



HAL
open science

La formation des enseignants d'EPS dans les ISSEP tunisiens au prisme de la vulnérabilité

Inès Souid

► **To cite this version:**

Inès Souid. La formation des enseignants d'EPS dans les ISSEP tunisiens au prisme de la vulnérabilité. Education. Université de Lyon, 2020. Français. NNT : 2020LYSE1342 . tel-03552985

HAL Id: tel-03552985

<https://theses.hal.science/tel-03552985>

Submitted on 2 Feb 2022

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.

N° d'ordre NNT : xxx



THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE LYON
opérée au sein de
l'Université Claude Bernard Lyon 1

École Doctorale EPIC N° 485
(Éducation, Psychologie, Information et Communication)

Spécialité de doctorat :
Sciences et techniques des Activités Physique et Sportive

Soutenue publiquement le 17-12-2020 par : **Inès SOUID**

La formation des enseignants d'EPS
dans les ISSEP tunisiens
au prisme de la vulnérabilité

Tome 1

Devant le jury composé de :

Bali Naila / Professeur / Institut Supérieur de l'Éducation spécialisée – Tunis / Rapporteuse
Lachheb Monia / MCF-HDR / Université Manouba – Tunis / Rapporteuse
Driss Tarak / PU / Université Paris – Nanterre / Examineur
Soulé Bastien / PU / Université Lyon 1 / Examineur

Liotard Philippe / MCF-HDR / Université Lyon 1 / Directeur
Fargier Patrick / Professeur HEP / Haute École Pédagogique Vaud / Co-directeur

Alin Christian / PU émérite / Université Lyon 1 / invité

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à mon travail de thèse de doctorat.

Je remercie particulièrement Monsieur **Philippe Liotard**, mon directeur de thèse pour son écoute et sa disponibilité.

Monsieur **Patrick Fargier** pour son accompagnement et ses encouragements tout au long de mes années de recherche à l'UFR STAPS de Lyon. Ces échanges furent pour moi de vrais moments de satisfaction intellectuelle.

Monsieur **Christian Alin** qui a tout au long de la thèse su me montrer la voie dans le cheminement de pensée avec ses interventions enrichissantes et rigoureuses.

A **mon père** qui au-delà de son immense culture, m'a transmis le sens des valeurs nobles de l'éducation. A **ma mère**, pour sa générosité rare et son dévouement, je réitère tout mon amour.

A mes **deux chères sœurs**, pour leur affection, aides et encouragements et à qui je souhaite un avenir prospère.

Les **professeurs stagiaires** et en attentes de postes qui ont accepté de répondre aux questions des entretiens. Les étudiants pour l'intérêt qu'ils portent à ce travail, ils sont une véritable force qui me pousse à continuer à m'engager dans cette voie de recherche.

Je présente mes vifs remerciements également à tous **les directeurs des ISSEP** et **aux formateurs** que j'ai interrogés en Tunisie.

Je tiens à remercier tout particulièrement mes amis au sein du laboratoire de recherche sur les vulnérabilités et l'innovation dans le sport (L-VIS) pour leur accueil, soutien et irrésistibles sens de l'humour.

Monsieur **Maher Mrayeh**, directeur général de l'EPS en Tunisie, qui m'a beaucoup aidé au début de la thèse et m'a appris à relever les défis.

Madame **Naila Bali & Souha El landoulsi** pour leur aide précieuse dans ma recherche. Elles ont toujours fait leur possible pour m'aider.

Je remercie également **les membres du jury** d'avoir accepté de juger ce travail et leur exprime mon profond respect.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	p. 1
PARTIE 1 : Contexte et Objet de l'étude.....	p. 7
1.1. La Tunisie entre besoins en éducation et difficultés de formation des enseignants.....	p. 9
1.1.1. Réformes du système éducatif tunisien de 1958 à nos jours.....	p. 9
1.1.2. La formation des enseignants en Tunisie, de 1956 à nos jours.....	p. 12
1.1.3. Formation des enseignants et réforme LMD en Tunisie.....	p. 19
1.1.4. Conclusion partielle.....	p. 23
1.2. EPS et formation des professeurs d'EPS en Tunisie, entre sport et éducation.....	p. 25
1.2.1. Évolution de l'EPS tunisienne dans la seconde moitié du XX ^e siècle.....	p. 25
1.2.2. La formation des enseignants d'EPS en Tunisie dans la seconde moitié du XX ^e siècle.....	p. 30
1.2.3. EPS et formation des enseignants d'EPS en Tunisie depuis le milieu des années 2000.....	p. 35
1.2.4. Conclusion partielle.....	p. 43
1.3. La formation des enseignants d'EPS en ISSEP au prisme de la vulnérabilité.....	p. 46
1.3.1. Un dispositif de formation en situation difficile.....	p. 47
1.3.2. Univers conceptuel de la vulnérabilité et formation des enseignants.....	p. 51
1.3.3. Pour une étude du dispositif de formation des enseignants d'EPS en ISSEP.....	p. 58
PARTIE 2 : Méthodologie.....	p. 64
2.1. Participants.....	p. 65
2.1.1. Les acteurs de la formation initiale EPS en ISSEP.....	p. 65
2.1.2. Population étudiée : caractéristiques générales.....	p. 71
2.1.3. Population étudiée : précisions.....	p. 74
2.1.4. Synthèse quant à la population d'étude.....	p. 77
2.2. Recueil de données.....	p. 77
2.2.1. A propos d'entretiens de recherche.....	p. 77
2.2.2. Dispositif d'entretien adopté.....	p. 81
2.2.3. Gestion des entretiens.....	p. 85
2.2.4. Précisions.....	p. 88
2.3. Analyse du corpus.....	p. 88
2.3.1. Analyse lexicale : principes de l'analyse avec Alceste.....	p. 88
2.3.2. Les produits de l'analyse lexicale : caractérisation.....	p. 91
2.3.3. Le relais de l'analyse catégorielle.....	p. 97
2.3.4. Conclusion partielle.....	p. 99

PARTIE 3 : Résultats.....	p. 101
3.1. Nuages de formes : approche intuitive des résultats.....	p. 106
3.1.1. Nuages de formes relatifs aux classes 1, 2, 5 et 6.....	p. 106
3.1.2. Nuages de formes relatifs aux classes 3 et 4.....	p. 108
3.1.3. Mise en regard des nuages de formes relatifs aux classes 1 à 6.....	p. 110
3.2. Analyse catégorielle : classes 1, 2, 5 et 6.....	p. 111
3.2.1. Classe 1 : énoncés typiques et formes associées.....	p. 113
3.2.2. Classe 2, 5 et 6 : énoncés typiques et formes associées.....	p. 118
3.2.3. Synthèse relative aux classes 1, 2, 5 et 6.....	p. 130
3.3. Analyse catégorielle : classes 3 et 4.....	p. 133
3.3.1. Classe 3.....	p. 133
3.3.2. Classe 4.....	p. 138
3.3.3. Synthèse relative aux classes 3 et 4.....	p. 142
3.4. Synthèse générale.....	p. 144
PARTIE 4 : Discussion.....	p. 152
4.1. Repères pour former, problèmes de formation affirmés et causes invoquées.....	p. 154
4.1.1. Des éléments non controversés et non incriminants.....	p. 154
4.1.2. Des imputations à l'au-delà du dispositif de formation.....	p. 157
4.1.3. Des imputations à autrui dans le dispositif de formation.....	p. 160
4.2. Au regard des attributions causales.....	p. 165
4.2.1. Le concept d'attribution causale.....	p. 166
4.2.2. Le propos des interviewés au regard de l'attribution causale.....	p. 170
4.2.3. Types d'attributions causales non convoqués.....	p. 174
4.3. Le point aveugle des relations entre activités physiques et sportives et EPS.....	p. 176
4.3.1. Sport et formation initiale EPS en ISSEP.....	p. 178
4.3.2. Conception sportive de l'EPS et adéquation à la réalité de l'EPS tunisienne.....	p. 181
4.3.3. Conception sportive de l'EPS et vulnérabilité de la formation initiale EPS en ISSEP.....	p. 184
4.4. Portée de l'analyse.....	p. 188
4.4.1. Synthèse.....	p. 189
4.4.2. Généralisation potentielle des résultats au regard des sujets de l'étude.....	p. 194
4.4.3. Généralisation potentielle des résultats au regard de la littérature.....	p. 199
CONCLUSION : Synthèse et perspectives.....	p. 203
REFERENCES.....	p. 231

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Évolution des besoins en instituteurs en Tunisie, dans les années 1960	p. 14
Tableau 2 –Scolarisation dans le secondaire et besoins en enseignants (1962-1971)	p. 14
Tableau 3 –Essai de synthèse : enseignement et formation des enseignants en Tunisie, des années 1950 à nos jours.....	p. 24
Tableau 4 –Essai de synthèse : EPS et formation des enseignants d’EPS en Tunisie, de l’indépendance à nos jours.....	p. 45
Tableau 5 – Intervenants en ISSEP : effectifs.....	p. 66
Tableau 6 – Étudiants inscrits en ISSEP pour l’année universitaire 2016-2017.....	p. 69
Tableau 7 – Taux d’encadrement dans les ISSEP tunisiens.....	p. 69
Tableau 8 – Formateurs de la population d’étude.....	p. 72
Tableau 9 – Population d’étude par types de participants et selon le sexe.....	p. 73
Tableau 10 – Directeurs des ISSEP tunisiens.....	p. 74
Tableau 11 – Formateurs de terrain (Ksar Said).....	p. 75
Tableau 12 – Formateurs universitaires (Ksar Said).....	p. 75
Tableau 13 – Étudiants (Ksar Said).....	p. 76
Tableau 14 – Typologie des entretiens, à partir d’Imbert (2010).....	p. 78
Tableau 15 - Exemples de thèmes de relance dans les entretiens.....	p. 86
Tableau 16 – Guide d’entretien.....	p. 87
Tableau 17 – Exemples de propos retranscrits.....	p. 90
Tableau 18 – Exemple de présentation des formes significativement associées à une classe.....	p. 95
Tableau 19 – Exemple de présentation de segments de texte typiques d’une classe	p. 96
Tableau 20 – Idées-clés des énoncés typiques de la classe 1.....	p. 113
Tableau 21 – Formes associées à la classe 1.....	p. 116
Tableau 22 – Idées-clés des énoncés typiques respectifs des classes 2, 5 et 6.....	p. 119
Tableau 23 – Formes associées à la classe 2.....	p. 122
Tableau 24 – Formes associées à la classe 5.....	p. 125
Tableau 25 – Formes associées à la classe 6.....	p. 129
Tableau 26 – Idées-clés des énoncés typiques de la classe 3.....	p. 134
Tableau 27 – Formes associées à la classe 3.....	p. 137
Tableau 28 – Idées-clés des énoncés typiques de la classe 4.....	p. 138
Tableau 29 – Formes associées à la classe 4.....	p. 141
Tableau 30 – Pourcentage des énoncés typiques de chaque catégorie par type de répondant.....	p. 153
Tableau 31 – Éléments non controversés et non incriminants dans le propos des interviewés.....	p. 155
Tableau 32 – Causes imputées à l’au-delà du dispositif de formation initiale EPS en ISSEP.....	p. 158
Tableau 33 – Causes imputées au dispositif de formation initiale EPS en ISSEP.....	p. 161

Tableau 34 – Modèle de l’attribution causale selon Weiner et al. (1971).....	p. 167
Tableau 35 – Modèle de l’attribution causale selon Weiner (1983 ; 1985).....	p. 167
Tableau 36 – Idées-clés émanant du total des interviewés et propos des directeurs d’ISSEP.....	p. 195

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Répartition par année du cursus des types de cours dispensés en ISSEP avant 2005.....	p. 33
Figure 2 – Répartition globale des enseignements dispensés en Licence EPS en ISSEP.....	p. 41
Figure 3 – Répartition des enseignements en Licence EPS en ISSEP par types et semestres.....	p. 42
Figure 4 – Processus susceptible de vulnérabiliser la formation des enseignants EPS en ISSEP.....	p. 60
Figure 5 – Angle d’attaque pour un examen de la vulnérabilité de la formation EPS en ISSEP.....	p. 62
Figure 6 – Intervenants en ISSEP : effectifs.....	p. 67
Figure 7 – Formateurs de la population d’étude en regard de la totalité des formateurs ISSEP.....	p. 72
Figure 8 – Situation typique d’entretien.....	p. 82
Figure 9 – Vignettes relatives aux buts et objectifs du dispositif de formation.....	p. 84
Figure 10 – Vignettes relatives aux contenus, stratégies et méthodes de formation.....	p. 85
Figure 11 – Exemple de dendrogrammes rendant compte de deux CDH.....	p. 92
Figure 12 – Exemple de précisions quantitatives fournies suite à la CDH.....	p. 92
Figure 13 – Exemple de représentations graphiques de résultats d’AFC.....	p. 93
Figure 14 – Exemples de nuages de formes.....	p. 94
Figure 15 – Dendrogrammes.....	p. 102
Figure 16 – Classes repérées par l’analyse textuelle.....	p. 103
Figure 17 – Analyse factorielle des correspondances.....	p. 104
Figure 18 – Nuage de formes pour l’ensemble du corpus.....	p. 105
Figure 19 – Nuage des formes de la classe 1 du corpus.....	p. 106
Figure 20 – Nuages des formes des classes 2, 5 et 6 du corpus.....	p. 107
Figure 21 – Nuages des formes des classes 3 et 4 du corpus.....	p. 109
Figure 22 – Essai de synthèse de l’analyse des nuages de formes du corpus.....	p. 111
Figure 23 – Essai de synthèse de l’analyse des classes 1, 2, 5 et 6.....	p. 131
Figure 24 – Essai de synthèse de l’analyse des classes 3 et 4.....	p. 142
Figure 25 – Classes 1 à 6 : thèmes, u.c.e. et formes, variables externes associées au lexique.....	p. 145

Figure 26 – Classes 1 à 6 : idées-clés émanant des u.c.e. typiques de chaque classe	p. 149
Figure 27 – Déficit d’efficacité estimé de la formation EPS en ISSEP : première série de causes.....	p. 171
Figure 28 - Déficit d’efficacité estimé de la formation EPS en ISSEP : seconde série de causes.....	p. 173
Figure 29 – Causes externes et non contrôlables à partir de Weiner (1985).....	p. 174
Figure 30 – Causes internes à partir de Weiner (1985).....	p. 175
Figure 31 – Déficit d’efficacité estimé de la formation EPS en ISSEP : panorama des causes.....	p. 192

INTRODUCTION : EPS, ISSEP, vulnérabilité

INTRODUCTION : EPS, ISSEP, vulnérabilité

Il fut un temps où le métier de secrétaire requerrait une maîtrise parfaite de la machine à écrire. La formation s'appuyait sur cet outil technique, les apprentis-secretaires devaient apprendre à positionner convenablement leurs doigts sur les touches de la machine à écrire, en connaître la configuration à la perfection pour pouvoir taper les yeux fermés (au sens propre) un texte dicté, savoir corriger une coquille sur papier, etc. Une bonne maîtrise de l'orthographe était de mise de même que des capacités d'écoute ou relationnelles. Il en allait de ressources requises pour fonder une compétence au secrétariat. Mais les machines à écrire sont essentiellement, de nos jours, des objets qu'on trouve dans les brocantes. La formation des secrétaires, telle qu'on vient de l'évoquer rapidement, n'a plus lieu d'être. Les machines à écrire ont été remplacées par des machines à traitement de texte, d'abord, puis par des ordinateurs. Si le métier de secrétaire a continué d'exister, il s'est transformé au point que les secrétaires des années 1960 ne se reconnaîtraient sans doute pas dans le métier qu'exercent leurs collègues des années 2000. La formation a évolué et elle pourrait évoluer de façon plus drastique si on considère, par exemple, que se développent en l'état des systèmes de reconnaissance vocale performants.

Il en va de même dans le champ des métiers du sport et de l'EPS. L'avènement du sport est-elle datée, à l'instar de celle des machines à écrire ? On peut certes considérer que le sport est un phénomène universel, existant quasiment depuis que l'Homme est Homme (*e.g.* : Decker, & Thuillier, 2004¹). Ainsi peut-on estimer que le sport existait dans la Grèce antique, qu'il existait également au Moyen-âge, etc. D'aucuns avancent même qu'on dispose de traces d'activités sportives pratiquées durant la préhistoire (Jacquet, 2018)². Cependant, certains soulignent qu'il existe une démarcation nette entre sport antique et sport moderne (*e.g.* : Elias, 1994³), notamment dans le sens où ce dernier met en exergue l'efficacité des actions motrices pour performer. De la même manière, l'éducation physique n'a pas toujours été une éducation de

¹ Decker, W., & Thuillier, J.-P. (2004). *Le sport dans l'Antiquité. Égypte, Grèce, Rome*. Paris : Éditions A. & J. Picard.

² Jacquet, K. (2018). *Quel sport pratiquait-on à la préhistoire ?* Sciences & Vie. Consulté sur :

<https://www.science-et-vie.com/questions-reponses/quel-sport-pratiquait-on-a-la-prehistoire-11102>

³ Elias, N. (1994). *Sport et Civilisation – la violence maîtrisée*. Paris : Fayard.

masse se reportant au sport en tant que référence majeure. Ainsi Hébrard (1997)⁴ souligne-t-il que, dans le cas de la France, l'éducation physique était, en amont de la Révolution Française, l'éducation d'un individu (un jeune noble, le plus souvent) par un précepteur qui lui inculquait notamment les bases du combat armé. Suite à la Révolution Française, l'éducation physique s'est adressée aux masses. Elle n'était en rien sportive et visait essentiellement des fins sanitaires et/ou utilitaristes⁵. Ce n'est qu'au milieu du XXe siècle que les penseurs de l'éducation physique ont pris acte du développement du sport (dans sa version moderne) en tant que fait de civilisation, l'éducation physique se voyant alors assignée une visée supplémentaire et prégnante d'accès à la culture, devenant dès lors éducation physique et sportive (Hébrard, 1997)⁶. Encore l'EPS française a-t-elle continué son évolution. De nos jours, ses programmes lui intiment d'enseigner non plus des activités physiques et sportives mais des compétences via la pratique d'activités physiques et sportives ou artistiques, compétences qui intègrent des dimensions motrices, certes, mais aussi des dimensions méthodologiques et sociales en un tout dont les composants sont indissociables⁷. Encore le sport est-il, de nos jours, susceptible d'être questionné en tant que pratique sociale de référence, en tout cas exclusive, pour l'EPS (Terrisse, 2000)⁸.

Le monde change, les métiers changent, les formations professionnelles aussi, disparaissant, évoluant, connaissant d'éventuelles résurgences et se renouvelant. La formation des futurs enseignants d'EPS n'échappe pas à la règle. Une telle formation court le risque de se trouver confrontée à l'aléa du contexte en lequel elle s'inscrit et qui lui donne sens. Elle est ainsi par nature vulnérable (e.g. : Pigeon, 2002⁹). Cette vulnérabilité n'est en rien anodine car, comme le souligne Tardif (1999)¹⁰, à l'ère de la rationalisation, les sociétés ne continueront guère longtemps de financer des structures qui ne montreraient pas leur utilité sociale. Cette vulnérabilité échappe en partie à la formation elle-même puisqu'elle dépend de l'aléa du contexte en lequel la formation trouve place.

⁴ Hébrard, A. (1997). A toutes fins utiles. In B.-X. René (Ed.), *A quoi sert l'EPS ? – Dossiers EP.S*, 29, Paris : éditions Revue EP.S.

⁵ Arnaud, P. (1983). Les savoirs du corps. Education physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français, Lyon : Presses Universitaires

⁶ Hébrard, A. (1997). Op. Cit.

⁷ Par exemple : Arrêté du 09 novembre 2015. *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle des approfondissements (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*. Journal Officiel de la République Française du 24 novembre 2015 / Bulletin Officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

⁸ Terrisse, A. (2000). *Didactique des disciplines – Les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck Université.

⁹ Pigeon, P. (2002). Réflexion sur les notions et les méthodes en géographie des risques dits naturels. *Annales de géographie*, 627-628, 452-470.

¹⁰ Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les éditions Logiques.

Lorsque j'étais étudiante en Tunisie, à l'ISSEP basé à Tunis (centre de Ksar Said), j'ai eu le sentiment diffus que la formation des enseignants EPS de cet institut se trouvait vulnérabilisée. Et ce que j'entendais des autres ISSEP tunisiens (centres de Kef, Gafsa et Sfax) me confortait dans l'idée que ce phénomène était général. Je connaissais, au moins en partie, la situation socioéconomique de mon pays, les espoirs placés dans la formation à l'Université, notamment chez les filles, et le retour de boomerang terrible du marché de l'emploi qui touchait les jeunes adultes, à fortiori quand ils étaient diplômés et de sexe féminin. Je voyais bien que les opportunités de travail dans le domaine du sport ne conduisaient, le plus souvent, qu'à vivre chichement avec les quelques dinars rudement gagnés, par exemple en travaillant d'arrache-pied dans le secteur du fitness. Encore étais-je privilégiée car je bénéficiais d'une possibilité de poursuite d'étude en Master, ce qui n'est le cas que d'une poignée d'étudiants ayant obtenu leur licence dans le champ de l'EPS. Comme mes camarades, je savais aussi qu'entre la diplomation et l'obtention d'un poste d'enseignant d'EPS, il s'écoulait désormais une longue période d'attente dans une situation où, sans une famille pouvant apporter un soutien conséquent, on se trouvait rapidement dans une situation socio-économique délicate. Je sentais le découragement de certains de mes camarades diplômés et je voyais bien, au quotidien, que certains étudiants encore en formation tendaient à se démobiliser. Je pressentais aussi que l'organisation de la formation, même si elle m'a permis de poursuivre des études en Doctorat à l'Université Lyon 1, n'était pas forcément optimale en tout point.

C'est sur cette base, en tout cas, que je suis arrivée en France et plus précisément à l'Université Lyon 1, pour tenter d'y effectuer un Doctorat, suite à l'obtention d'une bourse émanant du gouvernement tunisien. Une telle opportunité de poursuite d'études me semblait un moyen d'éviter les écueils d'un devenir compliqué suite à mes études tunisiennes dans la filière EPS. Je n'avais alors pas une idée forcément très précise de ce sur quoi je souhaiterais et pourrais travailler dans le cadre d'une thèse de Doctorat. Mes directeurs, comme moi-même, ont rapidement perçu que je partais dans cette aventure avec un handicap prégnant, dans le sens où je découvrais une culture de l'Université française que je ne connaissais pas et à laquelle je n'étais et ne m'étais pas pleinement préparée. L'adaptation était complexe. Cependant, mes directeurs de recherche m'ont expliqué qu'en dépit de ce handicap, je disposais d'une arme : je suis tunisienne, ai effectué mes études en Tunisie jusqu'au Master et avais donc une connaissance spécifique de la formation des enseignants d'EPS en ISSEP ainsi que des contacts sur place. L'idée de travailler sur ce dispositif de formation, compte tenu du ressenti que j'en avais, s'est alors peu à peu dessinée. J'avais certes un point de vue initial très arrêté. J'étais persuadée que la formation des enseignants d'EPS dispensée par les ISSEP était en difficulté

exclusivement en raison d'une réforme LMD qui l'avait amoindrie et du chômage des jeunes diplômés tunisiens. Et je me retrouvais à devoir expliquer ce qui semblait à mes yeux une fatalité, voire à devoir concevoir que les difficultés que je percevais comme une fatalité étaient à comprendre pour envisager d'agir.

Il m'a d'abord fallu comprendre. Mieux connaître mon histoire personnelle à l'aune de celle de la Tunisie, de l'enseignement et de la formation des enseignants en Tunisie, de la place de l'EPS et de la formation des enseignants d'EPS en ce cadre. Mieux connaître les évolutions pour mieux comprendre la situation actuelle de la formation des enseignants d'EPS en Tunisie, pour pouvoir la problématiser, concevoir en quoi elle peut gagner à s'envisager sous l'angle de la vulnérabilité. C'est la première partie de la thèse présentée. Elle débouche sur la clarification d'un objet d'étude qui se centre sur le point de vue des acteurs de la formation pour identifier leur perception des sources de vulnérabilité liées à cette formation, que celle-là soit vulnérabilisée ou elle-même source de vulnérabilité, et pour envisager leur disposition à gérer cette vulnérabilité, sous l'angle de leur affectation et de leurs représentations. L'étude correspondante renvoie à trois hypothèses, selon lesquelles (1) ces acteurs connaissent les difficultés que rencontre la formation, (2) portent un regard critique sur cette formation mais (3) rencontrent un problème à opérer une régulation parce que leurs affectations et représentations les entravent dans cette perspective.

La deuxième partie de ma thèse expose la méthodologie à laquelle j'ai recouru dans le cadre d'une étude qui s'est intéressée aux points de vue des principaux acteurs de la formation EPS en ISSEP (directeurs des quatre ISSEP tunisiens, formateurs universitaires et formateurs de terrain, étudiants récemment diplômés ayant suivi le cursus). Afin de recueillir leur point de vue, j'ai opéré des entretiens semi-directifs initialisés via des inducteurs censés susciter un propos réactif quant à la formation des enseignants d'EPS en ISSEP. Ce, sous l'angle du cap donné ou à donner à la formation et des modalités associées ainsi que sous l'angle des contenus, stratégies et méthodes de formation. Le verbatim a suscité une analyse textuelle informatisée (Alceste2012Plus[©]).

La troisième partie présente les résultats de cette analyse pour rendre compte des classes lexicales repérées, des types d'acteurs qui leur sont associées et du positionnement de chacune de ces classes par rapport aux autres (en appui sur une analyse factorielle). La présentation de ces outputs a conduit à tenter d'en comprendre la signification, si bien que l'analyse lexicale a cédé le pas à une analyse catégorielle, manuelle, suscitant un classement par tas des énoncés typiques de chaque classe lexicale afin de clarifier l'univers référentiel des interviewés.

Ce panorama a alors été discuté, dans une quatrième partie, pour identifier les éléments consensuels, ou ne faisant pas l'objet de débats, chez les interviewés, quant à la formation dont ils sont les acteurs et, sur cette base, leurs attributions causales (*e.g.* : Weiner, 1985)¹¹ des difficultés ou problèmes qu'ils perçoivent quant à cette formation. Cette démarche a permis de pointer que, si la formation des enseignants d'EPS des ISSEP est en l'état vulnérabilisée, ses acteurs ne sont pas fatalement et exclusivement appelés à subir cette situation. L'analyse opérée suggère cependant que ces acteurs peinent à emprunter les voies possibles en raison, peut-être, d'une déstabilisation liée aux difficultés perçues mais aussi, et surtout, de leurs représentations. En conséquence, la conclusion de cette thèse, vise à pointer les effets de système subis par les acteurs de la formation, les éléments sur lesquels ils ont une prise partielle ainsi que ceux sur lesquels ils pourraient agir de façon autodéterminée afin d'esquisser un processus d'innovation auquel ces acteurs pourraient envisager de donner corps pour pallier la situation difficile en laquelle se trouve la formation.

¹¹ Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.

PARTIE I : Contexte et objet de l'étude

PARTIE I : Contexte et objet de l'étude

Un pays comme la Tunisie, qui a connu une longue période de protectorat (1881-1956), courrait le risque de perdre le contrôle sur son devenir, une fois (re)devenu autonome. C'est pour rester maître d'un devenir qui tendrait vers un horizon prospère que la Tunisie a investi, dès son indépendance (1956), dans sa jeunesse. La Tunisie a ainsi investi dans ses enfants, de sorte à ce qu'il en émerge, autant que faire se peut, les futurs cadres à même de contribuer au mieux au devenir du pays. La Tunisie a investi également, de ce fait, dans la formation des enseignants, car il fallait faire en sorte que les enfants tunisiens aient en face d'eux des enseignants à même de les instruire et de les éduquer.

C'est ainsi qu'une politique de scolarisation des enfants tunisiens a été de pair avec une entreprise de développement de la formation des enseignants tunisiens. La mise en œuvre de cette politique a fatalement été difficile et de longue haleine, compte tenu du moindre nombre de tunisiens scolarisés à l'aube de l'indépendance et, partant, du moindre nombre de tunisiens ayant suivi un cursus scolaire dans le secondaire, prédisposant à se former pour enseigner. Les réformes du système éducatif se sont suivies, celles de la formation des enseignants, aussi. Celles-ci ont permis une scolarisation accrue, voire prolongée, des enfants tunisiens et leur prise en charge par des enseignants bénéficiant d'un temps de formation qui a été accru. En revanche, la formation des enseignants a peiné à spécifier un compromis optimal, à fortiori une synergie, entre aspects académiques et professionnels de ses contenus. C'est alors que la formation des enseignants, qui s'était peu à peu universitarisée, a été impactée par une réforme qui a conduit l'Université tunisienne à adopter le système LMD, depuis 2005, ce qui a confronté cette formation à un nouveau défi.

La formation des enseignants d'EPS tunisiens s'est trouvée prise dans cette dynamique, dans le sens où le pouvoir politique en place dans les années 1960 allouait à l'éducation physique une forte potentialité à éduquer les jeunes tunisiens. Aussi semble-t-il de mise, pour envisager au mieux les défis et difficultés éventuelles de la formation des enseignants d'EPS tunisiens, de clarifier le développement du système scolaire et de la formation des enseignants en Tunisie, avant que d'en venir à l'EPS et à la formation des enseignants d'EPS dans ce pays. Ce, afin d'envisager la potentialité d'adaptation de cette formation à son écosystème actuel.

I.1. La Tunisie entre besoins en éducation et difficultés de formation des enseignants

La Tunisie est l'un des pays d'Afrique du nord implantés dans la région du Maghreb qui a longtemps été sous protectorat français. Selon Saidi (2014)¹, ce protectorat s'ancre en effet dans un processus initialisé en 1577, sous Henri III, le régime du protectorat ayant été officialisé en 1881. Si on se fie à Saidi (2014), ce protectorat a engendré une inégalité juridique, culturelle et sociale : « *C'est la France qui apporte ses valeurs en Tunisie, inculque ses idées et impose ses lois, propage sa culture avec son système d'enseignement* »². En 1952, la population tunisienne, estimée à 3 448 000 personnes, comprenait en tout état de cause seulement 153 médecins, 79 pharmaciens, 40 dentistes, 184 avocats et 41 ingénieurs (Sraieb, 1975)³. A cette époque, les cadres de la sphère éducative tunisienne étaient au demeurant essentiellement français (Sraieb, 1993)⁴. Le taux de scolarisation des enfants tunisiens était faible, à fortiori en milieu rural : ainsi, à l'avènement de l'indépendance (1956), seulement 30% des enfants tunisiens étaient scolarisés⁵. Le taux de scolarisation des enfants tunisiens limitait ainsi les possibilités de formation des futurs cadres à même de prendre la relève des fonctionnaires et administratifs français (Bedhioufi & Ayedi, 2010)⁶. Pour faire face à cette situation, la Tunisie a consacré une part notable de son budget à l'enseignement, ce qui a été de pair avec la mise en place d'une série de réformes du système éducatif, à partir de 1958.

I.1.1. Réformes du système éducatif tunisien de 1958 à nos jours

I.1.1.1. Réforme de 1958

Sous le protectorat français (1881-1956), le système scolaire tunisien correspondait à une mosaïque de structures de différents types. Ainsi, dans le cas de l'enseignement primaire, un enseignement traditionnel était dispensé dans des écoles coraniques modernes (« Kouttab »)

¹ Saidi, H. (2014). Le protectorat et le droit. La Régence de Tunis entre la Charte de 1861 et le système colonial français. *Insaniyat*, 65-66, 239-257.

² Saidi, H. (2014). Op. Cit.

³ Sraieb, N. (1975). Enseignement, décolonisation et développement au Maghreb. In Centre de Recherches et d'Études sur les Sociétés Méditerranéennes (Ed.), Introduction à l'Afrique du nord contemporaine (pp. 131-153). Aix-en-Provence : Institut de recherches et d'études sur les mondes arabes et musulmans.

⁴ Sraieb, N. (1993). L'idéologie de l'école en Tunisie coloniale. *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, 68-69, 239-254.

⁵ UNICEF (2013). Programme de coopération Gouvernement Tunisien-UNICEF 2007-2011 étendu à 2012-2014. Consulté sur : <https://www.unicef.org/tn/actions/programme-cooperation-gouvernement-tunisien-unicef-2007-2011/>

⁶ Bedhioufi, H., & Ayedi, Z. (2010). L'Éducation Physique et Sportive en Tunisie, contexte politique et réformes curriculaires. In Observatoire National du Sport, Les pratiques physiques et sportives chez les tunisiens regards croisés (pp 107-129). Tunis : Éditions ONS.

conçues par des tunisiens musulmans en 1908. Ces écoles avaient deux buts fondamentaux : pallier un manque chronique de classes et permettre à des jeunes gens de fréquenter l'école et de s'approprier la langue et la culture française afin de l'instaurer comme deuxième langue en Tunisie et première langue dans l'enseignement secondaire. Il y avait en outre des écoles françaises, essentiellement destinées aux enfants de la colonie européenne quoiqu'ouvertes à tous. L'enseignement secondaire était tout aussi disparate. Aux côtés de l'enseignement zitounien, enseignement traditionnel dispensé à l'université de la grande mosquée de la Zitounia à Tunis, on trouvait le collège « Sadiki », fondé en 1875, au sein duquel on étudiait le Coran, l'arabe, le français ainsi que les mathématiques et qui constituait une suite logique aux écoles « Kouttâb ». S'ajoutaient à cela des structures d'enseignement similaires à celles alors en place dans l'hexagone.

Face à cette disparité, l'État tunisien a ambitionné la mise en place d'un système éducatif unifié qui s'adresserait à tous les enfants tunisiens, pour former des citoyens conscients de leurs droits et devoirs et dont émergeraient les cadres à même de développer le pays (Bouhouch & Akrou, 2015)⁷. Il en a été d'une première réforme, instituée par la loi n° 58-118 du 9 novembre 1958, qui a mis en avant trois objectifs majeurs : (1) instaurer un système éducatif unifié à l'échelle nationale, (2) ouvrir l'école à tous les enfants tunisiens et (3) doter l'État naissant des personnels nécessaires à un accès effectif de tous à l'éducation ainsi qu'à une modernisation de l'École (Bousslama, 2015)⁸. Si cette réforme a conduit à des avancées en termes d'unification du système éducatif et d'ouverture à tous les enfants, sa mise en œuvre a aussi révélé de nouveaux besoins qui ont suscité une réforme initialisée en 1989.

1.1.1.2. Réforme de 1989

Au regard de l'accès de l'École à tous, la réforme de 1989, consacrée par la loi n° 91-65 du 29 juillet 1991, se distingue de la précédente (1958) en instaurant une obligation de scolarisation de 6 à 16 ans. Avec cette réforme, la scolarisation des enfants à l'École primaire s'est généralisée, conduisant à un taux de scolarisation qui avoisine les 100% pour les deux sexes⁹. Cette réforme a ainsi favorisé l'égalité des chances de réussite sociale via l'École

⁷ Bouhouch, H., & Akrou, M. (2015). Brève historique de la formation des enseignants en Tunisie, à propos de la réforme du système éducatif. Consulté sur <http://bouhouchakrou.blogspot.com/2015/04/breve-histoire-de-la-formation-initiale.html>

⁸ Bousslama, F. (2015). Le curriculum d'éducation physique souhaité par les enseignants, enjeux et méthodologie des réformes curriculaires (1e éd.). Presses Académiques Francophones.

⁹ Rapport de l'Organisation Internationale du travail (2013).

Consulté sur : http://adapt.it/adapt-indice-a-z/wp-content/uploads/2014/09/oit_analyse_syst%C3%A9me_%C3%A9ducatif_tunisien_2013.pdf

(Bedhioufi & Ayedi, 2010)¹⁰. Pour autant, la réforme de 1989 s'est heurtée à des difficultés pour atteindre ses objectifs d'adéquation accrue entre formation et besoins en termes d'emploi. L'obligation de scolarisation instaurée par cette réforme n'a en effet pas été suivie d'effet majeur quant au développement massif de projets de formation longue. Elle a, à contrario, été de pair avec un phénomène d'arrêt des études à l'âge de 16 ans, nombre d'adolescents tentant de trouver un travail afin d'aider leurs parents à subvenir à leurs besoins, ce qui a suscité la mise en place d'une nouvelle réforme (Bousslama, 2015)¹¹.

1.1.1.3. Réforme de 2002

La réforme instituée par la loi d'orientation n° 2002-80 du 23 juillet 2002 quant à l'éducation et à l'enseignement scolaire a visé à prolonger celle de 1989 en mettant l'École tunisienne « à l'offensive dans la bataille de l'intelligence que la Tunisie a engagée pour rester libre, prospère et compétitive » (Bousslama, 2015)¹². La réforme de 2002 a ainsi visé à favoriser l'extension de l'éducation scolaire au-delà de l'âge de 16 ans, âge de fin de scolarité obligatoire qui constituait dans les faits, à la fin des années 1980, l'âge auquel bon nombre de jeunes tunisiens quittaient définitivement l'École. Cet accès prolongé à l'instruction et à l'éducation scolaires visait ainsi à promouvoir la formation de cadres compétents à même de s'adapter aux situations nouvelles et souvent imprévisibles liées aux mutations rapides des sociétés à l'ère de la mondialisation.

Afin de favoriser l'atteinte de cette visée, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et la formation professionnelle ont alors été rattachés à un même ministère, de l'éducation et de la formation (décret n° 2002-2057 du 10 décembre 2002), pour accroître la cohérence globale du système éducatif tunisien.

1.1.1.4. Réformes du système éducatif et besoins en enseignants

Depuis son indépendance, en 1956, la Tunisie s'est trouvée confrontée à un enjeu majeur de scolarisation de ses enfants, en vue de former une jeunesse à même de prendre en charge le destin tunisien, suite à une période de protectorat français. Le défi à relever à l'indépendance était de taille, avec un système scolaire relativement éclaté et disparate, pour partie empreint

¹⁰ Bedhioufi, H., & Ayedi, Z. (2010). L'Éducation Physique et Sportive en Tunisie, contexte politique et réformes curriculaires. In Observatoire National du Sport, Les pratiques physiques et sportives chez les tunisiens regards croisés (pp 107-129). Tunis : Éditions.

¹¹ Bousslama, F. (2015). Le curriculum d'éducation physique souhaité par les enseignants, enjeux et méthodologie des réformes curriculaires (1e éd.). Presses Académiques Francophones.

¹² Bousslama, F. (2015). Op. Cit.

d'une culture tunisienne séculaire et pour partie calqué sur le système scolaire français des années 1950, avec, en outre, un accès à l'éducation qui n'était pas garanti pour toutes et tous. Il en a ainsi été d'une série de réformes du système éducatif (1958, 1989, 2002) à des fins d'unification et d'ouverture au plus grand nombre. Ces enjeux étaient fixés dès la réforme de 1958. Pour autant, les réformes qui ont suivi sont autant de signes des difficultés rencontrées pour relever le défi. Si la scolarisation obligatoire de 6 à 16 ans s'est installée dans les faits au cours des années 1990, elle n'a pas été de pair avec un accès accru des jeunes tunisiens aux études supérieures, probablement en raison des mentalités mais aussi de réalités économiques appelant à s'engager au plus vite sur le marché du travail. Si des avancées ont pu être opérées quant à l'unification du système éducatif, laquelle n'apparaît plus comme un objectif prioritaire dans la réforme de 1989, la question de la pertinence et de la qualité de l'enseignement dispensé par le système éducatif apparaît encore en filigrane dans la réforme de 2002.

L'ensemble suggère ainsi des enjeux en matière de formation des enseignants, de fait soulignés réforme après réforme. Ainsi la réforme de 1958 est-elle allée de pair avec une visée de doter l'État naissant des cadres nécessaires à un accès de tous à l'éducation ainsi qu'à une modernisation de l'École (Bousslama, 2015)¹³ quand les réformes de 1989 et 2002 ont toutes deux signifié l'enjeu d'une pertinence et d'une qualité accrue de l'enseignement scolaire en Tunisie.

La mise en œuvre des réformes de 1958, 1989 et 2002 s'est ainsi trouvée conditionnée par une capacité à former les enseignants. L'ouverture de l'École à tous les jeunes tunisiens, impulsée en 1958, a en effet suscité des besoins en personnels enseignants ainsi qu'une qualité de formation de ces enseignants, afin d'assurer la modernisation de l'enseignement fixée par la réforme de 1989. Besoins sans doute accrus par les exigences de mise en cohérence des systèmes scolaire et de formation professionnelle mises en avant par la réforme de 2002. Aussi est-il cohérent de s'intéresser aux évolutions de la formation des enseignants de 1956 à nos jours face aux défis de l'éducation des jeunes tunisiens.

I.1.2. La formation des enseignants en Tunisie, de 1956 à nos jours

La politique éducative du protectorat français visait à la formation d'« *enseignants autochtones, bilingues, capables d'instruire les jeunes élèves tunisiens aussi bien en français qu'en arabe, leur origine tunisienne et leur religion musulmane leur conférant un préjugé*

¹³ Ibid.

favorable auprès des populations autochtones » (Sraieb, 1993)¹⁴. Trois établissements, créés sur le modèle français de l'époque de Jules Ferry, ont été mis en place à cette fin : (1) l'École Normale de Tunis, connue sous l'appellation de collège Alaoui, fondée en 1884 et formant des instituteurs de langue française, (2) une section créée en 1891 au sein du lycée de jeunes filles Jules Ferry, formant des institutrices de langue française et (3) l'École Al madrasa al-asfuriyya, créée en 1894 pour former des instituteurs de langue arabe, destinés à enseigner dans les écoles franco-arabes ainsi que dans les écoles primaires francisées, dans une moindre mesure.

Cette politique de formation ne pouvait permettre de former suffisamment d'enseignants pour accroître le taux de scolarisation, alors relativement bas, des jeunes tunisiens. La moindre ambition des autorités coloniales quant à un accès de la jeunesse tunisienne à l'enseignement secondaire a concouru à amplifier ce phénomène, en limitant de fait le nombre de tunisiens à même de devenir enseignants, d'autant que les rares établissements qui leur étaient ouverts (le collège Sadiki et ses annexes) dispensaient des enseignements en langue française, la langue arabe y ayant été introduite tardivement. Aussi comptait-on, en 1953, peu avant l'indépendance de la Tunisie, donc, seulement 193 professeurs tunisiens sur un total de 3253 (Bouhouch & Akrouf 2015)¹⁵.

La Tunisie indépendante s'est dès lors trouvée face à une véritable gageure en ce qu'elle devait donner accès à tous à l'éducation sans disposer des ressources humaines le permettant de façon aisée. Aussi a-t-elle impulsé une politique de formation des maîtres qui peut s'envisager en quatre temps.

1.1.2.1. 1958-1971 : difficultés à couvrir les besoins en enseignants

La loi sur l'enseignement de 1958 visait à favoriser un afflux des jeunes tunisiens vers la formation professionnelle et l'enseignement supérieur. Le gouvernement a dès lors conçu, en urgence, un plan de formation des maîtres. Une politique de formation intensive des instituteurs a ainsi été développée en raison des besoins de scolarisation des plus jeunes. Les besoins en instituteurs étaient en effet fatalement accrus avec les taux de scolarisation projetés (cf. Tableau 1, à partir de Bouhouch & Akrouf, 2015)¹⁶.

¹⁴ Sraieb, N. (1993). L'idéologie de l'école en Tunisie coloniale. *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, 68-69, 239-254.

¹⁵ Bouhouch, H., & Akrouf, M. (2015). Brève historique de la formation des enseignants en Tunisie, à propos de la réforme du système éducatif. Consulté sur <http://bouhouchakrouf.blogspot.com/2015/04/breve-histoire-de-la-formation-initiale.html>

¹⁶ Bouhouch, H., & Akrouf, M. (2015). Op. Cit.

Tableau 1- Évolution des besoins en instituteurs en Tunisie, dans les années 1960

Année scolaire	Instituteurs de langue arabe	Instituteurs de langue française	Total
1959-1958	3253	2105	5358
1965-1964	4920	6476	11376
1968-1967	6612	8315	14937

Compte tenu des besoins en instituteurs (Tableau 1), à côté des écoles normales créées avant l'indépendance (École normale de Tunis, section du lycée de jeunes filles Jules Ferry et école Al Madrasa al asfuriyya), deux nouvelles écoles (Monastir et La Marsa) ont été créées. Dans ce cadre, les responsables de l'éducation tunisienne ont mis en place un réseau d'écoles primaires destinées à accueillir les instituteurs stagiaires sous la supervision d'un inspecteur, directeur de stage, ces écoles primaires étant liées administrativement et pédagogiquement aux écoles normales.

En dépit de ces avancées, le nombre de diplômés normaliens est resté en-deçà des besoins et il a ainsi fallu faire appel, en 1965-1966, à des Sadikiens et autres Zitouniens ainsi qu'à des détenteurs du Brevet, diplôme de niveau 3^e, pour combler le manque en enseignants.

Par ailleurs, si le moindre développement de l'enseignement primaire limitait à cette époque le nombre de jeunes tunisiens qui entraient au lycée, les besoins en professeurs de l'enseignement secondaire n'étaient cependant pas pour autant couverts, comme l'indique le Tableau 2 (Bouhouch & Akrouf, 2015)¹⁷.

Tableau 2 – Scolarisation dans le secondaire et besoins en enseignants (1962-1971)

Année scolaire	Augmentation du nombre d'élèves	Besoins en professeurs
1960-1959	4472	223
1965-1964	7736	396
1969-1968	11354	567

Pour faire face aux besoins de formation des enseignants du secondaire, le gouvernement tunisien a créé successivement deux institutions : l'École Normale Supérieure (ENS) et l'École Normale des Professeurs Adjoints (ENPA).

L'ENS a ouvert ses portes en 1956, le texte officiel qui acte de sa création, en date du 13 septembre 1958, lui donnant pour mission d'assurer la formation académique des enseignants

¹⁷ Ibid.

en lycées. L'ENS a d'abord connu une phase d'autonomie complète avant d'être intégrée dans divers champs disciplinaires, avec la création de la Faculté des Lettres et de la Faculté des Sciences dans les années 1960. En tout état de cause, cette ENS s'est avérée incapable de faire face à la demande des lycées. Ainsi, en 1959 et 1960, les nombres de postes ouverts au concours était respectivement de 65 et 110, pour un besoin en enseignants qui était supérieur à 200 et correspondait à une augmentation du nombre d'élèves supérieure à 4000 (Bouhouch & Akrouf, 2015)¹⁸.

L'ENPA a quant à elle ouvert ses portes en 1958 pour former des professeurs exerçant en collèges¹⁹ et, de ce fait concourir à pallier le manque en enseignants du secondaire que connaissait la Tunisie à cette époque (Ouled Taieb, 1980)²⁰. A partir de 1962, l'ENPA a également formé des professeurs-adjoints destinés à enseigner en lycées, l'ENS ne parvenant pas à combler les besoins en enseignants des lycées (Bouhouch & Akrouf, 2015)²¹.

La dynamique impulsée s'est avérée toute relative. Ainsi, au milieu des années 1960, près de 50% des enseignants du deuxième cycle en poste étaient des étrangers (en majorité des français) et seulement 38,4% des enseignants tunisiens étaient titulaires d'une Licence universitaire (Sraieb, 1975)²². Cet état de fait a dès lors conduit l'État à chercher le moyen d'assurer une expansion du nombre d'enseignants tunisiens tout en améliorant la qualité de la formation de ces enseignants.

1.1.2.2. 1971-1989 : développement de centres de la formation et visée de pertinence accrue

En 1967, une vaste opération d'évaluation de la politique éducative impulsée depuis 1958 a été opérée, ciblant principalement l'enseignement primaire. Le rapport de la commission chargée de cet enseignement au sein du ministère de l'éducation nationale a recommandé une révision de la formation initiale des enseignants (Bouhouch & Akrouf, 2015)²³. Point de vue

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Les collèges moyens ou de premier cycle constituent ici le cycle postérieur aux 6 années passées dans l'enseignement primaire. Il s'agit d'un cycle de trois ans (7^e, 8^e et 9^e années).

²⁰ Ouled Taieb, M. (1980). La politique de l'enseignement supérieur en Tunisie (1960-1977) (depuis la création de l'Université de Tunis en 1960 jusqu'à la création du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique en 1977). Cahiers de la méditerranée, 20-21, 129-137.

²¹ Bouhouch, H., & Akrouf, M. (2015). Brève historique de la formation des enseignants en Tunisie, à propos de la réforme du système éducatif. Consulté sur <http://bouhouchakrouf.blogspot.com/2015/04/breve-histoire-de-la-formation-initiale.html>

²² Sraieb, N. (1975). Enseignement, décolonisation et développement au Maghreb. In Centre de Recherches et d'Études sur les Sociétés Méditerranéennes (Ed.), Introduction à l'Afrique du nord contemporaine (pp. 131-153). Aix-en-Provence : Institut de recherches et d'études sur les mondes arabes et musulmans.

²³ Bouhouch, H., & Akrouf, M. (2015). Brève historique de la formation des enseignants en Tunisie, à propos de la réforme du système éducatif. Consulté sur <http://bouhouchakrouf.blogspot.com/2015/04/breve-histoire-de-la-formation-initiale.html>

qui agréait celui de la commission chargée de l'enseignement supérieur, laquelle a recommandé la création d'une section réservée à « *une élite d'élèves* » destinée à former « *les enseignants de toutes catégories (primaire, secondaire et supérieur)* » (Bouhouch & Akrouf, 2015)²⁴. Les recommandations de ces deux commissions concourraient à la création d'une section spécifique dans les lycées, réservée à des élèves destinés à faire leurs études à l'ENS et censée devenir « *la pépinière de l'élite pensante de la nation* » (Bouhouch & Akrouf, 2015)²⁵. Ces recommandations peuvent être précisées comme suit, à partir de Bouhouch & Akrouf (2015)²⁶ :

- « *L'arabisation des matières d'enseignement [...] l'amélioration et l'adaptation des programmes de formation générale et professionnelle dans les écoles normales* » ;
- L'abandon de l'orientation « forcée »²⁷ vers l'ENPA ou l'ENS et son remplacement, à partir de 1970, par un concours sur épreuves écrites et orales, pour recruter les meilleurs éléments, dotés d'« *une bonne formation [...] qui garantira la qualité du futur maître et diminuera les risques de redoublements et d'abandons* » ;
- L'extension du réseau de ces écoles et leur décentralisation.

Cette dernière préconisation a dès lors contribué à une démultiplication des centres de formation (Sousse et Sfax en 1969, Gafsa et Kasserine en 1971, Korba en 1972, Kef en 1982 et Sbeitla en 1988), avec le chiffre record de 18 écoles normales au cours des années scolaires 1972-73 et 1973-74, ce chiffre retombant plus tard à 8, en 1989.

Cette dynamique a, de fait, rapidement cessé, les ENS disparaissant par la suite. Dès les années 1970, une réflexion sur les contenus de la formation initiale des enseignants a en effet été conduite, laquelle a prôné la création de centres de formation rénovés (Bousnina, 1991)²⁸. Ces nouveaux centres de formation ont été mis en place dans les années 1990.

1.1.2.3. Années 1990 : essais successifs de mise en place d'une formation professionnalisante

La formation des instituteurs a évolué avec l'adoption de la loi n° 65 du 29 juillet 1991, ce qui s'est traduit par un changement structurel s'inscrivant en un mouvement de pensée qui prônait la mise en phase de l'université tunisienne avec les universités européennes (Bouhouch

²⁴ Bouhouch, H., & Akrouf, M. (2015). Op. Cit.

²⁵ Ibid.

²⁶ Ibid.

²⁷ Depuis 1961, le secrétariat d'état imposait aux directeurs d'établissement d'orienter entre 25 et 30% des élèves à la fin du premier cycle (3^e année du secondaire) vers la section normale et de choisir les élèves les plus brillants à l'issue de l'enseignement moyen pour les orienter vers les écoles normales, ce mode d'orientation fut abandonné en 1970.

²⁸ Bousnina, M. (1991). *Développement scolaire et disparités régionales en Tunisie*. Tunis : Université de Tunis I.

& Akrouf, 2015)²⁹. Il en a ainsi été de la création d'instituts universitaires, en remplacement des Écoles Normales. Ces Instituts Supérieurs de Formation des Maîtres (ISFM), qui étaient en quelque sorte le pendant des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) créés en France à la même époque, ont ainsi été missionnés pour former les professeurs du premier et du second degré ainsi que les conseillers principaux d'éducation.

Les ISFM tunisiens recrutèrent les étudiants parmi les nouveaux bacheliers, via un concours national annuel. Plus que cela, nul ne pouvait devenir instituteur en dehors des diplômés des ISFM qui suivaient un cursus en deux ans comprenant (Bouhouch & Akrouf, 2015)³⁰ :

- en première année, l'étude sur un registre académique, d'une part, des sciences de l'éducation, d'autre part, de la langue nationale, des langues étrangères, des sciences sociales, des mathématiques et de l'éveil scientifique ainsi que de l'éducation artistique, technique et physique ;
- en seconde année, l'étude de thématiques plus professionnelles (didactique, règlements scolaires, psychologie de l'enfant, etc.) et la formation pédagogique pratique dans des écoles primaires.

La mise en place des ISFM a ainsi constitué une avancée dans la formation des personnels d'enseignement et d'éducation, avec un effet d'uniformisation assorti d'une tentative de progrès en matière de professionnalisation. En revanche, la mise en œuvre de la formation en ISFM a suscité la critique quant à un accès optimal à la pratique professionnelle enseignante (Bouhouch & Akrouf, 2015)³¹. Ainsi les inspecteurs de l'enseignement primaire ont-ils défendu que le niveau de professionnalité des diplômés des ISFM était sensiblement inférieur à celui des anciens normaliens (Bouzid, 1995)³².

Les ISFM ont été remplacés en 2007 par des Instituts des Métiers de l'Éducation et de la Formation (IMEF), chargés de former les instituteurs, les professeurs de l'enseignement primaire, les directeurs d'établissements scolaires, les inspecteurs ainsi que les formateurs des centres de formation professionnelle. Trois instituts ont été créés, à Korba, Sousse et Sfax, pour former à un niveau « bac + 3 ». La première session du concours d'entrée a cependant révélé la faiblesse du niveau de la majorité des candidats, tant en langue que dans les matières scientifiques, ce qui a du reste entraîné l'élimination de plusieurs d'entre eux (Bouhouch &

²⁹ Bouhouch, H., & Akrouf, M. (2015). Brève historique de la formation des enseignants en Tunisie, à propos de la réforme du système éducatif. Consulté sur <http://bouhouchakrouf.blogspot.com/2015/04/breve-histoire-de-la-formation-initiale.html>

³⁰ Bouhouch, H., & Akrouf, M. (2015). Op. Cit.

³¹ Ibid.

³² Bouzid, A. (1995). *Le comportement pédagogique et socioculturel des instituteurs, études comparatives entre les diplômés des ISFM et ceux des écoles normales*. Document inédit, Sfax, Tunisie.

Akrou, 2015)³³. Ce problème de recrutement a ainsi concouru à entraver la réussite des IMEF. En tout état de cause, deux années après leur démarrage, les IMEF ont été supprimés, ce qui a conduit au retour à des recrutements sur dossier en fonction de critères relatifs à l'âge, à l'ancienneté de la diplomation, au volume de suppléance en établissements scolaires ainsi qu'à la situation sociale et familiale, si bien que le recrutement des enseignants a été en grande partie opéré en fonction de critères sociaux (Bouhouch & Akrou, 2015)³⁴.

1.1.2.4. Bilan d'étape : vers la réforme LMD

La formation des enseignants a fait l'objet d'une suite de changements de fond qui se sont heurtés à des difficultés. Dans les années 1960, l'enjeu majeur était de former suffisamment d'enseignants, en particulier dans le primaire, pour pouvoir assurer la scolarisation de tous les enfants tunisiens. Cependant, en dépit d'un essai de développement de structures de formation, l'objectif n'a pu être pleinement atteint. Les deux décennies suivantes ont vu, en cohérence, se développer les centres de formation, notamment sur le registre d'Écoles Normales inspirées du modèle français, ces centres de formation se développant fortement jusqu'au milieu des années 1970 avant de s'éteindre et d'être remplacés par des Instituts Supérieurs de Formation des Maîtres (ISFM), cette évolution étant parallèle à celle advenue en France avec la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). L'objectif était d'accroître la pertinence du volet professionnalisant de la formation ainsi que de recruter des étudiants plus diplômés qu'auparavant. Alors qu'au début des années 1960 certains instituteurs étaient en tout et pour tout détenteur du Brevet, les étudiants en ISFM étaient désormais détenteurs d'une Licence. Pour autant, la capacité des ISFM à professionnaliser au mieux les étudiants a été mise en question. Les ISFM se sont ainsi vus remplacés par des Instituts des Métiers de l'Éducation et de la Formation (IMEF), qui n'auront finalement été qu'un feu de paille.

On peut ainsi opérer un parallèle entre les évolutions du système éducatif et du système de formation des enseignants en Tunisie. Ils se sont trouvés confrontés à des problématiques de massification, qu'il s'agisse d'ouvrir l'École à tous les jeunes tunisiens ou de former des enseignants en nombre suffisant pour assurer la prise en charge des élèves, et d'implication active des formés, qu'il s'agisse de l'ambition modérée des jeunes à poursuivre leurs études une fois le temps de la scolarité obligatoire révolu ou des difficultés à recruter les futurs

³³ Bouhouch, H., & Akrou, M. (2015). Brève historique de la formation des enseignants en Tunisie, à propos de la réforme du système éducatif. Consulté sur <http://bouhouchakrou.blogspot.com/2015/04/breve-histoire-de-la-formation-initiale.html>

³⁴ Bouhouch, H., & Akrou, M. (2015). Op. Cit.

enseignants parmi les élèves réussissant le mieux à l'École. Si des solutions, ou des pis-aller, ont été trouvés au fil du temps, quand bien même leur pérennité n'a en rien été systématique, le diptyque que constituent la formation des enseignants et l'enseignement scolaire s'est trouvé fragilisé par une mise en question des tentatives successives de professionnalisation des futurs enseignants. C'est dans ce contexte de recherche d'une alchimie entre formation académique et formation aux aspects professionnels du métier d'enseignant qu'une lame de fond a touché le monde tunisien de la formation, le conduisant à devoir affronter des défis renouvelés. Il en va de la mise en place d'une réforme dite « LMD », impulsée auparavant en Europe.

I.1.3. Formation des enseignants et réforme LMD en Tunisie

Le 17 décembre 2010, Mohamed Bouazizi, un jeune vendeur de fruits et légumes, s'est immolé par le feu après que des policiers lui aient confisqué sa marchandise au motif qu'il ne disposait pas d'autorisation pour travailler. Les conditions étant réunies pour qu'une révolution éclate en Tunisie, ce suicide a été un élément déclencheur (Hassan, 2011)³⁵. Ce geste désespéré a ainsi servi de catalyseur à un soulèvement populaire qui allait renverser en quatre semaines le régime du président Zine el Abidine Ben Ali puis susciter une vague de révoltes sur le monde arabe.

Ces événements ont à nouveau stimulé une recherche de bonification des politiques en matière de formation professionnelle et d'entrepreneuriat. La Tunisie, ouverte aux innovations opérées à l'étranger, notamment en raison de ses liens avec la France, s'est ainsi tout naturellement intéressée à la réforme LMD enclenchée en Europe.

I.1.3.1. La réforme LMD en Europe

La réforme LMD est une réforme européenne relative à l'enseignement supérieur dont les contours ont été précisés le 19 juin 1999 lors de la conférence de Bologne, durant laquelle les objectifs suivants ont été énoncés, pour 2010 (Bailly & Rénier, 2008)³⁶ :

- adoption d'un système de diplômes facilement lisibles, cohérents et comparables, entre autres par le biais d'un « supplément du diplôme », afin de favoriser l'intégration des

³⁵ Hassan, M. (2011). *Les causes de la révolution tunisienne dépassent largement Ben Ali et son parti*.

Consulté sur <https://www.mondialisation.ca/les-causes-de-la-r-volution-tunisienne-d-passent-largement-ben-ali-et-son-parti/23035>

³⁶ Bailly, F., & Rénier, G. (2008). *Le BTS et la réforme LMD. Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, Formation du 4 février 2008*.

Consulté sur <https://lewebpedagogique.com/btsmuc/files/dossier-formation-40208.pdf>

citoyens européens sur le marché du travail et d'améliorer la compétitivité du système d'enseignement supérieur européen à l'échelon mondial ;

- organisation de l'enseignement supérieur en trois cycles permettant chacun un accès au marché du travail européen, le premier permettant l'obtention d'une Licence (L), le deuxième, d'un Master (M), et le troisième, d'un Doctorat (D) ;
- mise en place d'un système de crédit d'enseignement ECTS comme moyen approprié pour promouvoir la mobilité des étudiants, les crédits pouvant être acquis en dehors du système de l'enseignement supérieur, y compris par l'éducation tout au long de la vie ;
- promotion de la mobilité des étudiants, des enseignants, des chercheurs (notamment avec la reconnaissance et la valorisation des périodes de recherche, d'enseignement et de formation dans un contexte européen, sans préjudice pour les droits statutaires) ainsi que les personnels administratifs ;
- développement de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité et de la pertinence des systèmes éducatifs, dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodologies comparables ;
- promotion de la dimension européenne de l'enseignement supérieur, notamment en matière d'élaboration de programmes d'études et de coopération inter-établissements.

1.1.3.2. Contexte et difficultés de mise en place de la réforme LMD en Tunisie

Depuis le milieu des années 2000, l'enseignement universitaire tunisien est organisé dans la logique du système LMD. La mise en œuvre de cette réforme s'est cependant heurtée au contexte socioéconomique du pays (Bouzaiene, 2006³⁷ ; Calmand, Kocoglu, & Sgarzi, 2014³⁸). A l'instar de l'essentiel des jeunes ressortissants des pays méditerranéens ayant suivi des études universitaires, les tunisiens diplômés des universités ont connu un problème majeur d'accès à l'emploi ou plutôt, à un emploi d'un niveau correspondant au diplôme universitaire obtenu (Kocoglu, 2014)³⁹. En Tunisie, dans les années 1990 et 2000, le nombre d'étudiants inscrits à l'Université s'est accru sensiblement, passant de 100 000 en 1990 à 350 000 en 2009 pour ne

³⁷ Bouzaiene, S. (2006). Les problèmes d'insertion professionnelle des diplômés tunisiens et de l'enseignement supérieur : Diagnostics d'une exclusion. Séminaire La question sociale dans le Monde arabe 2006-2007. Université Lumière, Lyon 2 : Institut d'Études Politiques de Lyon.

Consulté sur http://doc.sciencespo-lyon.fr/Ressources/Documents/Etudiants/Memoires/Cyberdocs/MFE2007/bouzaiene_s/pdf/bouzaiene_s.pdf

³⁸ Calmand, J., Kocoglu, Y., & Sgarzi, M. (2016). *Rapport d'enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de licence 2010/2011 – Universités de Gabès, Gafsa, Jendouba et Monastir*. Marseille : Céreq.

³⁹ Kocoglu, Y. (2014). *Formation et emploi des jeunes dans les pays méditerranéens. Rapport commandité par l'Office de Coopération Économique pour la Méditerranée et l'Orient (OCEMO) dans le cadre du programme Méditerranée Nouvelle Chance (MedNC)*. Marseille : OCEMO.

guère décroître ensuite, avec 335 000 étudiants en 2014 (Calmand et al., 2014)⁴⁰. Tandis que le nombre de diplômés s'accroissait de ce fait, l'économie tunisienne s'est avérée ne pas générer assez d'emplois qualifiés pour absorber cette nouvelle main-d'œuvre. En 2010, 40% des personnes sans emploi en Tunisie étaient ainsi de jeunes adultes, les plus diplômés étant les plus touchés par ce phénomène (Kocoglu & Flayols, 2012)⁴¹. A titre d'exemple, on peut mentionner le cas des personnes ayant obtenu une Licence en 2011, dont 40% étaient encore sans emploi en 2015 (Calmand et al., 2016)⁴².

Si la réforme LMD s'est ainsi heurtée à un manque chronique d'opportunités d'emploi, c'est avant tout son impact effectif sur la formation en université qui a été questionnée. Bettaieb, Bahloul et Chebchoub (2015)⁴³ ont ainsi envisagé les effets de la réforme LMD dix ans après son instauration, lesquels se sont révélés peu tangibles, en particulier en raison de la démarche ayant présidé à sa mise en place dans l'Université. Ainsi, selon ces auteurs :

- « *La mise en place du LMD par le Ministère en 2004 n'a pas été accompagnée par une information suffisante sur les aspects complexes de cette réforme notamment sur ses aspects pédagogiques. L'absence de mécanisme de retour de l'information (garante d'une meilleure régulation de la Réforme) a encore aggravé la situation en faisant passer cette réforme pour une simple directive ministérielle à exécuter.* »
- « *La mise en place de la réforme LMD n'a pas été accompagnée par une sérieuse formation des enseignants aux pratiques nouvelles qu'elle suggérait. Cette quasi-absence de formation va vider la réforme de sa substance.* »

C'est ainsi dans un contexte délicat, éventuellement décourageant pour les jeunes mais peut-être aussi pour les personnels des universités, que la formation des enseignants tunisiens, qui s'était en amont universitarisée, a été impactée par la réforme LMD.

1.1.3.3. Réforme LMD et formation des enseignants en Tunisie

Selon Bettaieb et al. (2015)⁴⁴, la mise en place de la réforme LMD en Tunisie n'a guère favorisé la mise en œuvre d'une « *formation continue des enseignants* » de nature à influencer

⁴⁰ Calmand, J., Kocoglu, Y., & Sgarzi, M. (2016). *Rapport d'enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de licence 2010/2011 – Universités de Gabes, Gafsa, Jendouba et Monastir*. Marseille : Céreq.

⁴¹ Kocoglu, Y., & Flayols, A. (2012). Les jeunes diplômés dans les pays MENA : un potentiel bloqué dans la file d'attente de l'emploi. In S. Florensa, & A. Bassols (Eds.), *Annuaire IEMed de la Méditerranée 2012* (pp. 224-230). Barcelone : Institut européen de la Méditerranée (IEMed).

⁴² Calmand, J., Kocoglu, Y., & Sgarzi, M. (2016). *Rapport d'enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de licence 2010/2011 – Universités de Gabes, Gafsa, Jendouba et Monastir*. Marseille : Céreq.

⁴³ Bettaieb, A. Bahloul, M., & Chebchoub, A. (2015). Réforme LMD, dix ans après : cas de l'université tunisienne. *Revue recherche et études en sciences humaines*, 10, 37-51.

⁴⁴ Bettaieb, A. Bahloul, M., & Chebchoub, A. (2015). Op. Cit.

positivement sur « *la formation par alternance des étudiants (dans l'esprit du LMD)* », notamment en raison d'une absence de prise d'appui sur « *des experts en didactique professionnelle des pratiques enseignantes* ». Si de telles conclusions peuvent valoir pour expliquer un moindre impact de la réforme LMD sur la pertinence de la formation à l'Université, elles semblent valoir à fortiori dans le cas de formation des futurs enseignants et personnels d'éducation, l'histoire de la formation des enseignants en Tunisie étant apparue comme celle d'une suite de tentatives, jamais abouties, de spécification d'une combinaison optimale entre formation académique et formation professionnelle.

La mise en place de la réforme LMD a en tout état de cause fait débat dans le cas de formation des enseignants. Ainsi Hawani, Mrayeh, Bouzid et Soussi (2016)⁴⁵ ont-ils souligné, dans le cas de la formation des enseignants d'EPS, que « *La mise en place de la réforme LMD a suscité une réduction du volume horaire dédié à la formation initiale (de 3120 heures en amont du passage à la réforme LMD à 2268 heures une fois la réforme LMD mise en place) ainsi qu'une diminution du nombre d'heures allouées à la pratique d'enseignement effective (112 heures avec la réforme LMD contre 182 heures en amont de cette réforme).* » Ces auteurs ont dès lors examiné l'impact de ces diminutions de volume horaire sur la qualité de la formation des enseignants, sous l'angle de la capacité à communiquer avec les élèves. Or, leurs résultats indiquent que les étudiants formés sous le régime du LMD sont moins armés que leurs pairs formés sous l'ancien régime pour communiquer en vue de favoriser les apprentissages des élèves. Aussi est-il envisageable que le passage au système LMD n'ait en l'état pas permis de régler les problématiques auxquelles la formation des enseignants s'est trouvée confrontée depuis l'indépendance, à fortiori depuis les années 1980...

1.1.3.4. Réforme LMD et formation des enseignants en Tunisie : des difficultés surajoutées ?

Le panorama dépeint quant à la mise en place de la réforme LMD en Tunisie, au milieu des années 2000, montre que cette réforme s'est installée dans un contexte tout aussi difficile pour les étudiants, en raison du marché de l'emploi tunisien, que pour les personnels censés les former, en raison de leur moindre accompagnement dans la mise en place de la réforme. Aussi les difficultés à trouver une formule optimale pour former à une profession ont-elles tendu à perdurer, ce qui a directement impacté la formation des enseignants.

⁴⁵ Hawani, A., Mrayeh, M., Bouzid, M., & Soussi, N. (2016). Effect of the Application of the Licence-Master-Doctorat (L.M.D) System on the Professional Competence of Communication among Students Training in Physical Education. *Creative Education*, 7, 315-318.

I.1.4. Conclusion partielle

L'histoire de la formation des enseignants en Tunisie apparaît en partie dépendante de l'histoire de la Tunisie et de son enseignement scolaire et universitaire (Tableau 3). L'enjeu d'unification du système éducatif et de son ouverture à tous les jeunes tunisiens s'est ainsi initialement heurté à une difficulté à former suffisamment d'enseignants tunisiens, une fois l'indépendance advenue (1956). Si des structures de formation se sont fortement développées, jusqu'au milieu des années 1970, leur pertinence a été questionnée tant au plan la pertinence des enseignements académiques dispensés qu'au plan de la capacité à professionnaliser. Le souci d'éduquer les jeunes tunisiens, au-delà de l'âge de 16 ans marquant la fin de la scolarité obligatoire dans les années 1990, a été de pair avec la mise en place d'une formation des enseignants plus universitarisée, au sein d'Instituts Supérieurs de Formation des Maîtres qui peuvent sembler le pendant des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres créés en France à la même époque. Si ces ISFM visaient à mettre en synergie les aspects académiques et professionnels de la formation au métier d'enseignant, leur succès dans cette entreprise a été mis en question, notamment par les corps d'inspection. Il en a été d'un essai de régulation, rapidement avorté, avec la mise en place des Instituts des Métiers de l'Éducation et de la Formation (IMEF).

Cette universitarisation de la formation des enseignants s'est construite de pair avec une universitarisation plus générale de la jeunesse tunisienne dans le cadre d'une réforme LMD directement inspirée de la réforme européenne éponyme. Cette réforme, conduite dans un contexte socioéconomique d'accès à l'emploi peu favorable, a connu des difficultés à influencer effectivement sur les logiques de formation en place, dans le même temps qu'elle induisait une réduction du volume horaire dédié à la formation des enseignants. Aussi semble-t-elle, en l'état, ne pas avoir suffi à régler les problématiques existantes en amont.

On pointe ainsi, au fil de l'histoire de la formation des enseignants en Tunisie, outre une tendance forte à un développement de structures en vue d'assurer la prise en charge des besoins d'éducation de la jeunesse tunisienne, une suite, cahotante et parfois chaotique, d'essais de spécification d'un équilibre optimal entre formation académique et formation professionnelle. La quête de cet équilibre s'est ainsi soldée par une mise en question régulière des solutions provisoirement trouvées. On peut dès lors imaginer que ce mouvement d'ensemble a impacté la formation des enseignants d'EPS. Afin de déterminer ce qu'il en est, il s'agit de s'enquérir de l'évolution de cette discipline d'enseignement et de la formation de personnels appelés à la prendre en charge, ce qui fera l'objet du point suivant.

Tableau 3 –Essai de synthèse : enseignement et formation des enseignants en Tunisie, des années 1950 à nos jours

Périodes	Enseignement scolaire	Formation des Maîtres	Avancées et difficultés
Protectorat (1881-1956)			
Années 1950	<ul style="list-style-type: none"> - Kouttab pour l'enseignement primaire (écoles coraniques) - Enseignement zitounien pour l'enseignement secondaire - Écoles françaises de la colonie européenne (enseignements primaire et secondaire), ouvertes à tous 	<ul style="list-style-type: none"> - École Normales de Tunis (collège Alaoui) formant des instituteurs de la langue française - Une Section formant des institutrices de langue française - École al Madrasa al asfuriyya formant des instituteurs de langue arabe pour les écoles franco-arabes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Un système scolaire disparate - Un faible taux de scolarisation des jeunes tunisiens
Indépendance (1956-2000)			
1958-1971		<ul style="list-style-type: none"> - Création de 2 nouvelles Écoles pour former les instituteurs (Monastir et La Marsa). - Création de l'École Normale Supérieure (ENS) et de l'École Normale des Professeurs Adjoints (ENPA) pour former les enseignants du secondaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Manque chronique en personnels enseignants appelant à recruter des personnes non formées en ENPA ou en ENS
1971-1989	<ul style="list-style-type: none"> - Réforme de 1958 : pour un système éducatif unifié, pour son ouverture à tous les jeunes tunisiens, pour une formation des cadres permettant cette ouverture - Réforme de 1989 : obligation de scolarisation de 6 à 16 ans 	<ul style="list-style-type: none"> - Visée de création de sections en lycées, censées drainer des élèves valeureux vers les métiers de l'enseignement - Démultiplication des centres de formation des enseignants 	<ul style="list-style-type: none"> - Moindre développement, chez les élèves, d'une visée de poursuite d'études au-delà de la scolarité obligatoire (16 ans) - Nombre de centres de formation se réduisant (de 18 en 1972 à 8 en 1989) - Réflexion sur les contenus de la formation des enseignants à un niveau post-bac
1990-2004		<ul style="list-style-type: none"> - Remplacement des centres de formation préexistants par des Instituts Supérieurs de Formation des Maîtres (ISFM), puis des Instituts des Métiers de l'Éducation et de la Formation (IMEF), universitaires - Souci accru de formation des futurs enseignants aux aspects professionnels de leur métier 	<ul style="list-style-type: none"> - Rattachement de l'enseignement primaire, de l'enseignement secondaire et de la formation professionnelle au sein d'un même ministère pour accroître la cohérence du système éducatif - Formation académique et compétences professionnelles des néo-enseignants jugées insuffisantes
2004-2019	<ul style="list-style-type: none"> - Réforme de 2002 : visée de favoriser l'extension de la scolarité au-delà de l'âge de 16, âge de fin de scolarisation obligatoire 	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en place de la réforme LMD - Enseignants formés au niveau L dans un contexte d'accroissement de l'universitarisation de la jeunesse tunisienne 	<ul style="list-style-type: none"> - Contexte de chômage des jeunes diplômés - Initialisation de la réforme LMD en l'absence d'accompagnement des formateurs - Volume horaire de la formation des enseignants réduit par rapport à l'ancien régime
Tendances générales	<ul style="list-style-type: none"> - Visée de passage d'un système scolaire émietté et disparate à un système plus unifié en termes de structures - Visée d'accroissement du taux et de la durée de scolarisation des jeunes tunisiens 	<ul style="list-style-type: none"> - Visée de démultiplication des structures de formation des enseignants - Visée de changements structurels dans le but d'accroître la pertinence et l'efficacité de la formation des enseignants 	<ul style="list-style-type: none"> - Unification du système éducatif et accroissement de la durée de scolarisation - Difficultés récurrentes à gérer les flux dans l'enseignement secondaire et/ou post-bac, en fonction des besoins sociétaux - Difficultés récurrentes à concilier les aspects académiques et professionnels dans la formation des enseignants

I.2. EPS et formation des professeurs d'EPS en Tunisie, entre sport et éducation

La formation des enseignants tunisiens a évolué, depuis l'indépendance (1956), d'une part, afin de permettre à l'État de disposer de personnels en nombre suffisant pour assurer une scolarisation massive des enfants tunisiens, promue au travers des réformes successives du système scolaire (1958, 1989 et 2002), d'autre part, dans un souci de doter les enseignants d'une capacité à participer efficacement à l'émergence des cadres tunisiens à même d'assurer un devenir positif au pays. En ce contexte, les évolutions de la formation des enseignants tunisiens peuvent s'envisager comme autant de signes d'une difficulté récurrente à trouver une formule idéale, conjuguant au mieux les aspects académiques et professionnels, la dernière tentative en date, impulsée au milieu des années 2000, s'inscrivant dans le cadre d'une réforme instaurant le système LMD dans l'Université Tunisienne. Aussi est-il cohérent d'envisager la formation des enseignants d'EPS dans le cadre de la réforme LMD à la lumière de son évolution depuis l'indépendance, de sorte à disposer des repères autorisant à caractériser et comprendre celle-ci en termes de continuités ou de ruptures et, plus généralement, par contraste. Par ailleurs, bien qu'ayant ses problématiques propres, la formation des enseignants est apparue indissociable des ambitions politiques quant au système scolaire. Aussi convient-il en premier lieu, tant en ce qui concerne l'amont de la réforme LMD que son aval, de clarifier les évolutions qu'a connues l'éducation physique tunisienne, depuis l'indépendance.

I.2.1. Évolution de l'EPS tunisienne dans la seconde moitié du XX^e siècle

I.2.1.1. L'éducation physique tunisienne à l'indépendance

Selon Zouabi (2003)⁴⁶, à l'aube de l'indépendance, le sport n'était guère développé en Tunisie, en dépit de quelques pratiques sportives organisées à l'échelle nationale, comme le football ou l'athlétisme. Selon cet auteur⁴⁷, l'éducation physique des jeunes tunisiens était également balbutiante, avec un manque d'installations sportives, voire d'espaces, y compris non aménagés, pour pratiquer l'éducation physique à l'École primaire. Dans le secondaire, il y avait en outre un manque d'enseignants, à fortiori autochtones, à même de prendre en charge l'éducation physique des jeunes tunisiens. Ainsi, en 1956-1957, on dénombrait seulement 31

⁴⁶ Zouabi, M. (2003). Évolution du concept d'éducation physique et sportive en Tunisie. In P. Simonet, & L. Véray (Eds.), Les Cahiers de l'INSEP (hors-série), L'empreinte de Joinville, 150 ans de sport (pp. 445-463). Paris : INSEP.

⁴⁷ Zouabi, M. (2003). Op. Cit.

enseignants d'EPS, dont 22 étaient étrangers et neuf, tunisiens, pour 250 000 élèves. En définitive, seuls les établissements (primaires comme secondaires) où étaient scolarisés les élèves français (et éventuellement étrangers) bénéficiaient d'un emploi du temps intégrant des heures d'éducation physiques hebdomadairement dispensées, par des enseignants spécialistes de la discipline. De manière générale, les modalités d'enseignement étaient inspirées des instructions officielles (I.O.) française de 1945, dont l'interprétation donnait lieu à des « *méthodes imprécises* » (Zouabi, 2003)⁴⁸. Ainsi la situation de l'éducation physique tunisienne à l'indépendance était-elle à l'image de la situation plus globale de l'enseignement en Tunisie (cf. § 1.1.1.).

C'est à partir de la fin des années 1950, au moment où le système éducatif se réformait pour s'unifier et se développer, afin d'impacter tous les enfants tunisiens, que l'éducation physique tunisienne a initialisé une évolution (Bedhioufi & Ayedi, 2010)⁴⁹. Le gouvernement tunisien de l'époque, en situation de devoir faire en sorte qu'émerge, de la jeunesse tunisienne, les futurs cadres à même d'assurer le devenir du pays, a ambitionné une éducation globale de cette jeunesse en laquelle une place était donnée à l'éducation physique. Zouabi (2003)⁵⁰ rappelle de fait à ce sujet le propos du premier président de la République tunisienne, Habib Bourguiba (1903-2000), tenu en 1960, avançant : « *Nous devons envisager le problème de l'éducation physique et du sport comme un problème vital, dont l'État porte la responsabilité vis-à-vis du peuple. Les questions sportives dépassent désormais le cadre individuel, pour s'inscrire dans le cadre national, au même titre que les questions économiques et sociales [...]. Les activités sportives représentent un secteur de l'enseignement et de la culture, qui n'est pas moins important que celui reconnu aux sciences, aux lettres ou à la philosophie.* » Ainsi l'éducation physique est-elle conçue comme l'un des moyens autorisant à socialiser les élèves, à leur donner un sens moral, à les maintenir en pleine santé, à leur permettre de s'inscrire au mieux dans la société tunisienne (Zouabi, 2005)⁵¹.

Cette importance accordée à l'éducation physique s'est traduite par la création d'une Direction de la Jeunesse et des Sports, puis d'un Secrétariat d'État à la Jeunesse et aux Sports, puis d'un

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Bedhioufi, H., & Ayedi, Z. (2010). L'Éducation Physique et Sportive en Tunisie, contexte politique et réformes curriculaires. In Observatoire National du Sport, Les pratiques physiques et sportives chez les tunisiens regards croisés (pp 107-129). Tunis : Éditions ONS.

⁵⁰ Zouabi, M. (2003). Évolution du concept d'éducation physique et sportive en Tunisie. In P. Simonet, & L. Véray (Eds.), Les Cahiers de l'INSEP (hors-série), L'empreinte de Joinville, 150 ans de sport (pp. 445-463). Paris : INSEP.

⁵¹ Zouabi, M. (2005). Sport and Physical Education in Tunisia. In U. Pühse, & M. Gerber (Eds.), *International comparison of Physical Education: Concepts, problems, prospects* (pp. 673-685). Oxford (UK): Meyer & Meyer Sport.

Ministère de la Jeunesse et des Sports (Zouabi, 2003)⁵². Il en a été, dans le même temps, d'une première réforme avec la mise en place des I.O. de 1959, sous la houlette de ce ministère (Zouabi, 2005)⁵³. Selon Zouabi (2003), il s'agissait ainsi d'asseoir la place de l'éducation physique dans les programmes scolaires et de fixer un cadre qui en unifie l'enseignement, à tous les niveaux de la scolarité, même si la mise en œuvre s'est concentrée sur le secondaire en raison du manque d'infrastructures dans les écoles primaires et des mentalités conduisant les instituteurs à sacrifier les temps d'éducation physique au bénéfice des autres matières au programme. Les I.O. de 1959 ont en tout état de cause alloué cinq heures d'éducation physique aux seules classes de cinquième et sixième année du primaire et ce, dans le seul cas (peu fréquent) des écoles bénéficiant d'infrastructures adaptées. Dans le secondaire, en revanche, tout élève devait suivre trois heures d'éducation physique par semaine, les élèves le désirant pouvant bénéficier des deux heures d'éducation physique en sus ainsi que de trois heures d'activité physique dans le cadre de l'Association Sportive Scolaire. Ainsi les élèves du secondaire bénéficiaient-ils de trois à huit heures de pratique physique hebdomadaire, ce qui est cohérent avec la volonté politique d'alors de développer l'éducation physique. En ce cadre, l'éducation physique prônée par les I.O. était, à l'instar de celle promue par les I.O. françaises de l'époque, éclectique, combinant une diversité de méthodes bien identifiées : gymnastique suédoise, gymnastique allemande, hébertisme, initiation sportive, etc., la combinaison des méthodes pouvant varier d'un enseignant à l'autre. Si l'éducation physique n'était alors pas encore sportive, elle allait le devenir en moins de 10 ans.

1.2.1.2. La sportivisation de l'éducation physique tunisienne à la fin des années 1960

L'orientation résolument sportive de l'éducation physique, devenant alors éducation physique et sportive (EPS), en Tunisie a été officiellement initialisée en 1968, dans la foulée des I.O. relatives à l'EPS françaises de 1967 (Zouabi, 2005)⁵⁴. L'éclectisme prôné par les I.O. tunisiennes de 1959 a fait l'objet d'une série de critiques (Zouabi, 2003)⁵⁵. Cet éclectisme a ainsi été jugé : (1) générer un émiettement de l'éducation physique en une foultitude de

⁵² Zouabi, M. (2003). Évolution du concept d'éducation physique et sportive en Tunisie. In P. Simonet, & L. Véray (Eds.), *Les Cahiers de l'INSEP (hors-série), L'empreinte de Joinville, 150 ans de sport* (pp. 445-463). Paris : INSEP.

⁵³ Zouabi, M. (2005). Sport and Physical Education in Tunisia. In U. Pühse, & M. Gerber (Eds.), *International comparison of Physical Education: Concepts, problems, prospects* (pp. 673-685). Oxford (UK): Meyer & Meyer Sport.

⁵⁴ Zouabi, M. (2005). Op. Cit.

⁵⁵ Zouabi, M. (2003). Évolution du concept d'éducation physique et sportive en Tunisie. In P. Simonet, & L. Véray (Eds.), *Les Cahiers de l'INSEP (hors-série), L'empreinte de Joinville, 150 ans de sport* (pp. 445-463). Paris : INSEP.

modalités de travail qui formaient un tout composite manquant de cohérence, (2) une disparité de pratiques d'un enseignant à l'autre peu favorable à une continuité des enseignements et (3) une démarche d'enseignement très magistrale laissant trop peu de place à la prise d'initiative et à la créativité de l'élève, l'enseignant démontrant, l'élève appliquant ce qui était démontré. En regard de ces critiques, la méthode sportive, pouvait sembler un moyen d'homogénéiser les contenus et méthodes d'enseignement tout en offrant aux élèves une pratique en laquelle ils pourraient développer leur autonomie d'action. Il a en été, en cohérence, d'une politique visant à doter les établissements scolaires des infrastructures et matériels permettant une mise en œuvre (Zouabi, 2005)⁵⁶.

L'EPS alors prônée visait certes au développement de la motricité des élèves, via la pratique d'activités à caractère sportif, mais aussi à favoriser : (1) la réussite scolaire, grâce aux attitudes et méthodes construites au travers d'un entraînement méthodique, (2) la santé, censée être entretenue voire améliorée par la pratique sportive et (3) l'intégration sociale (Zouabi, 2003)⁵⁷. Selon cet auteur, il s'agit ainsi, en premier lieu, de prendre appui sur la pratique d'activités sportives pour favoriser l'acquisition de techniques sportives censées améliorer la performance. L'orientation sportive des I.O. tunisiennes de 1968, émanant du Ministère de la Jeunesse et des Sports (Zouabi, 2005)⁵⁸, transparaît de fait dans les indications suivantes, issues de ces I.O. : *« l'action pédagogique s'appuiera entre autres sur [...] les données de l'entraînement sportif, c'est-à-dire : [...] la liaison entraînement-compétition (organisation du travail par cycles de disciplines sportives) ; [...] la liaison entre préparation physique générale et préparation physique spécifique ; [...] la progression dans l'intensité de l'effort »*.

En ce cadre, l'accès au sport constitue un objectif fort. Cette mise en avant du sport peut aussi s'envisager au regard des valeurs scolaires de référence, à une époque où la Tunisie vise à faire émerger, de sa jeunesse, les futurs cadres dynamisant le pays. Ainsi l'évaluation en EPS mettait-elle l'accent sur le mesurage de la performance sportive ou encore de la maîtrise des techniques sportives (Zouabi, 2003)⁵⁹. En ce sens, la note pouvait s'envisager comme le reflet des dons et

⁵⁶ Zouabi, M. (2005). Sport and Physical Education in Tunisia. In U. Pühse, & M. Gerber (Eds.), *International comparison of Physical Education: Concepts, problems, prospects* (pp. 673-685). Oxford (UK): Meyer & Meyer Sport.

⁵⁷ Zouabi, M. (2003). Évolution du concept d'éducation physique et sportive en Tunisie. In P. Simonet, & L. Véray (Eds.), *Les Cahiers de l'INSEP (hors-série), L'empreinte de Joinville, 150 ans de sport* (pp. 445-463). Paris : INSEP.

⁵⁸ Zouabi, M. (2005). Sport and Physical Education in Tunisia. In U. Pühse, & M. Gerber (Eds.), *International comparison of Physical Education: Concepts, problems, prospects* (pp. 673-685). Oxford (UK): Meyer & Meyer Sport.

⁵⁹ Zouabi, M. (2003). Évolution du concept d'éducation physique et sportive en Tunisie. In P. Simonet, & L. Véray (Eds.), *Les Cahiers de l'INSEP (hors-série), L'empreinte de Joinville, 150 ans de sport* (pp. 445-463). Paris : INSEP.

de l'abnégation de chaque élève, comme cela a été le cas en France à la même époque (Fargier, 2002)⁶⁰, si bien que les valeurs alors mises en avant par l'EPS peuvent ainsi sembler en phase avec celles promues par le système éducatif en sa globalité. Dans un sens, l'EPS ainsi conçue peut alors paraître jouer le rôle d'une double propédeutique, au sport, en tant que fait de culture en développement, et à la réussite scolaire. Aussi peut-on comprendre que cette conception de l'EPS ait perduré, le projet de favoriser, via l'École, l'émergence d'une élite étant encore à l'ordre du jour en Tunisie dans les années 1990 à 2000.

1.2.1.3. L'EPS des années 1990

Les I.O. des années 1990 ont repris à leur compte l'orientation sportive donnée à l'éducation physique via les I.O. de 1968, quand bien même ces I.O. des années 1990 ont émané, non plus du Ministère de la Jeunesse et des Sports mais du Ministère de la Jeunesse et de l'Enfance (Zouabi, 2005)⁶¹. L'essentiel des visées précédemment assignées à l'EPS par les I.O. de 1968 a été reconduit (maîtrise du comportement moteur, santé, intégration sociale) auxquelles s'est ajoutée une visée d'amélioration de la performance technique, l'ensemble valant pour le primaire comme pour le secondaire (Zouabi, 2003)⁶². Cette vision de l'EPS, qui aurait été en partie favorisée par un relatif déclin du sport scolaire dans les années 1980 (Zouabi, 2003)⁶³, transparaît à fortiori dans les programmes de 1998, selon lesquels l'EPS « *doit contribuer à l'édification d'une Culture sportive* » et viser « *le développement de la condition physique [...] la maîtrise de techniques sportives [...] le renforcement de l'intelligence tactique [...] la connaissance des règlements [...] pour la réalisation de bonnes performances* ».

1.2.1.4. Développement de l'éducation physique scolaire et référence sportive

La situation de l'éducation physique des jeunes tunisiens à l'indépendance (1956) était en définitive à l'image de celle de l'École en sa globalité. L'éducation physique était réduite à la portion congrue à l'École primaire, en raison d'un manque drastique d'infrastructures, et se trouvait limitée, dans le secondaire, par un nombre modéré d'enseignants spécialisés en

⁶⁰ Fargier, P. (2002). Education athlétique et athlétisme éducatif, en EPS. In : T., Terret, P., Fargier, B., Rias, & A., Roger (Eds.), *L'athlétisme et l'école, Histoire et épistémologie d'un sport éducatif* (pp. 109-163). Paris : L'Harmattan, Collection : Sport, Espace, Temps.

⁶¹ Zouabi, M. (2005). Sport and Physical Education in Tunisia. In U. Pühse, & M. Gerber (Eds.), *International comparison of Physical Education: Concepts, problems, prospects* (pp. 673-685). Oxford (UK): Meyer & Meyer Sport.

⁶² Zouabi, M. (2003). Évolution du concept d'éducation physique et sportive en Tunisie. In P. Simonet, & L. Véray (Eds.), *Les Cahiers de l'INSEP (hors-série), L'empreinte de Joinville, 150 ans de sport* (pp. 445-463). Paris : INSEP.

⁶³ Zouabi, M. (2003). Op. Cit.

éducation physique. C'est à la fin des années 1950, dans le cadre d'une entreprise d'unification et d'ouverture à tous du système éducatif tunisien, que l'éducation physique tunisienne s'est développée dans un contexte politique favorisant cet essor, via la création d'un Ministère de la Jeunesse et des Sports. Les I.O. de 1959 ont ainsi alloué à l'éducation physique une place significative dans l'École, en prônant cinq heures d'éducation physique hebdomadaire en fin de parcours primaire et, dans le secondaire, trois heures hebdomadaires d'éducation physique obligatoire auxquelles l'élève pouvait choisir d'ajouter deux heures facultatives ainsi que trois heures de pratique dans le cadre de l'Association Sportive Scolaire. Ces I.O. de 1959 prônaient un éclectisme de méthodes (gymnastique suédoise, gymnastique allemande, hébertisme, méthode sportive...). Si une place était ainsi, au moins officiellement, faite à l'éducation physique à l'École, l'unification de cette éducation physique s'est heurtée, outre aux difficultés matérielles qui en limitaient la mise en œuvre, à fortiori à l'École primaire, à la diversité des possibles offerts par le principe même de l'éclectisme. Cette critique a fait synergie avec une volonté politique de développement du sport tunisien pour susciter une orientation résolument sportive, l'éducation physique devenant alors EPS. Cette dernière visait fondamentalement à développer la motricité des élèves via la pratique sportive mais aussi à construire, au travers de cette pratique, des attitudes et méthodes favorables à la réussite scolaire, ainsi qu'à impacter de façon positive la santé et l'intégration sociale des élèves. L'orientation sportive de l'éducation physique tunisienne a ensuite été réaffirmée par les I.O. qui ont paru dans les années 1990, voire s'est alors trouvée confortée par une visée d'amélioration des performances sportives des élèves. Cette dynamique institutionnelle donnant à l'éducation physique une place significative dans l'École ainsi qu'un tour sportif n'a cependant pu aller sans un développement de la formation des enseignants d'EPS, lequel sera considéré ci-après.

I.2.2. La formation des enseignants d'EPS en Tunisie dans la seconde moitié du XX^e siècle

I.2.2.1. La formation des enseignants d'EPS en Tunisie de l'indépendance aux années 1960

A l'aube de l'indépendance, la Tunisie connaissait un manque généralisé d'enseignants tunisiens et l'éducation physique de l'époque n'échappait pas à la règle (Zouabi, 2003)⁶⁴, si bien qu'aucun développement éventuel de cette discipline n'était possible sans le recrutement d'enseignants et sans une formation, fût-elle minimale, de ceux-là. Afin de pallier cette carence

⁶⁴ Ibid.

en enseignants, deux actions ont été impulsées (Zouabi, 2003)⁶⁵. La première a consisté en le recrutement d'enseignants étrangers, essentiellement belges ou français, dans le cadre de la coopération, la seconde, en la mise en place d'un institut de formation des enseignants d'éducation physique tunisiens, dès 1957. Cet institut, basé au centre d'El Omrane (Tunis), a d'abord recruté des sportifs de sexe masculin ayant un niveau d'étude suffisant pour suivre la formation accélérée proposée qui se déroulait initialement en six mois (Zouabi, 2003)⁶⁶.

En 1960, la promotion masculine, jusqu'alors installée à El Omrane, a été délocalisée au centre de Ksar Saïd (Tunis), le centre d'El Omrane accueillant une promotion féminine. L'institut a alors adopté l'appellation d'Institut National d'Éducation Physique et Sportive (INEPS). Le niveau de recrutement était en grande partie imposé par la réalité de l'enseignement scolaire des jeunes tunisiens (peu d'élèves poursuivant des études secondaires, peu de bacheliers de ce fait), ce qui imposa, pour pallier l'urgence des besoins en enseignants, des recrutements à un niveau d'étude sanctionné à minima par le B.E.P.C. et, autant que possible, par un cursus secondaire fût-il inachevé (Errais, 1970)⁶⁷. Dans le même temps s'est développée l'idée de création d'un corps d'enseignants d'éducation physique dédié à l'École primaire (Benzarti, 1997)⁶⁸ donnant lieu, en 1960, à la création d'une École Normale des Moniteurs d'Éducation Physique et Sportive à Bir El Bey (Mrayeh, 2010)⁶⁹. Au début des années 1960, deux catégories essentielles d'intervenants assuraient ainsi les cours d'éducation physique, les moniteurs ou motrices d'éducation physique pour ce qui est de l'École primaire et les maîtres et maîtresses d'éducation physique en ce qui concerne le secondaire (Errais, 1970)⁷⁰.

L'École Normale des Moniteurs d'Éducation Physique et Sportive a ensuite été transformée en École Normale des Maîtres et Maîtresses d'Éducation Physique et Sportive ainsi que transférée à Sfax. L'admission se faisait par concours, avec épreuves écrites et médicales, les études se faisaient en trois ans, dont une année de stage (Mrayeh, 2010)⁷¹. Le cursus de formation des

⁶⁵ Ibid.

⁶⁶ Ibid.

⁶⁷ Errais, B. (1970). La formation des cadres d'EPS en Tunisie (1ère partie). *Bulletin d'EP de l'INS de Tunis*, 17, 3-8.

⁶⁸ Benzarti, K. (1997). Pour une vision nouvelle de l'éducation physique. *Revue EPS de l'ISSEP de Tunis*, 66, 52-55.

⁶⁹ Mrayeh, M. (2010). De l'ingénierie de la formation universitaire à l'appropriation des compétences professionnelles en matière de l'enseignement de l'EPS. Thèse publiée. Consulté sur <http://pf-mh.uvt.rnu.tn/9/1/de-ingenierie-de-la-formation-universitaire-appropriation-des-competences-professionnelles-en-matiere-denseignement-de-eps.pdf>

⁷⁰ Errais, B. (1970). La formation des cadres d'EPS en Tunisie (1ère partie). *Bulletin d'EP de l'INS de Tunis*, 17, 3-8.

⁷¹ Mrayeh, M. (2010). De l'ingénierie de la formation universitaire à l'appropriation des compétences professionnelles en matière de l'enseignement de l'EPS. Thèse publiée. Consulté sur <http://pf-mh.uvt.rnu.tn/9/1/de-ingenierie-de-la-formation-universitaire-appropriation-des-competences-professionnelles-en-matiere-denseignement-de-eps.pdf>

enseignants d'éducation physique du secondaire a quant à lui évolué pour préparer à un diplôme de professeur-adjoint. Les entrants en formation étaient pour l'essentiel des personnes ayant effectué cinq années d'études dans le secondaire, recrutées sur concours ; les diplômés de l'École Normale des Moniteurs d'Éducation Physique et Sportive pouvaient intégrer le cursus en deuxième année (Mrayeh, 2010)⁷². En sus d'un centre de formation des enseignants d'EPS, une École Nationale d'Entraîneurs a été créée sur le centre de Ksar-Saïd. Il s'agissait par ce biais de favoriser le développement du sport civil dans un contexte où le club de sport était considéré comme le prolongement naturel de l'éducation physique du jeune (Mrayeh, 2010)⁷³.

1.2.2.2. La formation des enseignants d'EPS en Tunisie dans les années 1970 et 1980

En 1976, l'École des Professeurs-Adjoints, qui aura formé près de 900 enseignants, est transformée en École Nationale Supérieure Jeunesse et Sport, le cursus de formation passant de 3 à 4 ans. Le baccalauréat est alors devenu un sésame pour entrer dans cette formation, laquelle dispensait une maîtrise. Ainsi, comme le note Zouabi (2003), la formation des enseignants d'EPS s'est alors universitarisée. La première promotion comptait 16 étudiants, recrutés parmi les diplômés de l'École Nationale des Professeurs-Adjoints jugés les plus valeureux. A cette époque, la Tunisie comptait 1389 enseignants d'EPS, dont 68 étaient titulaires d'une maîtrise obtenue à l'étranger, notamment en France, parmi lesquels on comptait 547 professeurs du premier cycle et sur le total duquel non dénombrant 180 femmes. En regard des 31 enseignants d'éducation physique dénombrés en 1956-1957 (Zouabi, 2003)⁷⁴, on observe ainsi, 20 ans plus tard, une augmentation du nombre de personnels dédiés à l'EPS, favorable à la mise en œuvre de l'EPS à l'École ainsi qu'à l'encadrement des entraînements sportifs dans le cadre de l'Association Sportive Scolaire (Bedhioufi & Ayedi, 2010)⁷⁵.

1.2.2.3. La formation des enseignants d'EPS en Tunisie de 1990 au milieu des années 2000

Le processus d'universitarisation de la formation des enseignants d'EPS s'est poursuivi avec la transformation du centre de Ksar Said en Institut Supérieur du Sport et de l'Éducation Physique (ISSEP) au début des années 1990. L'objectif, ambitieux et réitérant les liens installés

⁷² Mrayeh, M. (2010). Op. Cit.

⁷³ Ibid.

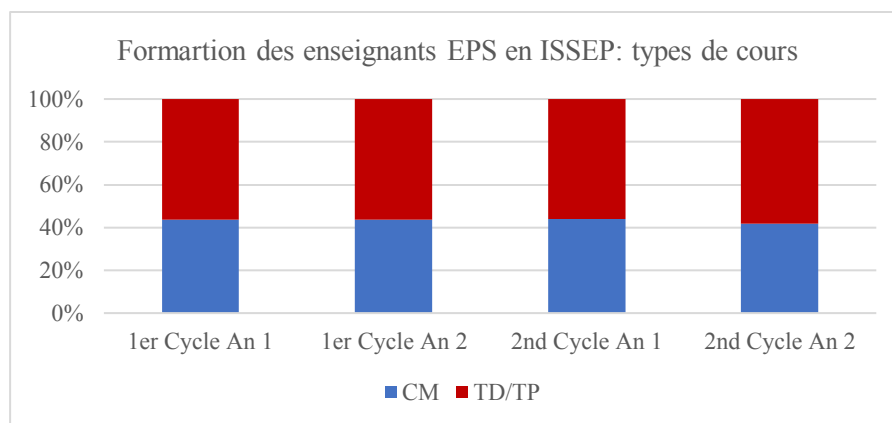
⁷⁴ Zouabi, M. (2003). Évolution du concept d'éducation physique et sportive en Tunisie. In P. Simonet, & L. Véray (Eds.), Les Cahiers de l'INSEP (hors-série), L'empreinte de Joinville, 150 ans de sport (pp. 445-463). Paris : INSEP.

⁷⁵ Bedhioufi, H., & Ayedi, Z. (2010). L'Éducation Physique et Sportive en Tunisie, contexte politique et réformes curriculaires. In Observatoire National du Sport, Les pratiques physiques et sportives chez les tunisiens regards croisés (pp 107-129). Tunis : Éditions ONS.

entre éducation physique et sport, était de favoriser la formation et le recyclage de tout cadre de l'EPS ou du sport (enseignants, inspecteurs, entraîneurs, etc.), de créer des sections « sport-études » en collaboration avec les établissements scolaires et de promouvoir une recherche scientifique étayant le développement de l'EPS et du sport (Mrayeh, 2010)⁷⁶. Afin d'éviter une trop forte densité d'étudiants sur le centre de Ksar Said, trois autres centres ont été créés, à Kef, Sfax et Gafsa, le dernier à avoir été créé étant celui de Gafsa, en 2006. Cette création de centres de formation visait aussi à promouvoir l'EPS et le sport dans tout le pays et à unifier l'éducation motrice des jeunes tunisiens.

Les Décret du 30 juin 1997⁷⁷ et du premier mars 2006⁷⁸ ainsi que l'Arrêté 14 juin 2006⁷⁹ ont fixé le cadre général des études correspondantes ainsi que les conditions d'obtention des diplômes. La maîtrise en éducation physique était structurée en deux cycles de deux ans chacun. Selon Hawani et al. (2016)⁸⁰, le volume total de la formation était de plus de 3000 heures (3120 heures). Dans ce cadre, les heures de cours dispensées l'étaient, d'une année à l'autre du cursus, de façon relativement constante entre cours magistraux (CM), environ 40%, et travaux dirigés (TD) / travaux pratiques (TP), environ 60% (Figure 1).

Figure 1 – Répartition par année du cursus des types de cours dispensés en ISSEP avant 2005



⁷⁶ Mrayeh, M. (2010). De l'ingénierie de la formation universitaire à l'appropriation des compétences professionnelles en matière de l'enseignement de l'EPS. Thèse publiée.

Consulté sur <http://pf-mh.uvt.mu.tn/9/1/de-ingenierie-de-la-formation-universitaire-appropriation-des-competences-professionnelles-en-matiere-denseignement-de-eps.pdf>

⁷⁷ Décret n°97. 1271 du 30 juin 1997 fixant le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention des diplômes nationaux en éducation physique délivrés par les instituts supérieurs du sport et d'éducation physique.

⁷⁸ Décret n° 2006. 591 du 1er Mars 2006 fixant le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention des diplômes nationaux en éducation physique et en métiers du sport, délivrés par les instituts supérieurs relevant du ministère de la jeunesse, des sports et de l'éducation physique et sportive.

⁷⁹ Arrêté du 14 juin 2006 fixant le régime des études et des examens applicables aux instituts supérieurs relevant du ministère de la jeunesse, des sports et de l'éducation physique.

⁸⁰ Hawani, A., Mrayeh, M., Bouzid, M., & Soussi, N. (2016). Effect of the Application of the Licence-Master-Doctorat (L.M.D) System on the Professional Competence of Communication among Students Training in Physical Education. *Creative Education*, 7, 315-318.

Le premier cycle de la maîtrise en EPS visait essentiellement à faire acquérir des connaissances fondamentales dans différents domaines scientifiques (physiologie, psychologie, sociologie, didactique, etc.) ainsi qu'à affiner la maîtrise technique dans différentes activités physiques et sportives (saut en longueur, football, handball, etc.). Le deuxième cycle visait quant à lui principalement à l'acquisition d'une capacité à enseigner une diversité d'activités physiques et sportives (didactique du saut en longueur, etc.), à la gestion pédagogique des enseignements en EPS et à la mobilisation des acquis en situation d'enseignement (théorie et méthodologie de l'enseignement de l'EPS, stage de pédagogie pratique en établissement scolaire). On perçoit ainsi clairement une logique de cursus visant à installer des bases scientifiques ainsi qu'une maîtrise des activités physiques et sportives durant le premier cycle pour exploiter ensuite ces bases, au cours du second cycle, à des fins d'enseignement de l'EPS.

1.2.2.4. Une formation se déployant entre massification et universitarisation (1956-2000)

Au moment de l'indépendance, la Tunisie a connu un manque généralisé en enseignants d'éducation physique, à fortiori tunisiens. Dans le même temps, la Tunisie devait développer son système scolaire afin de scolariser ses enfants pour qu'en émerge les futurs cadres à même d'assumer le devenir du pays. L'urgence était donc à la mise en place d'un corps d'enseignants à même d'assurer l'objectif de scolarisation accrue ainsi fixé. L'intérêt de l'éducation physique dans cette entreprise de scolarisation étant politiquement reconnu, un processus de recrutement d'enseignants en éducation physique a été impulsé. Compte tenu des ressources humaines en présence à l'époque, et de la nécessité d'assurer au plus tôt la prise en charge scolaire de la jeunesse tunisienne, la formation des enseignants d'éducation physique fut de type accéléré (six mois initialement) et concerna de futurs enseignants dont le niveau d'étude était en-deçà du baccalauréat, bon nombre d'entre eux ayant pour seul diplôme le B.E.P.C. L'objet était alors d'accroître le pool d'enseignants, compte tenu de la nécessité d'assurer la scolarisation de tous les enfants tunisiens. En une vingtaine d'années, la formation des enseignants s'est développée, d'une part, en augmentant le vivier de personnels à même d'enseigner l'EPS, d'autre part, en donnant une consistance accrue au dispositif de formation. Ainsi une école formant les maîtres et maîtresses d'éducation physique du primaire en deux ans plus une année de stage a-t-elle été mise en place, de même qu'une école formant en trois ans les professeurs-adjoints d'éducation physique du secondaire. Dans les années 1990, la formation des enseignants d'éducation physique du secondaire s'est en outre résolument universitarisée, recrutant des étudiants bacheliers en ISSEP, pour les former pendant quatre ans afin qu'ils obtiennent une maîtrise. Les instituts de ce type se sont démultipliés pour atteindre le nombre de quatre en l'état et la

formation s'est organisée en deux cycles de deux ans, le premier visant à doter de bases scientifiques ainsi que relatives à la maîtrise d'une diversité d'activités physiques et sportives, le second, à prendre appui sur ces bases pour former à enseigner l'EPS. On perçoit ainsi une dynamique évolutive qui peut être caractérisée de positive dans le sens où elle a permis de densifier les ressources humaines à même d'enseigner l'EPS ainsi que leur niveau de formation. Le système alors en place n'a cependant perduré que 15 ans, la mise en place de la réforme LMD conduisant à son évolution.

I.2.3. EPS et formation des enseignants d'EPS en Tunisie depuis le milieu des années 2000

I.2.3.1. Essor et stagnation de l'EPS tunisienne des années 1980 au début des années 2000

L'évolution de l'éducation physique tunisienne, rapidement devenue EPS, et de la formation des enseignants d'EPS, de l'indépendance aux années 1990, suggère une dynamique relativement positive. Cet essor a tenu, selon Zouabi (2003)⁸¹, à un fort soutien des autorités de tutelles, dotant les établissements scolaires des infrastructures et équipements qui permettaient aux enseignements en EPS de se dérouler dans de bonnes conditions, subventionnant les associations sportives scolaires et récompensant les établissements scolaires qui rayonnaient au plan des résultats sportifs. A cette époque, le sport scolaire faisait l'objet d'un véritablement engouement de la part du grand public et les enseignants d'EPS se sentaient valorisés.

Zouabi (2003)⁸² souligne cependant que ce développement de l'EPS n'a guère perduré au-delà des années 1980 qui ont été celles d'une relative « *stagnation* ». Celui-ci se reporte à ce propos aux analyses de la Commission nationale pédagogique, dans un document relatif au projet d'établissement en matière d'activités physiques et sportives, qui dresse en 1999 un tableau relativement sombre : « *La plupart des indices qui caractérisent la situation actuelle de l'éducation physique et sportive, semble indiquer une éducation physique à bout de souffle, étouffée par des problèmes matériels et incapable d'évoluer, de se donner un nouvel élan, de se fixer de nouveaux objectifs, incapable de s'inscrire dans une nouvelle dynamique, en fait une éducation physique en crise d'identité.* » Plus qu'une stagnation de l'EPS tunisienne, la Commission nationale pédagogique semble déplorer une situation particulièrement délicate en ce que l'efficacité des enseignements d'EPS en serait impactée : « *absence de planification et*

⁸¹ Zouabi, M. (2003). Évolution du concept d'éducation physique et sportive en Tunisie. In P. Simonet, & L. Véray (Eds.), Les Cahiers de l'INSEP (hors-série), L'empreinte de Joinville, 150 ans de sport (pp. 445-463). Paris : INSEP.

⁸² Zouabi, M. (2003). Op. Cit.

de programmation [...] absence de continuité dans la formation des élèves [...] l'élève restant un éternel débutant [...] hétérogénéité de la formation des élèves [...] difficulté pour l'éducation physique et sportive de s'imposer en tant que véritable matière d'enseignement ». Piss que cela encore, la Commission met en avant une relative démobilitation des élèves et de leurs enseignants : *« Au niveau des élèves : les élèves sont de moins en moins motivés pour la pratique de l'éducation physique et sportive (absentéisme fréquent et nombre de dispensés allant en augmentant) [...]. Au niveau des enseignants : [...] il apparaît même une certaine forme de désengagement. Ils se sentent peu impliqués, peu concernés [...] pour ce qui concerne les orientations et les objectifs nationaux [...] Absence d'un véritable travail collectif des enseignants [...] d'un même établissement ».*

La situation relativement alarmante ainsi dépeinte semble au demeurant confirmée par le rapport de la Cours de comptes du 17 juin 2011⁸³. L'audit effectué par la Cours des comptes a couvert la période s'étalant de 2007 à 2010, alors qu'étaient dénombrés 5954 établissements scolaires accueillant 2 035 743 élèves (pour 192 établissements universitaires accueillant 357 472 étudiants). Le rapport a confirmé les problèmes d'infrastructures pointés par la Commission nationale pédagogique 10 ans en amont. Ainsi : *« L'exploitation des données relatives à 1001 écoles primaires, 319 collèges et 204 lycées a permis de constater que respectivement 42%, 20% et 22% réservent des espaces non équipés pour l'exercice de l'éducation physique. Il a été relevé que 30% des établissements scolaires équipés exploitent des équipements obsolètes et qu'environ 41% des collèges et des lycées utilisent des équipements nécessitant l'entretien. »* Le manque d'infrastructures pour enseigner correctement l'EPS est ainsi souligné, de même que le caractère vétuste ou le manque d'entretien des structures existantes. Or, cet éventuel entretien est également apparu moindre : *« Bien que certains établissements scolaires dont leurs espaces sportifs souffrent du manque d'entretien aient été insérés dans le programme annuel d'entretien du ministère chargé de l'éducation au titre de l'année 2010, les travaux d'entretien de ces espaces n'ont touché que 8% des lycées, 7% des collèges et 1% des écoles primaires insérés au programme en question ».* En outre, il est noté que les créations d'établissements scolaires ne suscitent pas systématiquement la construction des infrastructures requises pour enseigner l'EPS : *« Contrairement à la loi n° 76- 92 du 4 Novembre 1976 portant organisation et modernisation de l'éducation physique et des activités sportives, la réalisation*

⁸³ Cours de comptes – République tunisienne (2011). Vingt-sixième rapport annuel – Ressources humaines, Culture et Patrimoine – L'éducation physique et les activités sportives scolaires et universitaires.

Consulté sur :

http://www.courdescomptes.nat.tn/Fr/thematiques_58_4_0_4_13_0000_0000_L'EDUCATION%20PHYSIQUE%20ET%20LES%20ACTIVITES%20SPORTIVES%20SCOLAIRES%20ET%20UNIVERSITAIRES_73

des terrains sportifs et leurs annexes n'est pas toujours respectée lors de la création de nouveaux établissements scolaires. »

Au-delà du manque en infrastructures et autres équipements matériels, la Cours des comptes a pointé des problèmes au regard des ressources humaines. En appui sur un échantillon de 125 établissements scolaires des gouvernorats de Sfax, Nabeul et Monastir, la Cours de comptes indique qu'en primaire, l'éducation physique et sportive est assurée dans 72% des cas par des instituteurs d'enseignement général (non spécialisés en EPS, donc), sans pour autant que le Ministère chargé des sports n'ait, jusqu'en 2010 « *concrétisé le programme de formation destiné à ces cadres et dont la mise en œuvre est prévue* ». Par ailleurs, si les besoins en enseignants d'EPS des établissements du secondaire apparaissent globalement couverts (taux de couverture supérieur à 90%), cette couverture apparaît moindre dans les zones rurales (43%) et, d'une manière générale, « *l'enseignement de l'éducation physique se fait à raison d'une ou de deux heures par semaine pour environ 72% des classes du secondaire au lieu des 3 heures réglementaires* ». La Cours de comptes note en sus un manque d'encadrement et de suivi des enseignants d'EPS dans le sens où « *De nombreux enseignants n'ont fait l'objet d'aucune inspection pédagogique durant la période 2005-2009. La date de la dernière inspection de certains d'entre eux remonte au moins à l'année 2002 alors que la périodicité de l'inspection telle que fixée par les règlements en vigueur est de 2 ans maximum.* » En outre la formation continue apparaît peu dynamique et les ISSEP qui en seraient chargés ne guère l'assumer : « *Les Instituts Supérieurs des Sports et de l'Éducation physique de Ksar Said, Sfax, Gafsa et Kef n'ont organisé aucune activité de formation continue au profit des cadres pédagogiques relevant du Ministère chargé du Sport durant la période allant de 2007 à la fin du mois de mai 2010.* »

La Cours de compte souligne par ailleurs que les problèmes de ressources humaines s'étendent également au recrutement des enseignants. Ainsi note-t-elle que « *91 cadres pédagogiques ont été recrutés en dehors du cadre de la commission compétente créée par le ministre chargé du Sport en 2006 et chargée de l'examen des dossiers des candidats au recrutement sur la base du critère du classement préférentiel des ressortissants des Instituts Supérieurs des Sports et de l'Éducation Physique.* » Cette situation fait au demeurant écho à une moindre capacité à absorber le flux des diplômés des ISSEP puisque « *24 diplômés des promotions de juin 2007, 2008 et 2009 ont été recrutés au courant de la même année pendant laquelle ils ont obtenu leurs diplômes d'études, tandis que les diplômés de 2005 et 2006 sont toujours sur la liste d'attente jusqu'au mois d'avril 2010.* »

La situation de l'EPS tunisienne dans les années 2000 peut ainsi apparaître peu enviable. L'élan donné à cette discipline scolaire et à la formation des enseignants d'EPS dans les années 1960

à 1990 peut ainsi sembler s'est perdu au fil des ans, voire conduire à une situation paradoxale. Les écoles primaires apparaissent ainsi manquer chroniquement d'infrastructures dédiées à l'enseignement de l'EPS mais aussi de personnels formés à enseigner cette discipline quand les besoins en enseignants des établissements du secondaire, un peu mieux lotis en termes d'infrastructures même si leur situation se dégrade de ce point de vue, apparaissent moindres, les diplômés des ISSEP étant placés en liste d'attente en vue d'un éventuel recrutement futur. On manque ainsi d'enseignants formés à prendre en charge les cours d'EPS dans le primaire, sans pour autant développer de formation à ce niveau dans le même temps où on forme plus d'enseignants du secondaire que les établissements du secondaire ne peuvent en absorber. Les ISSEP sont alors doublement concernés en ce qu'ils n'assument par leur fonction de formation continue et en ce qu'ils forment des enseignants d'EPS du secondaire dont l'essentiel est voué à ne pas pouvoir accéder, à tout le moins dans un laps de temps raisonnable, à un poste dans le secondaire. Cela revient aussi à dire que les enseignants d'EPS sont quelque peu abandonnés à leur sort, d'autant que les corps d'inspection apparaissent peu en situation d'en assurer le suivi. On peut dès lors imaginer que cette situation ait pu conforter les enseignants d'EPS dans l'attitude quelque peu défaitiste pointée la Commission nationale pédagogique à la fin des années 1990 et les élèves dans leur moindre entrain à s'engager dans les cours d'EPS. Or, l'enjeu est d'importance à un moment où, selon Zouabi (2003)⁸⁴, l'EPS tunisienne est appelée à affronter un nouveau défi visant à favoriser chez l'élève une capacité à prendre en charge sa vie physique et, partant, sa santé.

1.2.3.2. EPS et système scolaire dans les années 2000

Les textes officiels cadrant l'enseignement de l'EPS sortis dans les années 1990 demeurent en l'état en vigueur, lesquels ont assigné à l'EPS un tour résolument sportif (§ 2.1.3.) en mettant l'accent sur le développement de la condition physique, la maîtrise des techniques sportives, l'intelligence tactique et la connaissance des règlements sportifs, en vue d'améliorer les performances sportives et de donner accès à une culture sportive.

Pour autant, la loi n° 2008-9 du 11 février 2008, modifiant et complétant la loi d'orientation n° 2002-80 du 23 juillet 2002, relative à l'éducation et à l'enseignement scolaire a rappelé, dans son article 50 que « *les programmes d'enseignement intègrent l'éducation physique et sportive* » et, dans son article 55, que « *L'éducation physique et sportive est partie intégrante*

⁸⁴ Zouabi, M. (2003). Évolution du concept d'éducation physique et sportive en Tunisie. In P. Simonet, & L. Véray (Eds.), Les Cahiers de l'INSEP (hors-série), L'empreinte de Joinville, 150 ans de sport (pp. 445-463). Paris : INSEP.

de l'action éducative. » Or, la loi de 2008 met en avant une série de « *compétences générales* » auxquelles toutes les disciplines sont censées contribuer, avec (article 57) : (1) l'acquisition de « *savoir-faire pratiques* » quant à l'expérimentation en situation de résolution de problèmes, (2) l'accès à des « *savoir-faire méthodologiques* » en matière de résolution de problèmes (recherche de l'information, analyse, etc.), (3) des « *compétences entrepreneuriales* » qui renvoient fortement à la démarche de projet (fixation d'objectif, recherche des moyens permettant de les atteindre, etc.) et (4) des « *compétences comportementales* » relatives au savoir être, à la prise de responsabilités, à la coopération et, plus largement, à la capacité d'œuvrer avec autrui.

En ce sens, il est ainsi attendu de l'EPS qu'elle ne se cantonne pas exclusivement à sa visée purement sportive. Si l'éducation physique tunisienne demeure sportive, l'accès à une culture sportive n'est de fait, depuis 2008, plus sa seule mission. L'EPS est appelée à contribuer au plus, avec les autres disciplines d'enseignement, aux synergies éducatives qui permettraient de doter les élèves de compétences censées fonder une « *base solide* » pour poursuivre ses études et/ou s'inscrire au mieux dans la société tunisienne (loi n° 2008-9 du 11 février 2008). En ce sens, l'idée d'une EPS contribuant à la prise en charge de la vie physique future avancée par Zouabi (2003)⁸⁵ constitue ainsi une perspective, notamment à l'instar de celle mise en avant en France par Pineau (1987)⁸⁶, selon lequel l'EPS « *ne saurait se réduire, pour essentiel qu'ait été cet objectif, à l'aide qu'elle apporte par l'éducation du mouvement à la conservation et au développement des fonctions de vie et de relation, ainsi qu'à l'élaboration des conduites motrices. [...] Les modifications des habitus sociaux [...] imposent que soient enseignées les connaissances relatives à l'organisation de la vie physique et à la gestion du "droit à l'effort".* »

Au fil des années 2000, l'EPS tunisienne se trouve ainsi appelée à relever un nouveau défi, particulièrement important dans le sens où il s'inscrit dans le cadre d'une approche par compétences de nature à la redynamiser en lui assurant le statut de discipline d'enseignement à part entière. Or, ce défi apparaît dans un contexte où cette EPS, après avoir connu une période d'expansion, se trouve désormais dans une situation délicate (cf. § 2.3.1) requérant, outre une action politique significative au regard des infrastructures, une action en matière de formation des enseignants d'EPS, initiale comme continue, voire en termes de formation des formateurs. Ce, à un moment où la formation des enseignants, désormais universitarisée, se trouve impactée

⁸⁵ Zouabi, M. (2003). Op. Cit.

⁸⁶ Pineau, C. (1987). EPS, discipline d'enseignement, « Au dessein de former s'ajoute désormais celui d'enseigner ». Revue EP. S, 205, 23-26.

par une réforme dite réforme « LMD » dont la mise en œuvre s'est avérée globalement difficile (cf. § 1.3.3.).

1.2.3.3. Formation des enseignants d'EPS et réforme LMD

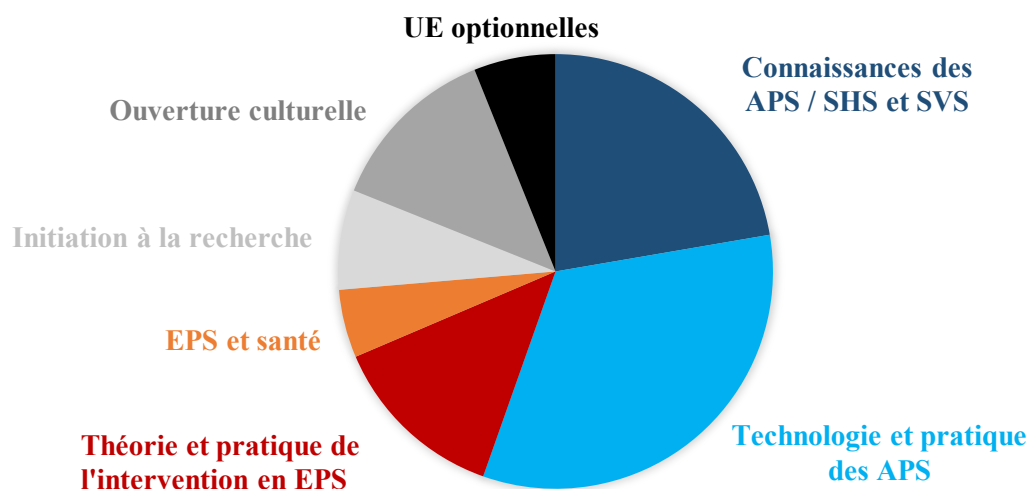
La réforme LMD a été mise en place en Tunisie dans un contexte où le champ des pratiques physiques renvoie à deux domaines d'intervention essentiels : (1) le domaine scolaire, en lequel exercent des fonctionnaires d'État et (2) le domaine civil, des associations et clubs sportifs. La formation en ISSEP, dans le cadre de la réforme LMD, a ainsi ciblé ces deux domaines, via une formation en trois ans, quand les enseignants d'EPS étaient auparavant formés en quatre ans. En regard du dispositif de formation précédent, on note, outre une réduction du volume global de formation (Hawani et al., 2015)⁸⁷, une tendance à un ratio entre cours magistraux et travaux dirigés ou travaux pratiques, donnant une part accrue aux seconds (cf. § 2.2.3.). Observations qui n'ont cependant que peu de sens en elles-mêmes, si on n'envisage pas les enseignements correspondants. Aussi sied-il de se centrer sur le curriculum. Sur l'ensemble du cursus, on est en présence d'une diversité de contenus enseignés, avec : (1) des apports scientifiques, parfois dits contributoires, censés présenter une pertinence au regard de la pratique et de l'intervention en activités physiques et sportives, émanant de la sociologie, de la physiologie, etc., (2) des apports en termes de technologie et de pratique des activités physiques et sportives, (3) des apports relatifs aux théories et pratiques d'intervention en EPS, (4) des apports relatifs à l'EPS au regard de la santé, (5) une initiation à la recherche scientifique, (6) une ouverture culturelle dans divers domaines (droits de l'homme, culture entrepreneuriale, TICs, etc.) et (7) une série d'enseignements optionnels. Lorsqu'on envisage l'ensemble du cursus (*i.e.* : les six semestres conduisant du début de la première année de Licence à la fin de la troisième année de Licence) au regard des volumes horaires, on constate en premier lieu (Figure 2) que la part belle est faite à la technologie et à la pratique des activités physiques et sportives ainsi qu'aux apports scientifiques censés éclairer ces pratiques (plus de 55% du volume global des enseignements dispensés). En contrepoint, les enseignements relatifs aux théories et pratiques de l'EPS ne représentent que 13,2% du volume horaire global (Figure 2). Même en y adjoignant ceux intéressant l'EPS au regard de la santé, on reste en-deçà de 20% (18,2% du volume global de la formation). Ce second ensemble, censé renvoyer spécifiquement à l'enseignement de l'EPS, correspond en outre à un volume horaire global inférieur à celui

⁸⁷ Hawani, A., Mrayeh, M., Bouzid, M., & Soussi, N. (2016). Effect of the Application of the Licence-Master-Doctorat (L.M.D) System on the Professional Competence of Communication among Students Training in Physical Education. *Creative Education*, 7, 315-318.

correspondant à l'initiation à la recherche, aux matières relatives à une ouverture culturelle et aux enseignements optionnels (26,3% du volume horaire global).

Figure 2 – Répartition globale des enseignements dispensés en Licence EPS en ISSEP

Répartition des types d'enseignement en pourcentage du volume horaire global



Types d'enseignement	Volume horaire global
Technologie et pratique des APS	686
Connaissance de APS au regard des SHS et des SVS	462
Théorie et pratique de l'intervention	273
Ouverture culturelle	266
Initiation à la recherche	154
UE optionnelles	126
EPS et santé	105

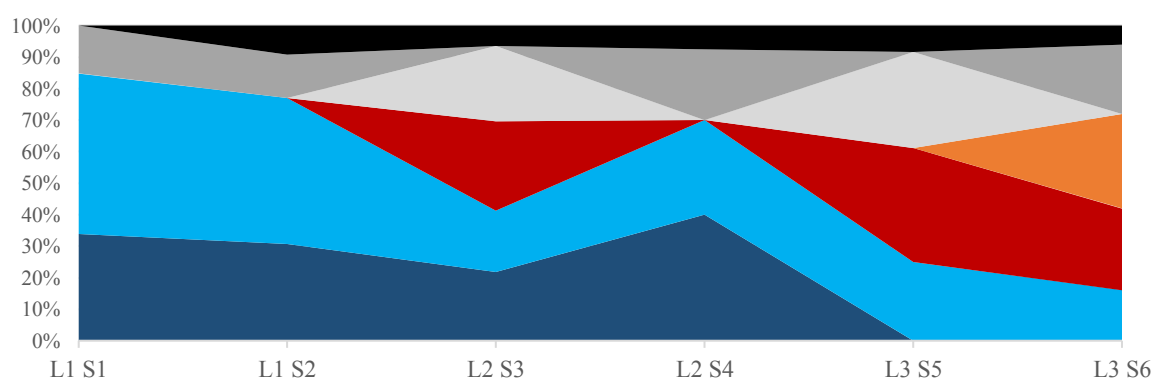
Dans le graphe et le tableau de valeurs ci-dessus, APS = activités physiques et sportives, SHS = sciences humaines et sociales, SVS = sciences de la vie et de la santé.

Ces éléments sont à envisager au regard de la dynamique du curriculum, c'est-à-dire d'un semestre à l'autre, de sorte à repérer la stratégie de formation correspondante (Figure 3). Les données consignées Figure 3 ne peuvent en rien gommer le fait que le curriculum de formation des enseignants d'EPS en ISSEP donne une moindre part aux enseignements intéressants les théories et pratiques de l'EPS et/ou le rôle de l'EPS au regard de la santé. En revanche, celles-ci permettent de pointer une dynamique de formation qui va dans le sens d'une part accrue à une préparation spécifique à l'enseignement de l'EPS au fil du cursus. Si l'entrée en formation (L1) est essentiellement centrée sur les apports scientifiques de nature à éclairer la pratique des activités physiques et sportives ainsi que sur la technologie et la pratique de ces activités, les

enseignements ciblant spécifiquement l'EPS apparaissent ensuite (L2) pour prendre une part accrue en fin de formation (L3) : la part de ces enseignements-là passe ainsi de 0% en L1 à 15,1% en L2, puis à 47,7% en L3 (Figure 3). Cet accroissement en L3 est en lui-même progressif (36,1% au semestre 5 contre 56% au semestre 6 ; Figure 3). Dans ce panorama évolutif, seuls les enseignements relatifs à la technologie et à la pratique des activités physiques et sportives demeurent constamment présents (Figure 3), même si leur part tend à diminuer au fil du cursus (50,8% au premier semestre en L1 contre 16% au sixième semestre en L3).

Figure 3 – Répartition des enseignements en Licence EPS en ISSEP par types et semestres

Types d'enseignement par semestre en pourcentage des volumes horaires semestriels globaux



Types d'enseignement	Volume horaire par semestre de formation					
	L1S1	L1S2	L2S3	L2S4	L3S5	L3S6
Technologie et pratique des APS	210	210	63	84	63	56
Connaissance de APS au regard des SHS et des SVS	140	140	70	112	0	0
Théorie et pratique de l'intervention	0	0	91	0	91	91
Ouverture culturelle	63	63	0	63	0	77
Initiation à la recherche	0	0	77	0	77	0
UE optionnelles	0	42	21	21	21	21
EPS et santé	0	0	0	0	0	105

Dans le graphe et le tableau de valeurs ci-dessus, LxSn = xième année de Licence / nième semestre du cursus, (x étant compris entre 1 et 3, n, entre 1 et 6), APS = activités physiques et sportives, SHS = sciences humaines et sociales, SVS = sciences de la vie et de la santé.

On constate ainsi que la formation initiale des enseignants d'EPS en ISSEP, certes fortement centrée sur les activités physiques et sportives, ne va pas sans un souci stratégique d'installer une progression visant à installer une base de connaissances scientifiques ainsi que relatives aux activités physiques et sportives en début de cursus pour donner, par la suite, une place accrue aux cours intéressant spécifiquement l'enseignement de l'EPS.

1.2.3.4. De l'ancien au nouveau régime : une logique de condensation de la formation ?

La stratégie de formation initiale des enseignants d'EPS en ISSEP adoptée avec la mise en place du LMD est voisine de celle valant en amont de la réforme LMD (cf. § 2.2.3.), si ce n'est que la progression s'opérait alors sur deux cycles de deux ans, alors qu'elle s'opère désormais en trois ans. Aussi peut-on craindre que la réforme LMD ait conduit à une réduction du temps de formation spécifiquement relatif à l'enseignement de l'EPS, d'autant que le volume horaire consacré à la mise en pratique en ce domaine a également été revu à la baisse, Hawani et al. (2016)⁸⁸ notant à ce sujet une diminution de 182 heures à 112 heures. Il peut ainsi sembler que le passage d'une formation de niveau maîtrise, en quatre ans donc, à une formation de niveau licence, en trois ans donc, s'est soldé par un essai de réitération de la stratégie de formation préexistante via une condensation de celle-là. Au moment où l'EPS tunisienne est confrontée à un nouveau défi éducationnel, et alors même qu'elle se trouve placée dans une situation matérielle et humaine délicate (cf. § 2.3.1 et § 2.3.2.), on peut dès lors s'interroger sur l'adéquation du nouveau dispositif de formation des enseignants ainsi envisagé, d'autant que les résultats d'Hawani et al. (2016)⁸⁹ suggèrent qu'il est de nature à former des étudiants moins à même d'enseigner efficacement que le dispositif de formation précédent.

1.2.4. Conclusion partielle

L'éducation physique, puis l'EPS (depuis les I.O. de 1968), tunisienne a connu un essor après l'indépendance (1956), tout comme la formation des enseignants, le développement de celle-là conditionnant l'essor de celle-ci. La dynamique positive de l'EPS n'a cependant guère perduré au-delà des années 1980, moment où se sont estompés les effets positifs de la politique de dotation en infrastructures et en matériels impulsée dans les années 1960. Les conditions d'enseignement de l'EPS dans les établissements scolaires les plus anciens se sont dégradées quand des établissements récents se sont trouvés dépourvus des moyens matériels requis par cet enseignement. Dès la fin des années 1990, la Commission nationale pédagogique déplorait la moindre efficacité de l'enseignement de l'EPS, qu'elle imputait pour partie à une relative démobilisation des enseignants, et son impact sur un moindre engouement des élèves pour cette discipline scolaire. Un audit de la Cour des comptes couvrant la période 2007-2010 a au demeurant confirmé les problèmes d'infrastructures consignés en 1999 par la Commission nationale pédagogique. La Cour des comptes pointe en outre un problème de ressources

⁸⁸ Hawani, A., Mrayeh, M., Bouzid, M., & Soussi, N. (2016). Op. Cit.

⁸⁹ Ibid.

humaines : (1) dans le primaire, l'EPS est essentiellement assurée par des enseignants non spécialistes d'EPS qui ne bénéficient pas du programme de formation continue pourtant prévu à leur sujet et (2) dans le secondaire, les zones rurales manquent d'enseignants d'EPS et, d'une manière générale, le volume horaire hebdomadaire officiellement prôné quant à l'EPS apparaît ne pas être systématiquement tenu. L'audit de la Cour des comptes montre en outre que les problèmes rencontrés par l'EPS tunisienne s'étendent jusqu'à la formation en ISSEP avec, depuis 2005 : (1) des néo-diplômés dont l'essentiel n'a toujours pas été recruté dans le secondaire cinq ans après la diplomation et (2) un moindre dynamisme de formation continue des cadres de l'EPS et du sport.

Il peut ainsi être considéré que la formation, initiale comme continue, des enseignants d'EPS dispensée par les ISSEP est, à l'instar de l'EPS tunisienne, en situation difficile au début du XXI^e siècle, moment où l'EPS et la formation en enseignants d'EPS sont appelées à relever de nouveaux défis. Si l'EPS tunisienne est, depuis la fin des années 1960, résolument sportive, elle doit aussi, comme l'a signifié la loi n° 2008-9 du 11 février 2008, désormais concourir à la construction de compétences générales à caractère méthodologique et social. Cette visée appelle ainsi sans doute à repenser une EPS très fortement centrée sur le développement de la condition physique, les techniques et les tactiques sous-tendant la performance sportive, pour envisager en quoi et comment cette discipline pourrait contribuer à construire des compétences générales. La formation des enseignants d'EPS se trouve ainsi directement concernée par ce nouveau cap.

Quasiment dans le même temps, la formation des enseignants d'EPS s'est cependant trouvée confrontée à un autre challenge, structurel, avec son inscription dans le dispositif LMD qui se mettait en place dans l'Université tunisienne. Quand la formation initiale des enseignants d'EPS se faisait en amont en quatre ans conduisant à une maîtrise, elle se fait désormais en trois ans conduisant à une Licence, avec une diminution du volume horaire de formation. La formation s'est dès lors réajustée, dans un contexte général en lequel les formateurs n'étaient pas préparés aux logiques de formation censées donner corps au dispositif LMD (cf. § 1.3.2. et § 1.3.3.), via une condensation de la formation préexistante, donnant une part moindre aux enseignements ciblant spécifiquement l'intervention en EPS. On est ainsi conduit à s'interroger sur la prise en compte, en ce cadre, des nouveaux défis institutionnels auxquels est confrontée l'EPS, d'autant que la dynamique de formation continue des ISSEP est apparue moindre.

L'ensemble de ces éléments conduisant à questionner la formation des enseignants d'EPS en ISSEP est récapitulé par le Tableau 4.

Tableau 4 –Essai de synthèse : EPS et formation des enseignants d’EPS en Tunisie, de l’indépendance à nos jours

Périodes	EPS	Formation / enseignants EPS	Avancées et difficultés
1956-1959	<ul style="list-style-type: none"> - Éducation physique inspirée des I.O. française de 1945 - Éducation physique peu développée (31 enseignants pour 250 000 élèves dans le secondaire) 	<ul style="list-style-type: none"> - Manque drastique d’enseignants en éducation physique à l’aube de l’indépendance - Mise en place du premier centre de formation d’enseignants d’EPS en 1957 (centre d’El Omrane), avec une formation recrutant à un niveau infra-bac et dispensant une formation accélérée, originellement en six mois 	
1959-1968	<ul style="list-style-type: none"> - Importance accordée à l’éducation physique comme vecteur éducatif par le pouvoir politique en place - Éducation physique éclectique, les I.O. de 1959 prônant un éclectisme de méthodes (gymnastique suédoise, gymnastique allemande, hébertisme, méthode sportive, etc.) - Place accrue de l’éducation physique dans l’École (cinq heures hebdomadaires en 5^e et 6^e année du primaire, trois heures obligatoires dans le secondaire, plus deux heures facultatives et trois heures possibles en Association Sportive) - Une EPS en phase avec les valeurs du système scolaire en place, appelé à valoriser les dons et l’abnégation 	<ul style="list-style-type: none"> - Développement des centres de formation dès 1960 : Bir El Bey (pour le secteur du primaire), Ksar Said et El Omrane (pour le secondaire) - Augmentation de la durée de formation (en trois ans) en École Normale des Maîtres et Maîtresses d’Éducation Physique et Sportive, pour le primaire (centre transféré à Sfax) et en École Normale des Professeurs-Adjoints d’Éducation Physique, pour le secondaire, avec recrutements sur concours - Création d’une École Nationale d’Entraîneurs sur le centre de Ksar Said, le port étant conçu comme le prolongement naturel de l’EPS 	<ul style="list-style-type: none"> - Période d’essor de l’éducation physique puis de l’EPS avec, en 20 ans, passage de 31 enseignants d’éducation physique (dont neuf tunisiens) pour 2500 000 élèves du secondaire à une couverture des besoins de plus en plus grande - Éducation physique, puis EPS, soutenue par le pouvoir en place, avec notamment une politique de dotation des infrastructures et du matériel nécessaires à l’enseignement de l’EPS - Développement de la formation des enseignants d’EPS avec un double processus d’accroissement des centres de formation et d’allongement de la durée de formation, passant de six mois en 1957 à quatre ans en 1976 - Universitarisation accrue de la formation des professeurs d’EPS et démultiplication des centres de formation - Des enseignants recrutés à un niveau d’étude de plus en plus élevé
1968-1980	<ul style="list-style-type: none"> - L’accès au sport comme enjeu politique majeur - Éducation physique devenant résolument sportive (EPS) avec les I.O. de 1968 émanant du Ministère de la Jeunesse et des Sports - EPS censée favoriser la réussite scolaire via les attitudes et méthodes requises pour s’entraîner, la santé et l’intégration sociale 	<ul style="list-style-type: none"> - Transformation de la formation des Professeurs-Adjoints d’EPS avec la création, en 1976, d’une École Nationale Jeunesse et Sports, avec durée de formation augmentée d’un an (quatre ans de formation), avec recrutement au niveau bac, pour un diplôme de niveau Maîtrise. - Poursuite du processus d’universitarisation de la formation des enseignants d’EPS avec transformation du centre de Ksar Said en Institut Supérieur du Sport et de l’Éducation Physique (ISSEP), maintien de la durée de formation à quatre ans et création de trois autres ISSEP (Kef, Gafsa et Sfax) 	
1980-2000	<ul style="list-style-type: none"> - Maintien de l’orientation résolument sportive de l’EPS via les I.O. de 1990 et les programmes qui ont suivi 		<ul style="list-style-type: none"> - Une EPS en difficulté avec des équipements obsolètes, à rénover, voire manquants, avec aussi des enseignants désabusés et des élèves tendant à se désengager
1990-2005	<ul style="list-style-type: none"> - Accent sur la condition physique, les techniques et tactiques sous-tendant la performance sportive 		<ul style="list-style-type: none"> - Une EPS en perte de vitesse alors qu’elle se trouve confrontée à de nouveaux défis au regard des compétences générales à construire à l’École
Depuis 2005	<ul style="list-style-type: none"> - Loi n° 2008-9 du 11 février 2008 modifiant la loi n° 2002-80 du 23 juillet 2002 fixant à l’EPS, outre ses visées propres, une nécessité de contribution à la construction de compétences dites générales - Compétences générales sous-tendant la résolution de problèmes, la démarche de projet, la prise de responsabilités, le travail collaboratif 	<ul style="list-style-type: none"> - Évolution générale de l’Université Tunisienne avec adoption d’une structuration de type LMD - Formation des enseignants EPS passant de quatre à trois ans, via un diplôme de Licence. 	<ul style="list-style-type: none"> - Un manque de personnels formés à enseigner l’EPS dans le primaire - Des ISSEP n’assurant pas la mission de formation continue des cadres de l’EPS ou du sport - Des ISSEP formant, depuis 2005, des professeurs d’EPS dont l’essentiel n’a pas eu accès à un poste plus de cinq ans après la diplomation - Des ISSEP confrontés à une réforme LMD les conduisant à une condensation sur trois ans de la formation précédemment opérée en quatre ans, avec une part moindre accordée aux contenus de formation spécifiquement relatifs à l’enseignement de l’EPS

I.3. La formation des enseignants d'EPS en ISSEP au prisme de la vulnérabilité

Prise dans un contexte général difficile à l'issue de décennies de protectorat (1881-1956), la formation des enseignants d'EPS s'est tour à tour trouvée confrontée, depuis l'indépendance (1956), à des enjeux majeurs et à des difficultés actuellement en suspens. Il en a tout d'abord été d'une période relativement faste pour l'EPS et pour la formation des enseignants d'EPS, le développement de celle-là conditionnant l'essor de celle-ci à partir du moment où l'État, envisageant l'EPS comme vecteur éducatif à part entière, œuvrait à doter les établissements scolaires des équipements permettant d'enseigner cette discipline et de développer, en relation, le sport tunisien.

L'élan ainsi impulsé n'a guère perduré au-delà des années 1980 pour ce qui est de l'EPS qui, dans les années 2000, est en attente d'infrastructures rénovées, voire nouvelles, est assurée en primaire par des enseignants manquant de suivi et de formation, notamment continue, et tend à n'offrir aux élèves du secondaire qu'une fraction des trois heures hebdomadairement dues. La formation des enseignants d'EPS a quant à elle connu une embellie jusqu'au début du XXI^e siècle, formant alors sur quatre ISSEP des étudiants bacheliers pendant quatre ans conduisant à une Maîtrise universitaire. Elle a cependant également fini par montrer des signes de mise en difficulté. Les diplômés de la formation initiale EPS se sont ainsi heurtés, depuis 2005, à une politique de moindre recrutement dans le secondaire quand l'activité des ISSEP en formation continue s'est révélée moindre à la même époque. L'horizon du monde de l'EPS tunisienne apparaît ainsi obscurci au moment où l'État tunisien place l'EPS, comme la formation des enseignants d'EPS, face à de nouveaux défis consistant : (1) pour l'EPS, à ne plus se cantonner à l'orientation sportive qui est sienne depuis 1968 pour contribuer, avec les autres disciplines scolaires, à construire des compétences générales et (2) pour la formation des enseignants d'EPS, à se (re)structurer pour former à un niveau Licence (et non plus Maîtrise), dans le cadre de la réforme LMD.

Si la formation des enseignants d'EPS a bénéficié, un temps, des besoins en enseignants que connaissait la Tunisie, c'est désormais l'EPS qui aurait besoins d'un dispositif de formation l'aidant à évoluer. Dans le même temps, les ISSEP ont cependant semblé en perte de dynamique et sont eux-mêmes confrontés à une réforme universitaire qu'ils paraissent peiner à absorber au mieux. Aussi peut-on envisager que la formation des enseignants d'EPS dispensée par les ISSEP tunisiens se trouve désormais dans une situation relativement difficile, les éventuelles difficultés correspondantes étant dès lors à caractériser.

I.3.1. Un dispositif de formation en situation difficile

I.3.1.1. Difficultés contextuelles

La formation des enseignants dispensée en ISSEP vaut dans un cadre institutionnel bien précis qui est celui de l'Université, laquelle s'inscrit dans le cadre plus large de la société tunisienne en sa globalité. On peut considérer qu'il est question ici du contexte en lequel sont placés les ISSEP. Ce contexte, en tant qu'ensemble de circonstances où un phénomène apparaît, a favorisé un temps l'essor de l'EPS et de la formation des enseignants d'EPS. Si un contexte donné peut favoriser un phénomène donné, il peut aussi l'entraver. Or, il semble précisément que la formation des enseignants d'EPS en ISSEP se trouve en l'état confrontée à des difficultés dont une part émane de son contexte ou se cristallise en celui-là.

En premier lieu, l'EPS semble être passée d'une discipline en plein essor dans les années 1960 à une discipline en difficulté matérielle et humaine depuis les années 1980, à fortiori dans les années 2000 si on se reporte à l'audit effectué par la Cour des comptes pour la période 2007-2010⁹⁰. Les conditions d'enseignement de l'EPS y apparaissent dégradées et les enseignants, comme leurs élèves, démobilisés. En outre, les diplômés de la formation initiale EPS manquent, depuis 2005, d'opportunités de travail dans le secondaire. Par ailleurs, les possibilités d'emploi des diplômés des universités, à tout le moins celles qui leur permettraient d'accéder à une rémunération en phase avec leur niveau universitaire, sont, d'une manière générale, rarissimes (Calmand et al., 2016⁹¹ ; Kocoglu, & Flayols, 2012⁹²). Le désabusement des enseignants d'EPS et les probables difficultés socioéconomiques des récents diplômés de la formation EPS en ISSEP sont sans doute connus des étudiants en ISSEP et de leurs formateurs, ce qui est de nature à affecter ceux-ci par « contagion » et à interférer sur leur engagement dans leurs activités de formation.

En outre, la formation des enseignants d'EPS en ISSEP a été impactée par la réforme LMD qu'a mise en œuvre l'Université tunisienne en 2005, cette réforme induisant une réduction du temps de formation initiale des futurs enseignants, en regard de la formation existant en amont,

⁹⁰ Cours de comptes – République tunisienne (2011). Vingt-sixième rapport annuel – Ressources humaines, Culture et Patrimoine – L'éducation physique et les activités sportives scolaires et universitaires. Consulté sur :

http://www.courdescomptes.nat.tn/Fr/thematiques_58_4_0_4_13_0000_0000_L'EDUCATION%20PHYSIQUE%20ET%20LES%20ACTIVITES%20SPORTIVES%20SCOLAIRES%20ET%20UNIVERSITAIRES_73

⁹¹ Calmand, J., Kocoglu, Y., & Sgarzi, M. (2016). *Rapport d'enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de licence 2010/2011 – Universités de Gabès, Gafsa, Jendouba et Monastir*. Marseille : Céreq.

⁹² Kocoglu, Y., & Flayols, A. (2012). Les jeunes diplômés dans les pays MENA : un potentiel bloqué dans la file d'attente de l'emploi. In S. Florensa, & A. Bassols (Eds.), *Annuaire IEMed de la Méditerranée 2012* (pp. 224-230). Barcelone : Institut européen de la Méditerranée (IEMed).

et requérant la mise en place de nouvelles conceptions et méthodes de formation (e.g. : Bailly & Rénier, 2008)⁹³. Or, ce relatif bouleversement s'est avéré impulsé sans accompagnement suffisant des formateurs (Bettaieb et al., 2015)⁹⁴, ce qui a sans doute interféré avec les activités de formation à conduire.

Les trois éléments de contexte ainsi rappelés (EPS en tant que discipline scolaire mésestimée et démobilisatrice pour ses acteurs, devenir à court et moyen terme des diplômés des ISSEP et contraintes de la réforme LMD) sont ainsi de nature à avoir fait, et à faire, mauvaise synergie quant à la dynamique de formation des enseignants d'EPS en Tunisie.

1.3.1.2. Difficultés inhérentes au dispositif de formation

Le contexte en lequel s'inscrivent les ISSEP tunisiens est susceptible de les avoir placés en situation difficile, à tout le moins de ne pas avoir favorisé leur dynamique de formation des enseignants d'EPS. Pour autant, ces difficultés éventuelles, venant de l'extérieur de l'enceinte des ISSEP, ne sont pas forcément de nature à induire ipso facto, à elles seules, une désadaptation du dispositif de formation. Sa potentialité d'adaptation à ces difficultés est ici en jeu. Or, de ce point de vue, on note, dans le dispositif de formation lui-même, des signes suggérant une possible fragilité.

Les ISSEP semblent ainsi peu à même d'assumer les besoins existant en matière de formation continue. Ainsi le rapport de la Cour des comptes relatif à la période 2007-2010 a-t-il souligné que les ISSEP tunisiens n'ont assuré, sur cette période, aucune activité de formation des cadres pédagogiques relevant du Ministère chargé des sports⁹⁵. Ce, alors que le développement des actions de formation continue s'inscrirait pleinement dans l'esprit de la réforme LMD (cf. § 1.3.1.).

Par ailleurs, cette réforme a suscité le passage à une formation initiale des enseignants d'EPS en trois ans quand elle s'opérait en amont en quatre ans, ce qui semble s'être essentiellement soldé par une reprise de la logique de formation préexistante via une condensation des contenus

⁹³ Bailly, F., & Rénier, G. (2008). *Le BTS et la réforme LMD. Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, Formation du 4 février 2008.*

Consulté sur <https://lewebpedagogique.com/btsmuc/files/dossier-formation-40208.pdf>

⁹⁴ Bettaieb, A. Bahloul, M., & Chebchoub, A. (2015). Réforme LMD, dix ans après : cas de l'université tunisienne. *Revue recherche et études en sciences humaines*, 10, 37-51.

⁹⁵ Cours de comptes – République tunisienne (2011). Vingt-sixième rapport annuel – Ressources humaines, Culture et Patrimoine – L'éducation physique et les activités sportives scolaires et universitaires.

Consulté sur :

http://www.courdescomptes.nat.tn/Fr/thematiques_58_4_0_4_13_0000_0000_L'EDUCATION%20PHYSIQUE%20ET%20LES%20ACTIVITES%20SPORTIVES%20SCOLAIRES%20ET%20UNIVERSITAIRES_73

de formation, possiblement au détriment de la préparation des étudiants à enseigner l'EPS (Hawani et al., 2016)⁹⁶.

Dans ce nouveau curriculum de formation, on constate une moindre part relative (volumes horaires) allouée aux contenus ciblant spécifiquement l'enseignement de l'EPS (théories et pratiques de l'intervention en EPS, EPS et santé) au bénéfice d'apports scientifiques visant à éclairer la pratique des activités physiques et sportives et, à fortiori, de contenus relatifs à la technologie et à la pratique des activités physiques et sportives. Ce, quand bien même la part des contenus ciblant l'enseignement de l'EPS tend à s'accroître au fil du cursus (cf. § 2.3.3.). Cette constatation n'est pas sans cohérence avec l'idée d'une éducation physique dont les programmes scolaires mettent en avant, depuis 1968, l'accès à une culture sportive. Cependant, l'EPS tunisienne est en sus sommée, depuis la fin des années 2000, d'œuvrer à la construction de compétences générales, en termes de résolution de problèmes, de démarche de projet et/ou de travail collaboratif, ce qui requiert sans nul doute une adaptation au plan des enseignements ainsi que des compétences professionnelles renouvelées. Aussi la formation des enseignants d'EPS devrait-elle s'en trouver impactée, ce qui pourrait constituer pour elle un challenge (re)dynamisant. Compte tenu des difficultés contextuelles et d'adaptation à la réforme LMD auxquelles ce dispositif de formation est confronté, il est cependant possible qu'il ne puisse s'emparer aisément de ce challenge. Sa prise en charge pourrait en outre se heurter à une culture possiblement très sportive de la formation, installée de longue date. Ces éventualités placeraient en tout état de cause le dispositif de formation en difficulté, dans le sens où son efficacité à former des enseignants adaptés à tenir le cap alloué à l'EPS depuis 2008 en serait amoindrie.

1.3.1.3. Difficultés inhérentes aux acteurs de la formation

Les difficultés contextuelles et/ou inhérentes au dispositif de formation des enseignants d'EPS en ISSEP sont, logiquement, de nature à impacter les acteurs de la formation.

En premier lieu (cf. § 3.1.1.), la situation difficile de l'EPS tunisienne et les difficultés que connaissent les diplômés des ISSEP à accéder à un poste d'enseignant d'EPS, si on suppose qu'elles sont connues des acteurs de la formation en ISSEP, sont susceptibles d'affecter le mental de ces acteurs. L'horizon de la formation se trouvant obscurci, il est envisageable que cela influe sur l'engagement de chaque acteur au quotidien, un sentiment de vanité des efforts de formation produits étant notamment susceptible de s'installer.

⁹⁶ Hawani, A., Mrayeh, M., Bouzid, M., & Soussi, N. (2016). Effect of the Application of the Licence-Master-Doctorat (L.M.D) System on the Professional Competence of Communication among Students Training in Physical Education. *Creative Education*, 7, 315-318.

Les représentations des acteurs de la formation, en particulier des formateurs, ont par ailleurs fatalement été confrontées au changement de paradigme universitaire induit par la réforme LMD, alors même que l'accompagnement de ceux-ci dans la mise en place de celle-là était moindre, notamment en termes de formation de formateurs (Bettaieb et al., 2015)⁹⁷. Il a pu en aller d'une déstabilisation relative, à même d'accroître les difficultés individuelles à s'inscrire en un cadre de formation renouvelé.

Les représentations sociales, dont l'attitude constitue l'axe vertébral (Moscovici, 1996)⁹⁸ peu perméable à la rationalité consciente, ont au demeurant pu favoriser une classique résistance au changement, qui tient fortement à la personnalité de chaque acteur, plus ou moins réfractaire au changement (Oreg, 2003)⁹⁹, et au sentiment d'injustice que peut générer un changement (Folger & Cropanzano, 2001¹⁰⁰ ; Steiner & Rolland, 2006¹⁰¹). Il a pu en aller de conséquences négatives en termes de satisfaction au travail et d'attachement à l'organisation en laquelle est censé s'opérer le changement (Angel & Steiner, 2013)¹⁰². Si la résistance au changement est modulée par des facteurs individuels, émotionnels et cognitifs (Bovey & Hede, 2001)¹⁰³, il demeure possible que des représentations socialement partagées conduisent les acteurs à faire bloc face au changement, de façon plus ou moins conscientisée et/ou concertée. De ce point de vue, il est envisageable qu'un crédo dans les vertus du sport et qu'une croyance dans le caractère inexorablement et exclusivement sportif de l'éducation physique aient pu faire obstacle à une réflexion à des changements de contenus dans la formation des enseignants d'EPS en ISSEP.

1.3.1.4. Pour un examen au regard de la vulnérabilité

La formation des enseignants d'EPS dans les ISSEP se trouve, depuis le milieu des années 2000, confrontée à un double challenge, dans le sens où elle est appelée : (1) à s'inscrire dans la dynamique de la réforme LMD impulsée par l'université tunisienne depuis 2005 et (2) à

⁹⁷ Bettaieb, A. Bahloul, M., & Chebchoub, A. (2015). Réforme LMD, dix ans après : cas de l'université tunisienne. *Revue recherche et études en sciences humaines*, 10, 37-51.

⁹⁸ Moscovici, S. (1996). L'ère des représentations sociales. In W. Doise et A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 34-80). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

⁹⁹ Oreg, S. (2003). Resistance to change: Developing an individual differences measure. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 680-693.

¹⁰⁰ Folger, R., & Cropanzano, R. (1998). *Organizational justice and human resource management*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

¹⁰¹ Steiner, D. D., & Rolland, F. (2006). Comment réussir l'introduction de changements : les apports de la justice organisationnelle. In C. Lévy-Leboyer, C. Louche, & J. P. Rolland (Eds.), *RH : Les Apports de la Psychologie du Travail. 2. Management des Organisations* (pp. 53-69). Paris : Editions d'organisation.

¹⁰² Angel, V., & Steiner, D. D. (2013). « Je pense, donc je résiste » : théorie de justice et personnalité dans l'explication de la résistance au changement. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 26(1), 61-69.

¹⁰³ Bovey, W. H., & Hede, A. (2001). Resistance to organizational change: The role of cognitive and affective processes. *Leadership & Organization Development Journal*, 22, 372-82.

adapter ses contenus pour former des enseignants capables de contribuer aux orientations données à l'EPS en termes construction de compétences générales, depuis 2008.

La capacité d'adaptation du dispositif de formation des enseignants d'EPS en ISSEP se trouve ainsi mise à l'épreuve de changements structurels et institutionnels. Ce, à un moment où la dynamique de formation en ISSEP était possiblement en perte de vitesse et alors que le devenir des diplômés des ISSEP, qui finalise la formation, s'est trouvé obscurci par une situation matérielle et humaine de l'EPS difficile. A cela s'est ajouté un moindre accompagnement des formateurs dans la mise en place de la réforme LMD, auquel a pu se surajouter une inertie liée à des représentations et habitudes installées de longue date quant à la manière de former les enseignants d'EPS.

Une conjonction d'éléments a, en somme, pu limiter la capacité d'adaptation des acteurs de la formation et, ainsi, fragiliser le dispositif de formation correspondant. Aussi peut-on supputer que celui-là peut gagner à être examiné au regard de l'univers conceptuel de la vulnérabilité.

I.3.2. Univers conceptuel de la vulnérabilité et formation des enseignants

I.3.2.1. L'idée de vulnérabilité dans le langage courant

L'étymologique du terme de vulnérabilité renvoie au nom latin *vulnerabilis* qui a lui-même rapport au verbe *vulnerare* signifiant blesser, au propre comme au figuré, le suffixe *abilis* indiquant la propension à être (Liendle, 2012¹⁰⁴ ; Quenault, 2015¹⁰⁵). Selon le Dictionnaire (Larousse, 1977), est ainsi vulnérable une personne ou une chose exposée(s) à recevoir des blessures, des coups, etc. Ainsi peut-on considérer que l'armure des chevaliers présentait peu de vulnérabilité à une attaque à l'arme blanche. Ainsi les personnes âgées et/ou présentant une pathologie (à fortiori cardio-respiratoire) sont-elles particulièrement vulnérables au virus de la grippe. Par extension, est vulnérable la personne ou la chose qui, par ses insuffisances, ses imperfections, est susceptible de donner prise à des attaques ou à la critique. On parle en ce sens d'un argumentaire vulnérable et tout système dont une critique serait fondée présenterait dès lors, sous l'angle de cette critique, une forme de vulnérabilité.

¹⁰⁴ Liendle, M. (2012). Vulnérabilité. In M. Formarier, & L. Jovic (Eds.). Les concepts en sciences infirmières – 2^e édition (pp. 304-306). Association de Recherche en Soins Infirmiers – Éditions Mallet Conseil.

¹⁰⁵ Quenault, B. (2015). La vulnérabilité, un concept central de l'analyse des risques urbains en lien avec le changement climatique. *Les Annales de la recherche urbaine*, 110, 138-151.

Ainsi l'idée de vulnérabilité va-t-elle de pair avec celles de risque et d'aléa Pigeon (2002)¹⁰⁶. Une personne âgée ou souffrant d'une pathologie présente un risque de développer une forme mortelle de grippe qui n'est cependant pas en elle-même une fatalité et est soumise à l'aléa d'une mise en présence avec le virus de la grippe, aléa dont on cherche à réduire la survenue, par exemple en veillant à éviter les lieux publics ou en se lavant régulièrement les mains. En ce cadre, comme le note Quenault (2015)¹⁰⁷, dans le diptyque aléa-vulnérabilité qui caractérise le risque, les recherches et analyses se sont initialement centrées sur l'aléa, ce qui a suscité un mouvement de pensée mettant l'accent sur le bien-fondé d'une prise en compte accrue de la vulnérabilité (e.g. : Gilbert, 2006¹⁰⁸). C'est ainsi qu'en France, selon Quenault (2015)¹⁰⁹, « *la thématique de la vulnérabilité arrive vers le milieu des années 1980 avec la publication de La société vulnérable (Fabiani et Theys, 1987¹¹⁰), qui fait écho à La société du risque du sociologue allemand Ulrich Beck (1986)¹¹¹.* » L'idée est ici que si les dangers auxquels notre société est soumise sont moins forts et omniprésents que par le passé, la vulnérabilité de celle-ci aux aléas s'est accrue (Quenault, 2015)¹¹². En somme, des dispositifs sécuritaires ayant été développés pour réduire les risques, on serait passé « *d'une société du risque à une société vulnérable, au sein de laquelle le sentiment d'insécurité s'accroît* » ; « *La plupart des organisations et instances internationales ont dès lors adopté le concept de vulnérabilité [...] tandis que plusieurs disciplines y ont eu recours pour en faire un cadre analytique commun* » (Quenault, 2015)¹¹³.

Ainsi la vulnérabilité peut-elle susciter un cadre de pensée pertinent pour envisager les interrelations se jouant au sein d'un écosystème en lequel sont placés des acteurs. En ce sens, ce cadre de pensée pourrait se révéler idoine à l'examen de la complexité de telles interrelations, en permettant de dépasser le stade de l'examen des conséquences d'une fragilité donnée face à l'aléa pour mettre en lumière l'ensemble des facteurs, sur lequel l'humain peut avoir prise, de nature à le fragiliser face à l'aléa. Le concept de vulnérabilité pourrait ainsi se révéler apporter

¹⁰⁶ Pigeon, P. (2002). Réflexion sur les notions et les méthodes en géographie des risques dits naturels. *Annales de géographie*, 627-628, 452-470.

¹⁰⁷ Quenault, B. (2015). La vulnérabilité, un concept central de l'analyse des risques urbains en lien avec le changement climatique. *Les Annales de la recherche urbaine*, 110, 138-151.

¹⁰⁸ Gilbert, C. (2006). Préface. In L. Magne, & D. Vasseur (Eds.), *Risques industriels. Complexité, incertitude et décision : une approche interdisciplinaire* (pp. 5-21). Paris : Lavoisier / Éditions Tec et doc.

¹⁰⁹ Quenault, B. (2015). La vulnérabilité, un concept central de l'analyse des risques urbains en lien avec le changement climatique. *Les Annales de la recherche urbaine*, 110, 138-151.

¹¹⁰ Fabiani J.-L., Theys J., (1987), *La société vulnérable : évaluer et maîtriser les risques*. Paris : Presses de l'École Normale Supérieure.

¹¹¹ Beck, U., (1986). *La société du risque*. Paris : Aubier (Alto).

¹¹² Quenault, B. (2015). La vulnérabilité, un concept central de l'analyse des risques urbains en lien avec le changement climatique. *Les Annales de la recherche urbaine*, 110, 138-151.

¹¹³ Quenault, B. (2015). Op. Cit.

une valeur ajoutée à l'étude de problèmes sociétaux complexes. Le cadre de pensée offert par l'idée de vulnérabilité serait potentiellement d'autant plus adapté qu'il pourrait valoir à l'échelle interdisciplinaire. Ainsi, comme le note Thomas (2008)¹¹⁴ : « *Vulnérabilité, fragilité, résistance sont des termes issus du vocabulaire courant qui font immédiatement images dans le langage des sciences sociales comme en médecine. Ces clichés ont circulé depuis le XIX^{ème} siècle entre la langue de l'anatomie et de la physiologie et celles des humanités le plus souvent en association selon la métaphore suivante : la vie humaine ou le corps qui la symbolise dans son éphémère se brise tel un squelette selon la métaphore de la fracture sociale. Le corps social s'arrache ou se contusionne tel un muscle, ou un tissu suivant celle, dissociative, de la perte de la cohésion sociale. L'ordre social démocratique est alors perçu comme susceptible d'être atteint dans son intégrité, fragile. Il est également essentialisé comme vulnérable dans sa substance. Cette mise sous tension le testerait dans sa solidarité, lorsqu'il se distend mais ne rompt pas, tel un acier résistant ou résilient.* »

Pour autant, l'intérêt potentiel de l'idée de vulnérabilité se heurte à la polysémie du terme, liée à son emploi multidisciplinaire, lorsque cet emploi est clarifié, ce qui n'est pas systématique (Brodiez-Dolino, 2016)¹¹⁵. Ainsi le concept de vulnérabilité peut-il sembler quelque peu flou en raison de la multiplicité des définitions dont il a fait l'objet (Pigeon, 2005)¹¹⁶. Dans le seul cas de la vulnérabilité au regard des risques naturels, Adger (2006)¹¹⁷ ainsi qu'O'Brien, Eriksen, Nygaard, et Schjolden (2007)¹¹⁸ ont par exemple identifié plus de 30 définitions. Fabiani et Theys (1987)¹¹⁹ considèrent de fait que le terme de vulnérabilité fait l'objet d'un « *trop plein sémantique* ». Ce, quand bien même on peut d'emblée noter, avec Quenault (2015)¹²⁰, que la vulnérabilité : (1) a rapport à l'état d'une entité donnée à un moment donné et (2) renvoie au devenir incertain de cette entité en termes d'effets délétères ou de dommages. Si on peut, sur cette base, supputer qu'il y a une pertinence à examiner le dispositif de formation des

¹¹⁴ Thomas, H. (2008). Vulnérabilité, fragilité, précarité, résilience, etc. De l'usage et de la traduction de notions éponges en sciences de l'homme et de la vie. Recueil Alexandries, Collection Esquisses.

Consulté sur : <https://reseau-terra.eu/article697.html>

¹¹⁵ Brodier-Dolino, A. (2016). Le concept de vulnérabilité. *La vie des idées*. Collège de France.

Consulté sur : <https://laviedesidees.fr/Le-concept-de-vulnerabilite.html>

¹¹⁶ Pigeon, P., (2005). *Géographie critique des risques*, Paris : Economica (Anthropos).

¹¹⁷ Adger, W. N. (2006). Vulnerability. *Global Environmental Change*, 16(3), 268-281.

¹¹⁸ O'Brien, K., Eriksen, S., Nygaard, L., Schjolden, A., (2007). Why different interpretations of vulnerability matter in climate change discourses. *Climate Policy*, 7(1), 73-88.

¹¹⁹ Fabiani J.-L., Theys J., (1987), *La société vulnérable : évaluer et maîtriser les risques*. Paris : Presses de l'École Normale Supérieure.

¹²⁰ Quenault, B. (2015). La vulnérabilité, un concept central de l'analyse des risques urbains en lien avec le changement climatique. *Les Annales de la recherche urbaine*, 110, 138-151.

enseignants d'EPS dans les ISSEP tunisiens au regard de la vulnérabilité, encore convient-il de clarifier le concept de vulnérabilité pour disposer des repères autorisant cet examen.

1.3.2.2. Vulnérabilité et Sciences

Le terme de vulnérabilité a fondamentalement pris son essor dans les écrits scientifiques au cours des années 2000. Comme l'a noté Brodiez-Dolino (2015)¹²¹, « *une rapide recherche dans Google Scholar montre une explosion de ses usages universitaires : dans la seule littérature francophone, 380 occurrences en 1990, 1 540 en 2000 et 6 440 en 2010* ». Si l'usage du terme vulnérabilité renvoie parfois à un signifié quelque peu flou, le trop-plein sémantique qu'a suscité la pluralité des essais définitoires dont celui-ci a fait l'objet lui fait courir le risque du « *vide sémantique* » (Clément & Bolduc, 2004)¹²². Ainsi, autant l'idée de vulnérabilité peut-elle sembler séduisante pour étudier un système humain et ses acteurs, dans leur écosystème, autant peut-elle se révéler stérile dans le cadre d'une telle étude, si elle ne s'appuie pas sur une clarification de l'univers conceptuel de la vulnérabilité. Aussi convient-il de s'intéresser à la manière dont est conçue la vulnérabilité dans les divers champs scientifiques qui y recourent, pour tenter de dégager des repères qui la rendrait utile à l'examen de la formation des enseignants d'EPS dans les ISSEP tunisiens.

L'un des domaines en lequel il a été question précocement de vulnérabilité est celui des sciences physiques et des sciences de l'ingénieur (Quenault, 2015)¹²³ et, plus généralement, des champs scientifiques en prise avec les catastrophes naturelles (Liendle, 2012)¹²⁴. Il est ici question de la probabilité de survenue d'un événement dommageable et du degré d'impact de celui-ci. La vulnérabilité est conçue en ce cadre sous l'angle de la conséquence, en termes de dommages, d'un aléa sur des cibles données, en particulier des bâtiments ou des populations (Quenault, 2015)¹²⁵. Ainsi, si les catastrophes naturelles surviennent sporadiquement, on peut identifier des espaces en lesquels la probabilité de leur survenue est accrue et qui sont en ce sens porteur d'un trait de vulnérabilité. Les failles terrestres sont par exemple les signes de mouvements

¹²¹ Brodiez-Dolino, A. (2015). La vulnérabilité, nouvelle catégorie de l'action publique. *Informations sociales*, 188, 10-18.

¹²² Clément, M., & Bolduc, N. (2004). Regards croisés sur la vulnérabilité : le politique, le scientifique et l'identitaire. In F. Saillant, M. Clément, C. Gaucher (Eds.). *Identités, vulnérabilités, communautés* (pp. 61-82). Québec : Nota Bene.

¹²³ Quenault, B. (2015). La vulnérabilité, un concept central de l'analyse des risques urbains en lien avec le changement climatique. *Les Annales de la recherche urbaine*, 110, 138-151.

¹²⁴ Liendle, M. (2012). Vulnérabilité. In M. Formarier, & L. Jovic (Eds.). *Les concepts en sciences infirmières – 2^e édition* (pp. 304-306). Association de Recherche en Soins Infirmiers – Éditions Mallet Conseil.

¹²⁵ Quenault, B. (2015). La vulnérabilité, un concept central de l'analyse des risques urbains en lien avec le changement climatique. *Les Annales de la recherche urbaine*, 110, 138-151.

tectoniques indicateurs d'un risque accru de séisme (Demangeot, 1961)¹²⁶, les zones où existent une faille étant de ce fait particulièrement vulnérables au regard des tremblements de terre. La vulnérabilité peut ainsi être objectivée en termes d'intensité de l'aléa (*e.g.* : échelle de Richter¹²⁷ dans le cas des tremblements de terre), de niveau d'exposition (*e.g.* : position spatiale par rapport à une faille) ou encore de capacité de résistance des matériaux (Quenault, 2015)¹²⁸. Ainsi parle-t-on, en mécanique, de la vulnérabilité d'une structure (*e.g.* : Mekki, 2015¹²⁹) ou de la vulnérabilité d'un métal à une traction. En ce cadre, l'idée de vulnérabilité est indissociable de celle de résilience, dans le sens où « *La résilience en kgm par cm² caractérise la résistance au choc* » (Thomas, 2008)¹³⁰.

Le lien avec les sciences humaines et sociales est ici relativement naturel. Ainsi D'Ercole, Thouret, Dollfus, & Asté (1994)¹³¹ définissent-ils la vulnérabilité en tant que « *propension d'une société donnée à subir des dommages en cas de manifestation d'un phénomène naturel ou anthropologique* ». Selon Quenault (2015)¹³², les sciences humaines et sociales ont mis l'accent sur l'idée que l'impact de l'aléa dépend des caractéristiques sociales du territoire impacté. En regard de l'abord que Quenault (2015)¹³³ qualifie de technique et/ou biophysique, l'approche des sciences humaines et sociales met ainsi en avant l'existence de conditions sociales quant à la capacité d'anticipation de l'aléa et aux potentialités d'amplification des effets de l'aléa ainsi qu'en matière de réponse et de résilience suite à sa survenue. Plusieurs auteurs (*e.g.* : Pigeon, 2002¹³⁴) concourent ainsi à souligner que la vulnérabilité intéresse certes la propension d'un système social à subir des dommages mais aussi l'influence de ce système sur cette propension.

¹²⁶ Demangeot, J. (1961). Failles et tremblements de terre. *Annales de Géographie*, 380, 347-362.

¹²⁷ Richter, C. F. (1935). An instrumental earthquake magnitude scale. *Bulletin of the Seismological Society of America*, 25, 1-32.

¹²⁸ Quenault, B. (2015). La vulnérabilité, un concept central de l'analyse des risques urbains en lien avec le changement climatique. *Les Annales de la recherche urbaine*, 110, 138-151.

¹²⁹ Mekki, M. (2015). Approche probabiliste dans la détermination des courbes de vulnérabilité des structures en génie civil. Thèse de Doctorat en Sciences physiques et de l'ingénieur, spécialité Mécanique. Université de Bordeaux - Université des Sciences et de la Technologie d'Oran.

¹³⁰ Thomas, H. (2008). Vulnérabilité, fragilité, précarité, résilience, etc. De l'usage et de la traduction de notions éponges en sciences de l'homme et de la vie. Recueil Alexandries, Collection Esquisses.

Consulté sur : <https://reseau-terra.eu/article697.html>

¹³¹ D'Ercole, R., Thouret J.-C., Dollfus, O., & Asté, J.-P. (1994). Les vulnérabilités des sociétés et des espaces urbanisés : concepts, typologie, modes d'analyse. *Revue de géographie alpine*, 82(4), 87-96.

¹³² Quenault, B. (2015). La vulnérabilité, un concept central de l'analyse des risques urbains en lien avec le changement climatique. *Les Annales de la recherche urbaine*, 110, 138-151.

¹³³ Quenault, B. (2015). Op. Cit.

¹³⁴ Pigeon, P. (2002). Réflexion sur les notions et les méthodes en géographie des risques dits naturels. *Annales de géographie*, 627-628, 452-470.

Les idées de vulnérabilité technique, biophysique et sociale sont dès lors de nature à aider à représenter une « *vulnérabilité globale* » (Quenault, 2015)¹³⁵. De fait, selon Lévy-Vroelant, Joubert et Reinprecht (2015)¹³⁶, « *La vulnérabilité est relation. Elle prend nécessairement place dans le temps du social et dans l'espace du territoire. Elle est aussi effective à travers les usages sociaux qui en sont faits* », ce qui « *assigne un rôle déterminant au contexte dans lequel s'opèrent ces articulations* ». Le caractère systémique de la vulnérabilité est ici souligné, dont les aspects techniques, biophysiques et sociaux formeraient un système « *socio-écologique* » (Quenault, 2015)¹³⁷. Cette approche systémique de la vulnérabilité peut être illustrée dans le cas de la santé via le propos de Bodenmann, Wolff et Madrid (2009)¹³⁸ : « *Bien que chaque individu ait "un droit" à la vulnérabilité, certains groupes cumulent les vulnérabilités. Ils ajoutent à la vulnérabilité sociale (précarité socio-économique [...]) une vulnérabilité médicale ([...] maladies chroniques ou stigmatisantes, âges "extrêmes")*. Il en découle une *vulnérabilité clinique avec des difficultés d'accès aux soins et un risque augmenté de prise en charge inadéquate en termes de qualité des soins, de diagnostic, de traitement, d'orientation, de suivi et de prévention*. » Ainsi envisagée, la vulnérabilité correspond à un processus, plutôt qu'à un état, processus multidimensionnel et différentiel, articulant de ce fait les dimensions spatiales, temporelles, groupales et individuelles (Quenault, 2015)¹³⁹.

1.3.2.3. Vulnérabilité et formation des enseignants d'EPS

Le tour d'horizon opéré quant à la vulnérabilité suggère que celle-là présente une dimension anthropologique (e.g. : Brodriez-Dolino, 2015¹⁴⁰) en ce qu'elle a rapport à une potentialité à être atteint (e.g. : Soulet, 2005)¹⁴¹ qui est partagée par tous les acteurs et systèmes humains, quand bien même elle ne frappe nullement tous les acteurs ou éléments d'un système

¹³⁵ Quenault, B. (2015). La vulnérabilité, un concept central de l'analyse des risques urbains en lien avec le changement climatique. *Les Annales de la recherche urbaine*, 110, 138-151.

¹³⁶ Lévy-Vroelant, C., Joubert, M., & Reinprecht, C. (2015). Partie I – Vulnérabilités en contexte. In C. Lévy-Vroelant, M. Joubert, & C. Reinprecht (Eds.), *Agir sur les vulnérabilités sociales* (pp. 17-100). Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes.

¹³⁷ Quenault, B. (2015). La vulnérabilité, un concept central de l'analyse des risques urbains en lien avec le changement climatique. *Les Annales de la recherche urbaine*, 110, 138-151.

¹³⁸ Bodenmann, P., Wolff, H., Madrid, C. (2009). Vulnérabilité et santé : pourquoi une nouvelle rubrique ?, *Revue Médicale Suisse*, 15, 849.

¹³⁹ Quenault, B. (2015). La vulnérabilité, un concept central de l'analyse des risques urbains en lien avec le changement climatique. *Les Annales de la recherche urbaine*, 110, 138-151.

¹⁴⁰ Brodriez-Dolino, A. (2015). La vulnérabilité, nouvelle catégorie de l'action publique. *Informations sociales*, 188, 10-18.

¹⁴¹ Soulet, M. Y. (2005). La vulnérabilité comme catégorie de l'action publique. *Pensée plurielle*, 10, 49-59.

humain à l'identique (Martuccelli, 2014)¹⁴². En réponse à un risque qui les menace, les sociétés se sont longtemps focalisées sur l'aléa correspondant, dans une logique de protection, pour en limiter les effets ou en réparer les dommages (e.g. : Thomas & Dauphin, 2011¹⁴³ ; Veyret & Reghezza, 2006¹⁴⁴). Envisager le risque en se centrant sur l'aléa revient à envisager les sociétés en tant que victimes, potentielles ou effectives. En réaction, l'idée de vulnérabilité, telle qu'elle a été originellement conçue, met l'accent sur la capacité de résistance, en l'état, à la survenue de l'aléa. L'idée de vulnérabilité a par la suite conduit à mettre en avant la capacité des sociétés à anticiper l'aléa, à s'organiser pour réagir à sa survenue, à préparer et mettre en œuvre la réparation éventuellement requise suite à celle-là, à faire montre de résilience (e.g. : Soulet, 2014¹⁴⁵ ; Veyret & Reghezza, 2005¹⁴⁶). La vulnérabilité s'envisage ainsi non seulement en tant qu'état mais sous l'angle d'un processus complexe, dont la dynamique non linéaire intègre un espace, une temporalité, un contexte, des dimensions groupales ainsi qu'individuelles.

L'univers conceptuel de la vulnérabilité met ainsi en système des dimensions contextuelles inscrites dans l'espace et le temps, des systèmes et des acteurs humains, un état de résistance à l'aléa, une capacité d'adaptation et/ou de résilience, à l'échelle groupale et/ou individuelle, ce qui semble adapté à la prise en compte d'un dispositif de formation. Ce dernier s'inscrit en effet fatalement dans un contexte évolutif, politique, socioéconomique, institutionnel et s'envisage tout autant à l'échelle groupale (équipe de formation, curriculum produit par celle-là, etc.) qu'individuelle (acteurs de la formation avec leurs caractéristiques émotionnelles et cognitives propres). Un système de formation est au demeurant, par nature, confronté à des problématiques récurrentes d'adaptabilité, devant satisfaire des besoins sociétaux et institutionnels évolutifs. Compte tenu des difficultés rencontrées par la formation des enseignants EPS dans les ISSEP tunisiens depuis les années 2000, il est dès lors cohérent d'en tenter l'examen au regard de la vulnérabilité.

¹⁴² Martuccelli, D. (2014). La vulnérabilité, un nouveau paradigme ?. In A. Brodiez-Dolino, I. von Bueltzingsloewen, B. Eyraud, C. Laval, & B. Ravon (Eds.), *Vulnérabilités sanitaires et sociales. De l'histoire à la sociologie* (pp. 27-39), Rennes : Presses universitaires de

¹⁴³ Thomas, H., & Dauphin, S. (2011). Les vulnérables. La démocratie contre les pauvres. *Politique sociales et familiales*, 104, 116-118.

¹⁴⁴ Veyret, Y., & Reghezza, M. (2006). Vulnérabilité et risques – L'approche récente de la vulnérabilité. *Responsabilité et environnement*, 43, 9-13.

¹⁴⁵ Soulet M.-Y., (2014), Les raisons d'un succès. La vulnérabilité comme analyseur des problèmes sociaux contemporains. In A. Brodiez-Dolino, I. von Bueltzingsloewen, B. Eyraud, C. Laval, & B. Ravon (Eds.), *Vulnérabilités sanitaires et sociales. De l'histoire à la sociologie* (pp. 59-64), Rennes : Presses universitaires de Rennes.

¹⁴⁶ Veyret, Y., & Reghezza, M. (2005). Aléas et risques dans l'analyse géographique. *Annales des mines*, 61-89.

I.3.3. Pour une étude du dispositif de formation des enseignants d'EPS en ISSEP

I.3.3.1. Vulnérabilité et formation des enseignants d'EPS en ISSEP

La formation des enseignants d'EPS dispensées en ISSEP depuis le milieu des années 2000 semble se prêter particulièrement à une analyse au regard de la vulnérabilité. Il en va certes de la dimension anthropologique de la vulnérabilité (Brodiez-Dolino, 2015)¹⁴⁷, des attributs de tout système de formation, mais aussi de particularités inhérentes ou afférentes à la formation des enseignants d'EPS en ISSEP.

Comme tout institut de formation, les ISSEP tunisiens s'inscrivent dans un contexte politique, socioéconomique et institutionnel qui exprime à leur égard des attentes, la satisfaction de celles-là conditionnant le devenir de ceux-ci (Tardif, 1999)¹⁴⁸. De ce point de vue, force est de constater qu'il est, par nature, une forme de vulnérabilité des structures de formation, lesquelles sont régulièrement appelées à évoluer ou à être remplacées, en Tunisie (cf. § I.) ou ailleurs¹⁴⁹. La capacité d'adaptation des structures de formation est ainsi régulièrement mise à l'épreuve, leur pertinence en un état donné valant temporairement.

Si on peut estimer, d'un point de vue anthropologique, que tout système de formation présente une vulnérabilité, une plus ou moins grande fragilité, résistance et/ou capacité d'adaptation, les particularités du contexte en lequel il s'inscrit mettent à l'épreuve de telles caractéristiques et participent de cette vulnérabilité (Lévy-Vroelant, Joubert et Reinprecht, 2015)¹⁵⁰. De ce point de vue, la formation des enseignants EPS dans les ISSEP tunisiens s'est révélée tributaire d'un contexte socioéconomique offrant peu d'opportunités d'emploi aux diplômés de l'Université (e.g. : Calmand et al., 2016)¹⁵¹ et d'un système de recrutement des enseignants ne permettant plus aux diplômés des ISSEP d'accéder à un poste d'enseignant à échéance de cinq ans (e.g. : Rapport de la Cour des comptes, 2011)¹⁵². La formation en ISSEP a pu en être fragilisée, à

¹⁴⁷ Brodiez-Dolino, A. (2015). La vulnérabilité, nouvelle catégorie de l'action publique. *Informations sociales*, 188, 10-18.

¹⁴⁸ Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les éditions Logiques.

¹⁴⁹ Par exemple en France avec le passage, en 30 ans, des Écoles Normales aux IUFM, puis aux ESPE (Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation) et, de nos jours, aux INSPE (Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation)

¹⁵⁰ Lévy-Vroelant, C., Joubert, M., & Reinprecht, C. (2015). Partie I – Vulnérabilités en contexte. In C. Lévy-Vroelant, M. Joubert, & C. Reinprecht (Eds.), *Agir sur les vulnérabilités sociales (pp. 17-100)*. Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes.

¹⁵¹ Calmand, J., Kocoglu, Y., & Sgarzi, M. (2016). *Rapport d'enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de licence 2010/2011 – Universités de Gabès, Gafsa, Jendouba et Monastir*. Marseille : Céreq.

¹⁵² Cours de comptes – République tunisienne (2011). *Vingt-sixième rapport annuel – Ressources humaines, Culture et Patrimoine – L'éducation physique et les activités sportives scolaires et universitaires*.

Consulté sur :

http://www.courdescomptes.nat.tn/Fr/thematiques_58_4_0_4_13_0000_0000_L'EDUCATION%20PHYSIQUE%20ET%20LES%20ACTIVITES%20SPORTIVES%20SCOLAIRES%20ET%20UNIVERSITAIRES_73

minima dans son bien-fondé, ce qui peut susciter, à terme et à maxima, une mise en question au regard de l'utilité sociale (e.g. : Tardif, 1999¹⁵³). Les limites du marché de l'emploi tunisien sont ainsi de nature à avoir vulnérabilisé la formation des enseignants d'EPS en ISSEP.

Dans le même temps, l'EPS tunisienne s'est trouvée en situation difficile, avec une carence en équipements, avec des enseignants et des élèves tendant à se démobiliser. L'EPS est en somme devenue une discipline mal lotie, voire mésestimée, après avoir connu un « âge d'or », ce qui est à nouveau de nature à avoir vulnérabilisé la formation des enseignants EPS en ISSEP.

Un dispositif de formation s'inscrit par ailleurs dans une institution qui module la dynamique de celui-ci. D'une manière générale, la mise en place de la réforme LMD dans l'Université tunisienne a été opérée selon une logique de type « *Top-Down* » avec un déficit d'information des cadres de la formation et un moindre accompagnement de ceux-ci (Bettaieb et al., 2015)¹⁵⁴. En ce cadre, les ISSEP ont en outre dû former de futurs enseignants en trois ans (niveau L du système LMD) quand ils assuraient auparavant la formation de ceux-là en quatre ans. Ce choix renvoie du reste à une décision propre à la Tunisie, la France ayant par exemple opté, dans le cadre de la réforme LMD, pour une formation des enseignants (d'EPS notamment) en cinq ans (niveau M du système LMD). La mise en place de la réforme LMD a ainsi fortement sollicité la capacité d'adaptation des formateurs d'enseignants EPS dans les ISSEP, vulnérabilisant potentiellement par là-même la formation.

Quand, dans l'esprit, la réforme LMD vise à installer de nouvelles manières de former (Bettaieb et al., 2015)¹⁵⁵, la formation des enseignants d'EPS en ISSEP semble susceptible d'avoir été fondamentalement réajustée dans le sens d'une condensation de la formation préexistante. Un système de formation prenant corps via l'activité de ses acteurs, il est possible que l'ensemble des éléments contextuels et institutionnels auxquels ils se sont trouvés confrontés depuis le milieu des années 2000 les ait déstabilisés. Il est possible, aussi, que l'injonction au changement induite par la réforme LMD ait exacerbé la résistance au changement à laquelle chacun d'eux est plus ou moins prédisposé (e.g. : Steiner & Rolland, 2006)¹⁵⁶, à fortiori si les représentations de ces acteurs les inclinaient à croire en le bien-fondé du dispositif préexistant à la réforme.

En ce cadre, une moindre propension de ces acteurs à transformer en profondeur le dispositif de formation réduirait d'autant plus la probabilité que celui-là puisse évoluer en prenant en

¹⁵³ Tardif, J. (1999). Le transfert des apprentissages. Montréal : Les éditions Logiques.

¹⁵⁴ Bettaieb, A. Bahloul, M., & Chebchoub, A. (2015). Réforme LMD, dix ans après : cas de l'université tunisienne. *Revue recherche et études en sciences humaines*, 10, 37-51.

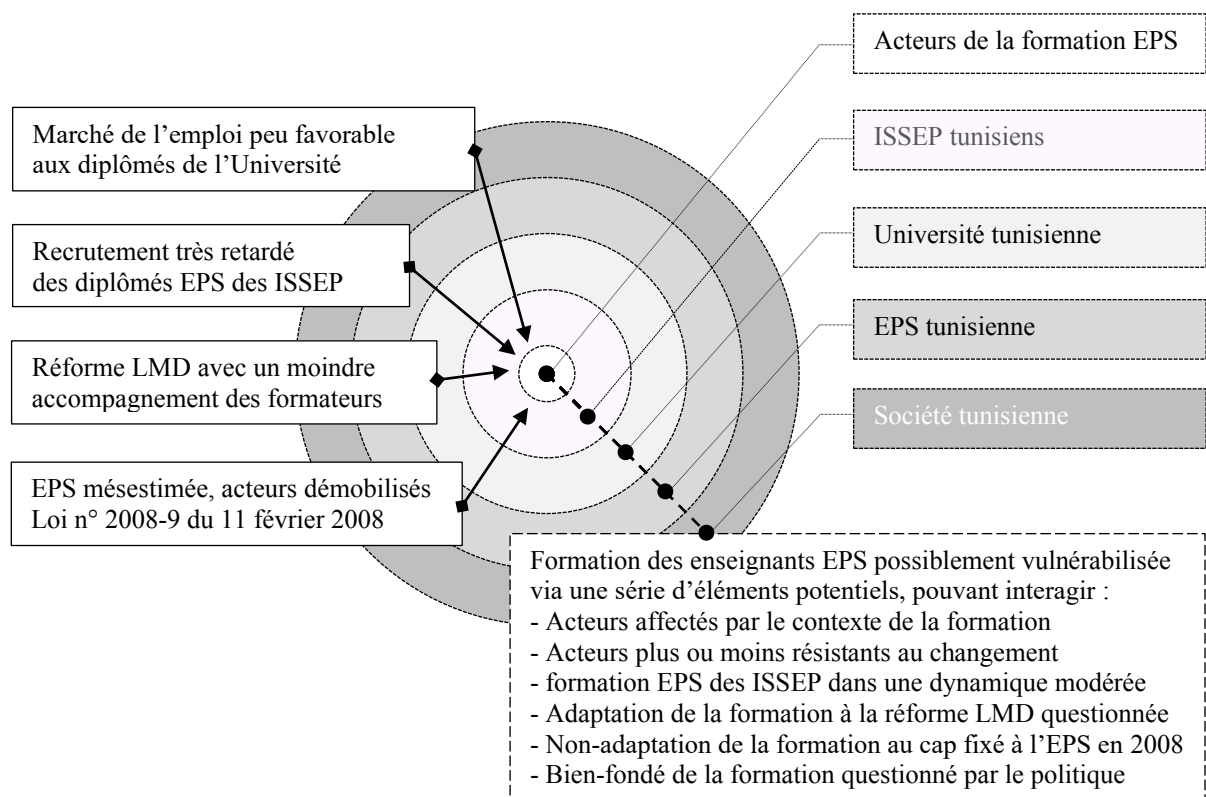
¹⁵⁵ Bettaieb, A. Bahloul, M., & Chebchoub, A. (2015). Op. Cit.

¹⁵⁶ Steiner, D. D., & Rolland, F. (2006). Comment réussir l'introduction de changements : les apports de la justice organisationnelle. In C. Lévy-Leboyer, C. Louche, & J. P. Rolland (Eds.), *RH : Les Apports de la Psychologie du Travail. 2. Management des Organisations* (pp. 53-69). Paris : Éditions d'organisation.

compte le cap alloué à l'EPS par la loi n° 2008-9 du 11 février 2008 au regard de la construction de compétences générales. Ce, à fortiori dans le sens où ce cap appelle à repenser une EPS aux orientations fondamentalement sportives depuis 1968, à laquelle les acteurs des ISSEP sont au demeurant potentiellement familiarisés et attachés.

Une conjonction d'éléments a en définitive pu alimenter un processus qui conduirait tout à la fois la formation des enseignants d'EPS en ISSEP à ne pas se départir au mieux de la réforme LMD et à ne pas préparer pleinement les formés aux enjeux renouvelés de l'EPS tunisienne, ce qui contribuerait à vulnérabiliser en retour cette formation, comme le schématise la Figure 4.

Figure 4 – Processus susceptible de vulnérabiliser la formation des enseignants EPS en ISSEP



Dans la Figure 4 :

- ◆ → = facteurs externes à la formation des enseignants d'EPS en ISSEP de nature à peser sur celle-là
- - - ● = éléments (interaction possible entre un ● et tout autre) de nature à fonder un processus vulnérabilisant

1.3.3.2. Objet d'étude

S'il est, par principe, digne d'intérêt d'examiner un dispositif de formation pour envisager sa pertinence compte tenu des visées qui lui sont allouées, cet examen semble d'autant plus pertinent dans le cas de la formation des enseignants EPS dans les ISSEP tunisiens, cette formation se trouvant potentiellement vulnérabilisée en et par la situation difficile dans laquelle

elle se trouve inscrite. La vulnérabilité de la formation serait, en outre, notamment de nature à vulnérabiliser à son tour les formés, via une moindre adaptation de ceux-ci aux contraintes du métier d'enseignant d'EPS, ce qui vulnérabiliserait à nouveau la formation.

En ce cadre, on dispose de repères indiquant que cette formation est vulnérabilisée par une série de facteurs contextuels ainsi qu'en raison d'une réorganisation récente de son curriculum, dont le volume horaire a dû être revu à la baisse avec la réforme LMD. On dispose aussi de plusieurs indications de ce que la dynamique de formation est perfectible (*e.g.* : Bali, 2005¹⁵⁷ ; Hawani et al., 2016¹⁵⁸ ; Rapport de la Cour des comptes de 2011¹⁵⁹). On a pointé, en outre, que la question de la vulnérabilité de la formation est d'autant plus sensible que celle-ci vaut en regard d'une nécessité d'adaptation, au système LMD depuis 2005, d'une part, aux orientations qui sont allouées à l'EPS depuis 2008, d'autre part. C'est en tout état de cause le devenir de la formation des enseignants d'EPS en ISSEP qui est en jeu, via sa capacité d'adaptation.

Or, ce devenir, s'il doit composer avec une série de contraintes, est en grande partie le fait des acteurs de la formation, dont on ignore la manière donc ils appréhendent ces contraintes, sont affectés par celles-ci, font montre de résistance au changement ou d'adaptabilité à celui-là ou encore de résilience aux évolutions systémiques ayant bouleversé le dispositif de formation préexistant à la réforme LMD. Il existe ainsi, au niveau de ces acteurs, une zone d'ombre quant au processus susceptible de vulnérabiliser la formation.

Aussi semble-t-il de tenter d'éclairer cette zone d'ombre afin de mieux comprendre ces acteurs au regard de :

- (1) leur positionnement quant aux sources de vulnérabilité externes au dispositif de formation ou inhérentes à celui-là,
- ainsi, à fortiori, que (2) leur propension à concourir à une adaptation effective du dispositif de formation, compte tenu de leur affectation, de leurs représentations de la formation des enseignants d'EPS ainsi que de l'EPS elle-même.

La Figure 5 récapitule l'angle d'attaque ainsi adopté et les éléments considérés en ce cadre.

¹⁵⁷ Bali, N. (2005). Articulation « théorie-pratique » dans la formation des élèves-professeurs tunisiens d'éducation physique. *Recherche et Formation*, 49, 135-150.

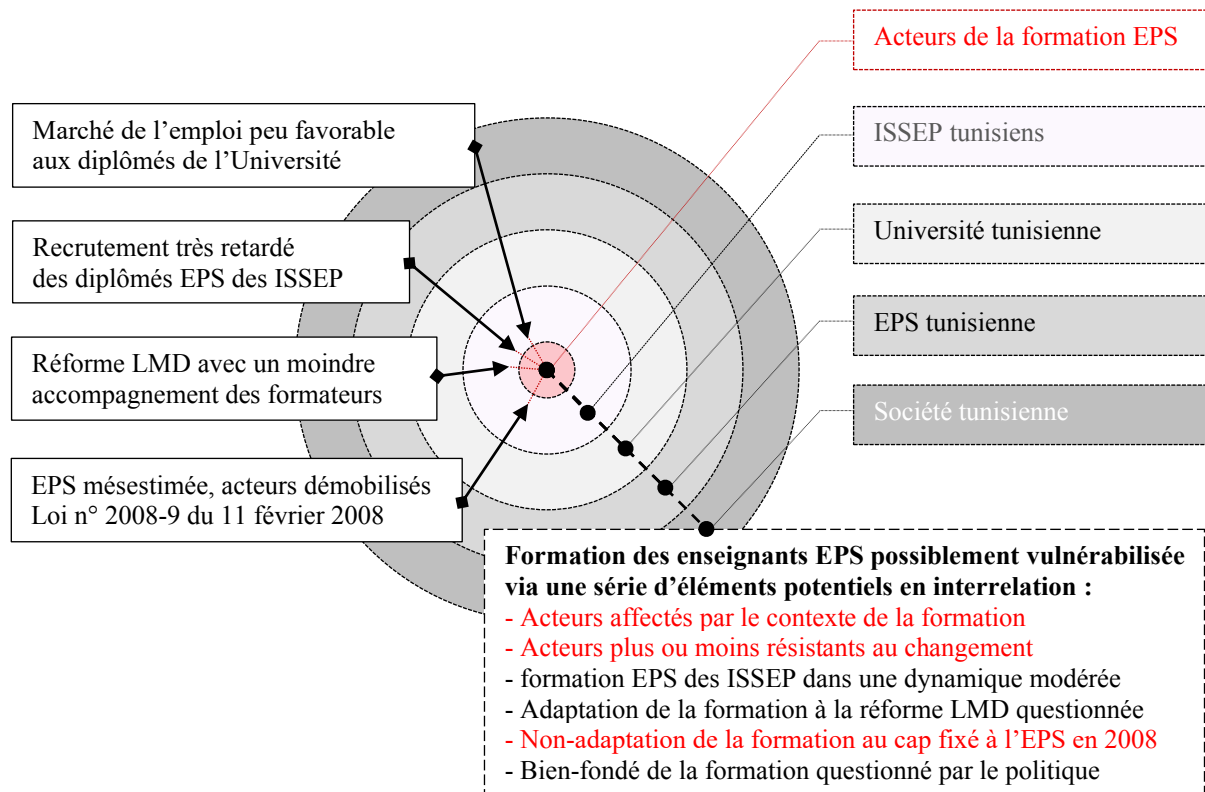
¹⁵⁸ Hawani, A., Mrayeh, M., Bouzid, M., & Soussi, N. (2016). Effect of the Application of the Licence-Master-Doctorat (L.M.D) System on the Professional Competence of Communication among Students Training in Physical Education. *Creative Education*, 7, 315-318.

¹⁵⁹ Cours de comptes – République tunisienne (2011). Vingt-sixième rapport annuel – Ressources humaines, Culture et Patrimoine – L'éducation physique et les activités sportives scolaires et universitaires.

Consulté sur :

http://www.courdescomptes.nat.tn/Fr/thematiques_58_4_0_4_13_0000_0000_L'EDUCATION%20PHYSIQUE%20ET%20LES%20ACTIVITES%20SPORTIVES%20SCOLAIRES%20ET%20UNIVERSITAIRES_73

Figure 5 – Angle d’attaque pour un examen de la vulnérabilité de la formation EPS en ISSEP



Dans la Figure 4 :

- ◆ → = facteurs externes à la formation des enseignants d’EPS en ISSEP de nature à peser sur celle-là
- - - - ● = éléments (interaction possible entre un ● et tout autre) de nature à fonder un processus vulnérabilisant
- = impact éventuel sur les acteurs de la formation

Les éléments signalés **en rouge** renvoient à l’angle d’attaque de l’étude (acteurs de la formation). Les autres éléments du processus susceptible de vulnérabiliser la formation des enseignants d’EPS en ISSEP ici considéré le seront à partir de leur connexion avec ces éléments signalés en rouge.

I. 3.3.3. Hypothèses

Au regard de l’objet d’étude spécifié, on peut imaginer, compte tenu des analyses opérées ci-avant, une série d’hypothèses. Ces analyses conduisent ainsi à considérer les possibles, sinon probables, selon lesquels :

- (hypothèse 1) les acteurs de la formation des enseignants d’EPS des ISSEP (*i.e.* : responsables des ISSEP, formateurs divers qui y œuvrent, étudiants) ne sont pas ignorants des facteurs contextuels, politiques, socioéconomiques et institutionnels plaçant cette formation dans des conditions difficiles, tant certaines d’entre elles sont prégnantes (*e.g.* : chômage prolongé des diplômés des Universités).
- (hypothèse 2) ces acteurs portent un regard critique sur le dispositif de formation mis en place avec la réforme LMD, ne serait-ce que parce ce qu’elle les a contraints à une réduction significative du volume de formation, et qu’ils estiment que celui-ci est à réguler.

- (hypothèse 3) en regard de ces éléments, les affectations et représentations des acteurs ne les prédisposent probablement pas à contribuer pleinement à une adaptation de la formation aux contraintes et enjeux pesant sur celle-là.

1.3.3.4. Synthèse et perspective

Il s'avère en définitive que la formation des enseignants d'EPS dispensée dans les ISSEP tunisiens est, en tant que dispositif de formation, par nature vulnérable en regard de son contexte et, d'autant qu'elle était potentiellement en perte de dynamique, quand elle s'est trouvée inscrite dans un processus de nature à la vulnérabiliser dans le sens il met doublement à l'épreuve son potentiel d'adaptation, à la réforme LMD en cours et aux nouvelles orientations données à l'EPS. Dans ce processus intriquent la société tunisienne, son EPS, son Université, ses ISSEP et leurs acteurs, dont l'affectation quant aux éléments contextuels de nature à vulnérabiliser la formation ou encore le positionnement quant à la vulnérabilité potentiellement inhérente à cette formation ainsi que la propension à œuvrer à une adaptation en regard de ces éléments demeure à investiguer.

Afin de pouvoir investir la zone d'ombre pointée, il semble naturel de se tourner directement vers ces acteurs. C'est précisément l'option qui a été adoptée dans le cadre de cette thèse, via une série d'entretiens semi-directifs voulus permettre de recueillir le point de vue de ces acteurs quant aux sources de vulnérabilité externes au dispositif de formation et/ou quant à la pertinence de celui-là ainsi, à fortiori, que quant à leur état d'esprit, leurs attitudes, leurs représentations, non forcément perçus par eux-mêmes comme traits de vulnérabilité mais qui pourraient constituer des facteurs alimentant un processus de nature à vulnérabiliser la formation dont ils sont les acteurs. Ces derniers éléments seraient du reste, s'ils existent, des plus sensibles dans un tel processus car ils vaudraient à l'insu des acteurs sans lesquels une adaptation du dispositif de formation serait difficile, sinon impossible. La partie suivante poursuit cette logique en exposant de façon détaillée la méthodologie adoptée.

PARTIE 2 : Méthodologie

PARTIE 2 : Méthodologie

L'étude des éventuelles sources de vulnérabilité associées au dispositif de formation initiale des enseignants d'EPS dans les ISSEP tunisiens s'est portée sur le point de vue des principaux acteurs de cette formation. Ce choix ne prétend évidemment pas à couvrir l'étendue des possibles en termes d'étude des forces et faiblesses d'une formation. Il semble en revanche relativement adéquat à l'objet d'étude qui intéresse à la fois de possibles sources de vulnérabilité externes aux acteurs de la formation mais aussi liées aux conceptions de ces mêmes acteurs. Les points de vue de ces derniers quant à la formation initiales des enseignants d'EPS semblent ainsi de nature à permettre de repérer des avis, consensuels ou controversés, sur les sources externes de vulnérabilité, mais aussi des facteurs de vulnérabilité propres aux acteurs et plus ou moins généralisées. Cela peut ainsi contribuer à éclairer significativement l'objet d'étude. Pour ce faire, il convient classiquement de spécifier les participants à l'étude effectuée, les modalités du recueil des données ainsi que celles de l'analyse des données recueillies, ce qui renvoie aux trois points majeurs de cette partie.

2.1. Participants

Afin de comprendre le choix des participants à l'étude, il convient de se faire une idée précise de la population de référence, puis de la population étudiée et des raisons de son choix.

2.1.1. Les acteurs de la formation initiale EPS en ISSEP

Les intervenants des ISSEP tunisiens (Kef, Ksar Said, Gafsa et Sfax) sont, selon les données transmises par la direction de l'EPS (Tunis) pour l'année universitaire 2016-2017, au nombre total de 440 (Tableau 1). Les effectifs des intervenants de ces quatre centres apparaissent relativement disparates : ils s'échelonnent en effet depuis 51 à Gafsa jusqu'à 180 à Ksar Said, pour une moyenne de 110 dont se rapprochent les centres de Kef et Sfax. D'une manière générale, les quatre ISSEP tunisiens comprennent, en termes d'intervenants, un peu plus d'un tiers de femmes (37%) et un peu moins de deux tiers d'hommes (63%). On retrouve

cette supériorité numérique des effectifs masculins sur les quatre centres, avec certaines disparités. Les ISSEP de Gafsa et Sfax sont les moins féminisées (taux respectifs de femmes de 29,4% et 28,9%) et les ISSEP de Kef et Ksar Said, ceux qui présentent les taux les plus équilibrés au regard du sexe (taux respectifs de femmes de 43,1% et 40,5%).

Tableau 5 – Intervenants en ISSEP : effectifs

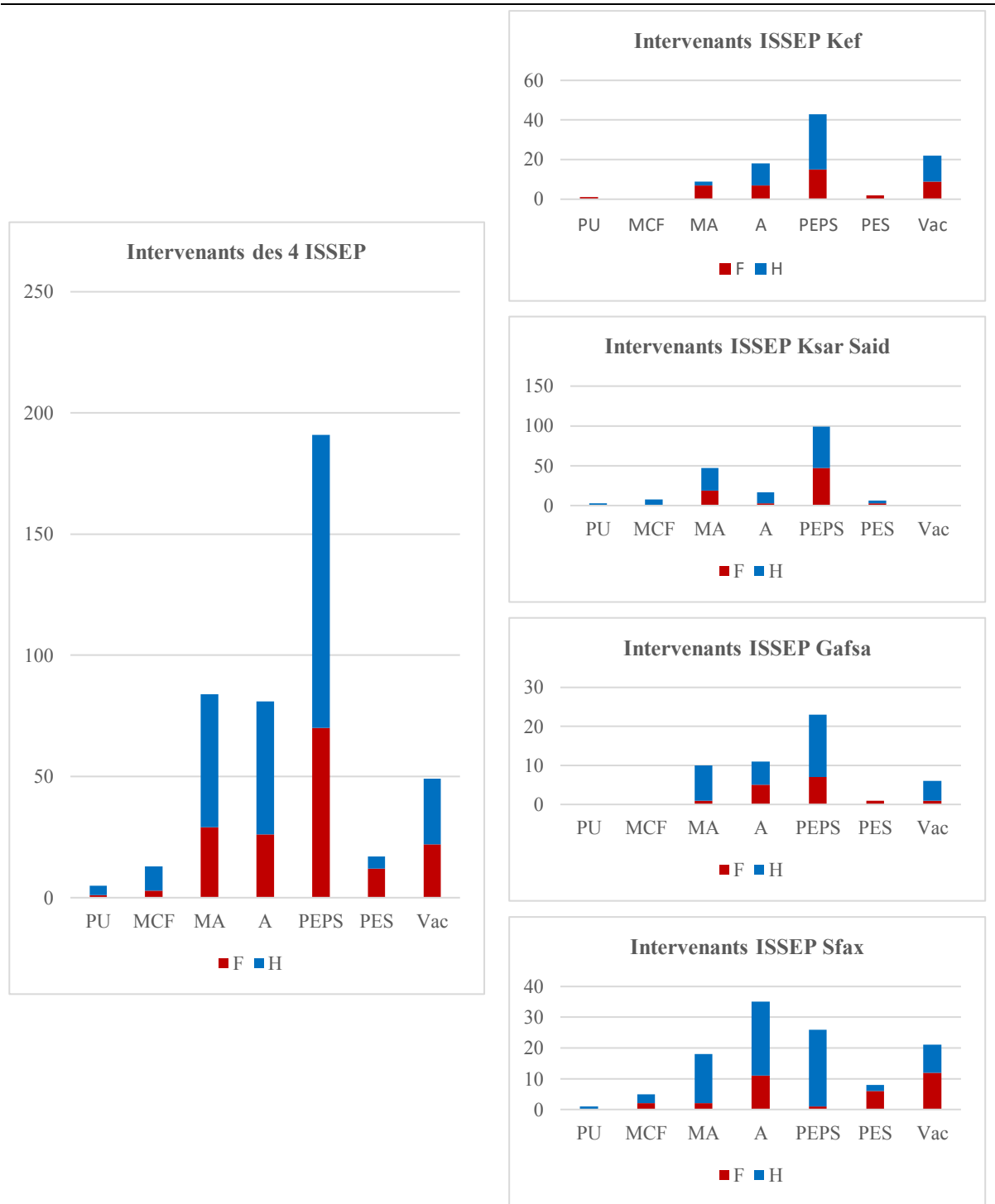
	Kef			Ksar Said			Gafsa			Sfax			4 ISSEP		
	F	H	T	F	H	T	F	H	T	F	H	T	F	H	T
PU	1	0	1	0	3	3	0	0	0	0	1	1	1	4	5
MCF	0	0	0	1	7	8	0	0	0	2	3	5	3	10	13
MA	7	2	9	19	28	47	1	9	10	2	16	18	29	55	84
A	7	11	18	3	14	17	5	6	11	11	24	35	26	55	81
PEPS	15	28	43	47	52	99	7	16	23	1	25	26	70	121	191
PES	2	0	2	3	3	6	1	0	1	6	2	8	12	5	17
Vac	9	13	22	0	0	0	1	5	6	12	9	21	22	27	49
Toutes catég.	41	54	95	73	107	180	15	36	51	34	80	114	163	277	440

Les effectifs des cadres de la formation en ISSEP sont présentés par centre de formation ainsi que pour la totalité des quatre centres selon le sexe (F = femme, H = homme) ainsi que pour la totalité des deux sexes (T). Ce, en distinguant : PU = professeurs de universités, MCF = maîtres de conférences, MA = maître assistants, A = assistants, PEPS = professeurs d'EPS du secondaire titulaires en ISSEP, PES = autres enseignants du secondaire titulaires en ISSEP (professeurs de français, etc.), Vac = vacataires. Les effectifs concernant toutes ces catégories confondues sont également présentés (Toutes catég.).

D'une manière générale les intervenants des quatre centres sont essentiellement composés de professeurs d'EPS provenant de l'enseignement secondaire et titularisés en ISSEP ainsi que de maîtres assistants et d'assistants (Tableau 1 et Figure 1). Sur les 440 intervenants des quatre centres, on compte ainsi 191 professeurs d'EPS de l'enseignement secondaire, 84 maîtres assistants et 81 assistants. Les professeurs des universités et maîtres de conférences sont peu nombreux (18 au total), de même que les professeurs de l'enseignement secondaire spécialistes de disciplines autres que l'EPS (17 au total). Enfin, les vacataires correspondent à un effectif intermédiaire (49 au total).

Si ces répartitions sur l'ensemble des quatre centres indiquent des tendances, elles renvoient aussi à des disparités d'un centre à l'autre qu'on perçoit aisément en consultant la Figure 1. Ainsi, si les professeurs d'EPS du secondaire titularisés en ISSEP sont en règle générale les plus nombreux, cela n'est pas le cas sur le centre de Sfax où on compte 26 intervenants de ce type-ci contre 35 assistants.

Figure 6 – Intervenants en ISSEP : effectifs



Les effectifs des cadres de la formation en ISSEP sont présentés pour la totalité des quatre ISSEP tunisiens ainsi que par centre de formation en distinguant le sexe (F = femme, H = homme). Ce, en fonction des catégories suivantes d'intervenants : PU = professeurs de universités, MCF = maîtres de conférences, MA = maître assistants, A = assistants, PEPS = professeurs d'EPS du secondaire titulaires en ISSEP, PES = autres enseignants du secondaire titulaires en ISSEP (professeurs de français, etc.), Vac = vacataires.

Les graphes par centre (Figure 1) font, d'une manière générale, apparaître des distributions par type d'intervenants relativement similaires sur les ISSEP de Kef, Ksar Said et Gafsa. Ces trois

centres sont à la base du profil global de répartition, par-delà de petites disparités : par exemple, l'ISSEP de Gafsa est le seul à n'intégrer aucun professeur des universités et aucun maître de conférences, l'ISSEP de Ksar Said est le seul à n'employer aucun vacataire. Dans ce panorama, l'ISSEP de Sfax se distingue, au-delà de son seul ratio relatif aux professeurs d'EPS du secondaire : en regard des trois autres centres, cet ISSEP présente en effet un taux relativement fort de maître assistants, d'assistants et de vacataires.

On a cependant un schéma général en lequel les intervenants en ISSEP sont, pour l'essentiel, des enseignants d'EPS du secondaire, des maîtres assistants et des assistants, avec en règle générale plus d'hommes que de femmes parmi eux. Les professeurs des universités et les maîtres de conférences sont en outre peu nombreux, voire inexistants sur un centre. On a ainsi l'image de centres assez peu dotés en universitaires confirmés, relativement masculinisés et dont les enseignants d'EPS provenant du secondaire, les maîtres assistants et les assistants constituent la principale cheville ouvrière.

Ce panorama, lié à des indicateurs classiques (sexe, statut), ne doit cependant pas faire oublier une réalité fonctionnelle importante, qui ventile l'essentiel des intervenants principaux en deux grandes catégories. On peut en effet distinguer, d'une part, des formateurs « de terrain » qui assurent les cours en technologie des activités physiques et sportives, d'autre part, des formateurs « universitaires » qui assurent les enseignements en sciences d'appui (physiologie, sociologie, etc.). Les formateurs de terrain peuvent être des assistants, des maîtres assistants ou des professeurs d'EPS provenant du secondaire et sont spécialisés dans telle ou telle activité physique et sportive. Il est rarissime qu'un maître de conférences soit formateur de terrain. Les formateurs universitaires peuvent être assistants, maîtres assistants, maîtres de conférences ou encore professeurs des universités. Ils assurent notamment les cours magistraux en sciences d'appui, cours que n'ont en règle générale pas le droit de dispenser les professeurs d'EPS émanant du secondaire. Si on ne dispose pas de chiffre précis quant aux effectifs, on peut cependant les estimer à partir des données fournies ci-avant (Tableau 1 et Figure 1), la marge d'incertitude tenant à ce que les assistants et maîtres assistants peuvent être associés aux deux catégories.

Outre les formateurs, les principaux acteurs pédagogiques des ISSEP sont leurs directeurs et les étudiants. Les directeurs des ISSEP de Kef et Gafsa sont maîtres assistants et ceux de Ksar Said et Sfax, maîtres de conférences (une femme, trois hommes). Les effectifs des étudiants, tels qu'ils ont été fournis par la Direction de l'EPS (Tunis) sont présentés ci-après (Tableau 2) en les distinguant selon qu'ils ont suivi un cursus de lycée spécialisé ou non en sport.

Tableau 6 – Étudiants inscrits en ISSEP pour l’année universitaire 2016-2017

ISSEP	Bac spécialité sport	Bac autres spécialités	Tous bacs confondus
Kef	220	74	294
Ksar Said	154	26	180
Gafsa	39	37	76
Sfax	168	122	290
4 ISSEP	581	259	840

Les effectifs des ISSEP tunisiens sont ici présentés par centre et tous centres confondus, selon que les étudiants ont ou non suivi un cursus secondaire spécialisé en sport ainsi que tous bacs confondus.

Les effectifs étudiants communiqués (qui ne distinguent pas les étudiants selon le sexe) font apparaître des disparités d’un centre à l’autre, avec 76 étudiants pour l’ISSEP comprenant le moins d’inscrits (Gafsa) et près de 300 pour les ISSEP regroupant le plus d’étudiants (Kef et Sfax), l’ISSEP de Ksar Said étant de ce point de vue intermédiaire (180 étudiants). Dans chaque centre, on compte plus d’étudiants ayant suivi un cursus spécialisé en sport dans le secondaire que d’étudiants n’ayant pas suivi un tel cursus, même si les proportions sont très variables d’un centre à l’autre (Tableau 2).

Ces effectifs relatifs aux étudiants prennent plus de sens lorsqu’on les confronte aux effectifs des intervenants (Tableau 3).

Tableau 7 – Taux d’encadrement dans les ISSEP tunisiens

ISSEP	Intervenants (I)	Étudiants (E)	Ratio I/E
Kef	95	294	0,32
Ksar Said	180	180	1
Gafsa	51	76	0,67
Sfax	114	290	0,39
4 ISSEP	440	840	0,52

Les effectifs par centre et tous centres confondus sont présentés en ce qui concerne les intervenants et les étudiants, ce qui permet de déterminer le ratio entre intervenants et étudiants.

On constate ainsi un taux d’encadrement global d’un intervenant pour deux étudiants. Ce taux global masque des disparités avec des taux d’encadrement plus « inconfortables » sur les ISSEP de Kef et Sfax (respectivement : 0,32 et 0,39) et des taux d’encadrement plus « confortables » sur les ISSEP de Gafsa et Ksar Said (respectivement : 0,67 et 1). L’ISSEP Ksar Said est en tout état de cause le mieux doté en termes de taux d’encadrement.

Les étudiants gagnent aussi à être considérés au regard de leur devenir, ce qui renvoie, d'une part, aux recrutements en tant qu'enseignants d'EPS, d'autre part, aux poursuites d'études. Selon les données de la Direction de l'EPS (Tunis), on a les nombres de diplômés suivants (Licence) sur les 4 ISSEP : 2010 = 570 ; 2011 = 1167 ; 2012 = 940 ; 2013 = 1066 ; 2014 = 749 ; 2015 = 817 ; 2016 = 882. Les poursuites d'études annuelles en Master sont quant à elles de 400 étudiants, avec 100 en Master spécialisé en sciences humaines et sociales, 100 en Master spécialisé en sciences de la vie et de la santé (biologie), 100 en Master spécialisé en entraînement (sportif) et préparation physique et 100 en Master spécialisé en didactique et intervention en activités physiques et sportives. Ces étudiants se répartissent équitablement sur les quatre ISSEP (25 places en Master spécialisé en sciences humaines et sociales sur chaque ISSEP, etc.). Or, il existe un long temps de latence entre la diplomation et un éventuel recrutement en tant qu'enseignant d'EPS. Ainsi, les recrutements de l'année 2012 ont porté sur des diplômés de 2006, 2007 et 2008 (respectivement : 566 ; 617 et 348), ceux de l'année 2013, sur les diplômés de 2008 et 2009 (respectivement : 372 et 932), ceux de l'année 2014, sur les diplômés de 2009 (806) et ceux de l'année 2015, sur les diplômés de 2010 et 2011 (respectivement : 181 et 14). En définitive, depuis 2012, aucun étudiant diplômé n'a été recruté en tant qu'enseignant d'EPS et toutes les personnes concernées ne poursuivant pas leurs études sont ainsi en attente d'un éventuel poste d'enseignant d'EPS. Depuis l'année 2012 comprise, on a ainsi 4808 diplômés sur l'ensemble des quatre ISSEP dont 2000 ont eu l'opportunité théorique de poursuivre leurs études en Master. En définitive, les étudiants ayant connu la formation ici considérée sont majoritairement des diplômés placés dans une situation inconfortable d'attente d'un éventuel poste d'enseignant d'EPS, sachant que les recrutements peuvent requérir six ans d'attente (recrutement 2012).

On dispose à terme d'un panorama des acteurs de la formation mettant en avant :

- 4 directeurs d'ISSEP dont deux maîtres assistants et deux maîtres de conférences, une femme et trois hommes ;
- 440 intervenants dont l'essentiel est composé d'assistants (81), de maîtres assistants (84) et de professeurs d'EPS émanant du secondaire (191), avec peu de maîtres de conférences (13) et encore moins de professeurs des universités (5), les intervenants restants étant composés de professeurs du secondaire spécialistes de disciplines autres que l'EPS (17) et de vacataires (49). Sur ces 440 intervenants, on compte un peu plus d'un tiers de femmes et un peu moins d'un tiers d'hommes. Deux blocs fonctionnels se dégagent de ces intervenants avec des formateurs de terrain (assistants, maîtres

assistants et professeurs d'EPS) qui assurent les cours en technologie des activités physiques et sportives et des formateurs universitaires (assistants, maîtres assistants, maîtres de conférences et professeurs des universités) qui assurent les cours en sciences d'appui, en particulier les cours magistraux.

- Des étudiants dont les effectifs varient selon la promotion (581 en 2016-2017) et qui, une fois la licence obtenue (formation initiale EPS), sont placés en situation d'attente d'un poste d'enseignant d'EPS, cette attente durant plusieurs années.

2.1.2. Population étudiée : caractéristiques générales

Compte tenu du panorama qui vient d'être dépeint et de l'angle d'attaque adopté, il est logique de s'intéresser aux points de vue, sur la formation initiale en EPS en ISSEP et ses éventuelles sources de vulnérabilité, des trois grandes catégories d'acteurs : directeurs de centres, formateurs et étudiants.

Il a en premier lieu été jugé de mise de s'entretenir avec les directeurs de chacun des quatre ISSEP tunisiens, de sorte à disposer de leurs regards depuis et sur chacun des centres. Concernant les intervenants en formation, une grande majorité d'entre eux se répartissant entre formateurs de terrain et formateurs universitaires, avec des assistants et maîtres assistants pouvant être dévolus à l'une ou l'autre des deux catégories, il a semblé pertinent de se centrer sur des intervenants aux statuts variés et relevant de ces deux catégories. Enfin, il a été décidé de se centrer sur des étudiants ayant achevé leur cursus récemment (et donc en attente d'un poste), de sorte à disposer des points de vue d'étudiants ayant une vision de la formation dans sa globalité.

Il a ainsi été décidé de se centrer sur quatre types d'acteurs de la formation : directeurs d'ISSEP, formateurs de terrain, formateurs universitaires et étudiants diplômés. Des questions de représentativité de chaque type d'acteurs se sont alors posées, hormis dans le cas des directeurs d'ISSEP puisqu'il était possible d'être exhaustif, ce qui a conduit les interroger tous les quatre. Il a en outre été possible d'interroger 30 personnes, dont 12 formateurs de terrain, huit formateurs universitaires et 10 étudiants.

Concernant les formateurs, on a au total cinq femmes et 15 hommes. Les 12 formateurs de terrain renvoient aux trois catégories de formateurs les plus représentées sur les ISSEP avec six professeurs d'EPS, trois maîtres assistants et trois assistants (Tableau 4). Les huit formateurs universitaires couvrent l'ensemble des catégories hormis les professeurs des universités,

lesquels sont en nombre très réduit sur l'ensemble des ISSEP (cinq, cf. Tableau 1), avec : trois maîtres de conférences, deux maîtres assistants et trois assistants (Tableau 4).

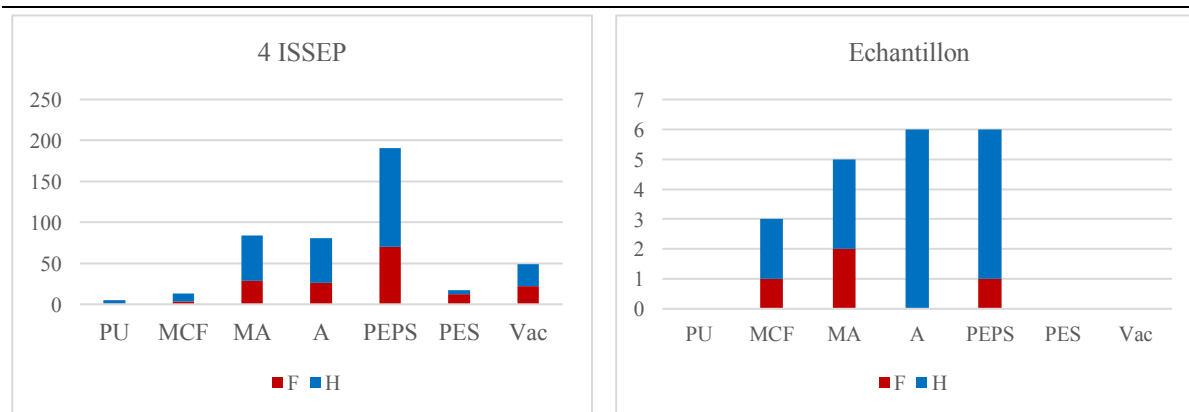
Tableau 8 – Formateurs de la population d'étude

	Formateurs de terrain			Formateurs universitaires		
	F	H	T	F	H	T
PU	0	0	0	0	0	0
MCF	0	0	0	1	2	3
MA	1	2	3	2	0	2
A	0	3	3	0	3	3
PEPS	1	5	6	0	0	0
PES	0	0	0	0	0	0
Vac	0	0	0	0	0	0
Toutes catég.	2	10	12	3	5	8

Les effectifs des formateurs de la population d'étude sont présentés en distinguant les formateurs de terrain (spécialistes de technologie des activités physiques et sportives) et les formateurs universitaires (spécialistes en sciences d'appui). Dans chaque cas les effectifs sont présentés selon le sexe (F = femmes, H = hommes) et les deux sexes confondus (T), en fonction du statut (PU = professeurs de universités, MCF = maîtres de conférences, MA = maître assistants, A = assistants, PEPS = professeurs d'EPS du secondaire titulaires en ISSEP, PES = autres enseignants du secondaire titulaires en ISSEP, Vac = vacataires) ainsi que tous statuts confondus (Toutes catég.).

Les intervenants participant à l'étude renvoient à quatre catégories de titulaires spécialisés en sciences et techniques des activités physiques et sportives sur cinq, représentées de façon quasi équitable (Figure 2).

Figure 7 – Formateurs de la population d'étude en regard de la totalité des formateurs ISSEP



Les effectifs des intervenants des quatre ISSEP et de la population d'étude sont présentés en fonction du statut (PU = professeurs de universités, MCF = maîtres de conférences, MA = maître assistants, A = assistants, PEPS = professeurs d'EPS du secondaire titulaires en ISSEP, PES = autres enseignants du secondaire titulaires en ISSEP, Vac = vacataires) et selon le sexe (F = femmes et H = hommes).

Enfin, les 10 étudiants de la population d'étude étaient tous diplômés de la formation initiale des enseignants d'EPS (Licence) en attente d'un poste d'enseignant, avec parmi eux cinq femmes et cinq hommes.

A terme, on a donc une population d'étude comprenant au total 10 femmes et 24 hommes dont quatre directeurs d'ISSEP (une femme et trois hommes), 12 formateurs de terrain (deux femmes et 10 hommes), huit formateurs universitaires (deux femmes et six hommes) et 10 étudiants (cinq femmes et cinq hommes), comme cela est récapitulé par le Tableau 5.

Tableau 9 – Population d'étude par types de participants et selon le sexe

	Directeurs d'ISSEP	Formateurs de terrain	Formateurs universitaires	Étudiants	Tous
F	1	2	2	5	10
H	3	10	6	5	24
T	4	12	8	10	34

Les participants à l'étude effectuée sont présentés par types et tous types confondus (Tous), en fonction du sexe (F = femmes, H = hommes) ainsi que les deux sexes confondus (T).

La population d'étude correspond en définitive à quatre types majeurs d'acteurs de la formation initiale des enseignants d'EPS en ISSEP, sachant que tous les formateurs de cette population interviennent effectivement dans cette formation et que les étudiants l'ont suivie. La proportion d'hommes et de femmes, tous types confondus, est en outre cohérente avec celle valant dans la population de référence.

Cette population d'étude ne peut cependant être considérée comme un échantillon représentatif de la population de référence dans le sens où : (1) tous les directeurs d'ISSEP en font partie, (2) si deux ensembles majeurs de formateurs sont considérés, avec la quasi diversité des statuts correspondants, on ne dispose pas de donnée concernant leurs poids respectifs dans la population de référence, (3) le ratio des formateurs et des étudiants diplômés ne correspond pas aux taux d'encadrement repérés sur les quatre ISSEP. En outre, si les directeurs respectifs des ISSEP de Kef, Ksar Said, Gafsa et Sfax figurent dans la population d'étude, les autres membres de cette population émanent de Ksar Said. Cet état de fait tient à plusieurs éléments. Si la population d'étude devait permettre de représenter les principaux types d'acteurs de la formation initiale des enseignants d'EPS, elle devait aussi s'opérer en appui sur une participation volontaire et être faisable lors des séjours effectués en Tunisie pour cette étude. L'ancrage de l'interviewer sur Tunis, sa bonne connaissance de l'ISSEP de Ksar Said, le principe du volontariat des participants et la nécessité de disposer de conditions d'entretien

similaires d'un sujet à l'autre ont conduit à se centrer sur des intervenants et étudiants de cet ISSEP. La contrepartie est ici que les données recueillies seront à confronter, pour envisager leur potentielle généralisation, au propos des directeurs des centres de Kef, Gafsa et Sfax ainsi qu'aux données existant dans la littérature.

2.1.3. Population étudiée : précisions

La population d'étude comprend, donc, 34 sujets avec : les quatre directeurs des ISSEP tunisiens, 12 formateurs de terrain, huit formateurs universitaires et 10 étudiants diplômés de la formation initiale EPS, ces 30 derniers sujets étant rattachés au centre de Ksar Said.

Les caractéristiques des quatre directeurs d'ISSEP sont présentées Tableau 6. On compte parmi eux une femme et trois hommes, deux maîtres assistants et deux maîtres de conférences. L'âge moyen en années (\pm l'écart-type) est de $47 \pm 1,4$ ans.

Tableau 10 – Directeurs des ISSEP tunisiens

ISSEP	Sexe	Statut	Age (ans)
Kef	F	MA	48
Ksar Said	H	MCF	48
Gafsa	H	MA	47
Sfax	H	MCF	45

Les directeurs des quatre ISSEP tunisiens sont présentés par centre, selon le sexe (F = femme, H = homme), le statut (MA = maître assistant et MCF = maître de conférences) et l'âge.

Les caractéristiques des 12 formateurs de terrain de la population d'étude sont fournies par le Tableau 7. On compte parmi eux deux femmes et 10 hommes. Les deux sujets de sexe féminin ont 41 et 48 ans, la moyenne d'âge des 10 sujets de sexe masculin est de $41,9 \pm 6,8$ ans. Ces sujets couvrent les catégories d'intervenants les plus représentées sur les ISSEP (cf. Tableau 1) avec trois assistants, trois maîtres assistants et six professeurs d'EPS. Ces intervenants sont associés, équitablement, aux deux départements relatifs aux activités physiques et sportives existant sur le centre de Ksar Said : département des sports individuels (six intervenants, spécialisés en natation ou gymnastique) et département des sports collectifs (six intervenants, spécialisés en football, handball ou basket-ball). En outre, les responsables de chacun de ces deux départements figurent parmi ces participants. On a en définitive un panorama relativement cohérent avec la variété des intervenants spécialisés en activités physiques et sportives (formateurs de terrain) existant sur les ISSEP tunisiens.

Tableau 11 – Formateurs de terrain (Ksar Said)

Sexe	Statut	Age (ans)	Spécialité
F	MA	48	Natation
F	PEPS	41	Natation
H	MA	50	Natation*
H	A	48	Natation
H	A	43	Gymnastique
H	PEPS	35	Gymnastique
H	MA	55	Football*
H	PEPS	35	Football
H	A	35	Handball
H	PEPS	40	Handball
H	PEPS	38	Handball
H	PEPS	40	Basket-ball

Les formateurs de terrain de la population d'étude sont ici distingués selon le sexe (F = femmes, H = hommes), le statut (A = assistant, MA = maître assistant et PEPS = professeur d'EPS émanant du secondaire), l'âge et la spécialité sportive (en vert = spécialités relevant du département des sports individuels, en orange = spécialités relevant du département des sports collectifs). Les responsables des départements des sports individuels et des sports collectifs sont indiqués par les astérisques respectives * et *.

Les caractéristiques des huit formateurs universitaires de la population d'étude sont présentées par le Tableau 8. On a au total deux femmes et six hommes, les deux femmes ont chacune 44 ans et la moyenne d'âge des six hommes est de $43 \pm 4,9$ ans.

Tableau 12 – Formateurs universitaires (Ksar Said)

Sexe	Statut	Age (ans)	Spécialité
F	MA	44	Sciences de l'éducation
F	MA	44	Sciences de l'éducation
H	MA	47	Didactique (APS)*
H	A	43	Didactique (APS)
H	A	37	Didactique (APS)
H	A	37	Sciences de la motricité
H	MCF	48	Biomécanique**
H	MCF	46	Physiologie de l'effort

Les formateurs universitaires de la population d'étude sont présentés selon le sexe (F = femmes, H = hommes), le statut (A = assistant, MA = maître assistant et MCF = maître de conférence). Les âges respectifs sont précisés, de même que les spécialisations en matière scientifique. On a ainsi des représentants des deux départements relatifs aux sciences d'appui à Ksar Said : cinq relèvent du département des sciences de l'éducation et de la pédagogie [avec en vert foncé : les sujets spécialisés en sciences de l'éducation et en vert clair, les sujets spécialisés en didactique des activités physiques et sportives (APS)] et trois relèvent du département des sciences biologiques (en violet). Parmi les sujets relevant du département des sciences de l'éducation et de la pédagogie, un est également membre de la Direction de l'EPS, basée à Tunis (*). Le responsable du département des sciences biologiques (**) figure en outre parmi les sujets de la population d'étude.

Parmi les formateurs universitaires de la population d'études, les deux départements existant à l'ISSEP de Ksar Said sont représentés. Le département des sciences de l'éducation et de la pédagogie est représenté, d'une part, par deux spécialistes en sciences de l'éducation, d'autre part, par trois spécialistes en didactique des activités physiques et sportives. Le département des sciences biologiques est représenté par trois sujets spécialisés dans des disciplines scientifiques différentes (sciences de la motricité, biomécanique, physiologie de l'effort). On retrouve en somme un découpage classique entre sciences humains et sociales et sciences de la vie et de la santé. Sans prétendre à l'exhaustivité, on peut ainsi considérer qu'on est en présence d'un groupe diversifié et cohérent avec le panorama des grandes catégories d'enseignements dispensés en sciences d'appui, avec des spécialistes en sciences humaines et sociales tournés vers le champ éducatif, et/ou celui des sciences de l'intervention en activités physiques et sportives, et des spécialistes en divers domaines des sciences de la vie et de la santé.

Les caractéristiques des étudiants de la population d'étude sont quant à elles présentées par le Tableau 9. On est ici en présence de 10 sujets, avec autant de femmes que d'hommes, l'âge moyen des sujets de sexe féminin étant de $26 \pm 2,5$ ans et celui des sujets de sexe masculin, de $25,8 \pm 2,2$ ans. Ces sujets, comme l'essentiel des étudiants diplômés de la formation initiale EPS en Tunisie depuis près de 10 ans, étaient en attente d'un poste d'enseignant EPS au moment de l'étude. Dans le cas des sujets de la population d'étude, le temps d'attente d'un éventuel poste d'enseignant d'EPS qui s'était écoulé entre la diplomation et l'étude ici présentée était de $3,8 \pm 1,2$ ans. Ces sujets étaient donc dans la norme pour ce qui concerne les étudiants de la formation initiale EPS des ISSEP tunisien formés depuis le début des années 2010.

Tableau 13 – Étudiants (Ksar Said)

Sexe	Age (ans)	Attente d'un poste (ans)
F	23	2
F	25	3
F	26	4
F	26	4
F	30	6
H	23	2
H	25	4
H	26	4
H	26	4
H	29	5

Les étudiants de la population d'étude sont présentés selon le sexe (F = femmes, H = hommes). Les âges sont précisés, de même que le temps d'attente d'un poste d'enseignant écoulé entre la diplomation (formation initiale des enseignants d'EPS en ISSEP) et l'étude ici présentée.

2.1.4. Synthèse quant à la population d'étude

En définitive, la population d'étude comprend 34 sujets qui renvoient aux principales catégories d'acteurs de la formation initiale des enseignants d'EPS en ISSEP. Figurent ainsi dans cette population les directeurs des quatre ISSEP ainsi que des représentants des deux catégories fonctionnelles essentielles de formateurs (12 formateurs de terrain et 8 formateurs universitaires) ainsi que des étudiants ayant suivi la formation (10 étudiants) et en attente d'un éventuel poste d'enseignant d'EPS. Les principaux statuts des intervenants en ISSEP sont représentés, avec au total six assistants, huit maîtres assistants, quatre maîtres de conférences et six professeurs d'EPS émanant du secondaire et titulaires en ISSEP. Les deux sexes sont également représentés, avec au total 10 femmes et 24 hommes. Si les étudiants et formateurs de la population d'étude constituent un groupe relativement cohérent en regard du panorama global des quatre ISSEP tunisiens, ils relèvent cependant tous du centre de Ksar Said. Leur propos sur la formation initiale des enseignants d'EPS en ISSEP sera donc à confronter avec celui des directeurs des quatre ISSEP tunisien (et avec des sources externes, présentes dans la littérature), pour en envisager la portée générale.

Ces éléments invitent à spécifier les modalités du recueil du point de vue de ces sujets sur la formation initiale EPS en ISSEP et sur les sources de vulnérabilité éventuellement associées à cette formation. La logique des entretiens effectuée sera donc présentée ci-après.

2.2. Recueil des données

2.2.1 A propos d'entretiens de recherche

Les types d'entretiens possibles sont généralement envisagés selon un continuum sur lequel on distingue les entretiens structurés, semi-structurés et non structurés (*e.g.* : Bryman, 2001)¹. Ainsi Imbert (2010, p. 24)², se reportant à De Ketele et Rogiers (1996)³, distingue-t-elle les entretiens « dirigé », « semi-dirigé » et « libre » (Tableau 10).

¹ Bryman, A. (1988) *Quantity and Quality in Social Research*, London: Routledge.

² Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23-34.

³ De Ketele, J.-M., & Rogiers X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents. Méthodes en sciences humaines*. 3e Edition, Paris : De Boeck Université.

Tableau 14 – Typologie des entretiens, à partir d’Imbert (2010)

Entretien dirigé	Entretien semi-dirigé	Entretien libre
Discours non continu qui suit une série immuable de questions	Discours par thèmes dont l’ordre peut être plus ou moins fluctuant	Discours continu
Questions préparées à l’avance et posées dans un ordre prédéterminé	Quelques points de repères (passages obligés) pour l’interviewer	Pas de question préparée à l’avance
Information partielle, réduite, orientée vers le but poursuivi	Information développée et orientée vers le but poursuivi	Information très développée, pouvant ne pas être systématiquement pertinente
Information pouvant être recueillie rapidement	Information recueillie dans un laps de temps raisonnable	Durée de recueil de l’information difficilement prévisible

On peut distinguer schématiquement les entretiens dirigé, semi-dirigé et libre, en fonction des discours qu’ils permettent d’obtenir, de la stratégie de questionnement correspondante, des caractéristiques des informations que contiennent les discours obtenus et de la durée requise pour recueillir l’information. Il convient de rappeler que ces repères se positionnent sur un continuum.

En cohérence avec Imbert (2010)⁴ et les informations fournies par le Tableau 10, Edwards et Holland (2013, p. 3)⁵ considèrent qu’un entretien « *structuré* » s’appuie sur un questionnaire composé d’une séquence prédéterminée de questions, qui sont donc posées par l’interviewer de façon relativement immuable. Le principe est ici de placer le chercheur dans une position la plus neutre possible, de faire en sorte qu’il pèse le moins possible sur le discours des personnes interrogées. Ce type d’entretiens, notamment typique des approches positivistes (Edwards et Holland, 2013)⁶ vise généralement à l’obtention de types d’informations comparables d’un interviewé à l’autre, éventuellement pour un grand nombre d’interviewés. Edwards et Holland (2013, p. 3)⁷, se reportant à Mason (2002)⁸, précisent également que les entretiens « *semi-structurés* » et « *non structurés* » ont pour caractéristique commune, par-delà leurs différences : (1) l’idée que les connaissances sont contextualisées et requièrent un ancrage contextuel effectif et adéquat pour que l’interviewé s’exprime en profondeur ; (2) une interaction entre deux, ou plus de deux, participants (*e.g.* : échanges entre un interviewer et un interviewé) et (3) une thématique donnée, que l’interviewer vise à traiter, avec différents sous-thèmes qui peuvent être abordés de façon variable selon le propos de l’interviewé (*e.g.* : ordre des thèmes abordés, relances visant à un approfondissement). Il est ainsi concevable que dans ce cas-là, Mason (2002)⁹ utilise le terme de « *participants* » pour désigner à la fois l’interviewer et l’interviewé.

⁴ Imbert, G. (2010). Op. Cit.

⁵ Edwards, R., & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?*. London: Bloomsbury.

⁶ Edwards, R., & Holland, J. (2013). Op. Cit.

⁷ Ibid.

⁸ Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*, 2nd ed.. London: Sage.

⁹ Mason, J. (2002). Op. Cit.

Si les entretiens de ce type renvoient à une diversité d'approches, Edwards et Holland (2013, p. 16-24)¹⁰ soulignent qu'il en va particulièrement d'approches interprétatives dans le sens où il est recherché, au travers de ces entretiens, la compréhension d'une réalité donnée (sociale, personnelle...), du point de vue des personnes impliquées dans cette réalité. Ce type d'entretiens semble ainsi adapté à une visée de compréhension et d'explication de l'interprétation que les interviewés se font d'une réalité donnée dont ils sont partie prenante. Ainsi, comme l'indique Imbert (2010, p. 24)¹¹ : « *L'entretien semi-directif ou l'entrevue semi dirigée (Savoie-Zajc, 1997)¹² est une technique de collecte de données qui contribue au développement de connaissances favorisant des approches qualitatives et interprétatives* ».

Un entretien peut être initialisé de diverses manières, le contexte étant ici important. Un lieu neutre, comme un café, peut avoir son intérêt mais peut aussi poser des problèmes pour l'enregistrement des données. Il est aussi possible d'effectuer un entretien durant une marche (e.g. : Kusenbach, 2003¹³) ou encore à distance (téléphone, Internet). L'important est que le contexte de l'interview ne mette pas les participants mal à l'aise et permette de disposer d'une bonne qualité d'enregistrement des données, ce qui semble le cas dans l'étude ici présentée, compte tenu du contexte décrit au début du point 2.2. Pour autant, les techniques, méthodes, outils utilisés pour initialiser l'entretien ont également leur importance. Il n'existe sans doute pas en la matière de modalité qui serait idéale dans l'absolu mais celle employée peut en revanche être plus ou moins adaptée à l'objet de l'entretien. La parole est ainsi un classique moyen d'impulser un entretien, via un questionnement plus ou moins ouvert (Edwards et Holland, 2013, p. 54)¹⁴, un support écrit peut également constituer un moyen d'impulser le propos d'un interviewé (Edwards et Holland, 2013, p. 57)¹⁵ ainsi que des images (Edwards et Holland, 2013, p. 59)¹⁶. C'est en fait une combinaison d'images et d'écrits courts (mots-clés ou formulations-clés) qui a été utilisée. Ce choix a pour effet d'éviter de placer l'interviewer en surplomb de l'interviewé, donc, de favoriser une prise d'initiative accrue de l'interviewé dans le propos tenu (Harper, 2002)¹⁷ même si l'interviewer doit rester vigilant quant à l'objet de

¹⁰ Edwards, R., & Holland, J. (2013). Op. Cit.

¹¹ Imbert (2010). Op. Cit.

¹² Savoie-Zajc L. (1997), L'entrevue semi-dirigée, in B. Gauthier (éd.), Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données (3e éd., pp. 263-285). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

¹³ Kusenbach, M. (2003). Street phenomenology: the go-along as ethnographic research tool, *Ethnography* 4(3): 455-485.

¹⁴ Edwards, R., & Holland, J. (2013). Op. Cit.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26.

l'entretien et ne pas perdre de vue son guide d'entretien. Cette option a semblé cohérente avec l'objet de l'étude entreprise car il s'agissait de solliciter la réactivité de l'interviewé face à un thème donné pour intervenir, éventuellement, en fonction de son propos et compte tenu de l'objet de l'étude, de sorte à aider à au plein développement du propos.

Dans le cadre de l'étude ici présentée, relative à la formation initiale des enseignants d'EPS en ISSEP et plus particulièrement aux sources de vulnérabilités relatives à cette formation, une série d'entretiens a été effectuée avec les divers types d'acteurs de ce dispositif de formation (étudiants diplômés en attente d'un poste d'enseignant, directeurs des ISSEP tunisiens, formateurs de terrain et formateurs universitaires). L'objet était de recueillir leur point de vue concernant cette formation et les éventuelles sources de vulnérabilité associées à celle-ci. Il s'agit tout particulièrement d'envisager des dires concernant des sources externes (aux acteurs) potentielles de vulnérabilité (*e.g.* : possibilités d'emploi, système universitaire imposé) mais aussi de déceler dans ces dires d'éventuelles sources internes (aux acteurs), plus ou moins partagées, de vulnérabilités (*e.g.* : conceptions de la formation, conception de l'EPS). Il s'agit ainsi de disposer des propos des interviewés de sorte à envisager leur contenu informatif concernant le dispositif de formation considéré ainsi que les affirmations, analyses, ressentis, etc. communiqués en tant que signes d'éventuelles sources de vulnérabilités liées à ce dispositif.

On s'intéresse ainsi, à l'évidence, à une thématique bien définie appelant une prise de données contextualisée, liée au vécu qu'ont divers acteurs d'un dispositif de formation bien déterminé. Il s'agit en somme d'interviewer des acteurs d'un contexte de formation précis pour avoir leur point de vue sur cette formation. On est ici en présence d'une diversité d'acteurs qui ont sans doute un vécu propre de ce dispositif, celui d'un étudiant d'ISSEP n'étant par exemple sans nul doute pas celui d'un directeur d'ISSEP ou d'un formateur. L'interviewer est ainsi appelé à analyser, interagir, de sorte à permettre à tel interviewé particulier de développer au mieux sa pensée, à l'aider à en rendre compte. Si le ou le(s) thème(s) à aborder peuvent être préparés, il semble s'agir ici de devoir en ajuster le traitement durant l'entretien, en fonction des propos de l'interviewé. On vise par ailleurs à saisir l'appréhension d'une réalité par des acteurs impliqués dans celle-là, ce qui évoque une approche interprétative (Edwards et Holland, 2013)¹⁸. Cet ensemble d'éléments plaide ainsi en faveur de la mise en place d'entretiens semi-dirigés au sens d'Imbert (2010)¹⁹ ou encore qualifiés de semi-structurés par Edwards et Holland

¹⁸ Edwards, R., & Holland, J. (2013). Op. Cit.

¹⁹ Imbert, G. (2010). Op. Cit.

(2013)²⁰. C'est ainsi ce type d'entretiens qui a été adopté dans l'étude ici présentée, ce qui n'empêche pas en soi une quantification des données recueillies (cf. § 2.2.3.). Les entretiens qualitatifs (de type semi-structuré notamment) peuvent prendre différentes tournures. Ainsi, selon Edwards et Holland (2013, p. 30)²¹, on peut distinguer des entretiens à caractère ethnographique qui requièrent que l'interviewé passe du temps dans le milieu investi, s'en imprègne, pour mieux pouvoir interpréter les propos d'interviewés insérés dans une culture locale spécifique. Il peut s'agir également d'entretiens visant à recueillir le parcours de vie d'un individu donné, éventuellement membre d'un groupe déterminé (Edwards et Holland, 2013, p. 32)²², d'interviews groupaux, de couples, etc.

2.2.2 Dispositif d'entretien adopté

Dans l'étude ici présentée, les interviews ont été individuels car il s'agissait de recueillir les dires, analyses, ressentis d'individus particuliers, pour les analyser et les mettre en regard ultérieurement. L'objet n'était pas de recueillir les propos relatifs à un débat entre acteurs différents mais bien de disposer du point de vue de chacun. Sans qu'on puisse parler ici d'entretiens à caractère ethnographique, une connaissance de la culture de formation dans laquelle les interviewés étaient placés et au sujet de laquelle ils avaient à s'exprimer semblait souhaitable. Cette connaissance a été favorisée par le fait que l'interviewer (Inès Souid) ait fait ses études en ISSEP et soit tunisienne, donc habituée au contexte local. Au final, 34 sujets participant à l'étude ont donc été interrogés en Tunisie, courant 2016, par cette même personne.

Le dispositif²³ — Chaque interviewé(e) est informé des grandes lignes de l'étude effectuée ne reçoit aucune indication concernant un quelconque résultat attendu. Il est simplement indiqué à l'interviewé(e) qu'on attend de lui ou d'elle l'expression d'un point de vue sur la formation des enseignants d'EPS en Tunisie. Les entretiens sont enregistrés à l'aide d'un dictaphone avec l'accord des interviewé(e)s, après qu'il leur ait été assuré que ces enregistrements seraient anonymes. L'interviewer et l'interviewé(e) sont assis autour d'une table basse de salon dans une ambiance désirée de conversation simple. Sur la table sont placées des vignettes plastifiées dont l'objectif est de permettre à la personne interviewée d'initialiser son propos sans recherche ou attente d'une réponse à faire à des attendus de l'interviewer

²⁰ Edwards, R., & Holland, J. (2013). Op. Cit.

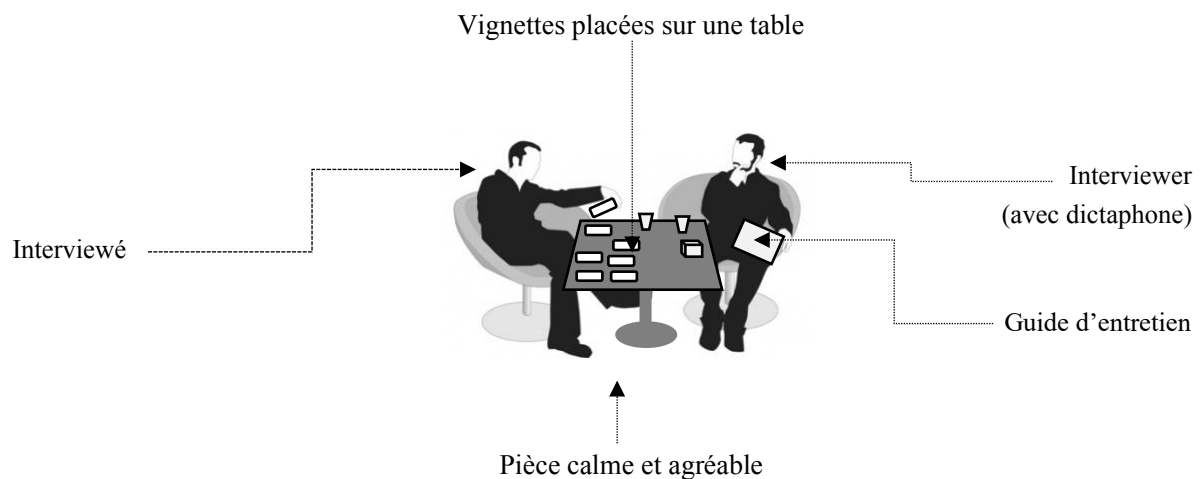
²¹ Ibid.

²² Ibid.

²³ Ce dispositif, appuyé sur le cadre théorique des travaux de Pierce, a été créé par Christian Alin (EA L-Vis, Lyon1) dans le cadre de ses recherches en analyse des pratiques, sciences du langage et sciences de l'éducation.

(Figure 3). Les vignettes sont retournées de sorte à ce que leurs contenus ne soit pas visible pour créer du jeu et du hasard. L'interviewé choisit librement une carte, la retourne, en prend connaissance, puis réagit librement à son contenu (compte tenu de l'objet de l'interview explicité en amont). L'interviewer interagit ensuite potentiellement, en appui sur un guide d'entretien préalablement élaboré, en particulier pour approfondir un point évoqué, relancer, etc. La durée de ce type d'entretiens est plus ou moins longue en particulier fonction du désir d'échange et de poursuite de l'échange de l'interviewé. Dans cette recherche elle a ainsi fluctué entre 30 et 45 minutes.

Figure 8– Situation typique d'entretien



Les entretiens des 34 interviewés se sont déroulés dans des conditions similaires dont rend compte la Figure 3. Les mêmes supports ont été utilisés pour initialiser le propos de chaque interviewé et le même guide d'entretien a été exploité pour relancer, lorsque cela semblait pertinent.

Les vignettes — Le choix des supports utilisés pour initialiser le propos de l'interviewé doit donc permettre un propos libre et réactif. Les vignettes utilisées ont été créées à partir du cadre de pensée de Peirce (1979). Il s'agit de mettre en place un cadre d'analyse et d'interprétation d'un signe (donné via le support initialisant l'interview) en fonction d'un contexte (idée de *semiosis* chez Peirce). La sémiotique (ou sémiologie) traduit une circulation de significations due aux stratégies d'actes et de discours réalisées par le sujet et plus ou moins contraintes par le milieu (les différents acteurs de la recherche : directeurs, formateurs universitaires ou de terrain, étudiants), ainsi que par la communauté de pratique (ici la communauté de formation universitaire et la communauté économique tunisienne) avec laquelle il est en dialogue. La sémiotique de Peirce est à la fois une sémiotique de la représentation, de la communication et de la signification. Le signe de Peirce est une relation

triadique et non dyadique comme celui de Saussure, avec un Représentamen – R- , un Objet – O- et un Interprétant – I - soit (R, O, I).

Le représentamen – R- est le signe en tant qu'il se présente et que l'interprétant renverra à l'Objet qu'il représente. C'est dans une situation de travail ou de pratique ce qui fait signe au *sujet acteur-auteur* : par exemple, pour le pêcheur à la ligne, le bouchon qui bouge sur l'eau.

L'objet – O- est tout, qu'il soit réel ou imaginaire, ce à quoi l'interprétant renvoie le représentamen. C'est le référent. Pour notre pêcheur c'est le possible d'un poisson au bout de la ligne et le possible d'une prise.

L'interprétant – I - n'est pas l'interprète du signe. Ce n'est pas le sujet acteur-auteur. Ce n'est pas notre pêcheur de chair et d'os. Il est un signe qui renvoie un représentamen à son objet. Il est l'expression de la mobilisation des connaissances *du sujet énonciateur*, porteur d'une expérience passée, porteur d'habitudes de pratique. « *Cette rivière est une rivière à truite. Le bouchon a bougé ; à cet endroit, compte tenu du courant, la prise sera difficile. Il va falloir que j'ai, maintenant, beaucoup de doigté, comme cela doit être le cas dans ce genre de situation* » (Alin, 2010)²⁴.

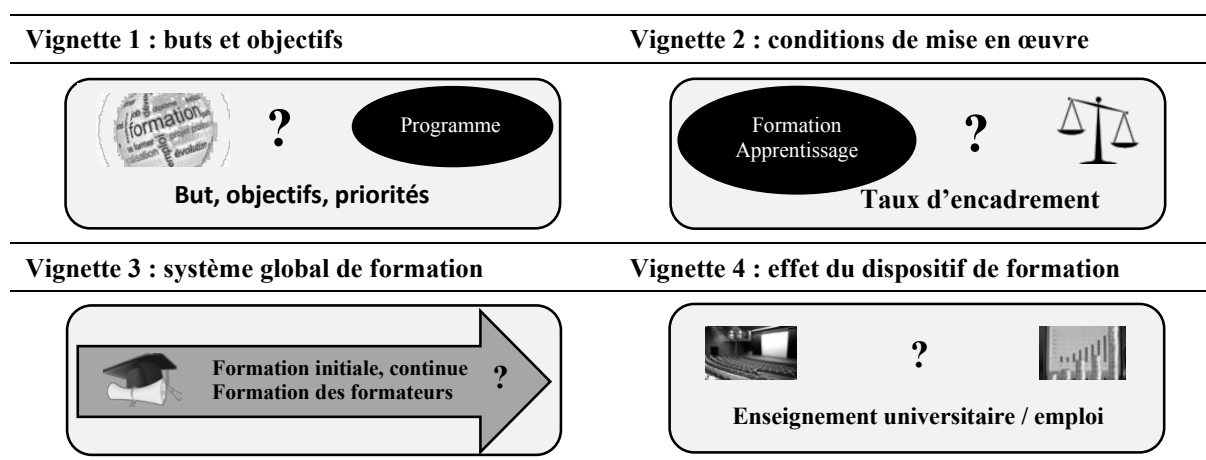
Dans le cadre de l'étude de la formation initiale des enseignants d'EPS en ISSEP, des vignettes (environ 12 cm x 4 cm) ont donc été créées qui mixent image(s) et termes-clés et ont valeur de signe, requérant de la part de l'interviewé une interprétation et conduisant à un propos induit par celle-ci, qui a valeur de signe et est à son tour à interpréter par l'interviewer, d'une part, dans l'instant, pour relancer le propos, permettre son plein développement, d'autre part, en différé, au plan d'une analyse outillée (§ 2.3.). Le contenu des vignettes doit ainsi être adapté à l'objet de l'étude, pour permettre une activité d'interprétation chez l'interviewé le conduisant à un propos dont l'analyse peut contribuer à éclairer cet objet d'étude. Ces vignettes ont été produites de sorte à évoquer : (1) les champs des but et objectifs du dispositif de formation initiale des enseignants d'EPS en ISSEP et (2) les contenus, stratégies et méthodes de formation correspondants. Ils ont ainsi été voulus renvoyer aux deux indicateurs principaux de la qualité d'un curriculum formel de formation des enseignants (e.g. : Perrenoud, 1998)²⁵.

²⁴ Alin .C. (2010) *La Geste Formation, Analyse des pratiques et Gestes professionnels*, Paris : L'harmattan
Nous ne pouvons développer toute la théorie sémiotique de Peirce faite de nombreux néologismes qu'il a créé. Nous renvoyons le lecteur aux travaux de Peirce lui-même, de Deledalle pour un essai de compréhension didactique, de Theureau pour une réappropriation dans le champ de l'ergonomie, de Barthes et de Jakobson pour la sémiotique et le langage, de Morand pour les travaux de la cognition et de l'intelligence artificielle.

²⁵ Perrenoud, P. (1998). La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception. *Pédagogie Collégiale*, 11(4), 16-22.

Un premier ensemble de vignettes a ainsi été produit, constitué de quatre vignettes visant à initialiser un discours sur : (1) les buts et objectifs du dispositif de formation considéré, (2) les possibilités matérielles autorisant ou entravant l'atteinte des visées de formation (à partir du cas du taux d'encadrement), (3) le diptyque classique intégrant formation initiale et formation continue des enseignants et formateurs (*e.g.* : Bokdam et al., 2014)²⁶ et (4) les effets de la formation (à partir du cas de l'accès à l'emploi). Les vignettes correspondantes sont présentées Figure 4.

Figure 9 – Vignettes relatives aux buts et objectifs du dispositif de formation



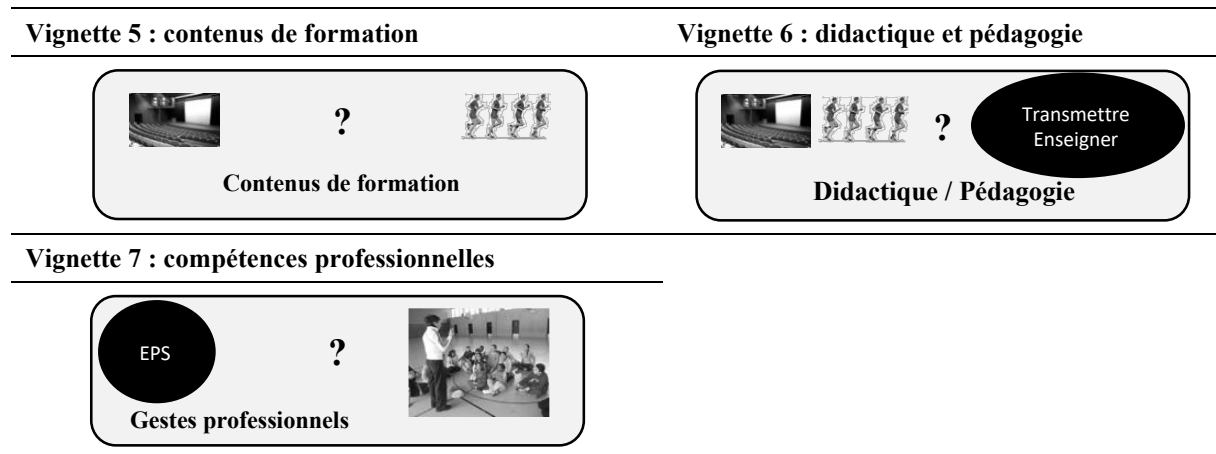
Chaque vignette a été élaborée pour évoquer un thème en prise avec les visées de formation : (1) leur clarification, (2) les conditions de leur accomplissement, (3) le dispositif global de formation dans lequel vaut la formation étudiée et (4) les effets du dispositif étudié. En chaque cas, les supports produits ont intégré une image, éventuellement un à deux mots-clés (vignettes 1 et 2) et systématiquement une formulation courte suggérant un thème. Sur cette base, l'interviewé était appelé à prendre appui sur la vignette considérée, pour la redéfinir (l'interpréter) et développer son propos en fonction de cette interprétation et compte tenu de l'objet de l'étude (dont il avait connaissance).

Un second ensemble de vignettes a également été constitué pour permettre l'initialisation d'un discours sur : (1) les contenus de formation dans le dispositif de formation initiale considéré, (2) le cas particulier des cours de didactique et/ou de pédagogie de l'EPS ou des activités physiques et sportives dispensés dans ce cadre et (3) le cas particulier du développement des compétences professionnelles dans ce cadre. Ces entrées sont ainsi voulues permettre de balayer l'ensemble du curriculum qui comprend des cours en sciences d'appui, en activités physiques et sportives, etc. Compte tenu de l'objet de la formation, il a paru pertinent de zoomer sur les

²⁶ Bokdam, J., van den Ende, I., & Broek, S. (2014). Teaching teachers: Primary teachers in Europe – State of affairs and outlook". European Parliament, Directorate General for International Policies, Culture and Education.

apports en didactique et pédagogie et sur la construction des compétences professionnelles requises pour enseigner l'EPS. Ces vignettes sont présentées Figure 5.

Figure 10 – Vignettes relatives aux contenus, stratégies et méthodes de formation



Chaque vignette a été élaborée pour évoquer un thème en prise avec les contenus, stratégies, méthodes de formation : (1) au regard de l'ensemble des contenus dispensés (sciences d'appui, technologie des activités physiques et sportives, etc.), (2) en zoomant sur les apports en didactique et pédagogie de l'EPS et des activités physiques et sportives, (3) en zoomant sur la construction des compétences professionnelles requises pour enseigner l'EPS. En chaque cas, les supports produits ont intégré une image, éventuellement un à deux mots-clés (vignettes 6 et 7) et systématiquement une formulation courte suggérant un thème. Sur cette base, l'interviewé était appelé à prendre appui sur la vignette considérée, pour la redéfinir (l'interpréter) et développer son propos en fonction de cette interprétation et compte tenu de l'objet de l'étude (dont il avait connaissance).



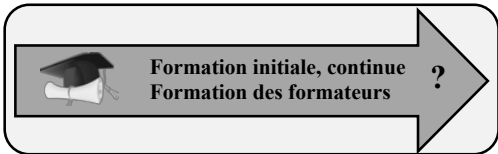

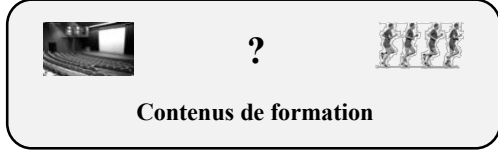


L'ensemble de ces vignettes a été proposé à chaque interviewé. Les vignettes étant initialement présentées sans que leur contenu soit visible, l'interviewé en a choisi une aléatoirement, puis une autre, etc., jusqu'à avoir épuisé le stock de vignettes. Ainsi les vignettes ont été traitées, par chaque interviewé et d'un interviewé à l'autre, dans un ordre aléatoire, ce qui visait à éviter un éventuel effet d'ordre sur les propos tenus.

2.2.3. Gestion des entretiens

Si les modalités de l'initialisation des propos ont une grande importance, à la fois au regard des thèmes et des possibilités de stimuler l'interviewé, la gestion des entretiens est tout aussi importante. En effet, il s'agit de pouvoir analyser le propos de l'interviewé pour repérer des éléments de discours en prise avec les préoccupations de recherche, afin de repérer tel point évoqué qui serait à approfondir, sans pour autant imposer à priori des thèmes de discussion qui ne seraient pas présents dans le discours de l'interviewé, donc en évitant autant que possible d'induire son propos. Il s'agit en somme d'aider l'interviewé à développer son propos, via des

relances non directives, sans pour autant le conduire à devoir développer des éléments qui n'animent pas véritablement ce propos. Cela requiert une capacité d'analyse et de réaction chez l'interviewer qui peut être facilitée par une anticipation de thèmes à investir potentiellement, ce qui est illustré par le Tableau 11.

Tableau 15 – Exemples de thèmes de relance dans les entretiens

Cartes sémiotiques	Exemple de thèmes à questionner
<p>1</p>  <p>But, objectifs, priorités</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Type d'enseignant visé ▪ Place accordée à l'enseignement de l'EPS dans le curriculum de formation
<p>2</p>  <p>Taux d'encadrement</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Types de supervision des étudiants ▪ Influence du ratio formateurs-formés sur l'efficacité de la formation
<p>3</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Suivi des étudiants diplômés en attente d'un poste d'enseignant d'EPS ▪ Types d'enseignants bénéficiant de la formation continue
<p>4</p>  <p>Enseignement universitaire / emploi</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adéquation de la formation initiale EPS en ISSEP à la préparation au métier d'enseignant d'EPS ▪ Accès à l'emploi
<p>5</p>  <p>Contenus de formation</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Importance des disciplines scientifiques dans la formation initiale ▪ Importance du sport dans la formation initiale
<p>6</p>  <p>Didactique / Pédagogie</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Type(s) de référence(s) en didactique des activités physiques et sportives ▪ Connaissances pédagogiques dans les contenus de formation
<p>7</p>  <p>Gestes professionnels</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construction de compétences professionnelles pour enseigner l'EPS ▪ Adaptation aux réalités de l'enseignement de l'EPS

Pour chaque vignette, des thèmes à questionner ont été anticipés, de sorte à baliser les éléments à investir en profondeur lorsque l'interviewé les évoquait ou les abordait rapidement.

Dans le but d'aider l'interviewé à développer son propos, un guide d'entretien a été constitué, qui ne devait pas s'envisager comme un repère rigide en termes d'ordre de questionnement ou

de recours à chaque question anticipée et ne visait pas à clore absolument le champ des possibles, d'autres relances pouvant survenir selon les propos de l'interviewé (Tableau 12).

Tableau 16 – Guide d'entretien

<p>Propos introductif</p> <p>Bonjour,</p> <p>Je m'appelle Inès Souid et je suis en deuxième année de thèse à l'Université Lyon 1. Ma thèse porte sur la formation des enseignants d'EPS en Tunisie, pour caractériser cette formation et en envisager les forces et faiblesses. Je tiens à vous remercier d'avoir répondu favorablement à ma demande d'entretien. Si vous en êtes d'accord, je vais enregistrer l'entretien, qui va durer entre 30 minutes et une heure. Ces entretiens resteront absolument anonymes.</p>
<p>Présentation de l'interviewé</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pouvez-vous vous présenter (sexe, âge, ancienneté, etc.) ? - Quel a été votre cursus de formation ? - Quelle est votre spécialisation ? - Quel est votre parcours professionnel, votre poste actuel ? - Êtes-vous universitaire ou professeur de l'enseignement secondaire ?
<p>Vignette 1 : buts et objectifs du dispositif de formation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lors de la planification de vos enseignements dispensés aux futurs enseignants, quelle est votre finalité ? - Quelles sont selon vous les priorités du dispositif de formation ? - Quel profil d'enseignant souhaitez-vous former et pourquoi ?
<p>Vignette 2 : conditions de mise en œuvre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le taux d'encadrement des cours en ISSEP vous semble-t-il optimal ? - Comment caractériseriez-vous les conditions matérielles et humaines de travail en ISSEP ? - Quelle est votre opinion concernant le calendrier de la formation ?
<p>Vignette 3 : système global de formation (initiale, continue, des formateurs)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que pensez-vous de la formation continue des enseignants d'EPS ? - Quel accompagnement des néo-diplômés existe-t-il en amont de la prise de poste et après la prise de poste ? - Y-a-t-il des stages de perfectionnement pratique, des journées pédagogiques, etc. ? - Ce type de dispositifs existe-t-il pour les formateurs des ISSEP ?
<p>Vignette 4 : effets du dispositif de formation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que pensez-vous de l'interaction entre l'Université et la sphère socioéconomique ? - Comment caractérisez-vous cette interaction ? - Facilite-t-elle l'insertion professionnelle des diplômés ? - Comment caractérisez-vous l'insertion professionnelle des diplômés ?
<p>Vignette 5 : contenus de formation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans le contexte de la formation initiale des enseignants d'EPS, pourriez-vous préciser les contenus disciplinaires que vous privilégiez dans les cours ? - Quels sont vos options didactiques et pédagogiques pour enseigner ces contenus ? - Quelles situations d'apprentissage utilisez-vous ou pensez-vous pertinentes ?
<p>Vignette 6 : zoom sur la formation en didactique et pédagogie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mêmes questions que ci-dessus dans le cas particulier des enseignement relatifs à la didactique et à la pédagogie de l'EPS - Mêmes questions que ci-dessus dans le cas particulier des enseignement relatifs à la didactique et à la pédagogie des activités physiques et sportives
<p>Vignette 7 : zoom sur la construction des compétences professionnelles</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que proposez-vous dans vos contenus pour aider à l'amélioration de l'action pédagogique du stagiaire sur le terrain ? - Que vise à développer votre encadrement des stagiaires ? - En quoi vos cours contribuent-ils, selon vous, à préparer le formé à la profession d'enseignant d'EPS ? - Existe-t-il une progressivité de cette préparation au fil du cursus ?

En outre, il était envisagé de relancer assez systématiquement les interviewés en leur demandant de se reporter à leur expérience, de décrire un cas concret particulier rendant compte de leur propos, de donner leur analyse des causes de tout problème évoqué et des pistes de solution.

2.2.4. Précision

Il convient de signaler, pour clore ce point, que la complexité de la mise en œuvre des entretiens a requis un temps de formation dédié qui a également permis d'affiner la démarche d'entretien. Lors d'un séjour en Tunisie, une dizaine d'interviews ont été faites et retranscrites ainsi qu'examinées au coup par coup, de sorte à affiner et stabiliser la logique de gestion des entretiens. Les interviews examinées dans l'étude ont alors pu débiter.

2.3. Analyse du corpus

La retranscription des entretiens semi-directifs effectués vise à permettre la spécification d'éventuelles sources de vulnérabilité inhérentes ou afférentes au dispositif de formation initiale des enseignants d'EPS dans les ISSEP tunisiens. Les propos des directeurs des quatre ISSEP existants et de représentants des principaux acteurs de la formation initiale EPS dispensée en ISSEP (étudiants ayant suivi la formation et étant en attente d'un poste d'enseignant d'EPS, formateurs de terrain et formateurs universitaires) sont censés aider à caractériser ces sources de vulnérabilité. Aussi convient-il de rendre compte des modalités de l'analyse de ce corpus.

2.3.1. Analyse lexicale : principes de l'analyse avec Alceste

Le corpus a été analysé en recourant au logiciel Alceste2012Plus[©]. Le logiciel d'analyse lexicale Alceste (acronyme de la formulation « Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte ») a été créé par Max Reinert au sein du laboratoire de Jean-Paul Benzécri (CNRS, Paris), à la fin des années 1970. L'analyse opérée par ce logiciel, qui vise à caractériser l'organisation topique d'un discours, tient au postulat selon lequel le vocabulaire traduit une intention de production de sens chez la personne qui l'utilise. Ce vocabulaire est considéré comme une trace et la redondance lexicale est censée permettre de déterminer des lieux communs de discours dont l'interprétation permet de révéler les thèmes référentiels structurant

le propos correspondant (Kalapalikis, 2003, p. 150-154)²⁷. Le recours au logiciel Alceste[®] peut ainsi sembler en phase avec le but de l'étude ici présentée qui vise précisément à déterminer ce qui organise le propos d'interviewés invités à s'exprimer quant à une formation initiale d'enseignants d'EPS et à ses éventuelles difficultés.

L'analyse est opérée à partir d'un fichier unique au format .txt. Dans le cas de l'étude ici présentée, les réponses des interviewés ont été retranscrites au kilomètre sous Word en tant que propos exprimant une diversité de points de vue sur le dispositif de formation initiale des enseignants d'EPS en ISSEP, ses éventuels points faibles et leurs incidences. Les propos des différents interviewés ont été distingués en recourant à un n^o, exprimé dans un format ad hoc en vue d'une analyse avec Alceste2012Plus[®] : 001 pour la première interview, 002 pour la deuxième et ainsi de suite jusqu'à 034 (trente-quatre personnes interrogées). Le logiciel est également à même de tenir compte, dans l'analyse effectuée, de variables prédéterminées qui peuvent être internes (thématiques) ou externes (dates, types de répondants, etc.). Ces variables sont à coder à la suite de la numérotation ci-dessus présentée, en recourant au signe « * » (on parle de mots étoilés). Dans l'étude ici présentée, les entretiens effectués ont permis de recueillir les réponses de quatre types d'interviewés : (1) étudiants diplômés de la formation initiale EPS dispensée en ISSEP, en attente d'un poste au moment de l'entretien et souvent en situation précaire ou au chômage, (2) directeurs des quatre ISSEP tunisiens, (3) formateurs de terrain en ISSEP et (4) formateurs universitaires en ISSEP. Les codages correspondants ont été les suivants : (1) *Ch, (2) *Dir, (3) FT et (4) *FU. Le Tableau 13 offre une présentation d'extraits des retranscriptions sous Word.

A partir d'un tel matériau (unités de contexte initiales), le logiciel opère une reconnaissance des locutions en appui sur un dictionnaire interne (dont on peut choisir la langue, en l'occurrence, le français). Il génère alors un dictionnaire du vocabulaire du corpus puis, des formes réduites correspondantes (*i.e.* : des lexèmes). Ainsi, Marpsat (2010a) donne à ce propos un exemple (en langue anglaise) en lequel le logiciel a regroupé des mots comme *depression* et *depressed* sous la forme *depress+*. Il est ainsi question des opérations d'identification et de lemmatisation que vient compléter une procédure dite de désambiguation visant à prendre en compte la polysémie d'un terme, en appui sur son contexte local (Lebart et Salem, 1994, p. 296).

²⁷ Kalampalikis, N. (2003). L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales. In J. C. Abric (ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 147-163). Paris : Éditions Erès.

Tableau 17 – Exemples de propos retranscrits

001 *Ch

Bon je pense qu'il avait des modules et des matières qui sont en relation avec l'enseignement universitaire c'est-à-dire la formation académique et l'insertion professionnelle comme la didactique, l'IPEP, les APS. Pour les séances de la pédagogie pratique le handball, le volleyball, l'athlétisme..., on était toujours préparé à remplir une fiche pédagogique, nous avons fait des séances pratiques. [...]

006 *Dir

Le nombre de plus en plus important des chômeurs diplômés des issep peut tout seul montrer jusqu'à quel point l'insertion professionnelle représente le principal paramètre oublié dans la préparation des programmes d'enseignements effectués dans les issep. Rappelons également que les quatre issep mènent presque les mêmes formations depuis plusieurs années et que le ministère du sport et de la jeunesse est presque le seul employeur des diplômés des issep. Donc, ça n'existe aucun autre moyen d'insertion professionnelle pour les chômeurs diplômés que l'Etat. Et malheureusement l'Etat ne peut pas servir tout le monde, c'est pour cela moi j'encourage souvent mes étudiants à suivre le secteur privé [...]

0017 *FT

Ce que je vois il y a coupure entre la vie professionnelle et le parcours qu'il fait l'étudiant après la formation. Dès qu'il réussit et obtient sa licence, il quitte l'institut, on voit une rupture entre l'établissement et les nouveaux diplômés donc il n'y a pas d'interaction. Chacun prend son diplôme et s'en sort avec la licence et se destine vers même vers d'autres branches qui ne sont pas en relation avec le domaine du sport et de l'EPS. [...]

0027 *FU

Bon là, il faut dire que la situation actuelle de nos futurs cadres est catastrophique, vous savez le taux actuel des chômeurs en Tunisie avec une accumulation continue des diplômés promotion par promotion. Les diplômés de cette année 2017, je pense qu'ils vont rester au moins 8 ans en chômage, ils vont travailler en 2025. [...]

Les n° (001, etc.) distinguent les entretiens les uns des autres. Les termes étoilés correspondent aux variables externes, en l'occurrence, les types d'interviewés distingués avec : *Ch = étudiants diplômés de la formation initiale EPS en ISSEP et en attente d'un poste ; *Dir = directeurs des quatre ISSEP tunisiens ; *FT = formateurs de terrain en ISSEP ; *FU = formateurs universitaires en ISSEP.

Le logiciel effectue en outre une segmentation du corpus, découpant le texte en fragments de signification minimaux, dénommés unités de contexte élémentaires (u.c.e.). Les u.c.e., définies par défaut automatiquement, correspondent à des énoncés dont le calibrage tient au nombre de mots présents ainsi qu'à un ensemble de signes de ponctuation hiérarchisés (Marpsat, 2010a)²⁸. Sur cette base est opérée une classification descendante hiérarchique (CDH) des u.c.e. (e.g. : Reinert, 1983)²⁹. La CDH renvoie à un champ spécialisé qui intègre une diversité de techniques (e.g. : Nakache et Confais, 2005)³⁰. Avec Alceste, les u.c.e. sont réparties par contraste en fonction de leur vocabulaire. Les classes sont déterminées à partir d'un tableau logique indiquant la présence de chaque forme du corpus dans les u.c.e.. Ces données permettent de rechercher la bipartition des u.c.e. qui maximise le Khi-deux d'un tableau indiquant, pour chaque élément du vocabulaire, les

²⁸ Marpsat, M. (2010a). La méthode Alceste. *Sociologie*, 1(1), <http://sociologie.revues.org/312>

²⁹ Reinert, A. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Les cahiers de l'analyse des données*, 3(2), 187-198.

³⁰ Nakache, J.-P., & Confais, J. (2005). *Approche pragmatique de la classification*. Paris : Éditions Technip.

nombre d'u.c.e le contenant. Deux classes étant arrêtées, Alceste[®] réitère l'opération avec la plus fournie jusqu'à aboutir à une classification (*e.g.* : Reinert, 1993, p. 18)³¹.

Pour vérifier la stabilité des classes (*i.e.* : leur moindre sensibilité à la segmentation du corpus), le logiciel effectue deux classifications à partir de découpages en unités de contexte (u.c.) de longueurs différentes. Une u.c. est un segment de texte de grandeur intermédiaire entre le corpus et l'u.c.e.. Ce segment de texte correspond à un enchaînement d'u.c.e. successives atteignant ou dépassant une valeur seuil du nombre de formes analysées (Marpsat, 2010b, p. 106)³². Le logiciel compare les deux classifications obtenues et les classes retenues à terme se positionnent « à l'intersection » des deux classifications. Une représentation en termes de dendrogrammes permet de visualiser les relations inter classes.

On dispose ainsi en définitive d'un ensemble de classes stables, assorti d'une série d'outputs présentés ci-après.

2.3.2. Les produits de l'analyse lexicale : caractérisation

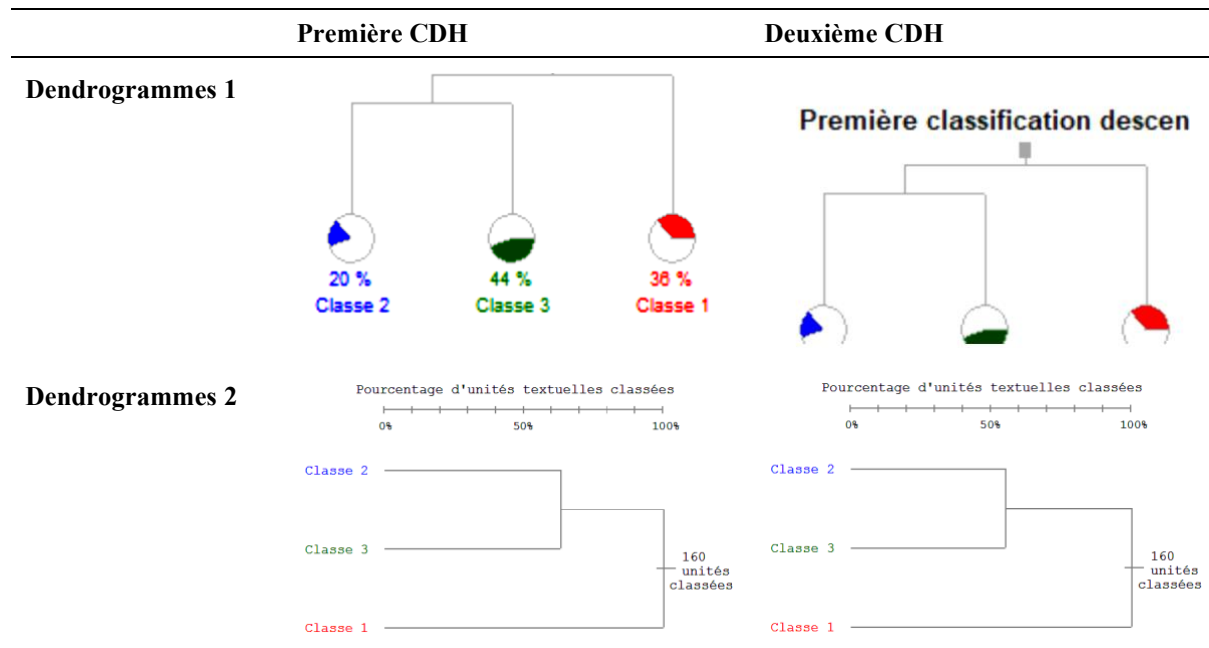
Comme cela a été explicité, une fois l'identification et la lemmatisation effectuées, le logiciel effectue deux CDH à partir d'u.c. de longueurs différentes, ce qui aboutit à deux classifications et rend compte de la plus ou moins grande sensibilité de l'analyse à la segmentation du corpus. On dispose ainsi de dendrogrammes rendant compte des suites de bipartitions aboutissant à la détermination de classes, ces dendrogrammes étant présentés sous différentes formes, comme l'illustre la Figure 6, en appui sur l'analyse d'un corpus autre que celui examiné dans le cadre de l'étude dont rend compte ce document.

Les dendrogrammes produits donnent une indication de la pertinence de la classification finale dans le sens où celle-ci est à « l'intersection » des deux classifications produites par le logiciel. Dans l'exemple donné Figure 6, on peut ainsi concevoir que la classification permet de prendre en compte un nombre d'u.c.e. supérieur au seuil de 50% en-deçà duquel la pertinence de la classification serait peu satisfaisante.

³¹ Reinert, M. (1993). Les "mondes lexicaux" et leur "logique" à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et société*, 66, 5-39.

³² Marpsat, M. (2010b). Écrire la rue : de la survie physique à la résistance au stigmaté, Une analyse textuelle et thématique du journal d'Albert Vanderburg, sans domicile et auteur de blog. *Sociologie*, 1(1), 95-120.

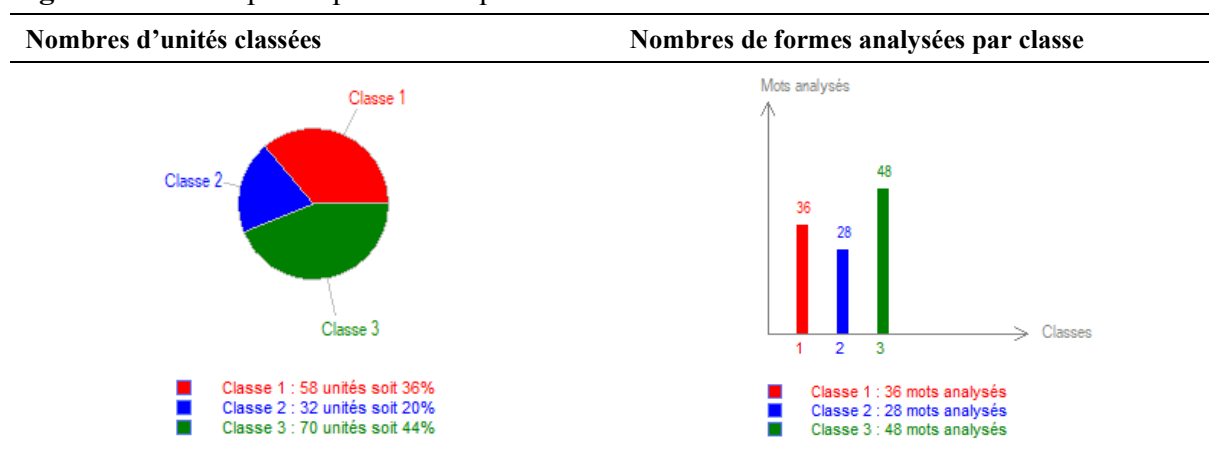
Figure 11 – Exemple de dendrogrammes rendant compte de deux CDH



Les dendrogrammes rendent compte de deux classifications descendantes hiérarchiques (CDH) à partir d'un même corpus mais avec deux segmentations en unités de contexte de longueurs différentes (première CDH et deuxième CDH). Dans la première représentation des bipartitions qui débouchent sur une classification (dendrogrammes 1), le corpus est signalé par un rectangle gris et dans la seconde (dendrogrammes 2), par le court segment horizontal à droite (avec indication du nombre d'unités classées). Dans les deux cas, l'arborescence rend compte des suites de bipartitions opérées (classe 1 d'abord distinguée d'un ensemble regroupant les futures classes 2 et 3, etc.). On constate que dans le cas traité, les deux CDH aboutissent à des résultats similaires, ce qui traduit une moindre sensibilité de la classification à la longueur de la segmentation en unités de contexte.

En plus de ces éléments permettant de saisir la dynamique d'élaboration des classes, le rapport d'analyse fournit des précisions quantitatives sur les classes déterminées, en termes de nombres d'unités classées et de mots analysés par classe, comme l'illustre la Figure 7, en appui sur le même exemple que celui utilisé pour produire la Figure 6.

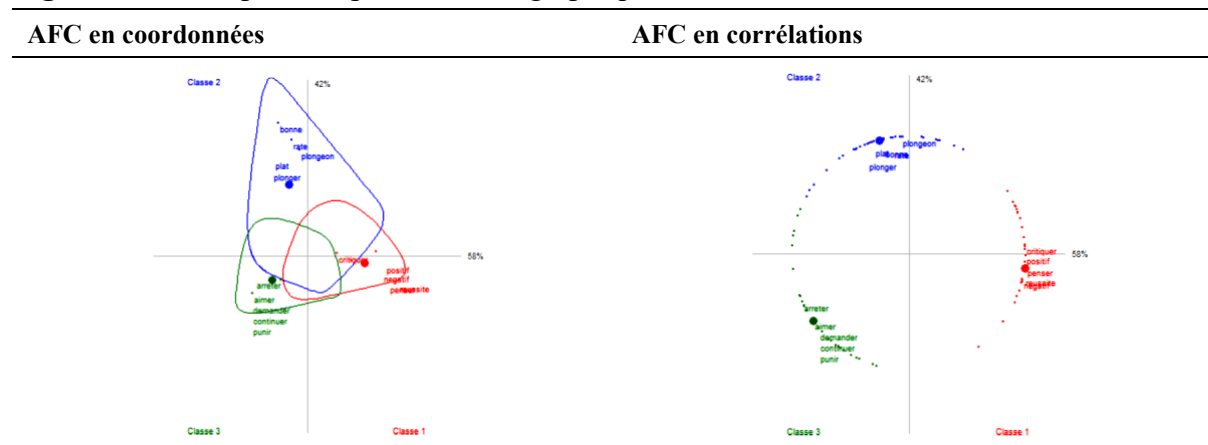
Figure 12 – Exemple de précisions quantitatives fournies suite à la CDH



La classification descendante hiérarchique (CDH) opérée permet de déboucher sur des classes stables pour lesquelles on dispose d'un nombre de segments de texte (unités / u.c.e.) et de formes identifiées (mots) associés à chaque classe. On a ainsi un panorama quantitatif en sus des éléments fournis par les dendrogrammes (Figure 6).

Dans le prolongement des indications données par les dendrogrammes, le rapport d'analyse fournit également des indications en termes d'analyse factorielle des correspondances (AFC). Cette analyse est opérée en appui sur un tableau qui croise les classes obtenues et les formes analysées (nombres d'u.c.e. de la classe qui contiennent telle forme) et qui utilise la métrique du Khi-deux. Sans entrer dans les détails techniques de l'AFC ici considérée (*e.g.* : Benzécrit, 1973³³ ; 1981³⁴), on peut considérer que l'analyse de ce type de tableaux permet de rendre compte des classes lexicales et du lexique d'un corpus en les représentant de différentes manières (en coordonnées, en corrélation et en contribution), selon deux axes orthogonaux. Ainsi l'AFC contribue-t-elle à « rendre compte des relations d'attraction ou d'éloignement qu'entretiennent entre-elles dans le corpus, les classes, les formes et les classes et les formes », en appui sur « une projection graphique des résultats [...] dans laquelle les positions des classes et de leur lexique varient selon leur lien avec les facteurs » (Bart, 2011, p. 177)³⁵. Les graphes d'AFC offrent en somme une représentation spatiale des contenus examinés, selon un système d'axes qui peuvent s'envisager comme permettant le positionnement d'une donnée entre deux pôles en tension (extrémités de chaque axe ; Pommier, 2004, p. 905)³⁶. La signification de ces axes n'est pas sans relation avec la dynamique de bipartition dans la CDH, comme cela est illustré par la Figure 8, en appui sur le cas traité dans les Figures 6 et 7.

Figure 13– Exemple de représentations graphiques de résultats d'AFC



L'axe vertical différencie ici la classe 1 des classes 2 et 3, ce qui renvoie à la première bipartition opérée durant la CDH et l'axe horizontal distingue les classes 2 et 3. On dispose en tout état de cause de représentations graphiques rendant compte des oppositions et communautés entre les classes déterminées selon des axes comportant chacun deux pôles en tension. Une troisième représentation serait ici possible qui renvoie à l'AFC en contributions.

³³ Benzécrit, J.-P. (1973). *L'Analyse des données*. Paris : Dunod.

³⁴ Benzécrit, J.-P. (1981). *Pratique et analyse des données. Tome III : Linguistique et lexicologie*. Paris : Dunod.

³⁵ Bart, D. (2011). L'analyse de données textuelles avec le logiciel Alceste. *Recherches en didactique*, 12, 173–184.

³⁶ Pommier, J.-L. (2004). Des variables tensives inscrites dans le texte : une interprétation dynamique de l'A.F.C. dans l'analyse d'Alceste. *JADT 2004 : 7^{es} Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*, 904-915.

Concernant les formes associées à chaque classe, on dispose d'une liste avec, pour chaque forme, l'indication d'un Khi-deux d'association à la classe. Ces listes hiérarchisées renseignent aussi sur la typicité de chaque forme, laquelle renvoie à une combinaison d'indices : outre le Khi-deux d'association à la classe, on dispose de l'effectif de la forme dans la classe, du nombre d'u.c.e. concernées, du nombre total d'u.c.e. du corpus contenant la forme et du pourcentage d'u.c.e. correspondant. La Tableau 14 rend compte de ces éléments, en appui sur le cas exposé précédemment à titre illustratif. En complément, les mots étoilés (*Ch, *Dir, *FT et *FU dans l'étude du dispositif de formation initiale des enseignants d'EPS en ISSEP présentée dans ce document, c'est-à-dire les variables externes que constituent les quatre types d'interviewés qui ont été distingués) sont traités comme les autres mots (valeur de Khi-deux, etc.). Dans l'étude de la formation initiale des enseignants d'EPS en ISSEP, cela permet ainsi de spécifier quel(s) type(s) d'interviewés sont significativement associés à telle classe.

Tableau 18 – Exemple de présentation des formes significativement associées à une classe

Forme réduite	Khi2	Effectif	Unités	Total	% Unités
critiquer	33	85	51	93	55%
sur	30	53	35	53	66%
es	25	33	19	23	83%
negatif	24	20	16	18	89%
positif	24	20	16	18	89%
tu	19	67	27	42	64%
penser	17	16	11	12	92%
reussite	17	9	9	9	100%
corps	12	17	12	16	75%
fort	11	10	8	9	89%
annee	11	6	6	6	100%
maigr	11	7	6	6	100%
garcon	11	6	6	6	100%

La forme « critiquer » est par exemple ici celle qui présente le Khi-deux d'association à la classe considérée (classe 1 des Figures 1 à 3, en l'occurrence) avec une valeur de 33. L'effectif de cette forme-ci et celui des u.c.e dans lesquelles on la trouve sont respectivement de 85 et 51, cette dernière valeur correspondant à 55% du total des u.c.e. contenant la forme.

Outre un panorama des formes significativement associées à chaque classe (et des formes significativement absentes de chaque classe, en contrepoint), le rapport d'analyse fournit une liste d'u.c.e. typiques de chaque classe. On dispose, pour chaque u.c.e. typique d'une classe, d'un coefficient d'appartenance dont le calcul est similaire à celui d'un Khi-deux d'association.

Les énoncés typiques d'une classe donnée sont présentés par ordre décroissant des coefficients d'appartenance, comme on le perçoit dans le Tableau 15, produit à partir de l'illustration « fil rouge » utilisée depuis le début de cette présentation. On dispose ainsi, en sus de listes de formes associées à une classe, de segments de texte typiques de celle-là dont on peut examiner le contenu. Cet examen peut ainsi aider à donner sens à la dynamique de constitution des classes par le logiciel et, plus généralement, à caractériser l'organisation des propos que contient le corpus.

Tableau 19 – Exemple de présentation de segments de texte typiques d'une classe

Unités textuelles de la classe 1

Ci-dessous la liste des unités textuelles caractéristiques de la classe 1, triées par ordre d'importance suivant le Khi2 dans la classe.
Les formes les plus caractéristiques de la classe sont signalées entre parenthèses.

Unité textuelle n° 151 Khi2 = 21

je suis (plus) sensible aux (critiques) (sur) le (corps). (je-pense) qu'il, (y) a (plus-de) (critiques) (sur) l' (echec) et la (reussite) en-cours. (en) (natation) (je-pense) que les (critiques) les (plus) (frequentes) c es (sur) le (corps) car le (corps) est (plus) expose. 152 Khi2 = 17

(en) course a pied ce serait (plutot) des (critiques) (sur) la (reussite) et l' (echec) car on n est pas (en) (maillot) de (bain), (tu) n (as) pas marque de but (en) basket. 153 Khi2 = 17

0008 les (critiques) (sur) la (reussite) c'est (par-exemple) si quelqu'un est (bon) (ou) est (mauvais). (parfois) si quelqu'un est (fort), on lui dit (tu) (es) (fort) et si (tu) n (es) pas (fort), (parfois) on peut (te) (critiquer:) (tu) (es) (grand), (tu) peux (plus) tendre (ton) bras (tu) (es) (petit), mais (tu) (es) rapide. 133 Khi2 = 16

je pratiquerais moins pour (eviter) les autres, (ils) seraient dans l'eau et pas moins. les (critiques) (sur) l' (reussite) (en) (natation) ca peut correspondre a quelqu'un (qui) nous dit c est bien, je suis (super) contente de toi, et les (critiques) (sur) l' (echec) (en) (natation), ca peut correspondre a (tu) (es) (nulle),

Le rapport d'analyse présente une liste de segments de texte (u.c.e.) typiques de chaque classe déterminée par la CDH. Ces portions de texte sont présentées par ordre décroissant des coefficients d'appartenance. Les valeurs correspondantes de « Khi-deux » sont fournies, assorties d'autres indications (selon le codage initial du corpus), par exemple l'indication de tel émetteur (mot étoilé), etc.

On dispose ainsi, suite à l'analyse d'un corpus d'une série d'informations :

- Dendrogrammes des bipartitions successives durant deux CDH opérées à partir d'unités de contexte de longueurs différentes ;
- Pertinence de l'analyse ;
- Nombre de classes déterminées ainsi que nombres d'u.c.e. et de formes analysées renvoyant à chaque classe ;
- Graphes d'AFC aidant à positionner les classes les unes par rapport aux autres ;

- Listes de formes associées à chaque classe, y compris en ce qui concerne d'éventuels mots étoilés notamment utilisés pour désigner des variables externes prédéterminées (types d'interviewés, etc.) ;
- Listes de segments de texte (u.c.e.) typiques de chaque classe.

Si le logiciel Alceste[®] peut fournir d'autres données, une centration sur celles listées ci-avant permet d'éclairer notablement l'objet étudié (Kalampalikis, 2003)³⁷. Encore faut-il pouvoir prendre appui sur les indications fournies par les listes de mots et les portions de texte qui renvoient significativement à chaque classe, de sorte à repérer ce qui distingue une classe de toute autre et à pouvoir comprendre la dynamique de la CDH ainsi que les représentations fournies par les graphes d'AFC. Il en va d'un prolongement de l'analyse, présenté ci-après.

2.3.3. Le relais de l'analyse catégorielle

Les classes étant circonscrites, les u.c.e et formes associées constituent des données à partir desquelles l'analyse lexicale cède le pas à l'analyse catégorielle au sens de Bardin (1998, p. 150-168)³⁸. La démarche, effectuée s'apparente à une procédure par tas (vs. par boîtes) (*e.g.* : Bardin, 1998, p. 152-153; Moles, 1992, p. 252-257)³⁹ à laquelle on œuvre à partir du panorama fourni par le rapport d'analyse Alceste[®]. Une mise en perspective avec les variables externes retenues peut en outre aider à juger de la cohérence des classes spécifiées.

S'il semble en premier lieu judicieux de se centrer sur les nuages de formes du corpus et de chaque classe, ce ne peut guère être que pour se faire une première idée de la signification des classes constituées, sur un registre voisin de celui d'une « *lecture flottante* » en analyse de contenu (Bardin, 1998)⁴⁰. Il convient en tout état de cause de confronter l'impression première qui peut en résulter aux données systématisées, chiffrées et hiérarchisées, présentées par le rapport d'analyse en ce qui concerne le lexique associé à chaque classe et les portions de texte (u.c.e.) typiques de chaque classe. Ces u.c.e. typiques permettent d'accéder à un propos relativement développé et semblent ainsi offrir une entrée judicieuse pour débiter l'analyse, afin de recouper celle-là avec l'analyse du lexique de chaque classe, puis de revenir sur les impressions initiales fournies par les nuages de formes.

Il s'agit ainsi de considérer les énoncés typiques d'une classe et de les confronter sans à priori les uns aux autres, de sorte à déterminer les ensembles d'idées émises. Comme il n'existe pas de

³⁷ Kalampalikis, N. (2003). Op. Cit.

³⁸ Bardin, L. (1998). L'analyse de contenu (9^e édition). Paris : PUF.

³⁹ Moles, A. (1992). *Les sciences de l'imprécis*. Paris : Seuil.

⁴⁰ Bardin, L. (1998). Op. Cit.

système de classement prédéterminé pour effectuer cette tâche on ne peut procéder selon une logique de classement par boîtes (Bardin, 1998)⁴¹ en fonction desquelles on pourrait ranger tout ou partie de chacun des énoncés considérés. Il s'agit donc d'adopter une procédure de classement par tas (Bardin, 1998)⁴², relativement intuitive. La tâche à accomplir est certes complexe dans le sens où « *l'unité d'enregistrement* » (Bardin, 1998)⁴³ n'est pas forcément le segment de texte isolé par le logiciel : un segment de texte donné peut, en tout cas théoriquement, contenir plusieurs idées, même si on peut estimer que l'essentiel des énoncés est de nature à renvoyer à une idée principale. Il s'agit ainsi de considérer a priori que les éléments à classer correspondent à tout ou partie d'un énoncé typique. On doit aussi disposer d'un repère pour classer : ici l'« *unité de contexte* » renvoie à l'ensemble des énoncés autres que celui considéré et, éventuellement, à une partie de l'énoncé considéré, puisque tout ou partie d'un énoncé typique peut constituer l'unité d'enregistrement. Il s'agit, sur cette base, de considérer la teneur d'un énoncé typique donné puis de délimiter l'unité d'enregistrement (en termes d'idée émise) et de considérer cet élément à classer en regard d'un autre énoncé pour décider de leur similarité (un tas initialisé) ou de leur dissemblance (deux tas initialisés) et de réitérer la démarche pour l'ensemble des énoncés.

Dans cette optique, Moles (1992)⁴⁴ avance qu'un critère d'évaluation d'une méthode de classification consiste à envisager le nombre de *types* (catégories élaborées) en relation avec le nombre d'échantillons (*token*) à examiner. De ce point de vue, « *si, au fur et à mesure qu'on augmente le nombre d'échantillons à lister, le nombre de critères qui peuvent servir à les lister croît de moins en moins vite, alors il est légitime de penser que les types imaginés de façon arbitraire par l'esprit ont une quelconque justification sous-jacente dont un stade ultérieur du travail rendra compte* » (Moles, 1992, p. 255)⁴⁵. Il en va alors d'un essai de dénomination et de spécification du bien-fondé des classes ainsi envisagées. C'est ainsi a posteriori qu'on rationalise le travail de classification effectué, qui peut être à réguler, amender, etc. Une fois les classes devenues stables, il s'agit ainsi d'être à même de les dénommer, de sorte à les différencier mais aussi, puisqu'on s'intéresse à des ensembles d'énoncés qui présentent une communauté (énoncés typiques d'une classe), pour repérer leur radical commun, par contraste avec les autres énoncés typiques des autres classes.

Par ailleurs, si les énoncés analysés peuvent être quantifiés en fonction des types d'interviewés, il convient de considérer que le lexique intègre les types d'interviewés (mots étoilés) et permet donc de disposer d'une valeur de Khi-deux d'association à la classe lexicale qui constitue un repère quant

⁴¹ Ibid.

⁴² Ibid.

⁴³ Ibid.

⁴⁴ Moles, A. (1992). Op. Cit.

⁴⁵ Ibid.

à la source du lexique alimentant les idées considérées. On peut en tout état de cause quantifier les idées émises dans une classe donnée, de sorte à repérer des dominantes, ainsi que des tendances en termes d'émetteurs, lesquelles sont à ré-envisager au regard du lexique. Ainsi, même s'il n'existe pas forcément en la matière de système de comptage parfait, on peut se doter de repères permettant de disposer, à terme, d'un panorama des idées émises au sein d'un ensemble d'énoncés typiques de chaque classe déterminée par le logiciel, ce qui permet de vérifier que les idées des énoncés d'une classe présentent un radical commun et se distinguent de celles des autres classes. Il est alors possible de réitérer la démarche avec le lexique de chaque classe, pour envisager sa cohérence avec le panorama des idées que comportent les énoncés typiques de chaque classe.

A terme, ces éléments doivent permettre de disposer de suffisamment d'information pour donner sens à la répartition des classes et du lexique sur un graphe d'AFC, ce qui revient à comprendre la signification des pôles de chaque axe de ce graphe.

2.3.4. Conclusion partielle

Comme le souligne Bart (2011, p. 182)⁴⁶, « *La mise en œuvre de la méthodologie Alceste permet une systématisation de l'analyse textuelle qui n'est pas sans intérêt, au regard du poids des préconceptions du chercheur dans la définition des unités d'analyse lors d'un traitement manuel.* » Pour autant, le traitement effectué par le logiciel Alceste[®] renvoie fatalement aux présupposés de son concepteur en matière d'analyse lexicale et si l'analyse lexicale cède ensuite le pas à un travail d'interprétation, ce travail est bel et bien fonction de résultats bruts qui sont en partie le produit de ces présupposés. La contrepartie à l'obtention de ces résultats bruts tient en définitive à ce que la démarche qui y conduit est fatalement réductrice de la complexité du corpus analysé et « *En ce sens, la connaissance préalable des corpus soumis à un traitement par Alceste par l'analyste est indispensable.* » (Bart, 2011, p. 183)⁴⁷.

Les résultats bruts produits par le logiciel ont en tout état de cause l'intérêt de prendre en compte à la fois le lexique, les énoncés intégrant ce lexique (u.c.e.), le propos global qui intègre ces énoncés ainsi, dans l'étude présentée dans ce document, que les types d'émetteurs. Cela permet (Reinert, 2001⁴⁸ ; Bart, 2011, p. 183⁴⁹) une analyse en termes de contenu (lexique, dont mots étoilés, et énoncés typiques), de dynamique des propos analysés (classes produites par contrastes) et d'univers

⁴⁶ Bart, D. (2011). Op. Cit.

⁴⁷ Ibid.

⁴⁸ Reinert, M. (2001). La method informatisée d'analyse de discours Alceste. Applications aux Rêveries du promeneur solitaire. *Revue Française de Psychiatrie et de psychologie médicale*, V(49), <http://www.uottawa.ca/>

⁴⁹ Bart, D. (2011). Op. Cit.

de référence structurant les propos. Ainsi, selon Reinert (2008, p. 3)⁵⁰, « *dans l'activité langagière, les mots pleins constituent [...] des traces possibles des contenus de nos activités. Ils ne sont pas les signifiants mais bien des traces possibles de ce contenu en acte.* » On peut, en définitive, penser que la démarche d'analyse ainsi considérée est de nature à informer, dans le cadre de l'étude ici présentée, sur les propos de quatre types d'interviewés quant au dispositif de formation initiale des enseignants d'EPS en ISSEP et, plus particulièrement, sur d'éventuelles sources de vulnérabilité liées à ce dispositif.

De ce point de vue, il convient de ne pas oublier que l'analyse porte sur un corpus rendant compte des dires d'interviewés et que ces dires sont tout autant de nature à rendre compte de la réalité d'un dispositif de formation et de ses points de faiblesse que de l'appréhension subjective de cette réalité par l'interviewé, voire de son attitude par rapport à ce dispositif. Une fois le corpus analysé et le rapport d'analyse produit interprété, il s'agira donc de discuter ces interprétations à ces différents niveaux pour tenter de circonscrire au mieux les sources de vulnérabilité en présence, qui peuvent être liées à des éléments externes aux interviewés mais aussi aux conceptions des interviewés. Il en va des deux parties suivantes de ce document.

⁵⁰ Reinert, M. (2008). Mondes lexicaux stabilisés et analyse statistique de discours. JADT 2008 : 9^{es} Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles, 981-993.

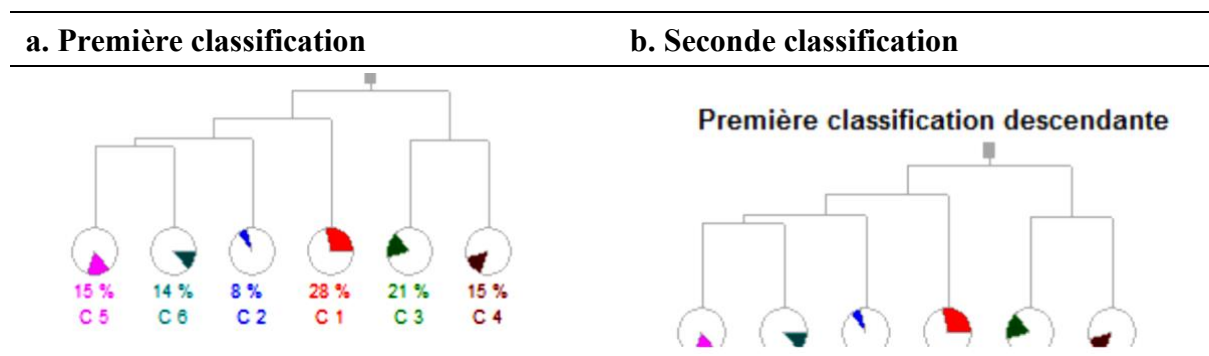
PARTIE 3 : Résultats

PARTIE 3 : Résultats

L'analyse textuelle opérée avec le logiciel Alceste2012Plus[©] a porté sur les retranscriptions de 34 entretiens, lesquelles constituent un corpus comprenant un total de 105 407 formes ou encore 5763 formes distinctes. Le nombre de hapax (*i.e.* : formes présentes une seule fois dans le corpus) est ici de 2183, le nombre moyen d'occurrences d'une forme étant de 18. En définitive, après réduction (*i.e.* : après lemmatisation), 1252 formes ont été prises en compte dans l'analyse, outre les quatre variables externes définies, *i.e.* : les mots étoilés *Dir (directeurs d'ISSEP), *FU (formateurs universitaires), *FT (formateurs de terrain) et *Ch (étudiants diplômés, ayant obtenu leur licence en ISSEP et étant en attente d'un poste d'enseignant).

Deux classifications hiérarchiques descendantes (*e.g.* : Nakache et Confais, 2005) ont été produites afin de contrôler la stabilité des classes, *i.e.* : leur moindre sensibilité à la segmentation du corpus en unités de contexte. Dans les deux cas, 1252 formes ont été prises en compte dans l'analyse. Un premier découpage automatique a porté sur 1824 unités de contexte (au minimum 14 formes par unité de contexte), un second, sur 1609 unités de contexte (au minimum 16 formes par unité de contexte). Les dendrogrammes présentés ci-après rendent compte des deux classifications produites et permettent de juger de cette sensibilité (Figure 1).

Figure 15 – Dendrogrammes



Les dendrogrammes rendent compte des deux classifications descendantes hiérarchiques (portant sur les 1252 formes du corpus) effectuées par Alceste2012Plus[©]. Ces classifications ont été respectivement opérées à partir d'un découpage du corpus en 1824 unités de contexte (Figure 1.a.) et en 1609 unités de contexte (Figure 1.b.) Le rectangle gris (■) en haut de chaque dendrogramme représente le corpus analysé. L'arborescence indique les suites de bipartitions effectuées. Chaque classification aboutit à six classes stables (C 1 à 6). Les pourcentages fournis sont ceux des unités de contexte renvoyant à chaque classe.

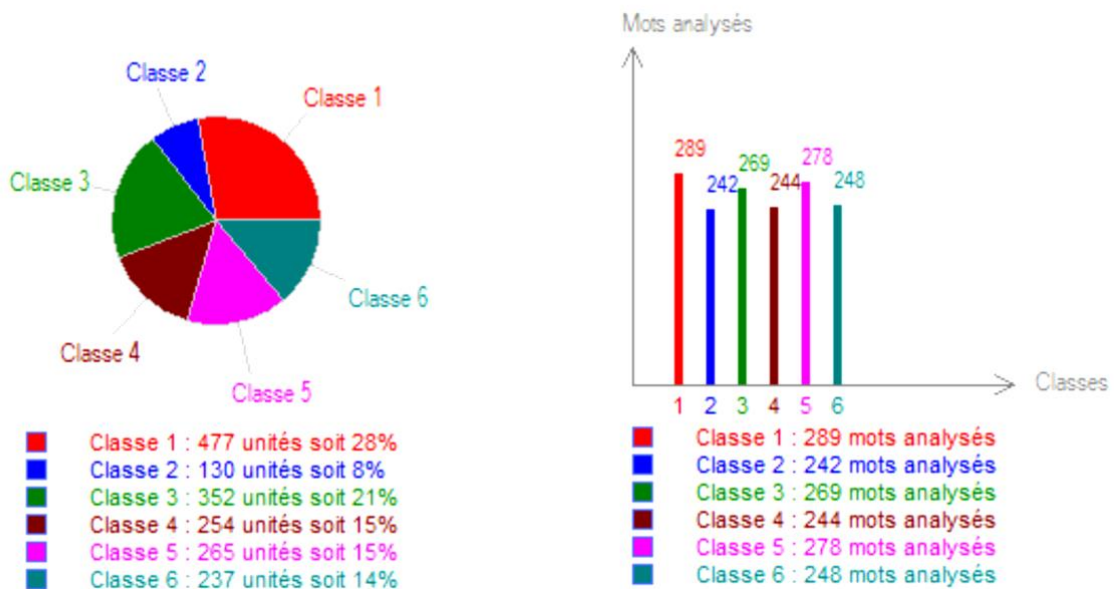
Comme le montre la Figure 1, les deux classifications opérées sont relativement cohérentes, lesquelles renvoient à une première bipartition conduisant à distinguer deux sous-ensembles (par contraste sémantique) aboutissant ultérieurement, d'une part, aux catégories C1, C2, C5 et C6, d'autre part, aux catégories C3 et C4. La deuxième bipartition distingue quant à elle, dans les deux classifications, C1, d'une part, C2, C5 et C6, d'autre part. La procédure de bipartition aboutit à des résultats différents seulement lorsqu'il s'agit de distinguer ou bien de rapprocher C2, C5 et C6 avec, dans un cas (Figure 1.a), une bipartition distinguant C2 d'un sous-ensemble contenant C5 et C6 et dans l'autre, une bipartition distinguant C6 d'un sous-ensemble contenant C2 et C5. Les communautés entre les deux classifications sont ainsi patentes.

Elles permettent en tout état de cause de déboucher sur un ensemble de six classes exploitable, 71% des unités de contexte élémentaires ayant été classées, ce qui donne aux résultats une bonne pertinence (seuil plancher de 50%). Selon le cas, 8% à 28% des unités de contexte élémentaires sont associées à l'une des six classes déterminées (Figure 2).

Figure 16 – Classes repérées par l'analyse textuelle

a. Répartition des u.c.e. classées

b. Nombres de mots analysés par classe



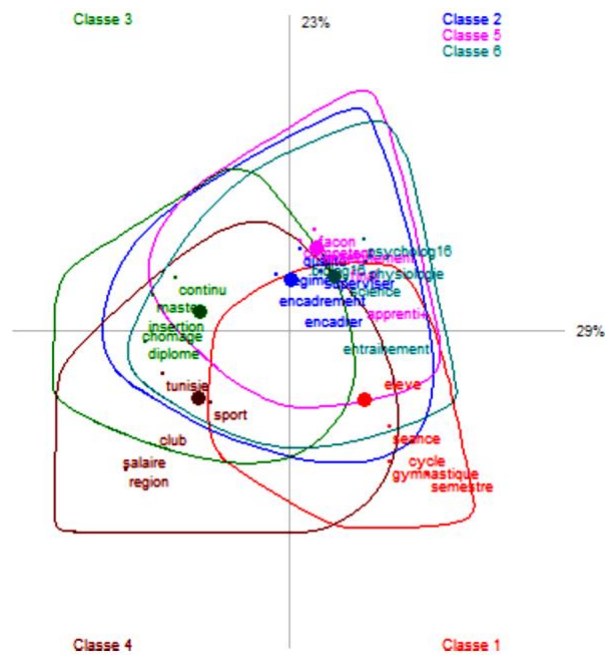
Six classes ont été stabilisées (Classes 1 à 6). Les pourcentages des unités de contexte élémentaires (u.c.e.) associées à chacune sont indiqués Figure 2.a. et les nombres de mots associés à chacune le sont Figure 2.b.

L'analyse factorielle des correspondances en coordonnées, comme l'analyse factorielle des correspondances en corrélation, offre un panorama des six classes identifiées (Figure 3) cohérent avec les dendrogrammes de classification hiérarchique descendante (Figure 1).

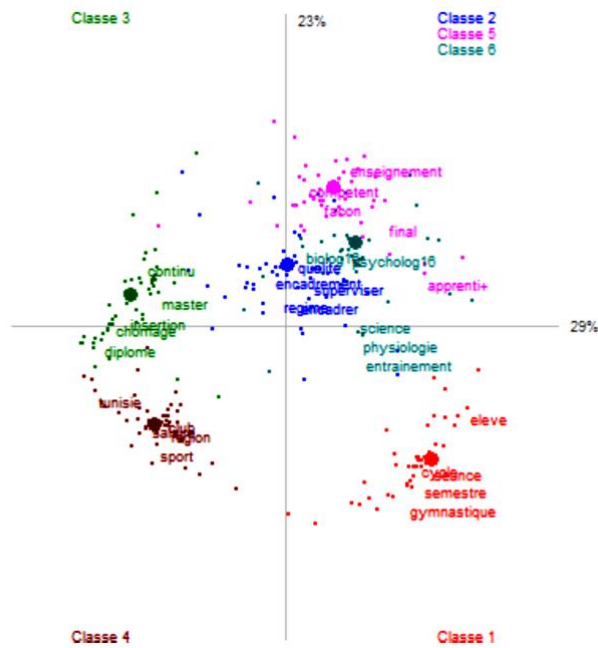
Figure 17 – Analyse factorielle des correspondances

Analyse factorielle des correspondances

a. En coordonnées



b. En corrélation



Sur les graphes sont indiquées les cinq formes qui sont les plus fortement associées à une classe donnée.

En cohérence avec les dendrogrammes présentés Figure 1, on retrouve Figure 3 un distinguo selon l'axe vertical entre, d'une part, les classes 3 et 4, d'autre part, les classes 1, 2, 5 et 6. Les classes 3 et 4 se distinguent entre elles selon l'axe horizontal, de même que la classe 1, d'une part, et les classes 2, 5 et 6, d'autre part. Il s'agit désormais de donner sens aux classes ainsi

constituées, aux proximités et oppositions qu'elles signifient ainsi qu'aux repères de l'univers référentiel en fonction duquel ces classes se répartissent les unes par rapport aux autres.

On est en présence, pour ce faire, de plusieurs ensembles de données, suite à l'analyse textuelle. Pour chacune des six classes identifiées via l'analyse descendante hiérarchique, on dispose d'une liste de formes significativement présentes (*i.e.* : associées à une classe donnée), ce dont rend compte à titre illustratif le nuage de formes produit par Alceste2012Plus[©] présenté Figure 4, sachant que la force du lien entre une forme et une classe est quantifiée, notamment via le calcul de Khi-deux d'association.

Figure 18 – Nuage de formes pour l'ensemble du corpus

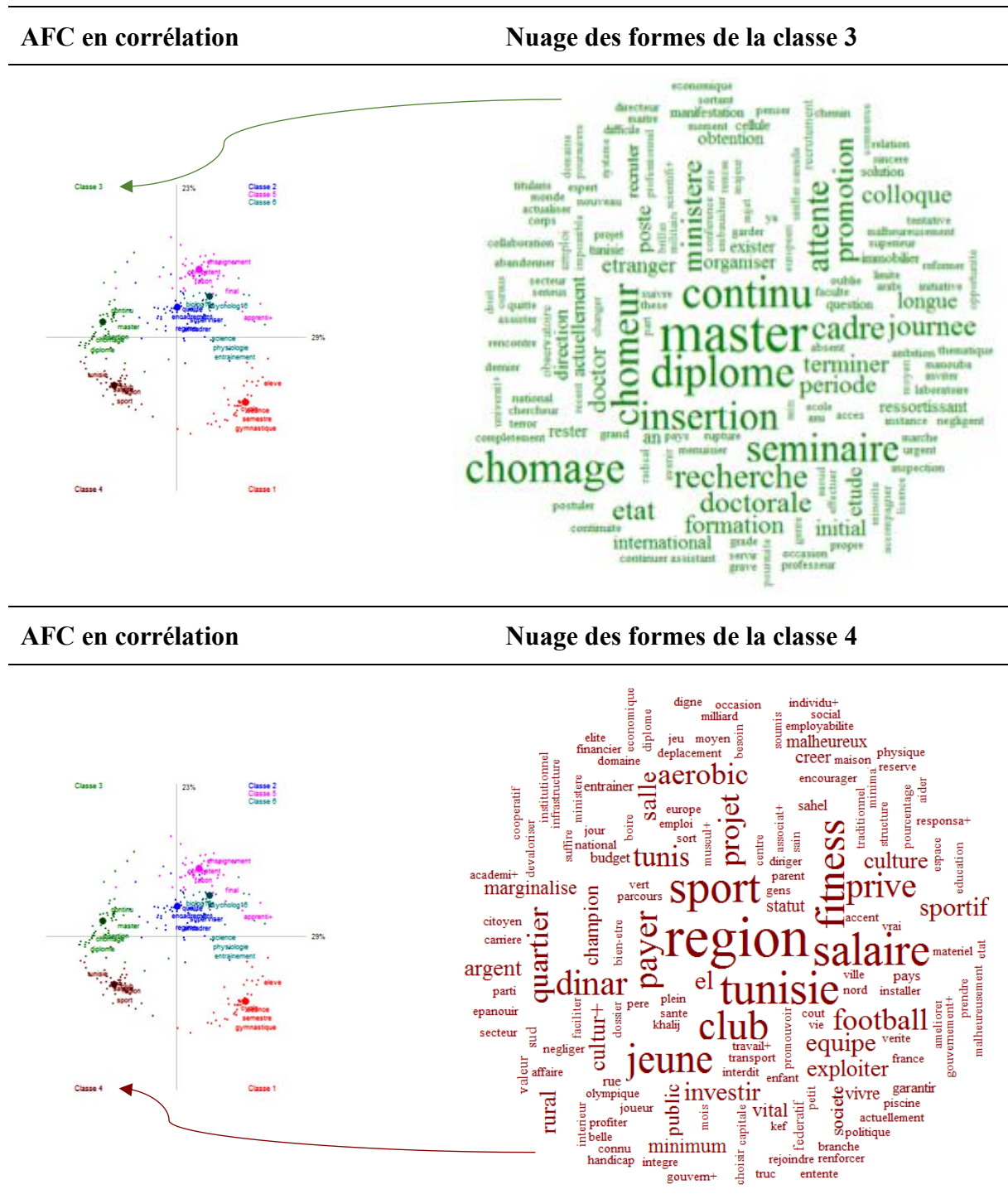


Nuage de formes du corpus selon le Khi-deux d'association (proportionnalité entre taille de police et valeur du Khi-deux d'association à la classe considérée). Les codes couleurs sont les suivants : Classe 1 ; Classe 2 ; Classe 3 ; Classe 4 ; Classe 5 ; Classe 6.

On dispose en outre, pour chaque classe, d'une liste d'unités de contexte élémentaires, c'est-à-dire d'énoncés typiques de la classe considérée, la typicité des énoncés étant quantifiée via le calcul de Khi-deux d'appartenance. Enfin, l'incidence, sur la classification, des variables externes prédéfinies est spécifiée, là encore via le calcul de Khi-deux.

Compte tenu de la dynamique de bipartition signifiée par les dendrogrammes (Figure 1) et des résultats des analyses factorielles de correspondance (Figure 3), compte tenu également de la logique de l'analyse textuelle opérée par Alceste2012Plus[©], il est envisageable d'examiner, d'une part, les classes 1, 2, 5 et 6, d'autre part, les classes 3 et 4, afin de confronter les résultats de ces deux temps d'examen. Par ailleurs, les nuages de formes relatifs à une classe sont de nature à offrir un premier aperçu des thèmes abordés. L'impression qui s'en dégage peut ensuite être

Figure 21 – Nuages des formes des classes 3 et 4 du corpus



On peut ainsi estimer, en première analyse, que les classes 3 et 4 ont rapport à l’au-delà de la formation initiale des enseignants d’EPS dispensée en ISSEP. Plus précisément, il semble que la classe 3 se centre sur le panorama des perspectives possibles, ou obérées, une fois cette formation achevée (e.g. : diplome, master, formation, continu, recherche, doctorale, insertion, chomage, chomeur). En regard de cela, la classe 4 paraît centrée sur les possibilités d’insertion

professionnelle en dehors du strict champ de l'EPS (*e.g.* : region, sport, club, fitness, prive, payer, salaire, dinar).

3.1.3. Mise en regard des nuages de formes relatifs aux classes 1 à 6

En définitive, un abord intuitif des résultats de l'analyse lexicale du corpus, via les nuages de formes de celui-ci telles que les présente visuellement Alceste2012Plus[©], permet de distinguer les classes 1, 2, 5 et 6 des classes 3 et 4, en cohérence avec les bipartitions des classifications descendantes hiérarchiques (Figure 1). Ces deux ensembles de classes semblent se différencier en ce qu'elles renvoient, pour les quatre premières, à la formation initiale en EPS dispensée en ISSEP et, pour les deux dernières, à l'au-delà de cette formation, une fois le diplôme (Licence) auquel elle permet d'accéder obtenu.

En regard des classes 2, 5 et 6, la classe 1 paraît spécifiquement centrée sur la formation relative aux activités physiques et sportives et notamment à la pédagogie de ces activités. Les classes 2, 5 et 6 semblent en effet renvoyer à des aspects de la formation initiale des enseignants d'EPS au-delà de ces seuls supports aux enseignements de l'EPS : stage en établissement scolaire (classe 2), construction des compétences professionnelles (classe 5) et sciences d'appui (classe 6).

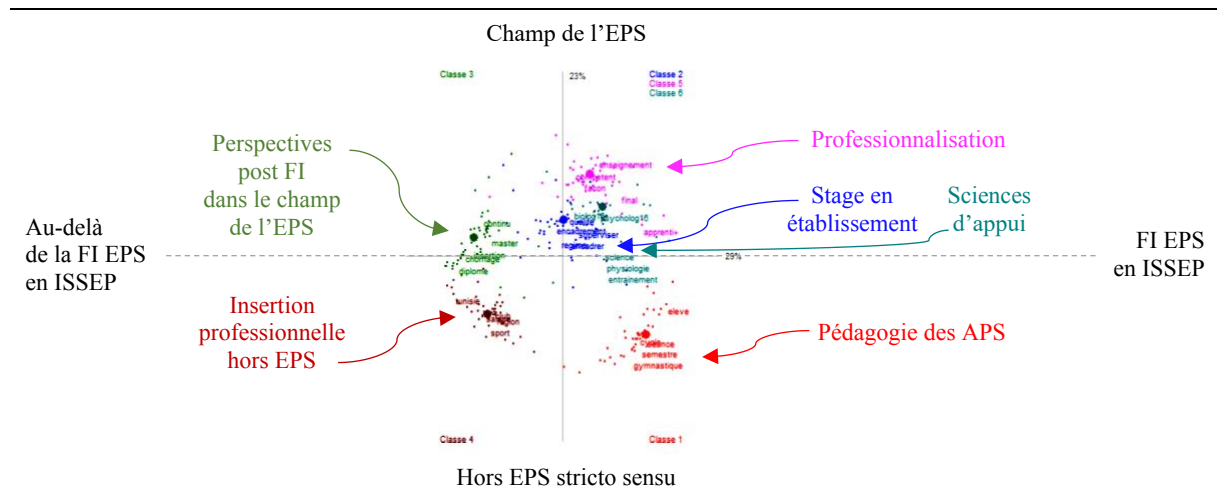
La classe 3 et la classe 4 semblent quant à elles se différencier l'une de l'autre en ce que la première aurait rapport aux perspectives dans le champ de l'EPS, une fois la formation initiale des enseignants d'EPS achevée (prise de poste, poursuite d'études éventuelle...) et la seconde, aux éventuelles perspectives d'insertion professionnelle en dehors du strict champ de l'EPS en établissement scolaire (champs du sport, du fitness ou de l'animation, armée...).

Ce décryptage intuitif des résultats de l'analyse lexicale permet en outre de repérer que les classes 2 et 5, comme la classe 3, ont, toutes trois rapport au champ de l'EPS stricto sensu, alors que les classes 1 et 4 ont, toutes deux, rapport au champ sociétal au-delà de l'EPS, qu'il s'agisse d'activités physiques et sportives, de clubs sportifs, de fitness... L'analyse factorielle des correspondances (axe horizontal, Figure 3) apparaît cohérente avec une telle dichotomie. On peut ainsi envisager, en termes hypothétiques, que le corpus comprend 6 classes qui se distribuent selon deux repères dichotomiques : (1) formation initiale des enseignants d'EPS en ISSEP vs au-delà de cette formation (une fois celle-là achevée), (2) champ de l'EPS vs hors champ de l'EPS stricto sensu. Ainsi, la classe 1, intéressant possiblement la formation en matière d'activités physiques et sportives renverrait à la formation initiale des enseignants

d'EPS dispensée en ISSEP tout en ciblant un domaine permettant une insertion professionnelle hors champ de l'EPS stricto sensu, par exemple en club sportif.

L'ensemble de ces analyses, qui valent à ce stade à titre hypothétique, est résumé par la Figure 8, en appui (à titre illustratif) sur le graphe d'analyse factorielle des correspondances en corrélations.

Figure 22 – Essai de synthèse de l'analyse des nuages de formes du corpus



Les codes couleurs utilisés permettent de distinguer ce qui renvoie, autour du graphe d'analyse factorielle des correspondances en corrélations, à chacune des six classes identifiées. APS = activités physiques et sportives, FI = formation initiale.

Une analyse intuitive des nuages de formes du corpus conduit à fixer des repères hypothétiques quant à la teneur du corpus qui sont désormais à vérifier à partir d'une analyse catégorielle des unités de contexte élémentaires typiques de chacune des six classes identifiées ainsi que des formes significativement associées à ces classes. Le cas de classes 1, 2, 5 et 6 et celui des classes 3 et 4 seront à cette fin successivement considérés.

3.2. Analyse catégorielle : classes 1, 2, 5 et 6

Pour chaque classe, on dispose d'une liste d'unités de contexte élémentaires avec : une valeur de Khi-deux d'appartenance indiquant la force relative de son lien à la classe, le sujet ayant produit le propos correspondant et la variable externe à laquelle il renvoie. Par exemple, dans le cas de la classe 1, on a l'énoncé suivant :

« Individu 3 *Ch

(par-exemple), (on) a (commence) la pedagogie pratique (durant) la (deuxieme) (semestre) de la (deuxieme) (annee)? (comment) il (va) (faire) la l enseignant? il (va) (tout) (transmettre) dans un (semestre)? (je) (me) (rappelle) dans la (seance) de pedagogie de (handball) 3 ou 4 de nos (collegues) (classe) qui ont (enseigne) c'est (tout). Khi-deux = 39 » ;

« Individu 6 * Ch

(on) aurait du (commencer) la pedagogie des la (premiere) (annee) en (deuxieme) (semestre). (on) a (deja) un (semestre) de familiarisation (avec) les enjeux et les specificites du domaine. (on) (commence) l (initiation) a la pedagogie (deja) (deuxieme) (semestre) de la (deuxieme) (annee), le formateur a (procede) par (ordre) (alphabetique), la (moitie) de la (classe) n a pas (enseigne) et (avec) les jours (feries) et les (vacances) c est la catastrophe.

Khi-deux = 30 ».

On a ainsi deux énoncés émanant de deux individus différents (3 et 6) qui sont tous deux des étudiants diplômés en attente d'une prise de poste (*Ch), l'énoncé de l'individu 3 étant un peu plus fortement rattaché à la classe 1 ici considérée que celui de l'individu 6 (Khi-deux d'appartenance respectifs de 39 et 30).

Par ailleurs, on peut examiner le contenu des énoncés produits selon une logique de classement par tas (e.g. : Bardin, 1983). Dans l'exemple ici considéré, la confrontation des énoncés suggère ainsi deux idées-clés. La première défend que les cours de pédagogie pratique (en activités physiques et sportives) ne sont pas placés assez précocement dans le curriculum de formation :

« (par-exemple), (on) a (commence) la pedagogie pratique (durant) la (deuxieme) (semestre) de la (deuxieme) (annee)? (comment) il (va) (faire) la l enseignant? il (va) (tout) (transmettre) dans un (semestre)? » ;

« (on) aurait du (commencer) la pedagogie des la (premiere) (annee) en (deuxieme) (semestre). (on) a (deja) un (semestre) de familiarisation (avec) les enjeux et les specificites du domaine. (on) (commence) l (initiation) a la pedagogie (deja) (deuxieme) (semestre) de la (deuxieme) (annee) ».

La deuxième idée, prolongeant la première, défend que le curriculum de formation ne permet pas à chaque étudiant de tirer bénéfice des enseignements dispensés quant à la pédagogie des activités physiques et sportives :

« (je) (me) (rappelle) dans la (seance) de pedagogie de (handball) 3 ou 4 de nos (collegues) (classe) qui ont (enseigne) c'est (tout). »

« le formateur a (procède) par (ordre) (alphabetique), la (moitie) de la (classe) n a pas (enseigne) et (avec) les jours (feries) et les (vacances) c est la catastrophe. »

On peut ainsi procéder de la sorte pour l'ensemble des énoncés typiques de chaque classe afin de confronter les idées repérées aux formes significativement associées à la classe.

3.2.1. Classe 1 : énoncés typiques et formes associées

Concernant la classe 1, qui renvoie à 28% des unités de contexte élémentaires analysées, on dispose de 46 énoncés typiques rattachés à la classe selon les Khi-deux d'appartenance, dont les valeurs s'échelonnent de 40 à 18. La confrontation des ces énoncés permet, par contraste, de dégager les quatre idées-clés présentées dans le Tableau 1.

Tableau 20 – Idées-clés des énoncés typiques de la classe 1

Classe 1 (C1)							
Idées-clés	Contenu (et déclinaisons éventuelles)		Occurrences	Nb énoncés	Interviewés	Synthèse	
C1.	a	▪ idée d'une EPS comme discipline d'initiation sportive et d'entraînement physique	▪ structuration des cycles	5	15	4 *Ch	Affirmation d'une conception sportive de l'EPS chez les formés
			▪ contenus travaillés	5		3 *Ch	
			▪ regroupement des élèves	4		2 *Ch	
			▪ recherche d'informations aidant à organiser les cours	2		2 *Ch	
	b	▪ idée d'une formation en APS sous l'angle de contenus sportifs (techniques...)	▪ programmation des APS	4	10	2 *FT 1 *Ch	Affirmation d'une conception de la formation en APS centrée sur les contenus sportifs et du caractère non optimal des conditions de sa mise en œuvre
			▪ conditions matérielles (notamment climatiques) limitant le volume de travail	4		2 *Ch 1 *FT	
			▪ manque de temps pour former les étudiants dans les différentes APS	3		2 *FT	
	c	▪ Idée que les cours de pédagogie pratique des APS apparaissent trop tardivement dans le curriculum	▪ Idée que le temps consacré à la pédagogie pratique des APS ne permet pas à chaque formé de bénéficier pleinement des apports	8	12	5 *Ch 1 *FT	Mise en avant de problèmes temporels liés cours de pédagogie pratique des APS (volume, place dans le cursus, possibilités de réinvestissement)
				6		5 *Ch	
				3		2 *Ch 1 *FT	
	d	▪ Idée d'un problème de maîtrise de la langue (écrite, orale) chez les étudiants	▪ Idée d'un problème d'absentéisme et de problèmes de comportement chez les étudiants (manque de respect, manque de sérieux...)	6	9	2 *FT 1 *Dir	Mention de carences en prérequis chez les étudiants (comportement, maîtrise de la langue...)
				3		2 *FU 1 *FT	

Occurrences = nombre de fois qu'une idée est émise, Nb d'énoncés = nombre d'énoncés concernés, Interviewés = nombres d'interviewés distincts de chaque type (Ch = étudiants diplômés en attente d'une prise de poste d'enseignant d'EPS, Dir : directeurs d'ISSEP, FT = formateurs de terrain, FU = formateurs universitaires). APS = activités physiques et sportives.

Les énoncés typiques de la classe 1 apparaissent ainsi renvoyer au thème de la formation relative aux activités physiques et sportives en ISSEP, ce qui est cohérent avec l'analyse du nuage de formes de cette classe (§ 3.1.1. et Figure 8).

Une part notable des énoncés typiques de la classe 1 (15 occurrences sur 46 énoncés ; C1.a ; Tableau 1) a rapport à l'affirmation d'une conception de l'EPS par les étudiants diplômés en attente d'un poste (*Ch ; Tableau 1). Ces sujets (*Ch) apparaissent animés par une conception sportive de l'EPS, ce qui revient à dire qu'ils assimilent essentiellement cette discipline scolaire à une initiation sportive, comme cela transparait par exemple dans les énoncés ci-dessous :

Individu 2 *Ch

« apres (je) mene une (competition) (C1) (on) (fait) un (match) de (volleyball), (j) observe par (ma) (grille) (contenant) les (criteres) de (reussite) de la (passe) en (volleyball) (par-exemple), les (conditions) de la (circulation) de la (balle). » (Khi-deux = 23) ;

Individu 4 *Ch

« (J) (ai) travaille (pendant) les (premieres) (seances) la capacite des (eleves) a reagir a des differents signaux, sonores, auditives, (puis) (progressivement) 3 (seances) de la (course) proprement dite (avec) (mesure) de la performance de (chaque) (eleve) et une (seance) ou (j) (ai) (focalise) l (attention) sur le non relachement a la (fin) de la (course) c (etais) plutot une (seance) de (perfectionnement/) » (Khi-deux = 21).

Une autre part des énoncés (14 occurrences sur 46 énoncés ; C1.b ; Tableau 1), émanant en majorité de formateurs de terrains et de quelques étudiants diplômés (*FT et *Ch ; Tableau 1), envisage la formation à la pédagogie des activités physiques et sportives sous un angle sportif, avec par exemple :

Individu 26 *FT

« l EPS au (niveau) scolaire. c'est-a-dire, (moi) (par-exemple) (j) (enseigne) la (natation) L1 (premiere) (annee) (on) a en (tout) 7 ou 8 (seances) (maximum) et la (durant) ces 8 (seances) (tu) (vas) (faire) les (techniques) des 4 (nages) (avec) une (initiation) apprentissage et (perfectionnement) et (tu) (vas) laisser la place » (Khi-deux = 35) ;

Individu 15 *FT

« volet travail (technique), (tout) le monde il est rassemble ce (groupe) la il (faites) 45min de travail physique ici (avec) (moi) et 45 (min) de travail (technico) (tactique) (avec) (mr) (gomri), la (semaine) d apres (on) inverse (t) (as) (compris)? » (Khi-deux = 20).

Une autre partie encore des énoncés est relative aux cours de pédagogie pratique en activités physiques et sportives (12 énoncés ; C1.c ; Tableau 1) pour en souligner les insuffisances en termes de programmation dans le curriculum (jugée trop tardive) et de conditions matérielles (volume horaire...). Ces critiques sont essentiellement formulées par des étudiants diplômés auxquels se joignent quelques formateurs de terrain (*Ch et *FT ; Tableau 1). On a ainsi, à titre d'exemples :

Individu 5 *Ch

« ils ont du mettre la pédagogie de la (specialite) ou la pédagogie des activités physique et sportives des le (deuxieme) (semestre) de la (premiere) (annee). mais, nous etions comme des soldats a l ISSEP, (course) 1500 (metres) en (athletisme), un (enchainement) a (faire) (apprendre) pour la (gymnastique), un (match) a gagner en (handball) ou (volley) (ball) » (Khi-deux = 40) ;

Individu 3 *Ch

« (par-exemple), (on) a (commence) la pédagogie pratique (durant) la (deuxieme) (semestre) de la (deuxieme) (annee). (comment) il (va) (faire) la l enseignant? il (va) (tout) (transmettre) dans un (semestre)? (je) (me) (rappelle) dans la (seance) de pédagogie de (handball) 3 ou 4 de nos (collegues) (classe) qui ont (enseigne) c'est (tout). » (Khi-deux = 39).

Enfin, des directeurs d'ISSEP ainsi que des formateurs, de terrain et universitaires (*Dir, *FT, *FU ; Tableau 1) déplorent l'attitude des étudiants (assiduité, sérieux...) et leur moindre maîtrise de divers outils de base (maîtrise de la langue française...) en tant que facteurs limitant le bon déroulement des enseignements relatifs aux activités physiques et sportives dispensés en ISSEP (9 énoncés ; C1.d ; Tableau 1). On a ainsi notamment :

Individu 11 *Dir

« il vient au cours juste pour (rigoler), la (tu) (es) (oblige) de (parler) en (arabe) pour leur (transmettre) (bien) l (information). en-plus le systeme la par (module) au (niveau) du cadre general des etudes le système de sanction qui (aide) plutot l (etudiant) a (reussir) (avec) une (bonne) (note) dans une (seule) matiere, comme ca il peut avoir la moyenne dans ce (module) et (reussir). » (Khi-deux = 22) ;

Individu 19 *FT

« en (fait) (si) (t) (as) un (semestre) de 14 (semaines) et (tu) dois (faire) l (examen) (ecrit) (oral) en-meme temps en plus des séances pratiques et des cours theoriques avec

l'absence fréquente des étudiants et les (conditions) (climatiques) souvent (defavorables) » (Khi-deux = 22).

Ainsi envisagée, la classe 1 renvoie à la formation à la pédagogie des activités physiques et sportives dispensée en ISSEP durant la formation initiale (Licence) des enseignants d'EPS. Les propos indiquent une conception de l'EPS en tant que discipline d'initiation sportive bien ancrée chez les formés, de même qu'une conception de la formation relative à la pédagogie des activités physiques et sportives centrée sous l'angle de contenus sportifs (techniques...) chez les formateurs de terrain. En outre, les propos prennent un tour critique pour dénoncer les limites de cette formation. Les formés soulignent des insuffisances en termes de positionnement dans le curriculum ainsi qu'en termes de conditions matérielles quand les directeurs d'ISSEP et les formateurs déplorent des carences au niveau de divers prérequis chez les étudiants (communication, maîtrise de la langue, comportement...).

Il convient dès lors de confronter ce panorama aux formes associées significativement à la classe 1 (Tableau 2).

Tableau 21 – Formes associées à la classe 1

Variables externes				
*Ch (38)	*FT (24)	*FU (-44)	*Dir (-54)	
(204 ; 204 ; 543 ; 38)	(207 ; 207 ; 590 ; 35)	(48 ; 48 ; 350 ; 14)	(18 ; 18 ; 232 ; 8)	
Formes présentes dans le discours des interviewés				
seance (196) (159 ; 118 ; 156 ; 76)	seance (41) (40 ; 29 ; 40 ; 73)	transmettre (28) (49 ; 44 ; 83 ; 53)	cyclique (22) (10 ; 10 ; 11 ; 91)	compétitif (19) (10 ; 10 ; 12 ; 83)
semestre (128) (60 ; 48 ; 48 ; 100)	longueur (40) (17 ; 17 ; 18 ; 94)	balle (27) (17 ; 12 ; 13 ; 92)	programmer (22) (16 ; 15 ; 20 ; 75)	examen (18) (17 ; 14 ; 20 ; 70)
gymnastique (86) (48 ; 44 ; 52 ; 85)	note (39) (25 ; 22 ; 27 ; 81)	correct (26) (18 ; 13 ; 15 ; 87)	min (21) (12 ; 8 ; 6 ; 100)	grille (18) (7 ; 7 ; 7 ; 100)
eleve (71) (106 ; 88 ; 155 ; 57)	classe (37) (45 ; 38 ; 61 ; 62)	impraticable (26) (11 ; 10 ; 10 ; 100)	exposer (21) (10 ; 8 ; 8 ; 100)	volume (18) (13 ; 13 ; 18 ; 72)
cycle (66) (40 ; 31 ; 35 ; 89)	athlet+ (36) (25 ; 23 ; 30 ; 77)	commencer (25) (22 ; 19 ; 27 ; 70)	enseigne (21) (45 ; 34 ; 64 ; 53)	entamer (18) (7 ; 7 ; 7 ; 100)
annee (62) (112 ; 87 ; 160 ; 54)	progressif (36) (19 ; 18 ; 21 ; 86)	initiation (25) (14 ; 14 ; 17 ; 82)	feedback (21) (11 ; 11 ; 13 ; 85)	reussite (18) (12 ; 12 ; 16 ; 75)
arriver (62) (49 ; 42 ; 57 ; 74)	premier (35) (55 ; 53 ; 99 ; 54)	bac (23) (33 ; 19 ; 28 ; 68)	assimiler (21) (11 ; 11 ; 13 ; 85)	alphabet+ (18) (7 ; 7 ; 7 ; 100)
deuxieme (60) (47 ; 38 ; 50 ; 76)	information (34) (25 ; 23 ; 31 ; 74)	ferie (23) (9 ; 9 ; 9 ; 100)	evaluation (21) (22 ; 20 ; 31 ; 65)	français (17) (21 ; 16 ; 25 ; 64)
handball (60) (42 ; 37 ; 48 ; 77)	condition (33) (32 ; 30 ; 46 ; 65)	compris (22) (25 ; 22 ; 35 ; 63)	troisieme (20) (17 ; 15 ; 21 ; 71)	ATR (16) (6 ; 6 ; 6 ; 100)
saut (51) (29 ; 21 ; 22 ; 95)	ball (30) (18 ; 16 ; 19 ; 84)	posture (22) (19 ; 16 ; 22 ; 73)	lycee (19) (11 ; 10 ; 12 ; 83)	math (16) (9 ; 9 ; 11 ; 82)
langue (46) (23 ; 19 ; 20 ; 95)	vitesse (30) (18 ; 13 ; 14 ; 93)	procede (22) (10 ; 10 ; 11 ; 91)	ballon (19) (10 ; 9 ; 10 ; 90)	test (16) (18 ; 12 ; 17 ; 71)
course (43) (21 ; 18 ; 19 ; 95)	technique (28) (40 ; 33 ; 56 ; 59)	section (22) (12 ; 10 ; 11 ; 91)	preparer (19) (17 ; 17 ; 26 ; 65)	jeudi (16) (7 ; 6 ; 6 ; 100)

Les 48 formes les plus fortement associées à la classe 1 (à l'exclusion des mots-outils) sont présentées (formes présentes dans le propos des interviewés) en tenant compte des mots étoilés (variables externes). Toutes les variables externes sont ici considérées (en italique : celles qui ne sont pas associées à la classe 1). Les valeurs en gras à droite de chaque forme sont celles du Khi-deux d'association. Les valeurs en-dessous de chaque forme sont, dans cet ordre, celles : (1) de l'effectif de la forme dans la classe, (2) du nombre d'unités de contexte élémentaires de la classe qui contiennent la forme, (3) du nombre total d'unités de contexte élémentaires classées (éventuellement dans d'autres classes que la classe 1) contenant la forme, (4) du pourcentage de (3) par rapport à (2). Les trames colorés indiquent les rapprochements sémantiques opérés.

L'examen des formes associées fait apparaître cinq grands ensembles (outre deux formes non classées, sans tramé dans le Tableau 2) qui sont fondamentalement le fait des étudiants diplômés en attente d'un poste (*Ch) et des formateurs de terrain (*FT) :

- (1) formes (tramés bleus dans le Tableau 2) désignant des activités physiques et sportives (gymnastique, handball, saut, course, longueur, athlet+, ball) ;
- (2) formes (tramés verts dans le Tableau 2) évoquant des éléments, éventuellement de contenu, relatifs à ces activités (arriver, passe, vitesse, technique, balle, posture, ballon, compétitif, ATR) ;
- (3) formes (tramés jaunes dans le Tableau 2) évoquant un dispositif au regard du temps (seance, semestre, cycle, annee, ferie, cyclique, min, jeudi), de l'ordre (deuxième, progressif, premier, commencer, initiation, programmer, troisième, entamer), en termes qualitatifs ou quantitatifs (correct, impraticable, volume) ;
- (4) formes (tramés gris dans le Tableau 2) évoquant le champ de l'enseignement (note, information, transmettre, compris, exposé, enseigne, feedback, assimiler, evaluation, examen, grille, réussite, test), éventuellement dans le champ scolaire (eleve, classe, bac, section, lycee) ;
- (5) formes (tramés oranges dans le Tableau 2) évoquant des éléments transversaux ou valant en termes de prérequis (langue, alphabet+, français, math).

En définitive, le regard ainsi porté sur les formes associées à la classe 1 apparaît cohérent avec l'analyse des énoncés typiques de cette classe. Le Tableau 1 met en avant des énoncés émanant essentiellement des étudiants diplômés en attente d'un poste (*Ch) et des formateurs de terrain (*FT), ce qui est conforme au fait que les formes associées à la classe 1 (Tableau 2) renvoient significativement à ces deux types d'interviewés (et non aux directeurs d'ISSEP, *Dir, ou aux formateurs universitaires, *FU). En outre, les énoncés typiques de la classe 1 (Tableau 1) mettent en avant une conception sportive, de l'EPS ainsi que de la formation relative à la pédagogie des activités physiques et sportives en ISSEP, ce qui est cohérent avec la mise en avant, dans la classe 1, de formes désignant des activités sportives ou des éléments relatifs à ces activités (Tableau 2). Les énoncés typiques de la classe 1 (Tableau 1) soulignent également le caractère non optimal de la formation quant à la pédagogie des activités physiques et sportives, au regard du temps, des conditions matérielles..., ce qui est cohérent avec le fait que la classe 1 renferme des formes évoquant le temps, l'ordre, des aspects qualitatifs et quantitatifs (Tableau 2). Enfin, les énoncés typiques de la classe 1 (Tableau 1) mettent en exergue des carences en prérequis chez les formés (comportement, maîtrise de la langue...), ce qui est à

nouveau cohérent avec le fait qu'une part des formes associées à la classe 1 (Tableau 2) renvoie à la langue, aux mathématiques...

On peut ainsi considérer que la classe 1, émanant essentiellement des étudiants diplômés en attente d'un poste et des formateurs de terrain, a rapport à la formation à la pédagogie des activités physiques et sportives dans le cadre de la formation initiale des enseignants d'EPS en ISSEP et qu'elle permet de révéler : (1) une conception sportive de l'EPS chez les formés, (2) une conception de la formation à la pédagogie des activités physiques et sportives centrée sur les contenus sportifs chez les formateurs de terrain, lesquels jugent au demeurant que cette formation se déroule dans des conditions qui ne sont pas optimales, (3) un désaveu des modalités de cette formation chez les formés, (4) la déploration par certains cadres de la formation d'un manque, chez les formés, de prérequis en termes d'acquis transversaux et d'attitude (maîtrise de la langue, communication...).

3.2.2. Classe 2, 5 et 6 : énoncés typiques et formes associées

Les classes 2, 5 et 6 renvoient respectivement à 8%, 15% et 14% des unités de contexte élémentaires analysées. L'analyse opérée par le logiciel Alceste2012Plus[©] a dégagé : (1) pour la classe 2, un total de 20 énoncés typiques (Khi-deux d'appartenance s'échelonnant de 102 à 24), (2) pour la classe 5, un total de 26 énoncés typiques (Khi-deux d'appartenance s'échelonnant de 35 à 19) et (3) pour la classe 6, un total de 23 énoncés typiques (Khi-deux d'appartenance s'échelonnant de 59 à 27).

Une analyse de ces énoncés typiques, selon une procédure de classement par tas, permet de dégager : (1) dans le cas de la classe 2, cinq idées-clés qui renvoient au stage en établissement scolaire, (2) dans le cas de la classe 5, deux idées-clés relatives à la construction des compétences professionnelles et (3) dans le cas de la classe 6, quatre idées-clés qui ont rapport aux enseignements dispensés dans diverses sciences d'appui, notamment au regard de leurs relations avec la formation relative aux activités physiques et sportives (Tableau 3). La classe 2 envisage plus précisément le taux d'encadrement des stagiaires, la formation des formateurs à cet encadrement, le climat en lequel se déroule le stage, l'impact du passage au LMD sur le volume horaire consacré au stage et met en avant un souci de régulation du dispositif existant. La classe 5 fait état d'un souci de construction de compétences professionnelles et de doutes sur la capacité du dispositif de formation actuel à parvenir à ce but. La classe 6, enfin, met en avant un souci de formation pluridisciplinaire assorti du constat d'une moindre relation entre

cours en sciences d'appui et cours relatifs aux activités physiques et sportives, ceux-là étant au demeurant jugés à réactualiser et à rendre plus pertinents.

Tableau 22 – Idées-clés des énoncés typiques respectifs des classes 2, 5 et 6

Classes 2 (C2), 5 (C5) et 6 (C6)						
Idées-clés	Contenu (et déclinaisons éventuelles)	Occurrences	Nb énoncés	Interviewés	Synthèse	
C2.	a	▪ Idée d'un manque de ressources humaines pour accompagner au mieux les étudiants EPS stagiaires (Licence 3)	10	20	4 *FU 3 *Ch 2 *Dir 1 *FT	Taux d'encadrement insuffisant pour accompagner les stagiaires
	b	▪ Idée d'une moindre formation des personnels (formateurs ISSEP ou conseillers pédagogiques) à l'accompagnement des étudiants	5		2 *FU 2 *Dir 1 *FT	Moindre formation des formateurs à l'encadrement des étudiants
	c	▪ Idée que le stage constitue un cadre anxiogène avec de possibles tensions entre formateurs et formés	4		2 *Ch 1 *Dir 1 *FU	Stage en établissement scolaire comme source d'anxiété et de tensions
	d	▪ Idée que la réforme LMD a conduit à réduire le volume horaire consacré à la préparation et au suivi des stagiaires en établissements scolaires	3		2 *FT 1 *Ch	Passage à une logique de type LMD avec réduction du volume horaire alloué à l'accompagnement des stagiaires en établissements scolaires
	e	▪ Plaidoyer pour une régulation de la préparation à la vie professionnelle et du suivi du stage	2		1 *Ch 1 *FU	Souci d'une régulation des modalités de la formation professionnelle
C5.	a	▪ Souci d'une formation dotant les formés de compétences professionnelles au sens strict (capacité à mobiliser une pluralité de ressources pour faire face à une situation problème complexe relevant d'un contexte professionnel donné)	19	26	5 *FT 5 *FU 2 *Ch 2 *Dir	Visée de construction de compétences professionnelles
	b	▪ Idée que la formation à l'ISSEP ne permet pas de rendre les formés compétents, leur transmettant des ressources très diverses sans les préparer à les mobiliser dans le cadre de l'exercice du métier d'enseignant d'EPS	7		3 *Ch 2 *FT 1 *FU	Moindre atteinte de la visée de construction de compétences professionnelles
C6.	a	▪ Idée de cours en sciences d'appui sans lien fort avec les pratiques valant en EPS	10	23	6 *Ch 2 *FT 1 *FU	Cours en sciences d'appui déconnectés des pratiques de l'EPS et plutôt en prise avec le champ de l'entraînement sportif
		▪ sciences de la vie (biologie, anatomie, biomécanique...) ▪ lien avec l'entraînement sportif	7		3 *Ch 2 *FT 1 *Dir	
	b	▪ Plaidoyer pour un éclairage pluridisciplinaire dotant de bases scientifiques sur l'enfant et l'adolescent, complétées par un apport dans le champ didactique	7		4 *FU 1 *Ch 1 *FT	Visée de formation scientifique pluridisciplinaire en prise avec le champ didactique
c	▪ Idée de cours relatifs aux activités physiques et sportives à réactualiser et qui demeurent en l'état sans lien fort avec les cours en sciences d'appui.	1	1 *FU	Cours relatifs aux activités physiques et sportive ne favorisant pas de relation avec les sciences d'appui.		

Occurrences = nombre de fois qu'une idée est émise, Nb d'énoncés = nombre d'énoncés concernés, Interviewés = nombres d'interviewés distincts de chaque type (Ch = étudiants diplômés en attente d'une prise de poste d'enseignant d'EPS, Dir : directeurs d'ISSEP, FT = formateurs de terrain, FU = formateurs universitaires). APS = activités physiques et sportives.

3.2.2.1. Classe 2

On peut considérer que les énoncés typiques de la classe 2 (Tableau 3) renvoient globalement à un propos exprimant des ressentis, éventuellement des ressentiments, quant au

thème du stage en établissement scolaire tel qu'il est préparé, organisé et suivi par les formateurs des ISSEP. Les propos se centrent sur cette mise en situation professionnelle pour envisager, d'une part, le contexte institutionnel, avec les questions du taux d'encadrement, de la compétence des formateurs à encadrer les stagiaires et du volume horaire alloué à ce stage depuis le passage au LMD, d'autre part, les conséquences du dispositif correspondant, en termes de vécu du stage et de régulation. Les énoncés typiques de la classe 2 évoquent ainsi le thème du stage en établissement scolaire, comme le suggère l'analyse du nuage de formes de cette classe (§ 3.1.1. et Figure 8).

Une partie des énoncés de la classe 2 (10 occurrences sur 20 énoncés ; C2.a ; Tableau 2), émanant d'interviewés de tous les types considérés (Tableau 2), met en avant un taux d'encadrement insuffisant des stagiaires en établissement ; on a ainsi, notamment :

Individu 32 *FU

« (egalement), les (superviseurs) ont souvent (sous) (leur) responsabilite un (nombre) eleve de (stagiaires) (reparti) sur (plusieurs) (etablisements) (scolaires) (différents), (ce-qui) ne (facilite) pas la (tache). ces (constations) (influent) sans-doute la (qualite) de (l)(encadrement) durant le (stage). » (Khi-deux = 102) ;

Individu 17 *FT

« en (parallele), augmenter leurs (nombres), et surtout (diminuer) le (nombre) des etudiants (par) (superviseur). (generalement), les etudiants sont (repartis) dans (différents) (etablisements) educatives, cela (perturbe) enormement la (tache) de (l) (encadrement) et (laisse) fragiliser la (qualite) et la (rentabilite) de (l) (encadrement). » (Khi-deux = 48).

Une part des énoncés typiques de la classe 2 (5 occurrences sur 20 énoncés, C2.b, Tableau 2), émanant de cadres de la formation (Tableau 2), souligne également un manque de formation des formateurs quant à l'encadrement des stagiaires en établissements scolaires. On a par exemple :

Individu 20 *FU

« aussi (renover), ou pourquoi pas faire une formation specifique aux (conseillers) pedagogiques ou les autres de (stage), » (Khi-deux = 49) ;

Individu 17 *FT

« donc (a) mon avis, il faut faire une formation pour les (superviseurs) » (Khi-deux = 48).

Un directeur d'ISSEP souligne au demeurant que la question du manque de préparation des formateurs à l'encadrement des stagiaires en établissement est liée à celle du moindre taux d'encadrement pointé en C2.a. Ainsi, on a, dans un même énoncé typique des éléments de discours associant les idées de type C2.a et C2.b :

Individu 14 *Dir

« d ailleurs (a) (l) ISSEP de (sfax) on (a) un (manque) de (specialiste) en la matiere on n (a) pas (assez) de (didacticiens) qui pourront (encadrer) les (stagiaires), c est pour cela que je designe des (fois) (quelqu) un qui enseigne la pysiologie par-exemple pour (encadrer). » (Khi-deux = 35).

Aux idées d'un taux d'encadrement insuffisant et de formateurs insuffisamment formés pour assumer cet encadrement s'ajoute celle d'un volume horaire quant au stage en établissement amoindri par la mise en place du LMD (3 occurrences, émanant de 2 *FT et 1 *Ch, sur 20 énoncés ; Tableau 2). On a ainsi :

Individu 19 *FT

« et surtout apres (l) (avenement) de (l) (LMD), le (nombre) d heures (alloue) (a) la pedagogie pratique s est (reduit). par-contre (a) (l) (ancien) (regime) quand j etais etudiant (nous) (etions) en (stage) durant deux ans, et c est (a) (l) (administration) de (l) (issep) qui (nous) (parvient) des eleves de (differentes) (institutions) (scolaires) qui (seront) enseignes (par) (nous). » (Khi-deux = 63).

A cela s'ajoute l'idée (4 occurrences sur 20 énoncés, Tableau 2), émise par 2 *Ch, 1 *Dir et 1 *FU (Tableau 2) que le stage en lui-même ne se déroule pas au mieux et constitue un lieu de tensions, avec par exemple :

Individu 27 *FU

« la donc, (reflete) des (fois) des maltrairances (entre) le (futur) cadre et (son) (superviseur) de (l) (universite). (en-plus), autre probleme que je le (vois) (flagrant), c est que (l) (encadreur) de (l) (etablissement) (scolaire) est (certainement) de (l) (ancien) (regime), bac 4, maitrise donc la il existe un decalage, » (Khi-deux = 63) ;

Individu 11 *Dir

« donc la il (devient) en angoisse (l) etudiant, peur de la confrontation avec (son) (encadreur) et (son) (superviseur) (universitaire) a-cause (certainement) de la (deficience) de la formation qui (a) subi (a) (l) (issep), on doit dire ca sincerement. » (Khi-deux = 24).

Enfin, deux interviewés (1 *Ch et 1*FU ; 2 occurrences sur 20 énoncés ; Tableau 2) évoquent le souhait d'une régulation du dispositif de formation relatif au stage en établissement, avec par exemple :

Individu 24 *FU

« vous (voyez) donc c est un ensemble de (facteurs) qui sont intervenus et qui (influencent) la (qualité) d (encadrement) qui (devient) de-plus-en-plus modeste et inefficace. il faut un (changement) radical en urgence, une (renovation) des maitres de (stage) ou des (conseillers) pédagogiques qui (seront) (à) mon avis pas nécessairement du nouveau (régime) parce qu'ils n ont pas (assez) d (expérience) pour (encadrer) » (Khi-deux = 51).

En définitive, l'examen de la classe 2 révèle des propos émanant d'interviewés des quatre types distingués concourant à signifier que la formation initiale des enseignants d'EPS en ISSEP pose problème au regard du stage en établissement. Le taux d'encadrement et le volume horaire sont ici jugés insuffisants et les encadrants, insuffisamment formés, le stage étant de ce fait considéré comme un lieu de tension et d'anxiété. Cette analyse apparaît globalement cohérente avec l'examen des formes associées à la classe 2 (Tableau 4).

Tableau 23 – Formes associées à la classe 2

Variables externes			
*Dir (17) (33 ; 33 ; 232 ; 14)	*FU (14) (43 ; 43 ; 350 ; 12)	*Ch (-9) (26 ; 26 ; 543 ; 5)	*FT (-10) (28 ; 28 ; 590 ; 5)
Formes présentes dans le discours des interviewés			
superviser (171) (32 ; 35 ; 41 ; 61)	avenement (49) (4 ; 4 ; 4 ; 100)	LMD (29) (10 ; 10 ; 30 ; 33)	faveur (15) (2 ; 2 ; 3 ; 67)
encadrement (154) (29 ; 27 ; 51 ; 53)	manque (47) (18 ; 17 ; 53 ; 32)	facilite (26) (3 ; 3 ; 4 ; 75)	influer (15) (4 ; 4 ; 10 ; 40)
qualite (135) (21 ; 21 ; 36 ; 58)	doute (45) (7 ; 6 ; 9 ; 67)	deficient (25) (4 ; 4 ; 7 ; 57)	atteint+ (15) (2 ; 2 ; 3 ; 67)
encadrer (113) (24 ; 20 ; 38 ; 53)	scolaire (41) (20 ; 20 ; 75 ; 27)	ISSEP (22) (39 ; 34 ; 331 ; 15)	evolutif (15) (4 ; 4 ; 10 ; 40)
regime (102) (19 ; 18 ; 34 ; 53)	stage (38) (26 ; 25 ; 111 ; 23)	heure (20) (11 ; 9 ; 32 ; 28)	officiel (15) (2 ; 2 ; 3 ; 67)
etablissement (101) (33 ; 21 ; 45 ; 47)	primaire (38) (4 ; 4 ; 5 ; 80)	formation (20) (59 ; 59 ; 485 ; 12)	perturb+ (15) (3 ; 3 ; 6 ; 50)
stagiaire (79) (13 ; 12 ; 20 ; 60)	avantage (35) (5 ; 5 ; 8 ; 63)	didacticien (18) (4 ; 4 ; 9 ; 44)	determiner (15) (2 ; 2 ; 3 ; 67)
nombre (77) (20 ; 19 ; 46 ; 41)	conseil (33) (9 ; 8 ; 23 ; 39)	specialiste (18) (5 ; 5 ; 13 ; 38)	secondaire (15) (4 ; 4 ; 10 ; 40)
universit+ (72) (29 ; 27 ; 87 ; 31)	Kef (31) (6 ; 6 ; 12 ; 50)	institution (17) (6 ; 6 ; 18 ; 33)	instruction (15) (2 ; 2 ; 4 ; 57)
taux (65) (12 ; 11 ; 20 ; 55)	juger (30) (4 ; 4 ; 6 ; 67)	rapport (16) (8 ; 8 ; 30 ; 27)	tache (13) (4 ; 4 ; 11 ; 36)
ancien+ (61) (13 ; 13 ; 28 ; 46)	allouer (30) (6 ; 5 ; 9 ; 56)	travaux (16) (8 ; 7 ; 24 ; 29)	nouvel (13) (5 ; 5 ; 16 ; 31)
repartir (61) (5 ; 5 ; 5 ; 100)	flagrant (30) (4 ; 4 ; 6 ; 67)	Gasfa (15) (3 ; 3 ; 6 ; 50)	meilleur (13) (6 ; 6 ; 21 ; 29)

Les 48 formes les plus fortement associées à la classe 2 (à l'exclusion des mots-outils) sont présentées (formes présentes dans le propos des interviewés) en tenant compte des mots étoilés (variables externes). Toutes les variables externes sont ici considérées (en italique : celles qui ne sont pas associées à la classe 2). Les valeurs en gras à droite de chaque forme sont celles du Khi-deux d'association. Les valeurs en-dessous de chaque forme sont, dans cet ordre, celles : (1) de l'effectif de la forme dans la classe, (2) du nombre d'unités de contexte élémentaires de la classe qui contiennent la forme, (3) du nombre total d'unités de contexte élémentaires classées (éventuellement dans d'autres classes que la classe 1) contenant le mot, (4) du pourcentage de (3) par rapport à (2). Les tramés colorés indiquent les rapprochements sémantiques opérés.

Les variables externes *Dir (directeurs d'ISSEP) et *FU (formateurs universitaires) sont les seules à figurer parmi les formes significativement associées à la classe 2 (Tableau 3). L'examen de ces formes (classement par tas) évoque cinq grands ensembles (outre 3 formes non classées) :

- (1) formes (tramés verts dans le Tableau 4) évoquant l'idée de stage (stagiaire, stage) en milieu scolaire (établissement, scolaire, primaire, secondaire) ;
- (2) formes (tramés bleus dans le Tableau 4) évoquant la formation (formation, didacticien, spécialiste, instruction) en ISSEP (universit+, Kef, ISSEP, institution, Gasfa) dans le cadre actuel du LMD (regime, ancien+, avenement, LMD, officiel) ;
- (3) formes (tramés jaunes dans le Tableau 4) suggérant les idées d'organisation (repartir, allouer, déterminer), d'encadrement (supervision, encadrement, encadrer, conseil) et de suivi (juger, rapport) ;
- (4) formes (tramés oranges dans le Tableau 4) indiquant une caractérisation qualitative (qualité, évolutif) ou quantitative (nombre, taux, heure) ;
- (5) formes (tramés gris dans le Tableau 4) pouvant renvoyer à un jugement de valeur ou à l'évaluation d'un effet (manque, avantage, déficient, faveur, influencer, atteint+, perturb+, meilleur), plus ou moins assurés (doutes, flagrant).

Si les énoncés typiques de la classe 2 apparaissent émaner de tous les types d'interviewés considérés, on compte seulement, parmi les formes associées à cette classe, les directeurs d'ISSEP et des formateurs universitaires (respectivement *Dir et *FU ; Tableau 4). Pour autant, les formes associées à la classe 2 révèlent un panorama lexical cohérent avec l'analyse des énoncés typiques de cette classe. Ces formes (Tableau 4) évoquent les idées de stage, de formation en ISSEP, d'organisation et d'encadrement quand les énoncés typiques (Tableau 3) renvoient au stage en établissement scolaire organisé dans le cadre de la formation initiale des enseignants d'EPS en ISSEP. Les formes associées à la classes 2 ont également rapport aux idées de caractérisation, de jugement de valeur ou d'impact perçu (Tableau 4) quand les énoncés typiques de cette classe mettent en avant des problèmes de taux d'encadrement, de volume horaire et de compétence des encadrants ainsi que des répercussions négatives sur le bon déroulement du stage appelant à une régulation (Tableau 3).

On peut ainsi considérer que la classe 2, dont les énoncés typiques émanent de tous les types d'interviewés et dont le lexique correspondant met en avant les directeurs d'ISSEP et les formateurs universitaires, est relative au stage en établissement scolaire mis en place dans le cadre de la formation initiale des enseignants d'EPS en ISSEP et qu'elle permet de révéler des

jugements critiques et/ou des appels à régulations concernant : (1) le taux d'encadrement, (2) le volume horaire imparti depuis le passage au LMD, (3) la compétence des formateurs, (4) le vécu du stage.

3.2.2.2. Classe 5

Les énoncés typiques de la classe 5 (Tableau 3), comme le suggère l'examen du nuage de formes de cette classe (§ 3.1.1. et Figure 8), ont rapport à la construction des compétences professionnelles en formation initiale des enseignants d'EPS en ISSEP. Plus des deux-tiers des propos expriment une visée de construction de compétences professionnelles chez les formés, les propos restants avançant que le dispositif de formation existant ne permet pas d'atteindre cette visée.

La majorité des énoncés, émanant de tous les types d'interviewés considérés (C5.a ; 19 occurrences sur 26 énoncés, Tableau 3), signifie une visée de construction de compétences professionnelles ; on a ainsi, à titre d'exemples :

Individu 19 *FT

« *en-plus-de l (enseignant) (concepteur) (capable) (d) effectuer un travail en (situation) (d) (interaction) en (situation) (pedagogique) (contextualisee) (et) finalisee ca c est l (objectif). (et) c est pour cela que notre (enseignement) est (concu) sous la (forme) de deux (volets:) le cote (pratique) (et) le cote theorique.* » (Khi-deux = 35) ;

Individu 34 *FU

« *(professionnaliser) une occupation signifie (atteindre) une certaine (competence) (pratique) dans l (exercice) de la (fonction). on s attend que la (professionnelle) ou le (professionnel) sache faire; autrement-dit, la (professionnalisation) (implique) la combinaison (et) la (mobilisation) de (savoirs), (d) attitudes), de techniques, de (strategies), tactiques, pour l execution de taches (precises)* » (Khi-deux = 32) ;

Le reste des énoncés typiques de la classe (C5.b ; 7 occurrences sur 20 ; 3 *Ch, 2 *FT et 1 *FU ; Tableau 3) met en question la capacité de la formation initiale des enseignants d'EPS dispensée en ISSEP à doter effectivement les formés de compétences professionnelles. On a ainsi :

Individu 23 *FT

« *(et) surtout (permet) (d) (elargir) l ampleur du (decalage) entre la (pedagogie) (et) la didactique au sein de notre formation a l issep. je t ai deja (explique) qu au niveau des contenus, ils sont (eloignes) des (exigences) (et) des (specificites) de l (enseignement) de*

la matiere EPS (d) une part (et) des particularite de la (pratique) (enseignante) en (tant) qu'une (pratique) (complexe), (ambigue) (et) (incertaine) » (Khi-deux = 27) ;

Individu 7 *Ch

« la on (ne) sent pas la (pertinence) de notre formation, ni des (situations) de (pratique) (concretes) qui va nous (permettre) de (percevoir) (reellement) la (complexite) de l (environnement) de l (enseignement) » (Khi-deux = 27).

En définitive, la classe 5 renvoie à un ensemble de propos indiquant essentiellement une volonté, exprimé par des interviewés de tous les types (*Ch, *Dir, *FT, *FU), de construction de compétences professionnelles sous-tendant l'enseignement de l'EPS. En complément, est émise l'idée que le dispositif de formation existant en ISSEP ne parvient pas à une telle fin. L'examen des formes associées à la classe 5 (Tableau 5) conforte dans cette analyse.

Tableau 24 – Formes associées à la classe 5

Variables externes			
*FU (35)	*Dir (17)	*FT (-6)	*Ch (-33)
(90 ; 90 ; 350 ; 26)	(57 ; 57 ; 232 ; 25)	(74 ; 74 ; 590 ; 13)	(44 ; 44 ; 543 ; 8)
Formes présentes dans le discours des interviewés			
enseignement (126) (92 ; 79 ; 179 ; 44)	didactique (40) (44 ; 44 ; 125 ; 35)	referentiel (32) (10 ; 8 ; 10 ; 80)	situe (22) (4 ; 4 ; 4 ; 100)
professionnalisation (76) (21 ; 19 ; 24 ; 79)	consolider (38) (7 ; 7 ; 7 ; 100)	personne+ (31) (12 ; 12 ; 20 ; 60)	reposer (22) (4 ; 4 ; 10 ; 40)
competent (72) (48 ; 40 ; 83 ; 48)	attitude (37) (9 ; 9 ; 11 ; 82)	contenu (30) (43 ; 43 ; 136 ; 32)	analyser (22) (6 ; 6 ; 8 ; 75)
facon (66) (26 ; 26 ; 44 ; 59)	impliquer (37) (9 ; 9 ; 11 ; 82)	permettre (30) (26 ; 24 ; 59 ; 41)	pedagog+ (22) (88 ; 74 ; 305 ; 24)
apprenti+ (60) (49 ; 44 ; 105 ; 42)	style (35) (23 ; 18 ; 35 ; 51)	compte (28) (12 ; 12 ; 21 ; 57)	mobiliser (22) (6 ; 6 ; 8 ; 75)
final (50) (31 ; 26 ; 58 ; 48)	efficace (34) (15 ; 15 ; 27 ; 56)	exercice (20) (15 ; 15 ; 30 ; 57)	praticien (22) (6 ; 6 ; 8 ; 75)
savoir+ (48) (40 ; 40 ; 101 ; 40)	approcher (33) (7 ; 6 ; 6 ; 100)	transmissible (28) (9 ; 8 ; 11 ; 73)	processus (22) (13 ; 13 ; 27 ; 48)
mobilisation (48) (10 ; 10 ; 11 ; 91)	situation (33) (44 ; 40 ; 118 ; 34)	autorit+ (18) (6 ; 6 ; 7 ; 86)	appropriier (15) (4 ; 4 ; 4 ; 100)
professionnalis+ (43) (9 ; 9 ; 10 ; 90)	dimension (32) (8 ; 8 ; 10 ; 80)	interactiv (27) (7 ; 6 ; 7 ; 86)	articul+ (21) (9 ; 9 ; 16 ; 56)
context+ (42) (17 ; 17 ; 29 ; 59)	formation (32) (113 ; 113 ; 485 ; 23)	professionnel (27) (66 ; 53 ; 187 ; 28)	complexe (20) (7 ; 7 ; 11 ; 44)
objectif (42) (34 ; 33 ; 81 ; 41)	standard+ (32) (8 ; 8 ; 10 ; 80)	developper (26) (15 ; 15 ; 31 ; 48)	construire (20) (7 ; 7 ; 11 ; 44)
reflexion (40) (15 ; 14 ; 22 ; 64)	profession (32) (11 ; 11 ; 17 ; 65)	reel (23) (18 ; 17 ; 40 ; 43)	connaissance (20) (23 ; 20 ; 54 ; 37)

Les 48 formes les plus fortement associées à la classe 2 (à l'exclusion des mots-outils) sont présentées (formes présentes dans le propos des interviewés) en tenant compte des mots étoilés (variables externes). Toutes les variables externes sont ici considérées (en italique : celles qui ne sont pas associées à la classe 2). Les valeurs en gras à droite de chaque forme sont celles du Khi-deux d'association. Les valeurs en-dessous de chaque forme sont, dans cet ordre, celles : (1) de l'effectif de la forme dans la classe, (2) du nombre d'unités de contexte élémentaires de la classe qui contiennent la forme, (3) du nombre total d'unités de contexte élémentaires classées (éventuellement dans d'autres classes que la classe 1) contenant le mot, (4) du pourcentage de (3) par rapport à (2). Les tramés colorés indiquent les rapprochements sémantiques opérés.

Les variables externes *FU (formateurs universitaires) et *Dir (directeurs d'ISSEP) sont les seules significativement associées à la classe 5 (Table 3). L'examen de ces formes (classement par tas) permet de dégager quatre grands ensembles de formes (quatre formes non classées) :

- (1) formes (tramés jaunes dans le Tableau 5) évoquant l'exercice du métier d'enseignant (enseignement, professionnalisation, professionnalis+, profession, professionnel, pedagog+, praticien) ;
- (2) formes (tramés bleus dans le Tableau 5) renvoyant à l'idée de compétence en tant que capacité à mobiliser une diversité de ressources (competent, savoir+, mobilisation, dimension, referentiel, mobiliser, articul+, connaissance) pour œuvrer efficacement face à un problème complexe (context+, efficace, situation, reel, situe, complexe) ;
- (3) formes (tramés verts dans le Tableau 5) pouvant évoquer divers aspects des ressources en jeu (facon, didactique, attitude, style, contenu, autorit+, interactiv) ;
- (4) formes (tramés oranges dans le Tableau 5) renvoyant aux champs de l'apprentissage et/ou de la formation (apprenti+, objectif, reflexion, consolider, impliquer, approcher, formation, permettre, exercice, transmissible, developper, analyser, approprier, construire) en tant que processus (final, processus).

Quand les énoncés typiques de la classe 5 émanent de la diversité des interviewés considérés, seuls les formateurs universitaires (*FU) et les directeurs d'ISSEP (*Dir) figurent parmi les formes significativement associées à la classe. Les énoncés types (Tableau 3) mettent en avant une visée de construction de compétences professionnelles, en cohérence avec les formes associées (Tableau 5) qui renvoient aux champs de la professionnalisation, de la compétence et des ressources qu'elle intègre ainsi qu'à celui de la formation. En complément, mais de façon seconde (Tableau 3), les énoncés types expriment des doutes quant à l'efficacité de la formation dispensée en ISSEP dans la construction des compétences professionnelles visées. Cette moindre proportion de propos de ce second type dans les énoncés peut expliquer qu'on ne décèle pas de façon évidente, dans les formes les plus associées à la classe 5 (Tableau 5), de forme renvoyant à cette moindre efficacité déclarée. L'examen du rapport d'analyse produit par le logiciel Alceste2012_{Plus}® montre que des formes moins fortement associées (Khi-deux d'association) à la classe que celles listées dans le Tableau 5 peuvent y renvoyer, *e.g.* : defav (Khi-deux = 8), choquer (Khi-deux = 8), réduit (Khi-deux = 6), renover (Khi-deux = 6), changement (Khi-deux = 6), reserve (Khi-deux = 4), faible (Khi-deux = 3), marginal (Khi-deux = 3), insuffisant (Khi-deux = 3).

On peut à terme considérer que la classe 5, dont les énoncés typiques émanent de la diversité des interviewés considérés, mais dont le lexique correspondant met en exergue les seuls formateurs universitaires et directeurs, révèle un souci de construction de compétences professionnelles sous-tendant l'exercice du métier de professeur d'EPS tout en suggérant des

doutes quant à la capacité du dispositif de formation existant en ISSEP à doter les formés de telles compétences. En regard de la classe 2, relative au stage en établissement scolaire et à ses insuffisances déclarées, la classe 5 envisage ainsi, de façon plus générale la formation en ISSEP sous l'angle de la construction des compétences professionnelles et de ses limites. On perçoit ainsi, une communauté entre ces deux classes, qui peut expliquer que l'une des deux classifications descendantes hiérarchiques opérées les ait fortement rapprochées (Figure 1.b).

3.2.2.3. Classe 6

Les énoncés typiques de la classe 6 (Tableau 3) renvoient aux cours pluridisciplinaires, en sciences d'appui, qu'il s'agisse d'enseignement relatifs aux sciences de la vie et de la santé ou aux sciences humaines et sociales et, en complément, à la technologie des activités physiques et sportives, dispensés en ISSEP dans le cadre de la formation initiale des enseignants d'EPS. Cela apparaît ainsi conforter l'impression initiale suscitée par l'examen du nuage de formes de cette classe (§ 3.1.1. et Figure 8).

Une part des énoncés typiques (Tableau 3), émanant des divers types d'interviewés considérés, défend que les cours en sciences d'appui dispensés en ISSEP sont relativement déconnectés des réalités de l'enseignement de l'EPS et plutôt en prise avec le champ de l'entraînement sportif. Ce, qu'il s'agisse des cours en sciences de la vie et de la santé (C6.a ; 10 occurrences sur 23 énoncés) ou des cours en sciences humaines et sociales (C6.b ; 7 occurrences sur 23 énoncés).

On a ainsi, dans le cas de C6.a :

Individu 23 *FT

« en fait, les (contenus) surtout des (sciences) (biologiques) (sont) centres particulièrement vers le (renforcement) de (capacités) (énergétiques) (corporelles) et morphologiques de l (homme) et l (acquisition) des facteurs de (développement) des (capacités) (physiques) » (Khi-deux = 48) ;

Individu 1 *Ch

« par-exemple dans les (matières) (biologiques) ils parlent souvent de la (performance) (sportive), de l (entraînement) (sportif), des (filiales) (énergétiques) liées à l (entraînement). » (Khi-deux = 44).

Individu 14 *Dir

« le programme (touche) (plutôt) les (théories) (psychologiques) (cognitives) qui (affectent) la (performance) (sportive) à l' (exemple) de l' activation, l' anxiété, la (motivation), l' estime de soi des (sportifs) de (haut) niveau, » (Khi-deux = 36) ;

Individu 6 *Ch

« même (chose) pour (psychologie), on a appris la (psychologie) de l' (adolescence), la (psychologie) de l' (enfant), les (stades) de (développement) (moteur) mais on a mal exploité tout (cela) pour apprendre à enseigner les (activités) (sportives). » (Khi-deux = 31).

Une autre partie des énoncés typiques (C6.b ; 7 occurrences sur 23 énoncés ; 4 *FU, 1 *Ch, 1 *FT) signifie une visée de formation pluridisciplinaire en prise avec le champ de la didactique.

On a ainsi :

Individu 28 *FU

« (contributoires) c'est-à-dire l' (apport) des (sciences) (humaines) et (sociales) l' (apport) des (sciences) de la vie l' (apport) de la (didactique) de l' (EPS) et des (activités) (physiques) et (sportives) qui est à mon avis la plus importante. » (Khi-deux = 41) ;

Individu 8 *Ch

« il manifeste, dans tout ses (cotes), un (contenu) d' enseignement varie et bien vise qui (touche) partout le cercle de l' (EPS:) (physiologie) et (biomécanique) de l' effort, la (sociologie), la pédagogie d' enseignement et de l' (entraînement), la (psychologie), les droits et (legislation), » (Khi-deux = 29).

Enfin, de façon marginale (1 occurrence sur 23 énoncés), un interviewé *FU suggère, par-delà les critiques des cours en sciences d'appui plus généralement émises, que les cours relatifs aux activités physiques et sportives sont à réactualiser et sans lien avec les cours en sciences d'appui :

Individu 28 *FU

« et autre (angle) des (activités) (physiques) et (sportives) qui est (aussi) caractérisé par des (contenus) (disciplinaires) anciens de 1990 complètement détachés de la réalité et de l' (actualité) (scientifiques) et complètement en coupure avec les (sciences) » (Khi-deux = 33).

Les énoncés de la classe 6 défendent ainsi fondamentalement que les cours en sciences d'appui dispensés en ISSEP dans le cadre de la formation initiale des enseignants d'EPS ne le sont pas en relation forte avec le champ de l'EPS mais plutôt avec celui de l'entraînement sportif. Ce,

sans pour autant remettre en question la pluridisciplinarité de la formation qui apparaît même explicitement promue par certains interviewés. En revanche, une critique marginale de la pertinence des cours de technologie en activités physiques et sportives, de nature à autoriser un pont entre diverses sciences d'appui et EPS, est opérée. Cette analyse des énoncés typiques de la classe 6 n'apparaît pas incohérente avec le panorama des formes associées à cette classe (Tableau 6).

Tableau 25 – Formes associées à la classe 6

Variables externes			
*Ch (6) (91 ; 91 ; 543 ; 17)	*FU (3) (59 ; 59 ; 350 ; 17)	*Dir (0) (28 ; 28 ; 232 ; 0)	*FT (-11) (59 ; 59 ; 590 ; 10)
Formes présentes dans le discours des interviewés			
psychologie (195) (43 ; 40 ; 49 ; 82)	motrice (50) (14 ; 14 ; 21 ; 67)	adolescent (43) (10 ; 8 ; 9 ; 89)	intellectuel (27) (7 ; 7 ; 10 ; 70)
science (156) (63 ; 49 ; 81 ; 60)	energetiques (50) (8 ; 8 ; 8 ; 100)	filiee (42) (25 ; 17 ; 32 ; 53)	cours (26) (50 ; 38 ; 133 ; 29)
physiologie (133) (37 ; 33 ; 46 ; 72)	physio (49) (9 ; 9 ; 10 ; 90)	didactique (41) (48 ; 41 ; 125 ; 33)	entraîn (25) (14 ; 13 ; 28 ; 46)
entraînement (79) (40 ; 36 ; 74 ; 49)	performant (48) (26 ; 23 ; 48 ; 48)	savoir+ (39) (35 ; 35 ; 101 ; 35)	etudier (25) (13 ; 12 ; 25 ; 48)
biologiques (71) (17 ; 17 ; 23 ; 74)	sociolog+ (46) (14 ; 12 ; 17 ; 71)	cote (38) (15 ; 13 ; 22 ; 59)	matiere (25) (29 ; 25 ; 75 ; 33)
sportif (68) (74 ; 64 ; 193 ; 33)	social (45) (29 ; 25 ; 57 ; 44)	milieu (37) (21 ; 18 ; 38 ; 47)	motricite (25) (6 ; 6 ; 8 ; 75)
physique (64) (48 ; 46 ; 121 ; 38)	theori+ (45) (41 ; 36 ; 99 ; 36)	optimis (37) (8 ; 8 ; 10 ; 80)	legislatif (25) (4 ; 4 ; 4 ; 100)
developpement (59) (22 ; 21 ; 37 ; 57)	biomecanique (45) (11 ; 11 ; 15 ; 73)	education (35) (40 ; 34 ; 102 ; 33)	epistemologi (25) (4 ; 4 ; 4 ; 100)
anatomie (55) (11 ; 11 ; 13 ; 85)	bio (44) (7 ; 7 ; 7 ; 100)	adulte (31) (6 ; 5 ; 5 ; 100)	moral (24) (7 ; 7 ; 11 ; 64)
humain (53) (19 ; 17 ; 28 ; 61)	affection (44) (7 ; 7 ; 7 ; 100)	pragmati+ (31) (5 ; 5 ; 5 ; 100)	stade (23) (7 ; 7 ; 11 ; 64)
moteur (52) (18 ; 18 ; 31 ; 58)	muscle (43) (11 ; 8 ; 9 ; 89)	parametre (28) (10 ; 8 ; 12 ; 67)	talent (23) (8 ; 7 ; 11 ; 64)
contenu (50) (59 ; 46 ; 136 ; 34)	psycho+ (43) (8 ; 8 ; 9 ; 89)	accumuler (27) (7 ; 7 ; 10 ; 70)	scientifi+ (23) (22 ; 21 ; 60 ; 35)

Les 48 formes les plus fortement associées à la classe 2 (à l'exclusion des mots-outils) sont présentées (formes présentes dans le propos des interviewés) en tenant compte des mots étoilés (variables externes). Toutes les variables externes sont ici considérées (en italique : celles qui ne sont pas associées à la classe 2). Les valeurs en gras à droite de chaque forme sont celles du Khi-deux d'association. Les valeurs en-dessous de chaque forme sont, dans cet ordre, celles : (1) de l'effectif de la forme dans la classe, (2) du nombre d'unités de contexte élémentaires de la classe qui contiennent la forme, (3) du nombre total d'unités de contexte élémentaires classées (éventuellement dans d'autres classes que la classe 1) contenant le mot, (4) du pourcentage de (3) par rapport à (2). Les tramés colorés indiquent les rapprochements sémantiques opérés.

L'examen des formes associées à la classe 6 (Tableau 6) met en avant les étudiants diplômés en attente d'une prise de poste (*Ch) et les formateurs universitaires (*FU). L'examen de ces formes (classement par tas) permet en tout état de cause de repérer cinq ensembles de forme (une forme non classée) :

- (1) formes (tramés jaunes dans le Tableau 6) renvoyant au champ scientifique (psychologie, science, physiologie, anatomie, physio, sociolog+, biomecanique, psycho+, didactique, epistemologi, scientifi+) ;

- (2) formes (tramés verts dans le Tableau 6) évoquant des contenus possibles dans de tels champs (biologique, humain, moteur, contenu, motrice, energetiques, social, bio, affection, muscle, adolescent, filiere, adulte, motricite, legislatif) ;
- (3) formes (tramés bleus dans le Tableau 6) ayant rapport au champ social de l'entraînement sportif (entraînement, sportif, physique, performant, milieu, optimis, pragmati+, talent) ;
- (4) formes (tramés oranges dans le Tableau 6) évoquant le domaine de la formation en (theori+, savoir+, education, accumuler, intellectuel, cours, etudier, matiere)
- (5) formes (tramés gris dans le Tableau 6) pouvant renvoyer aux sous-ensembles 2, 3 ou 4 ci-dessus (developpement, parametre, entrain, moral, stade).

Si l'essentiel des énoncés typiques de la classe 6 développe une critique des cours en sciences d'appui dispensés en ISSEP, qui émane de la diversité des types d'interviewés considérés, l'examen des formes associées à cette classe met en avant les étudiants diplômés en attente d'un poste d'enseignant (*Ch) et les formateurs universitaires (*FU). En tout état de cause, ces formes associées à la classe 6 renvoient au champ scientifique et à des contenus pouvant lui être relatifs, au champ de l'entraînement sportif et à celui de la formation (Tableau 6), ce qui est cohérent avec l'analyse des énoncés typiques (Tableau 3) qui montre une centration sur les relations entre cours en sciences d'appui et champs de l'EPS et de l'entraînement sportif, tout en validant le caractère pluridisciplinaire de ces cours.

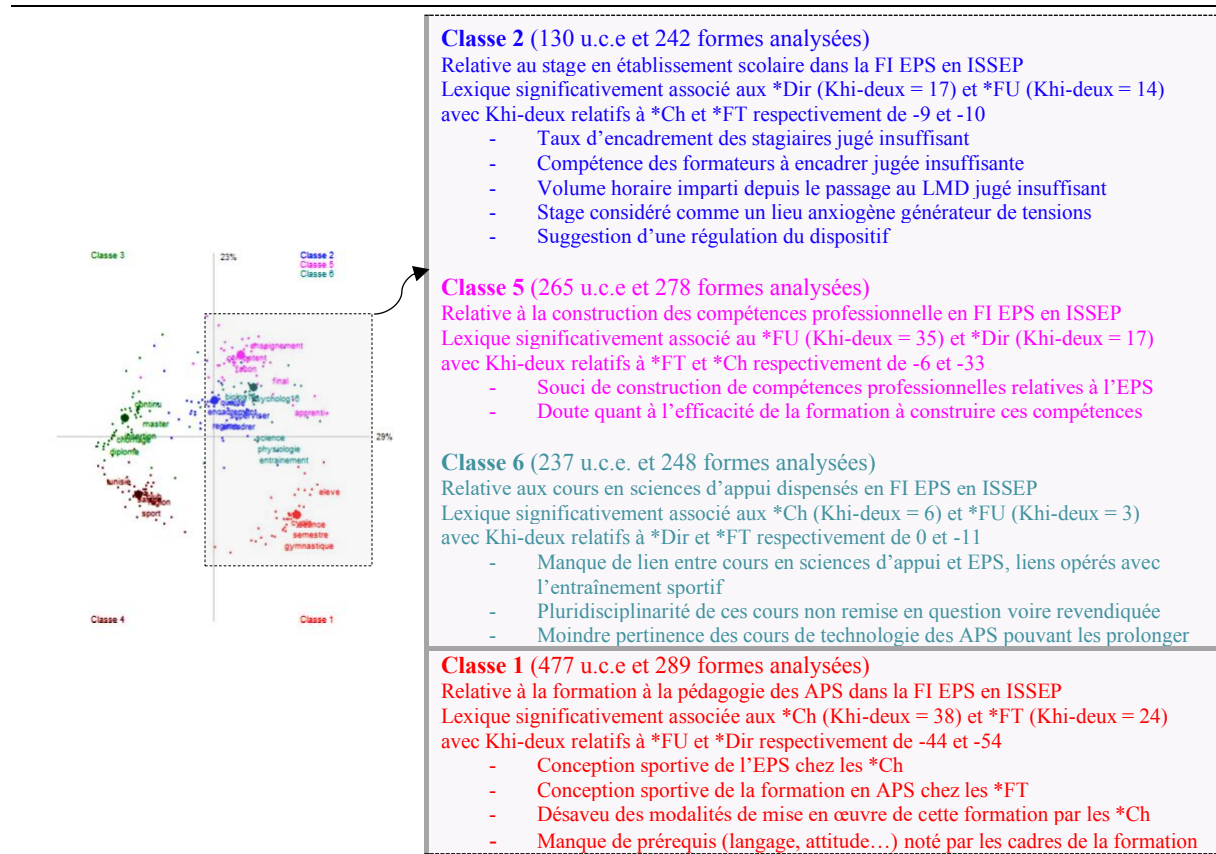
On peut à terme considérer que la classe 6, dont les énoncés typiques sont le fait de la diversité des types d'interviewés considérés mais dont le lexique est significativement associé aux seuls étudiants diplômés en attente d'un poste (*Ch) et formateurs universitaires (*FU), met fondamentalement en avant l'idée que les cours en sciences d'appui dispensés en ISSEP n'opèrent pas assez de liens avec le champ de l'EPS. Si leur pluridisciplinarité n'apparaît pas remise en question, voire est revendiquée explicitement par certains interviewés, ces cours sont jugés trop en prise avec le champ d'application de l'entraînement sportif. Il est aussi suggéré qu'une moindre pertinence des cours relatifs à la technologie des activités physiques et sportive limite les perspectives appliquées.

3.2.3. Synthèse relative aux classes 1, 2, 5 et 6

Les essais de classification descendante hiérarchique (Figure 1) opérés à partir du corpus ont distingué les classes 1, 2, 5 et 6 des classes 3 et 4, ce qui suggère que les classes de chacun de ces deux ensembles ont un attribut commun, au moins. Dans le cas des classes 1, 2, 5 et 6, on est en tout état de cause en présence de propos qui renvoient systématiquement à la formation

initiale des enseignants d'EPS dispensée en ISSEP, chaque classe envisageant un aspect particulier de cette formation (Figure 9).

Figure 23 – Essai de synthèse de l'analyse des classes 1, 2, 5 et 6



Les codes couleurs utilisés permettent de distinguer ce qui renvoie, autour du graphe d'analyse factorielle des correspondances, à chacune des six classes identifiées. La Figure 9 se centre sur les classes 1, 2, 5 et 6 (à droite de l'axe vertical du graphe d'analyse factorielle des correspondances en corrélations). Pour chaque classe les idées clés repérées dans les énoncés types (tirets) sont listées depuis la plus représentée (en nombres d'unités de contexte élémentaires concernées). Dans la présentation des classes, u.c.e. = unités de contexte élémentaires, APS = activités physiques et sportives, FI = formation initiale.

La classe 1, qui est la plus représentée dans cet ensemble de classes intéressant la formation initiale des enseignants d'EPS telle qu'elle est organisée et mise en œuvre par les ISSEP, se centre sur la formation à la pédagogie des activités physiques et sportives. Sa représentation relativement forte peut suggérer une importance toute particulière accordée par les formés et les formateurs de terrain à ces activités qui constituent des supports aux enseignements de l'EPS (Figure 9). Cette centration renvoie en outre à une conception sportive de l'EPS chez les formés supportée par une conception sportive de la formation relative aux activités physiques et sportives chez les formateurs de terrain. Quand le propos des premiers envisage l'EPS en tant

que discipline s'acquittant d'une initiation sportive, celui des seconds met en avant des contenus de formation centrés sur les aspects classiquement envisagés dans le champ de l'entraînement sportif (technique, développement des qualités physiques... ; e.g. : Weineck, 1986). Si la formation apparaît critiquée par les formés, ce n'est de fait pas pour en mettre en question la teneur mais la place, jugée trop tardive, et le volume, jugé insuffisant, dans le curriculum. Et si les cadres de la formation déplorent des problèmes en termes de prérequis (implication, maîtrise de la langue), ils ne remettent pas en question la conception de l'EPS qui anime les formés.

Les classes 2, 5 et 6 se distinguent de la classe 1 en ce qu'elles se décentrent du seul cas des activités physiques et sportives pour envisager respectivement la formation initiale des enseignants d'EPS en ISSEP sous l'angle du stage en établissement scolaire, de la construction des compétences professionnelles et des enseignements en sciences d'appui (Figure 9). Ces thématiques renvoient en outre à un lexique auquel sont essentiellement associés les directeurs d'ISSEP et les formateurs universitaires. C'est en tout état de cause le cas en ce qui concerne les classes 2 et 5, les plus représentées. Dans le cas de la classe 6, les formés et les formateurs universitaires sont faiblement associés au lexique. Le Khi-deux d'association relatif aux directeurs est par ailleurs nul. Cela signifie que ce lexique est plus partagé que les précédents, si ce n'est que les formateurs de terrains n'y recourent guère (Khi-deux = -11). Les interviewés développant quant au stage en établissement scolaire (classe 2) s'accordent globalement à considérer que ce stage pose problème, tant en termes d'encadrement (taux et compétence des encadrants) que de volume horaire (depuis le passage au LMD), les conséquences sur le manque de sérénité engendré chez les acteurs étant également soulignées. Dans la même logique, les interviewés s'étendant sur la construction des compétences professionnelles (classe 5) signifient l'enjeu qu'ils accordent à cette construction, laquelle n'apparaît pas assurée selon une part notable d'entre eux. Enfin, le propos dominant quant aux enseignements en sciences d'appui, s'il n'en met pas en question le caractère pluridisciplinaire, souligne le manque de lien entre ces enseignements et le champ de l'EPS au profit du champ de l'entraînement sportif, ce manque de mise en relation pouvant être accentué par une réactualisation requise, selon certains interviewés, des cours de technologie des activités physiques et sportives.

Ces éléments permettent par ailleurs de rapprocher les classes 2 et 5 mais aussi 5 et 6, ce qui peut expliquer que les bipartitions des deux classifications descendantes opérées (Figure 1) aient pu différer à ce stade. On peut en tout état de cause considérer que les classes 2 et 5 ont en commun le fait de renvoyer aux dimensions professionnelles de la formation (stage pour la classe 2, construction des compétences professionnelles via les cours dispensés en ISSEP pour

la classe 5). Par ailleurs, les classes 5 et 6 ont en commun de porter sur deux aspects complémentaires des cours dispensés intramuros en ISSEP, ce qui peut également les rapprocher, la pluridisciplinarité des cours en sciences d'appui (classe 6) prenant sens au regard des compétences professionnelles à construire (classe 5). Ces trois classes (2, 5 et 6) se distinguent à terme de la classe 1 spécifiquement centrée sur la formation à la pédagogie des activités physiques et sportives, laquelle est au demeurant envisagée sous un angle très sportif. Ce distinguo transparaît en définitive aussi au regard des types d'interviewés associés aux lexiques respectifs, puisque les formés et les formateurs de terrain apparaissent fortement associés au lexique de la classe 1, alors qu'ils ne le sont pas aux lexiques des classes 2 et 5 et que seuls les formés le sont, modérément, avec le lexique de la classe 6.

En définitive, les formés et formateurs de terrain apparaissent fortement mobilisés par le thème de la formation à la pédagogie des activités physiques et sportives (classe 1), ce qui renvoie à une conception, qu'ils semblent partager, de l'EPS comme discipline d'initiation sportive et/ou de la pratique des activités physiques et sportives sous l'angle de l'entraînement sportif. Conception sans doute également favorisée, si on suit les interviewés s'exprimant à ce propos, par des cours en sciences d'appui suscitant des ouvertures appliquées sur le seul champ de l'entraînement sportif (classe 6). Les formateurs universitaires et les directeurs d'ISSEP sont quant à eux plus fortement mobilisés par les questions de formation professionnelle (classes 2 et 6), essentiellement pour signifier les limites en la matière du dispositif de formation en place.

3.3. Analyse catégorielle : classes 3 et 4

La logique d'examen du rapport d'analyse produit le logiciel Alceste2012Plus[©] adoptée dans le cas des classes 1, 2, 5 et 6 sera réitérée ici, les classes 3 et 4 étant considérées tour à tour puis mises en regard.

3.3.1. Classe 3

La classe 3 renvoie à 21% des unités de contexte élémentaires analysées ; 35 énoncés typiques sont rattachés à la classe avec des Khi-deux d'appartenance qui s'échelonnent de 73 à 25. La confrontation des ces énoncés permet, par contraste, de dégager les ensembles d'idées-clés présentées dans le Tableau 7.

Tableau 26 – Idées-clés des énoncés typiques de la classe 3

Classe 3 (C3)						
Idées-clés	Contenu (et déclinaisons éventuelles)	Occurrences	Nb énoncés	Interviewés	Synthèse	
C3	a	▪ Explication de l'existence d'une formation post-Licence sélective, centrée sur la recherche scientifique, ouverte à une minorité d'étudiants autorisés à poursuivre leurs études en Master ou Doctorat et/ou de formateurs	13	13	6 *Ch 1 *Dir 1 *FT 1 *FU	Formation post-Licence (recherche scientifique) ouverte à une minorité de diplômés de la filière EPS et de formateurs
	b	▪ Idée d'une carence majeure en formation continue des enseignants d'EPS	11	11	4 *Ch 3 *FT 1 *Dir 1 *FU	Manque de formation continue des enseignants d'EPS
		▪ Explication de l'existence d'une formation continue pour les seules personnes recrutées en tant que professeurs d'EPS (parfois 8 ans après leur formation initiale)	3	3	1 *Dir 1 *FT 1 *FU	Formation continue réservée aux seuls enseignants d'EPS titulaires
	c	▪ Idée d'une rupture forte (absence d'accompagnement et de suivi) entre formation initiale et moment de la prise de poste en tant qu'enseignant d'EPS	11	11	4 *Ch 3 *FT 1 *Dir 1 *FU	Absence de suivi durant le temps de latence entre obtention de l'aptitude à enseigner l'EPS et prise de poste
		▪ Idée d'un temps long entre diplomation et emploi éventuel de professeur d'EPS conduisant un certain nombre à quitter le champ de l'EPS, voire du sport	3	3	1 *Dir 1 *FT 1 *FU	Existence d'un long temps de latence entre obtention de l'aptitude à enseigner l'EPS et prise de poste

Occurrences = nombre de fois qu'une idée est émise, Nb d'énoncés = nombre d'énoncés concernés, Interviewés = nombres d'interviewés distincts de chaque type (Ch = étudiants diplômés en attente d'une prise de poste d'enseignant d'EPS, Dir : directeurs d'ISSEP, FT = formateurs de terrain, FU = formateurs universitaires). APS = activités physiques et sportives.

Les énoncés typiques de la classe 3 (Tableau 7), comme le laisse penser l'examen du nuage de formes de cette classe (§ 3.1.2. et Figure 8), intéressent les perspectives de formation offertes aux enseignants d'EPS une fois leur formation initiale achevée. En complément, ces énoncés typiques s'avèrent intéresser la formation des formateurs.

Une part notable des propos (présence dans 13 énoncés sur 35) a rapport aux possibilités de formation universitaire et de poursuite d'études (Master et Doctorat) respectivement offertes aux formateurs en ISSEP et aux étudiants ayant achevé leur formation initiale d'enseignant EPS (C3.a ; Tableau 7). Une autre partie des propos (14 énoncés) a rapport à la formation continue des enseignants d'EPS (C3.b ; Tableau 7). Une autre encore (14 énoncés) intéresse le suivi des diplômés d'ISSEP en attente d'un poste d'enseignants d'EPS (C3.c ; Tableau 7). Les propos émanent en chaque cas des quatre types d'interviewés considérés.

Concernant les propos relevant de C3.a, il est souligné, dans 13 énoncés, que les possibilités de poursuite d'études post-Licence en ISSEP, à finalité exclusive de recherche scientifique, sont ouvertes à une minorité d'étudiants ayant validé leur cursus de Licence dans la filière EPS ainsi que de formateurs en ISSEP. On a, à titre d'exemples :

Individu 3 *Ch

« aussi, une (minorite) (qui) (poursuivent) les (etudes) en (master) et (doctorat) et les (autres) sont (completement) negliges (aucun) (suivi), (il) (existe) le (suivi) (mais) (pour) les (chercheurs) des (seminaires) et des (colloques) (internationales). » (Khi-deux = 54) ;

Individu 16 *FT

« (pour) la (formation) des (cadres) (formateurs) nous, (il) (ya) juste une seule (formation) celle des (seminaires) de (recherche) (organises) en (collaboration) avec l universite de (manouba), » (Khi-deux = 32).

Les propos renvoyant à C3.b déplorent en outre (11 énoncés) un moindre développement de la formation continue des enseignants d'EPS, avec, par exemple :

Individu 29 *FU

« ok donc, (comme) vous savez (qu) (il) (existe) un (grand) manque au niveau de la (formation) (initiale), la (formation) (continue) (elle) (n) (existe) plus, (elle) (est) (absente) » (Khi-deux = 29) ;

Individu 11 *Dir

« bref, (pour) la (formation) (continue) aussi (malheureusement) (elle) (est) (absente), on (n) a (pas) une (formation) (continue) des (cadres) en EPS en tunisie, » (Khi-deux = 30).

On repère également, dans 3 énoncés renvoyant à C3.b, l'idée que seuls les enseignants en poste sont pris en charge dans le cadre de la formation continue ; il est ainsi indiqué :

Individu 12 *Dir

« la (formation) (continue) n' (est) possible (que) (pour) les (employes) et (est) (limitee) aux activites pedagogiques (organisees) par les (cellules) d' (inspections). le (corps) de la (formation) (continue) des enseignants d' EPS (est) tres (recent) et (nouveau), (ils) assurent les (inspections) pedagogiques des enseignants (recrutes) (pas) les (nouveau) (ressortissants). » (Khi-deux = 32) ;

Individu 32 *FU

« (je-pense) (qu) (il) (ya) une (cellule) de la (formation) (continue) (mais) (pour) les enseignants (qui) sont (recrutes), pffffff en tunisie tout (est) contradictoire, » (Khi-deux = 25).

Les propos renvoyant à C3.c confirment ces éléments en se centrant sur le cas des étudiants venant de terminer leur formation initiale d'enseignants d'EPS. C'est ainsi qu'il est noté, à 11 reprises, que les étudiants diplômés ne font l'objet d'aucun suivi particulier en amont de leur prise de poste. On a par exemple :

Individu 29 *FU

« *ok donc, (comme) vous savez (qu) (il) (existe) un (grand) manque au niveau de la (formation) (initiale), la (formation) (continue) (elle) (n) (existe) plus, (elle) (est) (absente). (je-pense) (qu) (il) (ya) une grosse (rupture) la entre l annee de l (obtention) du (diplome) et l annee de l (embauche).* » (Khi-deux = 39) ;

Individu 11 *Dir

« *donc on peut deduire (qu) (il) (ya) une (rupture) entre la (formation) (initiale) et la (formation) (continue) des (cadres) d EPS.* » (Khi-deux = 29).

Enfin, les propos rattachés à C3.c (3 énoncés) soulignent que le manque d'accompagnement des néo-diplômés vers leur prise de poste est d'autant plus impactant que le temps de latence entre diplomation et accès à un poste est devenu conséquent (plusieurs années d'attente). Ainsi est-il indiqué :

Individu 26 *FT

« *sentiment de (nonchalance) et de (negligence). bref, face a cette situation disant catastrophique, les (chomeurs) (abandonnent) souvent les metiers du sport a-cause de la (longue) (periode) d (attente) d un (poste) de l (etat) (pour) toucher d (autres) metiers notamment la (commerce) ou des metiers tel (que) la (menuiserie), (acces) aux metiers du (service) (militaire),* » (Khi-deux = 33) ;

Individu 1 *Ch

« *moi j ai (continue) mes (etudes) en/ (mastere) et j ai (oublie), (n) en parlant (pas) des (autres). Ma (promotion) 2011/ (actuellement) s a fait 6 (ans) en (chomage), (il) (ya) des collegues (qui) (ont) (abandonne/) (pour) la pratique (militaire), d (autres) en animation dans les hotels, d (autres/) le domaine de l (immobilier), d (autres) des commercants, (c) (est) vraiment tres dur.* » (Khi-deux = 30).

Les énoncés de la classe 3 concourent en définitive à dessiner un panorama peu enviable, en ce qui concerne les étudiants diplômés des ISSEP en attente d'un poste d'enseignant EPS. Les propos soulignent le manque de perspectives en termes de poursuites d'études à l'université, l'entrée en Master, *a fortiori*, en Doctorat est dite très sélective. Il en au demeurant souligné que les opportunités de formation sont également moindres pour les formateurs des ISSEP. Par ailleurs, les propos relevant de la classe 3 soulignent que la formation continue des enseignants d'EPS tunisiens est peu développée et concerne les enseignants en poste, les diplômés des ISSEP en attente d'un poste ne faisant l'objet d'aucun suivi particulier, alors qu'ils doivent

souvent attendre plusieurs années avant une éventuelle prise de poste. Ces éléments se révèlent cohérents à l'examen des formes significativement associées à la classe 3 (Tableau 8).

Tableau 27 – Formes associées à la classe 3

Variables externes			
*Dir (3) (58 ; 58 ; 232 ; 25)	*FU (2) (82 ; 82 ; 350 ; 23)	*FT (0) (123 ; 123 ; 590 ; 0)	*Ch (-8) (89 ; 89 ; 543 ; 16)
Formes présentes dans le discours des interviewés			
master (132) (55 ; 40 ; 45 ; 89)	ministere (53) (37 ; 35 ; 61 ; 57)	actuellement (34) (35 ; 34 ; 71 ; 48)	solution (23) (17 ; 16 ; 28 ; 57)
diplome (115) (66 ; 58 ; 89 ; 65)	etat (50) (35 ; 29 ; 47 ; 62)	international (34) (10 ; 10 ; 11 ; 91)	observatoire (23) (6 ; 6 ; 6 ; 100)
continu (109) (54 ; 48 ; 68 ; 71)	promotion (49) (25 ; 22 ; 31 ; 71)	an (33) (42 ; 34 ; 72 ; 47)	emploi (22) (18 ; 16 ; 29 ; 55)
chomage (102) (44 ; 42 ; 57 ; 74)	terminer (45) (14 ; 13 ; 14 ; 93)	direction (33) (16 ; 14 ; 19 ; 74)	tunisie (22) (18 ; 16 ; 29 ; 55)
insertion (101) (39 ; 38 ; 49 ; 78)	doctor (43) (11 ; 11 ; 11 ; 100)	obtention (33) (12 ; 12 ; 15 ; 80)	manifestation (22) (8 ; 8 ; 10 ; 80)
chomeur (85) (34 ; 31 ; 39 ; 79)	formation (43) (275 ; 149 ; 485 ; 31)	ressortissant (33) (22 ; 22 ; 38 ; 58)	apres (19) (51 ; 48 ; 138 ; 35)
seminaire (82) (27 ; 27 ; 32 ; 84)	periode (42) (19 ; 19 ; 27 ; 70)	recruter (31) (16 ; 15 ; 22 ; 68)	ambition (19) (6 ; 5 ; 5 ; 100)
recherche (78) (48 ; 44 ; 71 ; 62)	colloque (41) (12 ; 12 ; 13 ; 92)	rester (29) (42 ; 38 ; 88 ; 43)	immobilier (19) (5 ; 5 ; 5 ; 100)
attente (75) (23 ; 23 ; 23 ; 88)	etude (40) (32 ; 32 ; 61 ; 52)	exister (29) (36 ; 35 ; 79 ; 44)	nouveau (18) (18 ; 17 ; 34 ; 50)
cadre (62) (74 ; 68 ; 150 ; 45)	poste (37) (14 ; 14 ; 18 ; 78)	recrutement (28) (15 ; 14 ; 21 ; 67)	pays (17) (17 ; 17 ; 35 ; 49)
journee (56) (25 ; 24 ; 33 ; 73)	longue (37) (12 ; 12 ; 14 ; 86)	cellule (26) (13 ; 11 ; 15 ; 73)	superieur (17) (9 ; 9 ; 14 ; 64)
doctorale (53) (16 ; 15 ; 16 ; 94)	etranger (37) (15 ; 15 ; 20 ; 75)	question (25) (28 ; 26 ; 55 ; 47)	these (16) (11 ; 8 ; 12 ; 67)

Les 48 formes les plus fortement associées à la classe 2 (à l'exclusion des mots-outils) sont présentées (formes présentes dans le propos des interviewés) en tenant compte des mots étoilés (variables externes). Toutes les variables externes sont ici considérées (en italique : celles qui ne sont pas associées à la classe 2). Les valeurs en gras à droite de chaque forme sont celles du Khi-deux d'association. Les valeurs en-dessous de chaque forme sont, dans cet ordre, celles : (1) de l'effectif de la forme dans la classe, (2) du nombre d'unités de contexte élémentaires de la classe qui contiennent la forme, (3) du nombre total d'unités de contexte élémentaires classées (éventuellement dans d'autres classes que la classe 1) contenant le mot, (4) du pourcentage de (3) par rapport à (2). Les tramés colorés indiquent les rapprochements sémantiques opérés.

Quand les énoncés typiques de la classe 3 émanent de la diversité des interviewés, l'examen des formes associées à cette classe fait apparaître des Khi-deux d'association faibles pour chaque type d'interviewés. Le lexique s'avère cependant renvoyer un peu plus fortement aux interviewés de types *Dir et *FU. L'examen des formes associées à la classe 3 permet en tout état de cause de repérer 6 ensembles de formes (3 forme non classée) :

- (1) formes (tramés jaunes ; Tableau 8) évoquant des formations universitaires de niveau Master ou Doctorat (master, diplome, seminaire, recherche, doctorale, promotion, doctor, formation, colloque, etude, these),
- (2) formes (tramés oranges ; Tableau 8) suggérant la durée, renvoyant à la temporalité (continu, attente, journee, terminer, periode, longue, actuellement, an, rester, apres) ;

- (3) formes (tramés bleus ; Tableau 8) renvoyant à l'accès à l'emploi des diplômés des ISSEP (chomage, insertion, chomeur, poste, ressortissant, recruter, recrutement, observatoire, emploi) ;
- (4) formes (tramés verts ; Tableau 8) évoquent des dimensions spatiales ou des institutions dans un espace donné (ministere, etat, etranger, international, tunisie, pays) ;
- (5) formes (tramés gris ; Tableau 8) pouvant être associées à la poursuite d'études en ISSEP (1 ci-avant) comme à l'accès à l'emploi (3 ci-avant) (cadre, direction, obtention, question, solution, manifestation, ambition, supérieur).

L'ensemble de ces formes renvoie ainsi à un panorama intéressant la formation en ISSEP au-delà de la formation initiale des enseignants d'EPS, la prise de poste et plus généralement l'accès à l'emploi des étudiants diplômés, ainsi qu'une inscription dans le temps et dans l'espace, ce qui est finalement en phase, au regard des thématiques, avec ce que révèle l'examen des énoncés typiques de la classe 3.

3.3.2. Classe 4

La classe 4 renvoie à 15% des unités de contexte élémentaires analysées (Tableau 9).

Tableau 28 – Idées-clés des énoncés typiques de la classe 4

Classe 4 (C4)						
Idées-clés	Contenu (et déclinaisons éventuelles)	Occurrences	Nb énoncés	Interviewés	Synthèse	
C4	a	▪ Idée que les diplômés non recrutés gagnent chichement leur vie, notamment lorsqu'ils décrochent un emploi dans le champ du sport où ils s'estiment sous-payés	10	10	6 *Ch 2 *FT 1 *Dir	Période de latence difficile au plan économique entre aptitude à enseigner l'EPS et prise de poste
		▪ Idée que les étudiants des ISSEP viennent le plus souvent des couches sociales défavorisées et sont porteurs des espoirs de leurs parents	3	3	2 *FU 1 *Ch	Étudiants des ISSEP venant majoritairement de couches sociales défavorisées
	b	▪ Plaidoyer en faveur d'un développement et d'une structuration des métiers du sport, en réponse à un besoin de la société tunisienne	7	7	4 *FT 1 *Ch 1 *Dir	Nécessité de développement et de structuration des métiers du sport
		▪ Mise en avant de rares initiatives allant dans le sens d'une structuration des métiers du sport	2	2	1 *FT 1 *FU	Existence de rares initiatives structurées dans le champ du sport
	c	▪ Idée que certains diplômés de Licence des ISSEP, en particuliers membres de familles relativement fortunées, trouvent des débouchés avantageux en Europe ou dans les pays d'El Khalij (Arabie Saoudite, Qatar...)	3	3	2 *Ch 1 *FT	Existence de débouchés valorisants à l'étranger dont bénéficient surtout les diplômés les plus fortunés

Occurrences = nombre de fois qu'une idée est émise, Nb d'énoncés = nombre d'énoncés concernés, Interviewés = nombres d'interviewés distincts de chaque type (Ch = étudiants diplômés en attente d'une prise de poste d'enseignant d'EPS, Dir : directeurs d'ISSEP, FT = formateurs de terrain, FU = formateurs universitaires). APS = activités physiques et sportives.

Au total, la classe 4 renvoie à 25 énoncés typiques qui soulignent la situation socioéconomique difficile des étudiants diplômés de la filière EPS des ISSEP (C4.a ; Tableau 9), le manque de structuration des métiers du sport en Tunisie (C4.b ; Tableau 9) et l'existence de débouchés à l'étranger pour quelques diplômés privilégiés (C4.c ; Tableau 9). L'ensemble confirme ainsi l'impression donnée par le nuage de formes de la classe (§ 3.1.2. ; Figure 7) qui évoque le thème de l'insertion professionnelle en dehors du strict champ de l'EPS.

Dans la classe 4, plus de la moitié des énoncés renvoient à C4.a. Les propos (émanant d'une majorité d'étudiants diplômés ; *Ch) mettent essentiellement en avant la situation difficile que génère la période de latence entre diplomation et prise de poste (10 énoncés), avec par exemple :

Individu 2 *Ch

« *(travailler) (dans) les (salles) de (sport) ou par le diplôme de la licence j ai (travaille) (dans) des ecoles (privees) avec 250 (dinars). ce (salaire) n est pas suffisant meme pas pour (prendre) le (transport) et (accomplir) les (besoins) (vitaux) de ma (vie) pffffff c est (malheureux).* » (Khi-deux = 59) ;

Individu 7 *Ch

« *ce-qui est difficile c est toute la realite sociale de notre discipline, un (statut) (marginalise) qui rend les avis sociaux (defavorable) a l egard de cette discipline. les titulaires des (projets), (centre) de (fitness) par-exemple, sous estiment le (travail) de l enseignant (profitent) pour lui (payer) 300 (dinard) un (salaire) qui ne repond pas meme pas aux (besoins) (vitaux), (transport),* » (Khi-deux = 52).

De façon plus marginale (3 énoncés), certains cadres de la formation en ISSEP soulignent que cette situation est d'autant plus douloureuse qu'elle touche des étudiants dont les familles relèvent des couches socioprofessionnelles les plus défavorisées. On a par exemple :

Individu 28 *FU

« *(mieux) encore la (majorite) des etudiants (en) (staps) (en) (tunisie/) (viennent) des-quartiers populaires (autrement-dit) des (gens) d une categorie/ sociale defavorisee. ou aussi les (gens) du (sud) ou du (nord) ou les (parents) sont/ (reserves) et n ont pas un rapport significatif, fort et emotionnel avec le/ (sport).* » (Khi-deux = 50).

Les énoncés de la classe 4 de type C4.b signalent quant à eux le manque de structuration des métiers du sport en Tunisie (7 énoncés) et l'existence de rares initiatives de structuration (2 énoncés). On peut illustrer ces idées en appui sur les énoncés suivants :

Individu 20 *FT

« C est le temps de (promouvoir) des (projets) (culturels), de (valoriser) le (sport) (dans) les (quartiers), de proceder par une demarche (gouvernementale) qui tient compte de la (valeur) du (sport) et du (bien-etre) de (citoyen) (tunisien). » (Khi-deux = 64) ;

Individu 21 *FT

« la il fallait intervenir serieusement pour mettre (en) evidence des (projets) (gouvernementaux), le (sport) de (quartier) par-exemple, des (sports) (traditionnels) (tunisiens) a (exploiter) (dans) des (projets) (culturels) au sein de chaque (gouvernorat) (tunisien). » (Khi-deux = 39).

Enfin, quelques-uns (3 énoncés) remarquent l'existence de débouchés enviables, à l'étranger, pour une minorité d'étudiants, en particulier socialement privilégiés :

Individu 3 *Ch

« (en) (tunisie), il ya (ceux) d une categorie d age de bourgeois qui continuent les etudes a l etranger, (ceux) qui soumettent des (dossiers) et (rejoignent) les (pays) d (el) (khalij) pour (trouver) (la-bas) des (salaires) (mieux) qu (en) (tunisie) surtout (en) arabie saoudite qui (viennent) (en) (tunisie) (dans) le cadre d une (cooperation) et recrutent des (entraîneurs) de (football), » (Khi-deux = 41).

Finalement, les énoncés typiques de la classe 4 dépeignent une situation socioéconomique délicate chez les étudiants ayant validé leur formation initiale d'enseignants EPS avec un temps de latence entre diplomation et prise de poste durant lequel il est difficile de gagner décemment sa vie, les débouchés étant limités par une moindre structuration des métiers du sport en Tunisie et les perspectives plus enviables à l'étranger, réservées à une minorité d'élus.

L'examen des formes associées à la classe 4 montre en premier lieu que seuls les interviewés *FT et *Ch renvoient significativement au lexique, avec des Khi-deux d'association relativement faibles, ce qui est cohérent avec l'examen des énoncés typiques qui émanent en majorité de ces deux types de sujets (17 énoncés sur 25). Les formes associées à la classe 4 peuvent en outre être classées en 5 catégories :

- (1) formes (tramés jaunes ; Tableau 10) évoquant l'espace tunisien (region, tunisie, tunis, quartier, rural, rue, sud, sahel, pays) ;
- (2) formes (tramés bleus ; Tableau 10) renvoyant au champ des pratiques physiques (sport, club, fitness, football, aerobic, sportif, salle, equipe, cultur+, culture, champion, entrainer, federatif) ;

- (3) formes (tramés verts ; Tableau 10) en prise avec le marché du travail dans ses aspects financier (salaire, dinar, payer, argent, valeur ; budget, travail+);
- (4) formes (tramés oranges ; Tableau 10) pouvant suggérer des actions (projet ; investir ; exploiter ; creer ; garantir ; ameliorer) et/ou des états (marginalise ; vital ; minimum ; statut ; vivre ; malheureux) en prise avec les deux domaines ci-dessus ;
- (5) formes (tramés gris ; Tableau 10) pouvant renvoyer à l'espace géographique tunisien et/ou au champ professionnel des pratiques physiques (jeune ; prive ; public ; societe ; domaine ; gens ; centre).

Tableau 29 – Formes associées à la classe 4

Variables externes			
*FT (3) (99 ; 99 ; 590 ; 17)	*Ch (2) (89 ; 89 ; 543 ; 16)	*Dir (0) (38 ; 38 ; 232 ; 0)	*FU (-16) (28 ; 28 ; 350 ; 8)
Formes présentes dans le discours des interviewés			
region (203) (47 ; 37 ; 39 ; 95)	aerobic (68) (13 ; 13 ; 14 ; 93)	marginalise (41) (11 ; 11 ; 15 ; 73)	malheureux (31) (11 ; 11 ; 18 ; 61)
sport (156) (92 ; 76 ; 156 ; 49)	tunis (63) (48 ; 44 ; 107 ; 41)	vital (40) (7 ; 7 ; 7 ; 100)	rue (29) (5 ; 5 ; 5 ; 100)
tunisie (132) (74 ; 69 ; 147 ; 47)	investir (62) (18 ; 18 ; 26 ; 69)	public (40) (8 ; 7 ; 7 ; 100)	budget (29) (6 ; 5 ; 5 ; 100)
salaire (125) (29 ; 26 ; 30 ; 87)	quartier (62) (14 ; 12 ; 13 ; 92)	minimum (35) (6 ; 6 ; 6 ; 100)	federatif (29) (12 ; 10 ; 16 ; 63)
club (104) (29 ; 25 ; 32 ; 78)	sportif (61) (65 ; 65 ; 193 ; 34)	statut (34) (7 ; 7 ; 8 ; 88)	sud (28) (6 ; 6 ; 7 ; 86)
fitness (97) (21 ; 18 ; 19 ; 95)	salle (59) (20 ; 20 ; 32 ; 63)	champion (34) (11 ; 7 ; 8 ; 88)	sahel (28) (6 ; 6 ; 7 ; 86)
jeune (86) (40 ; 35 ; 63 ; 56)	equipe (51) (24 ; 20 ; 35 ; 57)	creer (33) (13 ; 12 ; 20 ; 60)	pays (27) (18 ; 16 ; 35 ; 46)
dinar (85) (27 ; 20 ; 25 ; 80)	cultur+ (49) (15 ; 14 ; 20 ; 70)	vivre (32) (10 ; 10 ; 15 ; 67)	ameliorer (26) (8 ; 8 ; 12 ; 67)
payer (85) (19 ; 18 ; 21 ; 86)	culture (48) (13 ; 13 ; 18 ; 72)	societe (32) (10 ; 10 ; 15 ; 67)	domaine (25) (21 ; 19 ; 47 ; 40)
prive (85) (23 ; 20 ; 25 ; 80)	exploiter (46) (17 ; 16 ; 26 ; 62)	valeur (31) (12 ; 11 ; 18 ; 61)	gens (24) (11 ; 10 ; 18 ; 56)
football (84) (31 ; 29 ; 47 ; 62)	rural (45) (9 ; 9 ; 10 ; 90)	garantir (31) (10 ; 9 ; 13 ; 69)	centre (23) (16 ; 15 ; 34 ; 44)
projet (77) (37 ; 33 ; 61 ; 54)	argent (45) (11 ; 11 ; 14 ; 79)	entraîner (31) (26 ; 25 ; 64 ; 39)	travail+ (24) (49 ; 46 ; 166 ; 28)

Les 48 formes les plus fortement associées à la classe 2 (à l'exclusion des mots-outils) sont présentées (formes présentes dans le propos des interviewés) en tenant compte des mots étoilés (variables externes). Toutes les variables externes sont ici considérées (en italique : celles qui ne sont pas associées à la classe 2). Les valeurs en gras à droite de chaque forme sont celles du Khi-deux d'association. Les valeurs en-dessous de chaque forme sont, dans cet ordre, celles : (1) de l'effectif de la forme dans la classe, (2) du nombre d'unités de contexte élémentaires de la classe qui contiennent la forme, (3) du nombre total d'unités de contexte élémentaires classées (éventuellement dans d'autres classes que la classe 1) contenant le mot, (4) du pourcentage de (3) par rapport à (2). Les tramés colorés indiquent les rapprochements sémantiques opérés.

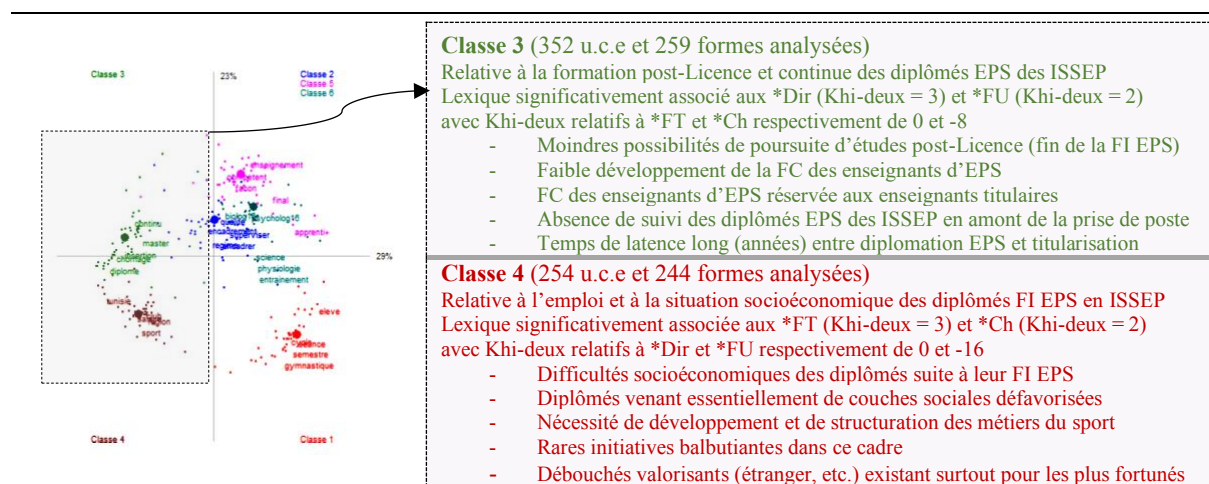
Ainsi, les formes associées à la classe 4 mettent en avant les interviewés de types *FT et *Ch et suggèrent des propos en prise avec l'emploi dans le champ des pratiques physiques, dans l'espace tunisien, en particulier sous l'angle des possibilités salariales, des actions entreprises ou possibles et des états suscités. L'ensemble corrobore en définitive l'analyse des énoncés typiques de la classe 4 qui met essentiellement en avant la situation socioéconomique difficile des étudiants de la filière EPS des ISSEP une fois leur diplôme obtenu, durant la longue période

d'attente d'un poste d'enseignant EPS, et souligne que cette difficulté est accentuée par le fait que l'essentiel de ces diplômés provient de couches sociales relativement défavorisées, seuls quelques étudiants plus favorisés trouvant une échappatoire à l'étranger. Ces énoncés plaident en cohérence pour une structuration du secteur des métiers de l'activité physique et sportive en Tunisie.

3.3.3. Synthèse relative aux classes 3 et 4

Les essais de classification descendante hiérarchique (Figure 1) effectués ont conduit à isoler en premier lieu (dynamique des bipartitions) les classes 3 et 4, d'une part, des classes 1, 2, 5 et 6, d'autre part. Cela indique que les classes 3 et 4 ont un ou plusieurs attribut(s) commun qui les distingue des classes 1, 2, 5 et 6. Les classes 3 et 4 apparaissent de fait intégrer des propos qui renvoient à l'au-delà de la formation initiale des enseignants d'EPS, que ce soit dans le champ de l'EPS (poursuite d'études, formation continue, etc.) ou en dehors de ce strict champ, notamment au regard de l'emploi (domaines du fitness, du sport en club, domaines extra sportif, etc.), comme le montre la Figure 10 qui synthétise les éléments relatifs à chacune des classes 3 et 4.

Figure 24 – Essai de synthèse de l'analyse des classes 3 et 4



Les codes couleurs utilisés permettent de distinguer ce qui renvoie, autour du graphe d'analyse factorielle des correspondances, à chacune des six classes identifiées. La Figure 10 se centre sur les classes 3 et 4 (à gauche de l'axe vertical du graphe d'analyse factorielle des correspondances en corrélations). Pour chaque classe les idées clés repérées dans les énoncés types (tirets) sont listées depuis la plus représentée (en nombres d'unités de contexte élémentaires concernées). Dans la présentation des classes, u.c.e. = unités de contexte élémentaires, APS = activités physiques et sportives, FI = formation initiale et FC = formation continue.

La classe 3, la plus représentée dans cet ensemble de classes, relatif à l'au-delà de la formation initiale des enseignants d'EPS en ISSEP, est relative aux possibilités de formation une fois cette formation initiale achevée. Les énoncés typiques de cette classe sont le fait de la diversité des types de formateurs considérés. Seuls les interviewés *Dir et *FU apparaissent certes associés au lexique de la classe 3, avec des Khi-deux relativement faibles, le Khi-deux d'association des interviewés *FT étant nul et celui des *Ch, négatif mais également relativement faible (Figure 10). L'ensemble suggère ainsi que la classe 3 renvoie à une part de la diversité des types d'interviewés, sans être fortement l'apanage de l'un d'entre eux. Les propos concourent à mettre en avant de moindres possibilités de poursuite d'études une fois la formation initiale des enseignants d'EPS achevée, les rares opportunités d'études au-delà de la Licence ayant au demeurant pour seule finalité la recherche scientifique. Il est en complément déploré que les opportunités de formation continue offertes aux enseignants d'EPS sont également moindres et concernant les seuls enseignants titulaires d'un poste. En relation, il est souligné que les diplômés des ISSEP, durant la période de plusieurs années conduisant de l'aptitude à enseigner l'EPS à l'obtention d'un éventuel poste, ne font l'objet d'aucun accompagnement particulier.

Quand la classe 3 se centre sur les possibilités de formation, universitaire ou continue, une fois la formation initiale d'enseignant d'EPS achevée, la classe 4 constitue la seconde pièce du diptyque en se focalisant sur les opportunités d'emploi une fois cette formation achevée. Cette classe 4 concerne ainsi tout particulièrement le cas des étudiants diplômés en attente d'un poste d'enseignant d'EPS. Les énoncés typiques de la classe 4, comme ceux de la classe 3, s'avèrent émaner de la diversité de types d'interviewés considérés. Là encore deux types d'interviewés, seulement, apparaissent associés au lexique de la classe 4, en l'occurrence les types *FT et *Ch, avec des Khi-deux d'association relativement faibles. Le Khi-deux d'association des *Dir est quant à lui nul et celui des *FU, négatif et le plus fort en valeur absolue (Figure 10). Ainsi, la classe 4 renvoie-t-elle à la diversité des interviewés, sans être fortement l'apanage de l'un d'entre eux, le *FU étant ici plus en retrait. Les propos déplorent d'abord les fortes difficultés socioéconomiques des étudiants diplômés des ISSEP en attente d'un poste d'enseignant d'EPS, dont il est en outre souligné qu'ils émanent en majorité de classes sociales défavorisées. Il est en complément observé que ces difficultés sont accrues par une moindre structuration des métiers du sport en Tunisie. En définitive, certains répondants affirment que l'ascenseur social est ici en panne, les seuls débouchés viables, hors titularisation en tant qu'enseignant d'EPS, étant jugés exister à l'étranger et accessibles aux personnes les plus fortunées.

A terme, les interviewés dépeignent une situation peu enviable pour l'essentiel des diplômés de la formation initiale d'enseignant d'EPS. Des interviewés de tous types, avec au premier chef les *Dir et *FU, soulignent le peu d'opportunités existantes en matière de poursuite d'études une fois l'aptitude à enseigner l'EPS validée ainsi qu'en matière de formation continue dans le champ de l'EPS. Il est en outre noté que dans ce contexte, les diplômés doivent s'accommoder de la longue attente (plusieurs années) pouvant conduire à une prise de poste sans bénéficier d'un quelconque accompagnement. Encore est-il déploré, par une des interviewés de tous les types, à fortiori par les *FT et *Ch, que les possibilités de trouver un emploi dans le champ du sport et qui permettrait de vivre décemment sont moindres et se trouvent encore amoindries par une absence de structuration des métiers du sport en Tunisie. Les classes 3 et 4 concourent en définitive à dépeindre un tableau peu réjouissant quant à la situation de l'essentiel des étudiants ayant validé leur formation initiale d'enseignants d'EPS en ce que ceux-ci doivent attendre longuement l'obtention d'un éventuel poste d'enseignant sans bénéficier d'opportunités d'emploi qui leur permettraient de supporter au mieux ce temps de latence.

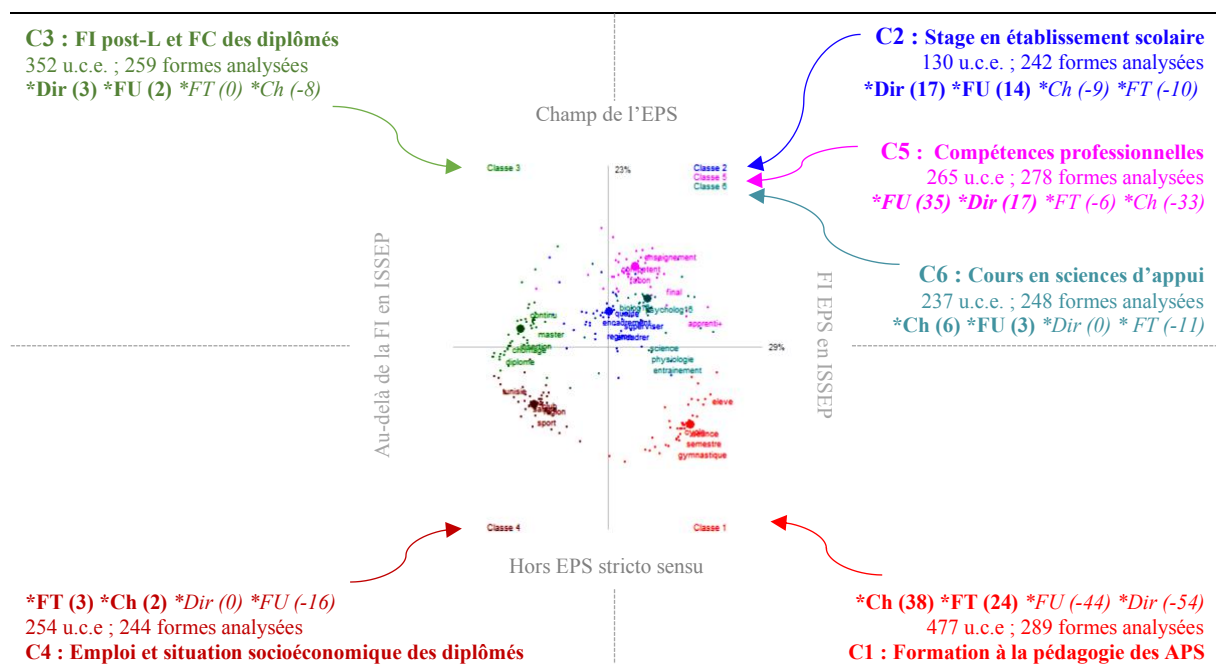
3.4. Synthèse générale

L'analyse, effectuée avec le logiciel Alceste2012Plus[©], des propos des interviewés (étudiants diplômés en attente d'un poste, *Ch, directeurs des ISSEP, *Dir, formateurs de terrain, *FT, et formateurs universitaires, *FU) quant à la formation initiale des enseignants EPS dans les ISSEP tunisiens fait apparaître six classes. Ces dernières se répartissent, selon l'analyse descendante hiérarchique et l'analyse factorielle des correspondances, en deux grands ensembles (Figure 11). Les classes 1, 2, 5 et 6 ont rapport à la formation en ISSEP quand les classes 3 et 4 concernent l'au-delà de cette formation. Rien d'étonnant à cela dans le sens où la formation considérée est une formation professionnelle visant précisant à une insertion sur le marché de l'emploi. Il est tout aussi cohérent qu'une partie des classes de ces deux ensembles (classes 2, 3, 5 et 6) concerne le champ de l'EPS, qu'il s'agisse de formation initiale ou continue au métier d'enseignant ou de poursuites d'études au-delà de la licence (formation initiale des enseignants d'EPS) et que les autres classes (1 et 4) aient rapport à l'emploi ou aux activités physiques et sportives au-delà du strict champ de l'EPS.

Ainsi la classe 1, la plus représentée, concerne-t-elle la formation initiale des enseignants d'EPS dispensée en ISSEP sous un angle qui ne se cantonne pas au seul cas de l'EPS puisqu'il renvoie à la pédagogie des activités physiques et sportives, laquelle peut concerner par exemple, outre l'EPS, les intervenants en clubs sportifs. Par contraste, les classes 2, 5 et 6, si elles ont à nouveau

rapport à la formation initiale des enseignants EPS en ISSEP, renvoient aux enseignements non spécifiquement centrés sur les activités physiques et sportives : stage en établissement scolaire pour la classe 2, construction des compétences professionnelles de l'enseignant d'EPS pour la classe 5 et cours en sciences d'appui (e.g. : psychologie, sociologie, physiologie, etc.). Ces enseignements sont censés être finalisés par la formation d'un enseignant d'EPS et renvoient ainsi sur le principe au champ de cette discipline d'enseignement. On retrouve cette logique de répartition dans le cas des classes 3 et 4, qui, par contraste avec les classes 1, 2, 5 et 6, ont, toutes deux, rapport à l'au-delà de la formation initiale EPS en ISSEP, la classe 3 étant en prise avec la poursuite d'études en ISSEP ou la formation continue des enseignants d'EPS, donc avec le champ de l'EPS et la classe 4, avec les possibilités d'emploi hors champ de l'EPS et leur impact socioéconomique sur les diplômés des ISSEP (Figure 11).

Figure 25 – Classes 1 à 6 : thèmes, u.c.e. et formes, variables externes associées au lexique



Les six classes déterminées (C1 à C6) sont ici présentées, à partir du graphe d'analyse factorielle des correspondances en corrélations, choisi à titre illustratif. Les thèmes de chacune d'elle sont indiqués (APS = activités physiques et sportives, FC = formation continue, FI = formation initiale, L = licence). Ceux-ci ont permis d'attribuer un intitulé aux extrémités de chaque axe du graphe. Les nombres d'u.c.e. (unités de contexte élémentaires) et de formes renvoyant à chaque classe sont rappelés. Les Khi-deux d'association relatifs à chaque variable externe (*Ch = étudiants diplômés de la filière EPS des ISSEP en attente d'un poste, *Dir = directeurs d'ISSEP, *FT = formateurs de terrain, *FU = formateurs universitaires) sont rappelés, les variables externes associées à la classe apparaissent en gras, les autres, en italique.

Lorsqu'on s'intéresse aux types de répondants, on constate que tous les types apparaissent dans chaque classe, au plan des énoncés typiques, quand bien même le nombre et la proportion des types d'interviewés peut varier d'une classe à l'autre et les points de vue ou les focales, différer

selon les types d'interviewés dans une classe donnée (Tableaux 1, 3, 7 et 9). Cela transparait également lorsqu'on s'intéresse aux types d'interviewés associés au lexique des différentes classes, qu'elles soient relatives à la formation initiale des enseignants d'EPS en ISSEP (classes 1, 2, 5 et 6 ; Figure 11) ou à l'au-delà de cette formation (classes 3 et 4 ; Figure 11). Ainsi, si on prend comme exemple les classes 3 et 4, renvoyant à l'au-delà de la formation initiale des enseignants d'EPS en ISSEP, on constate que les interviewés de types *Ch et *Dir sont significativement associés au lexique de la classe 3 et que les interviewés de types *FT et *FU sont significativement associés au lexique de la classe 4 (Figure 11).

Une telle constatation suggère que les propos puissent se répartir, en fonction des types d'interviewés, selon que ceux-ci ont rapport au champ de l'EPS ou ciblent un domaine en dehors de ce strict champ. On constate de fait (Figure 11) que les propos des interviewés de type *Ch et *FT, d'une part, *Dir et *FU, d'autre part, tendent à se différencier, au plan du lexique, selon la dichotomie opérée entre propos hors champ de l'EPS stricto sensu (domaine de prédilection des *Ch et *FT) et propos centrés sur le champ de l'EPS (champ de prédilection des *Dir et *FU). Ainsi, pour rester sur le seul cas des propos relatifs à la formation initiale en ISSEP, concernant la classe 1 (hors champ de l'EPS), on observe que les *Ch (Khi-deux = 38) et *FT (Khi-deux = 24) sont fortement associés au lexique, à l'inverse des *FU (Khi-deux = -44), à fortiori des *Dir (Khi-deux = -54). En outre, on constate, concernant la classe 2 (champ de l'EPS), que les *Dir (Khi-deux = 17) et *FU (Khi-deux = 14) sont associés significativement au lexique, à la différence des *Ch (Khi-deux = -9) et des *FT (Khi-deux = -10).

Il convient cependant de ne pas caricaturer le panorama (Figure 11) et de noter, en premier lieu, que les associations des types d'interviewés au lexique selon une dichotomie « champ de l'EPS / hors champ de l'EPS stricto sensu » sont plus tranchées dans le cas des classes intéressant la formation initiale des enseignants EPS en ISSEP (classes 1, 2, 5 et 6) que dans le cas des classes intéressant l'au-delà de cette formation (classes 3 et 4), même si le phénomène y demeure perceptible. Ainsi, les quatre types d'interviewés considérés tendent-ils à s'exprimer de façon significative à la fois au regard de la formation initiale EPS en ISSEP et de l'au-delà de cette formation, avec une tendance générale des *Dir et *FU, d'une part, des *Ch et des *FT, d'autre part, à développer leurs propos, respectivement, quant au champ de l'EPS et hors champ de l'EPS stricto sensu. Cette tendance est néanmoins sensiblement plus marquée dans le cas des propos relatif à la formation initiale EPS en ISSEP que dans celui des propos relatifs à l'au-delà de cette formation où les Khi-deux d'association positifs sont faibles (2 ou 3, selon le cas ; Figure 11). Par ailleurs, il convient de souligner que la classe 6, relative aux cours en sciences

d'appui (formation initiale EPS en ISSEP / champ de l'EPS), déroge en partie à la tendance générale repérée, dans le sens où, si les *FU sont associés au lexique (Khi-deux = 3), si le Khi-deux d'association des *FT est de -11, celui des *Dir est nul quand celui des *Ch est de 6. On a ici un cas limite (Figure 11), suscitant certains propos en prise avec la pratique des activités physiques et sportives, par exemple :

Individu 6 *Ch

« meme (chose) pour (psychologie), on a appris la (psychologie) de l (adolescence), la (psychologie) de l (enfant), les (stades) de (developpement) (moteur) mais on a mal exploite tout (cela) pour apprendre a enseigner les (activites) (sportives). » (Khi-deux = 31).

On peut dès lors comprendre que les étudiants (*Ch) aient pu développer quant à l'impact des cours en sciences d'appui, qu'ils ont suivis, sur leur capacité à faire pratiquer les activités physiques et sportives, laquelle renvoie à leur visée professionnelle.

En définitive, les six classes repérées se répartissent en premier lieu en deux grands ensembles : (1) classes 1, 2, 5 et 6 pour ce qui concerne la formation initiale EPS en ISSEP et (2) classes 3 et 4 pour ce qui est de l'au-delà de cette formation. De façon complémentaire, chacun de ces deux grands ensembles a rapport : (1) au champ de l'EPS, pour ce qui concerne les classes 2, 3, 5 et 6 et (2) à des domaines hors champ de l'EPS au sens strict, pour ce qui est de classes 1 et 4. Ainsi, la classe 1 concerne-t-elle la pédagogie des activités physiques et sportives et est relative à la formation initiale EPS en ISSEP tout en ne se cantonnant pas au strict champ de l'EPS. Les classes 2, 5 et 6, respectivement relatives au stage en établissement scolaire, à la construction des compétences professionnelles et aux cours en sciences d'appui renvoient, elles, à la fois à la formation initiale EPS en ISSEP et au strict cas de la discipline d'enseignement EPS. La classe 3, relative aux possibilités de formation une fois la formation initiale EPS achevée, renvoie de fait à celle-là ainsi qu'au champ de l'EPS. Enfin, la classe 4, concernant l'emploi une fois la formation initiale EPS en ISSEP achevée, renvoie à l'au-delà de cette formation et du champ de l'EPS.

Ce panorama apparaît au demeurant globalement cohérent avec celui des émetteurs. En premier lieu, les énoncés typiques de chaque classe relative à la formation initiale EPS en ISSEP, comme ceux de chaque classe relative à l'au-delà de cette formation émanent de tous les types d'interviewés considérés, dans des proportions et selon des répartitions variant d'une classe à l'autre. En second lieu, ces interviewés apparaissent néanmoins associés diversement, sinon distinctivement, au lexique de six classes repérées dans le sens où les *Ch et les *FT, à la

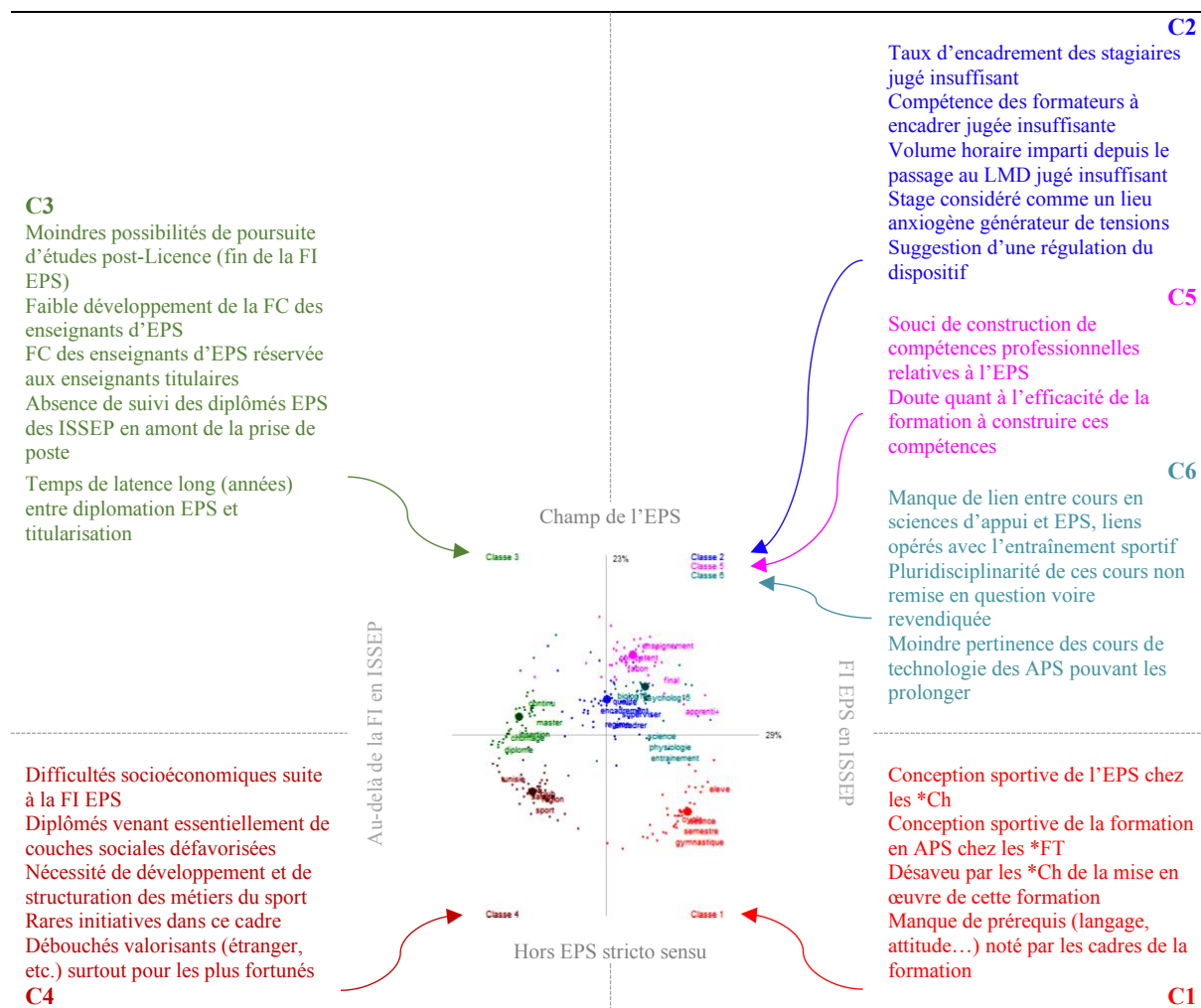
différence des *Dir et *FU, sont associés aux lexiques des classes ciblant des thématiques hors champ de l'EPS alors que les *FU sont systématiquement associés aux lexiques des classes intéressant le champ de l'EPS, les *Dir l'étant dans trois classes (2, 3 et 5) sur 4. La classe 6 fait ici exception, avec un Khi-deux d'association au lexique nul chez les *Dir et un Khi-deux d'association des *Ch positif. Ce cas limite relatif à la classe 6 peut cependant s'expliquer dans le sens où le thème de la classe 6, relatif aux cours en sciences d'appui, suscite des propos quant aux relations avec le champ des activités physiques et sportives, très investi par les propos des *Ch dans la classe 1. A terme, une tendance générale se dessine qui présente une cohérence avec les thèmes des classes et le fait qu'ils aient, ou non, rapport au strict champ de l'EPS, ce qui concourt à donner du sens au panorama dressé suite à l'analyse catégorielle des énoncés typiques.

Il est de ce point de vue à souligner que les *Ch et les *FT, pourtant à priori les premiers concernés par le champ de l'EPS, ne sont guère associés aux lexiques des classes qui renvoient au champ de l'EPS et le sont avec celui des classes relatives à des thèmes hors champ de l'EPS. De même, les *Dir et *FU, pourtant censés œuvrer à une formation à visée professionnelle n'apparaissent pas associés au lexique des classes renvoyant à l'emploi et/ou à la formation à l'encadrement dans les champs des activités physiques et sportives. Ces centrations des *Dir et *FU sur la formation dans le champ de l'EPS et des *Ch et *FT sur les activités physiques et sportives et l'emploi dans le champ des activités physiques et sportives (hors EPS) voire au-delà semblent ainsi à questionner.

La teneur des énoncés typiques des classes 1 à 6 (Figure 12), telle qu'en rend compte l'analyse catégorielle (repérage des idées-clés émises, via une procédure de classement par tas des énoncés d'une classe donnée) peut fournir des éléments contribuant à expliquer ces constatations-ci. La classe 1 révèle en premier lieu une conception sportive de l'EPS (envisagée comme une matière de pure initiation au sport) chez les formés et de la formation à la pédagogie des activités physiques et sportives chez les formateurs dédiés à cet enseignement. En dépit de cette centration commune sur la référence sportive, les formés déplorent les modalités de mise en œuvre de la formation à la pédagogie des activités physiques et sportive, à leurs yeux insuffisamment conséquente et trop tardive dans le curriculum. Des problèmes d'attitudes et de manques en prérequis chez les formés sont en contrepartie déplorés par quelques cadres de la formation. La classe 2 met quant à elle en avant un manque de moyens en temps (accentué par le passage au LMD) et en ressources humaines ainsi qu'en compétences pour encadrer les stages en établissements scolaires et en souligne l'impact négatif sur le déroulement du stage,

lequel serait de ce fait anxiogène et source de tension, l'ensemble plaidant pour une régulation du dispositif.

Figure 26 – Classes 1 à 6 : idées-clés émanant des u.c.e. typiques de chaque classe



Les idées-clés repérées à l'analyse des u.c.e. typiques de chaque classe (C1 à C6) sont ici récapitulées, pour chaque classe, par ordre décroissant du nombre d'occurrences dans les propos. Les classes sont représentées en appui sur le graphe d'analyse factorielle des correspondances en corrélations, à titre illustratif. L'analyse des u.c.e. a permis de dégager des thèmes qui conduisent à spécifier un intitulé à chaque extrémité du graphe. APS = activités physiques et sportives, EPS = éducation physique et sportive, FC = formation continue, FI = formation initiale, *Ch = diplômés des ISSEP en attente d'un poste d'enseignant EPS, *FT = formateurs de terrain.

La classe 3 met en avant de moindres possibilités existantes, pour les diplômés de la formation initiale EPS en ISSEP, en termes de poursuites d'études et de formation continue. Elle avance en outre que les diplômés en attente d'un poste ne sont aucunement accompagnés dans le long laps de temps conduisant à une éventuelle prise de poste. La classe 4 déplore en relation les difficultés socioéconomiques de ces diplômés en attente d'un poste, en stigmatisant le manque de structuration des métiers du sport et en déplorant que ces difficultés touchent des personnes

émanant généralement de milieux socioprofessionnels défavorisés. La classe 5 met quant à elle en avant une volonté de construction de compétences professionnelles durant la formation initiale EPS en ISSEP et de forts doutes quant à l'atteinte effective de cet objectif. La classe 6, enfin, met l'accent sur l'absence de liens explicites opérés, en formation initiale EPS, entre cours entre cours en sciences d'appui et champ de l'EPS, lequel serait délaissé au profit du champ de l'entraînement sportif, ces liens étant dits peu favorisée par des cours de technologie des activités physiques et sportives à réactualiser.

En définitive, on peut retenir que les formés et les formateurs de terrain sont animés par une conception très sportive de l'EPS et ou de la pédagogie des activités physiques et sportives, sans que cela ne soit envisagé par eux-mêmes comme une source possible de vulnérabilité. Si la référence au champ de l'entraînement sportif est envisagée comme source de vulnérabilité, c'est en ce qu'elle contribuerait à limiter les relations possibles entre cours en sciences d'appui dispensés en formation initiale EPS et la discipline d'enseignement EPS. D'autres sources de vulnérabilité sont par ailleurs plus fortement soulignées qui renvoient à une moindre capacité de la formation à préparer aux exigences du métier d'enseignant, via un dispositif de mise en stage adéquat et, de façon plus générale, via la construction de compétences professionnelles effectives. Cette vulnérabilité professionnelle affirmée est, aux dires des interviewés, accentuée par le fait que les diplômés de la formation initiale EPS ne disposent que de peu de possibilités de poursuite d'études au-delà de leur Licence, ne pourront bénéficier que de peu de formation continue une fois titularisés et ne seront en rien accompagnés professionnellement durant la période de plusieurs années s'écoulant entre diplomation et prise de poste. Cette longue attente est jugée renvoyer à une nouvelle source de vulnérabilité dans le sens où les diplômés en attente d'un poste sont dits en situation socioéconomique préoccupante, dans un marché de l'emploi peu structuré pour ce qui est des métiers du sport, avec, pour l'essentiel d'entre eux, un accès à des emplois peu rémunérés.

Les interviewés apparaissent ainsi s'accorder sur une conception sportive de l'EPS et de la pédagogie des activités physiques et concourent à souligner des sources de vulnérabilité dans le dispositif de formation initiale des enseignants d'EPS qu'ils associent essentiellement à des effets de système : manque de personnels pour encadrer au mieux les stages en établissements scolaires ou pour assurer la formation continue, voire une prise en charge des diplômés en attente d'un poste, manque de temps dédié à l'encadrement du stage, voire à la construction de compétences professionnelle, qui serait accentué par la réforme LMD, marché de l'emploi difficile, moindre structuration des métiers du sport. Qu'elle soit fondée ou non, en tout ou partie, cette invocation de causes externes (à l'interviewé) semble au demeurant une relative

constante dans le sens où les formés reprochent leur manque de formation en pédagogie des activités sportives à un problème de temps de formation et de placement trop tardif de cet enseignement dans leur curriculum, alors que certains cadres de la formation soulignent plutôt le manque de sérieux des étudiants jugés au demeurant manquer de divers prérequis. Dans la même logique, les propos regrettant un manque de perspectives appliqués dans les cours en sciences d'appui s'accompagnent de propos stigmatisant les cours de technologie des activités physiques et sportives.

A terme, ces repères semblent à analyser en relation avec la tendance des interviewés de type *Ch et *FT à centrer leur propos sur la formation à la pédagogie des activités physiques et sportives et sur le marché de l'emploi offert aux diplômés en attente d'un poste et celle des interviewés de type *Dir et *FU à centrer leur propos sur la formation initiale EPS dans ses aspects professionnels et scientifiques, sur les possibilités de poursuites d'études universitaires existantes pour les diplômés de la formation initiale EPS, sur la formation continue des enseignants d'EPS et sur la question de l'accompagnement professionnel des diplômés en attente d'un poste. Ces éléments seront discutés ci-après.

PARTIE 4 : Discussion

PARTIE 4 : Discussion

L'analyse des interviews effectuées a mis en évidence six catégories discursives qui se répartissent selon deux axes. L'un distingue ces catégories selon qu'elles sont centrées sur le dispositif de formation initiale EPS en ISSEP ou bien sur l'au-delà de ce dispositif. L'autre axe distingue ces catégories selon qu'elles ont rapport au champ de l'EPS ou bien à un objet hors champ de l'EPS stricto sensu. La catégorie 1, relative à la formation à la pédagogie des activités physiques et sportives, intéresse de fait la formation initiale EPS en ISSEP et cible des métiers dont une part notable se situe hors champ de l'EPS. Les catégories 2, 5 et 6 intéressent la formation initiale EPS en ISSEP au regard de l'EPS, respectivement en ce qui concerne le stage en établissement scolaire, la construction des compétences professionnelles et les cours en sciences d'appui. La catégorie 3, relative aux possibilités de poursuite d'études des diplômés de la formation initiale EPS en ISSEP et à la formation continue des enseignants d'EPS, renvoie de fait à l'au-delà de cette formation initiale et cible spécifiquement le champ de l'EPS. Enfin, la catégorie 4, relative à l'emploi et à la situation socioéconomique des diplômés de la formation initiale EPS en ISSEP renvoie à l'au-delà de cette formation et à des secteurs hors champ de l'EPS stricto sensu.

Les quatre terrains discursifs définis, comme les six catégories associées, sont investis par des représentants de chaque types d'interviewés considérés (Directeurs d'ISSEP, *Dir, Formateurs universitaires, *FU, Formateurs de terrain, *FT, et étudiants diplômés de la formation initiale EPS en attente d'un poste d'enseignant, *Ch). Les énoncés typiques de chaque catégorie émanent en effet de représentants de ces quatre types de répondants (Tableau 1).

Tableau 30 – Pourcentage des énoncés typiques de chaque catégorie par type de répondant

	C1	C2	C3	C4	C5	C6
*Dir	2,4	20	14,3	8	15,4	4,4
*FU	4,8	35	17,1	12	34,6	30,4
*FT	33,3	15	22,9	36	26,9	17,4
*Ch	59,5	30	45,7	44	23,1	47,8

C = catégorie déterminée par l'analyse Alceste[®]. *Dir = directeur d'ISSEP ; *FU = formateur universitaire en ISSEP ; *FT = formateur de terrain en ISSEP ; *Ch = étudiant diplômé de la formation initiale EPS en attente d'un poste d'enseignant d'EPS.

Le lexique de chaque catégorie suggère cependant que les quatre terrains discursifs repérés sont investis distinctivement par les quatre types d'interviewés. Le terrain discursif hors champ de l'EPS stricto sensu, qu'il ait rapport à la formation initiale EPS en ISSEP (catégorie 1) ou à l'au-delà de cette formation (catégorie 4), renvoie ainsi à un lexique émanant essentiellement des *Ch et des *FT. Par contraste, le terrain discursif renvoyant au champ de l'EPS, qu'il concerne la formation initiale EPS en ISSEP (catégories 2 et 5) ou l'au-delà de cette formation (catégorie 3), correspond à un lexique qui est essentiellement le fait des *Dir et *FU. Dans ce panorama, seule la catégorie 6 (terrain discursif relatif à la formation initiale EPS en ISSEP au regard de l'EPS) fait exception, le lexique étant significativement associé aux *FU et *Ch.

On observe en tout état de cause une tendance à une répartition des thèmes de discussion en fonction des types de répondants. Ce phénomène demeure en lui-même ambigu en ce qu'il peut, logiquement, indiquer l'existence d'oppositions de vues sur le dispositif de formation initiale des enseignants d'EPS en ISSEP mais aussi celle de convergences de vues quant à ce dispositif, à partir d'entrées distinctives. Aussi convient-il en premier lieu de donner sens au phénomène constaté pour comprendre le point de vue des répondants quant à la formation initiale des enseignants d'EPS en ISSEP et quant aux éventuelles sources de vulnérabilité associées.

4.1. Repères pour former, problèmes de formation affirmés et causes invoquées

Le fait que les répondants se partagent de façon relativement distinctive le terrain discursif apparaît ne pas empêcher l'existence de points de vue, sinon pleinement partagés, du moins non ouvertement controversés. Ces points de vue seront ci-après constatés.

4.1.1. Des éléments non controversés et non incriminants

Les résultats de l'analyse des interviews effectuées laissent transparaître des points d'accord relatifs quant à la formation initiale EPS en ISSEP. Il est ici question de points d'accord dans le sens où deux types de répondants au moins s'accordent sur un point sans que les autres types de répondants ne viennent mettre cet accord en question. Cette constatation est d'autant plus notable qu'elle concerne les six catégories repérées via l'analyse lexicale (Tableau 2).

Il en va, d'une part, d'une série de repères pour concevoir la formation des enseignants d'EPS en ISSEP, d'autre part, d'un faisceau d'éléments signifiant une insatisfaction quant au dispositif de formation correspondant.

Tableau 31 – Éléments non controversés et non incriminants dans le propos des interviewés

<p>C 1 (477 u.c.e et 289 formes analysées) Relative à la formation à la pédagogie des APS dans la FI (formation initiale) EPS en ISSEP Lexique significativement associé aux *Ch (Khi-deux = 38) et *FT (Khi-deux = 24) avec Khi-deux relatifs à *FU et *Dir respectivement de -44 et -54</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conception sportive de l'EPS chez les *Ch - Conception sportive de la formation en APS chez les *FT - Désaveu des modalités de mise en œuvre de cette formation par les *Ch - Manque de prérequis (langage, attitude...) noté par les cadres de la formation 	<p>C 2 (130 u.c.e et 242 formes analysées) Relative au stage en établissement scolaire dans la FI EPS en ISSEP Lexique significativement associé aux *Dir (Khi-deux = 17) et *FU (Khi-deux = 14) avec Khi-deux relatifs à *Ch et *FT respectivement de -9 et -10</p> <ul style="list-style-type: none"> - Taux d'encadrement des stagiaires jugé insuffisant - Compétence des formateurs à encadrer jugée insuffisante - Volume horaire imparti depuis le passage au LMD jugé insuffisant - Stage considéré comme un lieu anxiogène générateur de tensions - Suggestion d'une régulation du dispositif
<p>C 3 (352 u.c.e et 259 formes analysées) Relative à la formation post-Licence et continue (FC) des diplômés EPS des ISSEP Lexique significativement associé aux *Dir (Khi-deux = 3) et *FU (Khi-deux = 2) avec Khi-deux relatifs à *FT et *Ch respectivement de 0 et -8</p> <ul style="list-style-type: none"> - Moindres possibilités de poursuite d'études post-Licence (fin de la FI EPS) - Faible développement de la FC des enseignants d'EPS - FC des enseignants d'EPS réservée aux enseignants titulaires - Absence de suivi des diplômés EPS des ISSEP en amont de la prise de poste - Temps de latence long (années) entre diplomation EPS et titularisation 	<p>C 4 (254 u.c.e et 244 formes analysées) Relative à l'emploi et à la situation socioéconomique des diplômés FI EPS en ISSEP Lexique significativement associée aux *FT (Khi-deux = 3) et *Ch (Khi-deux = 2) avec Khi-deux relatifs à *Dir et *FU respectivement de 0 et -16</p> <ul style="list-style-type: none"> - Difficultés socioéconomiques des diplômés suite à leur FI EPS - Diplômés venant essentiellement de couches sociales défavorisées - Nécessité de développement et de structuration des métiers du sport - Rares initiatives balbutiantes dans ce cadre - Débouchés valorisants (étranger, etc.) existant surtout pour les plus fortunés
<p>C 5 (265 u.c.e et 278 formes analysées) Relative à la construction des compétences professionnelle en FI EPS en ISSEP Lexique significativement associé au *FU (Khi-deux = 35) et *Dir (Khi-deux = 17) avec Khi-deux relatifs à *FT et *Ch respectivement de -6 et -33</p> <ul style="list-style-type: none"> - Souci de construction de compétences professionnelles relatives à l'EPS - Doute quant à l'efficacité de la formation à construire ces compétences 	<p>C 6 (237 u.c.e. et 248 formes analysées) Relative aux cours en sciences d'appui dispensés en FI EPS en ISSEP Lexique significativement associé aux *Ch (Khi-deux = 6) et *FU (Khi-deux = 3) avec Khi-deux relatifs à *Dir et *FT respectivement de 0 et -11</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manque de lien entre cours en sciences d'appui et EPS, liens opérés avec l'entraînement sportif - Pluridisciplinarité de ces cours non remise en question voire revendiquée - Moindre pertinence des cours de technologie des APS pouvant les prolonger

C = catégories repérées dans les interviews par l'analyse Alceste[®] ; u.c.e. = unités des contexte élémentaires ; *Ch = étudiants diplômés de la formation initiale EPS en ISSEP, en attente d'un poste d'enseignant ; *Dir = directeur d'ISSEP ; *FU = formateur universitaire ; *FT = formateur de terrain.

Fond blanc = catégories relatives au champ de l'EPS ; Fond gris clair = catégories ciblant des objets hors champ de l'EPS stricto sensu ; Tramé gris moyen = catégories intéressant la formation initiale EPS en ISSEP ; Tramé gris foncé = catégories relatives à l'au-delà de cette formation.

Tramé jaune = repères non controversés pour concevoir la formation initiale EPS en ISSEP ; Tramé bleu = repères non incriminants signifiant une insatisfaction quant au dispositif de formation correspondant.

On constate (Tableau 2, tramés jaunes) des points d'accord relatifs quant à la formation initiale EPS en ISSEP. L'idée que cette formation est finalisée par la construction de compétences

professionnelles relatives à l'EPS est mise en avant, essentiellement par les *Dir et les *FU (catégorie 5) mais sans être déniée par les *Ch et *FT. L'idée que cette formation gagne à s'appuyer sur des contenus pluridisciplinaires est également soulignée, essentiellement par les *Ch et les *FU (catégorie 6) mais sans être mise en question par les *Dir ou les *FT. Enfin, l'idée que le métier d'enseignant d'EPS s'apparente à celui d'un initiateur sportif (catégorie 1) est mise en exergue par le propos des *Ch et *FT sans que celui des *Dir et *FU ne vienne la contredire. Ainsi les propos des interviewés concourent-ils à signifier des repères quant à une conception de la formation initiale EPS en ISSEP, en tant que formation, pluridisciplinaire visant à doter de compétences professionnelles un intervenant en EPS dont la tâche première serait l'initiation sportive. Tel qu'il est ici exposé, ce repère est certes pour partie artificiel puisqu'il constitue une concaténation de trois idées émanant de trois paires de types de répondants. Cependant, tous les types de répondants sont ici convoqués et un même type de répondant est toujours significativement associé à deux idées sur les trois ici considérées. Si chaque intervenant serait susceptible de réinterpréter à sa façon les repères ici énoncés, ces repères constituent néanmoins une plateforme relativement commune aux répondants.

Outre ces repères de base quant à la manière de concevoir la formation initiale EPS en ISSEP, le propos des répondants révèle un sentiment d'insatisfaction relativement partagé quant à la mise en œuvre de cette formation (Tableau 2, tramés bleus). Ainsi, les *Dir et *FU concourent à suggérer que celle-là n'autorise pas à construire de solides compétences professionnelles (catégorie 5) et plaident pour une régulation du dispositif de mise en stage en établissement scolaire qui, selon eux, est en l'état avant tout un moment anxigène et générateur de tensions (catégorie 2). Les *Dir et *FU soulignent de plus que cet inaboutissement estimé de la formation s'accompagne d'un temps de latence relativement long (en années) entre diplomation et accès éventuel à un poste d'enseignant (catégorie 3). Les *Ch et les *FT, de leur côté, ne mettent pas en question ces points de vue et insistent sur les conditions socioéconomiques difficiles dans lesquelles sont placés les néo-diplômés de la formation initiale EPS en ISSEP (catégorie 4).

En définitive, via des entrées en matière différentes, les interviewés développent des propos dessinant les contours d'une conception de la formation initiale EPS en ISSEP en tant que formation pluridisciplinaire visant à doter de compétences à enseigner une EPS conçue comme matière d'initiation sportive. La formation existante ne semble par ailleurs pas autoriser l'atteinte d'une telle visée aux yeux de ces interviewés dont le propos met en avant une série de limites, liées au dispositif de formation ainsi qu'à la situation des étudiants une fois le diplôme obtenu. Les interviewés exposent ces éléments de façon non incriminante, constant par-là même

des problèmes sans pour autant désigner de cause. Ces points d'accord vont cependant de pair avec d'autres propos, plus incriminants et moins partagés, voulus spécifier ces causes. Aussi s'agit-il de les repérer et de les analyser.

4.1.2. Des imputations à l'au-delà du dispositif de formation

Les résultats de l'analyse des interviews effectués font apparaître des propos imputant les limites de l'efficacité du dispositif de formation initiale EPS en ISSEP à des causes externes au dispositif de formation en lui-même (Tableau 3). Ces imputations varient selon les types de répondants mais constituent un ensemble notable. Elles signifient en somme une tendance relativement générale (retrouvée chez les *Dir et *FU comme chez les *Ch et *FT) à associer une part notable des limites perçues du dispositif de formation initiale EPS en ISSEP à des causes externes à ce dispositif.

Trois grands ensembles de causes externes se dégagent du propos des interviewés. L'un d'eux, émanant prioritairement des *Dir et *FU, renvoie aux moyens humains ou horaires alloués à la formation (catégorie 2). Un autre, également associé en priorité aux *Dir et *FU, a rapport à la prise en charge et au suivi des diplômés de la formation initiale EPS (catégorie 3). Un troisième (catégorie 4), enfin, émanant en priorité des *Ch et *FT, a rapport à la structuration des métiers du sports en Tunisie. En dépit de ces associations prioritaires à des types d'interviewés, il convient de souligner qu'on est à nouveau en présence de propos qui ne suscitent pas de controverse au sein du collectif des interviewés (Tableau 3), ce qui conforte l'idée d'une tendance générale à imputer, au moins pour partie, les limites perçues du dispositif de formation initiale EPS en ISSEP à des causes externes à celui-là.

Au regard des moyens alloués à la formation, un manque de moyens humains pour encadrer le stage en établissement scolaire est en premier lieu déploré. Ainsi (extrait du rapport d'analyse Alceste[©]), un *Dir indique-t-il : « *d'ailleurs (a) (l) ISSEP de (sfax) on (a) un (manque) de (specialiste) en la matiere on n (a) pas (assez) de (didacticiens) qui pourront (encadrer) les (stagiaires), c est pour cela que je designe des (fois) (quelqu) un qui enseigne la physiologie par-exemple pour (encadrer).* ». Point de vue partagé au-delà du binôme des *Dir et *FU. Ainsi un sujet *Ch indique-t-il (extrait du rapport d'analyse Alceste[©]) : « *et (en-plus-de) cela, une absence (quasi) totale des (superviseurs) de (l) (issep). il me rend (visite) une (fois) (par) mois. et (nous) (sommes) 4 (stagiaires) dans (l) (etablissement) (scolaire) ils (auront) du (nous) (parvenir) deux (superviseurs) meme.* »

Tableau 32 – Causes imputées à l’au-delà du dispositif de formation initiale EPS en ISSEP

<p>C 1 (477 u.c.e et 289 formes analysées) Relative à la formation à la pédagogie des APS dans la FI (formation initiale) EPS en ISSEP Lexique significativement associé aux *Ch (Khi-deux = 38) et *FT (Khi-deux = 24) avec Khi-deux relatifs à *FU et *Dir respectivement de -44 et -54</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Conception sportive de l’EPS chez les *Ch</i> - <i>Conception sportive de la formation en APS chez les *FT</i> - Désaveu des modalités de mise en œuvre de cette formation par les *Ch - Manque de prérequis (langage, attitude...) noté par les cadres de la formation 	<p>C 2 (130 u.c.e et 242 formes analysées) Relative au stage en établissement scolaire dans la FI EPS en ISSEP Lexique significativement associé aux *Dir (Khi-deux = 17) et *FU (Khi-deux = 14) avec Khi-deux relatifs à *Ch et *FT respectivement de -9 et -10</p> <ul style="list-style-type: none"> - Taux d’encadrement des stagiaires jugé insuffisant - Compétence des formateurs à encadrer jugée insuffisante - Volume horaire imparti depuis le passage au LMD jugé insuffisant - <i>Stage considéré comme un lieu anxigène générateur de tensions</i> - <i>Suggestion d’une régulation du dispositif</i>
<p>C 3 (352 u.c.e et 259 formes analysées) Relative à la formation post-Licence et continue (FC) des diplômés EPS des ISSEP Lexique significativement associé aux *Dir (Khi-deux = 3) et *FU (Khi-deux = 2) avec Khi-deux relatifs à *FT et *Ch respectivement de 0 et -8</p> <ul style="list-style-type: none"> - Moindres possibilités de poursuite d’études post-Licence (fin de la FI EPS) - Faible développement de la FC des enseignants d’EPS - FC des enseignants d’EPS réservée aux enseignants titulaires - Absence de suivi des diplômés EPS des ISSEP en amont de la prise de poste - <i>Temps de latence long (années) entre diplomation EPS et titularisation</i> 	<p>C 4 (254 u.c.e et 244 formes analysées) Relative à l’emploi et à la situation socioéconomique des diplômés FI EPS en ISSEP Lexique significativement associée aux *FT (Khi-deux = 3) et *Ch (Khi-deux = 2) avec Khi-deux relatifs à *Dir et *FU respectivement de 0 et -16</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Difficultés socioéconomiques des diplômés suite à leur FI EPS</i> - <i>Diplômés venant essentiellement de couches sociales défavorisées</i> - Nécessité de développement et de structuration des métiers du sport - Rares initiatives balbutiantes dans ce cadre - Débouchés valorisants (étranger, etc.) existant surtout pour les plus fortunés
<p>C 5 (265 u.c.e et 278 formes analysées) Relative à la construction des compétences professionnelle en FI EPS en ISSEP Lexique significativement associé au *FU (Khi-deux = 35) et *Dir (Khi-deux = 17) avec Khi-deux relatifs à *FT et *Ch respectivement de -6 et -33</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Souci de construction de compétences professionnelles relatives à l’EPS</i> - <i>Doute quant à l’efficacité de la formation à construire ces compétences</i> 	<p>C 6 (237 u.c.e. et 248 formes analysées) Relative aux cours en sciences d’appui dispensés en FI EPS en ISSEP Lexique significativement associé aux *Ch (Khi-deux = 6) et *FU (Khi-deux = 3) avec Khi-deux relatifs à *Dir et *FT respectivement de 0 et -11</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manque de lien entre cours en sciences d’appui et EPS, liens opérés avec l’entraînement sportif - <i>Pluridisciplinarité de ces cours non remise en question voire revendiquée</i> - Moindre pertinence des cours de technologie des APS pouvant les prolonger

C = catégories repérées dans les interviews par l’analyse Alceste[®] ; u.c.e. = unités des contexte élémentaires ; *Ch = étudiants diplômés de la formation initiale EPS en ISSEP, en attente d’un poste d’enseignant ; *Dir = directeur d’ISSEP ; *FU = formateur universitaire ; *FT = formateur de terrain.

Fond blanc = catégories relatives au champ de l’EPS ; Fond gris clair = catégories ciblant des objets hors champ de l’EPS stricto sensu ; **Tramé gris moyen** = catégories intéressant la formation initiale EPS en ISSEP ; **Tramé gris foncé** = catégories relatives à l’au-delà de cette formation.

Police en italique et en gris = points d’accord relatifs quant au cap à donner à la formation initiale EPS en ISSEP ou quant aux limites du dispositif de formation existant en l’état ;

Tramé vert = imputation d’une ou plusieurs limite(s) à l’efficacité du dispositif de formation initiale EPS en ISSEP à des causes extérieures à ce dispositif lui-même ; *Police en normal et en gris* = autres causalités affirmées quant aux limite(s) à l’efficacité du dispositif de formation initiale EPS en ISSEP.

La mise en place de la réforme LMD est par ailleurs incriminée en ce qu'elle a, selon les interviewés, suscité une réduction néfaste du volume horaire alloué au stage en établissement scolaire. Ce point de vue conforte au demeurant dans l'idée d'une tendance générale à imputer une part notable des limites de la formation initiale EPS en ISSEP à des causes externes à cette formation, puisqu'il émane de *Ch et *FT. On peut donner à titre d'exemple le propos suivant (extrait du rapport d'analyse Alceste[©]) d'un *FT : « *et surtout apres (l) (avenement) de (l) (LMD), le (nombre) d heures (alloue) (a) la pedagogie pratique s est (reduit). par contre (a) (l) (ancien) (regime) quand j etais etudiant (nous) (etions) en (stage) durant deux ans, et c est (a) (l) (administration) de (l) (issep) qui (nous) (parvient) des eleves de (differentes) (institutions) (scolaires) qui (seront) enseignes (par) (nous).* »

L'absence de suivi des diplômés de la formation initiale EPS en ISSEP est également regrettée, en particulier par les *Dir et *FU. Le moindre développement de la formation continue des enseignants d'EPS est, d'une part, souligné, par exemple via le propos suivant, émanant d'un *FU (extrait du rapport d'analyse Alceste[©]) : « *ok donc, (comme) vous savez (qu) (il) (existe) un (grand) manque au niveau de la (formation) (initiale), la (formation) (continue) (elle) (n) (existe) plus, (elle) (est) (absente). (je-pense) (qu) (il) (y a) une grosse (rupture) la entre l annee de l (obtention) du (diplome) et l annee de l (embauche).* » Il est souligné que la carence ainsi déplorée en matière de formation continue impacte fortement la situation des néo-diplômés de la formation initiale EPS en ISSEP. Ainsi un *Dir indique-t-il (extrait du rapport d'analyse Alceste[©]) : « *on ne peut (pas) faire (organiser) un programme de (formation) (qui) (vise) a (suivre) les etudiants (apres) la (formation) (initiale) (c) (est) (ca) en fait la (question),* ».

La situation ainsi déplorée est avant tout imputée à un moindre développement des corps d'inspection. Ainsi un *FT indique-t-il (extrait du rapport d'analyse Alceste[©]) : « *deja la premiere (ecole) de (formation) des (inspecteurs) etait installe (je-pense) en 2008 ou 2007 a Rades (c) (est) tres (recent), (c) (est) la premiere (promotion) des (inspecteurs), le nombre des (inspecteurs) (est) de a peu pres (vingtaine) par (an) et une (vingtaine) par (an) (je-pense) (que) (c) (est) insuffisant, deja (il) (y a) des enseignants d EPS (qui) (restent) 4 (ans) sans (avoir) la (titularisation) ou la note,* ». Point de vue qu'on retrouve formulé à plusieurs reprises, par exemple par un *Dir : « *la (formation) (continue) n' (est) possible (que) (pour) les (employes) et (est) (limitee) aux activites pedagogiques (organisees) par les (cellules) d' (inspections). le (corps) de la (formation) (continue) des enseignants d EPS (est) tres (recent) et (nouveau), (ils) assurent les (inspections) pedagogiques des enseignants (recrutes) (pas) les (nouveau) (ressortissants).* »

Une part notable des limites du dispositif de formation initiale EPS en ISSEP pointées par les interviewés est ainsi liée, selon eux, à des causes externes à cette formation, lesquelles entraveraient le bon déroulement en particulier au regard de la construction des compétences à intervenir en EPS (moyens humains et volumes horaires au regard du stage en établissement scolaire, moyens humains au regard de l'accompagnement et du suivi des néo-diplômés). Les néo-diplômés de la formation initiale EPS n'étant pas immédiatement recrutés, il est souligné que ceux-ci se heurtent à la réalité du marché de l'emploi tunisien, notamment en ce qui concerne les métiers du sport. Cela suscite, en particulier de la part des *Ch et *FT, la mise en avant d'un facteur aggravant en regard du moindre accompagnement de ces publics par les corps d'inspection. Une nouvelle cause externe est ainsi pointée qui concerne la structuration des métiers du sport en Tunisie, laquelle est jugée insuffisante et conduire les néo-diplômés à se trouver dans des situations socioéconomiques difficiles, voir précaires. Ce qui, sans doute, est censé ne pas favoriser leur transition entre formation initiale et prise de poste. Ainsi un *FT indique-t-il : « *actuellement, ce qui domine c'est les (salles) de (sport) (privées), les (projets) des hommes d'affaire) qui (exploitent) des compétences des enseignants pour (leur) (payer) 300 (dinars), le (salaire) (minimal) (en) (tunisie),* ».

Envisagé sous cet angle, le dispositif de formation initiale EPS en ISSEP n'est en définitive pas véritablement mis en question en lui-même. Il est essentiellement censé faire les frais du contexte en lequel il s'inscrit, les causes de sa moindre efficacité affirmée étant imputées à la dotation en personnels au sein des ISSEP, à la réforme LMD, au moindre développement des corps d'inspection ou encore à une structuration des métiers du sport aggravant la situation des néo-diplômés. A ce stade, les tutelles ministérielles et la situation socioéconomique de la Tunisie sont essentiellement pointées du doigt.

4.1.3. Des imputations à autrui dans le dispositif de formation

Une part notable des propos des interviewés souligne des limites à l'efficacité de la formation initiale EPS en ISSEP sans pour autant critiquer le dispositif de formation en lui-même. Pour autant, d'autres propos portent également la critique sur ce dispositif (Tableau 4) qui seront considérés ci-après.

Si ces propos prennent le tour d'une critique de la formation initiale des enseignants d'EPS dispensée en ISSEP, ils ont cependant une autre particularité qui consiste, pour un type d'interviewé donné, à reporter la critique sur un ou plusieurs autre(s) type(s) d'interviewés.

Tableau 33 – Causes imputées au dispositif de formation initiale EPS en ISSEP

<p>C 1 (477 u.c.e et 289 formes analysées) Relative à la formation à la pédagogie des APS dans la FI (formation initiale) EPS en ISSEP Lexique significativement associé aux *Ch (Khi-deux = 38) et *FT (Khi-deux = 24) avec Khi-deux relatifs à *FU et *Dir respectivement de -44 et -54</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Conception sportive de l'EPS chez les *Ch</i> - <i>Conception sportive de la formation en APS chez les *FT</i> - Désaveu des modalités de mise en œuvre de cette formation par les *Ch - Manque de prérequis (langage, attitude...) noté par les cadres de la formation 	<p>C 2 (130 u.c.e et 242 formes analysées) Relative au stage en établissement scolaire dans la FI EPS en ISSEP Lexique significativement associé aux *Dir (Khi-deux = 17) et *FU (Khi-deux = 14) avec Khi-deux relatifs à *Ch et *FT respectivement de -9 et -10</p> <ul style="list-style-type: none"> - Taux d'encadrement des stagiaires jugé insuffisant - Compétence des formateurs à encadrer jugée insuffisante - Volume horaire imparti depuis le passage au LMD jugé insuffisant - <i>Stage considéré comme un lieu anxigène générateur de tensions</i> - <i>Suggestion d'une régulation du dispositif</i>
<p>C 3 (352 u.c.e et 259 formes analysées) Relative à la formation post-Licence et continue (FC) des diplômés EPS des ISSEP Lexique significativement associé aux *Dir (Khi-deux = 3) et *FU (Khi-deux = 2) avec Khi-deux relatifs à *FT et *Ch respectivement de 0 et -8</p> <ul style="list-style-type: none"> - Moindres possibilités de poursuite d'études post-Licence (fin de la FI EPS) - Faible développement de la FC des enseignants d'EPS - FC des enseignants d'EPS réservée aux enseignants titulaires - Absence de suivi des diplômés EPS des ISSEP en amont de la prise de poste - <i>Temps de latence long (années) entre diplomation EPS et titularisation</i> 	<p>C 4 (254 u.c.e et 244 formes analysées) Relative à l'emploi et à la situation socioéconomique des diplômés FI EPS en ISSEP Lexique significativement associée aux *FT (Khi-deux = 3) et *Ch (Khi-deux = 2) avec Khi-deux relatifs à *Dir et *FU respectivement de 0 et -16</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Difficultés socioéconomiques des diplômés suite à leur FI EPS</i> - <i>Diplômés venant essentiellement de couches sociales défavorisées</i> - Nécessité de développement et de structuration des métiers du sport - Rares initiatives balbutiantes dans ce cadre - Débouchés valorisants (étranger, etc.) existant surtout pour les plus fortunés
<p>C 5 (265 u.c.e et 278 formes analysées) Relative à la construction des compétences professionnelle en FI EPS en ISSEP Lexique significativement associé au *FU (Khi-deux = 35) et *Dir (Khi-deux = 17) avec Khi-deux relatifs à *FT et *Ch respectivement de -6 et -33</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Souci de construction de compétences professionnelles relatives à l'EPS</i> - <i>Doute quant à l'efficacité de la formation à construire ces compétences</i> 	<p>C 6 (237 u.c.e. et 248 formes analysées) Relative aux cours en sciences d'appui dispensés en FI EPS en ISSEP Lexique significativement associé aux *Ch (Khi-deux = 6) et *FU (Khi-deux = 3) avec Khi-deux relatifs à *Dir et *FT respectivement de 0 et -11</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manque de lien entre cours en sciences d'appui et EPS, liens opérés avec l'entraînement sportif - <i>Pluridisciplinarité de ces cours non remise en question voire revendiquée</i> - Moindre pertinence des cours de technologie des APS pouvant les prolonger

C = catégories repérées dans les interviews par l'analyse Alceste[®] ; u.c.e. = unités des contexte élémentaires ; *Ch = étudiants diplômés de la formation initiale EPS en ISSEP, en attente d'un poste d'enseignant ; *Dir = directeur d'ISSEP ; *FU = formateur universitaire ; *FT = formateur de terrain.

Fond blanc = catégories relatives au champ de l'EPS ; Fond gris clair = catégories ciblant des objets hors champ de l'EPS stricto sensu ; **Tramé gris moyen** = catégories intéressant la formation initiale EPS en ISSEP ; **Tramé gris foncé** = catégories relatives à l'au-delà de cette formation.

Police en italique et en gris = points d'accord relatifs quant au cap à donner à la formation initiale EPS en ISSEP ou quant aux limites du dispositif de formation existant en l'état ;

Tramé orange = imputation d'une ou plusieurs limite(s) à l'efficacité du dispositif de formation initiale EPS en ISSEP à des causes inhérentes à ce dispositif lui-même ; *Police en normal et en gris* = autres causalités affirmées quant aux limite(s) à l'efficacité du dispositif de formation initiale EPS en ISSEP.

D'une manière générale, on pourrait grossir le trait en observant que chaque type d'interviewés tend à imputer les causes des limites affirmées du dispositif de formation initiale EPS à l'au-delà de lui-même.

En ce qui concerne la formation à la pédagogie des activités physiques et sportives (Tableau 4, catégorie 1), les *Ch et les *FT s'accordent certes à considérer que le curriculum n'alloue pas suffisamment de temps aux enseignements. Ainsi un *Ch indique-t-il : « *La (mise) en-place du materiel, la (prise) en (main), la (mise) en train. [...] (on) a (fait) juste trois (seances) de (gymnastique) (durant) (tout) un (semestre) en (premiere) (annee), (a- cause) des (conditions) (climatiques), les (vacances), les jours (feries).* » Un autre *Ch indique : « *L enseignant d (athletisme) dans (toute) un (semestre) il vient 4 ou 5 (seances) les autres (seances) le terrain (impraticable), dans ces 4 ou 5 (seances) (on) (fait) le (saut) en (longueur), la (course) de (vitesse), le lancer de (poids) et le (triple) (saut),* ». Point de vue voisin de celui émis par d'autres répondants de type *FT, avec par exemple le propos suivant : « *pour la (specialite) aussi pourquoi un/ (seul) (semestre) de pedagogie? [...] ce n est pas possible ca, (on/) (va) (ressortir) un futur entraineur de (natation) (avec) un (seul) (semestre) en pedagogie/ de la (natation)?* ».

Cependant, la teneur des propos change lorsqu'il est question de l'organisation des cours relatifs à la pédagogie des activités physiques et sportives au regard de l'organisation du curriculum. En effet, 12 énoncés typiques que 13 dénonçant une structuration non optimale du curriculum émanent de répondants *Ch (6 répondants différents). On a ainsi : « *(par-exemple), (on) a (commence) la pedagogie pratique (durant) la (deuxieme) (semestre) de la (deuxieme) (annee)? (comment) il (va) (faire) la l enseignant? il (va) (tout) (transmettre) dans un (semestre)? (je) (me) (rappel) dans la (seance) de pedagogie de (handball) 3 ou 4 de nos (collegues) (classe) qui ont (enseigne) c est (tout)?* ». On a encore : « *en-plus, au cours de notre formation, (j) (ai) (senti) qu (on) a (debute) (tardivement) les (seances) de pedagogie, (on) a (fait) juste un (semestre) en (deuxieme) c est pas (suffisant) du (tout),* »... Seul un répondant qui n'est pas *Ch abonde ouvertement dans ce sens, ce *FT indiquant : « *les deux autres (semestres) (on) (fait) la theorie de la (specialite) et la pratique de la (specialite), (je) propose de (commencer) des la (deuxieme) (annee) la pedagogie de la (specialite) comme ca (on) (commence) a s initier a la pedagogie de (handball) des la (deuxieme) et (on) continue a (perfectionner) (durant) la (troisieme) (annee) [...]* ».

Une part importante des *Ch dénonce ainsi une organisation du curriculum qui ne leur permettrait pas de se former au mieux à la pédagogie des activités physiques et sportives, sans

doute d'autant plus important à leurs yeux qu'ils tendent à assimiler l'EPS à une initiation au sport. Le problème pointé par les *Ch est ainsi implicitement imputé aux organisateurs de la formation. Réciproquement, cinq cadres de la formation (trois *FT différents, deux *FU et un *Dir) associent une moindre efficacité de la formation à la pédagogie des activités physiques et sportives au niveau des étudiants (idée de prérequis manquants) ou à leur attitude (manque de sérieux, etc.). Au regard du niveau des étudiants, un *FU indique par exemple : « *la faiblesse au (niveau) de la (communication) donc la (je) (sens) que les (étudiants) ne (te) (comprennent) pas [...]* ». Un autre *FU ajoute : « *(exprimer) par des termes (faciles) et efficaces le contenu de la (seance) ou de la leçon le plus (important) qu'il dit une phrase (simple) et (correcte) et qu'il puisse (transmettre) l (information) (correctement) (parce-que) les (copies) de l (examen) sont catastrophiques.* » Au regard de l'attitude, un *Dir précise par exemple : « *il vient au cours juste pour (rigoler), la (tu) (es) (oblige) de (parler) en (arabe) pour leur (transmettre) (bien) l (information).* »

Cette imputation à autrui de causes inhérentes au dispositif de formation se retrouve également dans les propos relatifs à la mise en stage en établissement scolaire (Tableau 4, catégorie 2), parfois dans le prolongement de l'explicitation de causes externes au dispositif de formation. Ainsi un *Dir associe-t-il un manque en ressources humaines alloué à de moindres compétences à encadrer le stage chez certains formateurs : « *d ailleurs (a) (l) ISSEP de (sfax) on (a) un (manque) de (specialiste) en la matiere on n (a) pas (assez) de (didacticiens) qui pourront (encadrer) les (stagiaires), c est pour cela que je designe des (fois) (quelqu) un qui enseigne la physiologie par-exemple pour (encadrer).* » Si on considère néanmoins que le stage est d'abord l'affaire des *FT, force est de constater que ce sont d'autres types d'intervenants qui tendent à stigmatiser le manque de compétence des encadrants. Un *FU indique ainsi : « *J en (doute) (fort) si les (superviseurs) des (issep) sont (armes) sur le plan didactique ainsi que pedagogique afin d assurer une (mission) d (encadrement) convenablement. [...]* ». Un autre *FU, plaidant pour une régulation, est tout aussi critique : « *vous (voyez) donc c est un ensemble de (facteurs) qui sont intervenus et qui (influent) la (qualite) d (encadrement) qui (devient) de-plus-en-plus modeste et inefficace. il faut un (changement) radical en urgence, une (renovation) des maitres de (stage) ou des (conseillers) pedagogiques qui (seront) (a) mon avis pas necessairement du nouveau (regime) parce qu'ils n ont pas (assez) d (experience) pour (encadrer)* ». En définitive, seul un *FT note, rapidement, qu'une formation des encadrants du stage serait de mise : « *donc (a) mon avis, il faut faire une formation pour les (superviseurs)* ».

Dans la même logique, une série de propos affirme et déplore que les cours en sciences d'appui sont trop théoriques et manquent de lien avec l'enseignement de l'EPS (15 énoncés émanant de 11 sujets différents). Ainsi, un *Ch indique-t-il, au regard des sciences de la vie : « [...] *(toutes) les (matieres) (scientifiques) enseignees (sont) (basees) (sur) des (contenus) (trop) (theoriques), en (anatomie) on est (entraîné) d apprendre bêtement les (muscles), les articulations avec les (origines) les fonctions et les (terminaisons) (sans) aucune reflexion aucune (relation) avec les differentes (activites) (physiques) et (sportives).* » Ainsi, un *Dir indique-t-il, au regard des sciences humaines et sociales : « *le programme (touche) (plutôt) les (theories) (psychologiques) (cognitives) qui (affectent) la (performance) (sportive) à l (exemple) de l activation, l anxiété, la (motivation), l estime de soi des (sportifs) de (haut) niveau,* ». Dans cette longue liste, seul un *FU abonde aux analyses émanant des autres types d'acteurs, en prenant le soin de signaler qu'il exprime le point de vue particulier d'un spécialiste en matière de didactique : « *on (dirait) qu'il n a rien (étudié) à l issep. je reviens aux (contenus), ils (sont) (aussi) (trop) (theoriques), nous les/ enseignants de (didactique) on a de la chance parce-que toujours nos reperes (sont/) en (liaison) avec les pratiques (sociales) de references c'-est-a-dire les (activites/) (physiques) et (sportives)* ». Réciproquement, un *FU déplore la moindre qualité des cours en technologie des activités physiques et sportives : « *et autre (angle) des (activites) (physiques) et (sportives) qui est (aussi) caracterise par des (contenus) (disciplinaires) anciens de 1990 complètement detaches de la realite et de l (actualite) (scientifiques) et complètement en coupure avec les (sciences)* ».

Un dernier élément est à mentionner qui se positionne à l'interface des causes externes au dispositif et des causes inhérentes à celui-là. Même s'ils ne sont pas significativement associés au lexique de la catégorie 3 (Tableau 4), les *Ch déplorent les moindres possibilités de poursuite d'études (en Master, la formation initiale EPS étant de niveau Licence) qui leur sont offertes et contribuent à leurs yeux à les placer dans une situation délicate une fois le diplôme obtenu et alors qu'ils sont en attente d'un éventuel poste d'enseignant d'EPS. On a ainsi, par exemple, le propos suivant d'un *Ch : « *aussi, une (minorite) (qui) (poursuivent) les (études) en (master) et (doctorat) et les (autres) sont (complètement) negliges (aucun) (suivi), (il) (existe) le (suivi) (mais) (pour) les (chercheurs) des (seminaires) et des (colloques) (internationales).* »

En définitive, le propos des acteurs de la formation interrogés signifie en premier lieu des points d'accord relatifs quant au cap à donner à cette formation : il en émane l'idée d'une formation pluridisciplinaire visant à construire les compétences requises pour un exercice professionnel tourné vers l'initiation sportive. Il se dégage également du propos des interviewés le sentiment

collectif que le dispositif de formation existant ne parvient pas aux fins escomptées. Les interviewés associent ce déficit estimé à des causes externes au dispositif de formation. Ils stigmatisent ainsi un manque en moyens humains et en volume horaire quant au stage en établissement scolaire ainsi qu'un manque en personnels des corps d'inspection pour assurer un accompagnement et un suivi des diplômés de la formation initiale EPS placés en situation d'attente d'un poste pendant plusieurs années, dans un contexte socioéconomique difficile. Par ailleurs, si les interviewés envisagent aussi des causes internes au dispositif de formation initiale EPS, chaque type d'interviewé les conçoit en tant qu'externes à lui-même et les impute à autrui. Ce panorama suggère que les formés et néo-diplômés se trouvent placés en situation délicate, au moins pour partie en raison de la vulnérabilité du dispositif de formation. L'examen du phénomène d'attribution causale repéré est dès lors de nature à aider à caractériser au mieux cette vulnérabilité.

4.2. Au regard des attributions causales

Les acteurs de la formation initiale EPS en ISSEP interrogés s'accordent à considérer que cette formation est rendue vulnérable par le contexte dans lequel elle s'inscrit. Ils concourent aussi à suggérer l'existence de sources de vulnérabilité inhérentes au dispositif de formation que chaque type d'acteur perçoit néanmoins comme externes à lui-même. Des divergences de vues quant aux points de faiblesse du dispositif de formation transparaissent ainsi dans le propos des interviewés. On ne saurait prendre pour argent comptant le propos des interviewés, qui rend compte de points de vue ayant fatalement leur part de subjectivité. En revanche, il ressort de ce propos une tendance de chaque type d'interviewés à se positionner en situation d'extériorité par rapport aux causes de la vulnérabilité perçue du dispositif de formation.

Poussée à l'extrême, cette tendance revient à considérer que chaque acteur de la formation perçoit celle-là en tant que vulnérable tout en estimant ne pas avoir de prise directe sur cette vulnérabilité. En d'autres termes, la vulnérabilité du dispositif de formation ne pourrait qu'être subie par les acteurs donnant corps à ce dispositif. Sans pour autant considérer à priori qu'il en est ainsi, on peut suspecter que le processus d'attribution causale repéré réfracte en lui-même une source fondamentale de vulnérabilité, éventuellement non conscientisée par les acteurs de la formation. Aussi convient-il de tenter d'en clarifier les arcanes.

4.2.1. Le concept d'attribution causale

Les propos des interviewés sont ici, d'abord, les propos d'acteurs engagés dans un dispositif de formation, au sujet de ce dispositif de formation. De ce point de vue, même si ces acteurs sont des étudiants ou des intervenants en université, leur propos relève fortement d'une psychologie du sens commun envisageant la manière dont des sujets expliquent leur quotidien (e.g. : N'Gabala, 2006¹). Pour Heider (1958)², précurseur de la psychologie du sens commun, le résultat d'une action s'envisage, en ce cadre, notamment sous l'angle de causes externes (environnementales) et de causes internes (individuelles). Ainsi, selon cet auteur, « *In common-sense psychology (as in scientific psychology) the result of an action is felt to depend on two sets of conditions, namely, factors within the person and factors within the environment* » (Heider, 1958, p. 82)³. Cet angle d'attaque semble ainsi adapté à l'objet de la présente étude qui vise, à ce stade de l'analyse, à mieux comprendre la logique des acteurs de la formation initiale EPS en ISSEP dans leur analyse des limites de cette formation et de leurs causes. Il s'agit, en d'autres termes, de mettre en lumière ce qui conduit ces acteurs d'une formation à estimer que celle-là souffre d'un déficit d'efficacité sur lequel ils n'auraient pas directement prise.

D'après Weiner (1985)⁴, les idées originelles d'Heider (1958)⁵ ont durablement marqué les travaux visant à mettre en lumière les processus de l'attribution causale en mettant en avant la question de la localisation des causes selon une dichotomie interne-externe (e.g. : Collins et al., 1974⁶). Weiner (1985)⁷ souligne que Weiner et al. (1971)⁸ ont mis en avant la nécessité d'une seconde dichotomie pour envisager cette question. Selon ces auteurs, les causes, internes comme externes, peuvent en effet être relativement stables ou, à l'inverse, relativement instables. Ainsi, au regard des causes internes, l'aptitude ou l'habileté d'un sujet s'envisage en tant qu'entité stable, constant, alors que l'effort investi est chose sensiblement plus fluctuante. De la même manière, au regard des causes externes, le résultat d'une action peut par exemple

¹ N'Gabala, A. (2006). La causalité d'après la psychologie sociale cognitive : les explications naïves du comportement. *Linx, Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 54, 113-124.

² Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.

³ Heider, F. (1958). Op. Cit.

⁴ Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.

⁵ Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.

⁶ Collins, B. E., Martin, J. C., Ashmore, R. D., & Ross, L. (1974). Some dimensions of the internal-external metaphor in theories of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 381-391.

⁷ Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.

⁸ Weiner, B., Frieze, I. H., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, NJ: General Learning Press.

s'expliquer en invoquant la topologie du lieu en lequel cette action s'est déroulée, ce qui renvoie à un élément stable, mais aussi en raison des conditions climatiques, qui sont par nature plus fluctuantes. Ainsi Weiner et al. (1971)⁹ ont-ils proposé d'envisager les attributions causales via une matrice à double entrée, fonction des dichotomies interne-externe et stable-instable (Tableau 5), de nos jours largement diffusée et vulgarisée (e.g. : Delignières et Duret, 1995¹⁰).

Tableau 34 – Modèle de l'attribution causale selon Weiner et al. (1971)

Causalité	Stable	Instable
Interne	Habilité	Effort
Externe	Difficulté de la tâche	Chance

Il par la suite été constaté que cette classification comprend des lacunes (Weiner, 1983¹¹). Weiner (1985)¹² rapporte ainsi que l'habileté peut s'envisager en tant qu'instable si elle peut bénéficier d'un apprentissage, que la capacité à effectuer des efforts peut renvoyer, au moins pour partie, à un trait de personnalité, qu'une tâche peut présenter des variantes la rendant plus ou moins difficile sans pour autant en changer la nature et que la chance peut renvoyer à des traits de personnalité (on dit que la chance se provoque, par exemple). Aussi Weiner (1983)¹³ a-t-il suggéré des repères alternatifs censés présenter moins d'ambivalence (Tableau 6).

Tableau 35 – Modèle de l'attribution causale selon Weiner (1983 ; 1985)

Causalité	Stable	Instable
Interne	Aptitude	Effort temporairement fourni
Externe	Attributs objectifs de la tâche	Chance

Dans la révision du modèle de l'attribution causale (Tableau 6) suggéré par Weiner (1983 ; 1985), on a les termes anglo-saxons exacts d'*aptitude*, de *temporary effort*, d'*objective task characteristics* et de *luck*. On peut envisager ici les aptitudes en tant que traits individuels, stables (à tout le moins chez l'adulte), essentiellement génétiquement déterminés et sur lesquels

⁹ Weiner, B., Frieze, I. H., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1971). Op. Cit.

¹⁰ Delignières, D., & Duret, P. (1995). *Lexique thématique et Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives*. Paris : Vigot.

¹¹ Weiner, B. (1983). Some methodological pitfalls in attributional research. *Journal of Educational Psychology*, 75, 530-543.

¹² Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.

¹³ Weiner, B. (1983). Some methodological pitfalls in attributional research. *Journal of Educational Psychology*, 75, 530-543.

repose la performance des habiletés du sujet (e.g. : Fleishman, 1964¹⁴ ; 1972¹⁵). Si la difficulté d'une tâche peut s'envisager en tant qu'objective, i.e. : renvoyant à l'architecture de la tâche, force est d'admettre que cette difficulté est relative si on l'envisage en regard des ressources mobilisables par un sujet donné dans cette tâche. Encore peut-elle être subjective, i.e. : renvoyer aux représentations que s'en fait le sujet (e.g. : Famose, 1990¹⁶). Il est ainsi logique, si on souhaite mettre en avant les aspects stables de la tâche, de se centrer sur les caractéristiques de celle-là qui seraient objectivables indépendamment du système tâche-sujet. Par ailleurs, si on considère que l'effort consenti dans une tâche est de nature à fluctuer, notamment en relation avec l'habileté perçue et la difficulté estimée par le sujet (e.g. : Kukla, 1972¹⁷), il est logique d'envisager l'effort ponctuellement fourni en tant qu'élément interne et instable. Enfin, si Weiner (1983¹⁸ ; 1985¹⁹) reprend la notion de chance présente dans le modèle de Weiner et al. (1971)²⁰, ce peut être qu'à ses yeux les traits de personnalité ne sauraient annihiler l'aléa.

En tout état de cause, Weiner (1985) souligne que ce modèle a encore évolué via l'adjonction d'une troisième dimension (en sus de la dimension interne-externe et de la dimension stable-instable, donc). Selon cet auteur, alors que la fatigue et l'effort temporairement fourni constituent des causes internes et instables (e.g. : Rosenbaum, 1972²¹), la première n'est guère dépendante de la volonté du sujet (elle survient) alors que le second en dépend. Aussi Weiner (1979)²² a-t-il proposé d'intégrer au modèle la dimension de contrôlabilité (par le sujet), donc la dimension contrôlable-non contrôlable. Weiner (1985)²³ en est dès lors venu à proposer un modèle tridimensionnel intégrant localisation, stabilité et contrôlabilité.

¹⁴ Fleishman, E. A. (1964). *The structure and measurement of physical fitness*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

¹⁵ Fleishman, E. A. (1972). On the relation between abilities, learning, and human performance. *American Psychologist*, 27, 1017-1032.

¹⁶ Famose, J.-P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris : INSEP.

¹⁷ Kukla, A. (1972). Foundations of an attributional theory of performance. *Psychological Review*, 79, 454-470.

¹⁸ Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.

¹⁹ Weiner, B. (1983). Some methodological pitfalls in attributional research. *Journal of Educational Psychology*, 75, 530-543.

²⁰ Weiner, B., Frieze, I. H., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, NJ: General Learning Press.

²¹ Rosenbaum, R. M. (1972). *A dimensional analysis of the perceived causes of success and failure*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.

²² Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.

²³ Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.

Encore ce modèle tridimensionnel (*locus, stability, controllability*) ne va-t-il pas sans questions ouvertes (Weiner, 1985)²⁴. Weiner (1979)²⁵ a en effet proposé de distinguer la contrôlabilité de l'intentionnalité (*e.g.* : si l'effort investi peut s'envisager en tant qu'intentionnel, le recours à un stratégie inefficace peut ne pas l'être), la pertinence de cette proposition restant à questionner (Weiner, 1985)²⁶. Par ailleurs, Abramson et al. (1978)²⁷ ont proposé de distinguer les causes spécifiques à un situation des causes ayant une portée plus générale (*e.g.* : on peut échouer à un examen en mathématiques en raison de moindres connaissances dans le domaine mais aussi en raison d'un déficit intellectuel plus général).

De telles questions ouvertes ne viennent cependant pas remettre en question les bases du modèle tridimensionnel stabilisé quant à l'attribution causale dont Weiner (1985)²⁸ s'attache à montrer qu'elle n'est pas sans relation avec la dynamique d'action. Ainsi cet auteur souligne-t-il que la perception d'une cause en tant que stable impacte l'anticipation des buts et que les trois dimensions du modèle influent sur l'expérience émotionnelle de sentiments tels que la colère, la gratitude, la culpabilité, le désespoir, la honte, etc. D'une manière plus générale, Weiner (1985)²⁹ avance que l'attribution causale impacte par ces biais les comportements motivés du sujet.

L'attribution causale, ainsi considérée, revêt une importance particulière dans le cadre de la présente étude. Chaque type d'intervués avance en effet que le dispositif de formation initiale EPS en ISSEP présente un déficit d'efficacité en raison de problèmes qui ne dépendent pas de lui et sur lesquels il ne pourrait donc avoir directement prise. De ce point de vue, la principale source de vulnérabilité du dispositif de formation résiderait ainsi dans une incapacité absolue de ses acteurs à agir sur l'efficacité de ce dispositif. Si le caractère effectif d'une telle incapacité peut sembler peu probable, il convient de clarifier le processus d'attribution causale conduisant au sentiment ou à la suggestion de cette incapacité au sein du collectif des acteurs interrogés. Il en va en effet d'une source de vulnérabilité majeure, de nature à impacter les comportements des acteurs, dans le sens d'une dissolution des responsabilités quant à une possible dynamique de régulation du dispositif de formation. Il est envisageable, en outre, que cette absence de

²⁴ Weiner, B. (1985). Op. Cit.

²⁵ Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.

²⁶ Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.

²⁷ Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.

²⁸ Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.

²⁹ Weiner, B. (1985). Op. Cit.

responsabilité individuelle perçue réfracte une source de vulnérabilité interne non perçue ou encore déniée.

4.2.2. Le propos des interviewés au regard de l'attribution causale

L'analyse du propos d'acteurs de la formation initiale EPS en ISSEP a permis de repérer, d'une part, une conception relativement partagée du cap à donner à cette formation (*i.e.* : formation pluridisciplinaire ciblant la construction des compétences pour intervenir comme initiateur sportif), d'autre part, le sentiment partagé que le dispositif de formation correspondant ne parvient pas au mieux à ses fins. Cette analyse a également permis d'inventorier les causes que ces acteurs de la formation imputent à la moindre efficacité perçue de la formation. Pour examiner plus avant ces causes imputées, on dispose d'un modèle de l'attribution causale, ayant une portée relativement générale (Weiner, 1985)³⁰, qui articule : (1) localisation de la cause (*locus*), en tant qu'externe ou interne à soi-même, (2) stabilité de la cause (*stability*), qui peut être stable ou bien instable, qu'elle soit externe ou interne et (3) contrôlabilité de la cause (*controlability*), le sujet pouvant la subir ou au contraire avoir prise sur celle-ci. A ces trois éléments, qui constituent les pièces maîtresses de l'échafaudage théorique de Weiner, peuvent éventuellement s'ajouter l'intentionnalité et le caractère spécifique (au phénomène considéré) ou plus général de la cause (Weiner, 1985)³¹. Les attributions causales exprimées par les acteurs de la formation initiale EPS en ISSEP seront ainsi ci-après examinées à l'aune du modèle de Weiner (1985)³².

En premier lieu, les acteurs de la formation initiale EPS en ISSEP mettent en avant une série de causes imputées au contexte dans lequel s'inscrit cette formation. Le stage en établissement scolaire, qui constitue un point d'orgue de la formation, est ainsi censé faire les frais d'une moindre dotation en personnels encadrants et d'un volume horaire revu à la baisse avec la mise en place de la réforme LMD. L'accompagnement des néo-diplômés et la poursuite d'une dynamique de formation professionnelle au-delà de la formation initiale sont censés se trouver limités en raison d'une carence en personnels au niveau des corps d'inspection. Ce manque d'accompagnement est en outre censé être aggravé par le temps d'attente d'un éventuel poste, durant lequel les néo-diplômés sont de surcroît placés en situation socioéconomique précaire en raison d'une moindre structuration des métiers du sport. Une part des causes associées au

³⁰ Ibid.

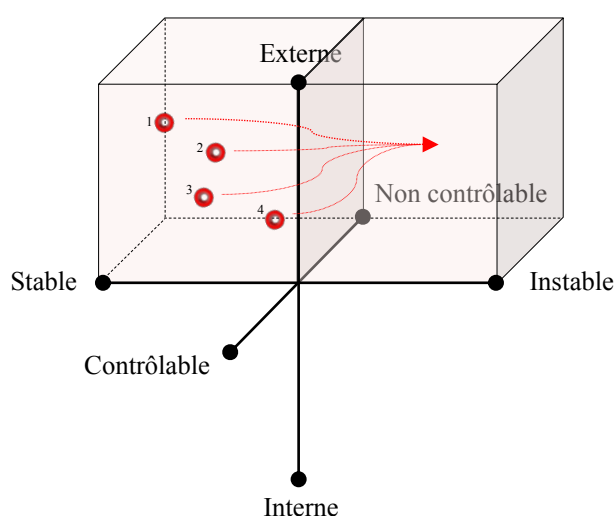
³¹ Ibid.

³² Ibid.

déficit estimé d'efficacité de la formation initiale EPS en ISSEP renvoie ainsi à l'au-delà du dispositif de formation, à son amont (moyens alloués en ressources humaines compétentes pour encadrer le stage en établissement scolaire, volume horaire du stage fixé par la réforme LMD) comme à son aval (prise en charge des néo-diplômés par les corps d'inspection, temps d'attente long d'un éventuel poste dans une situation socioéconomique précaire).

On peut ainsi considérer que les interviewés mettent en avant une série de causes externes, non contrôlables et relativement stables sans être pour autant immuables, si on les envisage à l'aune du modèle de Weiner (1985)³³, ce dont rend compte la Figure 1.

Figure 27 – Déficit d'efficacité estimé de la formation EPS en ISSEP : première série de causes



Quatre causes d'un déficit d'efficacité estimé du dispositif de la formation initiale EPS en ISSEP (●), selon les acteurs de cette formation, sont ici envisagées à l'aune du modèle de l'attribution causale de Weiner (1985)³⁴. Ces causes sont : (1) l'allocation en ressources humaines compétentes pour encadrer le stage en établissement scolaire, jugée insuffisante (2) le volume horaire dédié au stage en établissement scolaire depuis la réforme LMD, jugé insuffisant, (3) les ressources humaines (corps d'inspection) de suivi et d'accompagnement des diplômés de la formation initiale, jugées insuffisantes et (4) le marché de l'emploi jugé conduire les néo-diplômés à une situation socioéconomique difficile avant l'obtention d'un poste d'enseignant, plusieurs années après la diplomation. Les trois dimensions majeures du modèle de l'attribution causale selon Weiner (1985) sont représentées par un système d'axes (●—●) : localisation (dichotomie interne-externe), stabilité (dichotomie stable-instable) et contrôlabilité (dichotomie contrôlable-non contrôlable). Les causes considérées se positionnent dans la zone qui conjugue localisation externe (au dispositif de formation et à ses acteurs), non contrôlabilité (par les acteurs de la formation) et relative stabilité. Ces causes sont néanmoins susceptibles de changements qualitatifs dans la durée (pas d'immuabilité, ce dont rendent compte les flèches →) pouvant à terme annihiler leur statut (e.g. : accroissement des ressources humaines au regard de l'encadrement du stage en établissement).

Selon les acteurs de la formation initiale EPS en ISSEP, cette formation présente un déficit d'efficacité en raison d'un manque de moyens (humain et en volume horaire) pour encadrer le

³³ Ibid.

³⁴ Ibid.

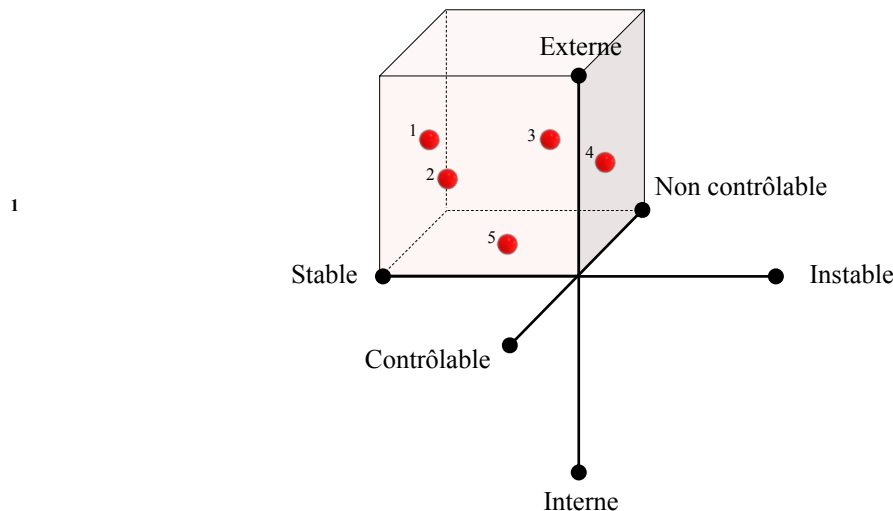
stage en établissement, paramètre sur lequel ces acteurs n'ont pas de pouvoir décisionnel. Ce déficit d'efficacité tient aussi, selon eux, à une absence de continuité entre formation initiale et entrée dans la profession, liée à une carence en formation continue ainsi qu'au marché du travail (qui font mauvaise synergie dans la période de latence de plusieurs années entre diplomation et accès à un poste d'enseignant d'EPS titulaire), éléments sur lesquels les acteurs de la formation initiale EPS en ISSEP n'ont pas prise. Au regard du modèle de l'attribution causale de Weiner (1985)³⁵ on a ainsi ici une série de quatre causes externes (au dispositif de formation et à ses acteurs), non contrôlables (par ces acteurs) et relativement stables (suffisamment pour que les acteurs les pointent massivement). Ces causes ne renvoient en outre en rien à l'intentionnalité des acteurs (qui ne peuvent que les constater et/ou les subir) et ont même, pour certaines, une portée générale, dépassant le seul cas de la formation EPS (marché de l'emploi tunisien, structuration des métiers du sport).

Une seconde série de causes invoquées complète celle-là. Dans cette seconde série, les acteurs de la formation initiale EPS en ISSEP imputent le déficit estimé d'efficacité de la formation au dispositif de formation lui-même et non plus à des causes externes à celui-là. Sont en effet tour à tour mis sur la sellette : l'organisation du curriculum au regard de la pédagogie des activités physiques et sportives, le niveau et l'attitude des étudiants, la compétence des encadrants du stage en établissement scolaire, l'absence d'ouverture des cours en sciences d'appui sur le champ de l'EPS et le caractère obsolète des cours relatifs à la technologie des activités physiques et sportives. Les causes ici invoquées peuvent s'envisager en tant qu'internes, si on considère le distinguo existant entre le dispositif de formation initiale EPS en ISSEP et le contexte dans lequel s'inscrit ce dispositif. Cependant, les causes invoquées ici par un type d'interviewés sont fondamentalement imputées à un autre type d'interviewé. Ce sont ainsi des étudiants qui déplorent les problèmes de structuration du curriculum, sur lesquels ils n'ont pas de pouvoir décisionnel. Ce sont des cadres de la formation qui stigmatisent des problèmes de prérequis et d'attitude chez les étudiants. Ceux qui regrettent que les cours en sciences d'appui soit sans lien avec le champ de l'EPS ne sont pas ceux qui les dispensent (formateurs universitaires), etc. Aussi peut-on considérer qu'il est ici question à nouveau de causes externes, si on se fixe comme repère celui des acteurs du dispositif de formation. Ces causes renvoient à des états relativement stables quoique non immuables, un curriculum pouvant par exemple faire l'objet de régulations. La stabilité de ces causes est cependant favorisée par le fait qu'aucune

³⁵ Ibid.

d'elles n'est mise en exergue par le type d'interviewé auquel elle est associée. Cela suggère en outre une moindre contrôlabilité. Ces éléments sont récapitulés Figure 2.

Figure 28 - Déficit d'efficacité estimé de la formation EPS en ISSEP : seconde série de causes



Cinq causes d'un déficit d'efficacité du dispositif de la formation initiale EPS en ISSEP, estimé par les acteurs de cette formation, sont ici envisagées à l'aune du modèle de l'attribution causale de Weiner (1985)³⁶. Les cinq causes considérées (●) sont : (1) la structuration du curriculum au regard des cours de pédagogie des activités physiques et sportives, jugés trop tardifs par les étudiants ; (2) le niveau (prérequis, notamment en matière de communication) et l'attitude des étudiants, jugés de mauvais aloi par les cadres de la formation ; (3) l'absence de lien effectués avec le champ de l'EPS dans les cours en sciences d'appui, celle-là étant regrettée par des étudiants, directeurs d'ISSEP et formateurs de terrain quand ceux-là sont dispensés par les formateurs universitaires ; (4) des cours en technologie des activités physiques et sportives, dispensés par les formateurs de terrains, à réactualiser, selon un formateur universitaire ; (5) un manque d'encadrants en stage en établissement compétents, lié aux ressources humaines existantes, essentiellement soulignée par des directeurs d'ISSEP et des formateurs universitaires.

Les trois dimensions majeures du modèle de l'attribution causale selon Weiner (1985) sont représentées par un système d'axes (●—●) : localisation (dichotomie interne-externe), stabilité (dichotomie stable-instable) et contrôlabilité (dichotomie contrôlable-non contrôlable).

Les causes considérées se positionnent dans la zone conjuguant : (1) localisation externe aux acteurs de la formation initiale EPS en ISSEP, dans le sens où un type d'acteur donné (étudiants diplômés, directeurs d'ISSEP, formateurs de terrain, formateurs universitaires) tend fortement à envisager des causes internes au dispositif de formation mais externes à lui-même [causes imputées à un ou plusieurs autre(s) type(s) d'intervenants] ; (2) non contrôlabilité (puisque chaque type d'acteurs ne s'envisage pas impliqué dans les causes qu'il met en avant) et (3) relative stabilité [théoriquement non immuable mais favorisée par (1) et (2) ci-avant].

En définitive, selon les quatre types d'acteurs de la formation initiale EPS en ISSEP interrogés, cette formation fait les frais d'un déficit d'efficacité qu'ils imputent à quatre causes externes au dispositif de formation. Chaque type d'acteurs envisage également des causes externes à lui-même bien qu'internes au dispositif de formation. Au regard du modèle de l'attribution causale de Weiner (1985)³⁷, on peut, de façon purement logique, envisager à priori huit types de causes

³⁶ Ibid.

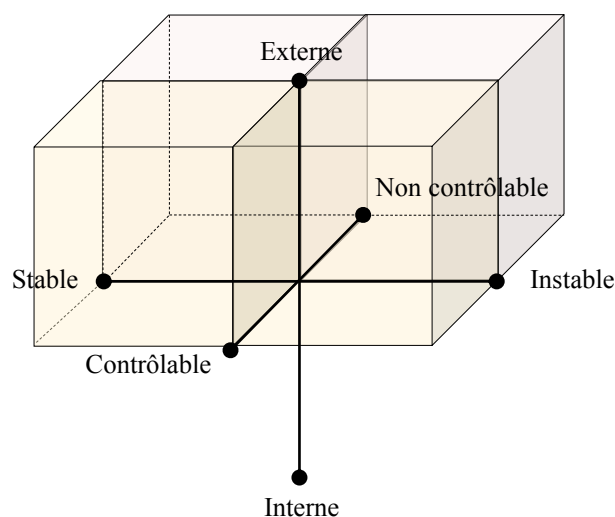
³⁷ Ibid.

possibles : (1) externes / instables / non contrôlables ; (2) externes / instables / contrôlables ; (3) externes / stables / non contrôlables ; (4) externes / stables / contrôlables ; (5) internes / instables / non contrôlables ; (6) internes / instables / contrôlables ; (7) internes / stables / non contrôlables ; (8) internes / stables / contrôlables. Or, l'analyse du propos des interviewés met essentiellement en avant des causes externes (au dispositif de formation ou à un type donné d'interviewés) et non contrôlables, essentiellement stables quoique non immuables. Cela revient à dire que des possibles logiques n'apparaissent pas dans le propos des interviewés, ce qui appelle une clarification.

4.2.3. Types d'attributions causales non convoqués

Le propos des acteurs de la formation initiale EPS en ISSEP interrogés est apparu ne pas convoquer de cause externe contrôlable (Figure 3).

Figure 29 – Causes externes et non contrôlables à partir de Weiner (1985)



Les types de causes invoquées par les acteurs de la formation initiale EPS en ISSEP quant au déficit estimé d'efficacité de cette formation sont signalées par les cubes rosés (causes externes / stables / non contrôlables et causes externes / instables / non contrôlables, les premières étant fondamentalement mises en avant par ces acteurs). En regard de ces repères, les causes externes et contrôlables (stables ou instables) sont signalées par les cube jaunes.

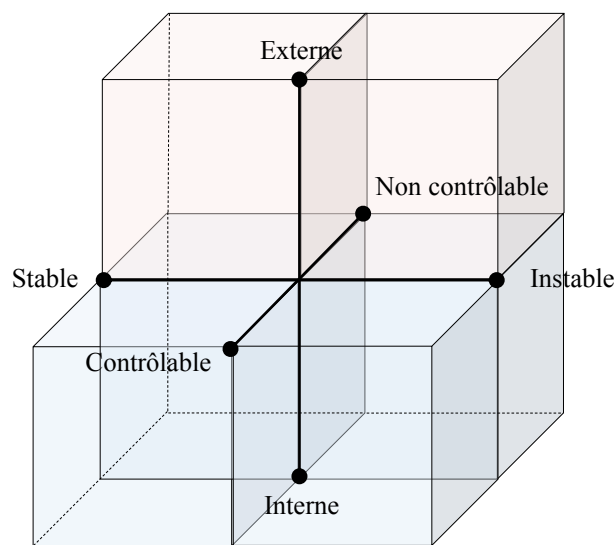
Il convient en premier lieu de noter que Weiner (1985, p. 550-551)³⁸ n'illustre son propos quant à la contrôlabilité que dans le cas de causes internes, en particulier dans le cas d'aptitudes innées qui seraient de fait non contrôlables. On pourrait ici imaginer qu'une cause externe et plus ou moins stable soit contrôlable si les acteurs de la formation pouvaient peser pour qu'existe un

³⁸ Ibid.

dispositif de rétroaction ou encore au sein d'un tel dispositif de rétroaction. On est certes ici dans un cas-limite puisque les décisions éventuellement prises suite à une rétroaction de ce type ne seraient pas le fait des acteurs de la formation. Il est en tout état de cause théoriquement possible, par exemple, que des dispositifs de rétroaction permettent d'examiner les effets de la dotation en personnels et/ou du volume horaire quant au stage en établissement scolaire. Or, le propos des interviewés ne met en rien en avant de tels éléments.

Le propos des interviewés ne met en outre pas plus en avant de facteur causal qui serait interne (Figure 4).

Figure 30 – Causes internes à partie de Weiner (1985)³⁹



Les types de causes invoquées par les acteurs de la formation initiale EPS en ISSEP quant au déficit estimé d'efficacité de cette formation sont signalées par les cubes rosés (causes externes / stables / non contrôlables et causes externes / instables / non contrôlables, les premières étant fondamentalement mises en avant par ces acteurs). En regard de ces repères, les causes internes, contrôlables ou non, stables ou instables, sont signalées par les cube bleus.

Si le propos des interviewés ne met pas en avant de cause interne au sens strict, il est remarquable qu'il révèle des conceptions quant au cap à donner à la formation, dont une part renvoie en outre à un point de vue tranché quant à l'EPS. Ces conceptions, qui sont relativement partagées et à tout le moins non controversées, constituent en elles-mêmes des éléments internes qui animent les acteurs de la formation interrogés : à leur yeux cette formation doit être pluridisciplinaire et viser à construire des compétences professionnelles fondamentalement relatives à l'initiation sportive. Cette conception peut s'envisager en tant que stable mais est de

³⁹ Ibid.

nature à évoluer. Elle serait d'autant plus stable qu'elle renverrait à une attitude, au sens de Moscovici (1996)⁴⁰, c'est-à-dire à une prédisposition à agir et réagir constituant l'axe vertébral des représentations. En tant que prédisposition, elle serait également difficilement contrôlable. On peut cependant envisager qu'une conception puisse évoluer, si bien qu'elle présente une part de contrôlabilité. Il serait ainsi question d'un élément interne, fondamentalement stable et non contrôlable, quoique non immuable et présentant sa part de contrôlabilité. Ce type d'objets est ainsi susceptible d'être invoqué au plan des causes internes si on se reporte au modèle de Weiner (1985)⁴¹ quand il ne l'est pas par les interviewés.

D'une manière générale, ceux-là présentent une tendance forte à invoquer des causes externes, non contrôlables et relativement stables, à fortiori lorsqu'ils localisent ces causes au sein du dispositif de formation. En outre, ils n'envisagent pas de facteur causal qui les impliquerait à l'interface de structures externes (allouant les moyens de formation, pilotant le dispositif de formation continue, influant sur la structuration des métiers du sport, etc.) et du dispositif de formation. Enfin, les interviewés ne pointent en rien leur conception du cap à donner à la formation en tant que cause possible d'un déficit d'efficacité de la formation initiale EPS en ISSEP. Ce panorama tranché peut dès lors réfracter un classique mécanisme de défense chez les interviewés, plus ou moins conscient, et/ou une difficulté, non moins classique, de chaque interviewé à se distancier son implication propre dans ce dispositif. Aussi convient-il de se pencher sur la possibilité d'un éventuel point aveugle, ou occulté, dans leur propos.

4.3. Le point aveugle des relations entre activités physiques et sportives et EPS

Il est possible que les interviewés ne disposent pas de point d'appui solide, à l'interface du dispositif de formation dont ils sont les acteurs et des structures externes à ce dispositif qui l'impactent en termes d'inputs (moyens alloués) ou d'outputs (devenir des étudiants diplômés). Il est par ailleurs généralement admis que la formation des enseignants requiert une pluralité de contenus (scientifiques, disciplinaires, pédagogiques ; *e.g.* : Mialaret, 1990⁴²) et est finalisée par la construction de compétences professionnelles (*e.g.* : Perrenoud, 1988⁴³ ; Baudoin,

⁴⁰ Moscovici, S. (1996). L'ère des représentations sociales. In W. Doise et A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 34-80). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

⁴¹ Weiner, B. (1985). *Op. Cit.*

⁴² Mialaret, G. (1990). *La formation des enseignants*. Paris : PUF.

⁴³ Perrenoud, P. (1988). La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception, *Pédagogie Collégiale*, 11(4), 16-22.

2002⁴⁴), même si l'adoption de l'entrée par les compétences ne s'est pas opérée sans débat (e.g. : Stroobants, 2002⁴⁵ ; Ollagnier, 2002⁴⁶). Ces éléments peuvent ainsi sembler accréditer l'idée, que réfracte le propos des interviewés, selon laquelle les causes principales du déficit d'efficacité de la formation initiale EPS en ISSEP, estimé par ses acteurs, sont de nature externe, relativement stable et en tout état de cause non contrôlables par ceux-ci. En ce sens, la principale source de vulnérabilité du dispositif de formation correspondant tiendrait à une incapacité de ses acteurs à peser sur la régulation de ce dispositif.

Pour autant, les compétences à viser dans le cadre de la formation professionnelle sont en elles-mêmes objet de questionnement (e.g. : Paquay et al., 2012⁴⁷) et leur caractérisation renvoie fatalement en premier lieu à la conception du métier ciblé. Cette conception est notamment en prise avec la question de la détermination des pratiques sociales de référence (Develay, 1992⁴⁸ ; Martinand, 1986⁴⁹ ; Terrisse, 2000⁵⁰). Celles-ci ne sont effet pas données à priori mais appellent un travail de sélection dans la culture d'une époque donnée puis de transformation visant à une adaptation aux visées éducatives, donc aux valeurs de référence, ainsi qu'aux possibilités d'appropriation des apprenants (Develay, 1992)⁵¹. Dans le cas de l'EPS, cette question a fait débat de longue date, par exemple en France (e.g. : Hébrard, 1986⁵²) mais aussi en Tunisie (e.g. : Lachheb, 2008⁵³), la référence sportive y étant au demeurant en elle-même questionnée (e.g. : Bedhioufi et al., 2010⁵⁴). Aussi la conception sportive de l'EPS que mettent en avant les interviewés est-elle à examiner en tant que possible source de vulnérabilité.

⁴⁴ Baudoin, J.-M. (2002). Les compétences et le thème de l'activité : vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation. In J. Dolz et E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 149-168). Bruxelles : De Boeck Université.

⁴⁵ Stroobants, M. (2002). La qualification ou comment s'en débarrasser. In J. Dolz et E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 61-76). Bruxelles : De Boeck Université.

⁴⁶ Ollagnier, E. (2002). Les pièges de la compétence en formation d'adultes. In J. Dolz et E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 61-76). Bruxelles : De Boeck Université.

⁴⁷ Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. Bruxelles : De Boeck Université.

⁴⁸ Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF éditeur.

⁴⁹ Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière. Des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*, Berne : Peter Lang.

⁵⁰ Terrisse, A. (2000). *Didactique des disciplines, Les références au savoir*. Bruxelles : Bruxelles : De Boeck Université.

⁵¹ Develay, M. (1992). *Op. Cit.*

⁵² Hébrard, A. (1986). *L'éducation physique et sportive, Réflexions et perspectives*. Paris : éditions Revue EP.S.

⁵³ Lachheb, M. (2008). L'idéaltype du corps dans l'enseignement de l'éducation physique tunisienne contemporaine. *Éducation et Sociétés*, 22, 45-59.

⁵⁴ Bedhioufi, H., Ayachi, S., & Ben Amar, I. (2010). L'institution sportive : rêve et illusion. *Revue horizon*, halshs-00817323.

4.3.1. Sport et formation initiale EPS en ISSEP

La référence sportive transparaît en premier lieu au regard des cours en sciences d'appui (catégorie 6), dispensés par les formateurs universitaires (*FU).

Un *FU indique ainsi, dans un plaidoyer pour la pluridisciplinarité des enseignements (extrait des énoncés typiques de la catégorie) : « *(donc) la il (faut) montrer à l'étudiant qu'il y a une (relation) (étroite) entre les (sciences) de la (motricité) et qu'il (fallait) surtout (optimiser) tous les (paramètres) pour une obtention des meilleures (performances) (sportives).* » Cet ancrage d'un cursus voulu pluridisciplinaire, dans la sphère sportive, se retrouve également, notamment, dans le propos d'un formateur de terrain (*FT) : « *pour comprendre les (paramètres) de dosage de l'entraînement il (faut) connaître les (paramètres) (physiologiques) pour comprendre le désistement il (faut) comprendre la (motivation) (donc) la (psychologie). et à partir de là on donne des (cours) pour (optimiser) l'apprentissage à-travers les (sciences). on fait un travail pour la (didactique) et la (didactique).* » Le fil directeur qui semble se dégager est qu'une base en termes de contenus scientifiques essentiels (e.g. : physiologie de l'effort, biomécanique, psychologie du développement, sociologie des pratiques sportives, etc.) est censée étayer des enseignements en didactique et pédagogie.

Les étudiants déplorent certes une rupture entre cours en sciences d'appui et champ de l'EPS. Dans le cas des sciences humaines, et sociales cela transparaît via un propos comme : « *le programme (touche) (plutôt) les (théories) (psychologiques) (cognitives) qui (affectent) la (performance) (sportive) à l'exemple de l'activation, l'anxiété, la (motivation), l'estime de soi des (sportifs) de (haut) niveau,* » On a en outre le même type de propos critique dans le cas des sciences de la vie et de la santé, avec notamment le propos suivant : « *en-plus les différentes (filiales) (énergétiques) (nécessaires) pour le déclenchement du mouvement et la poursuite de l'exercice (physique), les (exemples) données dans le (cours) dans en (relation) avec les (entraînements) des (sportifs) de (haut) niveau* ».

Cependant, en dépit de ces propos jugeant les cours en science d'appui trop en prise avec le sport de haut niveau, les étudiants semblent centrés sur la référence sportive. Ainsi, un étudiant (*Ch) indique qu'il essaie de pallier le manque de report à l'EPS durant les cours en sciences d'appui en s'informant des perspectives d'entraînement sportif adaptées aux adolescents : « *tout (cela) est absent dans nos (cours) d'EPS, j'essaie souvent de (regarder) (sur) (internet) les (bases) de l'entraînement en (milieu) scolaire, (aussi) les (bases) de l'entraînement et de la préparation (mentale) pour (optimiser) plus l'apprentissage et plus l'enseignement* ».

Par-delà ce propos isolé d'un étudiant, on pourrait imaginer que les cours relatifs à la pédagogie des activités physiques et sportives dispensés en formation initiale EPS relativisent un tel ancrage dans le champ de l'entraînement sportif. Cependant, la référence sportive apparaît fortement présente dans le propos des *Ch. Ainsi, 15 énoncés de la catégorie 1 la mettent-ils en avant, qui émanent de la moitié des *Ch, sans qu'aucun d'entre eux ne suggère d'alternative.

Cette référence transparaît lorsque les *Ch envisagent l'EPS au regard de la programmation du travail, avec notamment : « *(on) (commence) l (annee) (deja) par le MCP, (mise) en (condition) physique, et les (tests) d aptitude physique, detection et (evaluation) des-qualites physiques des (eleves:) detente, endurance, force (vitesse).* » Les contenus enseignés sont également décrits en termes de travail des aptitudes motrices et des techniques sportives, avec par exemple : « *(J) (ai) travaille (pendant) les (premieres) (seances) la capacite des (eleves) a reagir a differents signaux, sonores, auditifs, (puis) (progressivement) 3 (seances) de la (course) proprement dite (avec) (mesure) de la performance de (chaque) (eleve) et une (seance) ou (j) (ai) (focalise) l (attention) sur le non relachement a la (fin) de la (course) c (etais) plutot une (seance) de (perfectionnement/)* ». On peut encore mentionner ici, à titre d'exemple : « *deux (seances) impulsion et sautellement le plus (loin) et haut possible a l (aide) du tremplin (avec) (mesure) des (prestations) des (eleves) par le (metre) et 2 (seances) synchronisation des jambes (avec) les (bras) finish et quelques (repetitions) des (eleves).* » La logique de regroupement des élèves apparaît aussi fonction des niveaux sportifs des élèves : « *de la (circulation) de la (balle) dans l espace de jeu. pour la (mise) en-place pedagogique, (je) (divise) (souvent) (ma) (classe) en (groupe) de (niveau) apres a avoir (fait) une (competition) (C1) (pendant) la (premiere) (seance).* »

Cette importance accordée à la référence sportive n'est par ailleurs en rien en rupture avec le propos des formateurs de terrain concernant les enseignements relatifs aux activités physiques et sportives dispensés en formation initiale EPS en ISSEP (9 énoncés de la catégorie 1, émanant de quatre *FT et deux *Ch). Sont en effet ici essentiellement mis en avant des contenus moteurs, sportifs et/ou relatifs à la condition physique.

On a ainsi dans le cas de la natation, le propos suivant d'un *FT : « *(puis) les differents (types) de flottaison et de coule [...] (on) (passe) (progressivement) a l (initiation) l apprentissage et (perfectionnement) des-quatre modes de (nage) (on) (commence) par les (nages) alternatives le crawl* ». On a également, dans le cas de la gymnastique sportive, le propos suivant d'un *Ch : « *mais (on) peut (faire) cela dans un (semestre) pas (toute) une (annee), en (gymnastique) (on) (arrive) a (faire) des (enchainements) (gymniques) au sol, un apprentissage de l (ATR) de la*

roue, de la rondade et de la rondade valse pour les (garçons). » Lorsque les propos déplorent le manque de temps alloué à ce type d'enseignements, la terminologie renforce en outre l'idée d'une référence sportive forte, comme on peut l'illustrer avec le propos d'un *FT : « *pour la (specialite) aussi pourquoi un/ (seul) (semestre) de pedagogie? [...] ce n est pas possible ca, (on/) (va) (ressortir) un futur entraineur de (natation) (avec) un (seul) (semestre) en pedagogie/ de la (natation)?* ».

Enfin, si les *Ch se montrent critiques envers les cours relatifs à la pédagogie des activités physiques et sportives, c'est essentiellement pour en déplorer une advenue jugée trop tardive dans le curriculum (12 énoncés émanant de sept interviewés différents dont six *Ch et un *FT) et non pour questionner la référence opérée au champ de l'entraînement sportif. Un *Ch indique par exemple : « *pourquoi pas (on) (commence) a enseigner (debut) de la (deuxieme) (annee) pas en (deuxieme)(semestre) uniquement comme ca (on) a (largement) le (temps) pour (assimiler). dans la (premiere) (semestre) (on) (fait) de la pratique pure, (je) (me) rappelle qu (on) a (fait) le (handball), le (volley) (ball), la (gymnastique) et l (athletisme), (on) dirait qu (on) est en (premiere) (annee),* »

En définitive, le propos de l'essentiel des acteurs de la formation initiale EPS en ISSEP apparaît indiquer une référence forte au sport et plus particulièrement au champ de l'entraînement sportif pour envisager l'EPS. Si les cours en sciences d'appui sont dits fortement en prise avec le cas des sportifs de haut niveau, la critique qui en est faite, en particulier par les *Ch, ne remet pas en question la référence à l'entraînement sportif mais plutôt au cas des seuls adultes sportifs de haut niveau. De fait les propos des *Ch quant à l'EPS et des *FT quant aux cours relatifs à la pédagogie des activités physiques et sportives en formation initiale EPS mettent en exergue des notions telles celles d'aptitudes motrices, de qualités physiques, de techniques, de compétition, etc. On retrouve ici les thèmes phares de manuels d'entraînement sportif classiques comme ceux de Billat (1998)⁵⁵, Manno,(1992)⁵⁶, Weineck (1986)⁵⁷ ou dans le manuel d'Hahn (1987)⁵⁸, spécialement dédié au cas des enfants. Thèmes qui prévalent également lorsqu'on se centre sur le cas particulier de l'entraînement dans une activité sportive donnée, par exemple l'athlétisme, *e.g.* : Houvion et al. (1992)⁵⁹. Si les cours en sciences d'appui sont jugés sans relation avec le cas de l'EPS, c'est ainsi d'abord parce qu'il se reportent fortement au cas des sportifs de haut

⁵⁵ Billat, V. (1998). *Physiologie & méthodologie de l'entraînement, De la théorie à la pratique.* Bruxelles : De Boeck Université.

⁵⁶ Manno, R. (1992). *Les bases de l'entraînement sportif.* Paris : éditions Revue EP.S.

⁵⁷ Weineck, J. (1986). *Manuel d'entraînement sportif.* Paris : Vigot.

⁵⁸ Hahn, E. (1987). *L'entraînement sportif des enfants.* Paris : Vigot.

⁵⁹ Houvion, M., Prost, R., & Raffin-Peyloz, H. (1992). *Traité d'athlétisme, Vol. 3, Les sauts.* Paris : Vigot.

niveau. Ce n'est, en revanche, pas le report au champ de l'entraînement sportif en lui-même qui apparaît mis en question. Le report à ce champ apparaît en effet dominant dans les propos intéressant les cours de pédagogie des activités physiques et sportives dispensés en formation initiale EPS. Ce report l'est tout autant dans les propos des étudiants quant à l'EPS. Les acteurs de la formation initiale EPS en ISSEP semblent ainsi concevoir cette formation, comme l'EPS elle-même, en référence au champ de l'entraînement sportif. Cette conception n'apparaît pas questionnée en leur sein et paraît un allant de soi. Or, concevoir l'EPS en tant que discipline scolaire d'initiation sportive, en se donnant pour référence majeure l'entraînement sportif, est de nature à impacter la conception des compétences professionnelles à forger en formation. Aussi convient-il de questionner cette référence princeps à l'aune de l'EPS tunisienne.

4.3.2. Conception sportive de l'EPS et adéquation à la réalité de l'EPS tunisienne

On peut considérer, avec Bali (2005, p. 49-50)⁶⁰, que « *les Instituts supérieurs de sport et d'éducation physique (ISSEP) tunisiens dispensent aux futurs professeurs d'éducation physique et sportive (EPS) une double formation : une formation dans les activités physiques et sportives (gymnastique, athlétisme, natation, handball...) et une formation dans les sciences biologiques et humaines (anatomie, biomécanique, physiologie, psychologie, sociologie...).* » A ces deux niveaux, l'analyse des interviews d'acteurs de la formation initiale EPS en ISSEP, effectuées dans la présente étude, met en évidence une référence prégnante au champ de l'entraînement sportif. Plus que cela, cette analyse met en exergue une conception sportive de l'EPS, les pratiques sociales de références fondamentalement considérées pour concevoir l'EPS relevant de l'entraînement sportif des enfants et adolescents. Alors que la formation en ISSEP intègre depuis 1996 deux voies de formation, avec la filière EPS et la filière Sport (Bali, 2005)⁶¹, le propos des interviewés dans la présente étude indique la prégnance d'une référence sportive y compris dans la filière EPS. La référence au sport pour concevoir l'éducation physique et sportive n'est en rien choquante à priori. Sa prégnance, voire sa quasi exclusivité dans le propos des interviewés est en revanche à questionner, à l'aune de l'EPS tunisienne, ce qui appelle à s'intéresser à cette EPS au quotidien ainsi que du point de vue des textes officiels qui en pilotent la mise en œuvre.

⁶⁰ Bali, N. (2005). Articulation « théorie-pratique » dans la formation des élèves-professeurs tunisiens d'éducation physique. *Recherche et Formation*, 49, 135-150.

⁶¹ Bali, N. (2005). Op. Cit.

Il convient de constater, en premier lieu, que le quotidien de l'EPS tunisienne, à l'image des conceptions de l'EPS repérées chez les acteurs de la formation initiale EPS en ISSEP, semble fortement ancré dans la référence sportive, à tout le moins si on se reporte aux analyses de Lachheb (2008)⁶² quant à « *L'idéaltype du corps dans l'enseignement de l'éducation physique tunisienne contemporaine* ».

Selon Lachheb (2008, p. 149), « *Le corps sportif se présente comme un support technique qui met en œuvre un agencement de mouvements observables et mesurables ainsi que des compétences gestuelles propres à la réalisation d'une fin. Le travail musculaire, la dépense énergétique, les rythmes physiologiques et tous les processus de l'effort physique interagissent pour produire un rendement corporel extrême [...] garantissant la performance souhaitée.* »

Le corps sportif vise ainsi à une gestualité techniquement efficace et bio-énergétiquement efficiente à des fins de performance motrice. Le corps, ainsi conçu, est une construction abstraite, un « *idéaltype* », au sens de Weber (1971⁶³ ; 1992⁶⁴), appelant à une confrontation à une réalité empirique (Schnapper, 1999)⁶⁵. C'est précisément à cette mise en regard que Lachheb (2008, p. 150)⁶⁶ s'est attachée, dans le cas particulier de l'enseignement de l'EPS dans huit collèges de la région du Grand-Tunis, l'idéaltype étant ici « *utilisé pour interpréter et comprendre la réalité empirique de l'éducation physique tunisienne appréhendée à partir de la description ethnographique de ses pratiques pédagogiques et du rapport au corps qu'elles célèbrent et qu'elles incorporent.* »

Les résultats de l'étude de Lachheb (2008, p. 151-154)⁶⁷ se sont avérés indépendants du sexe, du grade, de l'ancienneté et de la spécialité sportive des enseignants observés, les principaux enseignements de cette étude étant les suivants :

- « *Les pratiques sportives* » constituent « *l'objet unique de l'enseignement* » ;
- Les enseignants s'attachent à transmettre des « *techniques sportives homologuées* », selon une organisation par cycle alternant « *entraînement* » et « *compétition* »,
- Dans ce cadre, « *L'agencement des séances d'entraînement et de compétition respecte l'organisation du travail sportif* » ;

⁶² Lachheb, M. (2008). L'idéaltype du corps dans l'enseignement de l'éducation physique tunisienne contemporaine. *Education et Sociétés*, 22, 145-159.

⁶³ Weber, M. (1971). *Économie et société, Tome I, Les catégories de la sociologie*. Paris : Plon.

⁶⁴ Weber, M. (1992). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon.

⁶⁵ Schnapper, D. (1999). *La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique*. Paris : PUF.

⁶⁶ Lachheb, M. (2008). Op. Cit.

⁶⁷ Ibid.

- L'approche pédagogique repose fortement sur la démonstration du geste du sportif de haut niveau, par l'enseignant, assortie de commentaires verbaux qui en soulignent les éléments clés, et sur son imitation par les élèves ;
- La pédagogie par objectifs est de rigueur, avec des enseignements organisés par des suites d'objectifs opérationnels procédant d'un « *découpage étudié du mouvement global en séquences gestuelles à répéter, pour les associer dans une structure totale et finale* » ;
- Cette didactisation de l'activité sportive vise à permettre une efficacité et une efficience accrues dans « *une situation sportive aménagée, communément nommée par les enseignants "situation de référence" – une situation d'apprentissage englobante et empruntée à la pratique sportive* », censée autoriser l'évaluation de la motricité sportive, « *objectif ultime de l'apprentissage* ».

Selon Lachheb (2008, p. 152)⁶⁸, « *L'éducation physique tunisienne se limite ainsi à la recherche d'une motricité fondée sur un contenu exclusivement sportif. L'option ainsi retenue véhicule l'idée de l'excellence sportive comme ligne de conduite idéale pour organiser et justifier l'enseignement.* » Ainsi envisagé, le sport constitue la référence majeure et l'objet ultime des enseignements de l'EPS observés. On œuvre ainsi plus précisément, selon une formulation que Lachheb (2008)⁶⁹ emprunte à Buytendijk (1957)⁷⁰, à l'aune d'un « *idéal normatif de la motricité* ».

L'adoption de cet idéal par les enseignants d'EPS tunisiens, à tout le moins par les sujets de l'étude de Lachheb (2008)⁷¹, apparaît en tout point cohérent avec la conception de l'EPS qui émane des acteurs de la formation initiale EPS en ISSEP interrogés dans la présente étude. On aurait ainsi une conception sportive de l'EPS bien installée et diffusée dans cette formation qui serait finalement en phase avec la réalité quotidienne de l'EPS tunisienne. En outre, Lachheb (2008, p. 152)⁷² souligne que les sujets de son étude œuvrent en conformité avec « *les directives consignées dans les instructions officielles et les programmes* » régissant cette discipline scolaire. On ne saurait aisément, de ce point de vue, reprocher aux enseignants d'EPS leur

⁶⁸ Ibid.

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ Buytendijk, F. J. J. (1957). Attitudes et mouvements. Étude fonctionnelle du mouvement humain. Paris : Desclée De Brouwer.

⁷¹ Lachheb, M. (2008). Op. Cit.

⁷² Ibid.

conception sportive de la discipline, pas plus qu'aux acteurs de la formation initiale EPS d'envisager l'EPS à l'aune d'une référence à l'entraînement sportif.

En ce sens, la référence au champ de l'entraînement sportif chez les acteurs de la formation initiale EPS en ISSEP, pour concevoir l'EPS, ne peut s'envisager en tant que source de vulnérabilité. Elle renverrait même, à l'inverse, à un indicateur d'efficacité de la formation et serait en cohérence tant avec les pratiques usuelles de l'EPS qu'avec le cap fixé par les instructions officielles et programmes en vigueur quant à cette discipline scolaire.

4.3.3. Conception sportive de l'EPS et vulnérabilité de la formation initiale EPS en ISSEP

La conception sportive de l'EPS que réfracte le propos des acteurs de la formation initiale EPS en ISSEP peut paraître en adéquation avec la réalité de l'EPS tunisienne, celle-ci semblant confortée par celle-là.

Pour autant, la référence sportive est en elle-même questionnable et les textes officiels qui la promeuvent ne sont en rien immuables. Lachheb (2008)⁷³ souligne ainsi que cette référence exclusive s'opère fatalement, en EPS, au détriment de la référence à des formes de pratiques corporelles autres que sportives. Celle-ci procède de ce fait d'une réduction des possibles et renvoie à un choix de valeurs et de contenus dans la culture d'une époque donnée (Develay, 1992⁷⁴), susceptible, en tant que choix, d'être interrogé. La référence sportive a ainsi été mise en question, dans le cas de l'EPS française, durant les années 1990 à 2000, au moment de la mise en place d'une visée relative à la vie physique à tous les âges de la vie. Cogérino (1999)⁷⁵ a par exemple défendu qu'une référence trop exclusivement sportive, opérée au détriment des activités physiques d'expression, de pleine nature et/ou de développement et d'entretien de soi, est de nature à compromettre l'accès de bon nombre d'élèves à la pratique physique à des fins d'entretien de la santé tout au long de la vie. D'une manière plus générale, voire plus radicale, Delignières et Garsault (1993)⁷⁶ ont souligné les dérives et effets pervers du sport, fragilisant selon eux cette référence première en EPS au bénéfice d'une visée relative à la vie physique à tous les âges.

⁷³ Ibid.

⁷⁴ Develay, M. (1992). Op. Cit.

⁷⁵ Cogérino, G. (1999). *Apprendre à gérer sa vie physique*. Paris : PUF.

⁷⁶ Delignières, D., & Garsault, C. (1993). Objectifs et contenus de l'EPS : transversalité, utilité sociale et compétence. *Revue EP.S.*, 242, 9-13.

Encore la critique de la référence sportive est-elle de nature à valoir au regard d'une diversité de visées éducatives et de choix éthiques associés. Dans le cas de la Tunisie, Tlili (2002)⁷⁷ a ainsi montré les difficultés que peuvent avoir à surmonter les femmes pour accéder au sport en ce qu'il renvoie à un idéaltype en décalage avec l'idéal corporel féminin : « *Du voile au short, du foyer à l'espace de la pratique sportive, de la pudeur du corps à la libre expression corporelle, de l'idéal de la corpulence à celui de la sveltesse, la femme et son corps se retrouvent au centre de cette confusion. Le sport féminin pose des questions nouvelles aux sociétés musulmanes du Maghreb dont les réponses sont tributaires de la capacité de changement des valeurs traditionnelles.* » Boubaker et Ardhaoui (2014)⁷⁸ ont par ailleurs souligné les difficultés rencontrées par les enseignants d'EPS de la région du Grand-Tunis à prendre en charge la mixité des élèves dans leurs cours, lesquels sont à connotation fortement sportive si on suit Lachheb (2008)⁷⁹. Aussi n'est-il pas inenvisageable que la référence sportive, en EPS, puisse constituer un obstacle à l'accès des filles à la pratique physique et impacte négativement leur vie physique future. Une telle éventualité est en tout état de cause à tout le moins à questionner.

En outre, même si on estime la référence sportive valide, force est d'admettre qu'elle peut susciter une diversité d'interprétations et de mises en œuvre possibles. D'une manière générale, les textes officiels qui la mettent en avant sont par nature à interpréter et appellent un travail de réinvention (Perrenoud, 1984)⁸⁰.

Ainsi la manière de concevoir la technique a-t-elle évolué au fil du temps dans le champ sportif. On peut envisager la technique en se reportant aux mouvements produits par les sportifs de haut niveau, pour en faire un modèle qui serait à imiter dans le cadre d'une initiation sportive. C'est précisément cette conception de la technique qu'a repérée Lachheb (2008)⁸¹ dans son étude de leçons d'EPS dans la région du Grand-Tunis. Pour autant, ce technicisme a été critiqué (e.g. : Garassino, 1980⁸²) au bénéfice de l'activité créative sous-tendant la mise en place d'une technique. Ainsi, peut-on décrire, modéliser, les mouvements permettant de sauter en rouleau ventral, par exemple à partir des productions de Valéry Brumel, et les présenter en tant que

⁷⁷ Tlili, F. (2002). Statut féminin, modèle corporel et pratique sportive en Tunisie. *STAPS*, 57, 53-68.

⁷⁸ Boubaker, A., & Ardhaoui, A. (2014). Mixité, EPS, & organisation de la classe. *Journal of Humanities and Social Science*, 19(8), 76-92.

⁷⁹ Lachheb, M. (2008). Op. Cit.

⁸⁰ Perrenoud, P. (1984). La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation, Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités construites par le système scolaire. Genève : Droz.

⁸¹ Lachheb, M. (2008). Op. Cit.

⁸² Garassino, R. (1980). La technique maudite, Une tentative de réhabilitation de la technique en EPS. *Revue EP.S*, 179, 49-53.

modèle technique à imiter. Mais on doit aussi admettre que si Dick Fosbury avait cherché à reproduire la technique du rouleau ventral des athlètes à la pointe dans les années 1960, il n'aurait pas inventé le *Fosbury-flop*, manière de sauter plus adaptée à ses qualités physiques propres, et n'aurait pas été le brillant vainqueur des Jeux Olympiques de Mexico en 1968. Si on peut montrer que le rouleau ventral et le Fosbury-flop respectent des principes mécaniques similaires (e.g. : Blancon, 1986⁸³), en dépit de différences formelles, force est de constater que l'un et l'autre sont le fruit d'une activité créatrice, de projet (Pradet et Soler, 2000⁸⁴). L'activité technique ainsi envisagée peut dès lors susciter une didactisation intégrant « *technique de base* » et « *technique personnalisée* » selon Fargier (2002)⁸⁵, i.e. : d'une part, le travail d'une gestuelle standard (e.g. : à partir d'un départ debout en sprint), pour assimiler les principes mécaniques d'efficacité valant pour tous les sujets, d'autre part, l'adaptation de la mise en œuvre de ces principes aux qualités physiques du sujet (e.g. : essai comparatifs de départs debout, en trépied ou en starting-blocks, avec les pieds plus ou moins écartés, les jambes plus ou moins fléchies au signal « prêts ! », etc.).

La référence sportive apparaît ainsi questionnable et interprétable et sa mise en question, comme son interprétation, par les professeurs d'EPS ou par les personnels qui les forment, est de nature à bénéficier à la mise œuvre et au devenir de cette discipline. Il en va, en somme, d'une attitude fondant ces intervenants en tant qu'acteurs de l'EPS. Or, on ne trouve pas d'indication claire d'une telle attitude dans le propos des interviewés de la présente étude. Il est dès lors envisageable que la conception sportive univoque de l'EPS qui les anime constitue une source de vulnérabilité professionnelle. En tout état de cause, cette conception, si on se fie aux observations de Lachheb (2008)⁸⁶, est notamment de nature à susciter un abord des techniques sportives en EPS dont la pertinence pourrait être questionnée (e.g. : Garassino, 1980⁸⁷).

Par ailleurs, si la référence sportive repérée chez les acteurs de la formation initiale EPS en ISSEP se tient en regard des instructions officielles et programmes régissant l'EPS tunisienne (Lachheb, 2008)⁸⁸, cette discipline scolaire est également censée concourir à des visées plus

⁸³ Blancon, T. (1986). Du ciseau au Fosbury, Quelques situations pour améliorer l'impulsion verticale. Revue EP.S, 198, 21-23.

⁸⁴ Pradet, M., & Soler, A. (2000). Technique et EPS. *Dossier EP.S*, 50, 108-110.

⁸⁵ Fargier, P. (2002). Éducation athlétique et athlétisme éducatif, en EPS. In T. Terret, P. Fargier, B. Rias & A. Roger (Eds.), *L'athlétisme et l'école, Histoire et épistémologie d'un sport éducatif* (pp. 109- 163). Paris : L'Harmattan.

⁸⁶ Lachheb, M. (2008). Op. Cit.

⁸⁷ Garassino, R. (1980). Op. Cit.

⁸⁸ Ibid.

générales. La loi du 11 février 2008⁸⁹ fixe de ce point de vue des repères à considérer. Au regard de cette loi, l'EPS est notamment censée contribuer, comme toute discipline, à l'acquisition de « *compétences et capacités générales* » renvoyant à des « *savoir-faire méthodologiques* » qui sous-tendent la résolution de problèmes, à des « *compétences entrepreneuriales* » relatives à la démarche de projet, à des « *compétences comportementales* » liées à la prise de responsabilité, à la coopération ou encore à l'acceptation de la critique et, plus généralement, de l'opinion d'autrui. L'EPS tunisienne est ainsi appelée, au travers de la pratique des activités supports à son enseignement, à susciter, tout à la fois, des acquisitions relatives aux activités physiques et sportives et des acquisitions méthodologiques et sociales. La pertinence d'une conception radicalement sportive de l'EPS semble dès lors à questionner en regard de ce double objectif, sauf à considérer à priori que les progrès techniques dans les activités physiques et sportives assurent ipso facto l'accès aux « *compétences et capacités générales* » spécifiées par la loi du 11 février 2008.

La conception sportive de l'EPS repérée dans le propos des acteurs de la formation initiale EPS en ISSEP semble dès lors bel et bien susceptible de concourir à ne pas armer suffisamment les formés à affronter les enjeux de leur future profession. Il en irait, en ce sens, d'une source de vulnérabilité professionnelle, pouvant notamment se traduire par des enseignements centrés sur la dimension sportive au détriment des dimensions méthodologiques et sociales.

Un éventuel moindre questionnement de la référence à l'entraînement sportif serait en tout état de cause d'autant plus susceptible d'accroître le risque de vulnérabilité professionnelle qu'il ne semble pas exister de garde-fou en termes de référentiel de compétences professionnelles. Ainsi un formateur interviewé indique-il : « *L'urgence est de concevoir un référentiel de compétences professionnelles qui servira de guide pour la conception des programmes de la formation initiale. J'attire l'attention que jusqu'à nos jours il n'y a pas de référentiel de compétences qui fixe dument les compétences nécessaires à acquérir pour un futur enseignant d'EPS. Se pose alors la question : quel est le profil d'un enseignant d'EPS en Tunisie ? à mon avis il sera très difficile de répondre !* ». Propos en tout point cohérent avec celui d'un directeur d'ISSEP : « *A mon avis, tout à revoir, on est actuellement sur un projet en coopération avec la direction de l'EPS, de la recherche et de la formation qui vise à élaborer un référentiel de compétences pour les enseignants d'EPS et pourquoi pas voir la possibilité d'un référentiel de compétences pour tous les formateurs de tous les ISSEP comme un document national unifié qui met en place*

⁸⁹ Loi n°2008-9 du 11 février 2008, modifiant et complétant la loi d'orientation n° 2002-80 du 23 juillet 2002, relative à l'éducation et à l'enseignement scolaire.

les compétences professionnelles à développer, [...] comme c'est le cas dans les pays européens. Une grande question en Tunisie, que sera alors le profil d'un enseignant d'EPS ? On ne peut pas répondre. »

On peut, en définitive, défendre que la conception sportive de l'EPS sur laquelle semblent s'accorder l'essentiel des acteurs de la formation initiale EPS en ISSEP constitue une cause interne (au sens de Weiner, 1985⁹⁰) de vulnérabilité professionnelle chez les formés. Cette cause serait en outre relativement stable et peu contrôlable par les acteurs en ce qu'elle renverrait aux représentations sociales voire à l'attitude qui en constitue l'axe vertébral (Moscovici, 1996)⁹¹. Elle serait ainsi d'autant plus effective que ceux-ci ne perçoivent pas la référence forte au champ de l'entraînement sportif qui les anime comme cause potentielle d'un déficit d'efficacité de la formation, ce qui serait favorisé par une absence de référentiel de compétences professionnelles. Cette cause serait en outre particulièrement déterminante dans le sens où elle impacte la capacité des formés à faire professionnellement face aux enjeux du système éducatif tunisien.

4.4. Portée de l'analyse

Le propos des quatre types d'acteurs de la formation initiale EPS en ISSEP interviewés (étudiants diplômés, directeurs d'ISSEP, formateurs de terrain, formateurs universitaires) a signifié un point de vue relativement partagé, à tout le moins non controversé, quant au cap à donner à cette formation. Leur propos plaide plus précisément en faveur d'une formation pluridisciplinaire visant à doter les formés des compétences professionnelles d'un enseignant d'EPS envisagé comme un initiateur sportif. Les interviewés sont également apparus s'accorder à considérer que le dispositif de formation initiale EPS en ISSEP présente un déficit d'efficacité. Ils tendent à imputer le déficit ainsi estimé à une série de causes externes au dispositif de formation en lui-même, renvoyant au contexte social et institutionnel en lequel ce dispositif s'inscrit. En outre, si des causes inhérentes au dispositif de formation en lui-même sont pointées, chaque type d'acteurs interrogé s'est avéré tendre à les considérer en tant qu'externes à lui-même. Prises pour argent comptant, ces attributions causales signifieraient dès lors une vulnérabilité majeure du dispositif de formation : ses acteurs, qui seraient du reste plutôt des usagers ou des agents que des acteurs au sens strict, ne seraient pas à même de réguler ce dispositif. Les attributions causales pointées ont cependant paru réfracter la mobilisation

⁹⁰ Weiner, B. (1985). Op. Cit.

⁹¹ Moscovici, S. (1996). Op. Cit.

éventuelle de mécanismes de défense ou encore une difficulté de chaque acteur à se mettre à distance de son implication propre dans ce dispositif. Aussi l'absence d'invocation de causes internes (au sens de Weiner, 1985⁹²) a-t-elle suscité un réexamen du propos des interviewés.

4.4.1. Synthèse

Le propos des interviewés a mis en avant quatre causes externes au dispositif de formation initiale EPS en ISSEP, liées : (1) au manque en ressources humaines compétentes pour encadrer le stage en établissement scolaire, considéré comme un point d'orgue de la formation, (2) au moindre volume horaire alloué au dispositif de stage suite à la mise en œuvre de la réforme LMD, (3) à l'absence de prise en charge des néo-diplômés en attente d'un poste en raison d'une carence en personnels d'inspection et, plus généralement, du moindre développement de la formation continue, (4) aux difficultés socioéconomiques, liées à une moindre structuration des métiers du sport, que rencontrent les néo-diplômés alors que le délai d'attente d'un poste d'enseignant est de plusieurs années. Le panorama dépeint signifie ainsi des difficultés, à professionnaliser les étudiants et à assurer aux diplômés un devenir professionnel, qui sont en outre de nature à faire mauvaise synergie. Au regard du modèle de Weiner (1985), les causes invoquées sont ici systématiquement externes, au dispositif de formation comme aux acteurs de ce dispositif, relativement stables quoique non immuables et non contrôlable par ces acteurs. Si elles sont susceptibles de limiter fortement l'efficacité de la formation, elles dédouanent aussi les acteurs de toute responsabilité dans leurs éventuels effets pervers.

Ceux-ci mettent cependant également en avant des causes inhérentes au dispositif de formation, liées : (1) à un positionnement des cours relatifs à la pédagogie des activités physiques et sportives dans le curriculum, jugé trop tardif par les formés, (2) à des problèmes de prérequis et d'attitude des étudiants, pointés par les formateurs et directeurs d'ISSEP, (3) à la nécessité de recourir à des personnels manquant de compétence pour encadrer les étudiants durant leur stage en établissement scolaire, imputée aux ressources humaines allouées, (4) à des cours en sciences d'appui, dispensés par les formateurs universitaires, jugés trop en prise avec le sport de haut niveau et pas assez avec l'EPS par les autres acteurs de la formation et (5) à des cours en technologie des activités physiques et sportives, dispensés par les formateurs de terrain, qui sont jugés à réactualiser par un formateur universitaire. S'il est question de causes relativement stables imputées au dispositif de formation, ces causes demeurent externes (au sens de Wiener,

⁹² Weiner, B. (1985). Op. Cit.

1985⁹³) puisque chaque type d'acteurs tend à s'exonérer de toute responsabilité dans les causes qu'il met en avant. Ces causes sont de ce fait présentées en tant que non contrôlables.

Cette tendance générale à imputer le déficit d'efficacité du système de formation à des causes externes est en outre renforcée, dans le cas des causes extérieures au dispositif de formation en lui-même, par le fait que les interviewés n'envisagent pas de possibilité de contrôle, même relatif, via des dispositifs qui se positionneraient à l'interface du dispositif de formation et de son environnement direct. Il serait théoriquement possible de s'appuyer sur de tels dispositifs pour faire remonter un problème, des préconisations, etc., sans pour autant décider des mesures prises, par exemple au regard de l'allocation en ressources ou de la répartition des volumes horaires.

A supposer que de tels dispositifs de feedback et de régulation ou de négociation n'existent pas, il serait encore possible d'œuvrer à leur mise en place, par exemple pour peser sur la structuration des métiers du sport. Dans la même logique, les causes pointées qui sont inhérentes aux dispositifs de formation en lui-même pourraient susciter des échanges et des mesures au sein d'instances ad hoc dans les ISSEP qui permettraient un suivi et une régulation du dispositif de formation. Or, aucune possibilité de ce type, qui donnerait une prise, fût-elle minimale, sur les causes externes et favoriserait leur contrôlabilité, n'apparaît envisagée ou même simplement évoquée par les interviewés.

Il ne s'agit en rien, en notant cela, de jeter la pierre à un quelconque interviewé. Il est tout à fait possible que les analyses des acteurs du dispositif de formation initiale EPS en ISSEP les conduisent à pointer des causes externes suffisamment lourdes à leurs yeux pour impacter fortement une absence de motivation au changement, l'attribution causale étant en elle-même en relation forte avec la sphère émotionnelle et les comportements motivés (Weiner, 1985)⁹⁴.

On perçoit de fait un certain fatalisme dans certains propos, par exemple celui d'un formateur : « *Adieu le domaine de l'EPS en Tunisie. Vous voyez Ines actuellement les manifestations spectaculaires contre la ministre et le ministere, il n'y a pas recrutement d'ici 2019, c'est-à-dire je prends votre cas, vous etes diplômeee en quelle annee ? vous allez attendre encore 6 ans pour compleeter le reste des promotions* ». Fatalisme qui peut devenir défaitisme, comme le suggère le propos suivant d'un étudiant diplômé : « *Aucun moyen qui te rend motive pour travailler. L'infrastructure de l'issep ne permet pas d'accomplir des bonnes conditions de*

⁹³ Ibid.

⁹⁴ Ibid.

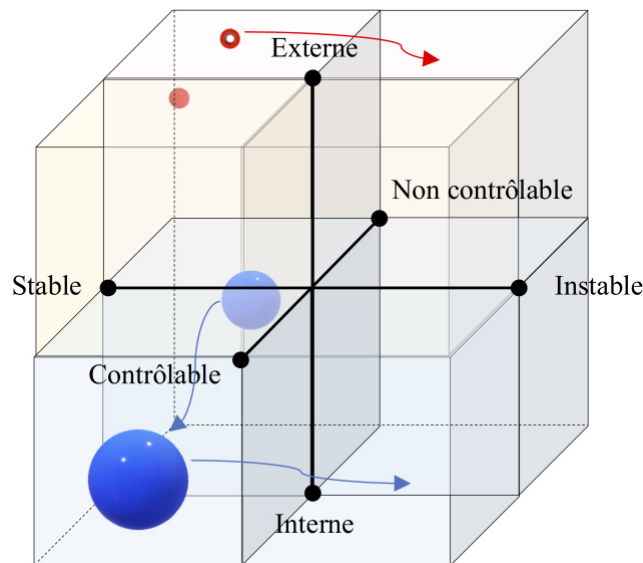
travail permettant de percevoir la pertinence de la finalitee de l'EPS. L'EPS est une pratique d'intervention pas une science, mais elle est alimentee par des sciences telle que la psychologie, la sociologie, la physiologie, la biomecanique, il faut penser de cette façon, il ne faut pas voir les choses uniquement dans l'angle de faire eemerger des sportifs de haut niveau et des entraineurs. Là à l'issep on a une seule affaire dans la teete, la construction des sportifs d'elite, des bons entraineurs qu'ils vont etre destines aux clubs tunisiens, des prepareateurs physiques, on est resté depuis 50 ans sur ce modele. »

En tout état de cause, les interviewés, s'ils s'accordent à avancer que le dispositif de formation initiale EPS en ISSEP ne parvient pas à accomplir ses fins au mieux, tendent aussi à ne pas s'envisager disposer en propre de points d'appui qui les autoriseraient à œuvrer activement à une régulation. Cette constatation conforte dès lors dans l'idée d'une vulnérabilité majeure du dispositif de formation, liée à une incapacité effective de ses acteurs à influencer directement sur le devenir de ce dispositif ou encore à une cécité aux paramètres sur lesquels ils pourraient agir directement.

La seconde possibilité s'est avérée crédible. La conception de l'EPS en tant que discipline d'initiation sportive, mise en avant et non débattue par les interviewés, est certes apparue en phase avec la réalité de l'EPS tunisienne, au regard des instructions officielles et des programmes comme en regard des pratiques effectives des enseignants d'EPS en poste. Cette conception s'est cependant également avérée susciter des pratiques d'enseignement questionnables en regard de la référence sportive affichée mais aussi, et peut-être surtout, au regard des missions allouées à l'École par la loi du 11 février 2008 qui appelle à effectuer, en EPS, outre des progrès dans les activités physiques et sportives, des acquisitions à caractère méthodologique et social. Aussi la référence au champ de l'entraînement sportif mise en avant par les acteurs de la formation en ISSEP et marquant fortement les formés est-elle apparue à questionner.

La Figure 5 rend compte du panorama des causes invoquées ou invocables quant au déficit d'efficacité du dispositif de formation initiale EPS en ISSEP sur lequel s'accordent les acteurs de cette formation.

Figure 31 – Déficit d'efficacité estimée de la formation EPS en ISSEP : panorama des causes



Les causes d'un déficit d'efficacité de la formation initiale EPS en ISSEP, estimées par les acteurs de cette formation, sont présentées en fonction du modèle de l'attribution causale de Weiner (1985). Les trois dimensions majeures de ce modèle sont ici représentées par un système d'axes (●—●) : localisation (dichotomie interne-externe), stabilité (dichotomie stable-instable) et contrôlabilité (dichotomie contrôlable-non contrôlable).

Les types de causes invoquées par les acteurs de la formation initiale EPS en ISSEP quant au déficit estimé d'efficacité de cette formation sont signalées par les cubes roses (causes externes / stables / non contrôlables et causes externes / instables / non contrôlables, les premières étant fondamentalement mises en avant par ces acteurs). Deux séries de causes sont avancées à ce niveau : (●) causes externes, stables et non contrôlables liées au contexte dans lequel s'inscrit le dispositif de formation : (1) moindre dotation en ressources humaines compétentes pour encadrer le stage en établissement scolaire, (2) moindre volume horaire alloué au stage, (3) moindre prise en charge des néo-diplômés par les corps d'inspection et la formation continue, (4) période d'attente d'un poste durant plusieurs années pendant lesquelles les étudiants sont en situation socioéconomique difficile en raison de la structuration des métiers du sport. Ces causes sont néanmoins susceptibles de changements qualitatifs dans la durée (pas d'immuabilité, ce dont rendent compte les flèches →) pouvant à terme annihiler leur statut de cause

(●) causes inhérentes au dispositif de formation que chaque type d'acteurs interviewé perçoit comme externes à lui-même : (1) positionnement des cours relatifs à la pédagogie des activités physiques et sportives dans le curriculum jugé trop tardif par les étudiants, (2) problèmes de prérequis et d'attitude chez les étudiants, selon les cadres de la formation, (3) nécessité de recourir à des personnels non formés en tant qu'encadrants du stage en établissement scolaire en raison des moyens alloués, (4) cours en sciences d'appui, dispensés par les formateurs universitaires, jugé trop en prise avec le sport de haut niveau par les autres types d'acteurs de la formation, (5) cours de technologie des activités physiques et sportives, dispensés par les formateurs de terrain, jugés à réactualiser par un formateur universitaire.

Les causes externes et contrôlables éventuelles sont signalées par les cubes jaunes (causes externes / stables / contrôlables et causes externes / instables / contrôlables). On constate que les interviewés ne mettent pas en avant de cause de ce type qui les positionneraient en tant qu'acteurs potentiels d'une régulation via des leviers à l'interface du dispositif de formation et de son contexte institutionnel et socioéconomique ou au plan d'instance d'évaluation et de suivi au sein des ISSEP.

Les causes internes sont signalées par les cubes bleus (causes internes / instables / non contrôlables, causes internes / stables / non contrôlables, causes internes / stables / contrôlables, causes internes / instables / contrôlables). Si les acteurs ne mettent pas en avant de cause interne, leur conception sportive de l'EPS est apparue comme une source de vulnérabilité professionnelle majeure, en ce qu'elle est de nature à induire des pratiques d'enseignement questionnables au regard de la référence sportive elle-même ainsi qu'au regard des attendus éducatifs fixés par la loi du 11 février 2008. Cette cause (●), est stable en ce qu'elle relève d'une conception bien ancrée et non contrôlable en ce qu'elle n'est pas en l'état identifiée en tant que cause par les interviewés. Elle pourrait susciter une prise de conscience et des questionnements la rendant potentiellement contrôlable, la rendant instable voire l'annihilant (→). En complément, au plan des causes internes / instables / non contrôlables, on pourrait envisager une influence de l'intentionnalité des acteurs, voire la mise en place d'une attitude plus générale de questionnement des conceptions en place...

La forme géométrique symbolisant la cause interne identifiée est plus grande que celle symbolisant les causes externes, d'une part, dans le sens où celle-ci offre une prise potentielle directe aux interviewés, d'autre part, en ce que même si les causes externes s'annihilaient, la cause interne identifiée limiterait fortement l'efficacité du dispositif de formation.

En définitive, les acteurs de la formation initiales EPS en ISSEP interrogés s'accordent à considérer l'existence d'un déficit d'efficacité de cette formation. Ils imputent explicitement celui-ci au contexte en lequel s'inscrit ce dispositif de formation, attribuant ainsi pour partie le

problème d'efficacité qu'ils perçoivent à des causes externes au dispositif de formation et non contrôlables par eux-mêmes. S'ils concourent aussi à mettre en avant des causes inhérentes au dispositif de formation, chaque type d'interviewé tend à pointer des causes dont il ne serait en rien responsable. Il est ainsi à nouveau question de causes externes, relativement stables et non contrôlables.

Si on en reste aux causes mises en avant par les interviewés, on en vient à constater une vulnérabilité majeure du dispositif de formation, tenant à ce que ces acteurs seraient dans l'incapacité d'œuvrer à une régulation de la formation. Le propos de certains interviewés semble en cohérence suggérer un sentiment d'impuissance. Cela pourrait expliquer que le propos des interviewés n'envisage pas de relative contrôlabilité des causes externes pointées, pourtant théoriquement envisageable au plan de dispositifs d'évaluation et/ou de régulation à l'interface des ISSEP et de leur environnement institutionnel et socioéconomique ou encore internes aux ISSEP.

Le report relativement systématique à des causes externes non contrôlables peut toutefois être pour partie le fait de mécanismes de défense plus ou moins consciemment activés par les interviewés et/ou des difficultés de chacun d'eux à se mettre distance de son positionnement propre dans le dispositif de formation. En tout état de cause, ces acteurs n'apparaissent pas enclins à questionner la conception sportive de l'EPS qu'ils partagent quand celle-là est de nature à susciter des pratiques d'enseignement perfectibles en regard de la référence sportive elle-même, voire d'une pertinence limitée au regard du cap éducatif fixé par la loi du 11 février 2008.

Il en va donc d'une source de vulnérabilité essentielle dans le sens où la conception de l'EPS en place n'est pas perçue comme étant à questionner alors même qu'elle resterait vectrice d'effets pervers quant aux pratiques enseignantes y compris en l'absence des causes externes mises en avant. Ces effets pervers sont au demeurant favorisés par l'absence de référentiel de compétences professionnelles.

Aussi voit-on se dessiner un enjeu majeur. Une réflexion collective et individuelle au bien-fondé et aux limites de la conception sportive qui anime les acteurs de la formation initiale EPS en ISSEP est en effet de nature à rendre contrôlable cette cause interne, donc à leur donner matière à une régulation active.

4.4.2. *Généralisation potentielle des résultats au regard des sujets de l'étude*

Les analyses ici exposées procèdent de l'examen des interviews de 34 acteurs de la formation initiale EPS en ISSEP, ce qui conduit à s'interroger sur leur validité éventuelle au-delà de ce seul échantillon. Ces interviews ont au demeurant été principalement effectuées avec des sujets relevant de l'ISSEP de Ksar Said. L'investigation s'est en effet ouverte aux quatre ISSEP tunisiens (ISSEP de Gafsa, Kef, Ksar Said et Sfax) exclusivement via les interviews de leurs directeurs.

Si cet état de fait peut s'envisager en tant que limite, il offre cependant l'opportunité de vérifier si les propos des directeurs des ISSEP de Gafsa, Kef et Sfax sont en résonance avec ceux de l'ensemble des interviewés. Cette vérification, qui est de nature à fournir des indications quant à la possible généralisation des résultats obtenus et de leur analyse, appelle à se centrer sur les propos des quatre directeurs d'ISSEP pour confronter le propos du directeur de l'ISSEP de Ksar Said à ceux des directeurs des trois autres ISSEP en fonction des résultats de l'analyse du propos de l'ensemble des interviewés. Il serait envisageable de prendre appui sur les énoncés typiques de chaque catégorie. Cependant, ces énoncés sont en moindre nombre (17 énoncés pour l'ensemble des directeurs, *i.e.* : moins de 10% du nombre total d'énoncés typiques, ce qui n'est pas aberrant si on considère que les directeurs constituent quatre des 34 interviewés). Il a été jugé plus judicieux de prendre appui sur la retranscription du propos de chaque directeur afin d'opérer un « *classement par boîtes* » (Bardin, 1998)⁹⁵ fonction des catégories déterminées (via l'analyse Alceste[®] du propos de l'ensemble des interviewés) et des idées-clés détectées au sein de chacune d'elles (via l'analyse catégorielle prolongeant l'analyse Alceste[®]). Cette approche permet en effet de disposer d'un point de vue plus exhaustif du propos des directeurs, en fonction du propos de l'ensemble des interviewés.

Les retranscriptions des interviews des quatre directeurs d'ISSEP ont ainsi été lues en détail et il a d'abord été recherché ce qui, dans le propos de chacun d'eux renvoie aux catégories repérées via l'analyse Alceste[®] de l'ensemble des 34 interviews effectuées. L'objet n'était pas d'opérer un comptage précis des occurrences mais de repérer la présence ou bien l'absence des idées-clés de chaque catégorie. Cela a aussi permis de pointer des propos qui n'en relèvent pas pour en examiner par ensuite la teneur.

Le panorama des propos des directeurs des quatre ISSEP renvoyant aux idées-clés repérées dans l'ensemble des interviews est fourni par le Tableau 4. On constate en premier lieu une

⁹⁵ Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

homogénéité de propos chez les quatre directeurs d'ISSEP. Ainsi, chacun émet une idée, au moins, relevant de chacune des six catégories repérées dans le propos des 34 interviewés (Tableau 4).

Tableau 36 – Idées-clés émanant du total des interviewés et propos des directeurs d'ISSEP

	T	KS	G	K	S
C1 : formation à la pédagogie des APS dans la FI (formation initiale) EPS en ISSEP					
- Conception sportive de l'EPS chez les *Ch	15				
- Conception sportive de la formation en APS chez les *FT	10				
- Désaveu des modalités de mise en œuvre de cette formation par les *Ch	12				<input checked="" type="checkbox"/>
- Manque de prérequis (langage, attitude...) noté par les cadres de la formation	9	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
C2 : stage en établissement scolaire dans la FI EPS en ISSEP					
- Taux d'encadrement des stagiaires jugé insuffisant	10	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- Compétence des formateurs à encadrer jugée insuffisante	5				
- Volume horaire imparti depuis le passage au LMD jugé insuffisant	4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- Stage considéré comme un lieu anxiogène générateur de tensions	3				
- Suggestion d'une régulation du dispositif	2				
C3 : formation post-Licence et formation continue des diplômés de la FI EPS des ISSEP					
- Moindres possibilités de poursuite d'études post-Licence (fin de la FI EPS)	13				
- Faible développement de la FC des enseignants d'EPS	11	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- FC des enseignants d'EPS réservée aux enseignants titulaires	3		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Absence de suivi des diplômés EPS des ISSEP en amont de la prise de poste	11	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- Temps de latence long (années) entre diplomation EPS et titularisation	3		<input checked="" type="checkbox"/>		
C4 : emploi et à la situation socioéconomique des diplômés de la FI EPS en ISSEP					
- Difficultés socioéconomiques des diplômés suite à leur FI EPS	10	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- Diplômés venant essentiellement de couches sociales défavorisées	3				
- Nécessité de développement et de structuration des métiers du sport	7				
- Rares initiatives balbutiantes dans ce cadre	2				
- Débouchés valorisants (étranger, etc.) existant surtout pour les plus fortunés	3				
C5 : construction des compétences professionnelle en FI EPS en ISSEP					
- Souci de construction de compétences professionnelles relatives à l'EPS	19	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- Doute quant à l'efficacité de la formation à construire ces compétences	7	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
C6 : cours en sciences d'appui dispensés en FI EPS en ISSEP					
- Manque de lien entre cours en sciences d'appui et EPS, liens avec le sport	17				<input checked="" type="checkbox"/>
- Pluridisciplinarité de ces cours non remise en question voire revendiquée	7	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- Moindre pertinence des cours de technologie des APS pouvant les prolonger	1				

Le propos des directeurs de quatre ISSEP tunisiens (Ksar Said = KS ; Gafsa = G ; Kef = K ; Sfax = S) est ici mise en regard des idées-clés émanant des 34 acteurs de la formation initiale EPS en ISSEP interviewés (12 formateurs de terrain, 10 étudiants diplômés, huit formateurs universitaires et les directeurs des quatre ISSEP tunisiens). La répartition des nombres de formulation des idées-clés pour l'ensemble des interviewés (T) est fournie. La présence d'une idée-clé donnée dans le propos d'un directeur d'ISSEP donné est signalée par . L'absence de report à un idée-clé donnée chez un directeur d'ISSPEP donnée est signalée par un fond gris.

L'homogénéité du discours des quatre directeurs d'ISSEP transparait d'autant plus que lorsque leur propos porte sur une catégorie de problèmes donnée, c'est généralement pour exprimer une même idée-clé. On observe ainsi ce phénomène dans neuf cas sur 13 (Tableau 4).

Ainsi, lorsque le propos d'un directeur renvoie à la catégorie 2, relative au stage en établissement scolaire, c'est systématiquement soit pour déplorer le taux d'encadrement des étudiants, soit pour regretter que le passage à une logique LMD ait conduit à une réduction du volume horaire alloué au stage.

Concernant le taux d'encadrement, le directeur de l'ISSEP de Ksar Said indique par exemple : *« on a un manque remarquable au niveau du nombre total des enseignants de didactique et des enseignants qui assurent la pédagogie pratique, ce qui va toucher directement le taux d'encadrement qui devient très élevé par groupe d'élève, tu trouves des fois 18 étudiant chez le même superviseur universitaire [...], l'étudiant devient mal encadré »*. On a le même type de propos chez le directeur de l'ISSEP de Gasfa qui indique notamment : *« Le taux d'encadrement actuel est très faible. [...] j'ai un manque aussi au niveau des enseignants experts en pédagogie pratique, »* La directrice de l'ISSEP de Kef surenchérit, indiquant par exemple : *« Le futur cadre n'est pas capable de planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves. Cela est expliqué à mon avis par le nombre hyper élevé d'étudiants par superviseur. Je te donne un exemple, nous à l'ISSEP de Kef, on a 15 étudiants par formateur durant lestage, on n'a pas le choix, on n'a pas assez de spécialistes en la matière, ce qui influe énormément la qualité de l'encadrement. »* A nouveau en cohérence, le directeur de l'ISSEP de Sfax indique : *« d'ailleurs à l'ISSEP de Sfax on a un manque de spécialistes en la matière on n'a pas assez de didacticiens qui pourront encadrer les stagiaires, c'est pour cela que je désigne des fois quelqu'un qui enseigne la physiologie par exemple pour encadrer »*.

Lorsqu'un directeur émet une idée qu'on ne trouve pas émise par ses pairs, c'est en outre généralement pour compléter un propos valant pour tous. Ainsi, quand tous les directeurs soulignent le moindre développement actuel de la formation continue des enseignants d'EPS en Tunisie (catégorie 3), les directeurs des centres de Gafsa et Kef ajoutent que les actions de formation continue existantes concernent exclusivement les enseignants en poste, celui de Gafsa soulignant que le temps de latence entre diplomation et obtention d'un poste de titulaire est long (Tableau 4). Ce n'est que de façon marginale (deux cas sur 13) qu'un directeur émet une idée-clé qui n'est pas reprise par ses pairs (Tableau 4), pour donner un avis sur le moment d'initialisation des cours de pédagogie pratique dans le curriculum ou sur le manque de relations

opérées avec le champ de l'EPS durant les cours en sciences d'appui (directeur de l'ISSEP de Sfax, dans les deux cas).

Ainsi envisagé, le propos des directeurs des quatre ISSEP apparaît cohérent avec celui de l'ensemble des interviewés. Si ceux-ci ne reprennent pas toutes les idées-clés (13 sur 24 sont reprises), c'est sans doute en ce qu'ils s'expriment depuis leur position de directeurs, ce que semble confirmer la grande homogénéité de leur propos au regard des thèmes abordés. Cette cohérence avec le propos de l'ensemble des interviewés, comme cette homogénéité de propos des directeurs, plaide ainsi en faveur d'une généralisation possible des résultats et analyses de la présente étude.

Encore convient-il, pour s'en assurer plus avant, de s'intéresser aux propos des directeurs d'ISSEP qui se positionneraient en dehors des catégories construites via l'analyse Alceste[®] de l'ensemble des interviews. Compte tenu de la logique sous-tendant les calculs opérés par le logiciel, il est en effet logique que les directeurs aient émis des points de vue trop isolés pour être comptabilisés via l'analyse de l'ensemble des interviews. La prise en compte des tels propos s'avère ne pas mettre en question l'idée qu'on peut raisonnablement généraliser les résultats princeps obtenus et les analyses qu'ils ont suscitées aux quatre ISSEP tunisiens. Celle-ci vient même conforter ces analyses.

Ainsi, le propos des directeurs pointe la nécessité de développer une activité à l'interface des ISSEP et de leur environnement, de nature à autoriser une relative contrôlabilité sur les causes externes d'un déficit d'efficacité de la formation.

Le directeur de l'ISSEP de Ksar Said indique par exemple : *« je vous rassure quand même qu'il y a grand travail effectué actuellement par la direction de l'EPS sous la direction de Mr [enseignant-chercheur titulaire à l'ISSEP de Ksar Said], ils ont élaboré des commissions qui visent de travailler sur la mise en œuvre des réformes minutieuses au niveau de la formation académique de base. Ca c'est les projets à venir et c'est certain d'après la dernière réunion. Cette commission qui est constituée par des universitaires de l'issep et des experts en EPS est entrain de concevoir un répertoire commun de compétences professionnelles aux 4 ISSEP. »*

Le directeur de Gafsa confirme cette tentative et ajoute : *« Bref il est grand temps de [...] problématiser les questions sur le terrain et avec les partenaires : les isseps, le ministère, les fédérations sportives, problématiser ainsi les questions nouvelles qui se posent actuellement surtout maintenant face aux manifestations spectaculaires de nos chômeurs devant le local du ministère »*. Toujours dans le même sens, le directeur de l'ISSEP de Sfax ajoute : *« On est en train de voir la possibilité d'une formation des conseillers pédagogiques »*.

Le propos des directeurs conforte ainsi dans l'idée qu'il existe en l'état une zone d'activité peu investie, pouvant offrir un relatif contrôle sur des causes externes de dysfonctionnement de la formation initiale EPS en ISSEP. Il corrobore ainsi l'analyse effectuée en amont, pointant que le propos des 34 interviewés n'investit pas le champ des causes externes contrôlables.

En outre, certains propos des directeurs d'ISSEP confortent dans l'idée qu'un questionnement de la conception sportive de l'EPS animant les acteurs de la formation initiale EPS serait à opérer.

Le directeur de l'ISSEP de Ksar Said indique ainsi : « *les [...] cours pratiques [en] sports collectifs sont à dominance performatives, c'est purement de l'entraînement sportif et pas de l'EPS, des situations de face de face en handball [...]* D'ailleurs ce problème de la confusion on va dire entre l'EPS et le sport revient dès la première réforme de l'EPS en Tunisie, la réforme de 1959 où les objectifs moteurs règnent toujours sur l'enseignement de l'EPS. En fait, la poursuite obstinée d'acquisitions motrices est toujours placée au premier ordre de priorité. » Plus que cela, ce directeur regrette que la référence sportive soit la seule de mise : « *Depuis en fait la colonisation française, toute forme de pratiques indigènes autrement dits nos jeux traditionnels qui reflètent notre culture et tradition a été refoulée, elles ont été considérées comme des pratiques sacrées et religieuses, rituelles qui n'ont donc pas la même idéologie, ni la même fonction. Toute forme ou activité corporelle qui n'a pas pu être transformée en sport a donc été marginalisée et malheureusement le sport est resté une continuité historique* ». Le propos du directeur de Sfax appelle également à questionner la référence sportive exclusive, plaidant pour une « *culture générale avec une formation dans toutes les prestations de l'animation, sport, art, jeux par exemple [...]* ».

En cohérence, les directeurs d'ISSEP constatent et déplorent que l'EPS, à fortiori envisagée en tant que discipline d'initiation sportive, soit peu valorisée et marginalisée en regard du sport de haut niveau. Ainsi le directeur de l'ISSEP de Gafsa indique-t-il que l'EPS « *est marginalisée partout en Tunisie* », celui de l'ISSEP de Sfax, parle de « *statut marginalisé de l'EPS* », la directrice de l'ISSEP de Kef ajoutant que « *plein d'étudiants [...] ont changé de profession à cause de cette [...] marginalisation* ». Cette difficulté d'exister en regard du sport semble tenir pour partie à une difficulté à donner à l'EPS une identité propre, ce que ne favorise sans nul doute pas l'absence de référentiels de compétences professionnelles spécifique aux enseignants d'EPS. Absence de référentiel qui appelle une régulation aux yeux des directeurs d'ISSEP. Le directeur de l'ISSEP de Ksar Said appelle ainsi à « *concevoir un répertoire commun de compétences professionnelles aux 4 ISSEP* ». La directrice de l'ISSEP de Kef indique pour sa

part : « *Un référentiel de métier, un référentiel de compétence et référentiel de formation doivent être obligatoirement sollicités par tous les formateurs des ISSEP pour participer à une action de formation unifiée. Jusqu'à l'instant, ca n'existe pas un référentiel commun à tous les enseignants des ISSEP tunisiens, chacun travaille d'une façon isolée.* »

En définitive, une part notable du propos des directeurs des quatre ISSEP apparaît cohérent avec celui tenu par l'ensemble des interviewés. Les directeurs de Gafsa, Kef et Sfax étant les seuls interviewés qui ne relèvent pas de Ksar Said, leur propos accrédite l'idée d'une possible généralisation des résultats princeps de la présente étude. Une part des propos des directeurs d'ISSEP ne renvoie certes pas aux catégories construites via l'analyse Alceste[©] de l'ensemble des 34 interviews, ce qui indique le caractère minoritaire de ces propos-ci en cet ensemble-là. Or, l'examen de ces propos hors catégories se révèle conforter les réflexions qu'ont suscitées les résultats de l'analyse Alceste[©]. Ceux-ci suggèrent en effet l'existence de zones d'activité en l'état peu investies par les acteurs de la formation initiale EPS en ISSEP et qui pourraient leur donner une part de contrôle sur des causes externes de moindre efficacité de cette formation. Ils invitent en outre à un questionnement de la conception sportive de l'EPS fortement ancrée dans les mentalités, quand les analyses ont conduit à envisager cette conception en tant que cause interne majeure d'une moindre pertinence de la formation.

4.4.3. Généralisation potentielle des résultats au regard de la littérature

L'examen du propos des directeurs des ISSEP tunisiens suggère que les conclusions de la présente étude puissent valoir pour l'ensemble de ces instituts. A supposer qu'il en soit ainsi, se pose la question de la validité des causes externes mises en avant par les interviewés. De ce point de vue, la littérature relative à la formation des enseignants d'EPS en Tunisie, à l'EPS tunisienne ou encore à l'insertion professionnelle des jeunes diplômés du supérieur en Tunisie, fournit des repères qui gagnent à être confrontés au propos des interviewés.

En premier lieu, les interviewés mettent en doute que le dispositif de formation initiale en ISSEP parvienne au mieux à doter les formés des compétences permettant d'enseigner l'EPS. Ils soulignent qu'en ce cadre le dispositif de mise en stage en établissement scolaire n'est pas satisfaisant, arguant notamment de moyens horaires réduits via la mise en place du système LMD. Les effets de la mise en place du système LMD sur la construction des compétences professionnelles des étudiants en formation initiale EPS en ISSEP ont été examinés par Hawani

et al. (2016)⁹⁶, peu avant que les interviews de la présente étude n'aient été réalisés. Selon ces auteurs, si la réforme LMD met en avant un objectif de formation professionnelle, elle s'est aussi accompagnée d'une réduction du volume horaire en formation initiale, faisant passer celui-ci de 3120 heures à 2268 heures (réduction de 27,3 %). Dans ce cadre, le nombre d'heures allouées aux pratiques d'enseignement a également été réduit, plus drastiquement, passant de 182 heures à 112 heures (réduction de 38,5 %). Des entretiens ont été conduits auprès d'inspecteurs et de formateurs, spécialisés dans l'encadrement des étudiants en formation initiale EPS tant dans l'ancien système, qui formait les étudiants en quatre ans, que dans le système LMD, qui les forme en trois ans. Les résultats indiquent que les étudiants formés dans le système LMD font montrent d'une moindre compétence à enseigner l'EPS comparativement à leurs pairs formés en quatre ans dans l'ancien système. Si ces résultats appellent sans doute de plus amples investigations, ils vont en tout état de cause dans le sens du propos des interviewés de la présente étude. Ils contribuent plus précisément à étayer l'idée (catégorie 5, Tableau 4) que le dispositif de formation initiales EPS en ISSEP ne parvient pas au mieux à doter les étudiants des compétences requises pour enseigner l'EPS. Ils étayent aussi l'idée (catégorie 2) selon laquelle le dispositif de mise en stage n'est pas optimal, notamment en raison du volume horaire qui lui est consacré.

En deuxième lieu, le propos des interviewés de la présente étude déplore que les cours en sciences d'appui soient déconnectés de la réalité de l'EPS et questionnent la pertinence des cours relatifs aux activités physiques et sportives. Ce propos met ainsi à nouveau en doute l'efficacité du dispositif de formation initiale EPS à doter les étudiants de compétences de nature à sous-tendre l'enseignement l'EPS. Ces propos peuvent être confrontés aux résultats d'une étude de Bali (2005)⁹⁷, relative à l'articulation entre théorie et pratique dans la formation initiale EPS tunisienne. Cette étude, intéressant trois ISSEP, a porté sur six enseignants spécialistes de biomécanique, six enseignants spécialistes de gymnastique et 24 élèves-professeurs d'EPS optionnaires en gymnastique, en troisième année de formation. Les interviews conduits suggèrent que les enseignants en biomécanique se reportent peu à la gymnastique durant leurs cours et que les enseignants en gymnastiques recourent peu à la biomécanique dans leurs enseignements. Ces derniers affirment en outre que les étudiants ne réinvestissent guère leurs connaissances en biomécanique durant les cours de gymnastique, ce que confirment les

⁹⁶ Hawani, A., Mrayeh, M., Bouzid, M. S., & Souissi, N. (2015). Effect of the Application of the Licence-Master-Doctorat (L.M.D) System on the Professional Competence of Communication among Students Training in Physical Education. *Creative Education*, 7, 315-318. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.72031>

⁹⁷ Bali, N. (2005). Op. Cit.

étudiants interrogés. L'observation de séances de gymnastique confirme un moindre report à la biomécanique lors des cours de gymnastique. Aussi Bali (2005, p. 49)⁹⁸ en est-elle conduite à constater une « *quasi-absence, sur le terrain, d'articulation fonctionnelle entre l'enseignement-apprentissage de la biomécanique et celui de la gymnastique* ». Ces résultats corroborent ainsi le propos des interviewés de la présente étude quant à une moindre ouverture des cours en sciences d'appui sur la réalité de l'EPS, voire quant au caractère perfectible des cours relatifs aux activités physiques et sportives (catégorie 6). Ils confortent en outre dans l'idée que les étudiants sont peu placés en situation de construire des compétences (catégorie 5).

Le propos des interviewés, s'il met en doute l'optimisation de la formation initiale EPS dispensée en ISSEP, souligne aussi les conditions socioéconomiques difficiles dans lesquelles se trouvent placés les néo-diplômés durant la longue période d'attente conduisant à l'éventuelle obtention d'un poste d'enseignant titulaire (catégorie 4). Ce propos semble confirmé par une série d'étude relatives à l'emploi dans les pays méditerranéens (*e.g.* : Kocoglu, 2014⁹⁹). Selon Calmand et al. (2016)¹⁰⁰, dans le cas particulier de la Tunisie, le nombre d'étudiants en universités s'est trouvé singulièrement accru durant les années 1990 à 2000, passant de 100 000 en 1990 à 350 000 en 2009 pour se stabiliser ensuite (335 000 en 2014). Quand le nombre de diplômés augmentait de fait, l'économie tunisienne n'a pas été à même de créer suffisamment d'emplois qualifiés pour absorber ces nouveaux arrivants sur le marché du travail. En 2010, 40% des chômeurs en Tunisie étaient de jeunes adultes et la probabilité de chômage chez les jeunes allait croissante avec le niveau d'études (Kocoglu et Flayols, 2012)¹⁰¹. Ainsi, près de 40% des étudiants ayant obtenu une Licence en 2011 étaient chômeurs en 2015 (Calmand et al., 2016)¹⁰². Ainsi est-il cohérent de considérer que les diplômés de la formation initiale EPS en ISSEP en attente d'un poste d'enseignant peinent à subvenir à leurs besoins.

On peut ainsi estimer que les causes externes de moindre efficacité du dispositif de formation initiale EPS en ISSEP pointées par ses acteurs sont en grande partie effectives. Il semble en outre envisageable que la conception sportive de l'EPS qui anime ces acteurs et a été pointé en tant que cause interne majeure impacte effectivement les pratiques d'enseignement en EPS.

⁹⁸ Ibid.

⁹⁹ Kocoglu, Y. (2014). *Formation et emploi des jeunes dans les pays méditerranéens. Rapport commandité par l'Office de Coopération Économique pour la Méditerranée et l'Orient (OCEMO) dans le cadre du programme Méditerranée Nouvelle Chance (MedNC)*. Marseille: OCEMO.

¹⁰⁰ Calmand, J., Kocoglu, Y., & Sgarzi, M. (2016). *Rapport d'enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de licence 2010/2011 – Universités de Gabès, Gafsa, Jendouba et Monastir*. Marseille: Céreq.

¹⁰¹ Kocoglu, Y., & Flayols, A. (2012). Les jeunes diplômés dans les pays MENA: un potentiel bloqué dans la file d'attente de l'emploi. In S. Florensa, & A. Bassols (Eds.), *Annuaire IEMed de la Méditerranée 2012* (pp. 224-230). Barcelone : Institut européen de la Méditerranée (IEMed).

¹⁰² Calmand, J., Kocoglu, Y., & Sgarzi, M. (2016). Op. Cit.

Ainsi Lachheb (2008)¹⁰³ a repéré, lors de l'observation de séances d'EPS dans la région du Grand-Tunis, une forte tendance des enseignants à centrer leurs cours sur la transmission de techniques sportives via une dynamique de démonstration-reproduction du geste du champion. Selon elle (2008, p. 151-152), cette homogénéité des pratiques tient à un effet de la formation initiale : « *La formation initiale de ces enseignants semble jouer un rôle déterminant. Quels que soient le niveau de leur qualification ou leur expérience pédagogique, cette formation paraît structurée par des tendances uniformes et standardisées qui induisent une cohérence remarquable de la pratique enseignante.* »

Encore peut-on envisager que la conception sportive mise en place durant la formation initiale soit renforcée par la formation continue des titulaires. C'est en tout état de cause ce que semble suggérer une étude de Guinoubi et al. (2014)¹⁰⁴. Cette étude s'est intéressée aux points de vue de 20 inspecteurs de diverses régions de Tunisie sur la verbalisation durant les cours d'EPS. Les résultats indiquent qu'ils accordent un moindre crédit à celle-là, qu'il s'agisse de verbaliser à propos d'une technique sportive, de débats d'idées ou d'échanges entre élèves. Il en va, selon Guinoubi et al. (2014, p. 68), d'un souci de réserver le plus de temps possible, dans la leçon d'EPS, à l'action motrice et à l'engagement moteur. Aux yeux des inspecteurs interrogés, les acquisitions en activités physiques et sportives semblent donc l'objectif primordial de l'EPS, ce qui semble suggérer une conception sportive de l'EPS et minore en tout état de cause les acquisitions méthodologiques et sociales fixés par la loi du 11 juillet 2008.

Il semble ainsi que la conception sportive de l'EPS animant les acteurs de la formation initiale EPS en ISSEP (catégorie 1) puisse trouver son pendant au plan de la formation continue (catégorie 2), l'une et l'autre impactant les pratiques enseignantes en EPS. Aussi la conception sportive de l'EPS fortement ancrée dans les ISSEP semble-t-elle bel et bien constituer une cause interne majeure de limitation de l'efficacité de la formation initiale EPS, en tant qu'elle n'est pas véritablement questionnée à l'aune des enjeux éducatifs officiellement assignés à toute discipline scolaire tunisienne. Les causes externes pointées ne favorisent sans doute pas ce questionnement. Mais quand bien même elles disparaîtraient, l'absence de questionnement de la conception sportive de l'EPS repérée en ISSEP limiterait la pertinence de la formation.

¹⁰³ Lachheb (2008). Op. Cit.

¹⁰⁴ Guinoubi, C., Mekni, R., Sahli, H., Gharbi, M., & Zghibi, M. (2014). Les conceptions des inspecteurs d'EPS en Tunisie sur l'approche d'enseignement avec verbalisation. *Journal of Research & Method in Education*, 4(5), 65-69.

CONCLUSION : Synthèse et perspectives

CONCLUSION : synthèse et perspectives

L'étude ici présentée s'est intéressée au dispositif de formation des enseignants d'EPS dans les Instituts Supérieurs du Sport et de l'Éducation Physique (ISSEP) tunisiens au prisme de la vulnérabilité. Ce, en particulier en ce qui concerne le centre de Ksar Said, basé à Tunis, tout en s'ouvrant aux cas des trois autres centres existant en l'état (Kef, Gafsa et Sfax). Les motifs de cette étude, la démarche adoptée ainsi que les résultats qu'elle a permis d'obtenir et les conclusions que ceux-ci ont autorisées seront rappelés ci-après. Sur cette base, un examen sera opéré des points d'appui aidant à pallier, si possible à surmonter, les difficultés auxquelles se heurte la formation des enseignants d'EPS dans les ISSEP. A terme, des pistes d'innovation seront en conséquence esquissées.

1. Rappels

L'étude effectuée s'ancre dans un contexte qui est celui de la Tunisie au début du XXI^e siècle, lequel gagne à s'envisager à la lumière de l'évolution de ce pays après son indépendance, advenue au milieu du XX^e siècle. Cette contextualisation a permis de construire un objet d'étude assorti d'hypothèses qui ont suscité une méthodologie particulière, laquelle a autorisé l'obtention de résultats ainsi que leur analyse. Ces éléments sont rappelés ci-après.

1.1. Contexte, objet d'étude et hypothèses de recherche

L'histoire de la formation des enseignants en Tunisie est intimement liée à celle du développement de l'enseignement scolaire dans ce pays, suite à son indépendance (1956) après plusieurs décennies de protectorat (1881-1956). A l'indépendance, la Tunisie s'est trouvée en situation de devoir assumer son destin, lequel était conditionné par l'éducation de sa jeunesse alors modérément scolarisée dans des structures disparates. Il en a été d'une politique de développement et d'unification du système scolaire via une suite de réformes (1958, 1989, 2002). La mise en œuvre de cette politique a ainsi requis un effort particulier en matière de formation des enseignants tunisiens, dont le nombre était moindre à l'indépendance. Or, si l'École s'est effectivement ouverte à tous les jeunes tunisiens, la question de la qualité des enseignements qui y sont dispensés a été soulevée de façon récurrente depuis la fin des années 1950. Ce souci de ne pas se cantonner au versant quantitatif (nombre d'enseignants requis pour

assurer l'accès de toutes et tous à l'École) pour veiller à une pertinence accrue de la formation des enseignants n'a cependant pas suscité de formule stable, en dépit de la mise en place d'une succession de structures, de dispositifs et modèles de formation, au fil des ans. Cette mise en question régulière, si elle est le signe d'un souci de régulation, suggère cependant une difficulté à trouver une alchimie jugée satisfaisante entre les aspects académiques et professionnels de la formation. Difficulté qui a perduré alors que la formation des enseignants s'universitarisait pour se (re)fondre, au cours des années 2000, dans un système LMD.

C'est sur cette toile de fond que s'est positionnée la formation des enseignants d'EPS en Tunisie. Dès les années 1960, l'éducation physique (EP), qui allait se sportiviser (EPS) avec les instructions officielles de 1968, a été conçue comme un vecteur important d'éducation de la jeunesse tunisienne. Aussi cette discipline, comme la formation des enseignants d'EPS, a-t-elle connu un temps d'essor, favorisé par une politique volontariste de création d'infrastructures et d'équipements sportifs. Les effets de l'impulsion ainsi donnée à l'EPS n'ont cependant pas perduré au-delà des années 1980. Une dégradation des conditions matérielles d'exercice et une moindre dotation en ressources humaines en regard des besoins ont été de pair avec une relative démobilisation des enseignants et un moindre engouement des élèves pour l'EPS. Aussi l'EPS tunisienne s'est-elle trouvée en difficulté, à fortiori pour relever un nouveau challenge spécifié par la loi n° 2008-9 du 11 février 2008. Cette loi, si elle ne remet pas en question l'orientation sportive de l'EPS, appelle cette discipline à contribuer à la construction de compétences dites générales à teneur méthodologique et sociale. On pourrait s'attendre à ce qu'une telle injonction impacte la formation des enseignants d'EPS. Pour autant, celle-là, après avoir relevé le défi d'une prise en charge massive des futurs intervenants et après s'être peu à peu dotée d'un cursus universitaire conduisant à une Maîtrise, s'est elle-même trouvée confrontée à un défi spécifique à l'Université qui est celui de la mise en place de la réforme LMD. Réforme qui a notamment placé les acteurs de la formation, sans qu'ils ne bénéficient d'un accompagnement fort, en situation de former à un niveau Licence des étudiants qu'ils formaient auparavant à un niveau Maîtrise. Ce, à un moment où les ISSEP peinait à assumer la mission de formation continue qui est leur et où les diplômés de la formation initiale EPS connaissaient un problème majeur de recrutement et se trouvaient placés en situation d'attendre une éventuelle prise de poste pendant plusieurs années.

Ce panorama suggère que la formation des enseignants d'EPS en ISSEP connaît en l'état une situation difficile dans le même temps qu'elle se trouve placée face à un challenge relatif, d'une part, à son inscription dans la réforme LMD que doit assumer l'Université tunisienne, d'autre part, à une régulation de ses contenus pour former des enseignants à même de contribuer aux

orientations fixées par la loi n° 2008-9 du 11 février 2008. Si un dispositif de formation court fatalement le risque de se trouver impacté par une réforme et d'être, ou non, en situation de s'y adapter au prix de certains deuils, l'adaptabilité de la formation des enseignants EPS en ISSEP s'est ainsi trouvée fortement sollicitée en raison de changements structurels et institutionnels. Or, cette mise à l'épreuve est survenue à un moment où cette formation peinait à assumer l'entièreté des charges qui lui sont usuellement confiées (formation continue). Et ce, alors même que les mentalités des acteurs des ISSEP étaient potentiellement affectées par les difficultés que rencontrait l'EPS tunisienne ainsi que par les problèmes de recrutement que connaissaient les néo-diplômés de la filière EPS des ISSEP. Encore ces mentalités étaient-elles susceptibles de présenter une moindre perméabilité aux injonctions au changement en raison de conceptions de la formation et de l'EPS très centrées sur la référence sportive et ancrées de longue date.

Comme toute formation, la formation des enseignants EPS en ISSEP court le risque d'être confrontée à l'aléa du contexte en lequel elle s'inscrit et de devoir faire face à celui-là à l'aune de ses singularités. Cette formation s'inscrit au demeurant en un processus complexe intégrant : (1) des aspects socio-économiques difficiles, renvoyant notamment à un marché de l'emploi peu favorable aux diplômés des universités ou encore à un recrutement très tardif et incertain des diplômés de la filière EPS par l'institution scolaire, (2) des éléments propres au champ de l'Université ou de l'EPS, avec l'advenue d'une réforme de l'Université (LMD) et d'un nouveau cap alloué à l'EPS (contribution à la construction de compétences générales), (3) des facteurs propres aux acteurs de la formation quant à leur propension à résister au changement et à leur conception, potentiellement très sportive, de l'EPS et de la formation des enseignants d'EPS. Aussi la formation des enseignants d'EPS en ISSEP est-elle placée dans un tout complexe et évolutif, intégrant des aspects contextuels, des systèmes et des acteurs humains, et s'y trouve-t-elle potentiellement fragilisée dans sa résistance aux aléas contextuels, sa capacité à s'adapter ou encore à faire montre de résilience, ce qui est de nature à accroître encore sa fragilité voire, à terme et à maxima, à susciter une mise en question politique de son bien-fondé.

L'enjeu est ainsi d'importance car c'est bel et bien le devenir (ou la disparition) du dispositif de formation qui est ainsi en jeu alors que celui-ci, par nature vulnérable comme tout dispositif de formation, se trouve particulièrement vulnérabilisé. Dans le système complexe en lequel s'intègre la formation EPS des ISSEP, les acteurs de la formation peuvent s'envisager comme un point aveugle particulièrement important. Les conceptions qui les animent, leur résistance au changement, leur capacité d'adaptation et/ou de résilience aux évolutions systémiques impactant le dispositif auquel et en lequel ils œuvrent, sont en effet autant de conditions *sine qua non* du devenir de ce dispositif et constituent une zone d'ombre en prise avec l'intime.

L'étude ici présentée s'est ainsi attachée à éclairer cette zone d'ombre intéressant les chevilles ouvrières du dispositif de formation considéré pour : (1) envisager leur perception des sources de vulnérabilité contextuelle ou inhérentes au dispositif de formation lui-même et (2) leur disposition à œuvrer à une adaptation de ce dispositif, compte tenu de leur affectation par ces sources de vulnérabilité ou cette perspective d'adaptation ainsi que de leurs représentations de la formation et/ou de l'EPS. Trois hypothèses ont été émises, selon lesquelles : (1) les acteurs de la formation EPS en ISSEP ont une connaissance des facteurs plaçant cette formation en situation difficile, compte tenu de la prégnance de certains de ces facteurs, (2) ces acteurs ont un point de vue critique quant au dispositif de formation en place et estiment de ce fait qu'il requerrait une régulation, (3) l'affectation et les représentations de ces acteurs sont de nature à ne pas les prédisposer à œuvrer effectivement à une adaptation de la formation aux contraintes et enjeux relatifs à celle-là.

1.2. Démarche et principaux résultats obtenus

Les éventuelles sources de vulnérabilité associées au dispositif de formation EPS dans les ISSEP, qu'elles soient subies ou suscitées par celui-là, ont ainsi été envisagées sous l'angle des acteurs de cette formation. L'étude entreprise a ainsi visé à déterminer dans quelle mesure ces acteurs se trouvent vulnérabilisés par la situation que connaît la formation EPS des ISSEP et/ou concourent à vulnérabiliser ce dispositif. Ces acteurs se trouvent en somme à la fois placés à l'interface d'un système socio-économique, politique et institutionnel impactant la formation et en situation de pouvoir influencer au quotidien sur cette formation. De ce point de vue, ce positionnement autorise potentiellement à rendre compte à la fois de leur perception des facteurs de vulnérabilité (contextuels ou inhérents au dispositif de formation) subie ainsi qu'à renseigner quant à leurs affectations, représentations, et plus généralement, leur subjectivité en tant que source de vulnérabilité.

L'étude opérée s'est ainsi centrée sur les principales catégories d'acteurs de la formation EPS des ISSEP, à savoir, les directeurs des quatre ISSEP tunisiens, les formateurs universitaires et les formateurs dits de terrain œuvrant dans la formation initiale EPS des ISSEP ainsi que les étudiants diplômés de cette formation. Au total les points de vue de 34 acteurs quant à la formation EPS en ISSEP ont été examinés : (1) ceux des directeurs des centres de Ksar Said, Kef, Gafsa et Sfax, (2) ceux de huit formateurs universitaires et 12 formateurs de terrain et (3) ceux de 10 étudiants diplômés. Si ce panel est globalement cohérent avec la population de référence, en termes de types d'acteurs, de statuts par type et de sexe, les formateurs et étudiants interrogés émanent du seul centre de Ksar Said. Aussi les points de vue émanant de ces acteurs-

là ont-ils par la suite été croisés avec les données émanant de la littérature ainsi qu'avec les points de vue des directeurs des ISSEP tunisiens, pour envisager une éventuelle généralisation des résultats obtenus. Compte tenu de l'objet d'étude, il a été jugé opportun de procéder à des entretiens semi-dirigés, afin d'orienter les thématiques sans pour autant contraindre les réponses en imposant des catégories à priori. Comme il s'agissait d'accéder au point de vue des acteurs, y compris aux aspects modérément conscientisés de ceux-ci, une procédure particulière a été adoptée pour initialiser le propos des interviewés, via un système de vignettes et de mots inducteurs à partir desquels l'interviewé s'exprimait librement et était simplement relancé par l'interviewer, pour susciter un approfondissement, un éclaircissement, etc., en appui sur une grille d'entretien. Les supports inducteurs ciblaient plus particulièrement, d'une part, les buts et objectifs de la formation ainsi que la mise en œuvre correspondante et ses effets, d'autre part, les contenus, stratégies et méthodes de formation, en termes didactico-pédagogiques et au regard des compétences professionnelles. Chaque interviewé réagissait à chacune des vignettes dans un ordre aléatoire (tirage au sort d'une vignette, puis de la suivante, etc.) pour limiter tout effet d'ordre éventuel.

Ces entretiens ont été enregistrés via un dictaphone puis ont fait l'objet d'une retranscription informatisée, de sorte à disposer d'un fichier .docx intégrant l'ensemble des propos de chacun des interviewés. On disposait ainsi, à terme, d'un fichier unique compilant les propos de chaque interviewé, qui a fait l'objet, à partir d'un fichier .txt unique, d'une analyse textuelle, via le logiciel Alceste2012Plus[©], puis d'une analyse catégorielle, à partir des outputs de l'analyse Alceste2012Plus[©]. Des variables externes (au verbatim) ont été ajoutées sous forme d'un codage adapté au logiciel pour qu'il puisse réaliser les computations en intégrant les types de répondants (*Dir pour directeur d'un centre, *FU pour formateur universitaire, *FT pour formateur de terrain et *Ch pour étudiant diplômé en attente d'un poste). La pertinence de l'analyse s'est avérée bonne puisque 71% des unités de contexte (fragments de texte définis automatiquement par le logiciel) ont été classées, le seuil plancher étant de 50%. L'analyse textuelle a identifié six classes lexicales dans le corpus, chacune étant associée à une série d'énoncés typiques de la classe, l'association de chaque type d'interviewé (*Dir, *FU, *FT, *Ch) à chaque classe lexicale étant en outre déterminée.

Les résultats de l'analyse factorielle produite par le logiciel Alceste2012Plus[©] montrent à terme que l'univers référentiel des interviewés, lorsqu'ils s'expriment au sujet de la formation EPS en ISSEP, est structuré en propos envisageant la formation initiale dispensée intra-muros (dans l'enceinte des ISSEP) ou bien l'au-delà de cette seule formation intra-muros avec, dans chaque cas, une centration spécifique sur l'EPS ou bien une focale portée au-delà du champ de l'EPS

au sens strict (intervention en APS dans le cadre d'un club sportif, etc.). En regard de ces repères, les classes déterminées sont les suivantes :

- Classe 1 – Cette classe renvoie à 477 unités de contexte élémentaires et 289 formes. Elle concerne la formation EPS intra-muros au regard du champ de l'encadrement en APS au-delà du seul cas de l'EPS. Elle a rapport à la formation à la pédagogie des activités physiques et sportives dans la formation initiale EPS en ISSEP. Son lexique est significativement associé aux *Ch et *FT. Les propos tenus mettent en avant une conception sportive de l'EPS tant chez les *Ch que chez le *FT, les premiers jugeant peu pertinentes les modalités de mise en œuvre de la formation, les seconds reprochant aux premiers un manque de prérequis (langue, attitudes, etc.).
- Classe 2 – Cette classe renvoie à 130 unités de contexte élémentaires et 242 formes. Elle concerne la formation EPS intra-muros au regard du strict champ de l'EPS. Son lexique est significativement associé aux *Dir et *FU. Elle porte sur les stages en établissements scolaires dans le cadre de la formation initiale EPS en ISSEP et met en avant un taux d'encadrement, une compétence des formateurs à encadrer et un volume horaire imparti depuis la réforme LMD insuffisants. Le stage est considéré de ce fait comme un temps de formation anxiogène et le dispositif est jugé à réguler.
- Classe 3 – Cette classe renvoie à 352 unités de contexte élémentaires et 259 formes. Elle concerne le champ de l'EPS au-delà de la formation initiale EPS en ISSEP. Son lexique est significativement associé aux *Dir et *FU. Elle porte sur la formation post-Licence et la formation continue. Les propos soulignent les moindres possibilités de poursuite d'études, le moindre développement de la formation continue des enseignants et l'absence de suivi des néo-diplômés des ISSEP alors que le laps de temps entre diplomation et prise éventuelle d'un poste est long (plusieurs années).
- Classe 4 – Cette classe renvoie à 254 unités de contexte élémentaires et 244 formes. Elle concerne l'au-delà de la formation initiale EPS en ISSEP, hors champ de l'EPS stricto sensu. Son lexique est significativement associé au *FT et *Ch. Elle porte sur l'emploi et la situation socioéconomique des néo-diplômés. Le propos explicite leurs difficultés socioéconomiques, en l'attente d'un éventuel poste d'enseignants d'EPS, et souligne que celles-ci touchent des sujets émanant de couches sociales défavorisées. Il plaide également en faveur d'un développement et d'une structuration des métiers du sport, dite à peine esquissée, et signale que seuls quelques diplômés, souvent issus de familles fortunées, trouvent des débouchés valorisants à l'étranger.

- Classe 5 – Cette classe renvoie à 265 unités de contexte élémentaires et 278 formes. Elle concerne le champ de l'EPS au-delà de la formation initiale EPS en ISSEP. Son lexique est significativement associé aux *FU et *Dir. Elle a rapport à la construction des compétences professionnelles dans le cadre de la formation initiale EPS des ISSEP. Le propos signifie à la fois un souci de permettre la construction de telles compétences et un fort doute quant à l'influence de la formation sur cette construction.
- Classe 6 – Cette classe renvoie à 237 unités de contexte élémentaires et 248 formes. Elle concerne le champ de l'EPS au-delà de la formation initiale EPS en ISSEP. Son lexique est significativement associé aux *Ch et *FU. Elle concerne les cours en sciences d'appui dispensés en formation initiale EPS en ISSEP. Si le propos ne remet pas en cause, voire revendique, la pluridisciplinarité des apports en formation, il déplore un manque de relations entre cours en sciences d'appui et EPS et stigmatise le manque d'actualisation des cours de technologie des APS pouvant les prolonger.

1.3. Interprétation des résultats et conclusions correspondantes

Les résultats obtenus lorsqu'on interroge les acteurs de la formation EPS en ISSEP sur cette formation font en premier lieu apparaître des points de vue relativement partagés ou qui, à tout le moins, ne font pas l'objet de controverse inter acteurs. Concernant le cap à donner à la formation, ces acteurs plaident globalement en faveur d'une formation pluridisciplinaire (attribut valant pour caractériser la formation existant en l'état) permettant la construction des compétences professionnelles requises pour enseigner l'EPS, cet enseignement étant conçu de façon unanime comme une initiation sportive. Sur cette base relativement partagée, qui ne met pas en elle-même en question le dispositif de formation existant, les acteurs de la formation concourent à avancer que ce dispositif manque d'efficacité, *i.e.* : ne parvient pas à ses fins, donc, à former des diplômés suffisamment compétents au plan professionnel. Si les acteurs de la formation imputent ce manque d'efficacité à des effets de système, liés au contexte social et institutionnel (situation socioéconomique du pays, réforme LMD, etc.), ils énoncent aussi des causes inhérentes au dispositif de formation lui-même (*e.g.* : absence de relations entre cours en sciences d'appui et cours relatifs aux APS). En ce sens, on peut considérer que les acteurs de la formation font effectivement montre d'une connaissance, au moins partielle, des facteurs plaçant objectivement la formation en situation difficile, en particulier en ce qui concerne le problème de recrutement (en établissement scolaire) que subissent les diplômés des ISSEP (classe 4). Aussi notre hypothèse (1) selon laquelle ces acteurs ont conscience des facteurs conduisant la formation à connaître une situation difficile apparaît-elle fondée, même si les

interviewés ne s'expriment guère quant au contexte matériel et humain peu favorable que connaît l'EPS tunisienne. Par ailleurs, les acteurs se montrent critiques à l'égard de la formation EPS en ISSEP, jugeant les modalités du stage en établissements scolaires inadéquates (classe 2), les possibilités de poursuite d'études post-Licence et de formation continue en ISSEP insuffisantes (classe 3) et déplorant un manque de relations entre les enseignements relatifs aux APS et les enseignements scientifiques, voire le caractère obsolète des premiers (classe 6). Aussi est-il cohérent que la formation soit jugée ne pas permettre de construire au mieux les compétences professionnelles requises pour enseigner l'EPS (classe 5). En ce sens, l'hypothèse (2) avançant que cette formation est jugée insuffisamment pertinente par ses acteurs, même si les critiques peuvent varier d'un type d'intervenant à l'autre, est-elle à nouveau fondée.

C'est cependant au regard de l'hypothèse (3), intéressant l'affectation et les représentations des acteurs de la formation, que résident les principaux résultats de l'étude effectuée. Ainsi, d'une part, les interviewés apparaissent-ils imputer l'inefficacité perçue du dispositif de formation à des facteurs externes à celui-là, d'autre part, chaque type d'interviewé met-il en avant des limites extérieures à lui-même dans le dispositif de formation. Ces attributions causales peuvent suggérer un classique mécanisme de défense, une difficulté de chaque acteur à prendre de la distance sur son propre positionnement pour l'analyser ou encore un sentiment d'impuissance. Ces trois possibilités, qui ne s'excluent pas mutuellement, suggèrent que la formation EPS en ISSEP court le risque de se trouver enfermée dans un scénario catastrophe sur lequel les acteurs n'auraient pas de prise individuelle ou collective. Celles-ci suggèrent en tout état de cause une source de vulnérabilité liée aux acteurs eux-mêmes. Plus que cela, l'existence d'un consensus inter types d'interviewés, tenant à une conception sportive de l'EPS (EPS cantonnée à une initiation au sport), est apparue renvoyer à une source de vulnérabilité majeure, en regard du cap fixé à l'EPS par la loi du 11 février 2008. Tout se passe ici comme si une conception de l'EPS fortement ancrée dans la seule référence sportive depuis les années 1960 perdurait sans remise en question, à tout le moins explicite, chez les acteurs de la formation. Or, il semble ainsi que même si le contexte difficile en lequel se trouve placée la formation s'estompait, les acteurs continueraient à œuvrer dans un sens dont la pertinence est questionnable au regard du cap institutionnellement alloué à l'EPS.

Ces analyses, qui s'appuient sur des entretiens semi-directifs opérés avec des acteurs dont l'essentiel dépend du centre de Ksar Said, se révèlent tenir à nouveau lorsqu'on les confronte aux propos des directeurs de l'ensemble des ISSEP tunisiens et/ou lorsqu'on les confronte à la littérature existante quant à la formation des enseignants d'EPS tunisiens. Les propos des

directeurs des ISSEP tunisiens renforce en un sens l'idée d'une formation vulnérabilisée au regard des objectifs qui animent les acteurs, puisqu'ils soulignent l'absence d'un référentiel des compétences professionnelles quant à l'enseignant d'EPS tunisien. Cela concourt évidemment à ne pas favoriser une réflexion des acteurs de la formation à la conception de l'EPS qui prévaut chez eux. En définitive, on peut défendre que la formation des enseignants d'EPS en ISSEP se trouve certes probablement vulnérabilisée par le contexte socioéconomique et la situation de l'EPS tunisienne des années 2000, par une relative déstabilisation liée à la mise en place de la réforme LMD ainsi qu'en raison de possibles limitations fonctionnelles dans le dispositif de formation. Cependant, une source majeure de vulnérabilité, sinon la source majeure en l'espèce, semble tenir, à terme, à la représentation de l'EPS qui anime les acteurs de cette formation et, plus que cela, à son absence de questionnement, laquelle est favorisée par une absence de cap précis quant au profil des professionnels à former.

2. La formation EPS dans les ISSEP tunisiens : aléas et risques au regard des acteurs

Le dispositif de formation des enseignants d'EPS des ISSEP tunisiens, qui intègre une série d'acteurs divers (directeurs de centres, formateurs universitaires, formateurs de terrain, étudiants), s'inscrit dans une institution (l'Université tunisienne) et prend sens dans ses relations avec un secteur professionnel donné, qui est d'abord celui de l'EPS en établissements scolaires mais aussi, plus largement, celui des métiers du sport, lesquels s'inscrivent dans le contexte politique et socioéconomique de la Tunisie. L'inscription d'un dispositif de formation dans un tel système complexe et évolutif n'est en rien spécifique de la Tunisie. Il a ainsi pu en aller en France, au regard de la formation des Maîtres, de la création des Écoles Normales d'Instituteurs, de leur remplacement par des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (du primaire et du secondaire), puis des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation et, plus récemment encore, des Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation. S'il en va d'une constante dans les pays où l'éducation est institutionnalisée (Feuerstein & Hoffman, 1995)¹, les attributs du système complexe ici évoqué dépendent pour partie du pays considéré, au regard de l'espace et de l'historique qui lui sont propres. Si tout dispositif de formation institutionnalisé court par nature le risque de ne pouvoir perdurer indéfiniment à l'identique, ses particularités le rendent plus ou moins résistant ou adaptable à des aléas qui sont propres à un contexte spatial

¹ Feuerstein, R., & Hoffman, M. B. (1995). Conflit inter-génération des droits : imposition culturelle et réalisation de soi. In F.P. Büchel (Ed.), *L'éducation cognitive* (pp. 103-134). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

et temporel spécifique. On peut, de ce point de vue, logiquement considérer que tout dispositif de formation est à même de subir, de tempérer ou de prendre en charge de façon autodéterminée de tels aléas, ce qui sera considéré ci-après.

2.1. Effets de système subis

Les résultats des entretiens effectués dans la cadre de notre étude autorisent à considérer que le dispositif de formation des enseignants EPS en ISSEP subit trois effets de système majeurs sur lequel ses acteurs ont objectivement une prise modérée.

En premier lieu, cette formation est censée donner accès à un métier, celui d'enseignant d'EPS, qui se trouve en l'état déprécié, notamment dans le sens où ses conditions matérielles d'exercice ne sont plus celles des années 1960 à 1980. Cela renvoie en premier lieu à une politique de dotation en infrastructures sportives qui n'a pas perduré ou dont la mise en œuvre fait désormais problème et conduit en l'état à ce que les conditions optimales pour enseigner l'EPS ne soient pas réunies. Ainsi, un rapport de la Cour des comptes tunisienne de 2011 valant pour la période 2007-2010 souligne-t-il que plus de 40% des écoles primaires et plus de 20% des établissements du secondaire ne disposent pas d'espace spécifique pour enseigner l'EPS². Face à cette carence en infrastructures, le rapport déplore un moindre entretien des installations en place et des problèmes de création d'installations, imputés à des carences budgétaires ainsi que dans le suivi et la réalisation des travaux agendés : « *Il a été constaté que l'aménagement de certains espaces sportifs réalisé dans les établissements scolaires durant la période 2007- 2009 n'a pas respecté les normes techniques et n'a pas englobé tous les travaux prévus à l'instar des travaux de terrassement du terrain et l'exécution des travaux de bordure du terrain qui l'entoure. Cette situation est due principalement au manque de fonds alloués et à l'insuffisance du suivi des travaux résultant de l'absence de techniciens et des moyens de transport au sein des commissariats régionaux.* »³ De ce point de vue, les enseignants d'EPS ne sont en rien

² Cour de comptes – République tunisienne (2011). Vingt-sixième rapport annuel – Ressources humaines, Culture et Patrimoine – L'éducation physique et les activités sportives scolaires et universitaires.

Consulté sur :

http://www.courdescomptes.nat.tn/Fr/thematiques_58_4_0_4_13_0000_0000_L'EDUCATION%20PHYSIQUE%20ET%20LES%20ACTIVITES%20SPORTIVES%20SCOLAIRES%20ET%20UNIVERSITAIRES_73

Selon ce rapport, de la Cour de comptes, « *L'exploitation des données relatives à 1001 écoles primaires, 319 collèges et 204 lycées a permis de constater que respectivement 42%, 20% et 22% réservent des espaces non équipés pour l'exercice de l'éducation physique* » ; en outre « *30% des établissements scolaires équipés exploitent des équipements obsolètes et [...] environ 41% des collèges et des lycées utilisent des équipements nécessitant l'entretien* ».

³ Cour de comptes – République tunisienne (2011). Op. Cit.

décideurs et tout au plus peuvent-ils, éventuellement, signaler les lacunes existantes dans les infrastructures. Les acteurs des ISSEP ne peuvent, quant à eux, également que prendre acte de cette situation qui les conduit cependant à former à un métier dont les professionnels sont relativement démobilisés et qui ne suscite qu'un engouement modéré chez les élèves (Zouabi, 2003)⁴. Cela est évidemment de nature à déstabiliser les acteurs de la filière EPS des ISSEP, voire, éventuellement, à les démobiliser.

En second lieu, les acteurs des ISSEP se trouvent en situation de devoir faire avec un problème, en partie paradoxal, d'accès à l'emploi. Ce problème tient, d'abord, à ce que le recrutement des néo-diplômés de la filière EPS des ISSEP s'est tari : ainsi en 2010, les diplômés de 2005 et 2006 étaient-ils toujours en attente d'un poste d'enseignants d'EPS⁵, situation qui ne s'est pas améliorée depuis. Pourtant, en 2010, la couverture des zones rurales en enseignants d'EPS était moindre (43%) et l'essentiel des établissements ne parvenait pas à offrir aux élèves les trois heures d'EPS hebdomadairement dues (une à deux heures hebdomadaires dans 72% des établissements)⁶. L'absence de recrutement des diplômés des ISSEP relève donc, de ce point de vue, d'un paradoxe puisque les besoins en enseignants semblent bel et bien effectifs. Ces besoins peuvent toutefois se trouver relativisés par les possibilités matérielles d'exercice de l'EPS puisque les infrastructures tendent à faire défaut. D'autres explications existent qui confortent dans l'idée d'un effet de système délicat à gérer par les acteurs de la formation EPS des ISSEP. Un rapport de la Cour des comptes tunisienne relatif à la gestion du personnel enseignant du ministère de l'éducation, paru en 2012⁷ vient, de ce point de vue, conforter celui spécifiquement centré sur le cas de l'EPS sorti en 2011. Ce rapport de 2011 souligne que le caractère préférentiel du recrutement des diplômés des ISSEP n'est pas systématiquement

⁴ Zouabi, M. (2003). Évolution du concept d'éducation physique et sportive en Tunisie. In P. Simonet, & L. Véray (Eds.), Les Cahiers de l'INSEP (hors-série), L'empreinte de Joinville, 150 ans de sport (pp. 445-463). Paris : INSEP.

⁵ Cour de comptes – République tunisienne (2011). Vingt-sixième rapport annuel – Ressources humaines, Culture et Patrimoine – L'éducation physique et les activités sportives scolaires et universitaires. Consulté sur :

http://www.courdescomptes.nat.tn/Fr/thematiques_58_4_0_4_13_0000_0000_L'EDUCATION%20PHYSIQUE%20ET%20LES%20ACTIVITES%20SPORTIVES%20SCOLAIRES%20ET%20UNIVERSITAIRES_73

⁶ Cour de comptes – République tunisienne (2011). Op. Cit.

⁷ Cours des comptes – République tunisienne (2012). Vingt-septième rapport annuel – Ressources humaines, Culture et Patrimoine - Gestion du personnel enseignant du Ministère de l'éducation. Consulté sur :

http://www.courdescomptes.nat.tn/Fr/thematiques_58_4_0_4_12_0000_0000_Gestion%20du%20personnel%20enseignant%20du%20Minist%C3%A8re%20de%20l'E2%80%99%C3%A9ducation_99

respecté⁸. Celui de 2012 va dans ce sens en soulignant, par-delà certaines irrégularités⁹, des dysfonctionnements en matière d'estimation des besoins en personnels enseignants ainsi qu'en matière de recrutement. Ainsi y lit-on : « *Il s'est avéré que certains recrutements de professeurs adjoints de la catégorie A ont été effectués à la fin de l'année scolaire et immédiatement avant la proclamation des résultats des concours du CAPES ce qui prouve qu'il ne s'agissait pas de comblement de vacances dans certaines disciplines dicté par les résultats de ces concours.* » Ainsi voit-on un ensemble d'éléments faire en quelque sorte mauvaise synergie pour réduire les possibilités de recrutement des diplômés de la filière EPS des ISSEP. Ce, qu'il y ait là pour partie un effet second du manque d'infrastructures, un problème d'estimation des besoins en personnels ou encore des problèmes de respect de la primauté à donner aux diplômés de la filière EPS des ISSEP en matière de recrutement. Cela renvoie en tout état de cause à un état de fait conduisant ces diplômés à devoir attendre plusieurs années avant de pouvoir espérer un éventuel recrutement ce qui est, là encore, de nature à démobiliser les acteurs de la filière EPS des ISSEP.

En troisième lieu, cette éventuelle démobilisation liée aux difficultés matérielles que connaît l'EPS tunisienne et au problème de recrutement dont pâtissent les néo-diplômés des ISSEP est sans doute renforcée par les moindres perspectives d'accès à l'emploi en Tunisie, au-delà de la sphère de l'EPS, à fortiori pour les diplômés de l'enseignement supérieur¹⁰. Outre la précarité socioéconomique dans laquelle se trouvent les néo-diplômés des ISSEP, en particulier en raison d'un manque de structuration des métiers du sport favorisant notamment les emplois sous-payés, cette situation conduit fatalement les diplômés des ISSEP à s'éloigner du champ de l'EPS. Cette relative rupture de longue durée (plusieurs années) concourt à leur faire perdre, au

⁸ Cour de comptes – République tunisienne (2011). Vingt-sixième rapport annuel – Ressources humaines, Culture et Patrimoine – L'éducation physique et les activités sportives scolaires et universitaires.

Consulté sur :

http://www.courdescomptes.nat.tn/Fr/thematiques_58_4_0_4_13_0000_0000_L'EDUCATION%20PHYSIQUE%20ET%20LES%20ACTIVITES%20SPORTIVES%20SCOLAIRES%20ET%20UNIVERSITAIRES_73

⁹ Cours des comptes – République tunisienne (2012). Vingt-septième rapport annuel – Ressources humaines, Culture et Patrimoine - Gestion du personnel enseignant du Ministère de l'éducation.

Consulté sur :

http://www.courdescomptes.nat.tn/Fr/thematiques_58_4_0_4_12_0000_0000_Gestion%20du%20personnel%20enseignant%20du%20Minist%C3%A8re%20de%20l'E2%80%99%C3%A9ducation_99

On lit notamment dans ce rapport : « *Le ministère a sciemment procédé au cours de la session du "CAPES" de novembre 2007 à la modification des résultats des épreuves orales de 32 candidats en vue de leur permettre d'être admis définitivement au concours alors que le total des notes qu'ils ont obtenues attestait de leur échec. Les modifications des résultats des épreuves orales dans les deux derniers cas sont susceptibles de constituer des falsifications au sens de l'article 172 du code pénal.* »

¹⁰ e.g.: Kocoglu, Y., & Flayols, A. (2012). Les jeunes diplômés dans les pays MENA : un potentiel bloqué dans la file d'attente de l'emploi. In S. Florensa, & A. Bassols (Eds.), *Annuaire IEMed de la Méditerranée 2012* (pp. 224-230). Barcelone : Institut européen de la Méditerranée (IEMed).

moins en partie, le bénéfice de leurs acquis en formation. Or, cette situation perdure depuis suffisamment de temps et est suffisamment notable pour que les acteurs de la formation en ISSEP en soient pleinement conscients, ce qui contribue sans doute à nouveau à une relative déstabilisation, voire démobilisation.

Cependant, ces acteurs ne sont pas exclusivement placés en situation de subir les aléas du contexte en lequel s'inscrit la formation des enseignants d'EPS. Certains aspects des difficultés auxquels ils se heurtent leur offrent une prise partielle ou plus assurée, lesquels seront envisagés ci-après.

2.2. Marge de manœuvre éventuelle pour pallier l'attente d'une prise de poste

Les acteurs de la formation EPS des ISSEP tunisiens ne sont certes en rien à l'origine des problèmes de manque d'infrastructures dédiées à l'EPS que connaît la Tunisie dans les années 2000, des problèmes de recrutement des néo-diplômés des ISSEP dans la sphère de l'EPS tunisienne ou encore du manque d'emplois au-delà de cette sphère qui les rémunéreraient à hauteur de leur diplôme. Ils sont placés en situation de devoir œuvrer compte tenu de ces problèmes effectifs. Si les problèmes ainsi listés peuvent être déplorés, voire dénoncés, il demeure que les acteurs des ISSEP se trouvent d'abord devant une réalité qui est celle d'un laps de temps relativement long entre l'obtention de la Licence relative à l'EPS et l'accès à un poste d'enseignant d'EPS, phénomène qui s'est installé depuis plus de 10 ans.

Les acteurs des ISSEP n'ont certes pas toutes les cartes en main pour prendre en charge cette période d'attente. Mais plus le temps passe et plus la liste des promotions de diplômés inscrits en liste d'attente pour l'obtention d'un poste d'enseignant d'EPS s'allonge, donc plus la question se pose d'une organisation de ce temps d'attente. Or, les perspectives de poursuite d'études pour les néo-diplômés de la filière EPS sont peu nombreuses quand les possibilités d'embauche à un niveau Licence dans la sphère du sport éducatif, voire au-delà de celle-là, sont également rarissimes. La formation continue en matière d'EPS n'est pas ouverte aux néo-diplômés et les ISSEP, d'une manière générale, semblent peu s'investir dans le champ de la formation continue, si on se fie au rapport de la Cour des comptes de 2011 dédié à l'EPS¹¹.

¹¹ Cour de comptes – République tunisienne (2011). Vingt-sixième rapport annuel – Ressources humaines, Culture et Patrimoine – L'éducation physique et les activités sportives scolaires et universitaires.

Consulté sur :

http://www.courdescomptes.nat.tn/Fr/thematiques_58_4_0_4_13_0000_0000_L'EDUCATION%20PHYSIQUE%20ET%20LES%20ACTIVITES%20SPORTIVES%20SCOLAIRES%20ET%20UNIVERSITAIRES_73

Cependant, si cette situation peut certes incliner au fatalisme, elle n'y contraint pas en elle-même.

Organiser le temps d'attente des néo-diplômés de la filière EPS des ISSEP peut revenir pour partie à favoriser les conditions d'un accès à l'emploi dans le champ du sport qui donnerait à ces néo-diplômés une situation socio-économique viable. De ce point de vue, les acteurs des ISSEP ne sont pas décideurs mais ne sont pas pour autant fatalement réduits à l'inaction. Sans pour autant prendre le propos suivant pour argent comptant, force est de constater que l'Université n'a pas forcément bonne presse au regard des métiers du sport, en Tunisie. Ainsi lit-on dans la presse qu'en la matière, « *La formation médiocre dans les instituts de sport et le blocage des universités de l'économie et de la gestion par rapport au sport, font que la plupart des diplômés n'ont pas les profils adéquats* » (El Herguem, 2019)¹². Il est en définitive reproché ici aux ISSEP de ne pas suffisamment diversifier leurs cibles en se focalisant sur les seuls cas de l'enseignant d'EPS et de l'entraîneur sportif, alors que d'autres possibles existent. En tout état de cause, les ISSEP n'étaient pas présents parmi les représentants tunisiens lors de la conférence sur le Marché du sport dans le monde arabe qui s'est tenue à Paris en 2019¹³. Or, l'Université, à fortiori les ISSEP, semblent théoriquement bien placés pour pouvoir conduire une étude des métiers du sport en Tunisie, identifier l'existant, les perspectives émergentes, les besoins non encore satisfaits, etc. Les ISSEP pourraient ainsi, notamment, prendre part à un observatoire des métiers du sport, voire participer à/de sa mise en place, de sorte à pouvoir identifier les secteurs à investir en formation et proposer des formations complémentaires à celle relative à l'enseignement de l'EPS, notamment. Encore cette perspective pourrait-elle permettre d'installer une dynamique de collaboration avec le champ du sport, voire peut-être de l'animation, pour co-construire avec celui-ci des formations fonction des besoins en personnels. Il pourrait peut-être en aller d'une structuration des métiers du sport, en prise avec une perspective d'embauche des diplômés. De ce point de vue, la recherche qui se développe au sein des ISSEP (e.g. : Souid, Alin, Liotard, & Fargier, 2017)¹⁴ pourrait ici se révéler d'une grande utilité en investissant le domaine des métiers du sport, notamment dans une perspective

¹² El Herguem (2019). Les métiers du sport en Tunisie : Un potentiel mal exploité. La Presse.tn.

Consulté sur : <https://lapresse.tn/5268/les-metiers-du-sport-en-tunisie-un-potentiel-mal-exploite/>

¹³ <https://www.webmanagercenter.com/2019/06/11/435778/la-tunisie-participe-a-la-conference-sur-le-marche-du-sport-dans-le-monde-arabe-a-lima-a-paris/>

¹⁴ Souid, I., Alin, C., Liotard, P., & Fargier, P. (2017). Curricular vulnerability of young physical education (PE) teachers in Tunisia. An inquiry. In: L Gómez Chova, A López Martínez & I Candel Torres (Eds.), *EDULEARN17 Proceedings* (5614-5624). IATED Academy. <https://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2017.2278>

appliquée. Le fait que de telles perspectives ne soient pas évoquées par les interviewés dans la présente étude suggère qu'il y a là une piste de réflexion à investir.

Le temps d'attente entre diplomation et obtention d'un poste d'enseignant d'EPS gagnerait aussi à faire l'objet d'un accompagnement des néo-diplômés vers leur futur métier éventuel. Or, les interviewés s'accordent à considérer qu'il n'existe pas d'action de formation pour les néo-diplômés. Propos cohérent avec le rapport de la Cour des comptes tunisienne de 2011 soulignant qu'aucun des quatre ISSEP ne s'est investi en formation continue sur la période 2007-2010¹⁵. Sans doute y a-t-il ici un secteur de la formation à investir de sorte à organiser une transition entre diplomation et prise de poste, voire pour assurer un suivi des néo-titulaires de l'enseignement. De ce point de vue, des actions de formation en concertation avec les corps d'inspection seraient sans doute à envisager. Si on considère que nombre d'établissements scolaires tunisiens ne parviennent pas à offrir à leurs élèves la totalité des trois heures d'EPS hebdomadaires fixées par les programmes, peut-être y a-t-il une possibilité d'exploiter les ressources humaines que constituent les néo-diplômés de la filière EPS des ISSEP pour pallier ce problème, moyennant une éventuelle rémunération ou encore sous forme de stage dans le cadre de la formation continue. Encore s'agirait-il de co-construire un dispositif permettant d'identifier les besoins en enseignement non couverts.

Les deux éventualités ici suggérées sont par ailleurs à considérer dans le cadre de la réforme LMD qui s'est imposée aux acteurs des ISSEP, lesquels n'en constituent pas moins la cheville ouvrière de nature à lui donner corps. Les modalités de mise en place de la réforme LMD n'ont certes pas favorisé une appropriation de cette réforme par les acteurs de la formation (Bettaieb et al., 2015)¹⁶. Cette réforme a en outre suscité une réduction du temps de formation initiale des enseignants d'EPS (passage d'une formation en quatre ans à un niveau Maîtrise à une formation en trois ans à un niveau Licence) qui semble avoir suscité une « simple » condensation de la formation préexistante et engendrer des effets de formation dommageables (Hawani et al., 2016)¹⁷. Cependant, la réforme LMD contient en elle-même une possibilité de développement

¹⁵ Cour de comptes – République tunisienne (2011). Vingt-sixième rapport annuel – Ressources humaines, Culture et Patrimoine – L'éducation physique et les activités sportives scolaires et universitaires. Consulté sur :

http://www.courdescomptes.nat.tn/Fr/thematiques_58_4_0_4_13_0000_0000_L'EDUCATION%20PHYSIQUE%20ET%20LES%20ACTIVITES%20SPORTIVES%20SCOLAIRES%20ET%20UNIVERSITAIRES_73

¹⁶ Bettaieb, A. Bahloul, M., & Chebchoub, A. (2015). Réforme LMD, dix ans après : cas de l'université tunisienne. *Revue recherche et études en sciences humaines*, 10, 37-51.

¹⁷ Hawani, A., Mrayeh, M., Bouzid, M., & Soussi, N. (2016). Effect of the Application of the Licence-Master-Doctorat (L.M.D) System on the Professional Competence of Communication among Students Training in Physical Education. *Creative Education*, 7, 315-318.

sur le registre de la formation continue, voire favorise cette perspective, y compris sous l'angle de la formation de formateurs, ce qui offre ainsi un point d'appui aux acteurs de la formation EPS. Ainsi peut-on estimer que la réforme LMD, quand bien même elle a suscité la critique, est susceptible d'offrir la possibilité d'une voie de prise en charge des néo-diplômés de la formation initiale EPS des ISSEP, en vue de les accompagner au mieux vers et dans leur vie active. Les acteurs des ISSEP n'ont certes pas toutes les clés du double accompagnement ici esquissé mais disposent peut-être, en somme, d'une possibilité d'action avec la réforme LMD.

2.3. Perspective autodéterminée quant aux représentations de l'EPS

Si les acteurs de la formation EPS en ISSEP semblent disposer de points d'appui pour envisager un accompagnement des néo-diplômés de cette formation, ils ont en outre sans nul doute l'opportunité de s'engager dans une démarche de questionnement de leurs représentations quant à la formation des enseignants d'EPS, à fortiori quant à leurs représentations de l'EPS.

A l'instar de l'EPS tunisienne (Zouabi, 2003)¹⁸, la formation des enseignants d'EPS en ISSEP est fortement ancrée dans la référence sportive. Rien d'étonnant à cela dans le sens où cette référence est mise en avant dans les textes officiels spécifiques à l'EPS depuis les instructions officielles de 1968. Cela se traduit, dans les interviews effectuées, par l'idée consensuelle selon laquelle l'enseignement de l'EPS correspond à une initiation sportive. Dans la formation des enseignants d'EPS telle qu'elle a été condensée avec la mise en place du LMD, on constate en tout état de cause que les enseignements dispensés font la part belle aux apports relatifs aux APS ainsi qu'aux apports scientifiques censés éclairer la pratique des APS. Un lexique renvoyant au champ de l'entraînement sportif est du reste fréquemment employé par les acteurs interviewés pour envisager les apports relatifs aux APS dans le cadre de la formation des enseignants d'EPS (travail physique, travail technico-tactique, etc.). Il en va au demeurant, selon Lachheb (2008)¹⁹, d'une normalisation des conceptions de l'EPS se traduisant, dans les établissements scolaires, par une EPS très sportive, ciblant une motricité technique inspirée du sport de haut niveau, démontrée par l'enseignant et que les élèves doivent reproduire, selon une progression en prise avec la logique de la pédagogie par objectifs.

¹⁸ Zouabi, M. (2003). Évolution du concept d'éducation physique et sportive en Tunisie. In P. Simonet, & L. Véray (Eds.), *Les Cahiers de l'INSEP (hors-série), L'empreinte de Joinville, 150 ans de sport* (pp. 445-463). Paris : INSEP.

¹⁹ Lachheb, M. (2008). L'idéaltype du corps dans l'enseignement de l'éducation physique tunisienne contemporaine. *Éducation et Sociétés*, 22, 145-159.

Cette référence sportive n'est pas en elle-même problématique puisque les textes officiels cadrant la mise en œuvre de l'EPS contemporaine la mettent en avant. En revanche, l'étude de Lachheb (2008)²⁰ suggère que la conception de la technique qui semble prévaloir en EPS et dans la formation des enseignants d'EPS est susceptible d'être questionnée, notamment si on se fie aux auteurs ayant œuvré à conceptualiser l'activité technique en sport et en EPS (e.g. : Fargier, 2002²¹ ; Garassino, 1980²² ; Pradet et Soler, 2000²³). Cette réflexion serait d'autant plus de mise que l'EPS tunisienne est censée, depuis l'entrée en vigueur de la loi n° 2008-9 du 11 février 2008, comme toute discipline, œuvrer à la construction de compétences générales aux dimensions méthodologiques et sociales affirmées : résolution de problème, démarche de projet, travail collaboratif. Or, l'activité technique peut se concevoir comme une activité de projet visant à co-construire (rôles sociaux d'observateur ou de coach, conflits cognitif et sociocognitif, etc.) une réponse motrice à un problème. Elle constitue ainsi un support possible, voire souhaitable, à l'élaboration de compétences intégrant des dimensions motrices ainsi que méthodologiques et sociales. Aussi les acteurs de la formation EPS en ISSEP ont-ils la possibilité de faire évoluer, de façon autodéterminée, leur abord de l'EPS pour envisager une cohérence accrue avec les compétences professionnelles désormais attendues des enseignants d'EPS. Encore y aurait-il, plus largement, une possibilité d'étendre la réflexion de sorte à envisager comment l'EPS pourrait, tout à la fois, œuvrer à développer la motricité sportive des élèves et permettre la construction de compétences concourant aux synergies éducatives visées par les textes officiels fixant le cap de l'éducation des jeunes tunisiens. Encore la pertinence de cette éventuelle entreprise serait-elle accrue via une réflexion aux compétences professionnelles de l'enseignant, notamment d'EPS, tunisien.

3. Vers d'éventuelles pistes d'innovation

La formation des enseignants d'EPS des ISSEP tunisiens, à l'instar de l'EPS tunisienne, se trouve aujourd'hui dans une situation difficile. Les acteurs de cette formation sont en effet en l'état contraints de former ou se former à un métier dont les conditions d'exercice ne sont plus optimales, dont les personnels tendent à se démobiliser et qui n'offre en l'état plus guère

²⁰ Lachheb, M. (2008). Op. Cit.

²¹ Fargier, P. (2002). Éducation athlétique et athlétisme éducatif, en EPS. In T. Terret, P. Fargier, B. Rias & A. Roger (Eds.), *L'athlétisme et l'école, Histoire et épistémologie d'un sport éducatif* (pp. 109- 163). Paris : L'Harmattan.

²² Garassino, R. (1980). La technique maudite, Une tentative de réhabilitation de la technique en EPS. *Revue EP.S*, 179, 49-53.

²³ Pradet, M., & Soler, A. (2000). Technique et EPS. *Dossier EP.S*, 50, 108-110.

de postes à pourvoir. Les acteurs de la formation subissent des effets de système patents liés à la situation peu enviable de l'EPS mais aussi aux moindres possibilités de réchappe sur le marché de l'emploi, en l'attente d'un éventuel poste d'enseignant. Il est sans nul doute difficile de former à un métier que l'on perçoit comme étant en passe de se trouver déprécié, sinon déclassé. Ces éléments de contexte se sont en outre installés alors que la dynamique des ISSEP en matière de formation des enseignants n'était pas forcément optimale, à tout le moins en matière de formation continue. Ce, alors même que les ISSEP, comme toute composante de l'Université tunisienne, ont eu à absorber le choc de la réforme LMD mise en place depuis le milieu des années 2000, sans grand accompagnement des acteurs de ce changement imposé. Pour autant un examen de leur situation suggère que ceux-ci ne sont pas fatalement impuissants face aux difficultés que subit la formation des enseignants d'EPS. Des marges de manœuvre, certes partielles, ont été repérées quant à d'éventuels développements de la formation, notamment de nature à accompagner les diplômés de la filière EPS. Une piste de travail relative aux représentations de l'EPS et des compétences professionnelles de l'enseignant d'EPS a en outre été pointée, qu'il semble judicieux d'emprunter pour assurer au mieux la pertinence de la formation initiale EPS des ISSEP. Aussi de telles perspectives invitent-elles à envisager des perspectives en termes d'innovation.

3.1. La question de l'innovation dans le champ éducatif

On est ainsi invité à songer à des perspectives innovantes quant à la formation EPS en ISSEP, sur lesquelles les acteurs de la formation auraient prise. Cela appelle en premier lieu à clarifier ce qu'on peut entendre ici par innovation. Comme le note Avanzini (1999)²⁴, par-delà la variété des définitions, on peut considérer que l'innovation est à distinguer du changement, lequel est plus planifié et global, affectant par exemple un système scolaire en sa globalité (*e.g.* : Hassenforder, 1972²⁵). On peut ainsi considérer que la loi n° 2008-9 du 11 février 2008, qui a assigné à toutes les disciplines scolaires de favoriser l'appropriation de compétences générales par les jeunes tunisiens, relève d'un changement de paradigme scolaire. De la même manière, la mise en place de la réforme LMD, en Tunisie comme ailleurs, constitue un changement majeur pour l'Université en son ensemble. Avanzini (1999)²⁶ souligne qu'il existe cependant un lien entre changement et innovation, puisque le premier est de nature à être suscité par la

²⁴ Avanzini, G. (1999). Innovation et Formation. *Recherche et Formation*, 31, 53-61.

²⁵ Hassenforder, J. (1972). *L'innovation dans l'enseignement*, Tournai : Casterman.

²⁶ Avanzini, G. (1999), Op. Cit.

seconde, laquelle se verrait ainsi généralisée. On peut en ce sens opérer un *distinguo* entre réforme et innovation (Cros, 1999)²⁷, la première étant un changement voulu, fixé « *par ceux qui détiennent les règles* », la seconde relevant de ceux qui n'ont pas la pleine possession de ces règles.

Lorsqu'on parle d'innovation dans le langage courant, on parle d'objets nouveaux, par exemple de l'introduction de l'ordinateur en tant qu'outil phare chez les secrétaires (en lieu et place de la machine à écrire, puis de la machine à traitement de texte). Pour autant, en matière d'enseignement et de formation, Cros (1999)²⁸ défend que « *l'innovation ne peut être identifiée à un objet nouveau introduit* ». En ce cadre, l'innovation renvoie d'abord à un processus conduisant à la nouveauté, lequel peut émerger d'un groupe social au sein d'une organisation (Cros, 1996a)²⁹. En ce sens, l'innovation est tout à la fois porteuse de nouveauté et finalisée : on innove pour introduire une nouveauté afin d'atteindre un objectif éducatif ou de formation déterminé (Cros, 1999)³⁰.

L'innovation ainsi conçue peut s'envisager comme une arme à double-tranchant. L'idée d'innovation a de fait été longtemps décriée. Cros (1997)³¹ souligne ainsi qu'on a usé du terme d'innovation dès le XVIIIe siècle pour désigner l'« *introduction de quelque nouveauté dans une coutume, dans un usage, dans un acte* », nouveauté qui était vue d'un mauvais œil, l'idée sous-jacente étant alors que « *Les innovations sont dangereuses.* » Une inversion de point de vue s'est opérée au XXe siècle, dans les années 1960, donnant une connotation positive au terme d'innovation au point qu'on est désormais en présence d'une sorte d'injonction à innover dans tous les domaines (Cros, 1996b)³². Dans les faits, l'innovation est à envisager en tant que processus finalisé porteur de nouveauté dont le bien-fondé doit susciter un jugement de valeur, voire doit être considéré à l'aune de valeurs de référence. Aussi Avanzini (1999)³³ souligne-t-il que « *l'innovation n'est pas nécessairement un bien ; elle n'est pas inconditionnellement facteur de progrès. Elle peut même constituer une régression, induire une détérioration,*

²⁷ Cros, F. (1999). L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens. *Recherche et Formation*, 31, 127-136.

²⁸ Cros, F. (1999). Op. Cit.

²⁹ Cros, F. (1996a). L'innovation en éducation et en formation. Banque de données NOVA : cadre conceptuel et guide d'utilisation. Paris : INRP.

³⁰ Cros, F. (1999). L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens. *Recherche et Formation*, 31, 127-136.

³¹ Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue Française de Pédagogie*, 118, 127-156.

³² Cros, F. (1996b). Trois fonctions sociales de l'innovation en éducation et en formation : le cas de la France. In M. Bonami et Garant (Eds), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergences et implantation du changement* (pp. 15-29). Bruxelles : De Boeck Université.

³³ Avanzini, G. (1999). Innovation et Formation. *Recherche et Formation*, 31, 53-61.

émaner de l'aventurisme, de l'illusion, de l'improvisation, d'un défaut de lucidité, fournir un alibi à l'instabilité ou à la cécité du jugement. »

Sans doute est-il de ce fait souhaitable que l'innovation conduise au changement à large échelle si et seulement si elle se révèle judicieusement finalisée et concourir à atteindre les fins du système en lequel elle s'inscrit ou à susciter leur réajustement pertinent. L'innovation a ainsi à voir avec l'univers conceptuel de la vulnérabilité tel qu'il a été formalisé dans la première partie de la présente étude. Celle-ci peut en effet tout à la fois contribuer à réduire la vulnérabilité d'un système donné comme elle peut se révéler l'accroître. Il est ainsi bienvenu que la généralisation d'une innovation ne puisse s'opérer ipso facto et s'opère via des processus complexes qui renvoient, selon Avanzini (1999)³⁴, à trois modèles : (1) horizontal, c'est-à-dire par propagation de proche en proche, selon une logique d'imitation d'une nouveauté qui serait jugée judicieuse, profitable, (2) vertical ascendant, selon une démarche scientifique classique qui validerait la pertinence de telle invention et (3) vertical descendant, selon une logique académique visant à impulser une adhésion en masse.

Il semble logique de considérer que les trois modèles ainsi décrits valent en tant que repères aidant à penser et que la réalité du phénomène est sensiblement plus complexe et hybride. Cros (1997)³⁵ se reporte ainsi à la sociologie pour souligner qu'« *il n'existe pas de théorie générale du changement* ». Ainsi le processus conduisant de l'innovation au changement constitue-t-il une « *boîte noire* » (Cros, 1997)³⁶ quand bien même la sociologie, la psychologie sociale, l'anthropologie des sciences et techniques, l'économie politique ou encore la recherche en éducation ont chacune produit leurs modèles explicatifs. Encore les essais de clarification ne semblent-ils pas pointer que dans le champ de l'éducation, un texte officiel, éventuellement porteur de changement (e.g. : loi n° 2008-9 du 11 février 2008, réforme LMD) requiert de la part des acteurs un travail de « *réinterprétation* » et de « *réinvention* » afin que la trame correspondante devienne tissu (Perrenoud, 1984)³⁷. Or, ce travail est susceptible d'être en lui-même porteur de nouveauté, d'innovation, pour l'acteur comme pour le système. Il peut en outre logiquement susciter à terme un processus de généralisation, si bien qu'on peut estimer qu'il existe une dialectique entre innovation et changement.

³⁴ Avanzini, G. (1999). Op. Cit.

³⁵ Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue Française de Pédagogie*, 118, 127-156.

³⁶ Cros, F. (1997). Op. Cit.

³⁷ Perrenoud, P. (1984). La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation – Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire. Genève : Librairie Droz.

En définitive, les innovations en éducation peuvent s'envisager comme un processus finalisé, porteur de nouveauté, qui naît des acteurs ou groupes d'acteurs d'un système éducatif et peut susciter un changement dans ce système, voire de ce système, mais peut aussi correspondre à un essai d'adaptation face à un changement systémique. L'innovation vise ainsi à surmonter un problème, une difficulté rencontrée dans ou par un système d'éducation, par les intervenants ou les formés. Compte tenu des difficultés que connaît le dispositif de formation des enseignants d'EPS dans les ISSEP tunisiens, l'innovation constitue dès lors une voie qu'on peut envisager d'investir. Cet investissement éventuel gagne à être d'abord considéré sous l'angle des aspects des difficultés rencontrées sur lesquels les acteurs ont potentiellement une prise relativement directe.

3.2. Pour un travail des représentations de l'EPS

L'un des problèmes classiques en psychologie est le problème dit des neuf points (*e.g.* : Richard, 1990³⁸). Les sujets se trouvent face à un dessin représentant neuf points disposés en carré. Ils doivent alors trouver le moyen de relier tous les points en traçant quatre traits en ligne droite, sans lever le crayon et en passant sur chaque point une seule fois. La plupart des sujets essaient de résoudre initialement le problème sans sortir du carré, c'est-à-dire en se fixant deux points en tant qu'extrémités des traits tracés sur la feuille. Or, en envisageant le problème de la sorte, il n'y a pas de solution possible. La solution requiert qu'on s'autorise à effectuer des tracés qui sortent du carré formé par les neuf points. En règle générale, les sujets ne le font pas d'emblée parce qu'ils ont appris, de longue date, à relier deux points en faisant de ceux-là les extrémités d'un segment de droite. Rien n'y oblige mais il y a là une sorte de convention implicite, d'habitude bien ancrée. Vient alors un moment où le sujet a le sentiment d'avoir exploité tous les possibles, se rend compte qu'il a déjà tenté de tracer tel trait qu'il est en train de tracer, etc. A ce stade, le sujet peut abandonner, ayant le sentiment de se trouver face à un problème impossible ou qu'il est incapable de résoudre. Il peut aussi en venir à remettre en question tout ce qu'il croyait savoir sur ce problème. On assiste alors à des remises en question parfois peu pertinentes : tel sujet peut en venir à affirmer avoir résolu le problème via un seul trait qui se révèle en fait curviligne, ce qui n'est pas autorisé, etc. Vient un moment, suite à de nombreux tâtonnements, parfois, où la remise en question touche au but : c'est le moment où le sujet décide d'abandonner le « dogme » du traçage ne dépassant pas le périmètre du carré

³⁸ Richard, J.-F. (1990). Les activités cognitives : comprendre, raisonner, trouver des solutions. Paris : Armand Colin.

englobant les neuf points. Cela ne suffit pas à trouver la solution mais en conditionne la découverte. Quelques essais plus tard, la solution est en général trouvée. Plus que cela, on constate qu'une fois les tracés débordant le périmètre du carré enclenchés, le sujet ne refait plus d'essai cantonné à ce périmètre. Il a ainsi changé de représentation du problème et c'est ce changement de représentation qui a conditionné sa découverte d'une solution. Dans un sens, ce changement de représentation renvoie à une innovation pour le sujet. Une innovation vaut en effet d'abord pour qui innove, pour qui l'action entreprise est porteuse de nouveauté (Cros, 1997)³⁹.

On ne saurait considérer que les problèmes auxquels est confronté le dispositif de formation des enseignants d'EPS dans les ISSEP tunisiens s'apparentent au problème des neuf points et peuvent être résolus par un tâtonnement obstiné. En revanche, l'image d'un cheminement vers la solution moyennant un changement de représentation n'est pas sans intérêt dans la situation complexe et problématique que connaît la formation EPS en ISSEP. Même en imaginant que le chômage des diplômés se résorbe, que les conditions matérielles d'exercice de l'EPS s'améliorent, que le choc de la réforme LMD soit pleinement absorbé, il demeure que les acteurs interrogés dans le cadre de cette étude assimilent de façon consensuelle l'EPS à une initiation sportive, à une propédeutique à l'entraînement sportif, éventuellement selon des modalités qui, si on se fie à l'étude de Lachheb (2008)⁴⁰, peuvent susciter des pratiques très technicistes (reproduction d'un modèle inspiré du sport de haut niveau, etc.). Cela est à minima questionnable dans le sens où : (1) d'autres conceptions de la technique sportive et de son appropriation ont été élaborées (e.g. : Fargier, 2002⁴¹ ; Garassino, 1980⁴² ; Pradet et Soler, 2000⁴³) dans un souci de cohérence avec les évolutions de la technique dans le champ sportif même, (2) ces conceptions renouvelées de l'activité technique sont en prise avec une démarche de projet de nature à intégrer des composantes méthodologiques et sociales en phase avec les attendus de la loi n° 2008-9 du 11 février 2008 quant aux compétences générales dans l'enseignement scolaire tunisien. Ainsi, la représentation de l'EPS que réfracte le propos des acteurs interviewés dans notre étude semble pouvoir faire l'objet d'une régulation de nature à

³⁹ Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue Française de Pédagogie*, 118, 127-156.

⁴⁰ Lachheb, M. (2008). L'idéaltype du corps dans l'enseignement de l'éducation physique tunisienne contemporaine. *Éducation et Sociétés*, 22, 145-159.

⁴¹ Fargier, P. (2002). Éducation athlétique et athlétisme éducatif, en EPS. In T. Terret, P. Fargier, B. Rias & A. Roger (Eds.), *L'athlétisme et l'école, Histoire et épistémologie d'un sport éducatif* (pp. 109- 163). Paris : L'Harmattan.

⁴² Garassino, R. (1980). La technique maudite, Une tentative de réhabilitation de la technique en EPS. *Revue EP.S*, 179, 49-53.

⁴³ Pradet, M., & Soler, A. (2000). Technique et EPS. *Dossier EP.S*, 50, 108-110.

impacter la formation des enseignants d'EPS en ISSEP compte tenu de ce qui est désormais attendu d'un enseignant d'EPS en Tunisie.

Si cette régulation peut éventuellement emprunter à un déjà-là quant à l'activité technique, il en va potentiellement d'un processus d'innovation dans le sens où il serait question de mise en place d'une nouveauté par et chez les acteurs concernés. En outre, les compétences générales fixées par la loi n° 2008-9 du 11 février 2008 sont spécifiques du cas tunisien, même si elles vont dans le sens de celles fixées dans d'autres pays, par exemple en France, via le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture ⁴⁴. Aussi appellent-elles un travail de réinterprétation et de réinvention qui s'apparente à l'innovation. La question est alors celle d'une évolution des mentalités, ce qui pose le problème de son initialisation en ce qu'une conception sportive de l'EPS est apparue fortement ancrée chez les acteurs de la formation EPS en ISSEP. Un point d'appui pour ce faire réside peut-être dans le fait que tous ces acteurs ont conscience de la difficulté dans laquelle se trouve placée cette formation. Cette conscience d'un problème peut susciter un essai de résolution qui pourrait être favorisé par une dynamique de groupe au sens de Kurt Lewin (*e.g.* : Michelot, 2002⁴⁵). Les travaux conduits dans le prolongement de ceux de Lewin ont en effet montré que la dynamique de groupe est vectrice de créativité (*e.g.* : Hall, & Watson, 1970⁴⁶). Il en va notamment d'un groupe organisé démocratiquement en lequel les problèmes ne sont pas passés sous silence et au sein duquel le conflit d'idée, notamment sociocognitif, peut avoir cours à bâtons rompus (Bottger & Yetton, 1988)⁴⁷. Ce qui serait favorisé dans un groupe se percevant comme relativement homogène mais au sein duquel une minorité active pourrait s'exprimer, les solutions aux problèmes étant stabilisées par amortissements successifs pour aboutir à un consensus, plutôt qu'imposées par un leader ou tranchées par un vote (*e.g.* : Collaros, & Anderson, 1969⁴⁸).

Sur cette base, il serait envisageable que les acteurs des ISSEP puissent susciter une réflexion collective afin d'examiner le cap actuellement fixé à l'EPS, ses possibilités de mise en œuvre

⁴⁴ Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Journal Officiel de la République Française, 0078, 2 avril 2015.

Consulté sur :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030426718&categorieLien=id>

⁴⁵ Michelot, C. (2002). Lewin Kurt (1890-1947). In J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy, *vocabulaire de la psychosociologie* (pp. 505-517). Paris : Éres.

⁴⁶ Hall, J., & Watson, W. H. (1970). The effects of a normative intervention on group decision-making performance. *Human Relations*, 23(4), 299-317. <https://doi.org/10.1177/001872677002300404>

⁴⁷ Bottger, C., & Yetton, P. W. (1988). An integration of process and decision scheme explanations of group problem solving performance. *Organizational Behavior and Human Performance Processes*, 42(2), 234-249.

⁴⁸ Collaros, P. A., & Anderson, L. R. (1969). Effect of perceived expertness upon creativity of members of brainstorming groups. *Journal of Applied Psychology*, 53(2, Pt.1), 159-163. <https://doi.org/10.1037/h0027034>

effectives et souhaitables, pour le confronter aux contenus et méthodes prévalant dans la formation initiale des enseignants d'EPS en ISSEP et, le cas échéant, co-construire une régulation de la conception de l'EPS en place, cette démarche pouvant par-là même favoriser un changement des représentations. Une première limite à cette perspective peut tenir à une relative déstabilisation ou démobilité suscitée par le contexte en lequel s'inscrit la formation (EPS devenue dépréciée, moindre opportunité de recrutement à court terme pour les néo-diplômés des ISSEP, etc.). Aussi la perspective ici esquissée gagnerait-elle sans doute à être accompagnée d'une action quant aux aspects sur lesquels les acteurs de la formation n'ont qu'une prise partielle (observatoire des métiers du sport, actions suscitant des possibilités d'emploi durant la période d'attente d'un poste d'enseignant, développement de procédures accompagnant les néo-diplômés dans ce temps d'attente, développement des actions de formation continue en conséquence, etc.). Aucune de ces pistes n'est censée régler ipso facto les difficultés du dispositif de formation ici considéré. Elles s'inscrivent dans la durée et seraient évidemment grandement favorisées par une amélioration du contexte en lequel s'inscrit la formation. Pour autant, elles se consolident mutuellement et sont de nature à susciter une dynamique de groupe en l'état fragilisée (*e.g.* : Bali, 2005⁴⁹) qui favoriserait l'émergence d'essais de régulation exploitant les possibles ouverts par la réforme LMD.

3.3. Vers un référentiel de compétences professionnelles

S'il est possible que l'état d'esprit des acteurs de la formation EPS des ISSEP soit impacté par les difficultés que connaît cette formation, et que ces acteurs aient de ce fait du mal à impulser une action régulatrice, il est certain que l'absence de cible claire en termes de métier auquel il s'agit de former ne facilite en rien une telle action. Or, force est de constater que la formation s'opère en l'état en l'absence de tout référentiel de compétence professionnelle quant à l'enseignant d'EPS tunisien. Ainsi l'un des formateurs interviewés dans le cadre de cette étude souligne-t-il qu'« *il n'y a pas de référentiel de compétences qui fixe dument les compétences nécessaires à acquérir pour un futur enseignant d'EPS* ». Pis que cela, celui-ci suggère que les acteurs de la formation n'ont pas une idée précise de ces compétences professionnelles. Propos notamment corroboré par celui de l'un des directeur d'ISSEP interrogés, selon lequel se pose la question du profil attendu de l'enseignant d'EPS tunisien, à laquelle, en l'état, « *On ne peut pas répondre* ». Une telle absence de repère peut entraver toute perspective de questionnement

⁴⁹ Bali, N. (2005). Articulation « théorie-pratique » dans la formation des élèves-professeurs tunisiens d'éducation physique. *Recherche et Formation*, 49, 135-150.

des représentations des acteurs de la formation dans le sens où elle est susceptible de conduire ceux-là à réaffirmer leur crédo selon lequel l'EPS s'assimile à une initiation sportive, faute de mieux, peut-être.

Aussi peut-il sembler doublement important que les acteurs de la formation EPS des ISSEP disposent d'un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant d'EPS tunisien. Qu'entendre par référentiel de compétences ? Une compétence correspond à un ensemble de ressources diverses, dont on dispose et qu'on est à même de mobiliser pour faire face à un problème ou une série de problèmes (e.g. : Perrenoud, 2002⁵⁰ ; Fargier, 2005⁵¹). Comment construire un référentiel de compétences professionnelles ? Si on se reporte à Perrenoud (2001)⁵², cette élaboration gagne à s'opérer « *en analysant le métier auquel on prétend préparer* ». Il en va ainsi, selon cet auteur, de l'identification des types de situations rencontrées dans l'exercice de ce métier ainsi que des décisions et actions qu'elles appellent. Une situation correspond ici avant tout à ce que le praticien considère comme telle dans la dynamique quotidienne de son métier. Il s'agit ici plus précisément de situations posant problème et appelant une action en appui sur les ressources disponibles. Ainsi la construction d'un référentiel de compétences professionnelles requiert-elle, moyennant une analyse des situations de travail notamment en appui sur le point de vue des professionnels quant à celles-là, l'identification de situations-types spécifiques du métier envisagé ainsi que des ressources correspondantes, en évitant le piège de l'énoncé de capacités générales non contextualisées⁵³. Encore s'agit-il d'associer à celles-là les valeurs, normes et attitudes de référence présidant à la mise en œuvre de ces compétences, donc d'identifier celles-ci⁵⁴.

Selon Van Nieuwenhoven, Maes, Monville, et Vifquin (2012), « *L'élaboration d'un référentiel métier comporte plusieurs objectifs : tout d'abord, disposer de données récentes concernant les tâches diverses liées à l'exercice du métier, ensuite, établir l'adéquation entre le nouveau référentiel de compétences professionnelles et le terrain. De plus, la visée principale de l'équipe sera de fournir un outil au service de la remise en question du référentiel de*

⁵⁰ Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? In J. Dolz, & E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 45-60). Bruxelles : De Boeck Université.

⁵¹ Fargier, P. (2005). Les compétences en question. In J-L Ubaldi (Ed.), *Les compétences* (pp. 27-44). Paris : éditions Revue EP.S.

⁵² Perrenoud, P. (2001). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html

⁵³ Perrenoud, P. (2001). Op. Cit.

⁵⁴ Ibid.

formation. »⁵⁵ Si on peut estimer que le propos de Perrenoud (2001)⁵⁶ invite à une dialectique entre identification des tâches relatives à un métier et exercice effectif de ce métier, celui de Van Nieuwenhoven et al. (2012)⁵⁷ a le mérite de mettre l'accent sur l'articulation entre référentiel métier et référentiel de formation, voire référentiel de compétence des formateurs. Point de vue de nature à agréer l'un des directeurs d'ISSEP interrogés dans le cadre de notre étude, selon lequel un référentiel de compétences relatif aux enseignants d'EPS pourrait susciter la mise en place d'un référentiel de compétences des formateurs de la filière EPS en ISSEP.

Les modalités du travail à un tel référentiel métier sont en tout état de cause à questionner d'autant que selon ce directeur d'ISSEP, un projet de production de référentiel de compétences est en germe « *en coopération avec la direction de l'EPS, de la recherche et de la formation* ». Si ce projet est en lui-même bienvenu, on peut cependant se demander s'il ne gagnerait pas à associer les ISSEP, leurs acteurs ou des représentants de ceux-ci. La construction d'un tel référentiel de compétences, si on l'envisage sous l'angle d'une analyse du travail effectif, est en tout état de cause une vaste entreprise qui serait de nature à associer les corps d'inspection, les acteurs des ISSEP, la direction de la recherche et de la formation, de sorte à impliquer les personnels des ISSEP dans une dynamique constructive. Celle-là pourrait participer de la mise en place d'une dynamique de groupe nécessaire à un travail sur les représentations de l'EPS et aiderait en même temps à fixer les repères favorisant ce travail des représentations. Cela pourrait aussi susciter un travail aidant à structurer les métiers du sport, via un prolongement quant à des référentiels métiers diversifiés et contribuer à structurer une dynamique de formation continue, un référentiel de compétences pouvant en effet être placé au service d'une gestion des ressources humaines (Foucher & Rhnima, 2018)⁵⁸.

On voit ainsi se dessiner une perspective qui pourrait aider à pallier les difficultés que rencontre en l'état le dispositif de formation des enseignants d'EPS en Tunisie. Cette perspective présente une dimension systémique cohérente avec la dynamique de l'innovation. On peut envisager que celle-ci intègre un noyau dur qui renvoie aux représentations de l'EPS et de l'enseignant d'EPS, lesquelles seraient à questionner, réfléchir dans un souci perpétuel de cohérence accrue de la

⁵⁵ Van Nieuwenhoven, C., Maes, O., Monville, F., & Vifquin, J.-F. (2012). Pour construire et utiliser un nouveau référentiel métier.

Consulté sur : <https://www.researchgate.net/publication/262565541>

⁵⁶ Perrenoud, P. (2001). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html

⁵⁷ Van Nieuwenhoven, C., Maes, O., Monville, F., & Vifquin, J.-F. (2012). Op. Cit.

⁵⁸ Foucher, R., & Rhnima, A. (2018). Les référentiels de compétences comme outils de gestion : concilier les apports déterministes et constructivistes. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 73(4), 814–839.

<https://doi.org/10.7202/1056978ar>

formation des enseignants d'EPS en ISSEP avec la réalité, institutionnelle comme quotidienne, du métier ciblé. Autour de ce noyau dur gravitent des éléments clés qui renvoient : (1) à une analyse des métiers du sport et au développement des conditions qui permettraient des perspectives d'emploi aux néo-diplômés en attente d'un poste d'enseignant et la mise en place de formations à de tels métiers, (2) un développement de la formation continue en vue de prendre en charge les néo-diplômés en attente d'un poste ou les personnels en poste, notamment ceux récemment recrutés. En toile de fond, la mise en place d'un référentiel métier quant à l'enseignant d'EPS, voire quant aux formateurs en ISSEP et, idéalement, plus largement quant aux métiers du sport en Tunisie, fixerait le cap. Encore s'agit-il que les acteurs des ISSEP soient incités à cela et impliqués effectivement dans la co-construction correspondante de sorte à ce que s'installe peu à peu une dynamique de groupe propice à une culture de la formation renouvelée.

Dans ce cadre, le rôle des directeurs d'ISSEP pour donner le La, développer les mesures incitatives, etc. semble déterminant. L'adoption de ce rôle par ces directeurs semble d'autant plus envisageable que ceux-ci se sont avérés avoir une conscience très développée des difficultés rencontrées par la formation des enseignants d'EPS dans leurs instituts. Dans cette optique, il convient de souligner, pour finir, que les ISSEP disposent d'une arme d'importance avec le développement de la recherche qui y a cours (Souid et al., 2017)⁵⁹. Ce développement de la recherche pourrait susciter des missions en prise avec les métiers du sport, l'analyse des tâches en milieu professionnel, la réflexion à l'épistémologie des contenus de l'EPS et aux valeurs sous-jacentes, etc., qui viendraient alimenter la dynamique ci-avant suggérée. Encore s'agirait-il, idéalement, de créer les conditions pour que cette recherche, qui aurait un versant appliqué, puisse se développer de façon pluri- voire interdisciplinaire, ce qui renvoie à un challenge complexe (McNamee, Fargier, Camy, 2017)⁶⁰.

La formation des enseignants d'EPS en ISSEP est en définitive certes soumise à l'aléa de son contexte mais les difficultés de celles-ci ne doivent donc pas s'envisager en tant que sonnant le glas de cette formation. Si une part des difficultés est subie par les acteurs de cette formation, ceux-ci possèdent, potentiellement, des clés pour pallier ces difficultés et construire à nouveau.

⁵⁹ Souid, I., Alin, C., Liotard, P., & Fargier, P. (2017). Curricular vulnerability of young physical education (PE) teachers in Tunisia. An inquiry. In: L Gómez Chova, A López Martínez & I Candel Torres (Eds.), *EDULEARN17 Proceedings* (5614-5624). IATED Academy. <https://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2017.2278>

⁶⁰ McNamee, M., Fargier, P., & Camy, J. (Eds.) (2017). *Disciplinary and Interdisciplinarity in European Sport Science*. *European Journal of Sport Science*, 17(1).

REFERENCES

REFERENCES

Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.

Adger, W. N. (2006). Vulnerability. *Global Environmental Change*, 16(3), 268-281.

Alin .C. (2010) *La Geste Formation, Analyse des pratiques et Gestes professionnels*, Paris : L'harmattan.

Angel, V., & Steiner, D. D. (2013). « Je pense, donc je résiste » : théorie de justice et personnalité dans l'explication de la résistance au changement. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 26(1), 61-69.

Arrêté du 09 novembre 2015. *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle des approfondissements (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*. Journal Officiel de la République Française du 24 novembre 2015 / Bulletin Officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

Arnaud, P. (1983). Les savoirs du corps. Éducation physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français, Lyon : Presses Universitaires

Bailly, F., & Rénier, G. (2008). *Le BTS et la réforme LMD. Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, Formation du 4 février 2008*. Consulté sur <https://lewebpedagogique.com/btsmuc/files/dossier-formation-40208.pdf>

Bali, N. (2005). Articulation « théorie-pratique » dans la formation des élèves-professeurs tunisiens d'éducation physique. *Recherche et Formation*, 49, 135-150.

Bardin, L. (1998). L'analyse de contenu (9^e édition). Paris : PUF.

Bart, D. (2011). L'analyse de données textuelles avec le logiciel Alceste. *Recherches en didactique*, 12, 173–184.

Baudoin, J.-M. (2002). Les compétences et le thème de l'activité : vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation. In J. Dolz et E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 149-168). Bruxelles : De Boeck Université.

Beck, U., (1986). *La société du risque*. Paris : Aubier (Alto).

Bedhioufi, H., Ayachi, S., & Ben Amar, I. (2010). L'institution sportive : rêve et illusion. *Revue horizon*, halshs-00817323.

Bedhioufi, H., & Ayedi, Z. (2010). L'Éducation Physique et Sportive en Tunisie, contexte politique et réformes curriculaires. In Observatoire National du Sport, *Les pratiques physiques et sportives chez les tunisiens regards croisés* (pp 107-129). Tunis : Éditions ONS.

Benzécrit, J.-P. (1973). *L'Analyse des données*. Paris : Dunod.

Benzécrit, J.-P. (1981). *Pratique et analyse des données. Tome III : Linguistique et lexicologie*. Paris : Dunod.

Bettaieb, A. Bahloul, M., & Chebchoub, A. (2015). Reforme LMD, dix ans après : cas de l'université tunisienne. *Revue recherche et études en sciences humaines*, 10, 37-51.

Billat, V. (1998). *Physiologie & méthodologie de l'entraînement, De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck Université.

Blancon, T. (1986). Du ciseau au Fosbury, Quelques situations pour améliorer l'impulsion verticale. *Revue EP.S*, 198, 21-23.

Bovey, W. H., & Hede, A. (2001). Resistance to organizational change : The role of cognitive and affective processes. *Leadership & Organization Development Journal*, 22, 372-82.

Brodiez-Dolino, A. (2015). La vulnérabilité, nouvelle catégorie de l'action publique. *Informations sociales*, 188, 10-18.

Brodiez-Dolino, A. (2016). Le concept de vulnérabilité. *La vie des idées*. Collège de France. Consulté sur : <https://laviedesidees.fr/Le-concept-de-vulnerabilite.html>

Bokdam, J., van den Ende, I., & Broek, S. (2014). Teaching teachers: Primary teachers in Europe – State of affairs and outlook”. European Parliament, Directorate General for International Policies, Culture and Education.

Boubaker, A., & Ardhaoui, A. (2014). Mixité, EPS, & organisation de la classe. *Journal of Humanities and Social Science*, 19(8), 76-92.

Bodenmann, P., Wolff, H., Madrid, C. (2009). Vulnérabilité et santé : pourquoi une nouvelle rubrique ?, *Revue Médicale Suisse*, 15, 849.

Bouhouch, H., & Akrouf, M. (2015). Brève historique de la formation des enseignants en Tunisie, à propos de la réforme du système éducatif. Consulté sur <http://bouhouchakrouf.blogspot.com/2015/04/breve-histoire-de-la-formation-initiale.html>

Bousslama, F. (2015). Le curriculum d'éducation physique souhaité par les enseignants, enjeux et méthodologie des réformes curriculaires (1^e éd.). Presses Académiques Francophones.

Bousnina, M. (1991). *Développement scolaire et disparités régionales en Tunisie*. Tunis : Université de Tunis I.

Bouzaiene, S. (2006). Les problèmes d'insertion professionnelle des diplômés tunisiens et de l'enseignement supérieur : Diagnostics d'une exclusion. Séminaire La question sociale dans le Monde arabe 2006-2007. Université Lumière, Lyon 2 : Institut d'Études Politiques de Lyon. Consulté sur http://doc.sciencespo-lyon.fr/Ressources/Documents/Etudiants/Memoires/Cyberdocs/MFE2007/bouzaiene_s/pdf/bouzaiene_s.pdf

Bouزيد, A. (1995). *Le comportement pédagogique et socioculturel des instituteurs, études comparatives entre les diplômés des ISFM et ceux des écoles normales*. Document inédit, Sfax, Tunisie.

Bryman, A. (1988) *Quantity and Quality in Social Research*, London: Routledge.

Buytendijk, F. J. J. (1957). *Attitudes et mouvements. Étude fonctionnelle du mouvement humain*. Paris : Desclée De Brouwer.

Calmand, J., Kocoglu, Y., & Sgarzi, M. (2014). *Rapport d'enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de licence 2010/2011 – Universités de Gabes, Gafsa, Jendouba et Monastir*. Marseille : Céreq.

Clément, M., & Bolduc, N. (2004). Regards croisés sur la vulnérabilité : le politique, le scientifique et l'identitaire. In F. Saillant, M. Clément, C. Gaucher (Eds.). *Identités, vulnérabilités, communautés* (pp. 61-82). Québec : Nota Bene.

Cogérino, G. (1999). *Apprendre à gérer sa vie physique*. Paris : PUF.

Collins, B. E., Martin, J. C., Ashmore, R. D., & Ross, L. (1974). Some dimensions of the internal-external metaphor in theories of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 381-391.

Cours de comptes – République tunisienne (2011). Vingt-sixième rapport annuel – Ressources humaines, Culture et Patrimoine – L'éducation physique et les activités sportives scolaires et universitaires. Consulté sur :
http://www.courdescomptes.nat.tn/Fr/thematiques_58_4_0_4_13_0000_0000_L'EDUCATION%20PHYSIQUE%20ET%20LES%20ACTIVITES%20SPORTIVES%20SCOLAIRES%20ET%20UNIVERSITAIRES__73

Decker, W., & Thuillier, J.-P. (2004). *Le sport dans l'Antiquité. Égypte, Grèce, Rome*. Paris : Éditions A. & J. Picard.

De Ketele, J.-M., & Roegiers X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents. Méthodes en sciences humaines. 3e Edition, Paris : De Boeck Université.*

Delignières, D., & Duret, P. (1995). *Lexique thématique et Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives. Paris : Vigot.*

Delignières, D., & Garsault, C. (1993). Objectifs et contenus de l'EPS : transversalité, utilité sociale et compétence. *Revue EP.S.*, 242, 9-13.

Demangeot, J. (1961). Failles et tremblements de terre. *Annales de Géographie*, 380, 347-362.

D'Ercole, R., Thouret J.-C., Dollfus, O., & Asté, J.-P. (1994). Les vulnérabilités des sociétés et des espaces urbanisés : concepts, typologie, modes d'analyse. *Revue de géographie alpine*, 82(4), 87-96.

Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement. Paris : ESF éditeur.*

Edwards, R., & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?. London: Bloomsbury.*

Elias, N. (1994). *Sport et Civilisation – la violence maîtrisée. Paris : Fayard.*

Fabiani J.-L., Theys J., (1987), *La société vulnérable : évaluer et maîtriser les risques. Paris : Presses de l'École Normale Supérieure.*

Famose, J.-P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche. Paris : INSEP.*

Fargier, P. (2002). Education athlétique et athlétisme éducatif, en EPS. In : T., Terret, P., Fargier, B., Rias, & A., Roger (Eds.), *L'athlétisme et l'école, Histoire et épistémologie d'un sport éducatif* (pp. 109-163). Paris : L'Harmattan, Collection : Sport, Espace, Temps.

Fleishman, E. A. (1964). *The structure and measurement of physical fitness*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Fleishman, E. A. (1972). On the relation between abilities, learning, and human performance. *American Psychologist*, 27, 1017-1032.

Folger, R., & Cropanzano, R. (1998). *Organizational justice and human resource management*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Garassino, R. (1980). La technique maudite, Une tentative de réhabilitation de la technique en EPS. *Revue EP.S*, 179, 49-53.

Gilbert, C. (2006). Préface. In L. Magne, & D. Vasseur (Eds.), *Risques industriels. Complexité, incertitude et décision : une approche interdisciplinaire* (pp. 5-21). Paris : Lavoisier / Éditions Tec et doc.

Guinoubi, C., Mekni, R., Sahli, H., Gharbi, M., & Zghibi, M. (2014). Les conceptions des inspecteurs d'EPS en Tunisie sur l'approche d'enseignement avec verbalisation. *Journal of Research & Method in Education*, 4(5), 65-69.

Hahn, E. (1987). *L'entraînement sportif des enfants*. Paris : Vigot.

Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13–26.

Hassan, M. (2011). *Les causes de la révolution tunisienne dépassent largement Ben Ali et son parti*. Consulté sur <https://www.mondialisation.ca/les-causes-de-la-r-volution-tunisienne-d-passent-largement-ben-ali-et-son-parti/23035>

Hawani, A., Mrayeh, M., Bouzid, M., & Soussi, N. (2015). Effect of the Application of the Licence-Master-Doctorat (L.M.D) System on the Professional Competence of Communication among Students Training in Physical Education. *Creative Education*, 7, 315-318.

Hébrard, A. (1986). *L'éducation physique et sportive, Réflexions et perspectives*. Paris : éditions Revue EP.S.

Hébrard, A. (1997). A toutes fins utiles. In B.-X. René (Ed.), *A quoi sert l'EPS ? – Dossiers EP.S*, 29, Paris : éditions Revue EP.S.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.

Houvion, M., Prost, R., & Raffin-Peyloz, H. (1992). *Traité d'athlétisme*, Vol. 3, Les sauts. Paris : Vigot.

Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23-34.

Jacquet, K. (2018). Quel sport pratiquait-on à la préhistoire ? *Sciences & Vie*. Consulté sur : <https://www.science-et-vie.com/questions-reponses/quel-sport-pratiquait-on-a-la-prehistoire-11102>

Kalampalikis, N. (2003). L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales. In J. C. Abric (ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 147-163). Paris : Éditions Erès.

Kocoglu, Y. (2014). *Formation et emploi des jeunes dans les pays méditerranéens. Rapport commandité par l'Office de Coopération Économique pour la Méditerranée et l'Orient (OCEMO) dans le cadre du programme Méditerranée Nouvelle Chance (MedNC)*. Marseille : OCEMO.

Kocoglu, Y., & Flayols, A. (2012). Les jeunes diplômés dans les pays MENA : un potentiel bloqué dans la file d'attente de l'emploi. In S. Florensa, & A. Bassols (Eds.), *Annuaire IEMed de la Méditerranée 2012* (pp. 224-230). Barcelone : Institut européen de la Méditerranée (IEMed).

Kukla, A. (1972). Foundations of an attributional theory of performance. *Psychological Review*, 79, 454-470.

Kusenbach, M. (2003). Street phenomenology: the go-along as ethnographic research tool, *Ethnography* 4(3): 455–485.

Lachheb, M. (2008). L'idéaltype du corps dans l'enseignement de l'éducation physique tunisienne contemporaine. *Éducation et Sociétés*, 22, 45-59.

Lévy-Vroelant, C., Joubert, M., & Reinprecht, C. (2015). Partie I – Vulnérabilités en contexte. In C. Lévy-Vroelant, M. Joubert, & C. Reinprecht (Eds.), *Agir sur les vulnérabilités sociales (pp. 17-100)*. Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes.

Liendle, M. (2012). Vulnérabilité. In M. Formarier, & L. Jovic (Eds.). *Les concepts en sciences infirmières – 2^e édition (pp. 304-306)*. Association de Recherche en Soins Infirmiers – Éditions Mallet Conseil.

Manno, R. (1992). *Les bases de l'entraînement sportif*. Paris : éditions Revue EP.S.

Marpsat, M. (2010a). La méthode Alceste. *Sociologie*, 1(1), <http://sociologie.revues.org/312>

Marpsat, M. (2010b). Écrire la rue : de la survie physique à la résistance au stigmat, Une analyse textuelle et thématique du journal d'Albert Vanderburg, sans domicile et auteur de blog. *Sociologie*, 1(1), 95-120.

Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière. Des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*, Berne : Peter Lang.

Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*, 2nd ed.. London: Sage.

Mekki, M. (2015). Approche probabiliste dans la détermination des courbes de vulnérabilité des structures en génie civil. Thèse de Doctorat en Sciences physiques et de l'ingénieur, spécialité Mécanique. Université de Bordeaux - Université des Sciences et de la Technologie d'Oran.

Mialaret, G. (1990). *La formation des enseignants*. Paris : PUF.

Moles, A. (1992). *Les sciences de l'imprécis*. Paris : Seuil.

Moscovici, S. (1996). L'ère des représentations sociales. In W. Doise et A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 34-80). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Mrayeh, M. (2010). De l'ingénierie de la formation universitaire à l'appropriation des compétences professionnelles en matière de l'enseignement de l'EPS. Thèse publiée.

Consulté sur <http://pf-mh.uvt.rnu.tn/9/1/de-ingenierie-de-la-formation-universitaire-appropriation-des-competences-professionnelles-en-matiere-denseignement-de-eps.pdf>

Nakache, J.-P., & Confais, J. (2005). *Approche pragmatique de la classification*. Paris : Éditions Technip.

N'Gabala, A. (2006). La causalité d'après la psychologie sociale cognitive : les explications naïves du comportement. *Linx, Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 54, 113-124.

O'brien, K., Eriksen, S., Nygaard, L., Schjolden, A., (2007). Why different interpretations of vulnerability matter in climate change discourses. *Climate Policy*, 7(1), 73-88.

Ollagnier, E. (2002). Les pièges de la compétence en formation d'adultes. In J. Dolz et E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 61-76). Bruxelles : De Boeck Université.

Oreg, S. (2003). Resistance to change: Developing an individual differences measure. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 680-693.

Ouled Taieb, M. (1980). La politique de l'enseignement supérieur en Tunisie (1960-1977) (depuis la création de l'Université de Tunis en 1960 jusqu'à la création du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique en 1977). *Cahiers de la méditerranée*, 20-21, 129-137.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. Bruxelles : De Boeck Université.

Perrenoud, P. (1988). La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception, *Pédagogie Collégiale*, 11(4), 16-22.

Pigeon, P. (2002). Réflexion sur les notions et les méthodes en géographie des risques dits naturels. *Annales de géographie*, 627-628, 452-470.

Pigeon, P., (2005). *Géographie critique des risques*, Paris : Économica (Anthropos).

Pineau, C. (1987). EPS, discipline d'enseignement, « Au dessein de former s'ajoute désormais celui d'enseigner ». *Revue EP. S*, 205, 23-26.

Perrenoud, P. (1984). La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation, Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités construites par le système scolaire. Genève : Droz.

Perrenoud, P. (1998). La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception. *Pédagogie Collégiale*, 11(4), 16-22.

Pommier, J.-L. (2004). Des variables tensives inscrites dans le texte : une interprétation dynamique de l'A.F.C. dans l'analyse d'Alceste. *JADT 2004 : 7^{es} Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*, 904-915.

Pradet, M., & Soler, A. (2000). Technique et EPS. *Dossier EP.S*, 50, 108-110.

Quenault, B. (2015). La vulnérabilité, un concept central de l'analyse des risques urbains en lien avec le changement climatique. *Les Annales de la recherche urbaine*, 110, 138-151.

Rapport de l'Organisation Internationale du travail (2013). Consulté sur http://adapt.it/adapt-indice-a-z/wp-content/uploads/2014/09/oit_analyse_syst%C3%A9me_%C3%A9ducatif_tunisien_2013.pdf

Reinert, A. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Les cahiers de l'analyse des données*, 3(2), 187-198.

Reinert, M. (1993). Les "mondes lexicaux" et leur "logique" à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et société*, 66, 5-39.

Reinert, M. (2001). La méthode informatisée d'analyse de discours Alceste. Applications aux Rêveries du promeneur solitaire. *Revue Française de Psychiatrie et de psychologie médicale*, V(49), <http://www.uottawa.ca/>

Reinert, M. (2008). Mondes lexicaux stabilisés et analyse statistique de discours. JADT 2008 : 9^{es} Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles, 981-993.

Richter, C. F. (1935). An instrumental earthquake magnitude scale. *Bulletin of the Seismological Society of America*, 25, 1-32.

Rosenbaum, R. M. (1972). *A dimensional analysis of the perceived causes of success and failure*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.

Saidi, H. (2014). Le protectorat et le droit. La Régence de Tunis entre la Charte de 1861 et le système colonial français. *Insaniyat*, 65-66, 239-257.

Savoie-Zajc L. (1997), L'entrevue semi-dirigée, in B. Gauthier (éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (3e éd., pp. 263-285). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Schnapper, D. (1999). *La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique*. Paris : PUF.

Soulet, M. Y. (2005). La vulnérabilité comme catégorie de l'action publique. *Pensée plurielle*, 10, 49-59.

Soulet M.-Y., (2014), Les raisons d'un succès. La vulnérabilité comme analyseur des problèmes sociaux contemporains. In A. Brodriez-Dolino, I. von Buelzingsloewen, B. Eyraud, C. Laval, & B. Ravon (Eds.), *Vulnérabilités sanitaires et sociales. De l'histoire à la sociologie* (pp. 59-64), Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Sraieb, N. (1975). Enseignement, décolonisation et développement au Maghreb. In Centre de Recherches et d'Études sur les Sociétés Méditerranéennes (Ed.), Introduction à l'Afrique du nord contemporaine (pp. 131-153). Aix-en-Provence : Institut de recherches et d'études sur les mondes arabes et musulmans.

Sraieb, N. (1993). L'idéologie de l'école en Tunisie coloniale. *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, 68-69, 239-254.

Steiner, D. D., & Rolland, F. (2006). Comment réussir l'introduction de changements : les apports de la justice organisationnelle. In C. Lévy-Leboyer, C. Louche, & J. P. Rolland (Eds.), *RH : Les Apports de la Psychologie du Travail. 2. Management des Organisations* (pp. 53-69). Paris : Editions d'organisation.

Stroobants, M. (2002). La qualification ou comment s'en débarrasser. In J. Dolz et E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 61-76). Bruxelles : De Boeck Université.

Tardif, J. (1999). Le transfert des apprentissages. Montréal : Les éditions Logiques.

Terrisse, A. (2000). Didactique des disciplines, Les références au savoir. Bruxelles : Bruxelles : De Boeck Université.

Thomas, H. (2008). Vulnérabilité, fragilité, précarité, résilience, etc. De l'usage et de la traduction de notions éponges en sciences de l'homme et de la vie. Recueil Alexandries, Collection Esquisses. Consulté sur : <https://reseau-terra.eu/article697.html>

Thomas, H., & Dauphin, S. (2011). Les vulnérables. La démocratie contre les pauvres. *Politique sociales et familiales*, 104, 116-118.

Tlili, F. (2002). Statut féminin, modèle corporel et pratique sportive en Tunisie. *STAPS*, 57, 53-68.

UNICEF (2013). Programme de coopération Gouvernement Tunisien-UNICEF 2007-2011 étendu à 2012-2014. Consulté sur : <https://www.unicef.org.tn/actions/programme-cooperation-gouvernement-tunisien-unicef-2007-2011/>

Veyret, Y., & Reghezza, M. (2005). Aléas et risques dans l'analyse géographique. *Annales des mines*, 61-89.

Veyret, Y., & Reghezza, M. (2006). Vulnérabilité et risques – L'approche récente de la vulnérabilité. *Responsabilité et environnement*, 43, 9-13.

Weber, M. (1971). *Économie et société, Tome I, Les catégories de la sociologie*. Paris : Plon.

Weber, M. (1992). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon.

Weineck, J. (1986). *Manuel d'entraînement sportif*. Paris : Vigot.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.

Weiner, B. (1983). Some methodological pitfalls in attributional research. *Journal of Educational Psychology*, 75, 530-543.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.

Weiner, B., Frieze, I. H., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, NJ: General Learning Press.

Zouabi, M. (2003). Evolution du concept d'éducation physique et sportive en Tunisie. In P. Simonet, & L. Véray (Eds.), Les Cahiers de l'INSEP (hors-série), L'empreinte de Joinville, 150 ans de sport (pp. 445-463). Paris : INSEP.

Zouabi, M. (2005). Sport and Physical Education in Tunisia. In U. Pühse, & Gerber, M. (Eds.), International comparison of Physical Education: Concepts, problems, prospects (pp. 673-685). Oxford (UK): Meyer & Meyer Sport.