formation avec leurs pairs, que ce soit durant leur cursus universitaire ou lors de leurs premières années d'exercice est un avantage. Cela leur a permis de voir différentes pédagogies, de se former avec des spécialistes d'une APSA mais surtout des professionnels de l'enseignement de l'EPS qui étaient confrontés aux mêmes difficultés. De leurs années d'études, ils retiennent un travail d'équipe qu'ils conservent comme habitude de travail. Notons par ailleurs que bien qu'ils aient été formés dans le même institut, aient passé le même concours, sont parfois révélées des relations genrées au sein des équipes d'EPS. En revanche, la formation n'étant plus exclusivement professionnalisante et ouvrant son champ d'investigation vers d'autres domaines de recherche qui teintent les formations continues (pour exemple le rôle de l'outil informatique dans les apprentissages), les professeurs d'EPS perdent les repères qui avaient construits leur conception de la discipline. Leur regard critique sur la formation continue<sup>3</sup>, en est une illustration. Il en est de même pour les programmes d'EPS qui paraissent très régulièrement avec de nouvelles terminologies et, qui provoquent divers sentiments (agacement, désinvestissement, résignation, acceptation).

« on t'a appris toute une terminologie toute une classification puis tous les tous les sept ans pouf allez (...) on te balaye tout ça donc du coup »<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 792.

<sup>2</sup> COGÉRINO, Geneviève. «La mixité en éducation physique: paroles, réussites, différenciations». *Chapitre IX : Genre et équipe pédagogique d'EPS* pp. 141-150. Paris : Éd. Revue EP. S, 2006. ISBN 978-2-86713-328-2.

<sup>3</sup> « L'évolution de la discipline peut se lire dans les intitulés de la formation continue », GOIRAND Paul, *Contre-Pied* n°17, *op.cit.*, p. 37.

<sup>4</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1026.

### 10.3.3 Des générations différentes au sein des équipes EPS

Une vingtaine d'années séparent nos deux générations de témoins. Certains d'entre eux ont travaillé dans la même équipe d'EPS<sup>1</sup>, d'autres se sont rencontrés à l'université<sup>2</sup>, à l'occasion des rencontres UNSS<sup>3</sup>, lors des réunions qui rassemblent les enseignants d'EPS ou ailleurs<sup>4</sup>, et d'autres n'ont jamais<sup>5</sup> travaillé ensemble et ne se sont peut-être jamais croisés dans l'exercice du métier. Quoiqu'il en soit, ils se retrouvent tous dans le sud de l'île de La Réunion (ou Mayotte<sup>6</sup>) pour exercer leur métier d'enseignant d'EPS. Les entretiens que nous avons effectués avec eux nous laissent entendre qu'ils échangent à propos du métier et que, parfois les avis divergent sans que cela soit forcément lié aux générations

« On n'est pas d'accord par exemple avec Yannick, on discute. »<sup>7</sup>

Ou à la catégorie de sexe

« j'en ai discuté avec G. là, (...) tu sais qui est très dans les textes (...) il (...) y il revient un peu à ça. »<sup>8</sup>

Le regard croisé que nous avons sur ces deux générations, nous permet de relever des points de convergence alors que la formation même a été différente. Ils ont la même vision sur la place des textes officiels et ce, qu'ils soient femme ou homme.

Nés dans les années 1950

« Ben on n'était pas comme vous avez actuellement, un carcan. »<sup>9</sup>

---

<sup>1</sup> Yannick et Denis ont travaillé ensemble durant quatre ans au lycée Roland Garros.

<sup>2</sup> Yannick et Sébastien.

<sup>3</sup> Annie ayant été responsable de district UNSS dans le sud de La Réunion a été en contact avec nos témoins nés dans les années 1970.

<sup>4</sup> Nos témoins nés dans les années 1970, se connaissent tous et s'ils n'ont pas travaillés au sein de la même équipe pédagogique d'établissement du secondaire ont joué ensemble quelques années au badminton dans un club corporatif.

<sup>5</sup> Hélène, d'après son témoignage a pu croiser Michel dans l'exercice du métier. Elle est la seule, avec lui, à avoir travaillé dans la région Ouest de l'hexagone. N'ayant jamais été affectée à La Réunion, elle n'a jamais travaillé avec les autres témoins de notre corpus. Hormis Yannick et Denis, les autres s'ils se sont croisés car travaillant tous dans le sud de La Réunion, n'ont pas fait partie des mêmes équipes pédagogique.

<sup>6</sup> Hélène finit sa carrière à Mayotte mais au moment de l'entretien partage sa vie entre Brest et La Réunion.

<sup>7</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1054.

<sup>8</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 498.

<sup>9</sup> Annie, *op. cit.*, p. 948.

« Donc ça rejoint aussi ce que je disais au cadre un peu trop, trop réduit, enfin trop restrictif. »<sup>1</sup>

Ou dans les années 1970 :

« J'te jure ça m'énerve. Enfin bon, c'est (...) du blabla hein. (...) il y a eu tous ces changements-là. De textes.»<sup>2</sup>

« Si on n'a pas les programmes pour nous faire chier, ça irait bien.»<sup>3</sup>

Lorsque certains échangent à ce propos, ils en arrivent à la même conclusion :

« Ouais, et puis comment c'est classé maintenant en lycée-là (...) ça devient restrictif, (...) j'ai trouvé que ça devenait trop administratif, quoi. J'ai dit souvent à R<sup>4</sup> (...) et lui aussi d'ailleurs il était d'accord avec moi (...) mais (...) qu'est-ce qu'on s'est pris la tête avec ces (...) protocoles (...). Ça, (...) c'est un aspect en lycée qui est vraiment chiant. Bon ben je te le dis comme ça hein. »<sup>5</sup>

Les entretiens avec ces deux générations nous ont à quelques occasions, permis de confronter à distance leur point de vue à propos de leur conception du métier, notamment sur la présence de l'EPS au lycée.

« Tu sais qu'elle est ma conception de l'éducation physique ? (...) Pour le faire mais alors vraiment c'est du global hein ! (...) (Elle prend une grande inspiration) je supprimerai l'EPS en lycée. Je mettrai (...) l'EPS en optionnel. Pour que, enfin, si les options existent encore dans le baccalauréat, pour que d'un gamin sportif, engagé (...) sportivement puissent récupérer des points (...) Parce que j'estime que, enfin (elle sourit) tu vas peut-être bondir hein (...) Mais après tout c'est (...) ce que j' pense (...) j'estime qu'un gamin qui a 15 16 ans (...) sur le plan physique. Il est un peu ce qu'il est, bien sûr qu'il a besoin d'en faire davantage (...), mais j'veux dire que ce n'est pas des deux heures qu'il y a là qui vont pouvoir changer quelque chose c'est-à-dire que la gamine, qui ne veut pas courir ou qui ne peut pas courir etc. Tu ne vas pas la changer puis celui qui est sportif et ben il est sportif (...) c'est déjà, fait ! (...) Mais toi au lycée, je trouve qu'il n'y a pas de moyens. Donc, les profs de gym ils sont plus en lycée. Ils sont à l'école primaire. Parce que pour moi (...) les gamins ont besoin de faire de l'éducation (elle souligne ce mot) physique. (...) moi je trouve qu'on prend le problème à l'envers. (...) on s'appuie trop (...) sur le

---

<sup>1</sup> Michel, *op. cit.*, p. 129.

<sup>2</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 498.

<sup>3</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 649.

<sup>4</sup> C'est une connaissance commune qui est professeur d'EPS né dans les années 1970.

<sup>5</sup> Michel, *op. cit.*, p. 123.

sport ! (...) Donc au collège, le gamin (...) il devrait avoir un bagage, physique. Qui lui permette (...) de découvrir des activités donc là on le fait pratiquer, donc là on le met en association, enfin on lui fait faire, il rentre dans le monde sportif (...) il pratique ! (...) On l'incite à pratiquer. Dans (...) le sport. (...) Optionnel parce que bien sûr, les (...) gamins (...) qui aiment ça pourquoi pas récupérer des points (...) dans leur cursus (...) C'est (elle rit). C'est révolutionnaire hein (elle continue de rire).»<sup>1</sup>

Pour cette enseignante née dans les années 1950, qui n'a enseigné que très peu en lycée (deux ans sur toute sa carrière), il lui apparaît plus profitable que l'EPS soit enseignée dès le plus jeune âge par des professionnels que nous qualifierons de spécialistes. L'EPS étant enseignée à l'école primaire par les professeurs des écoles qui sont par définition polyvalents. L'EPS au lycée deviendrait facultative. Notre témoin né dans les années 1970, qui a exercé autant en collège qu'au lycée sur ces vingt-cinq ans de carrière au moment de l'entretien, n'a pas le même avis sur la place de l'EPS au lycée.

« Plus que jamais parce que (...) je pense que c'est (...) une époque charnière. Pour moi le collège, il y a l'enthousiasme (...) les élèves, sont très joueurs (...). Puis alors, troisième, seconde première terminale. T'as les pratiquants qui se sont investis dans (...) une activité depuis longtemps qui ont fait du foot de la danse et tout ça, et puis (...) [tu as] des populations à un âge de la vie où tu peux, être justement à la bascule de la sédentarisation complète. Parce que tu deviens l'adolescent qui soit a eu, justement de la réussite (...) sportive et du coup (...) content de faire du sport parce que (...) t'as été bon, ou (...) sinon (...) tu ne fais plus rien ! Parce que tu te retrouves (...) [à] la période de l'adolescence où (...) t'écoutes de la musique (...) tu parles (...) de filles ou de garçons (...). Je pense que, t'as plus le même rapport à la pratique physique (...) à cette période de ta vie. (...) Et donc du coup c'est important (...) qu'on garde (...) le pied à l'étrier (...) à ce moment-là. (...) Enfin moi (...) je pense. Et puis encore plus sur les lycées professionnels, moi je suis en lycée général mais alors, lycée professionnel (...) quand tu vois les collègues qui galèrent pour (...) faire venir [à] (...) l'A.S, l'UNSS en lycée professionnel, ça veut bien dire ce que ça veut dire hein. »<sup>2</sup>

Ces divergences de point de vue sont fonction, comme nous l'avons saisi auparavant, du vécu sportif, de l'histoire personnelle, du contexte professionnel et de formation de chacun. Ce qui les amène à proposer pour une même activité leur

---

<sup>1</sup> Annie, *op. cit.*, pp. 977-979.

<sup>2</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1068.



propre conception. Pour utiliser le langage technologique d'enseignant, un traitement didactique personnel est réalisé.

« quand on a enseigné l'acroport avec la collègue qui arrivait (...) qui était en fin de carrière, il lui restait (...) cinq-six ans à faire. Qui elle (...) avait un vécu d'athlète (...) quand on a enseigné l'acroport, on avait une vision complètement différente de la façon de l'enseigner (...) hommes femmes. C'est-à-dire que (...) les deux collègues (...) homme dont je faisais partie quand on enseignait l'acroport, on le faisait plus avec (...) une approche (...) gymnique donc (...) avec un respect (...) d'un code de référence, etc., et (...) elle (...) elle s'y est retrouvée. Et quand on allait (...) co évaluer (...) sur le bac. (...) [elle avait] une approche beaucoup plus, (...) chorégraphique. Parce qu'elle avait un vécu (...) personnel, différent du nôtre. Et donc du coup effectivement des élèves qui étaient passés entre ses mains ou entre les miennes, ben avait une approche de l'acroport (...) différente. »<sup>1</sup>

Les enseignants d'EPS semblent donc pouvoir cohabiter et trouver un consensus dans l'exercice du métier. C'est le cas d'Hélène qui à la fin des années 1980- milieu des années 1990 voit l'équipe EPS de son établissement quasiment renouvelée par une jeune génération de collègues qui a été formée à l'UEREPS.

« tu vois c'était surtout la génération qui partait, était nommée au lycée. Donc ils partaient donc ceux qui arrivaient étaient surtout nommés au lycée. Alors que moi j'étais au collège dès le début. Mais bon j'enseignais dans tout, j'enseignais en classe prépa mais bon. Ils étaient lycée et ils préféraient le lycée. De toutes façons et parce que leur mutation était lycée et ils voulaient que. (...) Et nous, on est resté au collège du coup, (...) de ma génération: C., N., (...) voilà on était au collège. »<sup>2</sup>

Au-delà de la redistribution des niveaux de classes au sein de l'établissement, ce sont aussi les contenus utilisés (les activités sportives traditionnelles) par les collègues de sa génération qui vont être remis en question notamment à l'A.S. Il ne semble pas y avoir de résistance, ou de conflit ouvert tout comme pourrait l'illustrer dans son cas l'abandon de la gymnastique aux barres asymétriques, quand les cours vont devenir mixtes dans son établissement.

«Un enchaînement aux barres asymétriques. Parce qu'après il y a plus eu barres (...) Dommage ! Mes élèves adoraient ça. Les filles ! (...) Oui, les collègues après [ont enlevés les barres asymétriques] ça ne se faisait pas ! (...) Ils jugeaient, je ne sais pas, ça ne se faisait pas, les barres parallèles pour les gare',

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 1052.

<sup>2</sup> Hélène, *op. cit.*, p. 280.

et pour les filles. Mes collègues hommes, ils avaient des barres parallèles dans leur gymnase, tu vois (...) en 71 jusqu'en 95. Oui, ils faisaient barres parallèles »<sup>1</sup>

En outre, avec l'arrivée de cette nouvelle génération de collègue dans les années 1990, se met en place dans son établissement une nouvelle formalisation de l'EPS, qui nécessite une mise en commun des pratiques individuelles. Ces moments de partage, de mise en commun semblent être appréciés.

« ah si ce qui était bien quand on a fait mixité c'est qu'on se voyait ensemble, une heure par semaine, avec mes collègues. Pour (...) une programmation plus pertinente par rapport (...) aux activités des élèves. (...) Ils ont dit "ça nous convient pas du tout, on a été formé en mixité, on veut la mixité" (...) Ça a été imposé. Et puis c'est tout. (...) Tous les profs (...) On discutait entre nous (...) pour préparer (...) les fiches d'évaluations (...) commune. C'était logique. C'était mixité. »<sup>2</sup>

La jeune génération d'enseignants que rencontre Hélène aurait pu être nos témoins nés dans les années 1970. Son récit est un exemple de cohabitation au sein des équipes pédagogiques. D'autres témoignages illustrent d'autres types de relations intergénérationnelles durant l'exercice du métier, ce que nous verrons ultérieurement. D'autre part, des conflits peuvent s'instaurer au sein des équipes pédagogiques, et qui ne sont pas forcément liés aux générations.

« J'étais une année. Où j'étais qu'avec des femmes. Et c'était l'horreur (elle rit). (...) Ça c'était quand j'étais à Bazancourt (...) c'était (...) troisième année [d'enseignement], donc c'est en 2000. (...) Ah ben l'horreur parce que, ça se tire dans les pattes (elle rit), et (...) ben moi j'ai pas du tout apprécié l'ambiance. (...) J'ai pas du tout apprécié l'ambiance (...) des nanas (...). Tu vois avec des collègues (...) qui allaient voir (...) le principal (prends un ton infantile) pour gniengnien, " elle ne veut pas faire ça ". Non mais c'est l'horreur quoi (...). C'est l'horreur et puis après au niveau des activités physiques (...) ben moi, à la limite moi j'étais contente (...) c'est que moi je (elle rit) me faisais rugby, (elle continue de rire) foot. Tous les trucs un peu, voilà parce que. Le problème c'est qu'elles proposaient souvent des activités (...) tu vois ? Gym (...) les activités, ben c'est soit (...) connotation filles soit mixte tu vois genre basket quoi. »<sup>3</sup>

Ici, le climat de travail semble être détérioré par des personnalités différentes. Les indices que nous laisse ce témoignage nous invitent à penser que ces collègues

---

<sup>1</sup> Ibidem, pp. 357-358.

<sup>2</sup> Ibidem, pp. 374-376.

<sup>3</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 826-827.

étaient issues d'une génération où les femmes étaient peu enclines à enseigner des activités de grand terrain, donc d'une génération différente de notre témoin. Cependant, des réserves peuvent être émises. Toutes les femmes nées dans les années 1970 n'ont pas forcément été formées et/ou n'enseignent pas les sports de grands terrains. De même que toutes les femmes nées dans les années 1950 ne sont pas réfractaires à enseigner des activités qui étaient absentes de leur formation initiale. Quoiqu'il en soit, cela nous montre qu'au sein des équipes, des adaptations sont faites bon gré mal gré. Un autre exemple de cohabitation est celui où les enseignants n'enseignent pas de la même façon. L'appartenance à une génération pourrait en être une explication.

« Ah j'avais été super contente parce que (...) j'ai fait une année<sup>1</sup> (...), super ! (...) J'avais que des lycéens (...) qui étaient bien à l'écoute, je me suis éclatée parce que je faisais pas mal de sport avec eux, en même temps, (...) ils adoraient ! Parce qu'ils étaient dans une équipe de vieux. (Elle rit). Enfin de vieux, de mon âge maintenant (elle éclate de rire). (...) Qui ne faisaient pas de sport. »<sup>2</sup>.

Plusieurs interprétations sont possibles quant à l'argument justifiant que l'EPS proposée soit différente. Nous n'en proposerons que deux : la première, c'est que les anciens de cette équipe sont usés physiquement et ils ont opté pour d'autres stratégies pédagogiques. Au sein d'un même établissement peuvent cohabiter des personnalités, des générations, des pédagogies différentes. Le récit de Michel en est une autre illustration. Au début de sa carrière, en 1984, il fait partie d'une équipe « dynamique », ils sont trois hommes (dont un plus âgé) et une femme ayant à peu près le même âge.

« je me suis retrouvé dans un collège (...) Et (...) y avait un vieux collègue PEGC sur la fin de sa carrière (...) [une équipe] dynamique vachement jeune, y a juste le vieux qui avait ses principes là. On le moucatait<sup>3</sup>. On se foutait de sa gueule. (...) D'abord parce qu'il avait une façon un peu militaire de présenter, de faire les choses tu vois. (...) Puis il était spécialiste d'athlétisme. Il faisait partie du club du village là. Et (...) souvent il était convoqué dans les réunions d'athlétisme pour faire le starter. (...) Ah c'était sa gloire ! (...) Il nous gonflait avec ça. (...) Moi je m'entendais bien avec lui, j'avais réussi à, peut-être parce que<sup>4</sup> aussi par rapport à mon père qui [était] (...) de sa génération (...). Quoi le courant passait bien. »<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> C'est son année de titularisation.

<sup>2</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 782.

<sup>3</sup> Mot du créole réunionnais qui signifie se moquer de.

<sup>4</sup> Ils avaient aussi comme point commun les champignons que Michel aimait cueillir.

<sup>5</sup> Michel, (2017). *op. cit.*, pp. 98-100.

À son récit, nous comprenons que la cohabitation n'a pas toujours été facile. Ils réussissent à se fédérer autour de la course d'orientation

« avec le collègue-là, le jeune collègue on avait fait pas mal, je me souviens d'une course d'orientation. (...) En course d'orientation même si j'en avais fait avant (...) je voulais approfondir. Et puis mon collègue était aussi branché là-dessus. On a établi des parcours, on a sillonné la forêt (...) il aimait bien chercher les champignons lui aussi. (...) Et le vieux collègue PEGC, c'était un connaisseur en champignons, c'était extraordinaire quoi ! »<sup>1</sup>

Malgré des conceptions, des pratiques pédagogiques différentes, de l'EPS, ils arrivent à travailler ensemble. Quelques années plus tard, c'est à Michel de se retrouver avec des jeunes collègues, notamment dans son dernier poste en lycée avant d'être à la retraite. Il était dans une équipe de neuf personnes dont cinq femmes.

« le courant est passé déjà. (...) Et puis (...) ils m'ont branché sur la course de montagne là. (...) Et bon voilà, ça m'a motivé quoi. Je n'ai pas (...) du tout (...) renâclé (...) à participer, au contraire. »<sup>2</sup>

Ne retenir comme unique argument expliquant les différences de pratiques entre générations, que le centre et l'année de formation ne peut être recevable. De même que l'âge ne peut être invoqué comme facteur de dynamisme. En fait, plusieurs conditions sont réunies (installations assez satisfaisantes, activités motivantes, convivialité) pour que cette tranche de sa vie lui laisse de bons souvenirs. Les relations qu'il entretient avec cette équipe ne sont pas de l'ordre de la cohabitation mais plutôt de l'ordre du partage. Un regret malgré tout, est de ne pas avoir réussi à convaincre ses collègues, et n'avoir pu enseigner la natation en raison des exigences institutionnelles et des contraintes logistiques. D'autres témoignages montrent un autre type de relation entre générations différentes: le compagnonnage.

« je me souviens oui de l'accueil (...) Et bien sûr les profs de gym on s'était forcément mis côte à côte. Et (...) je me retrouve avec un collègue (...) il était (...) beaucoup plus vieux que moi, on avait une quinzaine d'années de différence, peut-être même plus (...) il était né en 32 par rapport à moi (...) née en 50 (...) et ça c'est un souvenir mémorable, (...) qui est devenu vrai véritablement un ami. Et c'était un gars (...) qui travaillait beaucoup, qui faisait (...) qui aimait bien qui faisait cours jusqu'au dernier moment etc., pas de problème (...) quelqu'un de très très sérieux (...) Et ben j'ai beaucoup apprécié

---

<sup>1</sup> Ibidem, pp. 99-100.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 100.

(...) il m'a (...) m'avait pris (...) sous sa coupe. Et on a fait un excellent travail avec lui quoi ! »<sup>1</sup>

Ici, nous pouvons noter, au début de la relation un rapport dissymétrique, « il m'avait pris sous sa coupe », qui au fil des années va se transformer en une collaboration. Autre exemple de relation que nous pourrions aussi dire hiérarchique, est la relation de l'ancienne élève avec son enseignant d'EPS. Il est celui qui guide les pas, qui est une référence en termes de conception du métier.

« C'était mon mentor<sup>2</sup> (...) ! C'est lui qui m'a appris à skier, (...) il ne m'a pas amené ici mais il était ici ! Donc je savais qu'il était ici, je l'ai appelé. (...) »

- Allô, Alain ? Euh, comment c'est l'île de la Réunion ?

- Viens, tu vas voir, c'est génial ! C'est super ! Tu vas t'éclater !

Puis avec lui, ici, quand il était là on faisait des randos, j'ai fait de (...) la course de montagne (...). Voilà, il m'a fait découvrir la montagne et tout ça, quoi. Ce (...) qu'il aimait, tu vois (...) il m'a fait connaître plein de gens. (...) C'était super. »<sup>3</sup>

En plus d'être un guide, il est celui qui initie à de nouvelles pratiques sportives : « il m'a appris à skier », « j'ai fait de la course de montagne », mais aussi professionnelle.

« [J'ai été] Bénévole (...) sur le Grand Raid. Avec mes élèves (...) par l'intermédiaire (...) d'Alain Monnier. (...) au départ (...) mon mentor ! »<sup>4</sup>

Dans cet exemple, ces enseignants n'ont pas travaillé ensemble mais l'un a inspiré l'autre dans le choix mais aussi la conception du métier comme nous avons pu le voir auparavant. C'est aussi au contact des anciens, et dans l'exercice du métier que certains trouvent une personnification de leur conception du métier.

« Ah si ! Si si j'ai eu un collègue exceptionnel qui (...) doit approcher la soixantaine. (...) il ne supportait pas d'être dans un gymnase, en salle quoi (il rit un peu), avec des élèves. Donc il était à fond plein air. (...) un peu rustique (...), son père fermier machin et tout (...) il venait en cours en jeans. Et puis, (il étouffe un rire), il bricolait sans arrêt, (...) il organisait des trucs pour les gamins toute l'année. (...) je l'accompagnais (...) ce n'était pas toujours (...)

---

<sup>1</sup> Annie, *op. cit.*, p. 905.

<sup>2</sup> Elle parle de son professeur d'EPS au collège qui, a aussi été son conseiller pédagogique quand elle était étudiante à l'UFR STAPS).

<sup>3</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, pp. 449-450.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 449.

cadre (...) ce n'est pas ce qu'on t'a appris (...) Et puis (...) tu vois (...) avec le recul, (...) c'est comme ça que je vois le, truc aussi, c'est bien. »<sup>1</sup>

Si la rencontre avec des collègues plus âgés peut-être source d'inspiration, elle donne aussi lieu à de la reconnaissance.

« des collègues (...) plus âgés (...) plutôt en fin de carrière (...) m'ont donné (...) l'image de, enfin ce n'est pas l'image ! On était des collègues qui ont accepté de, de bousculer un peu leurs habitudes, avec l'arrivée (...) d'un nouveau collègue qui vient avec (...) son enthousiasme (...) avec (...) ces connaissances nouvelles tu vois qui réactualise, qui dépoussière le truc, qui est un peu plus au fait de l'évolution des programmes (...) ouais (...) j'ai vraiment apprécié (...) l'attitude et puis (...) l'implication des collègues mêmes qui étaient plutôt en fin de carrière qu'en début. »<sup>2</sup>

Ces quelques témoignages montrent qu'il y a différents types de relations qui s'établissent entre enseignants d'EPS de générations différentes. Elles peuvent tour à tour être dissymétriques (hiérarchie) ou symétrique (mise en commun). En fonction des divergences individuelles (formation, représentation de l'EPS, âge, sexe) il y a des rapports différents dans la relation intergénérationnelle, et ils ne sont pas forcément toujours en faveur des plus anciens : soumission, acceptation, distanciation, compagnonnage, tutorat, instigation. Toutefois, si les relations peuvent être de divers ordres, les enseignants rencontrés partagent globalement le même avis sur l'évolution des textes qui encadrent les pratiques professionnelles. Ils ressentent une mutation du métier qui ne remporte pas (toujours) leur adhésion. Le travail en équipe, l'appétence pour des activités physiques, les moments de convivialité sont des liants dans la relation intergénérationnelle mais aussi celle des enseignants issus de la même génération, pour peu que les conceptions de l'EPS ne soient pas trop éloignées.

Au cours de cette partie de notre travail, nous avons pu relever des traits caractéristiques communs aux générations d'enseignants que nous avons entretenus : un profil plutôt sportif avec une appétence pour la pratique physique, une affection pour les élèves, et un besoin de liberté, d'être dans l'action. Ce dynamisme est parfois reconnu au niveau national<sup>3</sup>. Quant au métier, nous notons une permanence, d'une part au niveau de la formation au métier, il s'apprend très tôt avec les pairs et cela continue par la suite mais aussi, une culture du travail en équipe. D'autre part, la référence aux infrastructures sportives persiste. Elles

---

<sup>1</sup> Yannick, *op. cit.*, pp. 636-638.

<sup>2</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1026.

<sup>3</sup> « Ce dynamisme, ce sens de l'innovation contribuaient à les faire apprécier de leurs collègues et des chefs d'établissement et à asseoir leur crédit » JOSPIN, Lionel. (1991), *op. cit.*, p. 14. Rappelons qu'à cette date, il est ministre de l'Éducation Nationale.

servent à qualifier aussi bien la formation que les conditions de travail de ces enseignants d'EPS. Quant aux contenus proposés aux élèves, nous notons que la culture masculine reste dominante avec l'utilisation de sports plutôt connotés masculin. En revanche, avec l'universitarisation de la formation et surtout la réintégration totale au ministère de l'éducation nationale, les contenus du métier évoluent. L'évaluation des élèves s'appuie de moins en moins sur la performance et prend en compte d'autres paramètres qui sont appelés tantôt maîtrise d'exécution, investissement, progrès tantôt les compétences méthodologiques et sociales. À partir des années 1990, l'éventail des activités s'est élargi tout comme les modalités de pratique, ce qui n'est pas sans ennuyer certains ou troubler les conceptions des autres. En effet, les stéréotypes relatifs à l'enseignement des activités sont à ce moment-là rendus visibles dans la profession à la suite des travaux notamment d'Annick DAVISSE et Catherine LOUVEAU. Pour certains de la génération née dans les années 1950, il y a des activités qui seraient réservées à l'un des deux sexes ou tout au moins qui sont plus facilement enseignable selon que l'on est une femme (danse) ou un homme (boxe française). Pour certains hommes nés dans les années 1970, la représentation qu'ils se font de certaines activités ne correspond pas à la conception qu'ils ont de l'EPS où la performance, la confrontation à l'autre, la dépense énergétique devraient être privilégiés. Pour d'autres, ils sont favorables à cette possibilité des élèves de pouvoir s'exprimer différemment. Par ailleurs, le traitement didactique évoqué par nos témoins de certaines activités (acrosport) met en lumière, des entrées dans l'activité liées plus aux vécus des enseignants qu'à leur origine biologique. Certains rentreront par le versant plutôt esthétique d'autres plus gymnique. Ceci est d'autant plus remarquable avec la programmation des APSA, notamment au lycée. Avec la certification au baccalauréat, les élèves choisissent des menus d'activités qui ne correspondent pas forcément aux activités de prédilection des enseignants d'EPS et/ou qui en ont une représentation plutôt négative (pentabond, step). Des organisations, des arrangements sont trouvés au niveau des équipes pédagogiques pour éviter d'enseigner certaines activités ou de se retrouver avec des classes mixtes. Par ailleurs, l'intégration au ministère de l'éducation nationale de l'EPS a des conséquences sur l'exercice du métier. Les textes (projet pédagogique obligatoire à partir de 1986, sur l'évaluation en 1986, 1993, 1995, 2000 ...) qui organisent la discipline nécessitent un travail d'équipe, et remettent en partie en question la conception que se sont construits les enseignants de ces deux générations. Pour certains, à cette période (les années 1990) les professeurs d'EPS sont des professeurs qui évaluent plus qu'ils n'enseignent : « on était prof d'évaluation physique. On évaluait mais on ne faisait rien ! »<sup>1</sup>. Le sentiment à l'égard de ces textes (et les suivants) aussi bien pour les jeunes et moins jeunes est, bien souvent, celui d'une entrave à leur liberté pédagogique, un cadrage

---

<sup>1</sup> Denis, *op. cit.*, p. 702.

restrictif imposé par les textes officiels. Toutefois ce sentiment n'est pas de l'avis général, il permet une uniformisation, une équité de l'enseignement et ce, quel que soit l'enseignant, son vécu, son contexte d'enseignement et son sexe. Le métier n'évolue pas mais il est en pleine mutation. D'après nos entretiens réalisés, ce début de mutation est le résultat de la conjonction de l'universitarisation de la formation et de l'intégration complète de l'EPS à l'éducation nationale. Les enseignants d'EPS font partie de la communauté éducative et comme l'a écrit Alain Savary en 1982 « *l'intégration [à l'Éducation nationale] a pour ambition de placer l'EPS au même rang que les autres disciplines à égalité de droits et de devoirs* »<sup>1</sup>. Un de nos témoins, par son récit, montre que l'EPS avant cette date, est discriminée (voire dévalorisée) au sein de l'École, notamment par certains qui représentent l'autorité de l'État (les chefs d'établissement), comme une discipline totalement à part. Cela est manifeste dans le refus de voir un enseignant d'EPS être professeur principal d'une classe. Ainsi, dans ses premières années d'enseignement à la fin des années 1970, ce témoin nous déclare

« Je me suis battu déjà quand j'étais au collège à (...) mon premier poste-là, à Thionville (...) je m'étais branché avec le principal. Pour (...) lui, on était, ben non un prof d'EPS ça ne peut pas être prof principal. »<sup>2</sup>

C'est à partir des années 1980 qu'il a pu être professeur principal

« J'ai été prof principal toute ma scolarité »<sup>3</sup>.

Il semblerait que le parachèvement de l'universitarisation de la formation<sup>4</sup> : « *En 1982, ils [les professeurs d'EPS] pouvaient accéder au corps des maîtres de conférences, puis à celui de professeur d'université* »<sup>5</sup> associé à l'intégration totale à l'éducation nationale des enseignants d'EPS, leur accorde « *une considération nouvelle* »<sup>6</sup>. Celle-ci se traduit par la présence de l'EPS dans les évaluations certificatives au collège (DNB) et au lycée (Baccalauréat premier groupe d'épreuve). Dans les établissements scolaires, Lionel Jospin relève qu'« *on leur a plus souvent confié la fonction de professeur principal* »<sup>7</sup>. En tant qu'enseignant dépendant du ministère de l'Éducation Nationale, ils ont les mêmes droits et les mêmes devoirs que tout enseignant du second degré. En 1997, la circulaire relative

---

<sup>1</sup> SAVARY Alain, *op.cit.*, p. 4.

<sup>2</sup> Denis, *op.cit.*, p. 714.

<sup>3</sup> Idem

<sup>4</sup> 1983 : création d'une section STAPS au sein du Conseil supérieur des universités, de maîtrise et doctorat STAPS et surtout d'enseignants de rang universitaire : assistants, maîtres-assistant, professeurs des universités.

<sup>5</sup> JOSPIN, Lionel. (1991), *op. cit.*, p. 13

<sup>6</sup> Idem

<sup>7</sup> Idem



aux missions des professeurs intervenant dans le second degré indique que le professeur doit être « *conscient de la nécessité de poursuivre sa propre formation tout au long de sa carrière pour compléter et actualiser ses connaissances, améliorer ses démarches et développer ses compétences* »<sup>1</sup> En rapport avec ces propos, nos témoins semblent être de plus en plus en décalage avec l'offre de formation continue. Pour les deux générations, le vocabulaire employé est abscons et il manque de pragmatisme.

Après avoir étudié la contribution et les limites de la formation dans la conception et l'exercice du métier, nous en venons à nous demander si l'universitarisation de la formation a un effet sur les possibilités d'évolution dans celui-ci. Nous entendons ici par évolution, le fait de pouvoir se déplacer, progresser, avancer dans et durant la carrière.

## 11 Les mobilités

Nous étudierons ici deux formes de mobilités<sup>2</sup>, celle liée à la possibilité de s'épanouir dans le métier, de perspectives professionnelles et celle de la possibilité de promotion. L'idée étant de comparer les parcours de nos deux générations pour établir s'il y a une évolution dans ces mobilités, et quelle en serait la nature.

### 11.1 Les mobilités dites « horizontales »

#### 11.1.1 La mutation : choisie ou subie ?

Les enseignants d'EPS ont vocation à travailler dans n'importe quel territoire français après leur réussite au concours. Ils ne choisissent pas l'établissement dans lequel ils vont travailler, et encore moins le lieu. Ils peuvent faire des propositions qui seront retenues (ou pas) en fonction de certains critères. En général, ils sont donc amenés à être éloignés de leur région d'origine. Cette mobilité « horizontale » qui est communément appelée la mutation, n'est pas choisie à l'issue du concours mais imposée à nos témoins, et ce quelle que soient les générations.

Avant l'universitarisation de la formation, les enseignants qui avaient reçus une formation professionnalisante et qualifiante étaient dès l'obtention du concours

---

<sup>1</sup> Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997 « Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel ».

<sup>2</sup> À l'instar de Dominique BRET qui, s'appuie sur l'enquête sur les nouveaux enseignants en 2004 de Patrick Rayou et Agnès Van Zanten, nous définirons ces mobilités comme suit : « *La mobilité horizontale consiste : à changer de public d'élèves, de façons de faire classe ; à modifier son fonctionnement dans une nouvelle équipe. Elle se substitue à la mobilité verticale.* » : BRET, Dominique. (2009), *op.cit.*, p. 125.

affectés dans un établissement d'enseignement en fonction de leur classement, et pour nos témoins souvent loin de leur région d'origine. En effet, Michel qui a fait ses études à Dinard et dont une partie de sa famille est en Bretagne est muté dans l'Est de la France.

« j'étais affecté dans les Ardennes, dans un petit patelin à la frontière Belge tout petit (...) c'était un CEG (...) En fonction de ma place (...) je pense, hein. Ouais, J'étais 432<sup>ème</sup> sur 500, 511. Tu vois je n'étais pas... major (il rit à ce dernier mot) ». <sup>1</sup>

C'est le cas d'Annie qui elle aussi ne finit pas très bien classée au concours de la seconde partie du CAPEPS.

« Mais comme j' t'ai dit que j'étais très très mal (...) classée. J'étais nommée normalement à Dunkerque. LP [lycée professionnel] Dunkerque. Et mon mari lui, était bien classé lui. (...) On avait demandé la région de Fécamp Honfleur (...) toute la Haute-Normandie-là la côte etc. Et lui effectivement a eu Fécamp. (...) Alors (...) tu faisais (...) une liste de postes (...) on avait le droit, à dix vœux, (...) une dizaine de vœux. Et puis (...) c'était en fonction du classement j' te dis J-J avait Fécamp, ça devait être (...) peut-être être pas le premier mais peut-être être même le premier vœu parce qu'il était 39<sup>ème</sup> au concours quoi. (...) La Seine-Maritime (...) personne ne voulait y aller hein. Donc euh il avait eu Fécamp. » <sup>2</sup>

Le traitement est le même quel que soit le statut des enseignants d'EPS. Hélène qui a suivi une formation de maîtresse d'EPS a fait sa formation à Wattignies, dans le Nord de la France. Il n'y avait pas de CREPS dans sa région d'origine. À l'issue du concours, elle réussit à réintégrer sa région d'origine car peu demandée.

« Moi j'ai demandé Brest, et Brest je savais, qu'il y avait un poste voile à Brest. (...) Ce n'était pas comme maintenant les mute hein. (...) On était jeunesse et sport. (...) Personne demandait la Bretagne à l'époque hein. » <sup>3</sup>

Ce système perdure, alors que la formation des cadres de l'enseignement de l'EPS a lieu à l'université, plus exactement à l'UEREPS. L'EPS est jusque 1981 sous la tutelle du ministère de la jeunesse et des sports, ce qui avantage certains pour se rapprocher de leur région d'origine. Denis, qui sort assez bien classé, est muté pour son premier poste à plus de 400 km de sa région d'origine, contrairement à certains de ses camarades.

---

<sup>1</sup> Michel, *op. cit.*, pp. 62-63.

<sup>2</sup> Annie, *op. cit.*, pp. 904-905.

<sup>3</sup> Hélène, *op. cit.*, pp. 268-269.

« Donc (...) je passe le CAPEPS que je (...) réussis, à peu près facilement quoi. (...) Ils appellent ça un classement. (...) Je pense qu'il y avait 2000 candidats. (...) Ouais on est un paquet ouais. Mais (...) il y avait 200 postes ou 300 postes (...) je reçois mon (...) avis de nomination au mois de juillet (...) [19]77 (...) Et là j'apprends que je suis nommé au collège la Milliaire. (...) À Thionville (...) C'est-à- dire (...) à la limite de la frontière du Luxembourg là-haut. (...) Et (...) comme à l'époque on n'avait pas internet (...) je prends le dictionnaire, j'ouvre (...) éh ben tiens c'est là-haut (...). Quand tu passais le CAPEPS, tu faisais aucun choix hein. (...) Tu n'avais pas de liste (...) de vœux d'affectation (...) j'ai fini (...) 42<sup>ème</sup> (...). Y a que les, j'crois les dix-quinze premiers ou les mecs qui avaient, alors les affectations à l'époque c'était un petit peu. Y avait une part de euh. Moi je me rappelle avoir (...) des copains qui ont eu des postes intéressants parce qu'ils étaient, ils jouaient au rugby en première division. Donc ils ne sont pas allés à Thionville eux. Ils sont restés un peu dans le secteur. C'était, il devait y avoir des pressions (...) je n'ai jamais trop su hein. »<sup>1</sup>

Ceci ne paraît pas être une exception. Diverses stratégies vont être utilisées pour éviter cet éloignement géographique. Les parents d'Hélène feront appel à leur député.

« Donc j'avais demandé Kérichen. Alors est-ce que j'ai été un peu pistonnée ? Je sais que mes parents étaient allés voir le Député ! Donc pour demander (...) ah ben je n'aurais pas failli demander ma mutation pour Berck, (...) ou pour rester dans le Nord hein, tu vois, (...) on n'était pas majeur à l'époque ! (...) C'était à 21 ans. (...) Je n'étais pas majeure (...) mes parents, ils n'auraient pas voulu. Enfin. (...) juste pile (...) oui j'étais majeure mais. Il n'y avait pas ça dans la tête, tu comprends ! (...) J'étais nommée à Kérichen (...) j'ai dû savoir 15 jours à l'avance que j'étais nommée (...) collège de Kérichen. (...) donc tu vois (...) je n'ai pas été (...) pistonnée parce qu'on était deux sortantes. Une prof (...) d'EPS (...) et moi. Du même âge. »<sup>2</sup>

L'argument qui est suggéré ici pour obtenir une faveur, serait le statut tout juste majeur d'Hélène en 1971. Pour rappel, c'est en juillet 1974 que l'âge de la majorité passe de 21 ans à 18 ans. En outre, rappelons que dans le contexte de l'époque, les femmes viennent tout juste d'être émancipées au regard de la loi. Depuis 1965, elles ne sont plus sous le joug patriarcal (nul besoin de demander l'autorisation du père ou du mari pour exercer une activité professionnelle ou d'avoir un compte en banque). Mais comme l'insinue Hélène, il y a les textes et il y a la réalité, cela ne faisait pas encore partie des mœurs. Autre stratégie, quand on est femme pour ne

---

<sup>1</sup> Denis, *op. cit.*, pp. 690-693.

<sup>2</sup> Hélène, *op. cit.*, pp. 268-269.

pas être totalement déracinée, être en couple. C'est le cas d'Annie qui a pu bénéficier d'un rapprochement de conjoint, et ne pas se retrouver isolée de son mari en Haute Normandie et de sa famille en région parisienne.

« J'étais nommée normalement à Dunkerque. (...) On avait demandé la région de Fécamp Honfleur, (...) toute la Haute-Normandie-là la côte (...) on s'était marié justement pour avoir une, (...) demande de poste double. On s'était marié l'été (...) et puis en fait on était à quatre-cents, je ne sais pas combien de kilomètres. Donc on a, fait intervenir un peu le syndicat des étudiants parce qu'on était syndiqué étudiant. Et puis (...) ils ont regardé notre dossier et puis, donc ils m'ont ramené à Saint Valéry sur Somme ! On gagnait un petit peu mais, t'es encore bien loin. (...) Et puis dans un troisième temps, (...) ils m'avaient trouvé un poste à Rouen! En lycée. Ma carrière aurait pu être complètement différente ! (...) Et puis on va (...) à l'académie. En allant jeunes mariés on va aller voir (...) tu vois on discute (...) donc mon mari a Fécamp (...) moi sur Rouen, on discute de ça. (...)

- Est-ce que vous ne seriez pas intéressée, pour vous rapprocher encore un petit peu. Il y a une fille, une jeune prof, qui est à Gonfreville L'orcher. Et qui veut reprendre des études. Et ça l'intéresserait d'être sur Rouen parce qu'elle serait plus proche de Paris pour pouvoir poursuivre (...) des études prof de gym et tout, (...) on pourrait pour une année au moins vous faire faire une permutation !

On dit :

- oui on veut bien faire la permutation

C'est comme ça que je me suis retrouvée à Gonfreville L'orcher. »<sup>1</sup>

Les femmes ne sont pas les seules à utiliser tous les moyens possibles pour se rapprocher de leur famille ou région d'origine. Comme l'a évoqué Denis, les sportifs de haut niveau semblent pouvoir avoir des dérogations. Michel de par ses connaissances et de par son niveau et investissement en natation déclare avoir été pistonné pour se rapprocher de sa région d'origine. Il aura enseigné un an dans les Ardennes, et aura fait son service militaire dans cette région puis après avoir demandé sa mutation à l'« ouest de Paris », a enseigné un an dans un lycée à Rennes où il vivait avec sa femme. Il utilise alors ses connaissances pour se retrouver dans le Finistère. Comme le permettait, le rattachement de l'EPS au ministère de la jeunesse et des sports, il occupera la fonction de conseiller technique.

---

<sup>1</sup> Annie, *op. cit.*, p. 904.

« J'avais demandé tous postes à l'Ouest de Paris (...) ça avait fait rire le SNEP d'ailleurs. (...) Je me suis dit je ne veux pas retourner dans l'Est ou dans le Nord. Donc j'avais demandé tous postes à l'Ouest de Paris »<sup>1</sup>. (...) « je suis affecté à Rennes au lycée Emile Zola (...) ben une année scolaire (...) [19] 77, je suis à Jeunesse et sport, Quimper (...) chargé de mission départemental de la jeunesse et sport, Quimper. Je me suis fait pistonner pour avoir un poste de conseiller technique (...) en natation. (...) [par monsieur S.] qui était alors (...) président du club où j'étais à Dinard (...) et qui était en même temps président de la fédération à ce moment-là. »<sup>2</sup>

Les enseignants qui ont été formés avant que la formation ne délivre de grade universitaire, étaient mutés en fonction de leur classement au CAPEPS, dans un établissement pour y réaliser la totalité de leur service comme nous l'avons vu par ailleurs. Ils étaient stagiaires à temps complet et éloignés de leur région d'origine dès la première année d'enseignement.

Après l'universitarisation de la formation, les enseignants sont toujours classés à l'issue du concours du CAPEPS

« en tout cas moi (...) je remercie (...) l'administration la chance ou je ne sais pas quoi (...) ou (...) mon rang au concours, parce que (...) j'étais sorti plutôt bien classé (...), je remercie (...) d'avoir débuté ma carrière (...) dans cet établissement. (...) Je crois que j'étais sorti (...) 20, 21<sup>ème</sup> (...) à l'époque ça devait être (...) 400 [candidats] et des brouettes »<sup>3</sup>

Ils effectuent un stage en responsabilité comme leurs aînés mais les conditions de l'année de titularisation semblent avoir quelque peu changé. Ils sont accueillis dans les centres pédagogiques régionaux (CPR).

« j'ai donc fait mes études, à Besançon. À l'UFR STAPS puisque c'est comme ça qu'on appelait, à l'époque. Donc j'ai fait (...) quatre ans plus mon année de CPR j'ai été »<sup>4</sup> (...) « au lycée Pergaud de Besançon (...) donc en responsabilité en tant que (...) néo titulaire. Avec un tuteur (...) alors je me rappelle plus le nombre de classes que j'avais, je devais peut-être avoir trois classes. »<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Michel, *op. cit.*, p. 69.

<sup>2</sup> Ibidem, pp. 168-169.

<sup>3</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1023.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 987.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 1017.

Cette année de formation supplémentaire dans les CPR s'ouvrent à la session 1986<sup>1</sup>, elle précède la formation dans les IUFM. Les stagiaires ne sont plus « parachutés » seul dans un établissement mais sont accompagnés par un tuteur (un enseignant de l'établissement) durant cette première année d'enseignement, dans leur académie d'origine. La création des IUFM en 1990 est dans la lignée de cette formation mais est rattachée aux universités contrairement aux CPR. L'objectif est de donner une culture commune aux enseignants, mais aussi d'articuler des connaissances théoriques et pratiques<sup>2</sup>, d'où une formation en alternance à l'IUFM et dans les établissements du second degré qui se déroule dans la région où les études universitaires ont été réalisées.

«né dans le Jura, (...) qui a fait ses études en Franche-Comté à Besançon à l'UFR STAPS. »<sup>3</sup> (...) « J'étais (...) professeur stagiaire (...) à l'IUFM (...) Donc j'étais au lycée (...) à Salins les bains. C'est entre Besançon et (...) Saint Lupicin. (...) Il y avait excentré deux pôles pour faire moins de déplacements (...) je suppose (...) aux étudiants. »<sup>4</sup>

« Et donc (...) j'ai fait mes études (...) sur Bar-le-Duc, (...) Nancy, voilà en STAPS. » (...) « [quand j'étais stagiaire] (...) j'étais au lycée Poncelet, à Saint Avold. Donc en Moselle ! »<sup>5</sup>

« Donc, j'ai eu le CAPEPS. En 96, j'ai fait un an à Marmande, donc (...) prof d'EPS, (...) dans la région de Bordeaux. (...) Tu sais, parce qu'on passait un an et voilà, (...) et après il fallait que t'ailles quelque part. »<sup>6</sup>

Une fois titularisés, la première année, ces enseignants postulent dans des postes sur l'ensemble du territoire français. Pour que les vœux soient satisfaits, il faut répondre à plusieurs critères (classement au concours, disponibilité du poste, ancienneté) d'un barème national. Ils ont une idée assez confuse de comment se déroulent les mutations.

---

<sup>1</sup> « (B.O n° 11 du 20/3/1986). « Dans une perspective d'évolution visant à améliorer la formation initiale des enseignants, il est apparu que des mesures appropriées devaient être prises en faveur des professeurs stagiaires EPS. Il a donc été décidé qu'à compter de la rentrée scolaire 1986/87, ces enseignants bénéficieraient d'une formation d'une année dans un Centre Pédagogique Régional (CPR) » dans LUGRIN, Gilles. « Que savez-vous des CPR d'EPS ? La formation des professeurs stagiaires d'EPS en centre pédagogique régional : une expérience, celle de CLERMONT-FERRAND ». *Revue EP*, S, 1989, n° 215, p. 48.

<sup>2</sup> Rapport Bancel. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. 10 octobre 1989.

<sup>3</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 560.

<sup>4</sup> Yannick, *op. cit.*, pp. 618-619.

<sup>5</sup> Juliette, *op. cit.*, pp. 1; 783.

<sup>6</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 449.

« Le (...) rang (...) du concours (...) déterminait (...) peut-être un peu, je suis même pas sûr (...) je sais même plus dans quelle proportion, mais dans tous les cas, c'est tellement complexe (...) ces histoires d'affectation, que selon l'ordre dans laquelle (...) t'avais formulé tes vœux, si l'académie était (...) déficitaire même si t'avais été (...) mieux classé (...) donc après j'pense qu' il y a une part de stratégie et puis il y a une part de chance, et puis (...) une part effectivement (...) de réussite parce qu'il y avait peut-être la prise en compte. Je sais, je n'arrive pas à savoir dans quelle proportion (...) c'est tellement (...) à la fois, déterminé par des critères très précis mais (...) ça fait rentrer un nombre de données (...) suffisamment, importantes pour dire que (...) ce n'est pas parce que t'es sorti (...) mieux classé que forcément tu vas voir un (...) établissement qui soit (...) plus simple. »<sup>1</sup>

Et puis, le résultat des vœux formulés ne correspond pas forcément aux attentes.

« quand j'ai passé le CAPEPS tout le monde partait (...) c'était soit tu partais à Lille, soit (...) à Paris (...) soit à machin. Et j' crois que l'ordre des vœux importait. (...) Et je ne voulais pas aller à Paris moi, donc (...) j'avais dû mettre Lille (...) en vœux deux ou trois, ou je ne sais pas quoi et avant (...) je crois que ça devait être mon vœux numéro un Champagne-Ardenne. J'avais pris le parti de ne pas demander (...) la Franche-Comté (...) parce que t'es sûr de pas l'avoir et (...) si tu ne demandais pas en 1, je crois que tu passais après les autres. (...) Ben j'en connais deux ou trois qui sont partis moins loin (...) Parce que je n'avais pas demandé la Franche-Comté au début (...) j'avais demandé de trucs qui étaient jouables (...) Par contre le fait d'être titulaire académique, ce n'était pas un choix (...) j'ai demandé la France, la Champagne-Ardenne et (...) j'ai été titulaire académique. »<sup>2</sup>

Mais cette situation, qui est imposée, peut être acceptée avec quelques adaptations car elle présente des avantages aussi bien en termes de formation que de bonifications pour la suite de la carrière.

« je n'ai jamais demandé d'autres mutations que titulaire académique (...) Et par contre après je demandais, en tant que titulaire académique je demandais des postes (...) si possible près (...) de Troyes. (...) Ouais c'était bien (...) c'est une belle ville. La région est un peu pourrie mais (...) il se trouve qu'à l'époque on gagnait plein de points comme titulaire (...) académique (...) pour les mutations. »<sup>3</sup> (...) « Ben déjà (...) les dix premières années j'ai changé pas mal

---

<sup>1</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1023.

<sup>2</sup> Yannick, *op. cit.*, pp. 626-627.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 633.

de bahut donc (...) tu changes de collègues, tu changes d'élèves (...) c'est plutôt une richesse, je trouve moi au début, c'est très bien comme ça. Ça te permet (...) de connaître un peu tout le monde et puis voir un petit peu tout ce qui se passe. »<sup>1</sup>

Enfin, le système de mutation n'est pas forcément le même selon les années.

« Ils ont (...) changés, tu sais (...) les mutations. C'est-à-dire qu'avant (...) t'étais (...) à Paris, tu demandais (...) je ne sais pas moi, dix lycées ou collège lycée ou établissement ou zone à Bordeaux (...) tu l'avais. Tu ne l'avais pas, tu restais (...) à Paris. (...), tu vois les mutes c'est compliqué. Même maintenant hein. »<sup>2</sup>

Le récit de Denis qui fait des demandes de mutation en 1981 et 1983 corrobore ce souvenir.

« je n'ai pas fait de demande, particulière. (...) j'avais demandé de me rapprocher (...). J'avais demandé tout poste (...) dans le Jura. Ça me rapprochait du département de l'Ain. Puis j'avais élargi au Doubs, je n'aurais pas dû parce que je me suis retrouvé (...) dans le Doubs. (...) Parce qu'à (...) l'époque, (...) on faisait des demandes (...) sur (...) des postes précis. (...) Et là je (...) me suis retrouvé dans le Doubs. (...) Au bout de trois ans je n'avais pas assez de points (...) voilà bien sûr (...) j'aurais dû m'en douter (...) »<sup>3</sup>

À la fin de leur année de stage, ils font des choix de postes mais bien que des critères existent, l'attribution de tel ou tel poste leur paraît complexe. Des tentatives de stratégies sont mises en place pour éviter les académies déficitaires ou réputées difficiles. Certains enseignants font le choix d'être en poste fixe, c'est à-dire affectés à un poste de manière « définitive »<sup>4</sup>.

« je ne choisis pas grand-chose puisque en fait, on fait des vœux mais on sait très bien que, qu'on va être affecté (...) au nord de la Loire. (Il sourit). (...) On (...) choisit (...) la région (...) qui nous paraît (...) la plus, accueillante possible (il sourit). Et (...) j'avais mis en vœux numéro un, j'avais dû mettre Amiens ou des choses comme ça, on voulait éviter un peu la région parisienne, et moi j'ai eu la région parisienne. Mais j'ai eu la Seine-et-Marne, donc je m'en suis plutôt bien sorti par rapport aux autres collègues qui ont eu des banlieues un peu chaudes (...) de la proche couronne parisienne. Moi je suis tombé dans une (...) toute petite ville 1500 habitants un collège rural, Rosay-en-brie au

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 636.

<sup>2</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, pp. 488-489.

<sup>3</sup> Denis, *op. cit.*, p. 696.

<sup>4</sup> Ou tout au moins s'ils ne demandent pas à muter ou tant que, le poste n'est pas supprimé.



milieu de la Brie donc en Seine-et-Marne, au milieu des champs de betteraves. (...) Petit collège de campagne (...) en Île-de-France. »<sup>1</sup>

Pour d'autres, ils choisissent la stratégie inverse, demander à être (ou se retrouver) sur un poste plus mobile que permet le statut de titulaire académique ou de remplacement, ils se retrouvent ainsi un peu moins éloignés de leur région d'origine.

« né dans le Jura, (...) études en Franche-Comté (...). Et après qui a fait, qui a vécu pour l'instant (...) deux tranches de vie professionnelle ; je dirais. Une première après l'obtention du CAPEPS (...) en tant que TZR à Troyes (...) en Champagne-Ardennes. Et une deuxième (...) ça fait treize-quatorze ans maintenant en poste fixe à La Réunion dans un lycée. (...) La première partie où j'étais, TZR. Donc avec changement d'établissement tous les ans (...) j'étais titulaire académique [En Champagne-Ardenne] »<sup>2</sup>. (...) « je n'ai jamais demandé d'autres mutations que titulaire académique (...) Et par contre après je demandais, en tant que titulaire académique je demandais des postes (...) si possible près (...) de Troyes. (...) Ouais c'était bien (...) c'est une belle ville. La région est un peu pourrie mais (...). »<sup>3</sup>

C'est aussi cette stratégie que choisit une autre de nos témoins.

« Je suis née (...) en Lorraine (...) le CAPEPS (...) je l'ai eu en 97. Ensuite je suis partie (...) sur Reims, je crois en 98 (...). Faire ma première année (...) en tant que prof. Et (...) puis en 2003 arrivée à la Réunion. Pendant (...) cinq ans si tu veux j'ai été (...) TZR, sur Reims »<sup>4</sup> (...) « donc j' changeais chaque année. »<sup>5</sup> (...) « Pas trop le choix (...) t'as pas trop de points »<sup>6</sup>

À l'intérieur de ce statut quelques différences, mais qui l'une comme l'autre leur donne des avantages et leur permet de cumuler des points.

« Et à l'époque il y avait une différence entre les titulaires académiques et titulaire remplaçant. (...) Ben titulaire académique, moi j'ai toujours eu des postes à l'année (...). Et titulaire remplaçant, tu faisais des remplacements de plus courte durée (...). Je crois que tu touchais beaucoup d'argent titulaire remplaçant. T'avais (...) des primes de déplacement. (...) Après les statuts ont

---

<sup>1</sup> Sébastien, *op. cit.*, pp. 1022-1023.

<sup>2</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 560.

<sup>3</sup> Ibidem, *op.cit.*, p. 633.

<sup>4</sup> Juliette, *op. cit.*, pp. 755.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 789.

<sup>6</sup> Ibidem, p. 796.

dû se mélanger entre TA<sup>1</sup> et TR<sup>2</sup>. On est devenu TZR<sup>3</sup>. Arrivé vers (...) 2001-2002(...) il se trouve qu'à l'époque on gagnait plein de points comme titulaire (...) académique (...) pour les mutations. (...) On gagnait 30 points par an au lieu de 10 par an. C'était énorme hein! »<sup>4</sup>

Et pour ceux qui sont originaires d'une des régions réputées ardues, une des stratégies est de postuler sur des postes difficiles pour escompter par la suite pouvoir muter plus facilement dans une région difficilement accessible en début de carrière. C'est le cas de notre témoin qui en 1997, demande à réintégrer sa région d'origine, une fois titularisée à Bordeaux.

« un dossier. (...) Parce que c'était un établissement classé ZEP, zone sensible, (...) violence, PEP IV, (...) c'était tout quoi ! (...) il y avait une lettre de motivation. Et (...) ton CV, tout ça, et (...) tu pouvais, enfin moi j'ai rajouté, tu vois des lettres (...) de gens qui m'avaient connue à Sartrouville (...) qui disait que oui je serais bien en poste à Sartrouville, quoi ! (...) donc à l'époque (...) j'étais avec mon ami sur Bordeaux. Et comme c'était ZEP, zone sensible, PEP IV ça rapportait plus donc je m'étais dit, je demande la mutation là, j'engrange les points, et plus vite possible je retourne à Bordeaux. (...) Mais entre-temps. Ils (...) ont changés (...) les mutations. (...) Et après (...) tu demandes l'académie. Tu l'as, tu rentres dans l'académie et à nouveau après tu fais des vœux. Donc là je pouvais avoir par exemple l'académie de l'Aquitaine, et me retrouver à la Coquille qui est, à plus de 200 bornes de Bordeaux. (...) Ça devait être (...) [19]99. (...) Tu sais où ils ont fait les mutes, par académie. D'abord, tu sais tu avais le premier mouvement, inter académique. Et après intra académique (...). »<sup>5</sup>

D'autres professeurs venant d'autres régions de France choisissent la même stratégie, à savoir demander un établissement réputé difficile pour accumuler le maximum de points pour avoir l'opportunité de faire le choix de leur mobilité.

« d'autres profs (...) qui (...) arrivés de (...) de Provence, (...) de n'importe où et qui débarquaient à Sartrouville-là, espérant aussi, tu vois, sûrement, (...) engranger des points pour partir plus vite possible.»<sup>6</sup>

Ces divers témoignages illustrent bien l'idée que la mobilité est subie dans un premier temps. Elle conduit les professeurs d'EPS à tenter de la maîtriser en mettant en place diverses stratégies pour ne pas être trop éloignés de leur région d'origine

---

<sup>1</sup> Titulaire académique.

<sup>2</sup> Titulaire de remplacement.

<sup>3</sup> Titulaire de zone de remplacement.

<sup>4</sup> Yannick, *op. cit.*, pp. 627-634.

<sup>5</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, pp. 488-489.

<sup>6</sup> Ibidem, p. 489.

et/ou pour cumuler suffisamment de points et pouvoir avoir le choix de la région ou de l'établissement d'exercice.

En comparant la mobilité « horizontale » des deux générations, nous nous rendons compte que le statut du concours national prévaut sur l'origine géographique des enseignants d'EPS. Néanmoins, l'entrée dans le métier se fait davantage en douceur dans les années 1990 que dans les années 1970. D'une part, les professeurs d'EPS sont en alternance dans les établissements et les lieux de formations (CPR et IUFM), et d'autre part, ce n'est qu'après leur année de stage qu'ils doivent s'éloigner de leur région d'origine. Le système de mutation, bien qu'encore difficilement compréhensible, paraît plus équitable dans les années 1990. Aucun de nos témoins ne met en avant des faveurs qui auraient pu être accordées ou de détournement de la règle. Nos témoins nous indiquent tant bien que mal, les critères retenus par l'administration pour les placer dans un poste. Mais un des critères qui semble avoir été occulté par une bonne partie de l'ancienne génération dans les critères pour leur affectation dans un poste est le profilage de genre de celui-ci.

« Mais, alors à l'époque, par contre, (...) enfin même nous, quand on est sorti, les postes étaient soit des postes féminins soit des postes masculins ! »<sup>1</sup>

Cet héritage du passé, du temps où il y avait deux concours a perduré comme nous le raconte une de nos témoins, née dans les années 1970

« Et donc c'était ma tutrice, et elle, elle n'avait pas pu avoir un poste, parce qu'elle avait demandé (...) tu vois un poste mais c'était un homme qui était parti donc ce n'était pas une femme qui devait rentrer. »<sup>2</sup>

De ce fait, jusqu'à ce que le concours devienne unique en 1989, les postes en EPS étaient profilés en fonction de l'identité sexuelle. La mixité à défaut de la parité<sup>3</sup>, au sein des équipes pédagogiques semblait être une évidence, ce qui a permis aux unes d'enseigner à un public unisexe au début de leur carrière, contrairement aux autres qui disent avoir enseigné à un public mixte, dès les premières années. Dans son premier poste, Denis est dans une équipe où la parité est respectée contrairement à Michel qui sur son premier poste, constitue une équipe de deux où il n'y a pas d'enseignante d'EPS. Pour la jeune génération, issue du concours unique, la catégorisation du sexe dans la constitution des équipes pédagogiques ne semble pas être une problématique. Elle semble avoir intégré l'idée que femmes et hommes pouvaient enseigner aussi bien à des filles qu'à des garçons.

---

<sup>1</sup> Annie, *op. cit.*, p. 841.

<sup>2</sup> Anne-Laure, p. 468.

<sup>3</sup> Annie nous indique que dans son premier poste au début, ils sont trois dont deux hommes.

Ainsi, dans les premières années d'exercice, l'affectation est imposée pour nos deux générations, puis elle est plus ou moins choisie pour chacun de nos témoins à différents moments dans leur carrière, et les motivations sont singulières.

Ceux qui sont nés dans les années 1950 cherchent à se rapprocher de leur région d'origine dès les premières années où ils exercent, comme nous l'avons vu précédemment, ou être proche de la cellule familiale. Michel, après sa parenthèse à l'étranger, est dans le même cas de figure, il réintègre sa région d'origine mais cherche à se rapprocher de son lieu d'habitation, voyant que sa requête pour l'étranger n'aboutirait pas. Pour y parvenir, il demande un détachement au niveau du rectorat.

« Après au bout d'un an je me suis [dit] ça y est c'est fini, ils ne me rappellent pas quoi (...) donc pour me rapprocher de mon lieu de domicile (...) j'ai demandé des postes. Ça existait à l'époque au sein du Rectorat, ce qu'on appelait des délégations rectorales. Donc tu pouvais faire une demande de délégation rectorale provisoire. Pour te rapprocher de chez toi en attendant un poste fixe quoi. (...) Donc là j'ai été (...) deux ans à Quimper (...). J'ai fait quatre établissements : 88/89, 89/90 (...) 91/92, 92/94. (...) Ouais le dernier établissement je suis resté deux ans. C'était un lycée. (...) À l'année (...) en 88 jusqu'en 94. »<sup>1</sup>

Une fois leurs souhaits réalisés, et au bout de plusieurs décennies d'enseignement, certains décident de muter bien loin de leur région. C'est le cas de Denis qui au bout de vingt-trois ans d'ancienneté demande sa mutation pour La Réunion.

« [19]81 après (...) me suis rapproché un petit peu. (...) Je suis toujours resté dans l'Est, je me suis retrouvé à Sochaux. Sochaux Montbéliard (...) un coin, pas terrible non plus (...) j'avais demandé de me rapprocher (...). J'avais demandé tout poste (...) dans le Jura. Ça me rapprochait du département de l'Ain. Puis j'avais élargi au Doubs, je n'aurais pas dû parce que je me suis retrouvé (...) dans le Doubs. (...) donc j'ai fait trois ans là-bas (...) et ensuite (...) j'ai eu ma mutation pour Oyonnax. Ville de d'où je suis originaire. (...) où j'ai fait 19 ans là-bas. Dans le même collège. (...) je suis arrivé ici [à La Réunion] en (...) 2002. »<sup>2</sup>

Pour Hélène quant à elle, c'est trente-trois ans après avoir eu son premier poste dans sa région d'origine qu'elle fait sa première demande de mutation.

---

<sup>1</sup> Michel, *op. cit.*, pp. 102-103.

<sup>2</sup> Denis, *op. cit.*, pp. 696-697.

« ...trente-trois ans. La honte ! On me demandait ça fait longtemps que tu es dans ton bahut? (...) Je suis partie en 2003. »<sup>1</sup>

Annie aussi, après avoir pu permuter sur son premier poste puis détachée à mi-temps à l'UNSS régionale, fait une demande pour Tahiti après être restée vingt-six ans dans la région de la Seine-Maritime.

« Alors on a dû postuler la première fois, 93-94. Et on a obtenu Tahiti (...) 94-95. Donc on a été nommé au collège. Taaone. (...) On était sur la commune de Papeete. »<sup>2</sup>

Mais tous ceux nés dans les années 1950, ne mettent pas autant de temps pour quitter le territoire hexagonal. Michel qui a grandi principalement à Madagascar et en Guadeloupe avant de faire ses études à Dinard, demande une mutation en 1979, au bout de six années d'exercice professionnel dont la moitié en tant que conseiller technique à la DDJS.

« Et (...) puis un jour en lisant (...) Le Monde (...) je tombe sur une annonce. Ils recrutait 50 profs d'EPS ! Pour l'Algérie. Alors ça m'a intrigué, je me suis renseigné. (...) Puis j'ai fait ma demande. Ça a été accepté. »<sup>3</sup>

Les raisons qui conduisent nos témoins à faire une demande de mutation bien loin de leurs attaches sont multiples. Pour les uns, ce sont les conditions de travail qui les poussent à aller voir ailleurs.

« J'ai fait dix-neuf ans dans le même établissement scolaire (...) Collège difficile (...) l'un des plus difficiles de l'académie (...) quand ils classaient (...) les établissements, y avait (...) Villeurbanne là-bas La Duchère tout ça et puis après y avait collège Ampère, Oyonnax. (...) Disons que j'ai vu là les choses se dégrader quoi (...) par rapport à la discipline, par rapport au manque de respect des gamins, (...) faut dire que c'est un collège où il y avait 16 nationalités représentées. Grosse majorité de maghrébins, portugais, (...) cap-verdien euh. Pourquoi il y avait autant de nationalités ? C'est parce que Oyonnax c'est une ville très industrielle. Et qui avait fait appel à (...) de la main-d'œuvre étrangère un moment donné, où ils avaient besoin (...) de personnel (...) non qualifié (...). Donc (...) ça c'était (...) les enfants les petits-enfants qui sont arrivés derrière. (...) Et avec de gros problèmes (...) inter-communautaire donc dans les l'établissement quoi ! Des rivalités énormes (...) Oh c'était terrible ! Pas trop les premières années mais après je ne sais pas pourquoi mais il y avait (...) à partir (...) 90 par-là ça a commencé ça a merdé

---

<sup>1</sup> Hélène, *op. cit.*, p. 289.

<sup>2</sup> Annie, *op. cit.*, pp. 923-924.

<sup>3</sup> Michel, *op. cit.*, p. 83.

quoi hein! C'était c'était difficile quoi. (...) Donc on était, on était très très solidaires (...) il y avait (...) 800 élèves hein ! Mais (...) grosse solidarité entre (...) les collègues que je n'avais jamais rencontrés avant quoi (...). C'était vraiment (...) une famille (...) t'es obligé de te serrer les coudes (...). Des réunions fréquentes (...) faut dire aussi que je suis tombé dans une période où c'était la rénovation des collèges, alors on faisait que rénover, on était toujours en réunion. (...) J'en avais marre. (...) Puis ça n'avancait pas, parce que ce qu'on avait mis en place, c'était plus valable l'année d'après (...). Mais bon, grosse solidarité, moi j'ai de très bons souvenirs (...) de l'établissement même, de l'état d'esprit qu'il y avait. »<sup>1</sup> (...) « Bon (...) ça faisait vingt ans que j'étais dans la boutique, ça commençait à faire, j'avais envie de changer d'air (...). J'ai (...) deux garçons qui étaient grands, (...), qui étaient autonomes voilà. Et puis j'avais envie de bouger (...) pas envie de bouger localement (...) si je bouge je bouge carrément loin, et pourquoi La Réunion, parce que j'étais venu en vacances (...) cinq ans avant. Avec deux copains et tout ça. Dont un prof d'EPS, on a dit :

- Putain, serait pas mal, ne va pas (...) se faire chier toute notre vie là-bas, dans le froid et tout ça ; voilà ce serait bien de venir par-là, quoi.

J'avais envie de changer, envie de bouger (...). Moi je suis divorcé depuis (...) pas mal d'années, tu vois donc tout ça, de prendre de distance quoi, par rapport à plein de choses. »<sup>2</sup>

Dans le témoignage ci-après, c'est une autre forme de pénibilité du travail qui sera le déclencheur d'une demande de mutation, associée à d'autres facteurs personnels.

« Mais je commençais quand même à dire han 2003! J'ai encore sept ans à faire sans mes copines. Han! Je commençais à angoisser (...) et puis trente-trois ans. La Honte ! (...) se remettre en question. Mais tant que j'étais à la voile, c'était difficile mais parfois j'étais à la voile (...) le soleil se couchait, je me disais : "j'ai de la chance !". Mais c'était difficile quoi, ça me devenait difficile (...) physiquement. Donc et voilà donc (...) j'arrête. Et ça rumine dans ma tête. Et j'étais passionnée des îles, des palmiers. Je regardais Thalassa, je voulais aller aux Marquises sur la tombe de Jacques Brel, et puis tu vois, ça faisait déjà 15 ans. Et puis les enfants entendent ça, ras-le-bol, j'avais déjà tout prévu (...), je voulais, je souhaitais demander ma mutation. J. allait être en retraite 10 ans avant moi. (...) Donc les deux enfants avaient fini. J. allait être à la retraite euh, tu vois, incessamment (...) On parle (...) C., ma copine allait partir à la retraite

---

<sup>1</sup> Denis, *op. cit.*, pp. 697-699.

<sup>2</sup> Ibidem, pp. 711-712.

en 2003. On parle de mutation (...). Bon, il y avait de l'angoisse quand même (...) par rapport à (...) plein de choses (...) et est-ce que je voulais demander (...) une mutation quoi. Ça allait bien<sup>1</sup> alors

- oh, je veux bien mais pas si loin
- ...
- Et pourquoi, on ne demanderait pas plus près

Alors Il y avait Mayotte, y avait K., la fille de ma copine, qui y était et qui disait c'était super. J'dis

- D'accord pour Mayotte. »<sup>2</sup>

L'envie de partir à l'aventure, de découvrir de nouveaux horizons sont aussi des motifs de demande de mutation.

« Ben m'a repris l'envie de repartir (...) d'aller au soleil. J'avais envie (...). Puis l'Algérie, pour moi c'était un coup intéressant parce que c'était à l'époque on disait un pays progressiste. Puis j'étais un peu branché là-dessus (...). Et puis je dis à J.<sup>3</sup>, il faut qu'on y aille. Il y a du boulot à faire, ça va être intéressant. (...) un dossier, puis j'ai rencontré, je crois quelqu'un du ministère de la coopération à Paris. Puis ça s'est fait. »<sup>4</sup> (...) « la fin du contrat [en Algérie] 1982 (...) J'étais en relation avec un mec à la coopération à Paris. Et puis (...) on s'apprêtait à rentrer en Métropole (...) à revenir en Bretagne quoi. Et puis y a un gars qui, au ministère (...) qui me propose un poste à Abidjan (...) comme spécialiste natation à l'INJS d'Abidjan, l'institut national de la jeunesse où ils formaient des profs et des maîtres. Et là je reçois ce télégramme. Oh ! Je dis à Jeannine.

- oh ! là ! On ne laisse pas ça tomber, il faut qu'on y aille, hein ?

Alors elle me dit :

- Ouais. Écoute je suis d'accord. Mais moi je rentre et quand tu seras installé et que tu auras tout ce qu'il faut à Abidjan, tu m'appelles .

Et puis c'est vrai que les enfants étaient jeunes. »<sup>5</sup> (...) « Donc là (...) je suis parti (...) ça a duré (...) deux ans (...) parce qu'en 84, en 81 (...) c'était

---

<sup>1</sup> Elle évoque la maladie de sa fille.

<sup>2</sup> Hélène, *op. cit.*, pp. 289-294.

<sup>3</sup> Sa femme.

<sup>4</sup> Michel, *op. cit.*, p. 83.

<sup>5</sup> Lorsqu'ils avaient été en Algérie, les démarches administratives avaient été laborieuses, et la vie n'avait pas été simple au quotidien (rationnement), d'autant que leurs enfants étaient bas âge au moment de leur départ : trois ans et neuf mois. Ajoutons que cela était entre 1979 et 1982.

Mitterrand qui est arrivé au pouvoir, et quand ils sont arrivés au pouvoir, les socialistes, ils ont dit " il faut qu'on remette en question les accords de coopération ". Et donc ils ont, dans beaucoup de pays d'Afrique, ils ont viré beaucoup de coopérants. (...) Je dis virer car moi j'avais signé (...) un contrat pour une troisième année. Et ça pas été validé, et donc ils nous ont rapatriés sur la Métropole, de force. (...) Et au ministère, on m'a fait savoir que je devais refaire deux ans en Métropole avant de prétendre repartir. Donc moi (...) j'étais comme j'étais assez légaliste (...) j'ai respecté à la lettre. Alors que dans le même temps des collègues qui étaient avec moi là-bas sont arrivés à la Réunion(...) dans ces années-là. En 85. (...) j'ai eu une affectation (...) en Bretagne quand même. Et donc là, j'ai réintégré automatiquement (...) l'éducation nationale. »<sup>1</sup>

Mais Michel ne s'arrête pas là, il repartira ensuite dans les territoires et département ultra-marins (Mayotte et Réunion). Annie aussi décide de quitter le territoire hexagonal pour partir à l'aventure et vivre une autre façon de faire le métier.

« on avait discuté avec un gars qui revenait de Nouvelle-Calédonie, qui nous avait un peu parlé de (...) la vie un peu particulière de l'outre-mer (...) aussi quelques conditions bien qu'on fût loin (...) de connaître vraiment les conditions matérielles, mais enfin quand même que c'était la belle vie quoi d'aller aussi à l'outre-mer, une expérience favorable. (...) Et puis nos problèmes (...) on n'espérait (...) pas les résoudre. Mais, on allait un peu à l'aventure, parce que nos problèmes ils auraient demeurés, qu'on demande Marseille Toulouse (...) Donc on est parti (...) six ans c'étaient des contrats (...) Donc jusqu'en 2000. »<sup>2</sup> (...) « on est reparti en (...) 2004-2005 on est arrivé au Port. (...) Alors (...) parce qu'on avait connu (...) le travail en short et en T-shirt. (...) Le beau temps prof de gym (...) on travaille quand même beaucoup dehors (...) voilà donc mon mari (...) il dit :

- attend-on ne va pas rester dans le brouillard !

C'est vrai qu'à Courçon ce sont de longs champs je t'en parlais exprès parce que (...) c'était le bonnet, des fois on voyait à peine les élèves à l'autre bout du champ (...) l'hiver (...) les moufles etc le froid, il dit :

- non non, c'est quand même trop bien d'être outre-mer faut qu'on reparte.

Alors ben voilà. On a fait une demande. »<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Michel, *op. cit.*, pp. 94-95.

<sup>2</sup> Annie, *op. cit.*, pp. 924-925.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 949.



La plupart de ces enseignants ont été pendant une longue période de leur carrière des sédentaires professionnellement parlant, ceux qui étaient en fin de carrière ont souhaité la finir hors territoire hexagonal et pour les autres, ils ont tant que cela leur a été possible renouvelé l'expérience. Nous constatons aussi en filigrane le poids de la famille dans la décision, en fonction des personnes, cela peut-être un frein ou n'avoir que peu, voire pas d'influence.

Pour certains de la plus jeune génération, nous avons pu constater que lorsque la mobilité était imposée, des habitudes étaient prises dès les premières années d'enseignement (pour rester près de leur région d'origine), pour d'autres ils ont préféré se stabiliser professionnellement voire capitaliser des points pour avoir véritablement le choix d'une mobilité ultérieure. Après quelques années d'exercice du métier, les raisons de celle-ci sont différentes et multiples.

Sébastien qui a pu dès ses premières années expérimenter beaucoup de facette du métier, choisi de se rapprocher de sa région d'origine pour ensuite assez rapidement choisir de s'en éloigner au bout de sa treizième année d'enseignement.

« Ensuite j'ai exercé mon premier poste, dans une petite ville de Seine et Marne qui s'appelle Rozay en Brie (...) où j'ai passé cinq ans. Et après j'ai fait huit années d'enseignement (...) dans un collège à Troyes dans l'Aube. Pendant 8 ans. Collège classé ZEP. Avant d'obtenir ma mutation pour le lycée Pierre Lagourgue à La Réunion dans lequel je suis depuis, treize ans. »<sup>1</sup>

Et pourtant, toutes les conditions semblaient réunies pour que sa famille s'installe définitivement en Seine et Marne. Il s'était positionné sur les listes électorales et avait projeté d'acheter une maison.

« on avait failli acheter une maison, et puis après, voilà (...) les choix de famille, les choix personnels, je me suis rapproché en fait (...) de ma région d'origine et (...) d'amis (...) depuis les années fac (...) qui était à Troyes (...). Et c'était une, une académie accessible. Et là ça a été une autre paire de manches parce que je n'ai pas eu le même établissement ! Et ça n'a pas a été aussi (...) épanouissant. Ça a été très formateur, mais moins épanouissant. »<sup>2</sup>

Puis, alors qu'il enseigne à Troyes, à l'occasion d'un voyage, il découvre une qualité de vie différente pour l'exercice du métier.

« Alors là (...) c'est, purement personnel (...) je mets ça sur (...) deux éléments. Prioritaires. Un élément (...) familial (...). Mon père (...) était en Polynésie. Depuis vingt ans maintenant, donc il a fini sa carrière là-bas et puis (...) j'ai eu la chance de pouvoir (...) aller lui rendre visite (...) lorsque j'étais

---

<sup>1</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 987.

<sup>2</sup> Ibidem., p. 1031.

(...) à Troyes (...) dans l'Aube. On a pu aller, lui rendre visite et du coup (...) ça (...) fait rêver cette vie un peu (...) loin (...) de la grisaille du froid avec des paysages magnifiques et tout ça (...). Et puis (...) peut-être le fait d'avoir eu (...) tout petit déjà cette expérience-là même si je n'ai pas de souvenirs d'avoir été en dehors (...) de la métropole et puis (...) dans la vie personnelle de couple (...) l'envie (...) de changer d'environnement pour essayer de refaire repartir aussi (...) la famille (...) sur un nouveau (...) projet. (...) j'ai demandé la Polynésie. Et je ne l'ai pas eu (...) Et puis après (...) j'ai suivi aussi (...) Yannick (...) qui a fait ses études à Besançon, qui était d'une promo après la mienne (...) on est devenu vraiment amis à Troyes, parce qu'on s'est retrouvé à Troyes (...) on a passé des vacances ensemble (...). Donc le, la conjonction des facteurs, le fait de vouloir partir, de voir que la Polynésie n'avait pas été (...) accessible et (...) on s'est dit La Réunion, et puis j'avais des enfants (...) qui étaient (...) le plus grand (...) rentrait en quatrième. Et puis en Polynésie ce n'était quand même pas, facile de, d'y aller (...) avec la perspective (...) des études (...) post bac (...) parce que ce n'est pas, aussi (...) développé en termes (...) d'offres, universitaires, qu'ici. »<sup>1</sup>

L'étude de cette trajectoire laisse à penser que le choix de mutation et de destination est tour à tour guidé par des choix familiaux mais aussi amicaux. L'envie d'avoir une qualité de vie du métier différente est aussi présente. Pour les autres professeurs qui ont aussi préféré capitaliser leurs points pour choisir leur mobilité, l'une des raisons qui les amène à partir loin de leur origine géographique est l'envie d'ailleurs, d'autant quand le statut marital est celui de célibataire.

« l'île de la Réunion. Parce que (...) j'ai dû faire six ans à Sartrouville, à Romain Roland là. Où lui, était prof<sup>2</sup>. (...) Et (...) y a, P. V. (...) qui voulait bouger aussi. Plus ma collègue<sup>3</sup> (...) et on se disait « tiens, pourquoi pas l'île de La Réunion ? ». La collègue qui arrivait de l'île de La Réunion, elle en parlait mais c'était super ça, et tout ça. On voulait bouger, puis on avait plein de points, nous ! Puisque (...) zones sensibles, PEP IV, ou violence, on avait des points pour aller où on voulait, quoi ! (...)

- Ah ouais, l'île de La Réunion, c'est pas mal !
- Ouais, je connais quelqu'un.

---

<sup>1</sup> Ibidem, pp. 1035-1036.

<sup>2</sup> Elle parle de son ancien professeur d'EPS.

<sup>3</sup> Cette collègue était originaire de l'île de La Réunion.

- Allô, Alain<sup>1</sup>? »<sup>2</sup>

Pour ceux qui ont choisi dès le début de leur carrière d'être mobile, la stratégie est aussi de pouvoir choisir l'établissement dans lequel ils souhaiteraient s'établir ou au contraire avoir le choix de leur mobilité.

«il se trouve qu'à l'époque on gagnait plein de points comme titulaire (...) académique (...) pour les mutations. (...) On gagnait 30 points par an au lieu de 10 par an. C'était énorme hein! Et puis (...) j'avais bien envie (...) de me stabiliser. (...) Donc on s'est posé la question avec A. pour savoir ce qu'on faisait. Soit on demandait (...) un lycée à Troyes. Soit (...) revenir en Franche-Comté. Parce qu'elle est de Besançon aussi, elle est de Franche-Comté, de revenir là-bas. Soit aller voir une région qui nous semblait intéressante, genre (...) Sud-Ouest ou je ne sais pas quoi (...), soit essayer (...) un autre éloignement. Et puis on est parti (...) sur l'exotisme, parce que on s'est dit si on ne le fait pas maintenant on ne le fera pas (...) avec l'idée qu'on partait (...) trois, quatre ans.»<sup>3</sup>

Cette envie d'ailleurs, de projet de couple prend le pas sur celui de rejoindre sa région d'origine.

« Pas trop le choix. (...) Soit (...) tu te fixes dans une région dans l'Est de la France, moi je n'avais pas vraiment (...) envie de rester là. Même si ça ne me déplaisait pas au fond, parce que (...) j'étais de là-bas (...) de l'Est. Mais t'as quand même envie de partir un petit peu ailleurs de découvrir autre chose »<sup>4</sup>

Les projets peuvent prendre du temps avant de se concrétiser. Ils le sont au bout de cinq ans d'ancienneté pour Juliette.

« Ah ben ça c'était, je pense (...) 2000, avant d'avoir P. (...) quand on a eu l'idée de partir sur La Réunion (...) j'ai demandé La Réunion. Je l'ai eu au bout de la quatrième année. Parce que tu vois, on cumulait les points (...). Première année, t'as rien, mais après quand tu redemandes une deuxième année, tu as 20 points en plus (...) c'était ça à l'époque (...) même destination tout ça et au bout de quatre ans voilà, destination Réunion c'est parti. Hop. (...) Donc 2003.»<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> C'est son professeur d'EPS quand elle était élève qui a aussi été son conseiller pédagogique quand elle était étudiante.

<sup>2</sup> Anne-Laure, *op.cit.*, pp. 449-450.

<sup>3</sup> Yannick, *op.cit.*, pp. 633-634.

<sup>4</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 796.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 52.

Pour d'autres, passer du projet à l'acte prend plus de temps. C'est ainsi qu'au bout de dix années d'expérience professionnelle Yannick fait sa première demande de mutation hors territoire hexagonal.

« Donc on a demandé La Réunion, mais j'ai demandé en deux, j'ai demandé Mayotte en un (...) je n'ai pas eu. Donc, ce n'était pas le même mouvement (...). Y en avait un sur les TOM<sup>1</sup>, un sur les DOM (...) en 2003 (...). J'ai fait les demandes. Et en final j'ai eu La Réunion. »<sup>2</sup>

L'objectif pour ces deux derniers témoins n'est plus de se rapprocher de la région d'origine mais de découvrir d'autres horizons.

« Toujours un petit peu (...) l'idée de partir, un peu. J'avais essayé de regarder aussi, pour partir (...) dans un lycée français. Donc (...) il y avait deux possibilités (...) soit (...), je pouvais aller au Caire (...) soit (...) c'était en Indonésie. Voilà à Jakarta. Et là je me suis dit, je ne me vois pas trop. (...) Avec un voile sur la tête. Ce n'est pas trop mon genre. »<sup>3</sup>

« Et puis on est parti sur, sur l'exotisme (...) Ben l'idée c'est de (...) vivre une expérience, de (...) voir un peu différemment. »<sup>4</sup>

Les demandes de mutation sont guidées par l'envie de découvrir de nouveaux modes de vie et semblent être des choix personnels tandis que celui de la destination est une affaire de famille lorsque les professeurs d'EPS sont en couple. Les hommes semblent à l'initiative de ce choix. Interroger plus précisément sur la destination particulière de La Réunion, nous permet de mieux cerner les motivations de cette destination et pas une autre. Pour certains, l'argument avancé est la qualité de vie (la plongée).

« j'ai muté (...) parce que (...) c'est un peu C. qui voulait (...) qu'on mute. (...) Bon après moi j'étais bien dans mon boulot tout ça (...) mais lui supportait pas (...) que ce soit assez plat, sur Reims, tu vois qu'il y a juste les collines (...) de vigne (...) donc je me suis dit : "Allez ouais ". De toute façon, avant de le connaître, moi je voulais partir en Corse aussi donc j'avais quand même envie de partir aussi mais maintenant (...) effectivement un petit peu plus de soleil un peu la montagne un peu la mer, ça me tentait quand même pas mal. (...) Alors pourquoi La Réunion? (...) Parce que lui il avait déjà fait de la plongée (...) il était déjà venu à La Réunion puis il m'avait dit que voilà plongée, c'était

---

<sup>1</sup> TOM : Territoire d'outre-mer, Mayotte en 2003 est un TOM, elle deviendra DOM : département d'outre-mer en 2009. La Réunion est un Dom depuis 1946.

<sup>2</sup> Yannick, *op.cit.*, p.634.

<sup>3</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 796.

<sup>4</sup> Yannick, *op.cit.*, p. 634.

le top, qu'il aurait bien voulu continuer à faire de la plongée, qu'il y avait de la rando et tout, bon tout ce que j'aime. Donc j'ai dit aller :

- Go.

(...) On y va. Tu vois l'époque on était très amoureux (...) donc (...) prête à suivre (...) (Elle rit) N'importe où. »<sup>1</sup>

Pour d'autres, c'est un choix par défaut mais qui est malgré tout étudié, réfléchi.

« toutes les connaissances qu'on avait c'était livresque. (...) Si ! On est allé en Guadeloupe pour notre mariage (...) j'avais vu des gars faire prof d'EPS là-bas, je me suis dit (...) ça ne me donne pas envie. Je les voyais en train de faire du volley. Et puis on a juste lu des trucs que la situation sociale était un peu tendue en Martinique Guadeloupe, la Guyane ça a l'air d'être un peu humide, La Réunion les gens en disaient que du bien, quoi sur les bouquins au moins. Donc on a demandé La Réunion, mais j'ai demandé en deux, j'ai demandé Mayotte en un.<sup>2</sup> »<sup>3</sup> (...) « on connaissait (...) un collègue de mon père (...) qui habitait Entre-Deux aussi, qui vivait ici donc il avait dit que c'était bien. »<sup>4</sup>

Les professeurs d'EPS de la plus jeune de nos générations, choisissent en moyenne au bout d'une dizaine d'année de sortir de leur zone de confort (s'éloigner de la région d'origine, quitter un poste qui les satisfait). Si nous devons comparer la mobilité de ceux qui sont en poste fixe ou en remplacement, cette différence de statut ne semble pas interférer sur leur désir de muter. Les premiers partent au bout de 6 et 8 ans, les seconds au bout de 5 et 10 ans. Contrairement à ce que nous pourrions penser, les femmes ont ce désir de mutation plus tôt que les hommes ; il se réalise respectivement à 5 et 6 ans contre 10 et 08 ans pour les hommes. Elles n'ont pas d'enfants, à l'inverse d'eux. L'une de nos témoins a ce projet avant d'avoir son premier enfant et n'y renonce pas alors qu'il naît entre temps. Pour résumer, les raisons qui poussent nos témoins à faire le choix de la mutation est dans un premier temps, de se rapprocher de leur origine géographique. Lorsque ce vœu est satisfait, et qu'ils sont installés dans une « routine », ils optent pour faire (à nouveau) une demande de mutation. Le choix de tous nos témoins nés dans les années 1970 convergent vers l'Île de La Réunion. Les raisons invoquées sont l'attrait pour un autre mode de vie, avoir une autre qualité de vie ou tout simplement l'envie de bouger. Des connaissances (livresques, humaines) influencent, guident, leur choix.

---

<sup>1</sup> Juliette, *op.cit.*, pp. 795-796.

<sup>2</sup> Nous l'apprenons plus tard mais son père avait fait obtenu une mutation dans ce TOM.

<sup>3</sup> Yannick, *op.cit.*, p. 634.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 636.

Si nous comparons nos deux générations d'enseignants d'EPS, nous constatons que la première mutation n'était pas choisie, mais subie pour les uns et pour les autres. Elle a lieu pour ceux nés dans les années 1950 dès la première année de stage tandis que pour les autres, c'est à l'issue de celui-ci. Le poste sur lequel ils seront affectés dépend de plusieurs paramètres : leur classement au concours, le nombre de poste disponibles. Certaines académies sont déficitaires. Quelle que soient les générations, des stratégies sont mises en place pour éviter certaines académies et/ou se rapprocher de leur origine géographique. Il semblerait que pour la plus ancienne génération, le piston semble être l'une d'elles comme le disent certains de nos témoins ou que des arrangements peuvent avoir lieu telle une permutation de poste. Pour la plus jeune des générations, le système bien que complexe, paraît plus équitable. Une fois que les uns et les autres sont installés dans un poste dans la région souhaitée, ils choisissent de faire une nouvelle demande de mutation. Nous observons (à une exception près) que pour les plus anciens, c'est au bout de plusieurs années qu'ils aspirent à changer d'établissement<sup>1</sup>. Le temps varie entre vingt-quatre ans et trente-trois ans. Les raisons évoquées dans ce choix d'éloignement de la région d'origine est fonction des individus mais la pénibilité du travail a été plus souvent mis en avant, vient ensuite l'envie de partir à l'aventure. Quelques explications ont été avancées à ce choix tardif, il est en lien avec la vie de famille. Globalement, l'ancienne génération attend que les enfants soient autonomes financièrement, tandis que pour la plus jeune génération l'envie de partir à l'aventure l'emporte. Le laps de temps est beaucoup plus raccourci pour cette dernière génération, entre cinq et dix ans. Comme nous l'avons observé un peu plus avant, l'attrait pour une autre façon de vivre prévaut sur la vie de famille avec enfant.

Il y a une autre forme de mobilité « horizontale » que celle de la mutation, elle est liée aux multiples facettes du métier d'enseignant d'EPS.

### 11.1.2 L'investissement professionnel

Dans un chapitre précédent<sup>2</sup>, nous avons mis en lumière l'investissement de nos témoins au-delà de leur cours d'EPS, ils ont été, professeur principal, coordonnateur de la discipline, membre du bureau de l'A.S de leur établissement, ont pris part à la vie de celui-ci... Nous nous attacherons ici à identifier quels sont les éléments qui les poussent (ou le contraire) à s'investir professionnellement. Ils sont liés à plusieurs aspects de l'environnement des enseignants d'EPS. Ils peuvent être

---

<sup>1</sup> Pour certains, les circonstances familiales ne sont pas un frein. Une scolarité qui ne se déroule pas comme prévu ou qui se finit du côté des enfants peut même parfois guider certains choix.

<sup>2</sup> Chapitre 10.2 La conception du métier

internes (installations, type de poste, public, équipe pédagogique, directives institutionnelles) ou externe au métier (vie personnelle, familiale, loisir).

Pour nos témoins nés dans les années 1950, nous avons pu relever qu'il ne leur était pas toujours possible de s'investir au-delà de leur cours durant leurs premières années d'exercice à la fin des années 1970. Denis s'est affronté avec son premier chef d'établissement qui refusait qu'un professeur d'EPS soit professeur principal d'une classe ; Michel s'est battu lui aussi avec son premier chef qui voulait lui imposer de s'investir dans une organisation particulière d'un spectacle de fin d'année (les lendits). Ainsi, nous étudierons l'investissement professionnel de la moins jeune génération puis celle de la plus jeune, pour ensuite les comparer. Mais quelle que soit la génération, il faut pour ceux qui souhaitent s'investir au-delà de la classe, que plusieurs conditions soient réunies.

### **Une reconnaissance institutionnelle.**

Pour Denis, c'est en changeant d'établissement, donc de chef d'établissement en 1981 qu'il peut occuper la fonction de professeur principal, il l'occupera durant dix-neuf ans. Il en sera de même pour Annie, soit sept ans après avoir eu son CAPEPS.

« Donc (...) prof principale en 81 »<sup>1</sup>

Ce qui est intéressant ici dans ces témoignages est la date de la première prise de cette fonction alors que l'un est l'autre sont situés aux extrémités de l'hexagone (à l'Ouest pour elle et à l'Est pour lui) et ce indépendamment du fait qu'ils soient femme ou homme. Cette date n'est pas anodine dans le métier, elle est liée au moment où l'EPS intègre en totalité l'éducation nationale. Loin de nous l'idée de faire un raccourci mais il se peut que son intégration appuyée par le discours du ministre Alain Savary<sup>2</sup> associée à une universitarisation de la formation, participe à l'évolution de la conception de l'EPS au sein du système éducatif. Nous tenons à rester prudents ; les textes, s'ils sont prescriptifs, entérinent aussi des pratiques de terrains, mais avant cette date aucun de nos témoins ne nous indique avoir été professeur principal. Néanmoins, ce constat est celui fait dix ans après cette intégration (1991) par le ministre de l'Éducation Nationale. Dans son discours de clôture du séminaire sur le thème « *L'Éducation physique et sportive : bilan et perspectives* », il déclare « *La décennie a assurément fait évoluer positivement le métier de professeur d'EPS. (...) On a commencé à écouter les professeurs d'EPS*

---

<sup>1</sup> Annie, *op.cit.*, p. 913.

<sup>2</sup> « *L'intégration [à l'éducation nationale] a pour ambition de placer l'EPS au même rang que les autres disciplines à égalité de droits et de devoirs* ». SAVARY Alain, *op.cit.*, p. 4.

*dans les conseils de classe. On leur a plus souvent confié la fonction de professeur principal. »*<sup>1</sup>

Le parcours professionnel d'Annie illustre les différentes fonctions que peut assumer un professeur d'EPS et qui témoignent de la reconnaissance institutionnelle. Elles sont proposées par le chef d'établissement ou les inspecteurs pédagogiques.

« À partir de 82/83 là j'ai été je ne sais pas combien d'années coordinatrice. C'était mon collègue âgé (...) qui l'était (...) puis après il a passé la (...) main, donc j'ai été coordonnatrice tu vois jusqu'à 89<sup>2</sup> là (...). Et puis P.P (professeure principale) (...) en plus j'ai été (...) tutrice pédagogique. (...) On m'a donné (...) une stagiaire ! (...) pour arranger les choses ! 89/90 (...) parce qu'ils<sup>3</sup> en cherchaient, il fallait quelqu'un (...). »<sup>4</sup>

Ces fonctions sont nombreuses : professeure principale, tutrice pédagogique, coordonnatrice. Elles sont réglementées comme l'illustre la circulaire de 1962 relative à la fonction de coordination d'EPS. « *Le professeur chargé de la coordination assiste et éventuellement représente le chef d'établissement dans un certain nombre d'activités (...). Enfin la personnalité du coordonnateur apparaît essentielle dans les innovations pédagogiques développées au niveau local.* »<sup>5</sup>. Ces fonctions ne sont pas forcément uniquement en lien avec la discipline EPS ou des tâches d'enseignement comme la fonction de tutrice pédagogique. La reconnaissance institutionnelle dépasse le simple cadre de l'EPS et ces tâches logistiques (gestion, organisation) ne s'arrêtent pas à l'établissement. Elles peuvent s'étendre au-delà comme les tâches de secrétariat à des examens nationaux.

« Ben tu sais on met souvent les profs de gym ils sont souvent secrétaires dans (...) les brevets, examens, etc. Oui, donc on l'a proposé, mais c'est aussi parce que (...) le chef d'établissement (...) il savait que j'étais organisatrice (...) quand même, j'veux dire (...) après (...) t'es connue comme quelqu'un capable de (...) faire telle chose et (elle continue de sourire) il y a plein de choses dont je ne suis pas capable mais dans ce domaine là (...) j'avais des capacités »<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> JOSPIN, Lionel. (1991), *op. cit.*, 13

<sup>2</sup> À partir de cette date, elle sera détachée sur un poste à l'UNSS.

<sup>3</sup> Les conseillers pédagogiques sont proposés par les corps d'inspection en collaboration avec les UFR STAPS.

<sup>4</sup> Annie, *op. cit.*, p. 913.

<sup>5</sup> Circulaire n° 2833 EPS/3<sup>e</sup> bureau du 5 décembre 1962 cité dans ATTALI, Michaël et SAINT-MARTIN, Jean. (2004) *op. cit.*, pp. 108-109.

<sup>6</sup> Annie, *op. cit.*, pp. 928-929.



Comme le montre ce témoignage, c'est par la reconnaissance de ses qualités organisationnelles qu'elle est proposée pour gérer à l'échelle d'une académie le secrétariat du brevet.

« Le rectorat (...) qui n'était pas loin de notre bahut (...) trouvait que c'était pas mal (...) d'être très près, tu vois pour venir chercher [les copies] (...). Ils ont formé une petite équipe. Il y avait une équipe (...) qui rentrait les notes (...) et, nous on était deux collègues à gérer tout ce qui était copies. Donc recevoir toutes les copies, être responsable de l'anonymat donc convoquer des profs, leur donner des copies à anonymiser les récupérer, ensuite les donner à la correction, les récupérer après la correction, enfin bref. Et on recevait comme ça 10 000 copies ! De toute la Polynésie. La Polynésie étant, on te le dira dans les livres, aussi grande que l'Europe. (...) Donc il y a des copies qui arrivaient de l'autre bout des archipels (...) qui arrivaient par avion. Mais avant d'arriver par avion quelquefois, les copies elles avaient emprunté le bateau, voire la pirogue (...) Donc ça j'ai fait ça pendant trois ans. (...) c'était sympa (...) [avec] un collègue (...) prof d'histoire-géo. »<sup>1</sup>

Il existe d'autres secteurs d'exercice auxquels les enseignants d'EPS peuvent prétendre. Ce sont les détachements au niveau de l'UNSS comme le montre le parcours professionnel d'Annie.

« je n'ai jamais eu de conflit avec aucun chef d'établissement, avec aucun non non (...) j'avais toujours de bonnes notations, c'est vrai quand j'ai demandé l'UNSS (...) le, chef d'établissement

- oui madame D., ça vous ira très bien ce genre de de travail etc. Oui oui je vous encourage à faire. Oui bon OK. »<sup>2</sup>

En effet, parce qu'elle postule pour un demi-poste à la direction régionale de l'UNSS de Seine-Maritime, le protocole veut que cette demande passe par la voie hiérarchique. Au-delà de cette reconnaissance par les représentants de l'institution, nous notons qu'il faut une certaine stabilité dans le poste pour qu'il puisse y avoir un tel investissement. Ce sont nos témoins qui ont été sur des postes fixes qui se sont investis dans les différentes fonctions qui leur étaient proposées. Le parcours professionnel de Michel en est, a contrario, une illustration. Avant que le ministère de tutelle de l'EPS soit celui de l'Éducation Nationale, il n'a été professeur d'EPS que deux ans puis a été détaché pour remplir une mission de formateur dans des centres de formation à l'étranger en Algérie puis à l'institut national de la jeunesse en Côte d'Ivoire.

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 928.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 929.

« à Abidjan (...) j'étais avec (...) deux autres collègues, on ne s'occupait que de la natation. Des cours théoriques et des cours pratiques quoi. Donc on formait en fait on était formateur de formateurs, (...) on s'occupait de la formation (...) des profs et des maîtres d'EPS, parce qu'il y avait encore des maîtres d'EPS à l'époque. (...) Et ça c'était un recrutement africain. »<sup>1</sup>

Quand il revient en France, il a besoin d'une période d'adaptation pour se réapproprier le métier de professeur dans le second degré. Il demande donc plusieurs stages.

« Au retour de Côte d'Ivoire, (...) à partir de 84 jusqu'à 94 (...) je suivais régulièrement, je m'inscrivais à tous les stages que je pouvais. (...) surtout en 84, parce que (...) moi, je débarquais de plusieurs années où j'avais été avec des adultes. Et là, j'avais pris un coup moral quand je suis arrivé au collègue, quoi. Là, me retrouvait avec des sixièmes, ben il flottait en plus, tous les marmailles autour de moi. J'étais un peu largué, quoi ! (...). Donc dès qu'il y avait des stages je m'inscrivais pour essayer de me remettre dans le circuit, quoi. »<sup>2</sup>

Avant de pouvoir s'investir sur d'autres fonctions, il a donc besoin de redécouvrir le métier d'enseignant d'EPS dans le second degré, d'une certaine stabilité dans cette fonction. Hélène serait le contre-exemple de cette idée de stabilité dans le poste. En effet, elle est restée trente-trois ans dans le même établissement mais ne nous déclare pas avoir rempli quelque fonction que ce soit outre celle d'enseignante d'EPS. Elle s'est investie davantage dans des projets qui avaient trait à l'EPS. D'autre part, comme l'a indiqué la circulaire à propos de la coordination qui pourrait s'étendre à l'ensemble des autres fonctions, il est aussi question de personnalité. Soit elle n'était pas reconnue comme pouvant assumer ces responsabilités, soit elle n'avait pas d'appétence ou ne s'en sentait pas capable. C'est ainsi que nous l'interprétons au regard de son récit. Elle semble avoir intégré l'idée qu'une hiérarchie liée à la formation initiale se perpétue dans l'exercice du métier. En effet, elle nous indique une fonction qui a été assumée par ces collègues professeurs d'EPS sans nous présenter cela comme un regret mais comme allant de soi.

« il y avait des stagiaires dans notre bahut (...). Souvent, des tuteurs, les profs qui les prenaient après, quand vous étiez STAPS »<sup>3</sup>.

Denis nous indique clairement lui n'avoir pas d'attrait pour cette fonction du tuteur.

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 92.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 198.

<sup>3</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 386.

« J'ai toujours refusé (...) parce que (...) je ne me sentais pas assez (...) dans la mouvance, assez (...) dans les textes, les textes me faisaient chier et puis je n'avais pas envie (...) de prendre un stagiaire, et puis dire des trucs auxquels je ne croyais pas quoi. (...) puis j'avais envie (...) de prendre un peu de distance (...), j'étais impliqué dans (...) mon (...) établissement, mais je n'en ai pas fait plus quoi. »<sup>1</sup>

Ainsi, certaines fonctions nécessitent la reconnaissance de l'institution, d'être dans un poste fixe depuis un certain nombre d'années et avoir envie de les occuper. Mais il est possible de s'investir sans cette forme de reconnaissance, pour le métier. À son retour de l'étranger, après avoir été formateur de formateur, Michel décide de s'engager dans l'action syndicale.

« Et puis en arrivant en 84, j'ai fait le constat, que (...) dans beaucoup de collèges et de lycées, ça n'avait pas beaucoup avancé quoi ! Ni au niveau des horaires, ni au niveau des équipements, ni au... enfin. Et (...) là j'ai voulu m'impliquer syndicalement parlant. J'ai voulu militer pour faire bouger les choses, quoi. Je n'en revenais pas qu'après avoir quitté l'enseignement en collège ou en lycée, donc c'était avant d'aller en Algérie là (...) donc de 76 pour moi à 84, je trouvais qu'il n'y avait pas eu d'avancée quoi ! (...) Et j'en étais choqué ! Choqué. Alors bon j'ai voulu m'investir. Donc j'ai participé. Je suis devenu un vrai militant au sein du SNEP là. »<sup>2</sup>

Sa personnalité le conduit à remplir le rôle de secrétaire académique dans le Finistère.

« Jusqu'à un moment donné, prendre le secrétariat »<sup>3</sup> (...) « La deuxième année peut-être à mon retour, 84-86 je pense. (...) j'ouvrais trop ma gueule. (...) Et puis les copains dans le bureau ils m'ont dit

- Bon allez Michel (...) faut y aller.

Faut y aller, bon, puis j'ai accepté sachant que j'étais quand même bien entouré avec une trésorière, (...) avec qui je suis toujours en relation là, notamment des militants au point quoi (...) Et puis chacun qui prenait sa part de responsabilité dans le bureau. »<sup>4</sup>

Le dossier des équipements est une constante qui va le suivre durant tout son parcours professionnel...

---

<sup>1</sup> Denis, *op.cit.*, p. 837.

<sup>2</sup> Michel, *op.cit.*, pp. 106-107.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 107.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 132.

« Ce qui m'avait choqué en revenant de (...) cette parenthèse [1984] c'est que je trouvais qu'il n'y avait pas eu beaucoup d'améliorations (...) sur ce plan-là. Et puis depuis, (...) je trouve que ça s'est bien amélioré. Je trouve que, enfin il me semble que le SNEP y a été pour beaucoup (...), je connais un collègue qui a participé activement, Olivier Biotteau (...). Et lui après, il a réussi à être reconnu au niveau national (...) comme ayant fait un travail extraordinaire. Bon il a participé à l'élaboration (...) ils ont été plusieurs [de], ces fameux (...) comment on les appelle (...) cahiers d'équipement. »<sup>1</sup>

Ce problème d'équipement est présent sur tout le territoire français, et bien des années après son retour de sa parenthèse à l'étranger. Il rencontre à nouveau un déficit d'installations à La Réunion.

« Et on a fait avancer le dossier avec A., comme ça ! (...) le dossier de l'actuel nouveau gymnase de Saint Benoît qui est sorti de terre y a plusieurs années. C'est comme ça qu'on a réussi à l'obtenir. C. était bien branchée sur les dossiers sur les installations avec la Région, (...) On a suivi de très très près quoi. Ouais ça ça a été une lutte qui a payé (...). Bon moi j'étais parti quand le gymnase (...) a été construit (...) l'année [2000] d'après je crois. (...) ça n'a pas été inutile (...) parce qu'on se souvient avec C., on avait mesuré la température sur le plateau sportif où on faisait le hand, c'était 54-56°. (...) Donc on avait l'inspecteur (...) de l'époque on l'avait briefé là-dessus. Sur (...) le problème du soleil, donc il fallait qu'on ait au moins une structure couverte sur un des plateaux. Et on a réussi à l'obtenir ça aussi ! »<sup>2</sup>

Si nous devons qualifier les investissements professionnels possibles dans le métier d'enseignant d'EPS, nous dirions que celui de Michel est davantage plus politique et syndical que pédagogique. L'investissement est à notre sens pédagogique, quand il est à destination directe d'un public qu'il soit scolaire ou adulte comme les formations qu'il a encadrées.

« j'en ai (...) encadré en natation (...) quand j'étais à Saint Benoît. »<sup>3</sup>

L'investissement est politique et syndical quand il s'agit de s'investir dans l'organisation, la gestion de l'enseignement. Être à la hauteur de ses ambitions nécessite de travailler dans de bonnes conditions.

« Je suis assez carré dans ma façon de fonctionner, je suis assez rigoureux (...). Bon j'aime bien que, qu'on n'ait pas de moment d'incertitude, d'attente, c'est ça d'ailleurs qui m'énervait le plus dans l'enseignement. Quand on était

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 211.

<sup>2</sup> Ibidem, pp. 111-112.

<sup>3</sup> Ibidem, pp. 202-203.

confronté à des imprévus quoi et qu'on se retrouvait là avec nos élèves, comme des couillons. Et ça existe toujours hein. Parce qu'il n'y a pas eu le bus, parce que l'installation est fermée, parce que euh. (...) Oui je trouvais ça insupportable. (...) Oui moi j'aime bien que quand on a prévu un programme, des objectifs, quoi que toutes les conditions soient réunies pour qu'on les atteigne. »<sup>1</sup>

Il n'est donc pas toujours nécessaire d'être proposé par le chef d'établissement (même si souvent son aval est requis) ou autre représentant de l'institution pour s'investir au-delà du cours d'EPS. C'est parfois même l'inverse qui se produit. Les enseignants d'EPS proposent et mettent en œuvre des projets qui sont dans le prolongement de l'EPS, et qui sont des dispositifs particuliers. Il peut s'agir d'une section sportive scolaire.

« 91/92, 92/94. Ouais le dernier établissement je suis resté deux ans. C'était un lycée (...) il y avait une section sportive natation et j'avais été chargé de coordonner cette section sportive. Section sportive qui marchait avec le club local. »<sup>2</sup>

D'autres types de projets liés à l'animation de l'A.S permettent de s'investir sans qu'il y ait forcément une reconnaissance par les agents de l'institution ; elles font partie du service d'enseignement des enseignants d'EPS.

« L'A.S ça me plaisait (...) parce que déjà j'avais affaire à des gamins (...) qui étaient motivés (...) volontaires, (...) et puis avec lesquels je pouvais avoir des relations, qui correspondait plus (...) à ma personnalité. C'est-à-dire (...) plus proche plus conviviale voilà. (...) En A.S j'ai fait plein de trucs (...) les premières années où j'étais à Oyonnax j'ai fait (...) du ski de fond le mercredi parce que ce n'était pas loin, on se regroupait avec un autre collègue (...). Donc on s'était démené pour (...) du matériel (...). Donc on faisait en fin de saison, (...) les magasins de location (...) de ski qui chaque année (...) bradaient (...) des brassées de skis. (...) Donc [on] arrivait à équiper les gamins dis ! (...) C'était Oyonnax (...) c'est la limite du Jura (...) c'est le plus grand domaine de ski de fond en France, même dans, dans le monde. (...) Donc on a intéressé, des gamins qui étaient du coin mais qui n'avait jamais, dont les parents (...), n'étaient pas intéressés par ça. Et moi j'ai revu des gamins qui ont accroché comme ça et qui ont fait du ski de fond. Et que je revois encore sur les pistes maintenant. (...) C'est super ! J'ai emmené des gamins au championnat de France de ski de fond aussi. (...) je dirais [vers 19] 90-91 par-là (...) Après (...) le ski de fond ça s'est un peu essoufflé quand il y a eu le changement de

---

<sup>1</sup> Ibidem, pp. 109-110.

<sup>2</sup> Ibidem, pp. 102-103.

technique entre l'alternatif, la technique de l'alternatif et le patinage. Il (...) fallait un autre type de matériel, (...) après je suis retombé dans des trucs plus traditionnels, des sports co (...) j'avais un collègue [qui faisait] (...) classe rugby à horaires aménagés. Ça débordait sur l'A.S après. (...) Un bon niveau, on emmenait les gamins en championnat de France aussi (...) j'ai créé une section de rugby pour les gamins (...) À l'A.S je m'impliquais, (...) j'avais le la coordination, (...) secrétaire de district »<sup>1</sup>

Certaines fonctions nécessitent d'être élu, et requièrent non pas une reconnaissance des agents de l'institution mais de ceux qu'on appelle « les usagers » (les élèves, les parents, etc.).

« Ben Terrain Fleury (...) moi j'étais (...) surtout secrétaire d'A.S ! (...) ou trésorière d'A.S (...) je me suis toujours impliquée beaucoup dans (...) l'association sportive donc (...) j'ai très souvent (...) pris des fonctions (...). De toutes façons (...) à Courçon on était trois donc (...) il fallait forcément (...) un secrétaire. »<sup>2</sup>

S'investir dans le bureau, se partager ces responsabilités participe au fonctionnement de l'A.S de l'établissement. D'autres formes d'investissement dans le métier peuvent être chronophages et laisser peu de temps pour s'investir ailleurs.

« Et des fois on partait la journée, c'était vraiment un peu, colonie de vacances. À la voile pendant des années, pendant les dix ans. (...) au passage, j'entretenais les bateaux. Je passais l'après-midi. (...) Oui tous les ans on partait, pique-nique, garçons et filles dans la rade de Brest. C'est super pour naviguer. On partait 8 heures le matin, on revenait le soir au coucher du soleil. En caravelle, les élèves, (...) elles se souviennent d'avoir traversé la rade, d'avoir pique-niqué tous ensemble et ce sont des trucs qui te restent (...) Et combien ont appris la voile (...) démocratique (...) qui ont connu avec une licence UNSS quoi. »<sup>3</sup>

L'investissement professionnel peut alors s'évaluer par des projets pédagogiques, par l'investissement à l'A.S qui sont dans le prolongement de l'EPS. Mais l'investissement professionnel peut dépasser le cadre spécifique de la discipline, pour s'étendre plus largement jusque dans le métier d'enseignant. Ce sont les dispositifs particuliers présents pour répondre aux missions de l'École, à travers des innovations pédagogiques.

---

<sup>1</sup> Denis, *op.cit.*, pp. 719-723.

<sup>2</sup> Annie, *op.cit.*, pp. 955-956.

<sup>3</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 311.

« Et on a fait des choses très intéressantes ces années-là ! (...) On a fait des IDD<sup>1</sup> (...) on faisait (...) moi j'ai fait des choses avec des profs de sciences nat. (...) Pendant deux ans. (...) Ben oui je me rappelle que (...) on avait les données théoriques (...) qui étaient assurées par la prof de sciences nat, et que nous on faisait les exercices pratiques quoi, donc je me rappelle avoir fait (...) des tests de course d'avoir (...) sensibilisé les gamins aux pulsations cardiaques, au pouls (...) tout ce qui se passait au niveau cardiaque, cardio pulmonaire (...). Il y avait plusieurs thèmes. (...) Oui c'était intéressant à faire, c'était autre chose ça te nécessitait de faire la coordination avec une autre (...) matière, donc c'était intéressant (...) cependant (...), toujours un peu douté sur ce que ça apportait véritablement aux élèves (...) on partait d'un bon sentiment et on se disait bon, allez faut. Est-ce que véritablement (elle sourit) c'était bénéfique? »<sup>2</sup>

L'enseignant d'EPS n'est pas isolé au sein de l'établissement, il travaille en synergie avec les enseignants des autres disciplines, qui ne sont pas forcément des matières qui ont trait au corps, spécificité de la discipline EPS (comme les sciences et vie de la terre).

« Quand j'étais à Gonfreville (...) j'ai fait l'éducation physique en bilingue. En anglais (...) avec des sixièmes (...) c'était, pas toutes les séances d'EPS (...) c'était sur une séance d'EPS, sur une heure où là ben tu essayais (...) de leur donner un peu le minimum etc. Oui j'ai fait ça, regarde (elle me montre sa fiche) (...) en 86,87. Ah ben j'ai suivi la classe en cinquième ! 87 88. Voilà (...) c'était un projet d'établissement (...) ils avaient des classes bilingues ! (...) ils cherchaient (...) des matières (...) le prof d'anglais qui s'occupait de la classe (...) qui a fait un petit peu PEGC (...) éducation physique bien qu'il ait été dispensé toute sa scolarité paraît-il mais (...) il faisait anglais EPS. Donc il avait une certaine attache avec l'EPS puis on se connaissait bien et tout, il me l'a proposé et j'ai dit bon ben allez je vais essayer (...) et puis donc je l'ai fait pendant deux ans.»<sup>3</sup>

Nous avons jusqu'à présent mis en exergue que l'investissement professionnel était l'objet d'une reconnaissance institutionnelle, lié aux missions des enseignants d'EPS, qu'il était aussi fonction du type de poste occupé et de l'ancienneté dans l'établissement. Tous ces paramètres sont externes à l'individu, mais comme nous l'avons évoqué, l'investissement professionnel peut être lié à des paramètres qui

---

<sup>1</sup> Itinéraire de découverte.

<sup>2</sup> Annie, *op.cit.*, pp. 936-938.

<sup>3</sup> Ibidem, pp. 938-939.

leur sont propres. Nous pensons à la famille. Celle-ci peut avoir (ou pas) une influence sur l'investissement professionnel de ces enseignants d'EPS.

À la question, « y a -t-il des stages qui t'ont marquée, qui auraient transformé ta façon d'enseigner ? », la réponse de notre témoin est négative. Mais à sa réponse nous comprenons que l'âge de ses enfants et la distribution des rôles au sein de la cellule familiale ont été des freins et lui ont donné quelques regrets, notamment au niveau de son investissement extra-professionnel.

« Non. Expression corporelle avec une prof de Rennes (...). J'ai fait plusieurs stages avec elle. (...) Pour moi ! (...) Oh, j'ai fait pendant des années à la fac (...) de 35 ans jusqu'à mes (...) j'eus fait de la danse africaine aussi. Elle faisait des stages (...) et parfois on passait le week-end quand J. a un peu, quand les enfants on grandit. Ecoute il faisait foot moi je ne faisais rien hein. Si les enfants, c'est vrai je regrette, (...) d'avoir arrêté la danse, des trucs ben oui pour celui qui faisait. C'était un peu comme ça quoi ! Tu vois je faisais du volley ben j'ai arrêté ..., j'ai fait qu'un an<sup>1</sup>. En arrivant (...) parce que j'adorais ça. Mais il ne m'a pas (...) tu vois, c'est dommage que je n'aie pas eu plus (...) de piquant (...) Et après longtemps et j'ai tout arrêté quand A-G a<sup>2</sup> ... »<sup>3</sup>

Lorsqu'elle semble reprendre une activité de loisir, ses enfants ont 10 et 7 ans, les activités de son mari semblent moins prégnantes ; puis elle arrête à nouveau à 51 ans en raison de l'état de santé de sa fille aînée qui nécessite sa présence. Ce témoignage évoque le poids de la famille sur les activités extra-professionnelles. Subséquemment nous pensons que si cela impacte le temps libre, il en est de même pour le temps professionnel. Pour certains, le fait d'avoir des enfants nécessite des aménagements sans pour autant desservir leur investissement professionnel.

« on était très loin de la famille (...) ma famille était sur Paris, ou en Picardie. Donc (...) quand on a eu des enfants, (...) on a eu recours aux nourrices. (...) Donc nous, (...) on n'a jamais donné de priorité (...) aux enfants (...) genre (...) ma fille mouche un peu trop je reste à la maison (...) On a toujours fonctionné beaucoup avec la nourrice (...) parfaite entente (...) donc s'il y avait des conseils de classe (...) elle [allait] récupérer enfin on s'est toujours impliqué, à fond dans notre boulot. Voir au-delà du boulot puisque (...) on avait des activités annexes, pour (...) se faire un petit peu d'argent. (...) Voilà donc moi j'ai fait des GV<sup>4</sup> par exemple. (...) Et ma fille euh ben, elle est née en février 76. (...) Et donc impliquée à fond quand même dans le boulot. Plus

---

<sup>1</sup> Un an après s'être mariée.

<sup>2</sup> Sa fille a eu une grave maladie qui l'a conduit à reporter son projet de mutation mais qui a aussi nécessité de prendre un congé sans solde.

<sup>3</sup> Hélène, *op.cit.*, pp. 403-404.

<sup>4</sup> Elle donnait des cours de gymnastique volontaire.



les trucs un petit peu annexe plus du sport (...) alors on a continué à faire du volley. (...). Ben oui moi j'ai repris le volley (...) puis (...) mon mari qui était handballeur, a repris le handball. Donc tant qu'on a eu un enfant, on arrivait à gérer des entraînements deux fois par semaine les uns des autres, les matchs avec les déplacements, avec un seul ça arrivait à se goupiller quoi. Et puis ben on arrêtais les sports co quand le deuxième est né parce que là (...) ça faisait trop quoi. Ça devenait trop compliqué, deux gamins et puis tous les deux sur des sports co (...) on a arrêté donc on s'est reconverti (...) vers le tennis. »<sup>1</sup>

Dans ce témoignage, nous remarquons que la répartition des rôles est différente, tout comme l'investissement (extra) professionnel. Pourtant, il semblerait que traditionnellement pour ceux nés dans les années 1950, la mère s'occupe davantage de l'éducation des enfants, laissant alors plus de temps libre aux pères.

« mon parcours professionnel (...) qui a plutôt influencé (...) ma vie de famille. (...) (le ton est taquin) Ouais en fait je suis un macho, finalement ! Hein? (...) T'en penses pas moins. (...) J'ai souvent dit à J. (...) Quand même j'ai eu quelques regrets à un moment de ma vie parce que. Quand j'étais à Jeunesse et sport, je ne m'occupais pas beaucoup de de G-là ou (...) des enfants enfin bon. C'est J. qui s'en est occupé quoi. (...) À cette période-là au moins (...) parce que j'étais impliqué, et sur le plan professionnel et sur le plan syndical (...) j'ai été un peu égoïste, (...) j'ai vécu un peu égoïstement (...) ce sont des traits de caractère qui ressortent tu vois. On en prend conscience après, voilà. »<sup>2</sup>

La répartition des rôles au sein des familles n'est pas toujours aussi visible. Ainsi, lorsque nous demandons à Denis si la vie familiale ou inversement a impacté son évolution ou son métier. La réponse est négative. Ce sont davantage les relations qu'il a eu avec ses enfants qui ont été influencées par son métier.

« le problème par (...) rapport aux enfants ce qui était difficile (...) j'étais assez sévère avec. Parce que (...) je voyais (...) des gamins fonctionner dans les classes, (...) ça ne me plaisait pas comment ils fonctionnaient et je me rendais compte [que mes] gamins ils fonctionnaient de la même façon. Et ça, je ne supportais pas. Je voulais bien le supporter d'autres parce que je me disais (...) parce que les parents ne les tiennent pas où je ne sais pas quoi moi (...). Et bien à la maison j'avais du mal à supporter. Justement, ce manque (...) de rigueur parfois ou ce laisser aller (...) j'avais tendance à, être un peu plus exigeant avec mes gamins. (...) et puis ils en ont fait des activités physiques et avec moi

---

<sup>1</sup> Annie, *op.cit.*, pp. 920-923.

<sup>2</sup> Michel, *op.cit.*, p. 137.

aussi...(...) et puis tout petit (...) j'étais à fond là-dessus (...). Je les ai mis sur (...) des skis de fond, à skier (...). Le petit avait trois ans et tout ça. Après (...) ils ont fait du kayak, (...) ils ont fait championnat de France de kayak, (...) en UNSS (...) En en civil kayak (...) Ah oui j'étais prof principal. »<sup>1</sup>

Il semble avoir lié les contraintes du métier avec sa vie de famille. Tous nos témoins nés dans les années 1950, sont mariés quand ils sont titularisés. Ils sont pères pour la première fois entre 25 ans et 27 ans, les femmes ont entre 25 et 26 ans quand naissent le premier enfant. La fratrie est pour chacun, de deux. Les enfants, la vie de famille, sont des arguments avancés spontanément pour justifier de leur investissement professionnel. C'est au détour de questions sur l'impact de stages professionnels, ou en posant directement la question que nous avons pu avoir une idée de la relation entre vie professionnelle et vie de famille. Autre paramètre qui est propre aux individus et qui pourrait avoir une influence et inversement sur le métier, sont les activités de loisir. Nous avons vu que certains (nous pourrions dire certaines) avaient continué leurs activités de loisir jusqu'à ce que cela deviennent plus compliqué à gérer familialement parlant ou, les avaient mises entre parenthèses le temps que les enfants grandissent. Pour d'autres, les loisirs ont fait partie de leur mode de vie, jusqu'à parfois interagir avec le métier.

« je faisais que rugby en A.S. Voilà. Un bon niveau, on emmenait les gamins en championnat de France aussi. (...) Rugby ça me plaisait ça. Puis je jouais, parallèlement je jouais encore. J'ai entraîné (...) l'équipe (...) Oyonnax qui joue en top 14-là, tu ne connais peut-être pas le rugby mais qui joue à haut niveau. À l'époque on n'était pas ce niveau-là mais, j'étais joueur et (...) j'entraînais l'équipe réserve (...). A.S. aussi je m'étais impliqué pas mal (...) quand j'étais à Thionville (...) Donc j'avais lancé le rugby, et ça plaisait parce que ça plaît le rugby (...) avec les gamins ça fonctionne. Voilà. Et si bien que quand pareillement j'étais au club de rugby de Thionville, là j'ai créé une section de rugby pour les gamins quoi. Donc les premiers c'est (...) les gamins du collège qui sont venus. »<sup>2</sup>

Ainsi, l'investissement professionnel, des enseignants d'EPS nés dans les années 1950 est de divers ordres, sollicite diverses compétences : pédagogiques, logistiques et/ou politique et syndicale. Certaines fonctions nécessitent la reconnaissance institutionnelle, qui semble avoir évolué en faveur de la discipline depuis entre autres, l'universitarisation de la formation et l'intégration totale à l'Éducation Nationale. Néanmoins, certains enseignants décident ou n'ont pas un profil (personnalité, type de poste) qui leur permettent de s'investir dans certaines fonctions. Ils s'investissent alors dans les autres dimensions du métier, spécifique à

---

<sup>1</sup> Denis, *op.cit.*, p. 713.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 721.

l'EPS (défense de la corporation, forte implication à l'A.S ou dans des projets d'établissement). Par ailleurs, certains sont forces de dynamisme, ils s'investissent aussi bien dans la discipline que dans des fonctions sur proposition de l'institution, ce qui s'ajoute à leur métier d'enseignant d'EPS. L'investissement professionnel de ces enseignants d'EPS est donc dépendant d'une part, de paramètres qu'ils ne maîtrisent pas toujours, et d'autre part de leur personnalité. Ce dernier paramètre qui est de l'ordre de l'individu, fait partie de ceux que nous avons appelés internes, nous y avons associés la vie de famille, les loisirs. Ce sont davantage leur personnalité qui guide leur niveau d'investissement et, indépendamment du fait d'être une femme ou un homme. Certains enseignants cumulent les casquettes au cours d'une même année, et s'impliquent aussi parfois dans des activités extrascolaires, comme nous l'avons vu par ailleurs avec Annie. Mais cela dure un temps comme l'illustrent les propos de Denis.

« J'ai été sollicité aussi (...) par le club d'athlétisme, parce que j'en ai fait beaucoup, longtemps mais pareil<sup>1</sup> (...) j'avais envie, j'avais besoin de temps libre. (...). Bon, j'étais avec mes élèves. L'emploi du temps était ce qu'il était (...) à côté de ça, à l'A.S, je m'impliquais, (...) j'avais (...) la coordination, (...) secrétaire de district (...) je ne me voyais pas encore aller m'occuper du club deux fois par semaine, le soir quoi ! »<sup>2</sup>

Nous nous sommes attachés jusqu'ici à mettre en avant les raisons qui pouvaient amener les enseignants nés dans les années 1950 à s'investir professionnellement, nous ferons de même avec les enseignants nés en 1970, afin de pouvoir comparer ces motivations. Mais avant, pour ces derniers, seront étudiés le type d'investissement professionnel (pédagogique, logistique, ...) et les facteurs (externes, internes) qui y conduisent.

Comme nous l'avons vu pour la génération la plus ancienne, pour s'investir au-delà de la classe, dans des fonctions pédagogiques, il est nécessaire d'avoir le profil recherché par l'institution. L'une de ses fonctions est celle de professeur principal. Tous les représentants de l'institution n'attribuent pas cette fonction à un professeur d'EPS selon nos témoins qui ont débuté leur carrière dans les années 1990.

« parce que là dans le bahut où on est, ben tu vois depuis le temps que j'y suis, depuis 2003 (...) il n'y a pas un prof d'EPS qui est prof principal. »<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Il a été entraîneur de rugby à Oyonnax pendant deux ans, avant d'arrêter car les méthodes d'entraînement ne lui seyaient guère.

<sup>2</sup> Denis, *op.cit.*, pp. 722-723.

<sup>3</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 791.

« je pense que j'ai dû être prof principale chaque année. (...) Sauf l'année dernière. (Elle marmonne) Je crois que c'est, j'ai (...) je ne sais pas j'ai demandé (...) au proviseur (...). Je lui ai dit euh:

- Vous n'étiez pas satisfait de mon travail ?

Il m'a dit

- Si, si mais il faut que ça tourne. (...)

Et il a mis, prof principal (...) un prof qui arrivait de Mayotte, donc qui n'a pas fait la rentrée. Et qui ne parlait pas très bien français. (...) Et cette année encore je n'étais pas prof principale, mais la prof principale d'une classe que moi j'avais, (...) elle ne voulait pas être prof principale. Donc je lui ai dit

- Ben moi si tu veux, je veux bien quoi

Et donc elle m'a donné, (sur le ton de la confiance et quasi inaudible) donc il était obligé d'accepter. »<sup>1</sup>

Ce témoignage montre que cette fonction est bien à la discrétion du chef d'établissement en fonction de critères qui lui sont propres, mais aussi qu'elle ne peut être imposée à un enseignant ; elle l'est sur la base du volontariat.

« Puis prof principal (...) les trois premières années du lycée (...) c'est l'année où on est arrivé (...) ils m'avaient mis prof principal. (...) parce qu'il manque toujours des profs principaux. »<sup>2</sup>

L'article 3 du décret 93-55<sup>3</sup> précise que le professeur est « désigné avec l'accord de l'intéressé par le chef d'établissement pour la durée de l'année scolaire. » Notons que Anne-Laure indique avoir rempli cette fonction tout au long de sa carrière après avoir été titularisée mais ignore les raisons de son éviction ces deux dernières années. Elle peut continuer malgré tout à assumer cette fonction, faute de candidats. Elle justifie par sa fibre éducative cette insistance de sa part.

« J'aime bien (...) avoir une classe comme ça, parce que (...) j'ai l'impression qu'on est plus proche de la classe, qu'on fait des choses différentes par rapport à l'EPS, quelques fois on les prend (...) en heure de vie classe, ou on les prend une heure de plus. Avant il n'y avait pas l'heure de vie de classe, hein! (...) tu les prenais une heure, où ils avaient un trou et moi aussi, et on discutait (...) ça pouvait être (...) de l'orientation, ou bien des conseils de classe ou en fonction

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 504.

<sup>2</sup> Yannick, *op. cit.*, pp. 647-648.

<sup>3</sup> Décret n°93-55 instituant une indemnité de suivi et d'orientation des élèves en faveur des personnels enseignants du second degré. 15 janvier 1993.

de leurs activités, comment ça se passait où (...) au lieu de faire une heure de cours en EPS, je prenais une heure et puis on discutait de la classe quoi (...), mais (...) maintenant on nous impose (...) c'est dix heures (...) de vie de classe et (...) donc (...) tu fais moins, enfin ça c'est comme l'A.S (...). Mais (...) avant, (...) des fois, je prenais même qu'un groupe. C'est-à-dire (...) tu vois cinq élèves. Parce que cinq élèves qui posaient souci. Hop je prenais que ceux-là une heure, les autres y rentraient chez eux (...). Mais là, maintenant on peut difficilement faire ça. Parce que tu dois prendre à la classe entière. (...) dans leur emploi du temps. Par exemple moi mes élèves ils ont, en semaine B, ils ont heure de vie de classe. Bon je ne la fais pas toujours, parce que comme je te dis (...) on doit que dix heures ! Tu peux faire plus si tu veux, hein. Je (...) que je vais faire plus mais il y a des fois (...), t'as rien à leur dire ou t'as rien à faire ou machin donc (...) je ne prends pas cette heure. »<sup>1</sup>

Il y a d'autres fonctions qui permettent de s'investir professionnellement sur le plan pédagogique, au-delà du cours d'EPS ; ce sont les dispositifs particuliers, que nous avons déjà abordés. Ce sont les enseignants qui choisissent d'y intervenir.

« Mais j'ai fait les classes relais aussi. (...) Et ben tu sais les classes où (...) t'as des élèves qui tiennent plus en classe. Donc pendant un moment ils sont en classe relais, avant de repartir dans leur classe. (...) J'ai dû faire ça deux ans. (...) Donc ça doit être 2001- 2002, je crois. Ou 2002-2003 (...) La classe relais, elle était dans notre établissement. Et là pareil, on était (...) une dizaine d'enseignants (...) Moi je ne faisais pas d'EPS, je faisais jeu de société pour leur apprendre à canaliser leur énergie (...), être capable d'accepter de perdre, être capable (...) de se concentrer pendant une heure sur un jeu, (...). Et (...) on a été suivi par un psychologue (...) une fois tous les quinze jours, on (...) avait une réunion avec une psy. »<sup>2</sup>

Ainsi, ces dispositifs peuvent s'adresser à un public particulier.

« J'ai fait l'accompagnement éducatif aussi. Oh ouais l'accompagnement éducatif ! Trop classe (...) Ouais avant je ne connaissais pas (...) tu sais, (...) c'est des heures en plus que tu fais (...) donc moi je faisais escalade (...) avec (...) le directeur de l'ULIS<sup>3</sup> (...) avant c'était (...) UPI<sup>4</sup> (...). Et (...) d'ailleurs, lui qui est directeur (...) de l'ULIS (...) quand je suis arrivée (...) en 2004, c'est lui qui avait une sixième SEGPA. Et avec qui je faisais (...) mes optionnaires

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 505.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 502.

<sup>3</sup> Unités localisées pour l'inclusion scolaire. Elles permettent de scolariser des élèves reconnus en situation d'handicap au sein des établissements scolaires ordinaires.

<sup>4</sup> Unité pédagogique d'intégration.

foot-là. Ah non! Mais c'était vraiment trop génial! Et donc (...) on s'entendait très bien, lui il fait beaucoup d'escalade, ou il a fait de l'escalade donc on a ouvert, un accompagnement éducatif, escalade. Et tous ses gamins (...) de l'ULIS, donc tous les déficients visuels, ils venaient. Tu vois ? Donc y avait les élèves du collège plus ceux-là. Donc (...) ah ouais c'était super ! C'était super.»<sup>1</sup>

Parmi ces publics particuliers, outre ceux ayant des handicaps reconnus, il y a entre autres ceux qui ont de très grandes difficultés d'apprentissage. Ce qui conduit à faire preuve d'ingéniosité.

« Moi les SEGPA, j'avais huit heures de SEGPA. J'ai trouvé ça génial parce que là, j'étais super carrée, (elle sourit) j'anticipais les conneries de tout le monde. (Elle commence à rire) je n'ai jamais été aussi au top, dans l'organisation dans les consignes à donner, parce que (...) fallait anticiper, (...) ça m'a vachement fait progresser ! (...) Et puis (...) c'est une satisfaction de voir les gamins ils sont capables de te faire un enchaînement de gym. Alors que même (...) les instits en gros qu'ils avaient, ou les profs qu'ils avaient au collège, n'étaient pas capables (...) de les tenir et tout. Et là (...) fin d'année, ils te font un enchaînement de gym, (...) avec un salto ! (...) Et là tu vois c'est une satisfaction mais, géniale ! »<sup>2</sup>

Les élèves de l'A.S sont aussi un public particulier en ce sens qu'ils sont volontaires et que leur participation est en sus de leur cours d'EPS. Cette mission oblige un investissement particulier des enseignants d'EPS.

« Ben l'A.S, (...) on est allé au championnat de France là avec (...) les gamins. Et puis (...) j'avais une collègue avec moi. (...). Donc Marmande Nevers on avait loué (...) un bus là. On était allé voir (...) une société de (...) jus de fruit tout ça, qui nous avait donné pas mal de trucs, enfin bon, on avait fait les 400 coups pour avoir un peu de sous.»<sup>3</sup>. (...) « je suis partie, au gecko game, avec mes (...) gamins là. »<sup>4</sup>

Ces résultats sportifs des élèves, ces projets sportifs leur permettent de faire voyager les élèves. Ce qui induit pour les professeurs d'EPS des compétences dans la gestion logistique et la recherche de fonds.

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 517.

<sup>2</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 790.

<sup>3</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 486.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 474.

« on est allé au championnat de France (...) je crois que c'était (...) 2008 j'crois ou 2007 (...) on a été plusieurs fois ben, on a été deux fois (...) champion de la Réunion ! (...) Forcément avant (...) [il faut trouver les fonds]. »<sup>1</sup>

Un autre type d'investissement professionnel, qui nécessite la reconnaissance institutionnelle, est d'ordre pédagogique. Il s'adresse à un public désigné que sont les missions de formateurs. Ces missions peuvent se subdiviser en trois branches : jury aux examens nationaux, conseiller pédagogique et formateurs à destination des enseignants d'EPS. Les professeurs qui remplissent cette mission sont officiellement désignés par l'inspection pédagogique.

« Et puis (...) conseiller péda (...) ce sont des sollicitations (...) de la part de (...) l'inspection ou des chargés de mission (...) voilà qui te repère comme étant susceptible de faire le job (...) correctement. (...) j'ai déjà eu (...) des stagiaires (...). C'étaient des licences. J'ai (...) pas été tuteur (...) d'un néo (...) capétien ! »<sup>2</sup>

Ces professeurs sont repérés par divers moyens.

« quand tu arrives à La Réunion (...) t'as une réunion avec l'inspecteur. Les premiers arrivants. Et en fait (elle éclate de rire) il te demande (...) ce que t'as fait comme activité et tout ça. Et donc (...) hop, donc option judo (...) t'as plusieurs trucs à faire, et (...) je crois que non pour les épreuves ponctuelles je crois que c'était une ou deux années (...) après être arrivée. En revanche pour (...) être jury option judo tout ça, ils l'ont fait assez rapidement. Ils ont bien lu la fiche, tu vois ! (Elle rit). Ils ont dit bon, personne ne veut faire, hop! (...) J'en tiens une (...) J'ai fait deux ans puis après, je me suis dit : nan pfff. (...) 2003-2005, et puis après (...) j'ai fait volley aussi, pendant deux ou trois ans. Pareil (...) ça se chevauchait j' crois. (...) J'ai fait une année où j'étais à la fois en judo et en volley. Je crois que j'ai continué un petit peu le volley jusqu'à temps qu'il y ait plus volley en option. »<sup>3</sup>

Mais officieusement, ce sont aussi des collègues qui sont les premiers relais de l'institution.

« 2010, 2011 j'ai eu (...) des stagiaires licence (...) parce que on m'a demandé. À (...) la fac parce que je connaissais le prof de foot, c'est un copain à moi qui jouait au foot, il m'a proposé ça parce qu'il avait trop d'heures et tout ça, (...). Donc c'était juste (...) comme ça. »<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 820.

<sup>2</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1034.

<sup>3</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 798.

<sup>4</sup> Yannick, *op.cit.*, p. 652.

Pour ceux qui sont formateurs d'enseignants d'EPS, si officiellement ils sont choisis par l'institution, les candidatures peuvent être encouragées par les pairs.

« il y a trois ans de ça où j'ai été sollicité voilà pour faire une formation d'initiative locale (...). Des collègues (...) dans le secteur (...) ont proposé mon nom (...) pour que j'encadre, (...) et puis du coup (...) j'ai dit (...): " ben allez ". Ça demandait du boulot après (...) j'essaye de faire le truc (...) du mieux que je pouvais (...). Donc (...) ça fait trois, j'ai eu (...) j'ai encadré (...) que deux stages (...) de formation (...). Mais à chaque fois c'était en co intervention, j'aime bien la co intervention donc (...) je fais de la co intervention à la fac (...) sur (...) les FIL<sup>1</sup>. (...) Ben j'aime bien parce que je trouve que (...) quand on a une expérience (...) depuis trop longtemps dans soit lycée soit collège, on est un peu en décalage avec (...) l'évolution des textes ou avec (...) la pratique, même si j'ai fait (...) treize ans de collège et puis treize ans, j'ai fait autant de collège que de lycée maintenant. Mais (...) on s'éloigne un peu (...) des fois de la réalité de ce qu'est un élève de sixième, quand t'as eu plus que des élèves de lycée. (...) donc moi j'ai (...) bien aimé intervenir avec (...) Anne-Laure (...) qui est plus en prise avec (...) un certain type de public. Et puis là tu vois d'être avec (...) C. (...). C'est marrant, parce que C. je l'ai eue comme stagiaire (il sourit).»<sup>2</sup>

Mais les candidatures peuvent aussi être spontanées, ou les deux à la fois.

« Ben, alors formatrice au tout début (...) c'est donc pour (...) le base-ball [que j'ai été recrutée] (...) ils disaient qui veut bien former et tout ça. Ben moi (...) le base-ball, c'est vraiment quelque chose que j'adore donc (...) je le fais bien donc j'ai dit moi je veux bien faire base-ball si y en a qui veulent. Et (...) du coup avec D. V., ça c'était un collègue on a fait (...) premier stage tous les deux et moi j'ai fait un stage toute seule après (...) à Petite ile, ils voulaient un FIL, base-ball. Donc (...) ils m'ont appelé pour me dire ben vous avez fait donc vous voulez bien refaire. J'ai dit OK. Et là le badminton, c'est Sébastien O. (...) qui m'a dit, moi je fais un FIL je veux bien que tu fasses avec moi, j'ai dit OK. Ben voilà. (...) Et après ben si, aussi je fais passer les oraux. (...) Et je pense que c'est comme ça (...) Marco D. il a eu (...) mon nom (...) parce que Marco il est prof à la fac là. Il a eu mon nom, donc il m'a appelé, il m'a contacté en me disant :

- est-ce que tu veux faire euh, prof à la fac (...) ?»<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Formation d'initiative locale

<sup>2</sup> Sébastien, *op.cit.*, pp. 1062-1063.

<sup>3</sup> Anne-Laure, *op.cit.*, p. 519-520.



Hormis cet investissement professionnel à visée pédagogique qui nécessite la reconnaissance institutionnelle, il y a aussi ceux qui sont liés à l'aspect logistique du métier.

« Après en arrivant au lycée, (...) Troisième année j'ai été coordonnateur. »<sup>1</sup>

« j'étais coordinatrice à Romain Rolland (...) trois ans j crois (...) là aussi c'est gestion d'équipe (...) faire des projets. Et tout ça, moi j'aime bien, en fait, moi j'aime l'école quand on sort. Donc (...) non mais c'est vrai, (...). Tu vois par exemple Cilaos, c'est nous qui l'avons monté (...). Avant il y avait les coordo (...) on ne les voyait pas, ils étaient inexistant ils faisaient leur truc dans leur coin, il n'y avait pas de concertation, pas de réunion, (...). À un moment donné, voilà il faut que ça change et puis que (...) ça bouge un peu, quoi. »<sup>2</sup>

Mais il y a aussi d'autres fonctions liées à l'aspect logistique du métier, que peuvent exercer les enseignants d'EPS qui sont soumises à une reconnaissance citoyenne. Ce sont les fonctions au sein de l'A.S.

« Après en arrivant au lycée, (...) la deuxième année j'ai été secrétaire d'A.S, j'crois. »<sup>3</sup>

« j'ai rédigé les statuts de l'A.S (...) c'était un peu, (...) stressant parce que (...) du coup (...) t'as la responsabilité de tout. »<sup>4</sup>

Chaque enseignant d'EPS a dans son service trois heures forfaitaires<sup>5</sup> dédiées à l'animation de l'A.S de son établissement. Le chef d'établissement est président de droit. Cette association sportive est obligatoire depuis 1945<sup>6</sup>, dans chaque établissement. Comme toute association dans ces années-là, le bureau est composé au minimum d'un secrétaire et trésorier.

Ces fonctions sont liées à un mandat électif, ce sont celles qui permettent aux professeurs de siéger au sein des différentes instances d'un établissement. Elles ne sont pas uniquement liées à la discipline EPS, mais permettent aussi de participer à la vie politique d'un établissement.

---

<sup>1</sup> Yannick, (2017), *op.cit.*, p. 647.

<sup>2</sup> Anne-Laure, *op.cit.*, p. 504.

<sup>3</sup> Yannick, *op.cit.*, p. 647.

<sup>4</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1045.

<sup>5</sup> Tel est le cas depuis le décret n°50-581 du 25 mai 1950, mais il y a eu une parenthèse de quelques années avec le décret n°79-904 du 31 août 1978 où le forfait était alors de deux heures, jusqu'à ce que l'EPS ne soit plus sous la tutelle du ministère de la jeunesse et des sports en 1981. Cela a été rétabli par simple circulaire par Alain Savary, puis par le décret n° 2014-460.

<sup>6</sup> *Ordonnance du 12 octobre 1945 et Arrêté du 5 novembre 1945* cité par NÉAUMET, Philippe. (1992), *op.cit.*, pp. 82-84.

« Oh ben Oui ! [j'ai été au] conseil d'administration »<sup>1</sup>

« Ben-là vraiment pareil au lycée (...) j'ai goûté à tout (...) aux différentes commissions (...) hygiène sécurité (...) les différents trucs quoi les conseils pédagogiques (...) conseil d'administration (...). Ouais (...) j'ai fait tout (...) au lycée. »<sup>2</sup>

Nous avons jusqu'à présent mis en exergue que l'investissement professionnel était, entre autres, la conséquence d'une reconnaissance institutionnelle ou citoyenne. Par conséquent, certains professeurs peuvent ne pas pouvoir s'investir car ils ne seraient pas reconnus comme ayant le profil. Un autre élément qui peut empêcher cet investissement est le type de poste occupé.

« Ben le fait d'être titulaire académique, ça veut dire que déjà je n'ai jamais été prof principal dans ces [établissements] ».<sup>3</sup>

Les professeurs qui sont sur des postes mobiles et ce, d'autant qu'ils sont sur des postes de courte durée ne peuvent s'investir dans des fonctions qui nécessitent d'être à temps plein et sur plusieurs années dans le même établissement. Nous pensons notamment aux fonctions de coordonnateur, de professeur principal qui nécessitent de connaître les partenaires de l'institution pour faire des choix d'organisation et/ou d'orientation. En revanche, il est possible au TZR de s'investir dans des projets pédagogiques de leur classe ou d'équipe EPS comme l'illustre le témoignage suivant déjà évoqué...

« 2002, j'étais collègue j'avais que les SEGPA. Et j'étais en lycée pro juste à côté. (...) Moi les SEGPA, j'avais huit heures de SEGPA (...). Fin d'année, ils te font un enchaînement de gym, avec un salto ! »<sup>4</sup>

... Ou dans des projets interdisciplinaires, le temps de leur présence dans l'équipe.

« Ben avant j'étais TZR moi, donc je changeais chaque année donc si tu veux après (...) Tu t'adaptes en fonction des équipes. (...) t'es toujours dans une dynamique (...) nouvelle, d'adaptation etc. je trouve ça, super intéressant. Et puis tu fais des projets avec de nouvelles équipes. »<sup>5</sup> (...) « En lycée pro, (...) j'avais des menuisiers. Donc on était parti (...) en train dans une forêt (...) du côté de, de Reims. Et on avait fait une course d'orientation avec des énigmes (...) en anglais, sur tout ce qui est (...) soit les feuilles des arbres, alors qu'est-ce que c'est que cette feuille d'arbre ? Donc ils devaient répondre en anglais

---

<sup>1</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 792.

<sup>2</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1045.

<sup>3</sup> Yannick, 2017), *op.cit.*, p. 647.

<sup>4</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 789.

<sup>5</sup> Idem.

(...). Et sur (...) tout ce qui est (...) toutes les machines utilisées pour être menuisier, enfin voilà, tu vois (...) sur des questions (...) soit sur les végétaux soit sur les machines utilisées pour leur travail, soit les découpes, des tenons mortaises des machins. Ouais c'était super intéressant ! (...) Ça c'était, à l'époque, ça s'appelait un peu PPCP (...) un projet pédagogique à caractère pluridisciplinaire (...) avec les autres enseignants. (...) Et ça tu vois, après c'est bien, quand tu t'impliques comme ça sur les projets. Alors après c'est, ce qui est bien aussi (...) c'est que, voilà tu t'engages sur une année donc (...) t'es à fond, t'as de nouveaux collègues, motivée »<sup>1</sup>

Tous ces paramètres de l'investissement professionnel sont externes à l'individu. Mais comme nous l'avons évoqué, ils peuvent être liés à des paramètres endogènes telle la personnalité des uns et des autres ou encore la famille. Concernant cette dernière, nous avons vu quel pouvait être son poids<sup>2</sup> dans l'entreprise d'études pour devenir enseignant d'EPS. Mais aussi que l'investissement des parents dans la réussite de ces études n'était pas négligeable notamment au moment du concours<sup>3</sup>. Cela se poursuit une fois, que les enseignants sont entrés dans la vie active et qu'ils fondent une famille<sup>4</sup>. Cette dernière peut avoir (ou pas) une influence sur leur investissement professionnel. L'un de nos témoins est papa pour la première fois, l'année du concours du CAPEPS.

« il est né à Besançon (...) pendant mon année de stage en lycée là puis, il avait un an enfin, on a déménagé, il avait six mois. »<sup>5</sup>

La question lui est posée de savoir si cela avait pu impacter son investissement dans le métier.

« oh si ça a été, enfin (...) ça n'a pas gêné mais je crois que j'étais tellement, tellement enthousiaste et tout que, ça ne me posait pas de. Je n'avais pas de scrupules (...) à le laisser, parfois plus longtemps chez la nounou (...) pour (...) pouvoir aller faire mes cours (...) de prépa. (...) pour le concours à (...) l'agrég, ou alors pour (...) revenir (...) de l'A.S parce que on faisait déplacements (...). Collège rural donc t'est sans arrêt à droite à gauche (...) le mercredi après-midi. Donc oui bien sûr ça compliquait (...) la tâche (...). Puis ma femme avait un métier (...) qui n'était pas forcément (...) elle (...) travaillait en pharmacie donc elle avait des horaires qui étaient compliqués.

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 789.

<sup>2</sup> Chapitre 7.1.

<sup>3</sup> Chapitre 8.2.5.

<sup>4</sup> La notion de famille ici est celle dont la configuration correspond à deux parents avec au moins un enfant.

<sup>5</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1027.

Donc (...) ouais, j'étais jeune ! (...) Plein d'énergie ! (...) Plein d'envies et, bon je ne pense pas (...) qu'il ait eu, à souffrir (...) d'un manque. »<sup>1</sup>

Ainsi, le fait d'avoir un nourrisson lui rend la tâche plus compliquée mais ne l'empêche pas de s'investir professionnellement comme il l'entend. Il a ajouté une charge à son emploi du temps en préparant le concours d'agrégation en EPS. Selon lui, son enfant n'aurait pas été lésé dans ses choix. Nous comprenons dans ses propos, que la charge de l'enfant était partagée, voir même qu'en raison des contraintes professionnelles de sa femme, cela l'amenait à s'occuper davantage de son enfant.

« Alors après je ne sais pas si j'ai mis la priorité sur l'un ou sur l'autre. Mais (...) je m'occupais de (...) mon petit (...) je m'en suis vraiment beaucoup occupé par ce que (...) ma femme était (...) bien prise professionnellement. »<sup>2</sup>

Pour notre second témoin homme, il est père de famille à 29 ans. Il est titulaire académique depuis un peu moins de 7 ans (il a fait son service militaire, après son année de titularisation) lorsque naît son premier enfant. La même question lui est posée, à savoir si la vie familiale avait eu un impact sur sa vie professionnelle.

« (Il réfléchit plusieurs secondes) Ben euh pas (...) je ne sais pas. »<sup>3</sup>

Cette réponse nous amène à faire plusieurs suppositions. Soit, c'est sa femme qui s'occupait de gérer leur enfant, et il a pu s'investir comme il l'entendait professionnellement parlant. Soit, les tâches étaient partagées, soit l'investissement qu'il avait auparavant n'avait que peu d'impact sur sa vie personnelle. Rappelons comme nous l'avons vu un peu plus haut que, l'investissement professionnel d'un titulaire remplaçant (TA, TZR) ne permet pas de s'investir autant qu'un titulaire en poste fixe, si celui-ci le souhaite ou le peut. En effet, il occupe certaines fonctions comme professeur principal, coordonnateur, secrétaire d'AS à partir du moment où il est muté sur un poste fixe dès sa première année en 2003 ; c'est l'année de naissance de son second enfant. Lorsqu'il fait le choix de ne plus assumer certaines fonctions, sa vie de famille ne semble pas en être la raison première.

« Mais ça n'a rien à voir avec (...) la vie familiale que j'ai arrêté de faire (...) prof principal ou d'assumer d'autres fonctions. (...) C'est parce que prof principal on nous demande de plus en plus de choses et (...) il y a la moitié qui ne les font pas. (...) Si je fais des choses je préfère les faire bien. (...) Et (...) oui ils demandaient de faire une heure de... (...) ça me gonflait. »<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Idem

<sup>2</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1028.

<sup>3</sup> Yannick, *op.cit.*, p. 646.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 648.

D'après ses propos, sa vie de famille n'est certes pas l'élément premier mais conjugué à sa qualité de vie personnelle cela justifie sa moindre implication dans des fonctions qui dépassent le cadre de l'EPS.

« et les autres trucs (...) coordonnateur je serai plus. (Il rit). (...) Ça m'empêche de dormir (...) moi j' suis anxieux de nature, et ça (...) me trotte (il rit). Et puis si, ça joue sur ma vie familiale. (...) Ouais, parce que dans le truc, ce n'est pas que ça me déplaisait plus que ça. Mais c'est de dépendre des collègues qui ne rendent pas les trucs en temps et en heure, machins et puis t'es responsable de ça plus ou moins. (...) Faut pas trop que je sorte de ma zone de confort. (Il sourit). »<sup>1</sup>

Pour notre autre témoin qui était aussi TZR au moment de la naissance de son premier enfant, nous ne relevons pas d'influence de son statut de mère sur son investissement professionnel.

« J'ai eu le grand à 30 ans. Et je trouve que (...) je me suis vite mise à la page<sup>2</sup> (...) derrière et puis je n'ai pas raté autant de temps<sup>3</sup> (...) tu vois (...) j'étais juste malade trois mois, mais j'ai quand même été bosser voilà. (...) Et j'étais en collège, je me souviens, j'étais collègue et lycée pro. TZR. À l'époque, et puis, nan (...), je n'ai pas trop trop raté. Et puis tu te remets vite (...) à la page (...) quand tu as 30 ans hein. T'as (...) la pêche tout ça ! »<sup>4</sup>

Les mêmes remarques que pour le témoin précédent, pourraient être retenues concernant son investissement, une fois en poste fixe. Son premier enfant a deux ans quand elle assume la fonction de coordinatrice, un an après son arrivée dans le poste. En revanche, quelques années plus tard elle restreint son champ d'investissement professionnel, et ne se consacre plus qu'à ses cours d'EPS, pour laisser place à l'investissement de projets plus personnels.

« Coordinatrice (...) je crois que c'était 2004 (...) jusqu'à peu près 2009. (...) Ben arrêté parce que (...) je me disais que c'était (...) c'est bien de tourner déjà ! (Elle sourit). (...) Et puis que j'avais d'autres projets (...) pour avoir des enfants (...). (La voix diminue) J'avais envie de m'arrêter un petit peu de m'impliquer. Tranquillement, penser à autre chose. »<sup>5</sup>

Il est intéressant de noter la manière dont cette déclaration est faite. La voix diminue alors qu'elle justifie sa moindre implication dans l'établissement au bout de six ans dans le poste, pour des raisons personnelles. L'impression donnée étant que cela ne

---

<sup>1</sup> Ibidem, pp. 648-649.

<sup>2</sup> Elle parle des textes officiels.

<sup>3</sup> Elle compare avec son maternité après la naissance de ses jumeaux.

<sup>4</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 788.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 792.

pourrait être un argument recevable, comme si elle se sentait coupable de ne pas s'investir davantage au-delà des cours d'EPS. Ainsi, au retour de son congé de maternité de ses jumeaux, sa priorité semble être de pouvoir être assidue.

«il y a eu G. qui est venu. Il est venu (...) juste à, après la naissance des gamins. (...) après tu vois (...) quand t'as des jumeaux à gérer (...) je crois que ce que l'inspecteur te dit, tu t'en fous un peu. (Elle sourit.

- faut s'impliquer un peu plus
- oui mais là je ne dors pas trop là (elle rit).

Puis bon j'avais l'impression de faire quand même, bien mon boulot, même si je ne m'impliquais pas (...) ailleurs, quoi.»<sup>1</sup>

Elle estime que sa priorité n'est pas de se disperser mais de pouvoir remplir sa mission première, celle d'enseigner sa discipline. Une autre de nos témoins nous révèle avoir arrêté de s'investir dans certains projets à la naissance de son enfant.

« J'ai fait l'accompagnement éducatif aussi. (...) avec (...) le directeur de l'ULIS (...) Et tous ses gamins (...), donc tous les déficients visuels, (...) ah ouais c'était super ! C'était super. Et puis on a arrêté parce que (...) après moi j'ai eu R. (...). Quatre heures, il fallait que je sois la maison pour le récupérer etc. Donc (...) c'était un peu plus compliqué. »<sup>2</sup>

Dans un premier temps, elle cesse certains projets pour, dans un second temps, s'investir de nouveau mais en gérant un nouveau paramètre de sa vie personnelle.

« Ouais, j'ai arrêté l'accompagnement éducatif. Et (...) ouais, tu vois, par exemple (...) le Grand Raid-là, (...). Ben l'année où je l'ai eu, je n'ai pas fait après, j'ai fait. Bon là, je n'ai pas fait parce que mes parents, tu vois, c'est pareil, là ils sont venus donc je n'ai pas voulu faire. Et (...) puis c'est pendant les vacances d'octobre donc l'année d'avant on n'avait pas fait non plus parce que je pense j'étais partie. (...) Moi je pose une condition à mon chef d'établissement, je fais les voyages si j'emmène R<sup>3</sup>. Si je ne peux pas emmener R., je ne pars pas. Donc tous les voyages il a accepté donc je suis toujours partie avec R. Donc ça c'était, c'était vraiment cool. Et (...) après (...) au niveau de l'engagement (...) je traîne un petit peu moins, qu'avant. Tu vois, au collègue. Je sais que (...) quand je dois récupérer R. à quatre heures (...) je file. Tu vois, avant je pouvais rester, quatre heures, quatre heure et quart, quatre heures

---

<sup>1</sup> Ibidem, pp. 798-799.

<sup>2</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, p. 517.

<sup>3</sup> Son fils.

trente, tu vois, pas de souci, R.<sup>1</sup> rentre tard. Donc (...) à la rigueur même si à (...) six heures trente je ne suis pas là, il n'est pas encore rentré donc (...) tu vois je pouvais traîner un petit peu. Travailler un petit peu plus avec les collègues, et tout ça. Là, par exemple même (...) dans mon emploi du temps. Là maintenant, je travaille plus le mercredi matin. Parce que à onze heures R. il quitte. (...). Avant (...) je travaillais le mercredi matin. Pendant un moment, (...) j'ai travaillé le mercredi matin, quand il était chez la nounou, parce que je pouvais le récupérer qu'après. Mais à partir du moment où il y a eu l'école et changement de rythme scolaire-là, il finissait onze heures. »<sup>2</sup>

Son témoignage montre comment elle réussit à concilier son investissement en dehors de la classe et sa vie de famille. Mais lorsqu'elle ne peut accommoder son emploi du temps, avoir l'autorisation d'amener son fils dans ses projets, ou quand d'autres contraintes s'imposent à elle, elle choisit de privilégier sa vie de famille et renonce à s'investir davantage professionnellement. Son exemple révèle aussi que la vie de couple peut influencer sur le temps passé au travail.

Nous avons jusqu'à présent montré comment la vie de famille pouvait plus ou moins modifier l'investissement professionnel de nos témoins nés dans les années 1970. Quel que soit le sexe de ces professeurs, l'arrivée de leur premier enfant ne semble pas modifier véritablement leur volonté d'assumer des fonctions au sein de l'établissement. En revanche, être sur un poste fixe permet davantage aux professeurs d'EPS de pouvoir s'investir dans des missions autres que celle de l'enseignement de leur discipline. Toutefois, s'ils souhaitent s'investir dans certaines fonctions, il faut qu'ils aient été reconnus comme ayant les compétences ou qu'ils aient été élus. Par ailleurs, même si de prime abord, l'investissement professionnel ne semble pas être tributaire de la vie familiale, certaines fonctions peuvent être abandonnées au regard de la charge qui leur sont inhérentes et qui pourraient impacter négativement la vie de famille ou des projets personnels. Il semblerait aussi que l'âge auquel naît le premier enfant et le nombre d'années d'expérience professionnelle soient des variables qui influencent la façon de s'investir dans le métier. Plus on est jeune moins on cherche à concilier vie professionnelle et vie familiale ; on s'organise pour les assumer de plein front, au risque parfois que cela soit préjudiciable à la vie de famille.

« c'est peut-être le fait (...) d'avoir été (...) autant impliqué (...) qui a pu peut-être rejaillir un peu sur la vie de famille. C'est ce serait plutôt dans ce sens-là. »<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Son pacsé.

<sup>2</sup> Anne-Laure, *op.cit.*, pp. 537-538.

<sup>3</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1028. Il est divorcé de la mère de ses enfants après leur arrivée à La Réunion.

De plus, moins on est jeune à la naissance du premier, plus on a de l'expérience du métier, plus on cherche à aménager sa vie professionnelle autour de sa vie de famille. Pour résumer, brièvement, le type d'investissement dans le métier de cette génération née dans les années 1970, est pédagogique et logisitique. Les paramètres qui conditionnent leur investissement sont de nature différente : externes ou internes. Les premiers que nous avons identifiés sont le profil de poste, et la reconnaissance institutionnelle, voire celle de leurs pairs. Tandis que les seconds sont internes et liés à leur famille.

### 11.1.3 Comparer le métier d'enseignant d'EPS entre deux générations à travers le filtre de l'investissement professionnel

L'intérêt de cette comparaion nous permet de constater que ce métier revêt de multiples facettes. Certaines brillent plus que d'autres en fonction des époques et des individus. Nous en avons mis trois en exergue : pédagogique, logistique et politique. L'investissement est dépendant du contexte (exogène ou endogène à l'agent). Pour qu'ils puissent s'investir professionnellement, certaines conditions au niveau du contexte exogène doivent être réunies. L'environnement local (centre de voile ou un établissement très bien doté en installation ou des équipes pédagogique d'EPS ou d'enseignants dynamiques) favorise l'investissement pédagogique au sein de la classe des enseignants d'EPS. Certains, s'investissent davantage au sein de l'A.S qui est un prolongement de l'EPS. Quel que soit le type d'établissement (collège, lycées, zone rurale, urbaine, labellisée ou non), les enseignants d'EPS s'investissent dans des projets pédagogiques, (qui dépassent le cadre de leur cours d'EPS) qui sont aussi interdisciplinaires (IDD, PPCP). Ils répondent ainsi aux enjeux éducatifs de l'École comme tout autre enseignant, comme l'a écrit Alain Savary<sup>1</sup>, ministre de l'Éducation Nationale en 1982. Le ministère de tutelle semble agir aussi sur l'élargissement des fonctions des enseignants d'EPS. En effet, est-ce une coïncidence si ce n'est qu'une fois que l'EPS est intégrée en totalité à l'éducation nationale que les premiers postes de professeur principaux sont proposés à nos témoins nés dans les années 1950, à partir de 1981, soit sept ans après la titularisation de l'un d'entre eux. Nous ne le pensons pas car pour un autre de nos témoins, cette fonction lui aura été refusée dans son premier établissement et accordée quand en 1981, il aura muté. Cela est affaire d'une « *considération nouvelle* » du métier comme il apparaît dans le bilan<sup>2</sup> que fait le ministre de l'Éducation Nationale, dix ans après l'intégration de la discipline. « *La « gym » passait encore trop pour un divertissement. Elle n'était pas suffisamment prise au sérieux.* » La formation des enseignants d'EPS, est citée en

---

<sup>1</sup> SAVARY Alain, *op.cit.*, p. 4

<sup>2</sup> JOSPIN, Lionel. (1991), *op. cit.*, pp. 13-14



exemple par le ministre: « au CAPEPS une épreuve professionnelle ; elle existait déjà. Dans ce domaine, l'EPS sert d'exemple ; il faut préserver cet acquis. » Cela continue avec « l'organisation exemplaire de la formation continue des enseignants d'éducation physique dans les Académies, a constitué des signes tangibles d'une considération nouvelle.». Ainsi, l'investissement professionnel est aussi conditionné par la reconnaissance institutionnelle, qui se décline jusqu'au niveau local par ses représentants : les chefs d'établissement. Certaines fonctions sont à leur discrétion, ils peuvent refuser qu'un enseignant volontaire assume certaines fonctions. Comme le reconnaît en 1991, le ministre de l'Éducation Nationale cette attribution n'a pas toujours été le cas « On a commencé à écouter les professeurs d'EPS dans les conseils de classe. On leur a plus souvent confié la fonction de professeur principal. »<sup>1</sup> Aujourd'hui encore semble subsister des résistances de la part de certains chefs d'établissement. Plus de quarante ans séparent le même constat de deux professeurs d'EPS de générations différentes.

« À mon premier poste-là, [1978] à Thionville. (...) je m'aperçois qu'il (...) y avait aucun prof d'EPS qui (...) était prof principal ! »<sup>2</sup>

« parce que là dans le bahut où on est, ben tu vois depuis le temps que j'y suis, depuis 2003 (...) il n'y a pas un prof d'EPS qui est prof principal. »<sup>3</sup>

Une de nos témoins, née dans les années 1970, nous raconte ne pas pouvoir être professeure principale ces dernières années en raison d'un refus de son chef d'établissement, alors qu'il n'y a que peu de postulants à ces fonctions. L'argument avancé étant la nécessité d'un turn-over. L'investissement professionnel des enseignants d'EPS quelle que soient les générations est donc soumis à la reconnaissance institutionnelle. Le versant pédagogique s'étend ainsi au-delà du cours d'EPS, « les enseignants d'EPS se sont investis dans l'action éducative de l'établissement, en particulier dans les projets d'actions éducatives, les fameux PAE, qui mettent en œuvre des pédagogies différenciées. Ce dynamisme, ce sens de l'innovation contribuaient à les faire apprécier de leurs collègues et des chefs d'établissement et à asseoir leur crédit. »<sup>4</sup>. Cela est valable pour nos deux générations. Seul un sentiment d'incompétence, de motivation pourrait freiner ce type d'investissement ; ce sont ce que nous appelons des facteurs endogènes, propres aux personnes. Lorsque nous restons sur le versant pédagogique, nous observons que nos témoins nés dans les années 1970 s'investissent davantage dans le rôle de conseiller pédagogique auprès des étudiants en STAPS que leurs aînés. Ils sont trois sur quatre à déclarer avoir des stagiaires, à l'inverse de leurs aînés où

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 13

<sup>2</sup> Denis, *op.cit.*, p. 714.

<sup>3</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 791

<sup>4</sup> JOSPIN, Lionel. (1991), *op. cit.*, p. 14

seule l'une d'entre eux a assuré cette fonction et sur un laps de temps très court car elle s'est investie dans d'autres fonctions du métier d'enseignant d'EPS. Pour une autre de nos témoins (maîtresse d'EPS), elle sous-entend que cette fonction est assurée uniquement par les professeurs de son établissement. Et pour un autre, il n'en éprouve pas le désir car cela nécessiterait pour lui d'être en adéquation avec les textes officiels. De plus, nous constatons qu'il paraît plus facile de s'investir au niveau universitaire en y accomplissant des vacances, pour la génération née dans les années 1970. Ils ont le statut de professeur, ayant un grade universitaire. Un seul de nos témoins nés dans les années 1950 avait enseigné à l'université de 1979 à 1982 et à l'étranger, mais sur un malentendu<sup>1</sup>. Par ailleurs, l'investissement professionnel est conditionné par le profil de poste. Ceux qui sont sur un poste fixe s'investissent dans les différentes facettes du métier tandis que ceux qui sont sur des postes de remplaçant s'investissent sur le volet pédagogique du métier. À noter, que c'est parmi les enseignants de notre jeune génération que ce profil de poste est assez courant. Et lorsque ces titulaires-remplaçant sont à leur tour sur un poste fixe, ils peuvent plus aisément assumer des fonctions qui nécessitent davantage de compétences logistiques et/ou relationnelles. Des paramètres exogènes (contexte sociétal, local, type de poste) à ces enseignants d'EPS influencent leur investissement professionnel. Le métier d'enseignant d'EPS ne s'exerce plus tout à fait comme avant l'universitarisation et le changement de ministère de tutelle. Si on s'appuie en plus sur la circulaire relative à la mission des enseignants du second degré qui paraît en 1997, la mission des enseignants d'EPS est redéfinie au même titre que celle de tous les autres professeurs. Avec l'universitarisation, la formation des enseignants d'EPS se finalise par une dernière année de formation à l'IUFM comme tous les enseignants du second degré en vue de créer une unité dans le corps. Leur mission s'inscrit dans un cadre : « *La mission du professeur et la responsabilité qu'elle implique se situent dans le triple cadre du système éducatif, des classes qui lui sont confiées et de son établissement d'exercice.* »<sup>2</sup>. Les compétences professionnelles nécessitent de la part des enseignants de s'investir dans et en dehors de la classe et de s'inscrire au sein de la communauté éducative pour peu que le contexte soit favorable. Le témoignage suivant illustre les propos

---

<sup>1</sup> « *Moi j'étais affecté (...) à l'université de Constantine (...) je suis allé à l'université puis le Président de l'université, un algérien me dit, le doyen-là, il me dit « écoutez mais nous on n'a jamais demandé de prof de gym ». Et j'avais mes contrats (...). Et au débouché, à Alger ils m'ont promis, un autre poste (...) à Tizi ouzou. (...) On a eu vaguement une explication. Ouais qu'il s'était trompé au niveau du ministère, c'est l'ambassade qui nous avait dit ça. En fait (...) ils avaient recruté cinquante médecins dans un premier temps. Et puis comme il n'y avait pas de candidatures. De médecins voulant venir en Algérie, ils s'étaient rabattu sur des profs de gym, pensant que (...) mais bon on n'a jamais été sur de ça, que les profs de gym qui avait une formation en anat. et physio auraient pu prodiguer des cours (...) dans les universités sans doute pour la médecine (...).* » Michel, *op. cit.*, pp. 68-69

<sup>2</sup> Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997, *op. cit.*

du ministre concernant « ce dynamisme, ce sens de l'innovation » des enseignants d'EPS tout en soulignant l'importance du contexte d'enseignement :

« vraiment de très bons souvenirs ! [de ma première année d'enseignement] Très bons rapports avec les élèves, très bons rapports avec la cheffe d'établissement (...) la principale qui était, vraiment une personne (...) bien sous tous rapports (...) humaine (...) compétente carrée (...). Et puis qui te laissait prendre des initiatives et donc du coup ouais je me suis vraiment, impliqué très rapidement (...) dans la coordination (...), prof principal, on a monté des projets (...) de classes sportives (...) on emmenait les élèves (...) faire des semaines (...) plein air (...). (...) j'étais responsable d'une classe avec (...) les compétences. (...) Voilà il y a vingt-cinq ans, j'ai commencé au bout de deux ans d'enseignement. Académie de Créteil (...). Projet (...) pour essayer (...) de mettre en avant les compétences (...) et on essayait de sensibiliser les profs sur (...) notre façon un peu (...) d'aborder l'enseignement. Et donc du coup je me mets là-dedans, je suis professeur principal de la classe. On essaie de fédérer une équipe qui a envie (...) »<sup>1</sup>

Entrent alors en jeu les paramètres exogènes (contexte sociétal, local, type de poste) à l'enseignant d'EPS qui influencent leur investissement professionnel sur le plan pédagogique mais aussi sur d'autres plans. D'autres fonctions qui ont à voir avec le volet logistique du métier, en plus de la nécessaire reconnaissance institutionnelle exigent une certaine stabilité dans le poste, comme par exemple celle de coordonnateur, de délégué de district à l'UNSS, membre du secrétariat d'examen. Nos témoins qui ont souvent changé d'établissement d'exercice pour diverses raisons (mise à disposition, titulaires remplaçants) ne peuvent être repérés comme capables, compétents pour assumer certaines fonctions, pour peu qu'ils le veuillent. En effet, certains facteurs exogènes à ces enseignants conditionnent le type d'investissement dans le métier. C'est le cas d'un de nos témoins qui aura préféré s'investir sur le volet politique et syndical du métier d'enseignant d'EPS. Les conditions de travail qu'ils trouvent à son retour d'une parenthèse à l'étranger (en 1984) l'amène à s'engager syndicalement. Et l'état lamentable des infrastructures n'est pas une vue de l'esprit ; cela est reconnu dans le bilan du ministre en 1991 : « *Les conditions de travail des enseignants et d'accueil des élèves dans un nombre encore important d'établissements constituent un frein regrettable au développement de la discipline. Souvent les équipements nécessaires à l'enseignement de l'EPS sont insuffisants ou vétustes lorsqu'ils ne font pas complètement défaut.* ». Il est intéressant de relever à propos de l'une des voies de l'investissement politique dans le métier que la plupart des enseignants de l'ancienne génération ont été syndiqué une grande partie de leur carrière pour ne

---

<sup>1</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1025.

pas dire toute (seul, un de nos témoins ne l'a jamais été, et une a cessé de l'être au bout d'une quinzaine d'année). Leur choix de se syndiquer était motivé par la place de l'EPS au sein de l'École.

« c'était (...) la défense (...) de la profession ! Des conditions de la profession. (...) un syndicat pour nous c'était la défense de la profession, de notre statut (...) ben tu vois tous les gens qui se sont battus, qui étaient maître aux. qui voulaient, les profs adjoints qui sont devenus profs enfin (...) voilà. C'était ça nous. Défendre la profession »<sup>1</sup>

La motivation première de cette adhésion au syndicat est donc d'améliorer les conditions de travail et celle des multiples statuts des enseignants d'EPS. À partir des années 1990, comme nous l'avons vu précédemment, il y a une prise de conscience des conditions de travail des enseignants d'EPS par l'État, elles sont quelques peu améliorées. La question des statuts semble réglée du fait de l'universitarisation de la formation qui met fin à la disparité du niveau de recrutement et du temps de formation. En reprenant les mots de Guilhem Véziers, le rôle du syndicat glisse alors d'un « militantisme corporatif » à un « militantisme pédagogique »<sup>2</sup>. C'est ainsi que nous le comprenons lorsque notre témoin, née dans les années 1950, explique les raisons qui l'ont amenées à ne plus se syndiquer.

« et ce qui a fait qu'on a arrêté de se syndiquer c'est que on a trouvé que le syndicat, se mêler trop, de tout ce qui était (...) pédagogie, tout ce qui était enseignement, tout ce qui était enfin tu vois qu'il se mêlait un peu des programmes (...) se mettait (...) à donner leur point de vue (...) sur tout ce qui était (...) pour nous (...) pédagogique. (...) Donc le syndic, l'orientation que prenait le syndicat (...) ne correspondait plus à ce que nous on attendait d'un syndicat. (...) ça ne nous a pas empêché de nous mettre en grève quand on est à Courçon là, voir défiler dans les rues de la Rochelle (...) je ne sais combien de fois, parce que c'était au moment de ? (...) ce n'était pas les retraites ou j' sais pas quoi ? »<sup>3</sup>

La défense de la corporation n'apparaît plus nécessaire ou elle l'est trop, c'est ce que semble traduire aussi en partie ce témoignage d'un de nos témoins de la jeune génération.

« Parce que (...) je n'étais pas d'accord avec (...) les lignes (...) le positionnement syndical. Je trouvais (...) le mot est un peu...(...) trop corporatiste. Trop (...) parfois à défendre (...) des choses (...) avec lesquelles je n'étais pas forcément en accord. Donc j' trouvais que c'était important (...)

---

<sup>1</sup> Annie, *op.cit.*, p. 963.

<sup>2</sup> VÉZIER, Guilhem (2007), *op.cit.*, pp. 306-366.

<sup>3</sup> Annie, *op.cit.*, pp. 963-964.

en soi je trouve que c'est important d'avoir (...) un contre-pouvoir (...). Mais parfois, je trouve que des positions (...) sont trop (...) à toujours être contre. (...) Euh surtout le syndicat dans lequel j'étais. (...) Le SNEP. (...) À chaque fois qu'il y a une évolution (...) enfin pas à chaque fois mais. Trop souvent à mes yeux, c'était, ce n'est pas bien ! (...) Et en fait je trouve que (...) à chaque fois (...) que j'ouvre même encore (...) un bulletin syndical, c'est toujours, de la revendication. Non (...), enfin toujours, j'exagère un peu. (...) je trouve que (...) c'est plus dans l'opposition que (...) dans la construction. (...) Après je (...) veux dire je ne crache pas dans la soupe et il y a des avancées énormes qui ont été faites, grâce au syndicat. Donc (...) je ne dis pas le contraire. Mais (...) maintenant je suis voilà (...)! On est la seule discipline à avoir un syndicat spécifique (...) Après ça s'explique, voilà je veux dire on a tous eu (...) des cours d'histoire. »<sup>1</sup>

C'est par l'expression des motivations qui ont amené notre témoin à arrêter d'adhérer au syndicat que nous avons pu entrevoir le rôle qu'il attend de cet organe. L'un des effets de l'universitarisation sur le métier conjugué à l'universitarisation de la formation permettrait de penser qu'il n'est plus nécessaire de s'investir politiquement ou plutôt syndicalement (ils s'investissent administrativement au sein de leur établissement en participant aux différents conseils) pour la jeune génération, puisque la place de l'EPS serait assurée au sein de l'École. Toutefois, le rôle de défense de la corporation, des conditions d'exercice semble malgré tout être toujours nécessaire et présent. C'est un des motifs d'adhésion si on en croit le témoignage suivant.

« Ben j'ai été syndiquée pendant, (...) les années où j'étais TZR. (...) Donc de de 98 (...) jusque qu'en, et puis après je suis arrivée ici, je crois que j'étais encore deux ans, syndiquée (...) Pourquoi je m'étais syndiquée ? Parce que comme je changeais pas mal de bahut puis que c'étaient des bahuts quand même (...) qui craignaient. Je me suis dit s'il m'arrive un truc, voilà au moins je serais un peu protégée. »<sup>2</sup>

Les doléances à propos du rôle du SNEP semblent moins être en relation avec son orientation pédagogique qu'avec son positionnement ressenti. C'est ce que nous en concluons par suite des différentes réponses expliquant leurs choix de ne plus se syndiquer.

« parce que je n'étais pas, on va dire qu'il y a des personnes au syndicat qui (...) me plaisaient pas trop (elle rit). Voilà. J'ai, n'étais pas tout à fait d'accord avec le SNEP (...)»

---

<sup>1</sup> Sébastien, *op.cit.*, pp. 1055-1056.

<sup>2</sup> Juliette, *op.cit.*, pp. 812-814.

« Et ça m'a, gonflé un petit peu de voir (...) le SNEP défendre tout et rien (...) surtout. (...) Défendre tous, quoi qu'il arrive. Et des causes qui ne sont pas défendables, et des fois ils vont quand même aider, quoi. (...) Et j'ai côtoyé aussi des gens, qui, je pense sont plus profiteurs qu'autre chose, et qui ont des fonctions dans le SNEP. »<sup>1</sup>

La jeune génération contrairement à la moins jeune a adhéré moins longtemps<sup>2</sup> au syndicat (le plus représentatif) de leur discipline, le SNEP. Il semblerait que cette adhésion se soit faite dans la suite logique de leur construction identitaire, pour faire « comme tout le monde »<sup>3</sup>, pour suivre les recommandations des formateurs de l'UFR STAPS.

« Parce qu'au SNEP, hein, comme tout le monde. »<sup>4</sup>

« Puis tu sais en STAPS (...) il y a des profs je me souviens du prof d'histoire, lui (...) c'était à fond à fond SNEP, donc quand t'es étudiant (...) t'écoutes les consignes, tu dis ouais ouais SNEP (...) t'es pro SNEP. »<sup>5</sup>

Ils ont adhéré le temps d'obtenir leur mutation.

« j'ai été syndiqué (...) au début de ma carrière. Et puis (...) à (...) Rosay-en-Brie j'ai été syndiqué jusqu'à ma mutation à Troyes puis après la mutation à Troyes j'ai arrêté d'être syndiqué. »<sup>6</sup>

« J'ai été syndiqué jusqu'à ce que j'arrive à La Réunion. Je me suis syndiqué les deux premières années à La Réunion. »<sup>7</sup>

L'investissement syndical a été un élément de comparaison qui a permis de mettre en exergue quelques problématiques différentes du métier entre nos deux générations. Il semblerait que la plus jeune génération ressente moins le besoin de devoir défendre sa place au sein de l'École. Elle a le même statut de professeur et le même grade universitaire que les enseignants des autres disciplines. Leurs conditions de travail semblent s'être améliorées. Par ailleurs, ils sont pleinement intégrés dans la vie des établissements, et peuvent exercer leur rôle de citoyens par le biais des différentes instances d'un établissement. C'est une autre forme d'engagement politique.

---

<sup>1</sup> Yannick, *op.cit.*, p. 645.

<sup>2</sup> Au moment des entretiens, il leur reste un peu moins de la moitié de leur carrière à accomplir.

<sup>3</sup> Une de nos quatre témoins ne s'est jamais syndiquée.

<sup>4</sup> Yannick, *op.cit.*, p. 645.

<sup>5</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 814.

<sup>6</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1054.

<sup>7</sup> Yannick, *op.cit.*, p. 644.

Le métier d'enseignant d'EPS évolue, le versant logistique semble s'être élargi depuis 1981, la reconnaissance de sa formation devenue universitaire, de sa spécificité qui amène un autre regard sur l'élève, y contribue.

D'autres paramètres vont intervenir dans le choix de s'investir professionnellement. Ce sont des paramètres endogènes (vie personnelle et plus particulièrement familiale) qui peuvent les amener à varier leur investissement professionnel. Nous constatons que pour la génération née dans les années 1950, leur statut marital change dès leur titularisation, ils se marient et ont des enfants en moyenne à 26 ans. Ils enseignent depuis en moyenne après un peu plus de deux ans d'ancienneté dans le poste lorsqu'ils deviennent parents pour la première fois. Globalement leur investissement professionnel ne semble pas être affecté par la naissance de leur premier enfant, cela peut se compliquer avec l'arrivée du second. Lorsque nous poussons l'investigation, nous nous apercevons qu'il y a chez certains enseignants d'EPS une intériorisation de rôles stéréotypés. L'un sur le ton de la plaisanterie se déclarera macho, en prenant conscience au moment de l'entretien que sa vie professionnelle avait conduit à des choix familiaux, sa femme avait arrêté le travail pour élever leurs enfants et pouvoir le suivre dans ses projets professionnels. Pour d'autres, notamment pour l'une de nos témoins, c'est au détour de questions sur l'abandon de projets (formation, loisir) que nous comprenons que l'investissement professionnel est réduit afin de pouvoir s'occuper des enfants sans que son mari l'y ait explicitement obligée. Une analyse hâtive conduirait à penser que c'est le sort de toutes femmes nées dans les années 1950, mais l'exemple de notre autre témoin femme nous montre que nous ne pouvons faire une généralité du cas particulier précédent. En effet, son mari et elle, ont fait le choix de ne pas faire passer leur vie familiale avant leur vie professionnelle. Ils ont cherché à s'organiser autant qu'ils le pouvaient pour s'investir professionnellement comme ils l'entendaient. Notre autre témoin homme né dans les années 1950, dit s'être occupé de ses enfants, mais nous n'avons pu savoir si la répartition était équilibrée au sein du couple et/ou si cela avait été à partir d'un certain âge. Pour la génération née dans les années 1970, tous ne sont pas mariés mais vivent maritalement (PACS)<sup>1</sup>. Ils ont en moyenne trente ans (à l'exclusion d'un de nos témoins) et sont en poste depuis huit ans quand naît leur premier enfant. Ils ont globalement une vie familiale avec enfant plus tardive que leurs aînés. La naissance de leur premier enfant ne semble pas perturber leur investissement professionnel. Certains, accepteront même des fonctions qu'ils n'avaient jamais assumées avant de devenir parent, qui coïncide avec le moment où ils se retrouvent sur un poste fixe. D'autres s'organisent pour s'investir sans que la vie de famille ne gêne leur désir de s'investir professionnellement ; l'un d'entre eux, ira jusqu'à reprendre des études. Toutefois, il faut relativiser cet investissement professionnel qui ne souffrirait pas de leur changement de statut. Devenir parent,

---

<sup>1</sup> Pacte civil de solidarité.

plus tardivement et avoir plus d'ancienneté dans un poste ne garantit pas forcément qu'il n'y ait pas une transformation de l'investissement professionnel. En effet, l'une de nos témoins déclare, après s'être investie pendant vingt-deux ans dans diverses fonctions, avoir modifié son investissement professionnel depuis la naissance de son enfant à 37 ans (12 ans après avoir eu le CAPEPS). Elle priorise alors sa vie de famille tout en adaptant son investissement professionnel en fonction de celle-ci. Si nous devons comparer l'investissement professionnel de nos deux générations par le filtre de la catégorie du sexe, nous serions tentés de dire que les hommes ne semblent pas prendre cette donnée comme une des raisons qui pourraient modifier leur investissement. La nature de leur poste, l'impact sur leur vie personnelle sont davantage des arguments avancés. Ils s'organisent directement ou indirectement (par le biais de leur femme) pour continuer de s'investir professionnellement. Les enseignantes, quant à elles, une fois mères, s'investissent en fonction de leur personnalité. Certaines ne s'investissent pas au-delà du cadre de l'EPS (mais cela a aussi peut-être à voir avec le statut professionnel pour notre échantillonage), la répartition des rôles dans la famille est distribuée de sorte que la femme s'occupe des enfants. D'autres choisissent de ne pas faire intervenir cette donnée dans leur investissement professionnel et continue de s'investir comme avant, en accord avec leur époux. Ou bien elles mettent leur investissement entre parenthèses le temps de réaliser leurs projets personnels, familiaux ou adapte leur investissement à leur vie familiale. Néanmoins il semblerait que les enseignantes de la jeune génération aient plutôt tendance à concilier vie familiale et travail sans que cela soit au détriment de leur investissement professionnel. Leurs priorités sont singulières, les projets professionnels ne peuvent exclure la vie familiale, quitte à imposer son enfant dans des projets. Et pour d'autres, l'investissement professionnel doit être à minima, l'objectif étant de ne pas être absente. Nous n'avons pu détecter de façon systématique la répartition des rôles au sein de la famille qui, à n'en pas douter est en jeu dans l'investissement professionnel comme le suggère certains témoignages pour la génération née dans les années 1950. Cela semble un peu moins vrai pour la génération née dans les années 1970. En effet, deux de nos témoins (une femme et un homme) suggèrent que leur rôle au sein de la structure familiale n'est pas stéréotypé mais dépend du travail de leur conjoint. Ils sont amenés à concilier travail et famille.

Les récits de vie professionnelle de nos témoins nous a permis de mettre en lumière les effets de l'universitarisation, sur leur mobilité en termes de mutation et d'investissement professionnel. Il existe une autre forme de mobilité appelée verticale qui est la traduction d'une promotion sociale, qui permet de gravir les échelons et de changer de statut. Ce sera celle-ci que nous étudierons maintenant.



## 11.2 Les mobilités verticales

Avant l'universitarisation, il n'y avait que très peu de possibilités de promotion sociale pour tous les enseignants d'EPS. Étaient concernés les maîtres d'EPS, qui pouvaient passer des concours pour intégrer le corps des professeurs-adjoint et passer ainsi de la catégorie C de la fonction publique à la catégorie B (en étant chargé d'enseignement puis professeur-adjoint).

« lui il était aussi maître d'EPS. Maître, prof adjoint (...). Après il a passé le CAPEPS »<sup>1</sup>

En revanche pour les professeurs d'EPS assimilés certifiés, il y a peu de possibilités de mobilité verticale en EPS. Ils pouvaient présenter un concours pour devenir inspecteur à la direction générale de la jeunesse et des sports (DGJS).

« Quand j'étais à jeunesse et sport-là à un moment donné j'ai présenté le concours d'inspecteur de jeunesse et sport. »<sup>2</sup>

Ce qui signifie ne plus être en contact direct avec les élèves. Une façon de rester dans la branche de l'enseignement, est de postuler dans les différentes structures de formation dans lesquels sont présents des certifiés, à la condition d'y avoir enseigné un minimum de temps comme le rappelle ce que nous appelons l'affaire Mérand. «*Quelques temps avant la rentrée 1950, la DGJS (...) décide alors que pour enseigner à l'ENSEP, tout professeur doit auparavant avoir exercé un minimum de cinq années dans l'enseignement secondaire.* »<sup>3</sup>.

Une fois que l'universitarisation de la formation est établie, des grades universitaires peuvent être attribués (maître de conférences, professeur des universités), des nouveaux corps apparaissent (professeur adjoint, agrégé). Ils sont une voie de promotion sociale des enseignants d'EPS, et sont en lien avec l'enseignement contrairement aux autres voies de promotion accessibles par concours : chef d'établissement ou inspecteurs pédagogiques.

Lorsque nous comparons cette forme de mobilité des enseignants d'EPS, nous notons que la promotion est automatique pour les catégories les plus défavorisées de l'enseignement, au regard de batailles corporatives qui sont parfois, intestines.

« Au début, (...) on était (...) maître d'éducation physique. Ça s'appelait comme ça, maître et maîtresse d'éducation physique. On avait un syndicat. Et

---

<sup>1</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 390.

<sup>2</sup> Michel, *op.cit.*, p. 135.

<sup>3</sup> VÉZIER, Guilhem. (2007), *op.cit.*, p. 136.

après (...) après c'était prof adjoint<sup>1</sup> (...). C'est en même temps qu'on est passé (...) éducation nationale peut-être. Et donc du coup, on avait une heure de moins [de service] comme les profs. (...) le syndicat des profs ne voulait pas trop qu'on prenne leurs avantages (...) cette guerre des syndicats (...) voilà, ils voulaient bien qu'on se syndique chez eux mais pas avoir, peut être, les mêmes avantages, un truc comme ça. »<sup>2</sup>

Le statut est réévalué en même temps que le niveau scolaire pour devenir enseignant s'élève (Bac+2 pour être professeur adjoint) et que la discipline change de ministère de tutelle. Les promotions sociales qui permettent aux enseignants de s'élever sont possibles sur la base d'un concours.

« il y a des moments, c'est incontournable. Tu ne peux pas (...) t'améliorer ou tu ne peux pas, progresser dans une carrière si à un moment donné tu ne passes pas des concours ou des diplômes »<sup>3</sup>

Il y a deux voies d'accès à ce nouveau corps dont la création est décalée dans le temps : l'agrégation externe (1983)<sup>4</sup> ou l'agrégation interne (1989). Des conditions sont inhérentes à chaque concours. Pour le premier la limite d'âge supérieure est fixée à 40 ans pour des jeunes étudiants ou professeurs ; pour le second ils s'adressent à des enseignants d'EPS ayant cinq ans d'ancienneté minimum. Cette voie de promotion est récente dans la profession et nécessite de la part de l'ancienne génération d'adopter à nouveau des habitudes d'étudiants pour qui voudrait y prétendre.

« Et tous les samedis, on allait en cours à La Saline, en Ecrit 1. Puis chemin faisant, (...) j'ai joué le jeu avec les autres (...) d'essayer sur un sujet de faire un écrit bon voilà. L'essai était très très laborieux. »<sup>5</sup>

Michel prépare la formation pour le concours d'agrégation interne en 1996, à l'âge de 47 ans soit 24 ans après avoir passé le concours du CAPEPS. Il est le seul de cette génération à avoir tenté ce concours, qu'il réussit l'année d'après. Aucun des autres témoins de sa génération n'a mis en perspective cette voie de promotion.

---

<sup>1</sup> Elle fait partie des professeurs adjoints de « l'ancien régime », NÉAUMET, Philippe. (1992), *op.cit.*, p. 135. Ce ne sont pas les mêmes professeurs adjoints du « nouveau régime » qui doivent être détenteurs du baccalauréat et avoir suivi une formation de deux ans.

<sup>2</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 300.

<sup>3</sup> Michel, *op.cit.*, p. 135.

<sup>4</sup> Les dates sont celles des premiers concours. *Arrêté du 24 septembre 1982 Il est institué une agrégation d'éducation physique et sportive*. JO du 30 septembre 1982. Pour se présenter à cette agrégation externe, il faut être titulaire d'une maîtrise (DESS, DEA, ...). L'agrégation interne d'EPS est créée par le décret du 14 mars 1986, et c'est l'*arrêté du 12 septembre 1988* qui définit les épreuves de cette agrégation « section EPS ».

<sup>5</sup> Michel, *op.cit.*, p. 206.

Parmi la jeune génération, deux professeurs sont agrégés. Ils passent le concours soit en même temps que la préparation au concours du CAPEPS...

« Ouais 95, admissible agreg. 96 ben pareil, alors par contre j'ai tout raté [CAPEPS] mais encore admissible à l'agrég.»<sup>1</sup> (...) « c'est pareil, l'agrég moi je l'ai repassé après (...). Dans la foulée (...). Je crois que je l'ai eu en 99, l'agrég quoi. C'était la troisième fois que je la passais aussi. »<sup>2</sup>

... Soit, choisissent de passer ce concours peu de temps après la titularisation.

« J'ai passé deux fois et je crois que j'ai commencé à la préparer la première année, ça devait être en quatre-vingt, quatorze. 93 ou 94. Ça devait être (...) la troisième année d'enseignement.»<sup>3</sup>

Contrairement à Michel, ils ont enchaîné après le concours du CAPEPS, le concours de l'agrégation externe. Elle aura ce concours, après trois tentatives et juste après avoir été titularisée à la suite du CAPEPS. Elle a 26 ans. Lui, tente le concours trois ans après avoir été titularisé, il l'obtiendra au bout de la seconde tentative en 1996 à l'âge de 27. En conclusion, la jeune génération accède plus rapidement à cette voie de promotion qui n'est possible que depuis un peu plus, d'une dizaine d'années.

L'argument premier avancé qui justifierait les motivations pour passer le concours, quelle que soit la génération, est celui du défi.

« En fait pour tout t'avouer (...) au départ, j'ai passé l'agreg, c'était un peu par défi quoi ! (...) Bon ça a commencé comme ça tout à fait par hasard et puis après c'était un défi perso.»<sup>4</sup> (...) « En fait ça s'est fait un peu par hasard (...) en discutant avec des collègues, je m'intéressais pas mal à l'histoire de l'EPS, tu vois. Et puis le collègue, il me dit

- tu sais, (...) on a des cours d'écrit 1, (...) on a des cours à La Saline, tous les samedis, tu devrais venir c'est intéressant.

Je me suis

- tiens, pourquoi pas, je vais faire un tour.

Et puis on faisait des convois (...) depuis Saint Benoît. On est trois ou quatre dans la bagnole. Et tous les samedis, on allait en cours à La Saline, en Ecrit1. Puis chemin faisant, (...) j'ai joué le jeu avec les autres (...) d'essayer sur un sujet de faire un écrit bon voilà. L'essai était très très laborieux. »<sup>5</sup> (...)

---

<sup>1</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 756.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 780.

<sup>3</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1028.

<sup>4</sup> Michel, *op.cit.*, p. 208.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 206.

- Tu as suivi tous les cours, t'as fait les devoirs et tout, vas-y présente toi.

Pff alors pas convaincu quoi. Puis j'y suis allé, puis (...) quand on a fait le bilan avec Jean- Louis (...), il me dit

- t'as vu, t'es à quelques points de l'admissibilité là, sans avoir (...) forcé de quoi que ce soit.

Alors il m'a convaincu, il m'a dit ben

- écoute (...) vas-y, représente

puis là il m'a dit

- mais là, par contre si tu te représentes, là je suis derrière toi puis je vais te botter le cul »<sup>1</sup>

L'un est poussé par sa soif de connaissance, l'autre pour redorer son estime de soi.

« l'agrégation c'était un petit peu (...) une revanche (...) sur le CAPEPS (...) j'avais l'impression quand même d'avoir des connaissances quoi ! (...) Puis (...) moi je ne voyais pas les trois heures en moins. À l'époque c'est plus une revanche (...) sur le CAPEPS, je me dis ben tu es capable de faire ça, un petit défi quoi ! »<sup>2</sup>

Tandis que pour le troisième, le stimulus est le partage, c'est ce qui l'amène à relever le défi du concours.

« c'est une rencontre (...) en UNSS et tout, avec (...) pareil un jeune sortant, on sympathise et puis

- Ben tiens je vais préparer. Je vais préparer l'agrég, ça ne te dit pas (...) c'est mieux comme ça on bossera à deux (...).

Voilà on avait sympathisé, et puis ben allez chiche. Allons. Allons-y. Et puis (...) on y est allé. »<sup>3</sup>

Cette voie de promotion pour ces deux générations, ne semblerait pas faire partie d'un plan de carrière. Ce sont des rencontres qui les conduisent à relever ce défi de passer le concours de l'agrégation. Être formé avant ou après l'universitarisation de la formation n'est pas sans conséquence sur la perception de ce grade. En effet, Michel qui a suivi sa formation de professeur d'EPS avant l'universitarisation

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 126.

<sup>2</sup> Juliette, *op.cit.*, p. 809.

<sup>3</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1028.

expose ses réticences premières, qui mettent en évidence les divergences qui ont traversé la profession.

« Et (...) j'ai compris qu'il fallait jouer le jeu quoi. Bon, parce que bien avant l'agreg, j'étais complètement contre (...). Pour moi (...) l'EPS c'était (...) être avec des élèves (...). Les faire fonctionner au niveau moteur (...) et puis il n'y avait pas besoin de faire des études supérieures ou je ne sais pas (...) ce n'est pas (...) aller chercher encore plus haut un titre (...) qui apporterait (...) pas plus quoi ! (...) Finalement, je me dis que, c'est peut-être un moyen de prendre du recul par rapport à tout ça. Et de se dire (...) y a d'autres choses à prendre en considération (...) quand tu fais ton enseignement. (...) par rapport à ... tout ce qui est technicité sportive par exemple. (...) C'est difficile à exprimer ça. »<sup>1</sup>

Le positionnement de Michel confirme une enquête menée par Bernard Michon auprès d'enseignants d'EPS de l'académie de Strasbourg en 1983-1984 reprise par Stephan Mierjewski qui met en évidence l'avis favorable des enseignants d'EPS à l'universitarisation de la formation mais qui montre par ailleurs qu'« *une nette majorité (environ 60%) tend en fait à rejeter les finalités de formation ressortissant à la "recherche", à la "culture générale" ou encore au développement de "l'esprit critique", etc., et assimile implicitement les objectifs universitaires des STAPS « à ceux attendus de la formation en EPS ».* La plupart des enquêtés n'ont jamais fréquenté l'Université.»<sup>2</sup>

Nous retrouvons dans les caractéristiques des enquêtés, un point commun avec le parcours de notre témoin. Lui aussi n'est jamais allé à l'université. Il semble moins sensible dans un premier temps à cette culture savante car elle ne lui serait pas profitable sur le terrain. En outre, son témoignage montre comment son point de vue sur la question a évolué, une fois qu'il a entamé la formation à l'agrégation.

« tu vois comme quoi on évolue dans une carrière et dans une vie parce qu'au départ j'étais contre tout ce qui était la diplômite et tout ça puis petit à petit je m'y suis mis quoi. (...) Et maintenant, j'encourage les jeunes (...) à passer toutes sortes de diplômes, parce que ça peut ouvrir des opportunités. »<sup>3</sup> (...) « je me suis remis un peu en question (...) au moment (...) de passer l'agreg. Comment? Qu'est-ce que j'ai remis en question? Peut-être le fait (...) de mieux comprendre (...) comment peuvent fonctionner les élèves (...). Les groupes (...). Enfin (...) je ne sais pas vraiment si ça a remis en question beaucoup de choses, maintenant que tu me poses la question. (...) je me suis enrichi on va

---

<sup>1</sup> Michel, *op.cit.*, p. 208.

<sup>2</sup> MIERZEJEWSKI, Stéphan. (2005), *op. cit.*, p. 243.

<sup>3</sup> Michel, *op.cit.*, p. 135.

dire. Je me suis enrichi de connaissances. À l'agreg (...) d'auteurs divers (...) qui ont écrit (...) sur les élèves, sur le milieu scolaire, (...). Ouais. Le milieu dans lequel on fonctionne quoi ! »<sup>1</sup>

Pour nos deux témoins qui ont été formés après l'universitarisation de la formation, il n'y a pas de manifestations de réserves ou de questionnement sur l'intérêt à passer un concours supplémentaire pour enseigner. Cela semble aller de soi. Juliette bien qu'ayant deux parents enseignants découvre ce qu'est l'agrégation à l'université.

« je me souviens qu'on avait fait un cours de socio. Ouais c'est ça il y avait la socio aussi (...) en DEUG 1 DEUG 2. Et que (...) on disait que les enfants essayaient toujours (...) de faire mieux que leurs parents (...) Alors bon, ben moi (...) je ne savais pas forcément qu'il y avait de l'agreg (...). Et là justement il avait pris l'exemple des profs (...)". voilà quand les deux parents sont profs, machins, (...) souvent l'enfant a envie d'être prof "., ben ouais moi je me dis c'est ça, de toutes façons je ne me vois pas dans le privé (...) je n'ai pas assez de tchatte pour me vendre. ". Et bien souvent ils passent l'agreg ".. C'est la première fois que j'avais entendu ça (...) et puis après tu vois, chemin faisant, ben ouais finalement l'agreg (...), et quand j'avais fait mon mémoire en maîtrise, le prof (...) il m'avait dit

- maintenant que tu as la maîtrise tu peux effectivement passer l'agreg aussi.

Moi j'aime bien les petits défis comme ça »<sup>2</sup>

Ainsi, la présentation à ce concours paraît être une suite logique de l'héritage familial (s'élever dans l'échelle sociale par rapport aux parents) et aux études universitaires, après la maîtrise vient l'agrégation. En final, il s'agit bien inconsciemment d'une promotion sociale même si ce n'est pas le moteur premier. Pour Sébastien, le contexte lui semble favorable pour relever ce défi.

« Et donc du coup ben (...) ce premier collège, tout était réuni, pour (...) être heureux d'expérimenter, (...) plein de rôles, plein de fonctions, (...) en plus (...) j'étais (...) dans l'académie [Créteil] (...) qui m'a permis aussi de me former pour préparer l'agreg. »<sup>3</sup>

Ce concours fait partie des différentes expériences qu'il peut mener, comme si cela faisait partie d'une évolution normale du métier.

En final, lorsque nous comparons les motivations des uns et des autres, nous nous apercevons que, quel que soit l'âge ou le sexe, le défi plus que la promotion sociale

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 207.

<sup>2</sup> Juliette, *op.cit.*, pp. 809-810.

<sup>3</sup> Sébastien, *op.cit.*, p. 1026.

est le moteur de cette mobilité verticale. L'histoire de l'universitarisation de la discipline et la possibilité d'accéder à un autre grade que celui de professeur semble aller de soi pour la jeune génération, comme si cela avait été toujours été possible, et était dans l'ordre des choses. C'est le témoignage et les remarques d'un des enseignants nés dans les années 1950 qui nous sensibilise sur cette évolution permise, grâce à l'achèvement de l'universitarisation de la formation en STAPS dans les années 1980. Par ailleurs, lorsque nous nous attardons sur la filiation de nos témoins, nous notons qu'au moins un de leurs parents était enseignant. Ceci peut être vu comme une promotion sociale : le père de Michel était moniteur d'EPS, sa mère travaillait au foyer ; les parents de Juliette étaient tous les deux professeurs, sa mère PEGC ; les parents de Sébastien étaient dans l'enseignement, sa mère, professeur et son père chef d'établissement. Il est aussi intéressant de noter que de tous les enseignants nés dans les années 1950, le seul qui soit agrégé est le seul dont un des parents est lui-même enseignant. En ce qui concerne, les professeurs nés dans les années 1970, ceux qui sont agrégés ont leurs deux parents qui sont dans le monde de l'enseignement. Mais devenir agrégé ou tenter le concours quand on a au moins un des deux parents dans l'enseignement n'est pas systématique, comme l'illustre le récit de Yannick.

## 12 Conclusion

Déterminer si le métier est différent selon deux catégorisations distinctes de notre corpus (génération et sexe) est loin d'être une tâche facile. D'autant que l'implicite est de définir l'identité professionnelle des enseignants et enseignantes d'EPS, identité qui est en constante construction. Nous avons tenté de circonscrire ce qu'était le métier en nous appuyant sur ce qui était attendu institutionnellement mais aussi sur la représentation que s'en faisaient des acteurs.

C'est par le biais de l'histoire, et plus particulièrement de l'histoire orale, comme l'ont fait bien avant nous Pierre Arnaud ou Bernard Michon, que nous avons entrepris de comparer les professionnels de ce métier pour tenter d'observer une évolution possible, et ce à deux périodes qui nous semblaient significatives. Nous sommes partis du constat que selon les générations, la conception du métier ou tout au moins son exercice, pouvait être divergents. Et cela l'était d'autant plus, lorsque les structures, les temps de formation et le niveau scolaire pour y entrer étaient différents, jusqu'au mitan des années 1970, début de l'universitarisation de la formation. L'une de ses conséquences est une unification du lieu, du temps et du niveau de recrutement. Outre ces diversités, un autre élément d'analyse qui méritait d'être retenu était celui du sexe de l'enseignant. En effet, avant qu'il n'y ait en 1989,

un concours unique, il y avait un recrutement différencié, l'implicite étant une formation différente. À la lumière de ces évolutions institutionnelles, un bornage s'est alors profilé avec pour point d'ancrage l'universitarisation de la formation des enseignants et enseignantes d'EPS. Les critères que nous avons retenus pour constituer notre échantillonnage étaient l'âge, le sexe et la formation suivie, avec pour point commun d'avoir tous passé un concours pour entrer en formation. Interroger ces personnels qui ont été formés avant et après ce processus d'universitarisation nous a paru pertinent pour répondre à notre question de départ : s'agit-il du même métier ? Nous avons alors ciblé nos témoignages sur des personnes nées dans le début des années 1950 et 1970.

Le choix a été fait de nous attacher à une micro-population d'enseignants et enseignantes d'EPS. Et pour notre étude comparative, nous avons préféré une analyse qualitative que permettait la micro-histoire. Elle favorisait ainsi un éclairage différent sur l'évolution de la discipline EPS et plus particulièrement du métier. Elle permettait de mettre en lumière un autre discours, celui de personnel, d'agent ordinaire qui au quotidien enseigne une discipline qui évolue avec le temps. L'intérêt que nous y avons aussi trouvé était qu'elle n'avait pas vocation à être représentative. En effet, le récit de vie est une réécriture de l'histoire par le témoin. Ce dernier n'a pas toujours conscience des réajustements qu'il opère. Si notre étude comparée devait être une représentation, ce serait alors un kaléidoscope, où des fragments d'une histoire du métier d'enseignant-e d'EPS qui se montrent. Ces morceaux de récits de vie ne sont pas fixes car, l'histoire que nous avons cherché à reconstituer, l'est à partir de la vision que nous en avons au présent pour paraphraser Gerard Lenclud<sup>1</sup>.

La méthode que nous avons utilisée est celle des entretiens semi-directifs qui étaient conduits à l'aide d'un guide. Y avoir recours, nous a permis de recueillir avec rigueur des données pour construire notre objet, les champs de questionnement étant les mêmes d'une personne à l'autre. Nous avons pour objectif de recueillir leur trajectoire familiale, scolaire, sportive, culturelle et professionnelle, pour resituer en partie, le contexte dans lequel s'est construite leur identité professionnelle, ainsi que leur ressenti sur ce métier. Dans un premier temps, la constitution de notre échantillonnage s'est faite au regard de plusieurs indicateurs : l'année de naissance des témoins, leur sexe, leur lieu de résidence au moment du recueil des informations et ayant fait ou faisant ce métier dans le second degré, collège ou lycée. Dans un second temps, et bien que cet indicateur soit davantage subjectif, pour une meilleure qualité du recueil d'information, nous avons utilisé

---

<sup>1</sup> LENCLUD, Gérard. La tradition n'est plus ce qu'elle était... Sur les notions de tradition et de société traditionnelle en ethnologie. *Terrain. Anthropologie & sciences humaines* [en ligne]. Octobre 1987, n°9, pp. 110-123.



notre réseau. Nous avons choisi des personnes qui par amitié (dont je n'étais pas forcément la destinataire), acceptaient de se livrer et qui n'avaient qu'une vision très floue d'un travail de recherche. Pour autant, une partie de ce corpus s'est construite au fil des entretiens. L'échantillon est constitué de huit enseignants (femmes et hommes) d'EPS dont la moitié est née dans les années 1950 et l'autre, dans les années 1970. L'observation du principe méthodologique de « saturation » défendu par Daniel Bertaux nous a permis d'arrêter ce nombre. La redondance des réponses apportées mériterait toutefois d'être éprouvée par un plus grand nombre de nos témoins, ce qui nous permettrait non plus d'esquisser une identité professionnelle mais d'en préciser les contours. Ainsi, nos investigations nous invitent à proposer des éléments de réponse, à notre interrogation de départ relative à l'identité du métier d'enseignant (au sens générique du terme) d'EPS avant et après l'universitarisation.

### 12.1 D'une diversité d'écoles de formation et de multiples statuts pour enseigner l'EPS à une institution unique de formation et à une conformité statutaire avec les autres disciplines dans le secondaire.

En ce qui concerne la limitation à un institut de formation : l'université, c'est le décret du 6 juin 1969 qui l'inaugure. Une période de transition pour les CREPS y est accordée, les ENSEPS sont fusionnées en 1971 et de nouvelles missions autres que celle de former les enseignants d'EPS, lui sont attribuées. Ce rôle de formation des professeurs d'EPS est totalement dévolu aux « *unités d'enseignement de recherche qui portent le titre d'instituts régionaux d'éducation physique et sportive* »<sup>1</sup>, les UREPS remplacent les IREPS. Cette mesure s'accompagne alors en 1975 d'une élévation du niveau scolaire requis, que sera le baccalauréat pour tous. Cela n'est pas sans effet sur les statuts. Dès lors, il n'y a plus de recrutement de maîtres d'EPS ayant pour diplôme minimum le brevet. Le recrutement des professeurs adjoints (formés à bac + 2) cesse en 1984, statut qui est venu remplacer celui des maîtres d'EPS, en 1975. Si, progressivement, seul subsiste le corps des professeurs certifiés d'EPS, un nouveau corps naît à la session de 1983: les agrégés. Les niveaux d'affectation préférentielle sont « *les classes préparatoires aux grandes écoles, dans les classes de lycée, dans des établissements de formation et, exceptionnellement, dans les classes de collège* »<sup>2</sup>. Leur affectation dans les classes préparatoires et lycée sont l'héritage d'une école dans le secondaire élitiste avec un examen de passage à la fin du CM2 pour entrer au collège. Ce statut ne les empêche

---

<sup>1</sup> Décret n°69-536. (1969), *op.cit.*, article 3.

<sup>2</sup> Décret n°72-580. (1972), *op.cit.*

pas d'être affectés en collège, faute de place. Le passage à l'uniformisation de l'institution modifie peu à peu le profil des futur·e·s candidats et candidates. Le capital de ces enseignants d'EPS glisse alors d'un capital culturel sportif et pédagogique élevé à un profil culturel moins sportif mais plus scolaire. C'est donc moins un technicien sportif qui est formé (comme dans les années 1970) qu'un didacticien, un ingénieur de la motricité au mitan des années 1990, qu'ils soient femmes ou hommes. Avant l'universitarisation, ce sont des compétences physiques, sportives et pédagogiques assez élevées qui sont attendues des postulants et postulantes : un sportif de compétition ou une femme sportive qui a vécu quelques expériences pédagogiques. Après l'universitarisation, ce sont toujours des sportifs mais d'un niveau moins élevé et moins spécialiste pour les hommes tandis que les femmes (moins nombreuses)<sup>1</sup> quant à elles, leur niveau physique s'élève en prenant comme baromètre le niveau fédéral. Avant l'universitarisation, les détenteurs du baccalauréat pouvaient prétendre à faire partie du corps des professeurs, les autres à celui de maîtres d'EPS. Après l'universitarisation, le capital scolaire initial des futurs lauréats s'est irrémédiablement élevé. L'exigence de qualités physiques perdure encore pour quelques années et l'expérience pédagogique préalable ne semble plus explicitement requise, comme elles ont pu l'être dans la constitution du dossier d'entrée en formation pour celles et ceux né·e·s dans les années 1950. Notre analyse met en exergue une homogénéisation du lieu des formations (l'université). Elle nous conduit dans le même temps à souligner que, pour autant, la formation dans les UFR STAPS n'est pas forcément identique<sup>2</sup>. En fonction des centres de formations et avec l'autonomie autorisée par la loi d'orientation de l'enseignement supérieur, les contenus de formation sont quelque peu différents. Cela commence dès le concours d'entrée où les critères d'éligibilité varient selon l'orientation de l'université<sup>3</sup> et se poursuit à partir des années 1989 dans les IUFM. L'université rassemble en son sein femmes et hommes, qui se destineront au métier

---

<sup>1</sup> En moyenne le nombre de reçus et de candidats au CAPEPS est environ de 60% d'hommes contre 40% de femmes selon les données recueillies entre 1959 et 1988 par Loïc SZERDAHELYI (2014), *op.cit.*, p. 388. À partir de 1989, il devient difficile d'obtenir des statistiques en raison du concours unique selon la catégorisation du sexe. Mais une enquête récente du SNEP (enquête CAPEPS 2014, p. 12) montre qu'en 1998, les femmes représentent 37.79% des inscrits au CAPEPS. Le taux baisse à leur défaveur, on parle de masculinisation du métier.

<sup>2</sup> À ce titre l'objectif de l'ouvrage de Julien FUCHS et Jean-Nicolas RENAUD, (2020), *op. cit.*, p. 24 est de mettre en évidence, par une analyse locale des centres de formations, qu'ils sont singuliers bien qu'ils convergent vers une identité nationale. « *Les lieux de formation dans leur histoire, leurs singularités, leur identité, (...) au-delà des tendances nationales qui les font converger (par la définition des épreuves des concours de recrutement, par exemple), avec une certaine coloration* ».

<sup>3</sup> « *L'autonomie des universités, renforcée par les lois sur la décentralisation, fait que chaque UFR-STAPS a tendance à se spécialiser dans tel ou tel domaine. (...) Selon les UFR, ces concours d'entrée sont différents : certaines imposent quatre sports considérés comme fondamentaux ; d'autres des tests d'aptitudes qui reposent sur leur propre recherche.* » JARNET, Loïc. (2003), *op. cit.*, pp. 245-246.

d'enseignant d'EPS dans une même promotion, mais pas seulement. La création des STAPS conduit à élargir les débouchés professionnels : filières de loisirs, de gestion, d'économie, d'entraînement, de réadaptation à partir de la licence permettant alors d'envisager des emplois extérieurs au secteur scolaire. Et cette réforme sur l'enseignement supérieur aura une incidence sur le profil des formateurs et formatrices<sup>1</sup> qui auront des diplômes du cycle 3 (maîtrise STAPS, DEA etc...), les enseignants-chercheurs femmes et hommes ne seront plus de « *simples certifiés* »<sup>2</sup> comme l'a montré Stephan Mierzewski. Et comme l'indique Joris Vincent, l'universitarisation de la formation n'est pas sans effet sur l'identité professionnelle au sein de cette structure: « *le formateur-pédagogue face à l'enseignant-chercheur, ou le praticien face au fondamentaliste.* »<sup>3</sup> Les formateurs et formatrices d'avant l'universitarisation, pour l'essentiel étaient issus.e.s du terrain, tandis que quelques éléments extérieurs intervenaient dans les sciences biologiques. Parmi les témoignages relevés, Jean Le Boulch faisait figure d'exception ; il était licencié en psychologie et docteur en médecine au moment de son intervention au CREPS de Dinard. Après l'universitarisation et l'académisation des STAPS, les premiers chercheurs et chercheuses ont émergé. Les pionniers (femmes comme hommes) étaient issus du terrain (Hébrard, Pociello, Cogérino, Davaisse, ...). Par la suite celles et ceux qui leur succéderont n'auront pas forcément enseigné dans le second degré bien que le constat de Claude Pineau<sup>4</sup> soit différent. Toutefois certains auteurs évoquent ce problème dont Marc Durand<sup>5</sup>, pour qui posséder un savoir, n'assure pas pour autant la connaissance, la maîtrise d'un métier, c'est ainsi que nous résumons son propos lorsqu'il écrit, en 2001, dans l'un des chapitres de son ouvrage : « formations académiques, apprentissage du métier et connaissances scientifiques » en 2001 :

*« il est simpliste lorsque les chercheurs prétendent produire des connaissances à partir desquels les praticiens devraient agir quotidiennement, ce qui reviendrait à prescrire leurs actions. Est implicitement admise ou explicitement énoncée la croyance selon laquelle il suffirait de développer des connaissances fiables (...) pour comprendre comment enseigner, entraîner, rééduquer, animer et organiser un événement sportif et être en mesure*

---

<sup>1</sup> Stephan MIERZEJEWSKI dans sa thèse montre comment cette formation évolue pour passer de « *simples certifiés* » au sein de l'université à de plus en plus d'enseignants chercheurs.

<sup>2</sup> MIERZEJEWSKI, Stéphan (2005), *op. cit.*, p. 241.

<sup>3</sup> VINCENT, Joris. (2003), *op.cit.*, p. 219.

<sup>4</sup> « *Les anciennes et très suspectes craintes de ceux qui redoutaient que des formations universitaires poussées ainsi que des études scientifiques supérieures, éloignent ces enseignants des pratiques physiques et des terrains de sports, se sont avérées sans fondements.* » PINEAU, Claude. Dix années d'éducation physique et sportive. *Revue EP.S*, 1991, n° 231, p. 11.

<sup>5</sup> DURAND, Marc. *Chronomètre et survêtement : reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'éducation physique*. Paris : Éditions Revue EP. S, 2001, p. 12. ISBN 978-2-86713-225-4.

*d'édicter des règles pour l'action ou des préceptes efficaces et dénués de dogmatisme (puisque scientifique). »<sup>1</sup>*

Parmi les noms des professeurs des UFR STAPS<sup>2</sup> qui ont été cités par nos témoins, nous constatons que beaucoup sont agrégé·e·s dans les années où nos témoins sont étudiant·e·s, et ont par la suite poursuivis une carrière universitaire, plus éloignée des élèves. L'un de nos témoins, voit en l'universitarisation de la formation et plus particulièrement la possibilité de posséder une agrégation d'EPS, une « diplômite »<sup>3</sup> de la corporation, bien que son avis sur le sujet évolue par la suite.

## 12.2 D'une formation et un concours distincts selon le sexe à une formation mixte et un concours unique.

C'est en 1975 avec la loi dite Haby que la mixité se répand dans le secondaire. Avant cette date et donc l'universitarisation, les écoles et les formations étaient différentes selon le sexe. Aux femmes, une formation spécifique (certificat de ménagère, le mouton en gymnastique) ou édulcorée (certaines pratiques physiques ne leur sont pas enseignées ou des distances moindres en athlétisme). Aux hommes, une formation où la virilité peut et doit s'exprimer (les sports de grands terrains, les épreuves de force comme l'haltérophilie : épreuve éliminatoire au CAPEPS). Ainsi, le métier d'enseignant d'EPS est différent de celui d'enseignante d'EPS pour les étudiants et étudiantes né·e·s dans les années 1950, que ce soit dans les contenus appris puis proposés aux élèves. Quant au public auquel, elles et ils s'adressent, il n'est pas forcément le même. Durant leur scolarité dans le secondaire, filles et garçons font de l'EPS avec des enseignants d'EPS ayant la même identité sexuelle. Pour nos témoins femmes, il faut attendre qu'elles entrent en formation pour devenir enseignantes, pour qu'elles rencontrent des professeurs de l'autre sexe. L'inverse n'est pas forcément vrai pour nos témoins homme, mais lorsqu'il s'agit d'enseigner des pratiques physiques, le nombre de formatrices officiant dans les structures de formation masculine est faible. Et si elles interviennent, c'est pour y enseigner des disciplines où le corps à proprement parlé n'est pas mis en jeu, comme les cours théoriques scientifiques : physiologie, anatomie, etc. Ou ces formatrices enseignent des activités qui correspondraient à leur catégorie sexuelle: les activités d'expression, des activités où la performance n'est pas l'objectif premier. Cela n'est pas sans conséquence sur l'exercice du métier, la formation initiale reçue l'influence grandement. Certains et certaines refuseront même d'enseigner certaines activités qui durant leur formation, étaient attribuées à l'autre

---

<sup>1</sup> Ibidem, pp. 12-15.

<sup>2</sup> Bruno HILTON, Pascal LEGRAIN, Armande LE PELLECC, Jacques MARIOT.

<sup>3</sup> Michel, *op.cit.*, p.135.

sexe. Bien que le texte sur la mixité soit promulgué en 1975 sur le terrain, il n'est pas immédiatement suivi d'effet comme nous le racontent certains de nos témoins. C'est avec la cohorte issue de l'universitarisation où la mixité fait partie des contenus enseignés, que celle-ci s'installe petit à petit dans les cours d'EPS dans les années 1990. Dans notre étude comparative, les contenus de la formation n'ont cessé d'être interrogés d'autant que le concours du CAPEPS est devenu unique à partir de la session de 1989. En effet, les enseignants d'EPS nés dans les années 1970 vont dès le début de leur carrière, être confrontés à un public scolaire différent (car mixte) de celui qu'ont connu (unisexe) leurs prédécesseurs. En intégrant le ministère de l'éducation nationale en 1981, l'identité de l'EPS devient scolaire. Elle contribue aux missions qui sont assignées à l'École<sup>1</sup>. L'article 1 de la loi du 10 juillet 1989 stipule que : « *L'éducation physique et sportive concourt directement à la formation de tous les élèves* ». La population dans les établissements est modifiée par la massification scolaire et l'allongement de la scolarité. Et cela n'est pas sans poser des problèmes à certains et certaines enseignants et enseignantes. Des problèmes de discipline qui n'avaient pas été rencontrés jusqu'alors dans les classes, apparaissent depuis qu'elles sont mixtes. Des freins à cette nouvelle répartition des élèves ont été levés et des organisations particulières ont été mises en place. Cette nouvelle donne se traduit dans les textes officiels à partir des années 1980, par un déni du sexe, le terme d'élève est employé, il est neutre. Il en serait de même pour le sport (qui est utilisé en EPS) mais c'est en apparence. Celui qui est enseigné à l'école est à l'avantage des garçons. Le sport est masculin écrivent certaines. D'après nos investigations, nous sommes amenés à penser que ce n'est pas tout à fait le même métier qui est appris par nos deux générations en formation. Et plus particulièrement pour les femmes. Ainsi, si nous devons caricaturer le trait, nous dirions que pour la première génération, sans s'en rendre compte, elle reproduit des stéréotypes d'une hiérarchie culturelle, tandis que pour la seconde, les unes et les autres tentent de s'en affranchir en niant parfois une partie de ce que représente leur identité sociale et culturelle. Autrement dit, les enseignantes nées dans les années 1950 enseignent des activités connotées sexuellement féminines à un public unisexe. Tandis que celles nées dans les années 1970, se sont appropriées et enseignent des sports connotés masculin, elles sont face à des classes mixtes, peu de nos témoins femme enseignent des activités dites féminines. Afin de reproduire la façon dont le métier a été appris en formation, au début de leur carrière (années 1970) nos témoins nés dans les années 1950, modifie (quand c'est possible) la structure de la classe. Ils reçoivent souvent des classes mixtes mais qui ne le sont plus au moment du cours d'EPS. Elles et ils ne s'adressent qu'à leurs semblables, et ceci est d'autant plus vrai pour les femmes qui bien souvent enseignent à un

---

<sup>1</sup> « *L'EPS a en charge les objectifs généraux du Ministère de l'Éducation Nationale. Ces objectifs sont clairs : lutte contre l'échec scolaire, lutte contre les inégalités à l'école, lutte contre le chômage des jeunes. Voilà pour ce qui concerne les devoirs.* » SAVARY, Alain. (1982), *op.cit.*, p. 4.

public exclusivement féminin. Nos témoins hommes ne nous disent pas avoir enseigné à des classes unisexes en début de carrière, la composition de l'équipe pédagogique n'y est pas forcément étrangère. Derrière ces pratiques de terrain, se transmet l'idée que, parce que les femmes ont une fonction biologique différente de celle des hommes, elles n'ont pas les mêmes capacités, et seraient plus faibles. Dans le langage courant le « sexe faible » ne représente-t-il pas la gent féminine ? Elles ne peuvent s'adresser à tous contrairement à nos témoins hommes. Pour ces derniers, lorsqu'ils se retrouvent face à un public exclusivement féminin ou masculin, ceci n'est pas le fait d'un souhait ou d'une organisation particulière, qu'ils auraient mis en place mais des filières choisies par les élèves. Néanmoins, les autres témoignages recueillis nuancent leurs vécus par personne interposée. Séparer les filles des garçons n'a rien d'anormal. Nos témoins femmes nées dans les années 1950 le justifie, ceci est « naturel », et plus simple à gérer.

« [19]76 (...). On a très vite démixté. Parce que le (...) collègue ancien [né en 1932] (...) il était partisan enfin il nous a incité et puis nous jeunes profs on a dit ben oui c'est mieux comme ça (...) systématiquement donc (...) on alignait (...) systématiquement deux classes pour démixter. »<sup>1</sup>.

Les justifications avancées de cette séparation mettent en avant des habitudes de fonctionnement transmises (et leurs stéréotypes) et un probable déficit de formation pour gérer ce public mixte. Pour celles qui ont suivi une formation mixte et passé un concours unique, si elles ont accès aux mêmes activités que les hommes, elles préfèrent enseigner les activités qui ne leur étaient pas autrefois réservées, celles du groupe des dominants,

« au niveau des activités physiques (...) bon ben moi, à la limite moi j'étais contente (...) c'est que moi je (...) me faisais rugby, (...) foot. (...) Le problème c'est qu'elles [l'équipe pédagogique uniquement constituée de femmes] proposaient souvent des activités (...) Gym (...) les activités, (...) soit connotation fille, soit mixtes (...) genre basket (...). »<sup>2</sup>

Les enseignantes nées dans les années 1970, se sont appropriées les éléments de la culture masculine. Bourdieu parle de domination masculine. Si quelques hommes sont formés pour enseigner des activités connotées féminines, ils ne sautent pas forcément le pas ou très timidement pour les enseigner.

« Ben un : pas trop envie. Et puis deux : (...) J'ai fait (...) avec deux (...) classes, j'ai fait. C'est déjà bien. Ce sont des petits effectifs, des classes de filles essentiellement. (...) Et vu que je pense un peu comme eux [il y aurait des

---

<sup>1</sup> Annie, *op.cit.*, p. 943.

<sup>2</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 827.

activités réservées à chacun des sexes] je vais avoir du mal à changer leur vision des choses, si tu veux. »<sup>1</sup>.

Ceci est d'autant plus vrai si ces activités n'ont pas été abordées durant la formation initiale, notamment pour nos témoins nés dans les années 1950 et bien qu'ils aient choisis de s'inscrire à des stages en formation continue

« Moi je n'aurais pas fait danse moi. Non c'est sûr je n'aurais pas fait danse. »<sup>2</sup>

La formation initiale est un moment crucial où se façonne l'identité professionnelle, notamment auprès de ses pairs en stage pédagogique (les tuteurs sont plus âgés que les étudiants). Ils transmettent et/ou incarnent une identité du métier et une façon de le faire.

Le métier est appris différemment selon le sexe de l'enseignant (dans une moindre mesure pour la plus jeune génération) mais il peut aussi être exercé distinctement. Les stéréotypes se poursuivent au-delà de la dimension pédagogique du métier, ils s'étendent jusque dans les dimensions administratives, logistiques du métier. À eux (les parties nobles du travail), les prises de décision, à elles les tâches considérées comme subalternes. Par exemple, partager un demi-service, avoir le titre d'adjointe mais avec une charge de travail plus importante que le directeur.

« Donc j'étais directrice départementale adjointe de la Seine-Maritime. (...) Alors ce qu'il m'avait un peu caché, le collègue, c'est qu'en fait le poste académique ça prenait un tiers de son temps ! Que le poste UNSS ça prenait deux tiers de son temps ! »<sup>3</sup>.

Ou encore celle du secrétariat de l'A.S de l'établissement

« Depuis 2003, ils m'ont collé secrétaire d'AS. (...) Et en plus je suis la seule nana, les vaches.»<sup>4</sup>

Cette distribution des tâches au sein des équipes pédagogique<sup>5</sup> n'est pas toujours consciente, elle est parfois même volontairement acceptée car les enjeux sont ailleurs. Dans nos exemples, l'une souhaite donner une autre dimension à son métier, l'autre est pour une répartition entre chaque membre de l'équipe des tâches afférentes au métier. Ce n'est pas seulement dans la répartition des tâches que peut se lire des manières sexuées de faire le métier. Les équipes pédagogiques sont généralement constituées d'enseignants de sexe et de générations différentes, au

---

<sup>1</sup> Yannick, *op. cit.*, pp. 655-656.

<sup>2</sup> Denis, *op.cit.* p. 729.

<sup>3</sup> Annie, *op.cit.*, p. 911.

<sup>4</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 789.

<sup>5</sup> À ce propos, le chapitre « L'équipe pédagogique et la division sexuée du travail de l'enseignant » est instructif, dans COGÉRINO, Geneviève. (2006), *op.cit.*, pp. 141-150.

sein desquelles se confrontent des conceptions différentes de ce que doit y être enseigné aux élèves. La programmation des activités cristallise et met en exergue ses différences. Certaines APSA dévalorisées (activités dites féminines) sont programmées de façon marginale ou seulement si une personne se dévoue ou souhaite les enseigner, au profit d'autres qui revêtent les attributs et les valeurs de la masculinité, au risque de nier les aspirations, les motivations d'une partie du public scolaire.

Le métier d'enseignant d'EPS est appris, exercé différemment selon les générations et le sexe mais il reste un métier sexué. Si le concours unique a permis aux uns et aux unes d'accéder en formation initiale à des activités physiques qui autrefois ne leur étaient pas réservées, il perdure des représentations sur l'identité sexuelle des APSA qui sont valorisées en fonction des époques et des individus. Notons par ailleurs que si le concours est unique et que le barème des pratiques physiques est différent selon le sexe par souci d'équité biologique pour les épreuves (chrono) métrées, il n'en reste pas moins que le nombre d'inscrites en formation au métier a toujours été inférieur à celui des hommes. La proportion de candidates reçues au CAPEPS est en moyenne de 40%, et il aurait tendance à être plus bas ces dernières années selon les calculs de l'enquête du SNEP sur le CAPEPS rénové en 2014. L'identité (physique, visible) de l'EPS reste masculine. Il en est de même pour ses contenus où la culture masculine, sexuée reste la référence. La mixité en EPS quand elle n'est pas écartée continue d'interroger sur le terrain, que l'on appartienne à l'ancienne génération...

« À Terrain Fleury bon les groupes mixtes ce n'est pas toujours facile (...)! Au niveau (...) du jeu et tout ça, tu te retrouves parfois en sport collectif, tu te retrouves à faire quoi ? Dans (...) une classe mixte, qu'est-ce que tu te retrouves à faire ? (...) T'as deux choix, ou t'essayes de faire des équipes équilibrées, et tu sais ce que ça donne les garçons par rapport aux filles dans l'équipe les filles qui n'ont jamais la balle etc. tu connais le problème. Ou alors ben tu te retrouves à faire une équipe de filles, une équipe de (...) mauvais garçons bonne filles et puis une équipe de garçons tout seul. (...) Enfin bon c'est plus compliqué finalement, si tu réfléchis bien. »<sup>1</sup>

... La gestion de la mixité questionne aussi sur le terrain la plus jeune génération,

« c'est vrai qu'il y a des activités qui sont plus (...) problématiques (...) pour la mixité. (...) dans le collège où j'étais (...). Là (...) c'était aussi effectivement voilà associer des élèves entre eux. Mais (...) je pense que (...) chaque APSA (...) véhicule en elle (...) des (...) contraintes différentes, dans les sports co c'est pareil. Là je (...) gère la mixité différemment maintenant. Il (...) m'arrive

---

<sup>1</sup> Annie, *op.cit.*, p. 946.



parfois (...) de démixter même sur des sports co. (...) Des fois c'est une demande des élèves et juste, et puis je ne trouve pas ça, injuste (...) c'est quand même (...) là encore, assez paradoxal. C'est que, certes on fait de l'EPS mais je veux dire (...) quand tu regardes la télé un match de n'importe quoi, (...) Jamais tu vois des matchs mixtes.»<sup>1</sup>

Bien que la formation au métier d'enseignant d'EPS soit devenue mixte, tout comme le concours du CAPEPS qui est le même pour les deux sexes, il reste un métier qui est genré tant par les personnes qui le composent que par les contenus qu'il propose.

### 12.3 D'un profil d'élève sexué à un élève générique.

Avant l'universitarisation, les enseignants sont formés selon leur sexe pour enseigner à leurs semblables. Les contenus de formation initiale se centrent sur quelques disciplines scientifiques (anatomie, physiologie, psycho-pédagogie dans une moindre mesure à la sociologie) et surtout sur l'apprentissage de gestes techniques à transmettre. Pour les maîtres d'EPS, il s'agit aussi de leur donner un minimum de culture générale, concernant l'histoire de l'EPS, de compétences rédactionnelles, et de culture scientifique. La formation est quelque peu plus poussée (en temps et en contenu) pour les futurs professeurs d'EPS. L'épreuve de psycho-pédagogie en est une illustration. Mais quel que soit le statut sur le terrain, les attentes sont les mêmes.

« T'avais un diplôme différent mais quand t'arrivais dans un bahut (...) t'avais pas le bandeau ici (elle montre son torse) (...) monitorat éducation physique.»<sup>2</sup>

Maîtres comme professeurs évaluent leurs élèves avec les mêmes objectifs et outils. La table Letessier de « cotation des performances athlétiques » est un instrument de référence, au début de la carrière des enseignants et enseignantes d'EPS dans les années 1970. Cette table symbolise la pédagogie du modèle, la référence est le sportif de haut niveau. Elle permet « d'établir des normes en fonction de l'âge »<sup>3</sup> mais aussi du sexe. En ne considérant qu'une partie du genre humain (fille ou garçon), en ne se centrant que sur le « S » d'EPS, l'essentiel de l'évaluation réside

---

<sup>1</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1061.

<sup>2</sup> Annie, *op. cit.*, p. 895.

<sup>3</sup> « Nous le répétons, nous n'avons cherché qu'à établir des normes en fonction de l'âge et nous ne nous sommes pas souciés de savoir si nos épreuves faisaient intervenir telle ou telle capacité particulière et si notre inventaire était complet » Jean LETESSIER cité par ATTALI, Michaël et SAINT-MARTIN, Jean. (2010), *op. cit.*, p. 79.

dans ces années-là, dans un système de référence à la performance. Les fiches sur lesquelles apparaît le niveau de cotation de la table Letessier suffisent.

« La performance. (...) La table Letessier (...) Elle était dans nos affaires parce que les élèves, ils aimaient bien regarder

- combien je fais Madame? »<sup>1</sup>

Pour ces enseignants qui commencent dans les années 1970, ce sont des références normées, standardisées qui leur sont données. Les multiples formations continues auxquelles ils participent permettent de retravailler des progressions techniques apprises en formation initiale.

« Et, bon certaines progressions avaient été reprises (...). Les profs d'EPS qu'(...) on avait un peu dans la formation continue, on avait travaillé là-dessus, tu vois ! De le rendre un peu plus, (...) réfléchi quoi ! Et non pas, un peu moins subi. (...) Et on faisait appel à un peu plus la réflexion de l'élève. Sur ce qu'il était en train de faire (...). »<sup>2</sup>

Les années 1970 sont aussi l'époque où le loisir devient un mode de vie, où des réflexions pédagogiques en EPS opposent le courant sportif et non sportif, voient l'émergence des APEX<sup>3</sup>. Au fil du temps, cette seule référence à la performance en guise d'évaluation de l'élève va poser des problèmes à certains et certaines.

« La péda c'était (...) ben sauter haut, courir vite (...) lancer loin. (...) Vraiment (...) comment on ne dit pas autoritaire (...) c'était technique (...). Comment faire pour, c'est ça aussi l'enseignement, (...). Enfin moi après petit à petit (...) je faisais, un élève qui arrivait bien, je (...), [disais] aux camarades regardez:

- pourquoi il arrive bien? Pourquoi il fait mieux, pourquoi ça va... ? »<sup>4</sup>

La pratique du métier au quotidien vient remettre en question ce qu'ils ont appris au cours de leur formation initiale et les amène à enseigner différemment. Et ceci

---

<sup>1</sup> Hélène, *op.cit.*, pp. 356-357.

<sup>2</sup> Michel, *op.cit.*, p. 196.

<sup>3</sup> « L'apparition de la notion d'APEX a sans doute été suscitée par une volonté de ne pas sacrifier des pratiques venues de l'histoire des femmes tout en évitant (en tout cas dans le discours) le marquage trop connoté au féminin de la danse » LABRIDY, Françoise, DAVISSE, Annick, LAFONT, Lucile, et al. Les transformations du rapport masculin-féminin à travers l'Éducation Physique, au XXème siècle. Dans : RENE, Bernard Xavier (dir.), *L'éducation Physique au XXème siècle en France*. Dossier EPS, N° 15. Paris : Ed. Revue EPS, 1993, p. 265.

<sup>4</sup> Hélène, *op.cit.*, pp. 330-331.

sera d'autant plus vrai lorsque, la mixité<sup>1</sup> sera à gérer dans les cours d'EPS, mais aussi au sein des équipes pédagogiques où femmes et hommes ne vont plus forcément travailler côte à côte mais les uns avec les autres. La rédaction d'un projet pédagogique d'équipe doit être établie dans chaque établissement, à partir de 1986<sup>2</sup>. Il ne s'agit plus de réaliser une planification des installations ou une programmation des activités. Les équipes doivent formaliser « objectifs, contenus, démarches, évaluations ». Un travail, une mise en commun devient nécessaire. En outre, s'adresser à un public différent (que celui vu en formation initiale) invite à modifier les pratiques. Les fiches à destination des élèves peut en être un exemple. Au cours de leur carrière, ces enseignants formés dans les années 1970 passent de fiches d'évaluations construites en référence à une norme, un barème, à des fiches qu'ils auront construites en équipe pédagogique.

« Chacun était responsable. On discutait entre nous pour (...) préparer bien les fiches d'évaluations (...) quand même communes. C'était logique. C'était mixité»<sup>3</sup>

Les élèves devront se les approprier différemment, il ne s'agira plus uniquement de les consulter mais il faudra aussi les remplir. Les fiches d'évaluation ne sont plus les mêmes et elles ont d'autres objectifs. Elles renseignent les élèves sur ce qu'il y a à faire pour réussir. La performance est au service d'un apprentissage.

« Le relais. (...) Je (...) faisais mes fiches justement. (...) le travail en équipe, le passage du témoin (...) qui était capable de savoir quand démarrer (...) recevoir le témoin. Elles adoraient faire ça ! Ils adoraient faire ça. Et ils avaient leur fiche, ils avaient des fiches qu'ils remplissaient eux-mêmes (...) Ils se chronométraient. (...) Donc comment progresser dans ce temps-là. »<sup>4</sup>.

L'évolution du contenu des fiches d'évaluation est un indice qui révèle le passage d'un élève performant et sexué à un élève générique qui est amené à réfléchir (sur) sa pratique. Les différences filles-garçons paraissent en partie gommées dans la mesure où la performance n'est plus la seule référence dans la notation des élèves.

Avec l'universitarisation, s'ajoutent d'autres disciplines scientifiques : de la biomécanique, de la sociologie, de l'histoire. Des enseignements transversaux apparaissent comme l'anglais, les statistiques... Dans les contenus de formation, il y a une réflexion autour des différences entre élèves (motivation, taille,

---

<sup>1</sup> « Ainsi la mixité scolaire mélange les deux sexes et la métaphore nous amène à supprimer les deux sexes différenciés pour obtenir une seule « substance », un être neutre et indifférencié qu'on appelle « élève » ou « professeur ». Ce qui est un frein à la réflexion sur la mixité vécue. » PEZEU, Geneviève. (2011), *op.cit.*

<sup>2</sup> Instructions officielles des lycées. BO du 17 avril 1986.

<sup>3</sup> Hélène, *op.cit.*, pp. 375-376.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 385.

représentation) qui conduit à des pédagogies particulières comme par exemple la pédagogie différenciée. Tout cela contribue à former des professeurs qui à la sortie de leurs études universitaires ne sont plus des applicateurs, des prescripteurs mais aussi des concepteurs sensibles à l'environnement de l'établissement (élèves venant d'horizons différents, établissements labellisés ou non, géographie particulière...) dans lequel ils seront amenés à enseigner et dans une école qui est en constante mutation. La didactique est prégnante au cours de leur cursus universitaire et l'élève est placé au centre de leur réflexion. Il en est de même au sein de la profession, les réflexions, au début des années 1990, se centrent sur la didactique. Caricaturalement, il y a les tenants d'une didactique de l'EPS (la voie de l'inspection, le courant nantais) et ceux d'une didactique des APSA (la voie du SNEP, le courant lyonnais), ce qui n'est pas sans créer des tensions. Ces enjeux identitaires de la discipline font partie du quotidien étudiant et ne sont pas vécus de la même façon par les acteurs de terrains. Pour les étudiants, ce sont des concepts abstraits (les principes opérationnels, les principes d'action, les principes de gestion, les règles d'action, les savoirs, savoir être, savoir-faire, etc...) qu'il faudrait s'approprier pour mieux enseigner l'EPS. Se discute le choix des contenus, mais surtout comment ils sont transmis aux élèves. Pour celles et ceux qui enseignent dans les établissements du second degré, c'est une conception d'une EPS intellectualiste du métier qui fait jour. Ceci se réalise par le décalage que certains ressentent dans les intitulés des stages de formation continue.

« L'intitulé des stages dans le PAF. C'est vrai ! Que ça ça avait changé aussi, je suis désolée, c'était vraiment (...) beaucoup moins (...) intelligible. Oui et (...) on avait moins de stages de toute façon. »<sup>1</sup>

La formation continue s'éloigne de plus en plus de leurs besoins immédiats : acquérir des compétences dans des APSA nouvelles (pour lesquelles ils n'ont pas été formés), découvrir des propositions pédagogiques plus que didactiques pour proposer des situations et faire progresser les élèves. Les enseignants passeraient plus de temps à évaluer leurs élèves qu'à les faire se dépenser.

« il fallait mettre l'élève au centre du dispositif, et il (...) fallait écouter l'élève, (...) C'est une catastrophe. (...) Les années 90 par-là. C'est n'importe quoi ! (...) ou alors tout ce qui était (...) auto-évaluation, machins, travailler en groupe. Je me rappelle avoir eu, avoir fait des stages là-dessus où (...) des élèves (...) qu'il aurait fallu cadrer qu'il aurait fallu (...) un peu (...) formater j'dirais. (...) moi je me rappelle des stages (...) Je trouve que c'était du temps perdu (...). Si on avait suivi, ce qu'on nous proposait, les gamins étaient toujours assis quoi. On faisait que de les évaluer (...). On était prof d'évaluation

---

<sup>1</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 391.

physique. Et ça ça me gonflait, ça nous gonflait tous. (...) On évaluait mais on ne faisait rien! On évaluait (...) la nullité des élèves et (...) leur manque (...) de pratique quoi, en fait ! (...) [Ce] qui leur fallait (...) c'était (il sourit) d'aller au turbin, et de bouger de faire des trucs ensemble et (...) de (...) motiver. »<sup>1</sup>

À partir des années 1990 (période pendant laquelle l'universitarisation de la formation a eu le temps de récolter ce qu'elle avait semé), lorsque les équipes d'EPS sont majoritairement constituées d'une jeune génération, de nouvelles pratiques, organisations s'imposent. La mixité des classes, qu'elle soit de sexe ou sociale au sein d'un même cours d'EPS ne va pas sans interroger les enseignants d'EPS qui n'y avaient jamais été confrontés. Se pose alors la question de l'autorité, des contenus à choisir pour ce public mixte, de l'évaluation ayant pour seule référence un barème. La mixité liée au sexe en EPS s'est imposée au sein de certaines équipes dans les années 1990. Cette génération de professeur·e·s d'EPS arrivent avec dans ses bagages des connaissances sur la mixité. Ils ont été sensibilisés durant leurs études entre autres, aux diverses recherches et travaux sur ce sujet. Il s'agissait de ceux d'Annick Davisse (IPR EPS, membre de la commission verticale, ...) et notamment sur les résultats obtenus par les filles aux examens en EPS. Ils avaient aussi avec eux, des connaissances sur la gestion de celles-ci avec les travaux de Michel Volondat qui dénonce une mixité de façade, celle où filles et garçons ont le même créneau horaire d'EPS en même temps mais où la classe est séparée. C'est cette EPS-là que nos témoins nés dans les années 1970, ont souvent connu élève mais qu'ils ont complètement occulté. Et lorsqu'ils deviennent à leur tour enseignant, ayant appris que les cours d'EPS étaient, devaient être mixtes, que l'évaluation en EPS pouvait être discriminante au profit des garçons, ils sont confrontés à des collègues qui ont eu une autre formation pour qui la mixité n'a rien d'anodin. Cette jeune génération n'a parfois pas conscience de l'héritage du passé. Ce mélange dans les équipes pédagogiques peut tout à la fois être un choc comme un enrichissement mutuel. Des discussions entre générations mais aussi intergénérationnelle font émerger des conceptions différentes de l'EPS.

« elle a connu une autre EPS (...). Et puis d'ailleurs, (...) elle m'en parlait (...) régulièrement, elle, y a rien qui la gonflait plus que (...) ce qu'elle voyait comme (...) étant hyper sclérosant (...) de respecter des textes, des programmations des machins et tout. (...) elle aurait voulu plus de liberté pour (...) qu'elle, elle puisse faire des choses dont elle estimait être (...) plus compétente. Ou que Stéphane valorise le fait (...) qu'il soit dans les sports de combat. (...) Moi comme je le disais précédemment (...) je (...) trouve que (...) [c'] est bien (...) que tout le monde soit traité de la même manière. (...) Donc

---

<sup>1</sup> Denis, *op. cit.*, p. 702.

(...) on a souvent eu des discussions (...) animées (...) sur les limites, d'un système par rapport à l'autre. »<sup>1</sup>

De ces discussions émergent des conceptions liées à leur formation, à leur vision de ce que doit être et doit apporter l'enseignant d'EPS. Et si la mixité n'est pas frontalement discutée, elle est sous jacente. Souvent, la culture qui doit être enseignée est celle qui fait montre de force au sens large du terme, c'est la vigueur, la résistance, la puissance qui doit être transmise.

« On n'est pas d'accord par exemple avec Yannick, on discute souvent (...) il est nostalgique (...) de la programmation à l'ancienne (...) pour dire que t'as fait de l'EPS il faut que t'aies transpiré (...), faut qu'il y ait eu de la dépense énergétique (...). Et (...) maintenant moi je trouve que (...) on peut (...) avancer des arguments (...) qui seront recevables dans les deux sens. Mais (...) maintenant, ben oui, on peut permettre à certains élèves de s'exprimer dans des activités où il y a peut-être moins de dépenses énergétiques mais qui feront appel à d'autres (...) compétences (...) d'autres motricités différentes. Et c'est vrai on a souvent ces discussions-là. »<sup>2</sup>

L'universitarisation de la formation conjuguée à l'unification du concours du CAPEPS conduit à ne plus distinguer les élèves selon leur identité biologique dans la constitution des classes en EPS. Les valeurs qui se cachent derrière cette indifférenciation sont liées au principe d'égalité de la République française. Femmes et hommes sont égaux en droit et devoirs. Toutefois, nier ces différences et ne pas se les approprier, c'est véhiculer des stéréotypes. La culture et le métier des enseignants d'EPS n'est pas neutre.

#### 12.4 D'un milieu d'origine modeste à une élévation du niveau social du recrutement<sup>3</sup>.

Avant l'universitarisation, les enseignants d'EPS sont issus (si on s'attache à la catégorie socioprofessionnelle du père) d'un milieu « modeste » (commerçant, artisan, ouvrier, moniteur d'EPS), qui détermine pour une grande part, le statut social qui sera convoité : aux catégories socio-professionnelles moyennes et en-

---

<sup>1</sup> Sébastien, *op. cit.*, pp. 1053-1054.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 1054.

<sup>3</sup> Certains auteurs ont constaté « un relatif « embourgeoisement » des enseignants d'EP à mesure que l'on avance dans le siècle (les enseignants recrutés après 1950 sont proportionnellement d'origine moins modeste que les anciens recrutés avant), processus que l'on peut attester jusqu'au début des années 90. » MICHON, Bernard et CARITEY, Benoit. (1998), *op. cit.* p.15.

dessous le statut de maître, aux catégories socio-professionnelles libérales et intellectuelles, le statut de professeur.

Divers facteurs vont modifier le niveau social de recrutement des enseignants d'EPS. À commencer par le niveau scolaire minimum requis pour devenir non plus enseignant d'EPS mais professeur, à partir de 1975. Ce qui signifie pour les familles, un allongement du temps d'étude et une entrée moins précoce sur le marché de l'emploi. Le taux de bachelier·e·s augmente et dépasse régulièrement les 60 % à partir de 1969<sup>1</sup>. Vient ensuite, la place de la femme dans la société. À la fin des années 1960, au niveau des familles, l'espace social organisé tend à se modifier. Il était de tradition que l'homme travaille à l'extérieur et subvienne aux besoins, matériel et financier de la famille et que la femme s'occupe de l'intérieur, du foyer, en aidant parfois le mari, sans que ce travail ne soit reconnu car non rémunéré. Il n'est donc pas rare que la mère soit référencée dans les catégories socio-professionnelles de l'INSEE comme étant sans profession, sachant qu'en 1968, 34,6%<sup>2</sup> des femmes ont un emploi déclaré. Par ailleurs, son rôle étant de s'occuper de la famille, il n'était pas attendu d'elle d'avoir un niveau scolaire élevé. À partir de la fin des années 1960, le secteur tertiaire prend de plus en plus de place dans la société française. Au niveau économique, selon l'INSEE en 50 ans « *l'emploi s'est féminisé, tertiarisé, (...) il est devenu plus qualifié* »<sup>3</sup>. C'est en 1965, que la femme est autorisée à exercer librement (sans accord du mari)<sup>4</sup> une profession. Les valeurs traditionnelles sont bouleversées, les événements de mai 1968 en sont un des signes. À partir de cette date, le nombre de bachelières dépasse celui des bacheliers « *plus d'une fille sur quatre devient désormais titulaire du baccalauréat contre un garçon sur cinq* »<sup>5</sup>. Le niveau de qualification s'élève, et les femmes font de plus en plus partie de la population active<sup>6</sup>, ce qui en théorie augmente le niveau de ressources du foyer. Plus les femmes sont diplômées, plus elles augmentent leur chance d'avoir un emploi et acquièrent une autonomie financière à défaut d'une indépendance. Certaines mères souhaiteraient que leurs filles poursuivent leurs études jusqu'au

---

<sup>1</sup> Tableaux statistiques-Rétrospectives du baccalauréat 1960-2006. Juin 2007, pp. 63-70 Disponible à l'adresse : <http://Éducation.gouv.fr>.

<sup>2</sup> MARCHAND, Olivier. *50 ans de mutations de l'emploi*. Insee, 2010. ISBN 0997-3192.

<sup>3</sup> Idem

<sup>4</sup> Loi n° 65-570 du 13 juillet 1965 portant réforme des régimes matrimoniaux. Article 223.

<sup>5</sup> CHESNAIS, Jean-Claude. (1975), *op. cit.*, p. 538

<sup>6</sup> « *Au début des années 1970, la moitié des femmes âgées de 25 à 59 ans étaient actives.* » AFSA, Cédric et BUFFETEAU, Sophie. L'activité féminine en France : quelles évolutions récentes, quelles tendances pour l'avenir ? – Économie et Statistique n° 398-399 - 2006. Dans : *INSEE* [en ligne]. 2007. [Consulté le 10 novembre 2019]. Disponible à l'adresse : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1376348?sommaire=1376355>.

baccalauréat pour acquérir un autre statut social que le leur, et probablement, pour ne pas être dépendante du mari, une fois mariée.

«Et puis le CREPS (...) Wattignies (...) Ma mère ne voulait pas, évidemment elle a dit non »<sup>1</sup> (...). « Et c'est ma mère qui voulait qu'on continue les études »<sup>2</sup>

À la fin des années 1960, bon nombre de personnes ne sont pas ou peu diplômées<sup>3</sup>, et ont un emploi. Notre témoin sans le baccalauréat, trouve un compromis entre ses aspirations (faire un métier dont elle rêve) et celles de ses parents (avoir une ressource financière à défaut d'une charge) en choisissant une formation courte (deux ans) et une professionnalisation rapide. À l'âge de la majorité (21 ans), elle obtient la maîtrise d'EPS. Pour celles et ceux qui, obtiennent le baccalauréat, ce seront les premiers bacheliers de la famille pour les hommes, et bachelières du côté des femmes. Ainsi, le milieu d'origine de nos témoins est modeste, deux mères de famille sur les quatre travaillent (ouvrière et commerçante) et si tous les pères travaillent, un seul fait partie de la catégorie des cadres (le père de celle qui deviendra professeure d'EPS). En outre, l'élargissement du niveau scolaire de recrutement au baccalauréat technique offre la possibilité à des personnes issues d'un milieu modeste, d'accéder à la formation au professorat, comme le montre l'exemple d'un de nos témoins.

L'universitarisation de la formation des professeurs d'EPS a élevé ce niveau scolaire de recrutement du baccalauréat à la licence STAPS (grade universitaire), condition sine qua non pour passer le CAPEPS. Le milieu socio-professionnel de la seconde génération de postulants au métier d'enseignant d'EPS est plus élevé. Tous les pères font partie de la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures (ingénieur, enseignant, chef d'établissement). En ce qui concerne les catégories socio-professionnelles des mères de famille, elles sont plus élevées et qualifiées que celle de la génération précédente (enseignante, employée). Néanmoins certaines de ces mères font le choix d'interrompre leur travail, le temps d'élever leurs enfants et qu'ils aient le baccalauréat (celles dont la catégorie socio-professionnelle est moins élevée) ou de réaménager leur temps de travail. L'une d'entre elles, ne travaille pas avant que ces enfants aient passé leur baccalauréat. Ainsi, globalement, les deux parents travaillent et pour les trois quarts de nos témoins nés dans les années 1970, au moins un des deux parents est enseignant. Notons entre parenthèses, que ceux dont les deux parents sont dans l'enseignement

---

<sup>1</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 251.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 318.

<sup>3</sup> Le graphique « Répartition de l'emploi par niveau de diplôme de 1962 à 2007 » de l'INSEE indique qu'en 1968 environ 70% de personnes qui ont un emploi n'ont pas de diplôme ou un certificat d'étude primaire, 20 % ont le niveau BEPC et seuls moins de 10 % ont le baccalauréat. MARCHAND, Olivier. (2010), *op.cit.*, Graphique n°3.



(enseignants ou chef d'établissement) sont agrégés d'E.P.S. Contrairement à la génération précédente pour qui il y avait urgence à entrer dans la vie active pour s'émanciper des parents, cette génération ne s'est pas organisée de la même façon lorsqu'elle a échoué au concours du CAPEPS. Les premiers, lorsqu'ils ont échoué, choisissaient de prendre un emploi à plein temps de maître auxiliaire tout en préparant en candidat libre le concours. Rappelons que la majorité civile était à 21 ans et que leur parcours scolaire plutôt chaotique a allongé l'âge auquel ils pouvaient potentiellement obtenir leur CAPEPS. Un enseignant d'EPS qui n'aurait pas redoublé au cours de sa scolarité le serait à 22 ans. Après l'universitarisation, l'âge normal pour être titularisé est le même, soit quatre ans après la majorité qui est passée à 18 ans en 1974. Parmi cette plus jeune génération, la moitié a réussi le concours dès le premier essai, ce sont les hommes. Ces femmes ont choisi de tenter à nouveau le concours en ayant un travail d'appoint qui servirait d'argent de poche, pour ne pas totalement dépendre financièrement des parents. Pour l'une de nos témoins, en parallèle elle a choisi de poursuivre les études universitaires (maîtrise STAPS). Ainsi, le profil de recrutement social des enseignants et enseignantes d'EPS s'étant élevé, tout comme les ressources du foyer, cela permet à celles et ceux nés dans les années 1970, qui n'auraient pas réussi le concours dès le premier passage de prendre le temps d'allonger le temps d'étude sans avoir un besoin vital de travailler ou d'émancipation.

Les signes d'une élévation du milieu d'origine sont donc le niveau de ressources du foyer. D'une part parce que les mères de famille ont un niveau de qualification plus élevé que celles de la génération précédente. D'autre part, parce que si certaines choisissent de ne pas travailler le temps des études secondaires des enfants, elles ont toutes un travail rémunéré lorsqu'ils entrent en formation à l'université. Autre signe, que nous relevons est le niveau social des parents. Ceux de la plus jeune génération font partie des catégories supérieures à la génération née dans les années 1950. Associé au contexte sociétal (droit des femmes, abaissement de la majorité) cela se traduit par une plus grande liberté de choix.

## 12.5 Ce qui est enseigné : d'une séance d'EPS à une leçon d'EPS.

À travers le choix du nom, du mot se cache une conception particulière des contenus de la discipline. En nous appuyant sur la finalité qui est donnée par différents acteurs de l'EPS<sup>1</sup>, il nous semble plus aisé de les distinguer. Celle de la séance

---

<sup>1</sup> Pour des inspecteurs de la discipline, elles ont une visée différente : « *Plus fortement que celui de la séance, le terme de leçon est porteur de l'idée d'enseignement.* » DELAUNAY, Michel et PINEAU, Claude. Un programme. La Leçon. Le cycle en EPS. *Revue EP. S.* 1989, n° 217, p. 49 ; L'un des représentants du SNEP en propose une définition après avoir montré son évolution au cours

d'EPS étant qu'à l'intérieur de celle-ci se réalise une activité physique. La finalité de la leçon d'EPS quant à elle est de transmettre des connaissances tout en permettant l'acquisition de compétences.

Avant l'universitarisation, les supports des cours d'EPS au cours des années 1960-1970 sont en majorité les sports. Il s'agit alors de programmer des cycles d'activités.

« On faisait des activités, des cycles d'activité (...) parce que (...) c'était par cycle (...). »<sup>1</sup>

L'acquisition d'un geste technique est recherchée pour obtenir des résultats, en référence à un barème. Les enseignants d'EPS utilisent des tables de cotation pour les activités traditionnelles que sont l'athlétisme, la gymnastique, et la natation. Ils seront communément appelé « prof de sport » comme certains s'en revendiquent, en référence à ce qu'ils enseignent.

« certains ils étaient prof de sport (...), prof de jeu (ton de dépit) qu'ils disaient. (...) on était quand même dans la performance. La fameuse table Letessier. »<sup>2</sup>

Pour les sports collectifs, c'est le niveau de chaque élève qui est évalué, bien que certains enseignants cherchent (après leurs premières années) à évaluer d'autres dimensions que la simple performance.

«Par exemple ils ont match de volley, on fait l'équipe, ils doivent être solidaires (...) pas être (...) celui qui va (...) claquer la balle (...) Il dit (elle reprend la voix de ses collègues)

- Mais qu'est-ce que c'est que cette éducation physique qui ne tient pas compte (...) de la performance de chacun quoi !

tu vois ? (Elle reprend sa voix) Oh oui, oh la la ! Ils étaient archi contre les collègues.»<sup>3</sup>

Ils seront invités à tenir compte d'autres critères que ceux de la performance par les textes officiels dans les années 1980. Ainsi, les programmes d'EPS au lycée stipulent que « *l'évaluation (...) portera, d'une part, sur la performance et sur le niveau d'habileté ou d'apprentissage; d'autre part, sur l'investissement personnel et les connaissances pratiques* »<sup>4</sup>. Outre les textes officiels qui enregistrent

---

des années : "C'est une unité de temps dans un espace institutionnalisé et concret. (...) les élèves (...) doivent progresser et apprendre". COUTURIER, Christian. La leçon d'EPS. Dans : *Les analyses. L'EPS dans la refondation*. [en ligne]. 2012. [Consulté le 19 juillet 2020]. Disponible à l'adresse : <https://snepfsu.net/manifeste/analyses/>.

<sup>1</sup> Denis, *op. cit.*, p. 690.

<sup>2</sup> Hélène, *op. cit.*, pp. 397-399.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 396.

<sup>4</sup> BO, 15, du 17 avril 1986. Annexe. p. 1344.

davantage les pratiques qu'ils ne les initient<sup>1</sup>, les contraintes et ressources du contexte d'enseignement conditionnent les pratiques enseignantes. Faute très souvent (entre autres) d'infrastructures, au début de la carrière de ces enseignants formés avant l'universitarisation de la formation, les activités qui sont enseignées sont celles qui ne nécessitent pas forcément d'installation (endurance, demi-fond, vitesse, gymnastique sans agrès) et/ou permettent d'optimiser l'espace (1 ballon de football pour 22 élèves, ou 2 ballons de handball pour 28 élèves, etc...). Car pour peu qu'il y ait des infrastructures à disposition, elles ne sont pas forcément adaptées,

« On était deux profs d'EPS (...) et on se partageait enfin, le terrain de hand communal, enfin qui était sur la place du village, en plein milieu du village. (...) et autrement on faisait je me souviens qu'on faisait des footings, ça on en a fait... (...) On allait même en Belgique. On traversait la frontière, on faisait des footings en Belgique. (...). Il y avait le terrain de foot du village (...) où on allait taper le ballon (...). Voilà et, autrement (...) pour la gym. Parce qu'on voulait faire un peu de gym. On avait (...) la bibliothèque, (...) le CDI. (...) c'était une baraque, il y avait des étagères et quelques tables, avec des livres quoi, et nous quand on voulait faire gym, on avait quelques tapis, on rangeait les étagères, on rangeait les tables et on étalait nos tapis. »<sup>2</sup>

L'EPS est le parent pauvre de l'enseignement ; pour s'en convaincre, il suffit de se tourner vers les installations à la disposition des enseignants. Il leur fallait réclamer des installations couvertes qui n'étaient pas forcément dédiées à la pratique physique telle la bibliothèque d'un collège où il fallait installer et ranger à la fin de chaque cours le matériel de gymnastique ou encore une salle historique.

« En boiserie, avec du parquet, et c'est la salle qui avait servi au procès Dreyfus. »<sup>3</sup>.

Et lorsque des installations leur étaient accordées, elles n'étaient pas forcément dans des milieux adaptés comme ce terrain au milieu de la place du village.

« Et ce terrain de hand, (...) il y avait un but (...) qui donnait (...) je crois qu'il c'était vers un mur et l'autre but qui donnait vers des magasins (...) la vitrine du charcutier. Qui s'est pris plusieurs ballons dans sa vitrine d'ailleurs (il sourit

---

<sup>1</sup> « les textes officiels loin de créer l'histoire, suivent-ils des impulsions et s'adaptent-ils aux conditions particulières du moment. » HERR, Michel. Les textes officiels et l'histoire. Analyse de trois textes relatifs à l'Education physique. Dans : ARNAUD, Pierre, CLEMENT, Jean-Paul et HERR, Michel (dir.), *Education physique et sport en France 1920-1980*. Clermont Ferrand : AFRAPS, 1989, pp. 281-293.

<sup>2</sup> Michel, *op. cit.*, p. 67.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 75.

à ce moment-là). Il avait dû se faire subventionner pour acheter une vitrine incassable. »<sup>1</sup>

Ou les infrastructures étaient éloignées de l'école.

« La piscine, on allait en piscine découverte. Qui se trouvait à, trois, quatre kilomètres, donc on prenait le bus, (...) piscine découverte. Donc sur la commune quand même. Donc on faisait (...) la natation en mai juin. »<sup>2</sup>.

Les différentes lois programmes du premier gouvernement de la Vème république ont tenté de rattraper ce retard en infrastructures, avec la construction de gymnases

« Il y avait un gymnase fille et un, un gymnase garçon dans la cité scolaire. Ça a été construit dans les années 60 donc les gymnases appartenaient au lycée.»<sup>3</sup>

Le but étant de rendre la France un peu plus compétitive sur l'échiquier international, en offrant la possibilité à un maximum de personnes de pratiquer pour détecter les meilleurs. La politique des bassins d'apprentissage mobiles de natation en a été un exemple.

« à l'époque il y avait l'opération menée je crois par jeunesse et sport, je crois que c'était l'opération 1000 piscines. Et puis il fallait apprendre à nager à un maximum de gamins. Et ils avaient mis en place des bassins d'apprentissage mobile. »<sup>4</sup>

Les enseignants programment des séances pour permettre à un maximum de collégiens durant le temps imparti « de les tremper » dans l'eau. Dans chaque séance, il y avait une progression à suivre comme ils l'ont appris en formation. La programmation est fonction des installations dont ils disposent et en la matière, ils sont chichement dotés. Les réunions d'équipes visent à se répartir les installations entre enseignants.

« la répartition des installations euh ça se faisait. On était bien obligés, on était à quatorze, seize je crois bien! Quatorze, le gymnase il fallait se le répartir à sept (...). On avait un gymnase. (...) Le gymnase le plus sonore de l'académie de Rennes(...) disait l'inspecteur. »<sup>5</sup>

L'enseignement de l'EPS est tributaire des installations qui influencent la pratique enseignante et ce, quel que soit le niveau scolaire.

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 66.

<sup>2</sup> Annie, *op. cit.*, p. 906.

<sup>3</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 273.

<sup>4</sup> Michel, *op. cit.*, p. 76.

<sup>5</sup> Hélène, *op.cit.*, p. 277.

« Donc (...) si on avait une équipe (...) stable et puis (...) bonne travailleuse, on essayait d'avoir un programme quand même commun si tu veux quant à la programmation que tout le monde puisse faire des agrès, tout le monde. Et donc, c'est vrai que les activités, elles elles étaient essentiellement conditionnées par les installations ! »<sup>1</sup>

Elles sont un indicateur des conditions d'enseignement et peuvent même faire pencher la balance dans le choix d'une mutation, ce que précise un de nos témoins

« vous allez avoir un poste avec des installations, (...) ils sont en train de de finir un complexe sportif pas possible (...) c'est un poste (...) quelque part en or au niveau des conditions matérielles.»<sup>2</sup>

Pour la plupart de nos témoins nés dans les années 1950, les installations font défaut lorsqu'ils débutent leur carrière. Il est difficile quand ces conditions ne sont pas réunies, et pérennes, de pouvoir se projeter sur du long terme et avoir une logique d'enseignement, c'est-à-dire proposer une leçon<sup>3</sup> où d'autres connaissances et savoirs sont à acquérir en plus des techniques sportives. Ce sont alors davantage des séances qui semblent être proposées aux élèves. Ce qui signifie concrètement que l'élève se meut selon les conseils donnés par l'enseignant. L'objectif premier pour ce dernier est que l'élève acquiert des techniques sportives qui lui permettent d'être performant.

Après l'universitarisation, les séances d'EPS dans les formations vont laisser place à la leçon d'EPS. L'apport des sciences humaines est la caution d'une approche plus globale de l'élève. Les APSA sont programmées pour répondre à une finalité éducative, scolaire<sup>4</sup> avant d'être sportive. Ces recommandations étaient déjà présentes dans les années 1970 mais leur écho est plus prononcé à partir de l'intégration de la discipline au sein de l'éducation nationale<sup>5</sup>. La didactique invite les enseignants à réfléchir sur les contenus d'enseignement à transmettre. Les critères d'évaluation en EPS sont un indicateur du passage de la conception d'une séance à une leçon. Il ne s'agira plus de noter uniquement la performance mais aussi les progrès réalisés par l'élève et son investissement. L'évaluation n'est plus globale mais plus critériée.

---

<sup>1</sup> Annie, *op. cit.*, p. 948.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 904.

<sup>3</sup> « La leçon, lieu d'appropriation et utilisation par l'élève des connaissances qui autorisent la construction de savoirs. » PINEAU, Claude. *Introduction à une didactique de l'éducation physique*. Dossiers EPS, N° 8. [S. l.] : Ed. Revue EPS, 1991. ISBN 2-86713-062-X.

<sup>4</sup> L'EPS doit répondre aux objectifs généraux de l'école comme le rappelle le ministre SAVARY, lutter contre l'échec scolaire, les inégalités...

<sup>5</sup> SEURIN, Pierre. *L'Homme sain*. 1969, n° 3, pp. 14-18.

« je pense qu'on était beaucoup plus dans le global ! En début de carrière (...). Et justement peut-être à l'époque où il fallait commencer à noter pour le brevet des collèves, on commençait à mettre une note (...) sur le bulletin (...). Là il a peut-être fallu, (...) des critères de notation (...) beaucoup plus chiffrés (...).»<sup>1</sup>.

L'objectif des réunions d'équipes est de réaliser des fiches d'évaluation commune et de réfléchir sur les contenus à enseigner. Il faut trouver un consensus au sein des équipes et proposer une EPS commune à l'ensemble des élèves.

« Après il y a des réunions (...) qui sont à l'initiative (...) du coordonnateur. (...) pour harmoniser les évaluations, pour discuter de l'évolution d'une programmation pour (...) gérer le matériel pour (...) coordonner les activités de l'A.S (...).»<sup>2</sup>.

Lors de la visite de l'inspection, l'évaluation des enseignants d'EPS tient aussi compte comme nous le raconte une de nos témoins, du projet pédagogique d'équipe. La période des années 1990 voit le nombre de textes officiels augmenter (rédaction d'un projet pédagogique d'équipe, évaluation au bac, programmes d'EPS, ...), l'EPS se conforme à ce que Pierre Arnaud a appelé l'orthodoxie scolaire autrement dit, en tant que matière d'enseignement, elle a un programme qui définit des contenus structurés, hiérarchisés, évalués. Cette formalisation de la discipline pour l'ancienne génération est ressentie comme un carcan.

« Ben on n'était pas comme vous avez actuellement, un carcan, au niveau (...) des objectifs de fin d'année, des notes etc. On n'avait pas de notes au brevet des collèves ! On n'était pas c'est sûr que l'éducation physique n'était peut-être pas considérée comme une matière (...) comme les profs de gym ont souhaité qu'elle soit à part entière. (...) donc on était beaucoup plus libre ! De nos (...) programmations ! (...) Parce que on n'avait pas d'autres obligations de, de programmes ! Véritablement.»<sup>3</sup>

« Donc ça rejoint aussi ce que je disais au cadre un peu trop, trop réduit, enfin trop restrictif (...) des programmes. »<sup>4</sup>

À ce sentiment d'absence de liberté qui est aussi parfois ressenti par une partie de la jeune génération s'ajoute pour beaucoup l'amertume de ne pas avoir pu, ne pas pouvoir enseigner dans des conditions décentes, optimales.

---

<sup>1</sup> Annie, *op. cit.*, p. 974.

<sup>2</sup> Sébastien, *op. cit.*, p. 1058.

<sup>3</sup> Annie, *op. cit.*, pp. 948-949.

<sup>4</sup> Michel, *op. cit.*, p. 129.

« Si on n'a pas les programmes pour nous faire chier, ça irait bien. (...) Ben c'est quand même un cadre, assez restrictif quoi ! Faut faire ci ça ça. Sans (...) tenir compte des conditions climatiques sans tenir compte des installations justement.»<sup>1</sup>

Après l'universitarisation de la formation, les installations font toujours défaut et, cela est reconnu par le ministre de l'Éducation Nationale en 1991 « *Les conditions de travail des enseignants et d'accueil des élèves dans un nombre encore important d'établissements constituent un frein regrettable au développement de la discipline. Souvent les équipements nécessaires à l'enseignement de l'EPS sont insuffisants ou vétustes lorsqu'ils ne font pas complètement défaut.* »<sup>2</sup> Sur le terrain de nouvelles classifications voient le jour. On passe de huit familles d'activités à des groupements de cinq types de compétences propres en passant par les domaines d'action. L'intérêt serait, non plus d'enseigner une activité pour elle-même et induire ainsi des apprentissages transversaux, mais la démarche serait l'inverse. Les activités ne doivent plus être enseignées pour elles-mêmes mais choisies en fonction de compétences que souhaiteraient développer les enseignants. Les compétences méthodologiques et sociales font leur apparition dans le paysage professionnel. La finalité de l'EPS n'est plus uniquement « *d'assurer le développement des « capacités organiques, foncières et motrices », permettre « l'appropriation de pratiques corporelles et notamment de pratiques sportives et d'expression »* mais aussi « *donner les connaissances concernant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de son existence* »<sup>3</sup>. Tout comme l'évaluation, la notion de compétences est un signe d'une évolution de la séance vers la leçon. Au sein de la programmation de l'EPS, apparaissent d'autres types de pratiques physiques qui sont scolaires comme le pentabond ou le 3 x 500 m, ou de nouvelles activités venues du milieu extra-scolaire comme le step. La réduction des familles d'activités physiques permet dans le même temps qu'elle ouvre sur d'autres pratiques, de réduire le champ des possibles.

« Alors je vais toujours te dire que c'est à cause des programmes (...) mais si tu fais (...) handball au lycée Roland-Garros et puis qu'il pleut et que tu n'as pas de terrain. Tu ne vas pas aller faire step, parce que non c'est handball normalement. Donc tu ne fais rien. Même si la salle de step est libre. Tu vois. (...) c'est comme ça que les profs se sont adaptés, si tu veux »<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 649.

<sup>2</sup> JOSPIN, Lionel. (1991), *op. cit.*, p. 14.

<sup>3</sup> DELIGNIÈRES, Didier et GARSAULT, Christelle. (1993), *op. cit.*, p. 9.

<sup>4</sup> Yannick, *op. cit.*, p. 650.

« Et c'est vrai qu'après, je trouve que c'est quand même réducteur (...) après (...) la CP 5 (...) il faut absolument que tu es course en durée, enfin nous on a que ça à proposer [par rapport aux installons dont on dispose], c'est pour ça qu'on avait fait step. (...). Moi je trouve que on tourne un petit peu en rond quoi ! »<sup>1</sup>

La séance a fait place à la leçon. Ce sont des compétences qu'il va falloir faire acquérir et moins des techniques sportives. Les enseignants d'EPS ne se répartissent plus les installations sportives pour ensuite préparer leurs séances qui suivent une progression établie à l'avance (une des épreuves de l'oral du CAPEPS des professeurs nés dans les années 1950, avait pour intitulé : programme progression séance) mais définissent comme le recommandent les textes officiels en équipe, les activités qui vont leur permettre d'atteindre des objectifs de formation. Que ce cours s'appelle séance ou leçon, d'après les témoignages recueillis l'architecture reste la même, cela commence par un échauffement et se termine par un retour au calme, quelles que soient les générations.

## 12.6 Des permanences et pourtant des différences dans le profil des prétendants et prétendantes au métier d'enseignant d'EPS.

Cette étude s'est attachée à recueillir et comparer des récits de vie professionnelle de quelques enseignants et enseignantes d'EPS qui auraient pu être amené·e·s à se croiser ou travailler ensemble. Si ces professeur·e·s d'EPS échangeaient rapidement à propos de leur formation initiale, il se pourrait qu'elles/ils ne relèvent pas de différence. Elles/ils ont eu une « spécialité » sportive, passé des épreuves de sélection, appelé communément dans la profession « le concours d'entrée », eu des stages pédagogiques en formation initiale, eu un temps d'étude finalement semblable (quatre ans après le bac), ont (dans leurs souvenirs) été à Vichy, pour passer les épreuves du concours d'admission (des épreuves orales et des pratiques physiques) et ont été stagiaires avant d'être titularisés. Des différences seraient davantage mises en exergue (niveau d'étude, temps de formation...) pour celles et ceux qui n'auraient pas le même statut en début de carrière. De la même façon que, vu de l'extérieur (hormis l'aspect physique), il est difficile de distinguer les générations et les statuts. D'autant que les supports semblent être les mêmes, les APSA et ce, quelle que soit la constitution des équipes pédagogiques (jeunes et moins jeunes, femmes et/ou hommes). Les professeurs (femmes et hommes) d'EPS sont dans le langage courant des « profs de sport ». Et pourtant, au-delà de ces ressemblances, des différences sont remarquables depuis l'universitarisation de la formation. En premier lieu, leur origine sociale (issus de catégories socio-

---

<sup>1</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 805.



professionnelles plus élevées tout comme le niveau scolaire). En second lieu, leur contact avec des jeunes moins systématique, en amont de la formation. Puis, leur conception du métier et les valeurs à enseigner. Et pour finir, leur investissement professionnel.

Quel que soit l'âge des impétrants, aimer faire du sport, avoir un niveau physique au-dessus de la moyenne reste un des traits caractéristiques de la corporation. Ceci est mis en exergue par l'un des critères retenus pour l'entrée en formation, qui se présente sous la forme de titres sportifs à présenter ou d'épreuves physiques à réaliser. Nos témoins ont quasiment tous eu un passé de sportif de compétition à un niveau plus ou moins élevé. Le niveau était plus élevé pour les hommes de la première génération, la tendance s'inverse pour les femmes de la seconde génération qui ont connu la compétition civile contrairement à leurs aînées. Le profil scolaire de ces enseignants (femmes et hommes) apparaît semblable (à de rares exceptions), ils ont une scolarité quelque peu décousue. Ils sont généralement issus d'une famille où le sport, l'activité physique est valorisé. Certains choisissent d'augmenter leur temps de pratique scolaire, en intégrant des classes d'option. Elles/ils ont obtenus de bons résultats en EPS. Globalement, les femmes qui choisissent de faire ce métier à défaut d'être stimulée par leur père, ne sont pas empêchées.

Les premières représentations du métier qu'ont nos enseignants d'EPS sont incarnées par celles ou celui qu'ils ont rencontrés lors de leur scolarité dans le premier ou second degré. Ce sont à ces personnes qu'ils vont dans un premier temps s'identifier professionnellement parlant. Vouloir leur ressembler car elles/ils les admirent. À leurs yeux, ce sont des personnes solaires, dynamiques, enjouées, qui savent y faire, qui « jouent » avec les élèves. Notons que les trois-quarts de la seconde génération à au moins un parent qui est dans l'enseignement contre un quart pour la première génération. De ce fait, elles et ils auront une représentation un peu plus précise non pas de ce qu'est le métier mais de la qualité de vie qu'il autorise. Par ailleurs, ce sont ces enseignants de la seconde génération qui vont pouvoir plus « naturellement » s'élever dans la hiérarchie sociale en cherchant inconsciemment ou non à dépasser celui de leurs parents. L'époque à laquelle les enseignants de notre échantillonnage suivent leur formation initiale et leur parcours personnel va continuer de façonner cette identité professionnelle. De façon caricaturale, pour la première génération, nous pourrions dire que leur profil est un peu plus sportif avec quelques expériences pédagogiques avant de commencer la formation, que celle de la seconde génération. Cette dernière est un peu plus scolaire avec dans son bagage sportif, un éventail de pratiques sportives plus large et moins médaillé. En ce qui concerne les femmes des deux générations, au regard de leur époque, elles peuvent être qualifiées de femmes atypiques. Les premières aiment faire du sport, de l'activité physique à une époque où toutes les activités ne leur sont

pas autorisées et il faut les ménager, les secondes pratiquent des sports dits masculins. Autre point commun à ces enseignants d'EPS, aimer le contact avec des jeunes, être au sens noble du terme des pédophiles. Ou encore aimer transmettre aux autres, être des passeurs de savoir-faire. C'est l'une des raisons, « *le goût du contact avec les jeunes* », qui amène à faire ce choix de métier d'enseignant (quelle que soit la discipline) avec « *la transmission des connaissances* » comme l'écrit Agnès Van Zanten en 2002<sup>1</sup>. Rares sont celles ou ceux qui n'ont pas eu une expérience dans l'animation en colonie de vacances, en club, dans une association avant de commencer à suivre la formation, bien que cela soit moins vrai pour la seconde génération. Avant l'universitarisation, cette compétence est explicitement attendue dans la constitution du dossier et après l'universitarisation, elle devient implicite. Des traces sont relevées dans le dossier d'inscription en première année d'IUFM. En effet, les UFR STAPS n'auront pas pour seule vocation de former des enseignants d'EPS. Mais l'acquisition de cette expérience pédagogique au cours de la formation est obligatoire, et s'organise sous forme de plusieurs stages dans des structures différentes (association, club, établissements scolaires) et ce, quelle que soit l'époque de formation.

### **L'exercice du métier face aux élèves.**

Faire un cours d'EPS s'organise de la même façon que l'on ait été formé dans un CREPS, à l'UEREPS, dans les années 1970 ou à l'UFR STAPS dans les années 1990. Il commence par une mise en train ou un échauffement et se finit idéalement par un retour au calme, voire des étirements. En revanche, la représentation de l'APSA, peut être différente comme cela nous est livré à propos de l'enseignement de l'acroport, plus esthétique pour elle et plus acrobatique pour lui. Le traitement didactique permet de prendre en compte l'hétérogénéité des publics (morphologie, niveau, genre) tout en étant en adéquation avec les représentations de l'enseignant. Des traces de stéréotypes sont peut-être plus exacerbées en fonction des générations. La hiérarchisation des élèves semble perdre de son hégémonie depuis que la mixité est présente dans la formation mais surtout depuis que le concours du CAPEPS n'est plus distinct, et qu'elle est aussi présente dans les cours d'EPS. Des formes de pratiques, autres que la compétition, voient le jour dans la formation initiale. Ainsi, l'enseignement d'activités féminines, pour exemple la danse, n'est plus l'apanage des femmes. De nouvelles générations de professeurs d'EPS l'enseignent soit parce qu'ils l'ont découverte en formation initiale soit parce qu'ils l'ont pratiquée eux-mêmes. En fait, se confrontent à travers le choix d'enseigner telle ou telle activité, la conception, l'identité que l'enseignant attribue à l'EPS. Si c'est une matière dont l'objectif est de faire transpirer les élèves, ce sont plutôt les sports traditionnels qui vont être favorisés car la performance a une grande

---

<sup>1</sup> ZANTEN, Agnès van. (2002), *op. cit.*, p. 86.

importance. En revanche, si l'objectif est de faire vivre des expériences motrices, bouger les élèves, l'utilisation d'activités physiques dites de loisir, d'entretien, de créativité va être privilégiée. C'est davantage le bien-être qui est recherché, et cela ne passe pas forcément par la comparaison à l'autre.

Si nous n'avons pas pu détecter de style pédagogique particulier chez nos témoins, nous notons que le style d'enseignement, la transmission des contenus semblent moins autoritaires, plus propédeutiques<sup>1</sup> en début de carrière pour la plus jeune génération, héritage de l'expérience des aînés. La relation à l'élève est elle aussi moins descendante. En effet, au fil du temps, la génération née dans les années 1950, laisse une place aux élèves dans leur apprentissage (apprendre à chronométrer, choisir des exercices à réaliser en gymnastique). Elle ne se contente plus de simplement corriger leurs erreurs techniques et de donner une note en fonction d'un barème. La conception de l'élève évolue au fil du temps pour passer d'une personne à modeler à une personne qu'il faut former. Les difficultés quant à l'exercice du métier ne sont pas les mêmes selon les générations. Celle qui est née dans les années 1970 semble mieux dotée en installations sportives<sup>2</sup> lui permettant d'optimiser le temps d'apprentissage.

« Et puis nous dans notre formation, (...) à l'époque on était c'était à fond sur le temps (...) moteur (...) le temps de pratique, maximum quoi ! Peu de bla-bla et, on y va. »<sup>3</sup>

La discipline EPS semble davantage valorisée au sein des établissements (ils peuvent être professeur principal), elle est reconnue institutionnellement comme concourant à répondre aux objectifs de l'École.

### **Une conception du métier différente plutôt sexuée que générationnelle.**

Avant l'universitarisation et le concours unique, femmes et hommes recevaient une formation distincte. Les femmes se sont conformées aux traditions où la différence entre les deux sexes supposait une hiérarchisation des rapports entre femmes et hommes mais figurait aussi des activités différentes pour chacun des sexes. Elles n'enseignaient qu'à leurs semblables, et elles, comme leurs élèves, ne pouvaient

---

<sup>1</sup> L'étude de Jacqueline MARSENACH en 1982 dans la Revue EPS n° 175, s'appuie sur les travaux de Marcel LESNE et de ses trois modes de travail pédagogique pour montrer une évolution des pratiques d'éducation physique. Le premier est de « type transmissif à orientation normative », le second est de « type incitatif à orientation personnelle, et le dernier de « type appropriatif centré sur l'insertion sociale ». Ce qui lui permet de mettre en exergue, entre autres, une évolution de la relation enseignant-enseigné où l'autorité du premier s'exerce sur le contrôle des gestes vers une autorité où le dialogue est valorisé, et où l'élève découvre, vit des expériences proposées par l'enseignant.

<sup>2</sup> Cette donnée est à prendre avec précaution car les trois quart de nos témoins issus de la jeune génération travaillent en lycée au moment des entretiens, établissements qui sont mieux dotés de par les subventions régionales. Néanmoins, ils ont tous travaillés en collège.

<sup>3</sup> Juliette, *op. cit.*, p. 807.

prétendre aux mêmes enseignements que les hommes. Les équipes pédagogiques mixtes s'organisaient pour séparer en EPS, les filles des garçons. La mixité qui malgré tout, va s'imposer dans les cours d'EPS, questionne ces rapports femmes/hommes jusque dans la relation pédagogique, qui va évoluer. L'autorité de certaines enseignantes va être ébranlée par la mixité, les premiers carnets de correspondance des élèves relevés, peu préparées qu'elles sont à enseigner à une population masculine qui n'a pas les mêmes attentes vis-à-vis de l'EPS et les mêmes façons d'être. Une remise en question des contenus va devoir s'opérer ; certaines activités sont connotées féminines (la corde à sauter) et n'ont pas a priori l'adhésion de ce nouveau public. Ajoutons à cela que l'identité de la discipline, qui est en totalité gérée par le ministère de l'Éducation Nationale depuis 1981, va devoir répondre à ses enjeux et revêtir les attributs d'une matière et d'une discipline d'enseignement (les premiers textes officiels appelés programmes en EPS voient le jour en 1985). La norme à l'École publique est la mixité. Pour pallier ce paramètre qui est assez récent en EPS, de nouvelles pratiques physiques émergent sur le terrain et dans les formations. Sont proposées à ce public mixte et hétérogène des activités qui seraient moins connotées sexuellement : le badminton, l'acrosport, les activités de pleine nature ..., qui de surcroît sont dans l'air du temps. Pour les hommes qui ont été formés avant l'universitarisation, le mélange du public féminin et masculin en EPS ne semble pas leur poser de problème. Et pour cause les activités enseignées font majoritairement parties de leur culture ; ce sont les sports à visée compétitive plutôt que des activités d'expression qui constituent le panel des possibles en EPS.

La mixité dans les cours d'EPS n'a pas ébranlé les professeures d'EPS nées au moment de l'universitarisation de la formation contrairement à certaines de leurs aînées. Elles ont grandi dans une société où les femmes commençaient dans les faits à devenir les égales des hommes comme l'écrivait la déclaration universelle des droits de l'homme en 1948. En France, c'est dans les années 1970, que les femmes ont acquis plus de droit et ont pu commencer à s'émanciper. Elles avaient le droit de travailler contre rémunération, de nuit, de disposer de leur argent, de courir de longues distances, .... En EPS, c'est aussi une période où la culture dominante, celle du sport est discutée. On parle d'activité physique d'expression (APEX) qui laisseront la place aux APSA, à enseigner aussi bien aux filles qu'aux garçons en EPS, et en formation dans les UFR STAPS. Mais ces professeures d'EPS restent des femmes atypiques. Dans l'enfance, elles préfèrent pour leurs activités de loisir des sports dits masculins (le judo), elles y rencontrent moins de filles.

« j'ai fait du judo (...) Ceinture orange ! (...) Je rencontrais les garçons. Parce qu'il n'y avait pas de filles. (...) En fait, je tombais avec les garçons, quoi ! »<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Anne-Laure, *op. cit.*, pp. 425-426.

Devenues professeures, elles apprécient de travailler avec des classes où la filière est en majorité constituée de garçons. En revanche, elles n'enseignent pas ou que très peu d'activités dites féminines. Elles continuent de véhiculer une EPS genrée où la culture masculine (la performance, la confrontation) aurait plus de valeur. Et dans le même temps, certains professeurs s'ouvrent à d'autres modalités de pratiques sans les hiérarchiser. Ainsi, la conception du métier en tant que pratique d'enseignement d'activité physique peut-être la même que l'on soit femme ou homme. En revanche, les moyens (APSA) utilisés pour enseigner l'EPS pour les plus jeunes enseignantes se différencient quelque peu de celles de leurs aînées à qui la culture sportive dite masculine n'était pas enseignée, au profit d'une éducation physique moins compétitive mais plus esthétisante (l'apprentissage des sports de combat et de grands terrains était réservé aux hommes et la danse, la rythmique aux femmes). Au-delà des APSA, ce sont les valeurs qui leur sont inhérentes qui sont transmises à cette nouvelle génération de femmes ; elles sont aussi capables que les hommes de s'éprouver, de s'affronter. Cet élargissement du panel à des activités connotées féminines profite aussi aux hommes de la nouvelle génération qui ont des cours de GRS ou de danse dans leur formation initiale. En revanche, contrairement aux enseignantes de même génération, ils ne s'approprient pas forcément cette nouvelle culture physique. Ils ont quelques réticences à l'enseigner car elle ne correspondrait pas à leur conception de l'EPS ; tout comme certains hommes de la génération précédente relègue cet enseignement connoté féminin aux enseignantes de l'équipe pédagogique. De fait, la représentation des APSA peut-être la même que l'on soit femme ou homme mais aussi jeunes ou moins jeunes.

### **Un investissement professionnel qui dépasse la discipline EPS.**

La circulaire<sup>1</sup> de mai 1997 relative à la mission du professeur exerçant dans le second degré, permet de mettre en lumière que, quelle que soit la discipline enseignée, l'enseignant fait partie d'une équipe éducative au sens large dont les projets et les actions sont communs. Or, ce qui peut paraître comme une évidence aujourd'hui ne l'était pas hier. Avant l'universitarisation de la discipline mais plus précisément la réintégration totale au sein du ministère de l'Éducation Nationale, l'investissement professionnel des enseignants d'EPS était limité, que ce soit au niveau pédagogique, logistique ou politique. En effet, d'après les témoignages recueillis, au début de leur carrière, nos témoins les plus âgés évoquaient leurs difficultés à s'investir dans d'autres dimensions du métier, hormis celles liées à l'EPS ou l'association sportive. Ils ont été porteurs de projets (spectacles de gymnastique de fête de fin d'année) ou s'y sont engagés (projet voile). Pouvoir s'investir dans un cadre qui dépassait leur cours, notamment en tant que professeur principal leur a été refusé, ou proposé qu'à partir des années quatre-vingt. Le

---

<sup>1</sup> Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997

manque de reconnaissance institutionnelle en serait le motif. À partir du moment où la discipline a pour seul ministère de tutelle celui de l'éducation nationale, et a aussi la reconnaissance de celui-ci via le discours du ministre en personne, nous relevons moins de freins à leur rayonnement au sein des établissements scolaires. Ainsi, nos témoins qui en feront la demande (ou seront proposés) assumeront une fonction, celle de professeur principal qui dépasse le cadre de leur cours et les place en tant qu'interlocuteur privilégié entre la direction et l'équipe pédagogique de la classe. Ils ont à ce titre un poids (relatif) sur la politique de l'établissement car leur avis est consulté pour statuer. Autre possibilité qui s'ouvre à eux, la dimension logistique. Pour celles et ceux qui sont plus attirés par cette facette du métier, il leur est aussi permis de s'y investir par le biais de l'A.S en tant que délégué de district ou de chargé de mission à l'UNSS. Aucun de nos témoins nés dans les années 1950 nous a indiqué s'être investis en début de carrière dans cette dimension au-delà de l'UNSS ou de leur discipline par le biais de la coordination des activités physiques et sportive<sup>1</sup>. Sans avoir pu néanmoins attribuer un élargissement de cette dimension aux effets de l'universitarisation, nous avons relevé que des tâches administratives qui nécessitent des compétences logistiques leur seront alors déléguées à partir des années quatre-vingt-dix au sein des établissements comme par exemple la gestion de centres d'examen. Nous tenons en effet, à prendre des précautions et à ne pas tirer de conclusions hâtives. Ces propositions interviennent peut-être simplement du fait d'une certaine ancienneté dans le poste de ces enseignants pour cette génération, au moment de l'universitarisation de la formation. Pour celles et ceux qui ont été formé·e·s après l'universitarisation, ils ont pu s'investir dès le début de leur carrière, donc plus tôt que l'ancienne génération dans des fonctions qui dépassaient le cadre de l'EPS (professeur principal) sans avoir besoin de s'imposer car la reconnaissance institutionnelle était établie, et l'universitarisation de la formation pouvait être un gage de leur compétence (niveau d'étude, temps et lieu de formation identique à celui des autres enseignants). S'ils le souhaitent, s'ils le pouvaient, ils n'ont pas attendu le poids des années pour s'investir au-delà de leur cours. Néanmoins, il y a des exceptions à ces différentes formes d'investissement. Les freins à un investissement professionnel qui dépassent le simple fait de faire un cours d'EPS peuvent être d'ordre statutaire. En fonction du profil du poste même en étant titulaire, il n'est pas toujours possible de s'investir sur du long terme d'autant si le poste d'affectation est celui de titulaire remplaçant de courte durée où le turn over peut être important. Certains de nos témoins, ayant été dans ce cas, assumeront certaines fonctions quand ils seront sur des postes fixes. Autre frein qui peut conditionner l'investissement : la personnalité de l'enseignant d'EPS (sentiment de compétence, de légitimité). Ainsi, certain·e·s ne se sentent pas légitimes par exemple pour accueillir des stagiaires car n'ayant pas le baccalauréat,

---

<sup>1</sup> Circulaire n° 2833 EPS/3<sup>e</sup> bureau du 5 décembre 1962.

n'ayant pas suivi de formation à l'université ou tout simplement parce que ne se reconnaissent pas dans la conception de l'EPS véhiculée par les textes qui régissent la discipline. Outre le statut et la personnalité de l'enseignant, un autre élément explicatif pouvant influencer l'investissement professionnel est la vie personnelle. Le moment de la maternité pour les femmes peut ou ne pas être un frein à leur investissement. Pour nos enseignantes nées dans les années 1950, le choix de l'une et de l'autre est diamétralement opposé. L'une arrête toute activité de loisir durant la prime enfance de ses enfants, et s'investit dans des projets qui restent dans le cadre de son service. Tandis que l'autre continue ses activités extra-professionnelles jusqu'à ce que la gestion vie familiale, vie professionnelle et extra professionnelle devienne plus difficile à combiner à l'arrivée du second enfant. Mais ce pourrait être l'effet des vases communicants car elle continuera à multiplier et parfois même à superposer plusieurs fonctions dans sa vie professionnelle. Pour les enseignantes nées dans les années 1970, l'une a arrêté certaines fonctions le temps que des projets personnels se réalisent, mais a eu à cœur d'assurer ses cours, pour petit à petit se réinvestir au-delà de la classe. Pour l'autre, elle a abandonné certains projets en raison de contraintes familiales, tout en modifiant plus qu'elle n'arrête sa façon de s'investir dans le métier. Tout comme les femmes nées dans les années 1950, les hommes de notre échantillonnage ont soit une vision stéréotypée de la distribution des rôles dans la famille soit, continuent de s'investir dans le métier en intégrant leurs enfants. Pour la plus jeune génération, lorsqu'ils s'investissent dans leur rôle de père, ils ne changent en rien d'après leur propos, leur manière de s'impliquer dans leur vie professionnelle. Ainsi, quelle que soit la génération des enseignants d'EPS, il y a un moment où se construit une famille et où l'investissement professionnel peut être moindre. Il l'est un peu plus pour les femmes mais plus que le sexe, c'est le caractère des individus qui limite l'investissement professionnel. Dans le même temps, la plus jeune génération est beaucoup plus sollicitée que l'ancienne génération dans les différentes dimensions du métier, ou tout au moins la reconnaissance institutionnelle est plus grande pour eux que celle qu'a pu connaître nos témoins au début de leur carrière à la fin des années 1970. Un autre élément qui peut moduler l'investissement professionnel est l'expérience dans le métier. Il faut parfois, pour certains, davantage de recul sur leur pratique ou l'évolution des conditions d'enseignement pour s'engager dans le métier. Cet engagement peut être différent d'un individu à l'autre. Un de nos témoins qui n'a pas toujours été en contact avec un public du second degré durant sa carrière, s'est investi autrement professionnellement parlant.

« Et puis en arrivant en 84, j'ai fait le constat, que (...) dans beaucoup de collèges et de lycées, ça n'avait pas beaucoup avancé quoi ! Ni au niveau des horaires, ni au niveau des équipements (...). Et (...) là j'ai voulu m'impliquer syndicalement parlant. J'ai voulu militer pour faire bouger les choses, quoi. Je

n'en revenais pas qu'après avoir quitté l'enseignement en collège ou en lycée, donc c'était avant d'aller en Algérie là. (...) Donc de 76 pour moi à 84, je trouvais qu'il n'y avait pas eu d'avancée quoi ! (...) Et j'en étais choqué ! Choqué. Alors bon j'ai voulu m'investir. Donc j'ai participé. Je suis devenu un vrai militant au sein du SNEP là. »<sup>1</sup>

À propos de la dimension politique corporatiste du métier, elle semble moins prégnante pour la jeune génération. Pour la plus ancienne, les trois-quarts étaient syndiqués jusqu'à la fin de leur carrière, alors que pour la plus jeune génération au moment des entretiens aucun n'était syndiqué. Et quand ils l'ont été, c'était au début de leur carrière et souvent, jusqu'à ce qu'ils aient obtenu satisfaction de leur demande de mutation. Un seul de nos témoins sur nos deux générations s'est engagé dans des fonctions syndicales. Cet engagement syndical plus prononcé chez la plus ancienne génération semble être la manifestation d'une place et d'une reconnaissance de la discipline à défendre, d'une identité plus corporatiste.

« c'était (...) la défense (...) de la profession ! Des conditions de la profession. (...) un syndicat pour nous c'était la défense de la profession, de notre statut »<sup>2</sup>

Néanmoins si la jeune génération accorde du crédit au syndicat le temps d'obtenir une mutation, elle n'est pas totalement désengagée politiquement. Il semblerait que leur engagement politique soit autre, car comme leurs aînés, certains d'entre eux s'investissent au niveau de leur établissement en étant élu pour devenir membre du conseil d'administration, instance politique de l'établissement. Il semblerait alors que la forme d'engagement politique de ces enseignants d'EPS, toute génération confondue, dépende du contexte sociétal dans lequel ils évoluent professionnellement.

Enfin à la question de départ de ce travail, s'agit-il du même métier ? Nous apporterons ici une réponse succincte issue de ce travail de recherche. En apparence, elles et ils font le même métier. Qu'ils soient formés avant ou après l'universitarisation, ils ont des prédispositions physiques qui leur permettront d'être recrutés sur cette base. Elles/ils ont cherchés ou cherchent à faire vivre des expériences motrices ou physiques avec pour objectif ce que nous définirons comme le bien-être d'un public particulier, que sont les élèves. Les moyens qu'ils utilisent sont issus des pratiques physiques. S'agissant de leurs traits de caractère, leur récit, leur attitude révèlent des personnes qui sont dynamiques et apprécient le contact avec la jeunesse. Mais à y regarder de plus près, il y a une différence qui pourrait être imputable à celle des générations, à l'universitarisation. Or, elle l'est davantage au contexte sociétal, dans lequel ce métier est exercé, et qui ne cesse

---

<sup>1</sup> Michel, *op.cit.*, pp. 106-107.

<sup>2</sup> Annie, *op.cit.*, p. 963.



d'évoluer. Le rapport au corps diffère, et il est le cœur du métier. En effet, s'agissant des femmes et des hommes, le cadre de la profession est le même, mais la conception des capacités des femmes évoluant, l'éventail des possibles s'élargit pour elles mais aussi dans une moindre mesure pour eux. Plus que l'universitarisation de la formation, c'est la mixité du concours induisant une formation unisexe, qui semble se dessiner à la faveur d'une culture masculine de la pratique physique qui est avant tout sportive, et qui par conséquent sera transmise.

## 12.7 Intérêt heuristique et perspectives de ce travail de recherche.

À l'instar de Malika Belkaïd, il nous apparaît que la comparaison des récits de vie, outre le fait de revêtir un intérêt heuristique, participe à cette prise de conscience d'une construction identitaire professionnelle. L'identité étant comment je me définis, ce que je donne à voir et comment les autres me définissent. La confrontation de ces histoires contribue à mettre en exergue les ressemblances, les singularités qui ouvrent sur des territoires inconnus ou méconnus, des différences qui éloignent ou rapprochent. Autant d'éléments qu'il nous apparaît important de révéler pour aider à exercer un métier qui implique un travail d'équipe où chacun et chacune à son histoire, dont le but commun va être de transmettre des savoirs, une culture à un public dont la spécificité ne peut plus être ignorée.

Recueillir des histoires de vie d'enseignants d'EPS, « acteurs ordinaires », c'est vouloir d'abord identifier une trace de l'identité du métier, fortement imprégnée par la formation initiale reçue et le contexte dans lequel elle se façonne. C'est aussi vouloir exposer des personnes ordinaires qui n'ont pas l'habitude de se raconter (elles n'ont pas publié d'autobiographie), leur récit n'a pas non plus, a priori, de vocation politique comme cela pourrait être le cas pour d'autres acteurs du champ de l'EPS. Leur discours est moins conventionnel, plus proche de la réalité vécue des enseignants d'EPS. Ils ne sont pas dans les champs de la recherche, et encore moins de l'histoire. Ils en ignorent les codes. Pour preuve leurs remarques, « je ne sais pas si je t'ai aidé » (Annie, Sebastien), « tiens peut-être que c'est intéressant historiquement parlant » (Michel) ». Leur mémoire s'efface « c'est marrant comment on efface tout un tas de choses. (...) je suis surpris, surpris d'avoir zappé autant (...). Pourtant, le métier fait partie de notre vie de tous les jours (...). Peut-être qu'à un moment donné, peut-être qu'on le vit comme une routine un peu. Peut-être qu'on y fait plus attention (...). C'est (...) étrange. Pour moi c'est étrange. » (Michel). Elle laisse place à d'autres souvenirs « j'ai tout jeté » (Denis), les conduisant parfois à oublier des dénominations propres à leur époque « L2 ah non on disait DEUG » (Sébastien). Enregistrer la trace laissée par ces enseignants d'EPS, c'est mettre à jour des identités professionnelles de générations, qui ne sont pas figées mais évoluent, s'adaptent avec plus ou moins de facilités au contexte, tout comme évoluent les pratiques physiques utilisées ou encore dans une moindre

mesure, le style d'enseignement. Cela permet dans le même temps, de comprendre comment s'est construite cette identité professionnelle, et aide à mieux comprendre son évolution actuelle. Comme dirait Michel « il faut lever la tête du guidon » pour prendre conscience que faire le métier d'enseignant d'EPS ne se résume pas à donner des cours, à faire la leçon ; c'est aussi transmettre des valeurs. Et leurs prégnances peuvent varier avec le temps, l'époque et l'évolution personnelle. Si la représentation de l'enseignant d'EPS reste celle d'une personne dynamique, qui éduque les corps par les pratiques physiques, appartenir à l'un ou l'autre des deux sexes n'est pas neutre dans l'enseignement, selon les formations et les époques. Le genre dans l'identité de la discipline ne peut être occulté. Si le concours au CAPEPS est devenu unique, il n'en est pas pour autant devenu égalitaire en termes de représentation au sein de la corporation. Il y a certes toujours une mixité du corps des professeurs d'EPS (femmes et hommes se présentent au même concours) mais dans les équipes pédagogiques, la parité n'est pourtant plus une règle (dans une école devenue obligatoirement mixte à partir de 1975) ou n'est pas une représentation de la répartition respectueuse de la démographie. La population française (née entre 1949 et 2019) est en moyenne constituée à 51% de femmes<sup>1</sup>. Elles sont largement représentées dans l'enseignement, ce qui n'est pas le cas en EPS<sup>2</sup>. Les chiffres de la réussite au concours du CAPEPS dont fait partie notre échantillon a toujours fait la part belle aux hommes ; en moyenne 60% ont été certifiés. C'est une profession qui travaille sur le corps et qui est donc confrontée en permanence à ses représentations et à ses significations sociales et culturelles. Rappelons que pour notre plus ancienne génération formée dans les années 1970, certaines activités physiques n'étaient pas enseignées (danse) ou sous d'autres formes (expression corporelle) mais dévalorisées par certains hommes ; d'autres étaient interdites aux femmes au moment de leur formation initiale. Le prétexte médical étant souvent avancé, mais la question morale si elle n'est pas toujours clairement énoncée plane. Plus faible et peu résistante selon certains, elles ne peuvent par exemple s'inscrire au marathon. Kathrine Switzer en 1967 brave l'interdit et le finit. Elles s'exerceront sur des distances plus courtes, certains sauts sont proscrits, etc... Les propos sexistes dans les années quatre-vingt de certains sportifs<sup>3</sup> ou journalistes sportifs, par exemple à l'encontre de Jeannie Longo (coureuse cycliste), sont révélateurs de la considération et des représentations d'une partie de la société française à l'égard de la gent féminine ; elles doivent avant tout

---

<sup>1</sup> INSEE. *Population totale par sexe et âge au 1er janvier 2020, France – Bilan démographique 2019* | Insee [en ligne]. [s. d.]. [Consulté le 20 mars 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1892086?sommaire=1912926>.

<sup>2</sup> MEN-MESRI-DEPP, Base Statistique des Agents (BSA) 2017.

<sup>3</sup> « Une femme sur un vélo, je ne trouve pas ça très esthétique » Laurent FIGNON.

s'occuper de leur foyer et des enfants.<sup>1</sup> Et si ces femmes font du sport, ce doit être à l'image de Katarina Witt (patinage artistique) ou encore Muriel Hermine (natation artistique) ; elles doivent être gracieuses, belles à regarder. Autre preuve, plus récente, de la signification sociale des activités physiques, la question en 1990, au gouvernement d'un député à propos de l'enseignement de la danse aux garçons et du rugby aux filles. Selon lui, cela aurait un impact sur leur construction identitaire et créerait des troubles psychologiques. Outre les représentations genrées sur le corps et la signification sociale et culturelle des activités sportives, le sexe des enseignants d'EPS n'est pas sans conséquence sur l'exercice du métier. Ce ne sont pas des séraphins. La comparaison des récits de vie de nos témoins montre qu'avec le passage à un concours mixte, la formation a permis aux unes et aux autres de découvrir des activités qui auparavant ne leur étaient pas destinées. Mais il subsiste, pour la plus jeune génération, une représentation stéréotypée et hiérarchisée des activités physiques à enseigner (Yannick, représentation performance, Sébastien autre mode d'activité), tout comme dans les programmes officiels. Certain·e·s de notre plus ancienne génération, refusent d'enseigner, de se former à des activités qui ne faisaient pas partie de leur formation initiale, d'autant plus si elles et ils sont en fin de carrière (step, danse, boxe française). À propos de la reconduction des stéréotypes certains sont involontaires et peu perceptibles<sup>2</sup>. Il nous est apparu alors important de ne pas ignorer les travaux de Jean-Paul Callède, Bernard Michon et Claudine Faber<sup>3</sup> sur les significations des espaces et du corps. Il y a bien un implicite qui se transmet, une représentation de ce qu'est l'EPS, du corps (cœur du métier), des rapports femmes/hommes, chacun ayant un espace d'évolution défini à défaut d'une activité physique. Outre ces stéréotypes qui sont véhiculés dans l'exercice du métier, il y a ceux qui peuvent être incarnés. Proposer une activité connotée féminine alors qu'on est un homme ou une femme, n'a pas le même impact sur les représentations des élèves. Ces futurs adultes se construisent en

---

<sup>1</sup> Quelques exemple de questions posées à Jeannie LONGO par un journaliste : « *qui est le patron chez vous ?* », « *Qui fait la cuisine chez vous ?* », « *Vous n'avez pas envie d'un enfant ?* » : cité par DAVISSE, Annick. (1991), op.cit., p. 118-119.

<sup>2</sup> Nous l'illustrerons à nouveau avec une intervention que nous avons réalisée pour des étudiants en master première année (MEEF EPS 2 I), en 2017. Ils devaient visionner une séance d'apprentissage au handball, réalisée par des étudiants en stage en 2012 d'une classe de terminale S, dans l'académie de Versailles. A noter que dans ce groupe d'étudiants, nous comptons 4 femmes sur une promotion de 26 candidats au CAPEPS. S'ils avaient bien vu que les propositions de groupement séparaient les filles et les garçons, que les contenus étaient différents, bref qu'il y avait un enseignement distinct côte à côte durant le même cours, une parade pour gérer la mixité comme l'ont déjà relevé Michel Volondat ou Annick Davisse, ce qu'ils n'ont pu relever, mettre en exergue était l'espace réservé aux filles. Pour les garçons, le terrain entier et les filles, la touche (large d'environ six mètres).

<sup>3</sup> CALLÈDE, Jean-Paul, MICHON, Bernard et FABER, Claudine. La définition sociale de l'espace sportif : quelques perspectives sociologiques. *Corps, espace et pratiques sportives. Université des Sciences Humaines de Strasbourg*. 1992, p. 84-97.

apprenant à se conformer (ou non) aux normes et valeurs qui les entourent. Prendre en considération ces faits, c'est avoir conscience qu'involontairement, peuvent être reconduits des stéréotypes. Enseignant d'EPS est un métier genré. À l'instar de Marilou Bruchon-Schweitzer, il nous apparaît que « *les pratiques sportives appartiennent incontestablement au registre « actif », donc favorable à l'identification masculine* »<sup>1</sup>. Sont alors reconduits (involontairement) les stéréotypes, les grands espaces pour les garçons qui jouent à un vrai jeu et les filles, un petit espace pour apprendre à être au niveau des garçons. Pour en revenir plus précisément à notre analyse, il ne suffit pas que le concours soit unique depuis la session de 1989, que la formation des enseignants le soit tout autant pour observer sur le terrain une révolution de certaines pratiques du métier d'enseignant d'EPS. L'une des explications viendrait de la formation initiale. Il y a encore quelques enseignements séparés pour les pratiques physiques en formation initiale, dans les années 1990<sup>2</sup>. C'est ce que révèlent certains des témoignages recueillis. S'imprime alors l'idée que pour certaines activités, la mixité n'est pas possible. Ajoutons que dans les équipes pédagogiques se mêlent des enseignants d'EPS qui ont connu des formations d'avant et après l'universitarisation, et où la mixité n'était pas abordée de la même façon, il faut composer avec cela.

Écouter et entendre ces histoires de vie de ces acteurs ordinaires confrontés à des problématiques telle que les installations sportives, la mixité, les mixités en EPS, l'investissement professionnel aux différents âges de la vie, les mutations, les conceptions du métier sont autant d'informations qui renseignent sur comment se vit le métier d'enseignant d'EPS jusqu'en 2017<sup>3</sup>.

L'intérêt d'une approche prosopographique a orienté notre thèse. Ce qui nous a permis de ne pas perdre de vue que notre échantillonnage n'avait pas une valeur de représentativité. En effet, si sa composition nous a rappelé que divers statuts étaient présents et permis de confronter deux générations, il ne nous a pas été possible de comparer par exemple, au sein d'un même statut (celui de maître d'EPS) la formation des femmes et des hommes. Notre travail ne pouvait être qu'une approche, un essai, ne serait-ce que par l'absence du recueil de la parole de tous les autres statuts d'enseignants (PEGC, maître, professeur-adjoints, chargé d'enseignement, ...). Leur recrutement avait cours jusqu'à ce que la licence STAPS

---

<sup>1</sup> BRUCHON-SCHWEITZER, Marilou. *L'image du corps de 10 à 40 ans: quelques facettes de cette image d'après le questionnaire QIC*. 1986. cité par Annick DAVISSE, Catherine LOUVEAU, *Sports, école, société: la part des femmes*. Joinville-le-Pont : Éditions ACTIO, 1991. ISBN 978-2-906411-06-7.

<sup>2</sup> Une formation initiale où les cours de pratiques physiques sont unisexes et sont toujours en vigueur dans certaines UFR STAPS dans les années 2010, comme le raconte notre témoin, à propos des groupes qui lui sont confiés lors de ses vacances en badminton.

<sup>3</sup> Certains de nos témoins sont à la retraite depuis une dizaine d'années au moment des entretiens tandis que d'autres ne sont qu'à la moitié de leur carrière professionnelle.

devienne le diplôme minimum requis pour passer le CAPEPS, et ces corps ne sont pas forcément tous éteints. De plus, nous avons mis sous silence celles et ceux qui après l'universitarisation enseignent sans être titulaire comme les maîtres auxiliaires, les contractuels, les vacataires et/ou qui entrent par une autre porte dans le corps des professeurs d'EPS. Par ailleurs, l'échantillonnage que nous avons réunis est issu de notre cercle professionnel proche ; or nous nous entourons souvent des personnes qui nous ressemblent. Élargir celui-ci à des personnes éloignées de notre réseau professionnel ou de notre façon de faire le métier, n'aurait-il pas modifié nos constats ? Néanmoins, cet échantillonnage nous a permis d'esquisser les contours du métier d'enseignant et d'enseignante formé·e·s avant et après l'universitarisation. Tout comme il nous aura permis de mettre à jour que le milieu familial, scolaire, les politiques éducatives vécues ou subies, sont autant de paramètres qui guident vers un métier singulier et participent à la construction d'une identité professionnelle à travers des dispositions particulières. La formation initiale reçue continue de la façonner tout en contribuant à une conception de l'élève à former, du métier à exercer. Le compagnonnage par les pairs lors des stages obligatoires, le passage à Vichy, lieu mythique<sup>1</sup> pour les candidats, sont des rites<sup>2</sup>, des traditions dans la formation des enseignants et enseignantes d'EPS. Ces références (formateurs, lieux) renforcent cette identité qui se construit au cours de la formation initiale. Tout au long de la carrière, elle se singularise (individuellement), impulsées par les expériences de terrain, le choix de stage en formation continue, les textes officiels, et l'équipe de l'établissement. Tout comme dans le jeu de sept familles, ce qui distingue la famille, la tribu des enseignants et enseignantes d'EPS des autres enseignants, sont les points communs qui permettent de (se) les reconnaître : appétence pour la pratique physique, contact physique avec les élèves, tenue vestimentaire : survêtement, baskets et autres accessoires (le sifflet, le chronomètre, le sac, etc.), leur lieu d'exercice (le terrain, le gymnase, ...). Tous ces éléments leur sont communs, et à chaque époque, il y a des accessoires qui prédominent par rapport à d'autres. Au sein de cette même famille, il existe des traits, une sémantique qui caractérisent une génération plus particulièrement qu'une autre, le genre de l'enseignant et des conceptions différentes de ce qu'est le métier.

---

<sup>1</sup> Nous retenons ici la définition de Claude-Marie PRÉVOST : « *Le mythe à nos yeux, n'est pas de l'ordre du vrai ou du faux. C'est une construction complexe, largement bâtie d'imaginaire et de symbolique incarnée parfois dans un héros ou une histoire, et qui est l'objet d'une croyance collective, si prégnante que le mythe devient constitutif de la collectivité même.* » PRÉVOST, Claude-Marie. (1991), *op. cit.*, p. 21 . Vichy est un lieu mythique pour les enseignants d'EPS, à tel point que notre témoin femme née dans les années 1950 y fait référence comme si elle était allée alors que le lieu de passage pour les candidates aux CAPEPS était Dijon.

<sup>2</sup> Nous pensons tout comme l'auteur cité précédemment que le CAPEPS est un véritable rite de passage mais aussi que « *tout groupe social vit sur des mythes constitutifs et nous avons l'intention de le décrire dans l'univers de l'EPS* » ; voir également le chapitre 2 : La profession.

Outre le fait que ce travail de recherche nous a aussi aidé à prendre du recul<sup>1</sup> sur ce qu'était le métier d'enseignant d'EPS et/ou comment il était perçu, il a fait émerger des interrogations. Elles sont de niveaux différents. Le premier est dans la continuité de ce travail, il s'agit de l'évolution de l'identité des générations d'enseignants et d'enseignantes d'EPS à venir. Quelle est l'identité de ces professeur·e·s d'EPS qui n'ont pas eu à passer un concours d'entrée en formation ? Le métier appris, enseigné aujourd'hui est-il toujours aussi genré ? Le second niveau d'interrogation est plus d'ordre méthodologique. Il concerne la relation entre l'enquêteur et l'enquêté, se livre-t-on de la même façon selon qu'on a face à soi, une personne qui nous est inconnue ? N'y a-t-il pas dans les non-dits, les silences, le langage corporel, des informations tout aussi importantes que celles énoncées ?

---

<sup>1</sup> D'une part, avoir conscience de qui je suis, comment je me suis construit et dans quel contexte, pour savoir comment mieux transmettre les valeurs qui nous rassemblent, nous unissent sans pour autant nier ce qui fait la particularité des un·e·s et des autres, tout en restant en accord avec mes valeurs dans un métier en mutation. D'autre part, dans notre quotidien dire le genre à l'instar d'Isabelle CLAIR qui prescrit son écriture, pour probablement par la suite suivre ses conseils : « *On a fait ici le choix de rendre visible la marque du genre (grammatical) féminin lorsque le sujet collectif comprenait des hommes et des femmes, allant ainsi à l'encontre de la règle selon laquelle « en français, le masculin l'emporte sur le féminin.* » CLAIR, Isabelle et SINGLY, François de. *Sociologie du genre*. Paris : Armand Colin, 2015, p. 124. ISBN 978-2-200-60284-0.

## Bibliographie

### Ouvrage et articles méthodologique

ANHEIM, Étienne et GATTINARA, Enrico Castelli. Jeux d'échelles. Une Histoire Internationale. REVEL, Jacques (dir.), *Revue de Synthèse*. 2009, Vol. 130, n° 4, pp. 661-677.

APPY, Françoise. *La micro-histoire ou le "paradigme de l'indice"* [en ligne]. [s. d.]. Disponible à l'adresse : <http://www.appy-histoire.fr/index.php/publications/465-la-micro-histoire-ou-le-paradigme-de-lindice>.

BERTAUX, Daniel. *Les récits de vie : perspective ethnosociologique*. Paris : Nathan, 1997. ISBN 978-2-09-190446-7.

BOURDIEU, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de « Trois études d'ethnologie kabyle »*. Genève : Librairie Droz, 1972. ISBN 978-2-600-04155-3. DOI [10.3917/droz.bourd.1972.01](https://doi.org/10.3917/droz.bourd.1972.01).

CARITEY, Benoît. L'histoire venant d'en bas : ses atouts et ses pièges. Dans : WOLIKOW, Serge et POIRRIER, Philippe (dir.), *Actes du colloque transfrontalier–Cluse, 25 septembre 1997*. 5 HS. Dijon : Université de Bourgogne, 1998, pp. 25-31.

DEMOUGE, Nicole et OLIVIER, Guy. L'enquête orale, l'histoire de vie : une approche phénoménologique de la recherche. *Spirale. Revue de recherches en éducation* [en ligne]. 1999, Vol. 24, n° 1, pp. 195-211. DOI [10.3406/spira.1999.1531](https://doi.org/10.3406/spira.1999.1531).

FERRAROTTI, Franco, LAZEGA, Emmanuel et MODAK, Marianne. *Histoire et histoires de vie, la méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris : Librairie des Méridiens, 1983.

FERRO, Marc. Les oublis de l'Histoire. *Communications* [en ligne]. 2012, n° 91, pp. 201-209. DOI [10.3917/commu.091.0201](https://doi.org/10.3917/commu.091.0201).

HADDAD, Raphaël et BARIC, Carline. *Manuel d'écriture inclusive: faites progresser l'égalité femmes/hommes par votre manière d'écrire*. [S. l.] : [s. n.], 2019.

HALBWACHS, Maurice. *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : Albin Michel, 1994. Bibliothèque de L'Évolution de l'humanité 8. ISBN 978-2-226-07490-4.

HENRI-IRÉNÉE, Marrou. *De la connaissance historique*. Paris : Seuil, 1954. Collection Esprit.

JOUTARD, Philippe. *Ces voix qui nous viennent du passé*. Paris : Hachette, 1983. Le Temps et les hommes 21.

LANGLOIS, Charles-Victor et SEIGNOBOS, Charles. *Introduction aux études historiques*. Paris : ENS Éditions, 2014. ISBN 978-2-84788-576-7.

LE NAOUR, Jean-Yves. *Les Oubliés de l'Histoire*. Paris : Flammarion, 2017. Histoire. ISBN 978-2-08-136523-0.

LEMERCIER, Claire et PICARD, Emmanuelle. Quelle approche prosopographique ? Dans : *Les uns et les autres. Biographies et prosopographies en histoire des sciences* [en ligne]. Presses Universitaires de Nancy. Editions Universitaires de Lorraine, 2012, pp. 605-630. ISBN 978-2-8143-0096-5. Disponible à l'adresse : [halshs-00521512v2](https://halshs-00521512v2).

MAURIN, Jean. La prosopographie romaine : pertes et profits. Dans : *Annales*. Vol. 37 [en ligne]. 1982, pp. 824-836. DOI <https://doi.org/10.3406/ahess.1982.282906>.

POLLAK, Michael et HEINICH, Nathalie. Le témoignage. *Actes de la recherche en sciences sociales* [en ligne]. 1986, Vol. 62, n° 1, pp. 3-29. DOI [10.3406/arss.1986.2314](https://doi.org/10.3406/arss.1986.2314).

RAPHAËL, Freddy. Le travail de la mémoire et les limites de l'histoire orale. *Annales* [en ligne]. 1980, Vol. 35, n° 1, pp. 127-145. DOI [10.3406/ahess.1980.282615](https://doi.org/10.3406/ahess.1980.282615).

REVEL, Jacques. « L'histoire au ras du sol », préface à Giovanni Levi. *Le pouvoir au village : histoire d'un exorciste dans le Piémont du XVIIe siècle*. 1989, pp. I-XXXIII.

RICŒUR, Paul. *Histoire et vérité*. 2e édition augmentée de quelques textes. Paris : Seuil, 1964. Esprit La Condition humaine.

SAUVAYRE. *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Paris : Dunod, 2013. ISBN 978-2-10-057970-9.

SÉMINAIRE METICES. Argumentaire Histoire de vie. Dans : *L'approche biographique dans la sociologie contemporaine* [en ligne]. Bruxelles, 2013/2014. Disponible à l'adresse : <https://metices.ulb.ac.be/IMG/pdf/Argumentaire.pdf>.

Manuel d'écriture inclusive. Dans : *Secrétariat d'Etat chargé de l'égalité entre les femmes et les hommes et de la lutte contre les discriminations* [en ligne]. [s. d.]. Disponible à l'adresse : <https://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/initiative/manuel-decriture-inclusive/>



## Ouvrages et articles généraux

BEAUVOIR, Simone de. *Le deuxième sexe. II. L'expérience vécue*. Paris : Gallimard, 1949. ISBN 978-2-07-020514-1.

BOULONGNE, Yves-Pierre. Pierre de Coubertin et le sport féminin. *Revue olympique*. 2000, Vol. 24, p. 23-26.

CLAIR, Isabelle et SINGLY, François de. *Sociologie du genre*. Paris : Armand Colin, 2015. ISBN 978-2-200-60284-0.

DUCLOS, Bénédicte Havard et NICOURD, Sandrine. Le bénévolat n'est pas le résultat d'une volonté individuelle. *Pensee plurielle*. Décembre 2005, Vol. no 9, n° 1, pp. 61-73.

FRANCE INTER et PRINCET. *Le métier d'enseignant reste une vocation* [en ligne]. 7 novembre 2016. Disponible à l'adresse : <https://www.franceinter.fr/societe/pourquoi-devient-on-prof>.

HADDAD, Raphaël. Pour une langue française qui cesse d'invisibiliser les femmes #pointmedian #écritureinclusive. Dans : *Pour une langue française qui cesse d'invisibiliser les femmes #pointmedian #écritureinclusive* [en ligne]. [s. d.]. Disponible à l'adresse : <http://www.ecriture-inclusive.fr/>

HENRI-IRÉNÉE, Marrou. *De la connaissance historique*. Paris : Seuil, 1954. Collection Esprit.

IRLINGER, Paul et VIGARELLO, Georges. La formation des enseignants. *Esprit*. Mai 1975, n° 5, pp. 687-695.

KELMAN, Gaston. *Parlons enfants de la patrie*. Paris : Milo, 2007. Mad Max Milo. ISBN 978-2-35341-007-1. HQ799.F8 K45 2007.

LAGRUE, Pierre. Jeux olympiques - Les femmes et les Jeux. Dans : *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. [s. d.]. Disponible à l'adresse : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/jeux-olympiques-les-femmes-et-les-jeux/>

LANGLOIS, Charles-Victor et SEIGNOBOS, Charles. *Introduction aux études historiques*. Paris : ENS Éditions, 2014. ISBN 978-2-84788-576-7.

LE MONDE. La suppression des IPES met en cause la formation des maîtres estiment cinq syndicats. *Le Monde.fr* [en ligne]. 29 mai 1978. Disponible à l'adresse : [https://www.lemonde.fr/archives/article/1978/05/29/la-suppression-des-ipes-met-en-cause-la-formation-des-maitres-estiment-cinq-syndicats\\_2980102\\_1819218.html](https://www.lemonde.fr/archives/article/1978/05/29/la-suppression-des-ipes-met-en-cause-la-formation-des-maitres-estiment-cinq-syndicats_2980102_1819218.html)

LE NAOUR, Jean-Yves. *Les Oubliés de l'Histoire*. Paris : Flammarion, 2017. Histoire. ISBN 978-2-08-136523-0.

LENCLUD, Gérard. La tradition n'est plus ce qu'elle était.... Sur les notions de tradition et de société traditionnelle en ethnologie. *Terrain. Anthropologie & sciences humaines* [en ligne]. Octobre 1987, n°9, pp. 110-123. DOI [10.4000/terrain.3195](https://doi.org/10.4000/terrain.3195).

MARCHAND, Olivier et REVOIL, Jean-Pierre. Emploi et chômage : bilan fin 1980. *Économie et Statistique* [en ligne]. 1981, Vol. 130, n° 1, pp. 23-44. DOI [10.3406/estat.1981.4450](https://doi.org/10.3406/estat.1981.4450).

NORA, Pierre. *Les lieux de mémoire*. Paris : Gallimard, 1997. Quarto. ISBN 978-2-07-074902-7.

POIRRIER, Philippe et WOLIKOW, Serge. *Où en est l'histoire du temps présent? Notions, problèmes et territoires. Actes du colloque transfrontalier–Cluse, 25 septembre 1997*. Université de Bourgogne, Institut d'histoire contemporaine, 1998, p. 102.

RICŒUR, Paul. *Histoire et vérité*. 2e édition augmentée de quelques textes. Paris : Seuil, 1964. Esprit La Condition humaine.

SUAUD, Charles. L'imposition de la vocation sacerdotale. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Maison des sciences de l'homme, 1975, Vol. 1, n° 3, pp. 2-17.

TAUBIRA, Christiane. *L'esclavage raconté à ma fille*. Paris : Éditions Points, 2016. ISBN 978-2-7578-5852-3.

## **Ouvrages et articles sur l'EPS et l'école**

AMADE-ESCOT, Chantal. Profils de professionnalité, recherches et conceptions de la compétence dans les épreuves professionnelles du CAPEPS (1947-1989). *Clément, Jean-Paul & Herr, Michel (dir.), L'identité de l'EP scolaire au XXème siècle, entre l'école et le sport, Clermont-Ferrand, AFRAPS*. 1993, pp. 365-375.

ARNAUD, Pierre. Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement. *Revue française de pédagogie* [en ligne]. 1989, Vol. 89, n° 1, pp. 29-34. DOI [10.3406/rfp.1989.1403](https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1403).

ARNAUD, Pierre. Le genre ou le sexe ? Sport féminin et changement social? (XIXe-XXe). ARNAUD, Pierre et TERRET, Thierry (dir.), *Histoire du sport féminin. Sport masculin-sport féminin : éducation et société*. Paris. L'harmattan. 1996, Vol. 2, pp. 147-183.

ARNAUD, Pierre. L'Orthodoxie scolaire de l'Éducation physique ou l'étrangère dans la maison École. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. 1990, Vol. 1-2, pp. 15-29.

ARNAUD, Pierre et CHARRIERE, Jean-Louis. Métier : prof de gym. Enfance et jeunesse d'une profession au travers d'un récit auto-biographique (1906-1958). *Société Alfred Binet & Théodore Simon*. 1988, Vol. 88, n° 614, pp. 3-31.

ARNAUD, Pierre et SAINT-MARTIN, Jean. Ministres et ministères de tutelle de l'éducation physique, XIX-XXe siècles. *Spirales*. 1998, n° 13-14, p. 14.

ATTALI, Michaël et BAZOGE, Natalia. La formation initiale des enseignants d'éducation physique à Grenoble. FUCHS, Julien et RENAUD, Jean-Nicolas (dir.), *Former les enseignants d'EPS en France au XXe siècle*. PUR. 2020, pp. 203-223. Histoire.

ATTALI, Michaël, OTTOGALLI-MAZZACAVALLLO, Cécile et SAINT-MARTIN, Jean. Mixité et Éducation Physique et Sportive (1959-1975). Les résistances de l'école. *Clio. Femmes, Genre, Histoire* [en ligne]. Décembre 2008, n° 28, p. 243-260. DOI [10.4000/clio.8852](https://doi.org/10.4000/clio.8852).

ATTALI, Michaël et SAINT-MARTIN, Jean. Chapitre 5 : Le sport et le mythe du progrès. Dans : *L'éducation physique de 1945 à nos jours: les étapes d'une démocratisation*. Paris : Armand Colin, 2004, pp. 82-103. Collection U Sciences humaines & sociales. ISBN 978-2-200-60068-6.

ATTALI, Michaël et SAINT-MARTIN, Jean. *L'éducation physique de 1945 à nos jours-3e éd. : Les étapes d'une démocratisation*. 3ème. Paris : Armand Colin, 2004. Collection U Sciences humaines & sociales. ISBN 978-2-200-60068-6.

ATTALI, Michaël et SAINT-MARTIN, Jean. L'évaluation en EPS : entre légitimité disciplinaire et défis culturels (1959-2009). *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* [en ligne]. 2010, Vol. 43, n° 3, pp. 55-81. DOI [10.3917/lsdle.433.0055](https://doi.org/10.3917/lsdle.433.0055).

AUVRAY, Emmanuel. *Qu'ont-ils appris et enseigné ? : L'évolution des curricula formels et réels liés à l'enseignement de la natation scolaire (2nd degré) et les identités professionnelles chez des enseignants d'EPS (1945-1995)* [en ligne]. Thèse de doctorat en STAPS sous la direction de Thierry TERRET et Pierre KAHN. Lyon : Lyon 1, 2011. Disponible à l'adresse : <http://www.theses.fr/2011LYO10060>.

AUXENFANS, Marianne. *Les prérecrutements, une pratique rodée dans l'Éducation nationale* [en ligne]. 2010. Disponible à l'adresse : [www.snepfsu.net/ftp2/peda/Auxenfans\\_Prerecruter.pdf](http://www.snepfsu.net/ftp2/peda/Auxenfans_Prerecruter.pdf)

BELKAID, Malika. Formation des enseignants et (auto-)biographie éducative. *Spirale-Revue de recherches en éducation*. Association de pédagogie et de didactique de l'École normale de Lille, 1999, Vol. 24, n° 1, pp. 15-29.

BERGE, Francis. Tribulations historiques du projet pédagogique. *Revue EP.S.* Octobre 1991, n° 231, pp. 77-81.

BERTRAND, René. Les matières enseignées en EPS. *Revue EP.S.* 1986, n° 202, pp. 36-38.

BESSY, Olivier. Nouvelles pratiques sport de base. *Revue EP.S.* 1991, n° 227, pp. 75-79.

BRAU-ANTONY, Stéphane. Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. *Staps*. 2001, Vol. 56, n° 3, pp. 93-108.

BRET, Dominique. Le professeur d'éducation physique et sportive : un enseignant comme les autres ? *Carrefours de l'éducation* [en ligne]. Juillet 2009, n° 27, pp. 117-130. DOI [10.3917/cdle.027.0117](https://doi.org/10.3917/cdle.027.0117).

BRET, Dominique. L'enseignant d'EPS. Animateur, technicien, ingénieur ou concepteur. *Recherche et formation* [en ligne]. Avril 2008, n°57, pp. 141-152. DOI [10.4000/rechercheformation.886](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.886).

CENTRE EPS ET SOCIÉTÉ. *Contre-Pied N° 17, Histoire de l'EPS (1960-2000). Place aux acteurs !* Paris : EPS et Société, 17 novembre 2005.

CHAPOULIÉ, Jean-Michel. La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflit. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1979, n°30, pp. 65-85.

CHAPOULIÉ, Jean-Michel. *Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme. Paris : [s. n.], 1987. ISBN 2-7351-0203-3.

COGÉRINO, Geneviève. Les enseignants face aux activités physiques d'expression quelle formation? *Revue EP.S.* Octobre 1988, n° 213, p. 28.

COGÉRINO, Geneviève. Propos d'enseignants d'éducation physique face à la mixité. *Staps* [en ligne]. Mars 2007, Vol. no75, n° 1, pp. 25-42. DOI [10.3917/sta.075.0025](https://doi.org/10.3917/sta.075.0025).

COLLINET, Cécile. L'EPS : problème d'identité à partir de 1950. *Revue EP.S.* Décembre 1994, n° 250, pp. 21-24.

COMBEAU-MARI, Evelyne. «Les années Herzog et la sportivisation de l'éducation physique (1958-1966)». *Spirales*. 1998, n° 13-14, pp. 259-288.

COUCHOT-SCHIEX, Sigolène, COGÉRINO, Geneviève et COLTICE, Michelle. Professeurs stagiaires en EPS face à l'enseignement en mixité. *Carrefours de l'éducation*. Juillet 2009, Vol. 27, n° 1, pp. 169-182.

COUTURIER, Christian. La leçon d'EPS. Dans : *Les analyses. L'EPS dans la refondation*. [en ligne]. 2012. Disponible à l'adresse : <https://snepfsu.net/manifeste/analyses/>

CREVOISIER, Jacques et VERNET, Guy. Les matières enseignées en EPS. *Revue EP.S.* 1980, n° 166, pp. 8-10

DAVISSE, Annick. Hétérogénéité des publics et contenus en EPS. *Revue EP.S.* 1986, n° 199, p. 42.

DAVISSE, Annick. Sur l'EPS des filles. Dans : HÉBRARD, Alain, *EPS : réflexions et perspectives*. Paris : Éditions Revue EPS-Revue STAPS, 1986, p. 256-258. Activités physiques et sports, recherche et formation. ISBN 978-2-86713-024-3.

DAVISSE, Annick, DELAUNAY, Michel, GOIRAND, Paul et ROCHE, Jean. *4 courants de l'EPS de 1985 à 1998*. Vol. 327. Paris : Vigot, 2005. Repères en éducation physique et en sport. ISBN 978-2-7114-1742-1.

DAVISSE, Annick et VOLONDAT, Michel. Mixité : pédagogie des différences et didactiques. *Revue EP.S.* 1987, n° 206, pp. 53-56.

DE RETTE, Jacques. « La “gymnastique” de grand-père est MORTE !!! » *Revue EP.S.* Juillet 1962, n° 61, pp. 20-23.

DECHAVANNE, Nicole. Sports de femmes ou sports pour les femmes ? Dans : *Les tables rondes* [en ligne]. Cité Universitaire Internationale de Paris : SNEP – Centre EPS et Société, 4 novembre 2005, p. 5. Disponible à l'adresse : [http://www.snepfsu.net/forum/actes/table\\_ronde.html](http://www.snepfsu.net/forum/actes/table_ronde.html).

DELAPLACE, Jean-Michel. *Georges Hébert, sculpteur de corps. Etre fort pour être utile*. Paris : Vuibert, 2005. ISBN 2-7117-7135-0.

DELAUNAY, Michel et PINEAU, Claude. Un programme. La Leçon. Le cycle en EPS. *Revue EP. S.* 1989, n° 217, pp. 49-52.

DELIGNIÈRES, Didier. Réflexions sur cette Education Physique qui ne se confond pas avec les activités supports de son enseignement. Dans : *Le site de Didier Delignières* [en ligne]. 5 décembre 2016. Disponible à l'adresse : <https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2016/12/05/reflexions-sur-cette-education-physique-qui-ne-se-confond-pas-avec-les-activites-supports-de-son-enseignement/>

DELIGNIÈRES, Didier et GARSAULT, Christelle. Objectifs et contenus de l'EPS. Reflexions prospectives. *Revue EP.S.* 1993, n° 242, pp. 9-13.

DEMOUGE, Nicole et OLIVIER, Guy. L'enquête orale, l'histoire de vie : une approche phénoménologique de la recherche. *Spirale. Revue de recherches en éducation* [en ligne]. 1999, Vol. 24, n° 1, pp. 195-211. DOI [10.3406/spira.1999.1531](https://doi.org/10.3406/spira.1999.1531).

DORVILLÉ, Christian. Les concours de recrutement comme révélateurs de l'identité de l'éducation physique. Dans : CLEMENT, Jean-Paul et HERR, Michel (dir.), *L'identité de l'éducation physique scolaire au XXe siècle : entre l'école et le sport*. AFRAPS. Clermont-Ferrand : AFRAPS, 1993, pp. 311-326.

DURAND, Marc. *Chronomètre et survêtement : reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'éducation physique*. Paris : Éditions Revue EP. S, 2001. ISBN 978-2-86713-225-4.

ÉRARD, Carine. Approche prosopographique des inspecteurs en charge de l'EPS. Dans : *Projet Demeny* [en ligne]. [s. d.]. Disponible à l'adresse : <http://projet-demeny.univ-fcomte.fr/index.php?page=prosopo>.

FABER, Claudine et MICHON, Bernard. Les postulants en STAPS à Strasbourg. *Revue STAPS*. 1987, n° 15, pp. 47-78.

FAMOSE, Jean-Pierre, FLEURANCE, Philippe et TOUCHARD, Yves (dir.). *L'apprentissage moteur : rôle des représentations*. Paris : Éditions « Revue E.P.S. », 1991. Activités physiques et sports, recherche et formation. ISBN 978-2-86713-070-0.

FUCHS, Julien. L'image du futur enseignant d'EPS à travers «l'écrit 1» du CAPEPS externe (1979 –2012). Dans : *Enseignant d'EPS : un métier en mutation*. Paris : Revue EPS/AFRAPS, 2013, pp. 57-78.

FUCHS, Julien et RENAUD, Jean-Nicolas (dir.). *Former les enseignants d'EPS en France au XXe siècle*. Rennes : PUR (Presses universitaires de Rennes), 2020. Histoire. ISBN 978-2-7535-7917-0.

FUCHS, Julien, VILBROD, Alain et AUTRET, Élodie (dir.). *Enseignant d'EPS : un métier en mutation*. Paris : EP&S (Éditions), 2013. Activités physiques et sports. ISBN 978-2-86713-455-5.

GLEYSE, Jacques. L'éducation physique comme analyseur de l'histoire de la mixité dans les écoles (1882-2008). *Tréma* [en ligne]. Juin 2010, n° 32, pp. 69-92. DOI [10.4000/trema.1153](https://doi.org/10.4000/trema.1153).

GOIRAND, Paul. La FPC dans l'académie de Lyon indicateur de l'évolution de la profession. *Contre-Pied*. 2005, n° 17, p. 37.

HEBERT, Georges. *L'Éducation physique virile et morale par la méthode naturelle*. Paris : Vuibert, 1936.

HÉBRARD, Alain. *L'éducation physique et sportive Réflexions et perspectives*. Paris : Revue EP.S/Revue STAPS, 1986. Recherche et formation. ISBN 978-2-86713-024-3.

HÉBRARD, Alain. Les formations et la recherche à l'université dans le domaine des activités physique et sportive. *Revue EP.S*. Juin 1990, n° 223, p. 21.

HÉBRARD, Alain. Les formations universitaires en sciences et techniques des activités physiques et sportive. *Revue EP.S*. Février 1992, n° 233, p. 9.

HERR, Michel. Les textes officiels et l'histoire. Analyse de trois textes relatifs à l'Education physique. Dans : ARNAUD, Pierre, CLEMENT, Jean-Paul et HERR, Michel (dir.), *Education physique et sport en France 1920-1980*. Clermont Ferrand : AFRAPS, 1989, pp. 281-293.

HIDRI NEYS, Oumaya. *Faire trace... entretiens avec Christian Pociello*. Artois : Artois Presses Université, 2012. ISBN 978-2-84832-162-2.

HUGEDET, Willy, RENAUD, Jean-Nicolas et FUCHS, Julien. Le CREPS de Dinard, un lieu de pouvoir? Dans : *17ème Carrefours d'Histoire du Sport: «Le sport et ses pouvoirs»*. Lille, 2016.

IRLINGER, Paul et VIGARELLO, Georges. La formation des enseignants. *Esprit*. Mai 1975, n° 5, pp. 687-695.

JALLAT, Denis et SAINT-MARTIN, Jean. Le CREPS de Strasbourg. Entre spécificité territoriale et particularité culturelle. *Julien Fuchs et Jean-Nicolas Renaud (dir.), Former les enseignants d'EPS en France au XXe siècle*. PUR. 2020, p. 143-178. Histoire.

JAMAIN-SAMSON, Sandrine. *Sport, Genre et Vêtement Sportif: une histoire culturelle du paraître vestimentaire (fin XIXe siècle – début des années 1970)*. Thèse de doctorat en STAPS sous la direction de Thierry TERRET. Lyon : Lyon 1, 2008.

JARNET, Loïc. La production universitaire du corps sportif. *Cahiers internationaux de sociologie*. 2003, n° 2, pp. 229-254.

JOSPIN, Lionel. Discours de clôture de Lionel Jospin. Séminaire International Sorbonne. *Revue EP.S*. Octobre 1991, n° 231, pp. 13-14.

KLEIN, Emmanuelle. *Division par sexe, hiérarchisation des statuts et socialisation corporelle dans les clubs sportifs de judo: vers une neutralisation situationnelle*. Thèse de doctorat en Sciences sociales du sport, sous la direction de Gilles VIEILLE MARCHISET. Strasbourg : Strasbourg, 2013.

LABBÉ, Marcel (dir.). *Traité d'éducation physique*. Paris : G. Doin, 1930.

LABRIDY, Françoise, DAVISSE, Annick, LAFONT, Lucile et LOUVEAU, Catherine. Les transformations du rapport masculin-féminin à travers l'Éducation Physique, au XXème siècle. Dans : RENE, Bernard Xavier (dir.), *L'éducation Physique au XXème siècle en France*. Dossier EPS, N° 15. Paris : Ed. Revue EPS, 1993, pp. 259-265. Dossier EPS, 15.

LAMOUR, Henri. CAPEPS : pour un écrit 1 sans programme. *Revue EP. S.* 1995, n° 256, pp. 25-26.

LEVET-LABRY, Éric. École nationale d'éducation physique et sportive et Collège national de moniteurs et d'athlètes de 1941 à 1942 : complémentarités et concurrences. *Staps* [en ligne]. Mars 2007, Vol. no75, n° 1, pp 101-114. DOI [10.3917/sta.075.0101](https://doi.org/10.3917/sta.075.0101).

LEVET-LABRY, Éric. *Les Écoles Normales Supérieures d'Éducation Physique et Sportive et l'Institut National des Sports: Étude comparée des établissements, du régime de Vichy à la création de l'INSEP (1977)*. Sciences de l'Homme et Société/Histoire sous la direction de Fabienne BOCK. Marne La Vallée : Paris Est-Marne La Vallée, 2007.

LÉZIART, Yvon. *L'évolution des formations en Staps (1987-2007) - EPS & Société* [en ligne]. 20 avril 2007. Disponible à l'adresse : <http://epsetsociete.fr/L-evolution-des-formations-en>

LUGRIN, Gilles. Que savez-vous des CPR d'EPS ? La formation des professeurs stagiaires d'EPS en centre pédagogique régional : une expérience, celle de Clermont-Ferrand. *Revue EP. S.* Février 1989, n° 215, pp. 48-51.

MARSAULT, Christelle. Compétence professionnelle et formation initiale. *Recherche & Formation* [en ligne]. 2004, Vol. 46, n° 1, pp. 9-21. DOI [10.3406/refor.2004.2050](https://doi.org/10.3406/refor.2004.2050).

MARSENACH, Jacqueline. Évolution des séances d'EPS de 1965 à nos jours : quelques tendances. *Contre-Pied*. 2005, n° 17, pp. 27-36.

MARSENACH, Jacqueline. Tradition ou innovation en E.P ? 1956-1980 1ère partie. *Revue EP.S.* 1982, n° 175, pp. 28-34.



MENNESSON, Christine. Être une femme dans un sport « masculin ». *Sociétés contemporaines*. Presses de Sciences Po, 2004, Vol. 55, n° 3, pp. 69-90.

MICHON, Bernard. « Les enseignants d'EPS d'hier et d'aujourd'hui : d'un exercice professionnel à une matière universitaire ». *Revue EP. S.* 1982, n° 177, pp. 14-18.

MICHON, Bernard et CARITEY, Benoît. Histoire orale d'une profession : les enseignants d'Éducation Physique. *Spirale: revue de recherches en éducation*. 1997, n° 13-14, pp. 11-39.

MICHON, Bernard, DUPAUX, Jean-Jacques et VIVIER, Christian. *Les formations aux métiers d'enseignants d'éducation physique - Grandes idées* [en ligne]. [s. d.]. Disponible à l'adresse : <http://projet-demeny.univ-fcomte.fr/index.php?page=temoignage#mediaplayer>.

MIERZEJEWSKI, Stéphan. *Le Corps académisé Genèse des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (1968-1982)*. Thèse de doctorat en STAPS sous la direction Jacques DEFANCE. Paris : Paris X - Nanterre, 2005.

MONTAGNE, Yves Felix. Le genre des élèves, le genre des professeurs Regard clinique sur la mixité professeur / élève. *Revue EP.S.* Août 2008, n° 332, pp. 22-24.

MOSCONI, Nicole. *La Mixité dans l'enseignement secondaire: un faux-semblant ?* Paris : Presses universitaires de France, 1989. ISBN 978-2-13-042327-0.

NÉAUMET, Philippe. *L'éducation physique et ses enseignants au XXe siècle*. Paris : Amphora, 1992. ISBN 978-2-85180-239-2.

OTTOGALLI, Cécile. Annick DAVISSE, l'avocate de la cause des filles en EPS. *Contre Pied*. 2013, Vol. HS, n° 7. EPS et Société.

OTTOGALLI-MAZZACAVALLLO, Cécile. Genre et équipe pédagogique d'EPS. Dans : *La mixité en éducation physique : Paroles, réussites, différenciations*. Paris : Editions EP&S, 2006, pp. 141-150. Dossiers EPS, 67. ISBN 978-2-86713-328-2.

PAPIN, Bruno. Devenir enseignant d'EPS : une vocation ? Dans : *Enseignant d'EPS : un métier en mutation*. Paris : EP&S (Éditions), 2013, pp. 37-52.

PEREZ-ROUX, Thérèse. Dynamiques identitaires des enseignants d'EPS: groupe (s) et individus à l'épreuve du temps et des contextes de travail. Dans : *Enseignant d'éducation physique et sportive: un métier en mutation*. EP & S (Éditions). [S. l.] : [s. n.], 2013, pp. 105-123.

PÉRIER, Pierre. Une crise des vocations? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie*. JSTOR, 2004, pp. 79-90. ISBN 0556-7807.

PEZEU, Geneviève. Une histoire de la mixité. *Les Cahiers Pédagogiques* [en ligne]. Février 2011, n° 487. Disponible à l'adresse : <https://hal-descartes.archives-ouvertes.fr/hal-01561071>.

PINEAU, Claude. Dix anses d'éducation physique et sportive. *Revue EP.S*. Octobre 1991, n° 231, pp. 9-12.

PINEAU, Claude. *Introduction à une didactique de l'éducation physique*. Dossiers EPS, N° 8. [S. l.] : Ed. Revue EPS, 1991. Dossiers EPS, 8. ISBN 2-86713-062-X.

PINTURAUULT, Jean. L'évolution de l'éducation physique. Contributions et interrogations. *Revue EP. S*. 1980, n° 164, pp. 7-11.

POCIELLO, Christian. Un nouvel esprit d'aventure : de l'écologie douce à l'écologie dure. *Esprit*. Avril 1987, n° 125 (4), p. 95-105. Le nouvel âge du sport.

PRÉVOST, Claude-Marie. *L'éducation physique et sportive en France : essai d'anthropologie humaniste*. 1ère éd. Paris : Presses universitaires de France, 1991. Pratiques corporelles. ISBN 978-2-13-043508-2. GV249 .P74 1991.

ROUX-PEREZ, Thérèse. L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières. *Staps* [en ligne]. 2004, Vol. 63, n° 1, p. 75. DOI [10.3917/sta.063.0075](https://doi.org/10.3917/sta.063.0075).

SAINT-MARTIN, Jean. La création des Instituts régionaux d'éducation physique et le modèle du médecin gymnaste en France à la fin des années 1920. *Staps*. Février 2006, Vol. 71, n° 1, pp. 7-22.

SAVARY, Alain. Ministre de l'Education Nationale. *Revue EP. S*. Juin 1982, n° 175, p. 4.

SCOTT, Joan et VARIKAS, Eleni. Genre : Une catégorie utile d'analyse historique. *Les cahiers du GRIF* [en ligne]. 1988, Vol. 37, n° 1, p. 125-153. DOI [10.3406/grif.1988.1759](https://doi.org/10.3406/grif.1988.1759). Company: Persée - Portail des revues scientifiques en SHS Distributor: Persée - Portail des revues scientifiques en SHS Institution: Persée - Portail des revues scientifiques en SHS Label: Persée - Portail des revues scientifiques en SHS publisher: Groupe de Recherche et d'Information Féministes.

SEURIN, Pierre. *L'Homme sain*. 1969, n° 3, pp. 14.18.

SNEP. *Carrière - Les non titulaires : les statuts* [en ligne]. [s. d.]. Disponible à l'adresse : <http://www.snefsu.net/corpo/ma.php>.

SNEP ET "EPS ET SOCIÉTÉ". *Bulletin SNEP - Supplément au n°710 - Hors-Série « Regards sur l'histoire de l'EPS des années 60 à nos jours »* [en ligne]. 2004. Disponible à l'adresse : <https://www.calameo.com/read/00002954995ec42fd63ef>.

SZERDAHELYI, Loïc. « Femmes d'action ». *Parcours d'enseignantes d'EPS en France, des recrutements séparés à la mixité des concours (1941-1989)*. Thèse de doctorat en STAPS sous la direction de Michelle ZANCARINI-FOURNEL et de Philippe LIOTARD. Lyon : Lyon 1, 2014.

TERRAL, Philippe et COLLINET, Cécile. Les enseignants des UFRSTAPS : tensions et coordinations autour des savoirs. *Recherche & Formation* [en ligne]. 2005, Vol. 50, n° 1, p. 91-106. DOI [10.3406/refor.2005.2104](https://doi.org/10.3406/refor.2005.2104).

TERRET, Thierry. Éducation physique et sports de base. *Gleyse Jacques (dir.), L'éducation physique au XXe siècle: histoire et culture*, Paris, Vigot. 1998, pp. 116-127.

THOMAS, Raymond et VIVÈS, Jean. Nomogrammes et éducation physique. *Revue EP. S.* 1994, n° 249, pp. 15-20.

TRAVAILLOT, Yves et TABORY, Marc. *Histoire de l'éducation physique: Genèse d'une discipline scolaire*. S.l. : MyT2, 2002. ISBN 978-2-9517470-1-2.

VILBROD, Alain. Les professeurs en EPS : portrait social d'un groupe bien intégré. Dans : *Enseignant d'EPS: un métier en mutation*. Paris : Revue EPS/AFRAPS, 2013, pp. 17-36.

VINCENT, Joris. La formation des enseignants d'EPS de 1970 à 2000 : un itinéraire identitaire ambigu et complexe. Dans : *TERRET, Thierry. (dir.), Éducation physique, sport et loisir. 1970-2000*. Clermont-Ferrand : AFRAPS, 2003, p. 203-218. ISBN 978-2-910448-07-3.

ZAIDMAN, Claude. *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan, 1996. Bibliothèque du féminisme. ISBN 978-2-7384-4124-9. LB3067.F8 Z35 1996.

ZANTEN, Agnès van. La profession enseignante en France : quelles évolutions ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [en ligne]. Septembre 2002, n° 30, pp. 85-93. DOI [10.4000/ries.1911](https://doi.org/10.4000/ries.1911).

ZORO, Jean. *Images de 150 ans d'EPS*. [Nouvelle édition]. Le Havre : Éd.AEEPS, 2002. ISBN 978-2-902568-13-0.

*Projet Demeny* [en ligne]. [s. d.]. Disponible à l'adresse : <http://projet-demeny.univ-fcomte.fr/index.php?page=temoignage>.

«Référentiel rebondissant» : l'affaire rebondit. Dans : *Libération.fr* [en ligne]. 26 mai 2015. Disponible à l'adresse : [https://www.liberation.fr/societe/2015/05/26/referentiel-rebondissant-l-affaire-rebondit\\_1316547](https://www.liberation.fr/societe/2015/05/26/referentiel-rebondissant-l-affaire-rebondit_1316547).

## **Textes et sources officiels**

### **INSEE**

AFSA, Cédric et BUFFETEAU, Sophie. L'activité féminine en France : quelles évolutions récentes, quelles tendances pour l'avenir ? – Économie et Statistique n° 398-399 - 2006. Dans : *INSEE* [en ligne]. 2007. Disponible à l'adresse : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1376348?sommaire=1376355>.

INSEE. *Population totale par sexe et âge au 1er janvier 2020, France – Bilan démographique 2019 | Insee* [en ligne]. [s. d.]. Disponible à l'adresse : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1892086?sommaire=1912926>.

INSEE. pcs2003-1-Agriculteurs exploitants | Insee. Dans : *INSEE* [en ligne]. [s. d.]. Disponible à l'adresse : <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/pcs2003/categorieSocioprofessionnelleAgregree/1?champRecherche=true>.

INSEE. Population selon le sexe et l'âge quinquennal de 1968 à 2016 (1990 à 2016 pour les DOM). Dans : *INSEE* [en ligne]. [s. d.]. Disponible à l'adresse : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1893204>.

INSEE et FRANCE. Service des droits des femmes. *Les Femmes*. Paris : INSEE, 1995. Contours et caractères. ISBN 978-2-11-066240-8. HQ1613 .F444 1995.

MARCHAND, Olivier. *50 ans de mutations de l'emploi*. Insee, 2010. ISBN 0997-3192.

### **Décrets**

Décret n°71-118 du 3 février 1971 relatif au certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive (C.A.P.E.P.S). Vol. 71-118 [en ligne]. 11 février 1971. Disponible à l'adresse : [https://www.legifrance.gouv.fr/jo\\_pdf.do?id=JORFTEXT000000878098&pageCourante=01470](https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000878098&pageCourante=01470).

Décret n° 78-904 du 31 août 1978 modifiant le décret n° 73-863 du 7 septembre 1973 relatif à l'organisation des activités sportives scolaires et universitaires et à la participation des professeurs et maîtres d'éducation physique à ces activités. - Article 1. 31 août 1978.

Décret n° 2014-460 du 7 mai 2014 relatif à la participation des enseignants d'éducation physique et sportive aux activités sportives scolaires volontaires des élèves. 7 mai 2014.

Décret n°45-437 du 17 mars 1945 relatif au diplôme de maître d'éducation physique et sportive, au concours d'admission au collège national d'éducation physique et sportive et au concours de recrutement des fonctionnaires du corps des maîtres d'éducation physique et sportive. 17 mars 1945.

Décret n°45-438 du 17 mars 1945 relatif au certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et au concours d'admission à l'Ecole normale supérieure d'éducation physique et sportive et au concours de recrutement des fonctionnaires du corps des professeurs d'éducation physique et sportive. 17 mars 1945.

Décret n°45-1454 du 29 juin 1945 fixant les conditions de recrutement et de rémunération des professeurs et moniteurs d'éducation physique délégués. 1 juillet 1945.

Décret n°48-1172 du 19 juillet 1948 relatif au certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive. 19 juillet 1948.

Décret n°52-777 du 1 juillet 1952 modifie l'Art. 2 (Diplômes requis) du décret 45438 du 7-03-1945 [en ligne]. [s. d.]. Disponible à l'adresse : [https://www.legifrance.gouv.fr/jo\\_pdf.do?id=JORFTEXT000000502635&pageCourante=06736](https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000502635&pageCourante=06736).

Décret n°57-236 du 27 février 1957 concernant le recrutement des professeurs des écoles normales primaires. 27 février 1957.

Décret n°59-310 du 14 février 1959 portant règlement d'administration publique et relatif aux conditions d'aptitude physique pour l'admission aux emplois publics, à l'organisation des comités médicaux et au régime des congés des fonctionnaires. 14 février 1959.

Décret n°60-403 du 22 avril 1960 relatif aux dispositions statutaires applicables aux chargés d'enseignement de l'éducation physique et sportive. 22 avril 1960.

Décret n°62-379 du 3 avril 1962 fixant les dispositions applicables aux maîtres auxiliaires des écoles normales primaires, des lycées classiques, modernes et techniques et des collèges d'enseignement technique et aux maîtres d'éducation physique relevant du haut-commissariat à la jeunesse et aux sports. 3 avril 1962.

Décret n°67-686 du 31 juillet 1967 concernant le recrutement d'élèves professeurs d'éducation physique et sportive par voie de concours. 31 juillet 1967.

Décret n°69-493 du 30 mai 1969 portant statut des professeurs d'enseignement général des collèges. 30 mai 1969.

Décret n°69-536 du 5 juin 1969 relatif à la formation et au perfectionnement des enseignants d'éducation physique et de sports. 5 juin 1969.

Décret n°72-580 du 4 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs agrégés de l'enseignement du second degré. 4 juillet 1972.

Décret n°75-36 du 21 janvier 1975 relatif au statut particulier du corps des professeurs adjoints d'éducation physique et sportive. 21 janvier 1975.

Décret n°79-454 du 11 juin 1979 relatif au concours de recrutement de professeurs d'éducation physique et sportive. 11 juin 1979.

Décret n°80-627 du 4 août 1980 relatif au statut particulier des professeurs d'éducation physique et sportive. 4 août 1980.

Décret n°88-476 du 29 avril 1988 supprimant les corps des professeurs et professeurs adjoints d'éducation physique et sportive de la liste des corps pour lesquels un recrutement distinct peut être prévu pour les hommes et les femmes [en ligne]. 29 avril 1988. Disponible à l'adresse : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000692146&categorieLien=id>.

Décret n°93-55 du 15 janvier 1993 instituant une indemnité de suivi et d'orientation des élèves en faveur des personnels enseignants du second degré. 15 janvier 1993.

## **Arrêtés**

Arrêté du 5 novembre 1945. 1945.

Arrêté du 10 février 1945 relatif au recrutement des moniteurs d'éducation physique et des sports. 10 février 1945.

Arrêté du 30 juillet 1951. EPS/ 3e bureau. Admission dans les établissements de la jeunesse et des Sports, Admission dans les Écoles et Sections préparatoires au diplôme de maître d'EPS (1ère partie), BOEN, 32, 2385-2386. 1951.

Arrêté du 15 février 1955, EPS/3e bureau. BOEN, 10,721-726. 1955.

Arrêté du 06 février 1968, BOEN, 7, 485-488. 1968.

Arrêté du 30 avril 1968. Décentralisation de l'examen probatoire (2e partie du CAPEPS) et modalités de délivrance des certificats accès à la 3e année, puis aux épreuves de classement, BO 19, 1469-1472. 1968.

Arrêté du 18 septembre 1970. Concours de recrutement des professeurs d'EPS, BOEN, 38, 2275-2781. 1970.

Arrêté du 27 février 1973. Création du diplôme d'études universitaires générales sanctionnant un premier cycle pluridisciplinaire de formation générale et d'orientation. 3 mars 1973.

Arrêté du 11 avril 1975. Création du diplôme d'études universitaires générales mentions Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives. 23 avril 1975.

Arrêté du 27 novembre 1980 portant modification de l'arrêté du 1er août 1962 relatif à l'équivalence des titres et diplômes prévus pour la classification des maîtres auxiliaires d'éducation physique. 16 décembre 1980.

Arrêté du 5 janvier 1982. 1982.

Arrêté du 24 septembre 1982. Il est institué une agrégation d'éducation physique et sportive. 30 septembre 1982.

Arrêté du 14 mars 1986. Programme d'EPS des classes de seconde, première et terminale des lycées d'enseignement général et technique et des classes de première et deuxième année du cycles d'études conduisant au baccalauréat professionnel. 15 avril 1986.

Arrêté du 12 septembre 1988. Agrégation interne « section EPS ». 1988.

Arrêté du 22 septembre 1989 fixant les modalités de concours du certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive. 5 octobre 1989.

Arrêté du 30 avril 1991 modifiant l'arrêté du 22 septembre 1989 fixant les modalités des concours du certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive. 5 mai 1991.

Arrêté du 28 juin 1995 modifiant l'arrêté du 22 septembre 1989 fixant les modalités des concours du certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive. 6 juillet 1995.

### **Bulletin officiel de l'éducation nationale**

Supplément au B.O n°25. Éducation Physique et Sportive. Compléments des classes 4ème et 3ème. 30 juin 1988.

Ministère de l'Education : Bulletin Officiel de l'Education Nationale BO Hors-série N°6 du 31 août 2000 - Sommaire [en ligne]. 2000. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/bo/2000/hs6/sportive.htm>.

Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008. Dans : Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse [en ligne]. 2008. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/pid20484/special-n-6-du-28-aout-2008.html>.

Bulletin officiel spécial du 26 novembre 2015 : programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. Dans : Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse [en ligne]. 2015. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college-3737>.

## Abréviations ou acronymes utilisés

AEEPS : Association des enseignants d'éducation physique et sportive

APPN : Activités physique de pleine nature

APS : Activités physique et sportive

APSA : Activités physique sportive et artistique

AS : Association sportive

ASSU : Association du sport scolaire et universitaire

ATR : Appui tendu renversé

BAC : Baccalauréat

BEPC : Brevet d'étude du premier cycle

BNS : Brevet national de secourisme

B.O : Bulletin officiel

BOEN : Bulletin officiel de l'éducation nationale.

B.U : Bibliothèque universitaire



CAP : Certificat d'apprentissage professionnel

CAPEPS : Certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive

CE : Chargés d'enseignement

CEMEA : Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active

CEG : Collège d'enseignement général

CET : Collège d'enseignement technique

CNOSF : Comité national olympique et sportif français

CNU : Conseil national des universités

CORDES : comité d'organisation de recherche appliquée sur le développement économique et social.

CPA : Classe préparatoire à l'apprentissage

CPPN : Classes pré-professionnelles de niveau

CREPS : Centre régional d'éducation physique et sportive

DDJS : Direction départemental de la jeunesse et des sports

DEUG : Diplôme d'études universitaires générales

DNB : Diplôme national du brevet

ENSEPS : École normale supérieure d'éducation physique et sportive

E.P : Éducation physique

EPS : Éducation physique et sportive

EPS 2i : Éducation physique et sportive science de l'ingénierie et de l'information

ESPE : École supérieure du professorat et de l'éducation

FIL : Formation d'initiative locale

FPC : Formation professionnelle continue

FSGT : Fédération sportive et gymnique du travail  
FSU : Fédération syndicale unitaire  
GRS : Gymnastique rythmique et sportive  
IDD : Itinéraire de découverte.  
IFECS : Instituts de formation d'enseignants et de cadres sportifs  
INJS : Institut national de la jeunesse et du sport  
INS : Institut national des sports  
INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques  
INSEP : Institut national du Sport et de l'éducation physique  
I.O : Instruction officielle  
IPES : Institut de préparation aux enseignements de second degré  
IPR : Inspecteur pédagogique régional  
INSEP : Institut national du sport et de l'éducation physique  
IREPS : Institut régional d'éducation physique et sportive  
J.O : Jeux olympiques  
LEP : Lycée d'enseignement professionnel  
MAFPEN : Mission académique à la formation des personnels de l'éducation nationale  
MEEF : Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation  
MEN : Ministère de l'éducation nationale  
OMS : Office municipal des sports  
OSSU : Office du sport scolaire et universitaire  
OSSUM : Office du sport scolaire et universitaire Malgache  
PA : Professeur adjoint

PAF : Plan académique de formation

PACS : Pacte civil de solidarité

PEGC : Professeur d'enseignement général de collège

PLP : Professeur de lycée professionnel

PP : Professeur principal

PPCP : Projet pluridisciplinaire à caractère professionnel

P.S : Parti socialiste

PSU : Parti socialiste unifié

SEGPA : sections d'enseignement général et professionnel adapté

SGEN : Syndicat général de l'éducation nationale

SNEEP : Syndicat national des enseignants d'éducation physique

SNEP : Syndicat national de l'éducation physique

STAPS : Sciences et techniques des activités physiques et sportives

UEREPS : Unité d'enseignement et de recherche en éducation physique et sportive

UFR STAPS : Unité de formation et de recherche en sciences et techniques des activités physiques et sportives

UFOLEP : Union Française des oeuvres laïques d'éducation physique

UGSEL : Union générale sportive de l'enseignement libre

ULIS : Unités localisées pour l'inclusion scolaire.

UNSS : Union nationale du sport scolaire

UPI : Unité pédagogique d'intégration

USFEN : Union sportive de la fédération de l'éducation nationale

VMA : Vitesse maximale aérobie

Le tome 2 est consultable sur demande auprès de la Docteure :  
[tina.lauzis@univ-reunion.fr](mailto:tina.lauzis@univ-reunion.fr)

**LETTRE D'ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT**

Je, soussignée Tina Lauzis, en ma qualité de doctorante de l'Université de La Réunion, déclare être consciente que le plagiat est un acte délictueux passible de sanctions disciplinaires. Aussi, dans le respect de la propriété intellectuelle et du droit d'auteur, je m'engage à systématiquement citer mes sources, quelle qu'en soit la forme (textes, images, audiovisuel, internet), dans le cadre de la rédaction de ma thèse et de toute autre production scientifique, sachant que l'établissement est susceptible de soumettre le texte de ma thèse à un logiciel anti-plagiat.

Fait à Saint Pierre, le 7 août 2020

Signature :



**Extrait du Règlement intérieur de l'Université de La Réunion**  
(validé par le Conseil d'Administration en date du 11 décembre 2014)

**Article 9. Protection de la propriété intellectuelle – Faux et usage de faux, contrefaçon, plagiat**

L'utilisation des ressources informatiques de l'Université implique le respect de ses droits de propriété intellectuelle ainsi que ceux de ses partenaires et plus généralement, de tous tiers titulaires de tels droits.

En conséquence, chaque utilisateur doit :

- utiliser les logiciels dans les conditions de licences souscrites ;
- ne pas reproduire, copier, diffuser, modifier ou utiliser des logiciels, bases de données, pages Web, textes, images, photographies ou autres créations protégées par le droit d'auteur ou un droit privatif, sans avoir obtenu préalablement l'autorisation des titulaires de ces droits.

**La contrefaçon et le faux**

Conformément aux dispositions du code de la propriété intellectuelle, toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle d'une œuvre de l'esprit faite sans le consentement de son auteur est illicite et constitue un délit pénal.

L'article 444-1 du code pénal dispose : « Constitue un faux toute altération frauduleuse de la vérité, de nature à causer un préjudice et accomplie par quelque moyen que ce soit, dans un écrit ou tout autre support d'expression de la pensée qui a pour objet ou qui peut avoir pour effet d'établir la preuve d'un droit ou d'un fait ayant des conséquences juridiques ».

L'article L.335\_3 du code de la propriété intellectuelle précise que : « Est également un délit de contrefaçon toute reproduction, représentation ou diffusion, par quelque moyen que ce soit, d'une œuvre de l'esprit en violation des droits de l'auteur, tels qu'ils sont définis et réglementés par la loi. Est également un délit de contrefaçon la violation de l'un des droits de l'auteur d'un logiciel (...) ».

**Le plagiat** est constitué par la copie, totale ou partielle d'un travail réalisé par autrui, lorsque la source empruntée n'est pas citée, quel que soit le moyen utilisé. Le plagiat constitue une violation du droit d'auteur (au sens des articles L. 335-2 et L. 335-3 du code de la propriété intellectuelle). Il peut être assimilé à un délit de contrefaçon. C'est aussi une faute disciplinaire, susceptible d'entraîner une sanction.

Les sources et les références utilisées dans le cadre des travaux (préparations, devoirs, mémoires, thèses, rapports de stage...) doivent être clairement citées. Des citations intégrales peuvent figurer dans les documents rendus, si elles sont assorties de leur référence (nom d'auteur, publication, date, éditeur...) et identifiées comme telles par des guillemets ou des italiques.

Les délits de contrefaçon, de plagiat et d'usage de faux peuvent donner lieu à une sanction disciplinaire indépendante de la mise en œuvre de poursuites pénales.