eJRIEPS

Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport

10 | 2006

Varia

L'organisation de l'EPS en SEGPA : étude de trois collèges bretons

Elodie Autret et Thierry Michot

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ejrieps/7255>

DOI : 10.4000/ejrieps.7255

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Édition imprimée

Pagination : 84-96

Référence électronique

Elodie Autret et Thierry Michot, « L'organisation de l'EPS en SEGPA : étude de trois collèges bretons », *eJRIEPS* [En ligne], 10 | 2006, mis en ligne le 01 juillet 2006, consulté le 29 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/7255> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.7255>

La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

L'organisation de l'EPS en SEGPA : étude de trois collèges bretons.

Elodie Autret, & Thierry Michot

UFR Sport et Education Physique. Université de Bretagne Occidentale.

Résumé

Cet article se propose d'identifier différentes formes d'organisation de l'Education Physique et Sportive (EPS) en Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA). Ces sections ont pour but d'accueillir des élèves en difficulté scolaire pour ainsi leur permettre de poursuivre leur scolarité au sein des collèges. Bien qu'elle y soit obligatoire, l'EPS y reste souvent une discipline en marge du fait de son organisation, dont le choix revient au directeur de la SEGPA, sous tutelle du chef d'établissement. Cette liberté d'organisation conduit donc à des applications diversifiées, qui vont de la non-intervention des enseignants d'EPS à leur implication forte auprès des élèves de SEGPA. Des entretiens semi-directifs réalisés auprès de différentes personnes (n=9) intervenant au sein de 3 établissements finistériens ont permis de mettre en évidence certaines explications.

Les SEGPA sont des sections scolaires accueillant des élèves en très grandes difficultés, auxquelles les activités de soutien n'ont pu remédier. En 2003, le système éducatif scolaire français y accueillait 106 354 élèves¹. Ces sections sont situées au sein de collèges et sont donc régies au moment de notre enquête par la loi d'orientation du 10 juillet 1989². Cette loi préconise, pour ces élèves, une formation conduisant au minimum à une qualification de niveau V, pour lutter contre l'exclusion et la déscolarisation. Cependant, bien que les SEGPA se situent au sein des collèges, leur intégration n'en est pas pour autant totalement effective. Par le mot intégration, nous entendons la définition donnée par le Haut Conseil à l'Intégration selon laquelle « *Concevoir l'intégration non comme une sorte de voie moyenne entre l'assimilation et l'insertion, mais comme un processus spécifique : par ce processus, il s'agit de susciter la participation active à la*

¹ Ministère de la Jeunesse, de l'Education et de la Recherche. Note d'information n° 04.05 de mars 2004.

² Notre travail a été effectué en fin d'année scolaire 2003 – 2004. Les résultats ont été exploités fin 2004. Depuis, le gouvernement a fait adopter par l'Assemblée Nationale et par le Sénat une nouvelle loi d'orientation, qui régit donc dorénavant le système éducatif scolaire français (rentrée scolaire 2005).

société nationale d'éléments variés et différents, tout en acceptant la subsistance de spécificités culturelles, sociales et morales et en tenant pour vrai que l'ensemble s'enrichit de cette variété et de cette complexité. Sans nier les différences, en sachant les prendre en compte sans les exalter, c'est sur les ressemblances et les convergences qu'une politique d'intégration met l'accent afin, dans l'égalité des droits et des obligations, de rendre solidaires les différentes composantes ethniques et culturelles de notre société et de donner à chacun, quelle que soit son origine, la possibilité de vivre cette société dont il a accepté les règles dont il devient un élément constituant. » Cette définition peut être transposée à la SEGPA dans le sens où les élèves qui y sont accueillis sont des collégiens. Pour diverses raisons, l'intégration des élèves de SEGPA comme élèves de collèges à part entière reste un souci constant.

En effet, ces élèves proviennent de deux types d'orientation³. Le plus souvent, ils sont issus d'un collège dit "classique" au sein duquel ils ne pouvaient suivre les enseignements. Mais il est également possible d'être admis en SEGPA dès la sortie de l'école primaire, en cas de lacunes importantes décelées par les enseignants, voire par des personnels non enseignants. De fait, l'institution propose à ces élèves de suivre une scolarité secondaire différente de la voie classique : les classes en SEGPA sont organisées de la même manière qu'au collège (de la 6^{ème} à la 3^{ème}), mais elles sont moins chargées pour favoriser l'individualisation des enseignements (16 élèves au maximum). Les enseignants intervenant dans ces classes sont des professeurs des écoles spécialisés (ayant obtenu le CAPSAIS, ou depuis 2004, le CAPA-SH ou le 2CA-SH⁴) qui sont habilités à enseigner toutes les matières dites principales (français, mathématiques, EPS). En ce qui concerne les matières professionnelles, elles sont assurées par des professeurs de lycée professionnel. Néanmoins, la circulaire de 1996 précise que *"La répartition des moyens intègre la SEGPA au même titre que le reste du collège. Dans le cadre de la dotation horaire globale du collège, la répartition est clairement identifiée ; elle assure à l'ensemble des élèves la continuité des enseignements"*. De fait, la dotation horaire d'une discipline telle que l'EPS au sein d'un établissement doit intégrer les horaires de SEGPA, qui doivent respecter les textes généraux du collège. Cela devrait de fait

³ Pour toute indication complémentaire, voire la Circulaire n° 96-167 du 20 juin 1996 ("Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré").

⁴ Le CAPA-SH (Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap), mis en place par le Décret n° 2004-13 du 5 janvier 2004, remplace aujourd'hui le CAPSAIS (Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires, créé par le décret n° 87-415 du 15 juin 1987).

impliquer que les enseignants d'EPS d'un collège intégrant une SEGPA doivent assurer les cours d'EPS de la SEGPA. Les observations de terrain montrent que c'est beaucoup plus complexe.

1. L'éducation physique et sportive en SEGPA.

L'EPS est donc une des disciplines obligatoires tout au long de la scolarité d'un collégien de SEGPA. Mais de Hébrard (1986) à Klein (2003), de nombreux travaux ont cependant montré qu'elle reste une discipline en marge du système éducatif pour de nombreuses raisons : jeunesse de la discipline, plusieurs changements de tutelle durant les cinquante dernières années, représentations qu'elle véhicule, lieux de pratique, nature de l'activité des élèves, ... n'en sont que quelques exemples.

En particulier, en SEGPA, l'EPS est régie par des textes officiels comme les autres disciplines enseignées, mais ces derniers n'étant pas très directifs, ils laissent une très grande liberté aux directeurs de SEGPA quant à l'organisation de cette matière. Pour étudier ces organisations, nous nous basons sur la théorie de Crozier et de Friedberg (1977, 1994) qui définissent un système comme « *un ensemble constitué comme un champ structuré, non neutre, dont les différents éléments ont des conduites coordonnées et interdépendantes.* » Cela revient à dire que les différentes SEGPA étudiées ont des organisations différentes en ce qui concerne l'EPS, car ces organisations sont le résultat d'interactions entre les différents décideurs, mais aussi le résultat de nombreuses contraintes liées à l'établissement. En effet, en pratique, ceux-ci sont libres de choisir de faire intervenir des professeurs d'EPS du collège. De fait, les professeurs des écoles ne possèdent généralement pas une formation très approfondie en EPS, contrairement aux professeurs d'EPS. Ces contraintes administratives et stratégiques entrent donc en jeu pour expliquer des différences d'organisation. La question est cependant de savoir si elles sont les seules. Nos observations nous permettent de penser que d'autres éléments peuvent jouer. En particulier, nous supposons que la place faite en SEGPA aux enseignants d'EPS de collège est caractéristique de choix qui sont étroitement liés au niveau perçu d'intégration de la SEGPA au sein du collège. En clair, le degré d'intervention des professeurs d'EPS en SEGPA (de l'absence d'intervention à la totale effectuation des heures d'EPS de la SEGPA) serait révélateur de la volonté d'intégration de cette section au sein de l'établissement, et en particulier de différences de représentations sur les rôles que les enseignants non spécialisés doivent jouer auprès des élèves. Nous entendons les représentations dans le sens que leur a donné par Denise Jodelet en 1993, à savoir "*une forme de connaissance courante, dite de sens commun*

[...] socialement élaborée, [...] (avec) une visée pratique d'organisation [...] (et concourrant) à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social (groupe, classe, etc.) et culturel". En ce sens, elles sont à la croisée de construits individuels et collectifs.

Dans ce cadre, différents postulats sont apparus. En effet, tout d'abord, une des raisons pouvant expliquer ces organisations différentielles (réellement constatées sur le terrain) peut être le fait que les valeurs de l'établissement influent sur cette organisation dans la mesure où le directeur de la SEGPA se doit de respecter le fonctionnement du collège auquel il appartient. Il peut alors être soumis à des contraintes historiques dans la mesure où l'établissement a un mode de fonctionnement ancré dans les mentalités : c'est la stabilité de la politique d'établissement.

La deuxième raison concerne les contraintes administratives liées à l'établissement, et surtout la dotation horaire globale qui fixe le nombre d'heures allouées à la SEGPA en fonction du nombre d'élèves accueillis. Ici, le statut et les choix des enseignants d'EPS sont prédominants. Par exemple, un enseignant à temps partiel ne peut faire d'heures supplémentaires, ce qui interdit de l'employer en SEGPA si les heures d'EPS ne sont pas comptées dans la DHG spécifique à l'EPS. L'intervention des professeurs d'EPS en SEGPA dépend donc du nombre d'heures restant au collège et qui peuvent être "données" à la SEGPA. Cette donation peut d'ailleurs arranger les deux parties, pour par exemple "sauver" un poste d'enseignant EPS menacé par une baisse démographique. S'il manque 3 heures de cours hebdomadaires pour donner 17 heures à un enseignant d'EPS (plus 3 heures de sport scolaire), les faire effectuer en SEGPA peut permettre le maintien d'un poste.

Une troisième raison concernerait les représentations diverses que subit l'EPS. En effet, cette discipline a souvent beaucoup de difficultés à sortir des rôles qu'on lui a attribués au sein du système éducatif. Hygiénique dans les années cinquante, sportive dans les années soixante et soixante-dix, un peu plus éducative dans les années quatre-vingts et quatre-vingt dix, elle reste considérée comme une discipline exotique⁵. De fait, l'EPS reste une discipline un peu dévalorisée au sein du système éducatif. De très nombreux travaux sur l'EPS montrent qu'elle demeure une discipline relativement marginalisée dans le système éducatif se situant à mi-chemin entre les activités de loisir et les disciplines communément qualifiées d'instructives. Le problème, c'est qu'il est ainsi possible qu'au

⁵ Sa disparition du socle commun et les remous qui l'ont accompagné ont d'ailleurs posé quelques problèmes aux concepteurs de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole, publiée au Journal officiel n° 96 du 24 avril 2005. Ces péripéties ont montré la fragilité de l'EPS.

sein d'un même établissement, les personnes travaillant à des statuts différents (professeur des écoles ou instituteur spécialisé, enseignant d'EPS, directeur) n'aient pas les mêmes représentations sur ce que l'EPS peut apporter aux élèves de SEGPA. Ces représentations influencent peut-être l'organisation de l'EPS en SEGPA.

Enfin, dans la suite logique de cette troisième raison, nous pouvons penser que les interactions entre les différents acteurs jouent donc un rôle non négligeable sur cette organisation. En particulier, les enseignants d'EPS eux-mêmes sont-ils intéressés par les élèves de SEGPA ? En effet, peut-être ne se sentent-ils pas tous formés pour enseigner à ce public particulier ? La SEGPA étant perçue soit à part, soit à part entière comme partie intégrée du collège, il est facile de supposer que la qualité de l'organisation de l'EPS en SEGPA sera étroitement liée aux représentations des enseignants d'EPS eux-mêmes.

L'ensemble de ces hypothèses était donc à vérifier.

2. Méthode

Une enquête par entretiens semi-directifs de deux heures a été réalisée auprès de neuf personnes provenant de trois établissements publics du Nord Finistère (Brest, Landerneau et Le Relecq Kerhuon), sur le mode d'entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1997). Des prises de contacts ultérieures ont permis de préciser certains points évoqués lors des entretiens.

Ces trois établissements sont caractérisés par trois degrés différents d'intervention des enseignants d'EPS. Dans le premier établissement, l'EPS en SEGPA est une pratique ancrée et majoritairement assumée par les enseignants d'EPS. Dans le deuxième, les enseignants d'EPS interviennent pour partie seulement du volume obligatoire, mais depuis déjà plusieurs années. Enfin, dans le troisième établissement, les enseignants d'EPS n'interviennent que depuis un an, suite à des problèmes de baisse démographique forte pour la partie classique du collège. Pour chaque établissement, nous avons interrogé le directeur de SEGPA, un professeur d'EPS intervenant en SEGPA, et un professeur des écoles de la SEGPA, intervenant également en EPS, et cela dans le but d'interroger trois niveaux de participation (et aussi sans doute trois représentations différentes de l'EPS). L'entretien était le principal outil permettant de confronter les différents discours. Les entretiens se sont toujours déroulés au sein de l'établissement avec un échantillon varié tant au niveau du sexe (six hommes et trois femmes) qu'au niveau de l'expérience (de une à quinze années d'intervention). Cette diversité nous permet donc d'approcher la question de manière plus large et complète. Nous avons retenu quatre thèmes pour ces entretiens. Le premier était la politique de l'établissement concernant l'EPS. Ce thème permettrait de

trouver des indications sur ce qui est une volonté de la part des décideurs et sur ce qui est réellement perçu sur le terrain. Ensuite, le second thème portait sur l'organisation de l'EPS en SEGPA pour ainsi comprendre le fonctionnement de l'équipe pédagogique. Concrètement, cela devait pouvoir nous informer sur le fonctionnement de chaque établissement en terme de volume horaire, d'intervention ou non de professeurs d'EPS du collège. Un troisième thème s'intéressait aux différentes représentations envers l'EPS mais aussi envers la SEGPA, ces représentations pouvant différer en fonction du statut de la personne. Enfin, le dernier thème évoqué durant les différents entretiens portait sur le discours de l'intégration. Cela permettait de mettre en avant les possibles discordances entre les discours des décideurs et ceux des acteurs de terrain. Nous avons opéré une retranscription littérale des entretiens, que nous avons ensuite analysés à l'aide des différents thèmes explicités ci-dessus, et suivant les méthodes d'analyse de contenu d'entretiens compréhensifs.

3. Résultats

Dans cette troisième partie, nous allons dans un premier temps montrer que même si la volonté d'intégrer les SEGPA est une volonté affichée, elle n'est pas toujours réalisée. Ensuite nous verrons que la formation des professeurs des écoles peut être un obstacle à l'intervention en EPS, pour ensuite terminer par les interactions difficiles entre les professeurs des écoles et les professeurs d'EPS.

3.1. Une volonté exprimée d'intégrer la SEGPA pas toujours réalisée dans les faits.

Le premier résultat qui est apparu au cours de cette étude est le fait que les trois SEGPA concernées sont confrontées à un problème d'intégration au sein du collège. Ce problème n'est pas nouveau, et a localement été étudié sur le Nord Finistère par des étudiants de 2^e cycle en sociologie et en Sciences et Technique des Activités Physiques et Sportives (STAPS)⁶. En effet, pour des raisons de normalisation relative, la société préconise une certaine uniformité, et il en est de même avec le système éducatif, et ce depuis la loi de 1975 sur le collège unique. Nous pouvons alors nous demander pourquoi et comment il est envisageable de placer deux filières différentes dans un système unique. Cette thématique conformité / différenciation est l'une des clés des difficultés que rencontre le système éducatif actuel : comment traiter des différences tout en respectant l'égalité d'accès à l'enseignement ? Traité par des sociologues de l'éducation, ce problème

⁶ Citons les mémoires de maîtrise de sociologie de Bruno Le Maître, enseignant agrégé d'EPS (2000) et de maîtrise STAPS de Brieg Capitaine (2002).

dépasse le cadre de cet article. C'est en partie pour cela que les trois directeurs que nous avons interrogés mettent en avant l'intégration : de façon générale, ils pensent que l'intervention des professeurs d'EPS en SEGPA favorise cette intégration. En effet, pour eux l'intégration passe, avant tout, par le regard que portent les personnes extérieures à la SEGPA sur ces élèves. « *Et même les élèves se sentent plus collégiens, plus considérés comme des élèves à part entière, moins à l'écart.* » (E3⁷) A contrario, les professeurs d'EPS et les professeurs des écoles spécialisés n'ont pas la même opinion sur cette notion d'intégration. Pour eux, l'intervention des professeurs d'EPS en SEGPA n'a pas réellement d'impact sur l'intégration des élèves au collège. Les discours des différents interlocuteurs ont donc soulevé des différences de représentations en ce qui concerne le concept d'intégration appliqué à leur population d'élèves. Certes, les représentations sont inhérentes à chacun et dépendent de différents facteurs : histoire, expérience... Les individus interprètent et donnent un sens différent aux situations ou aux différents concepts, et ces divergences peuvent renvoyer à différentes raisons telles que l'expérience de chacun ou encore la situation familiale. Pour nos interlocuteurs, les discours recueillis montrent que des différences de représentations existent bien.

Par ailleurs, chaque établissement a une politique qui peut représenter les valeurs que la direction désire faire passer auprès des enseignants et des élèves. Les processus d'élaboration de ces projets d'établissement diffèrent suivant les styles de management des directions de collèges, la loi imposant un projet, mais n'imposant pas la démarche à suivre pour l'établir. Comme nous l'avons vu auparavant, la loi Haby (1975) a prôné l'uniformité des collèges et il est de bon ton aujourd'hui d'intégrer tous les élèves dans le schéma classique du collège, qu'ils soient en SEGPA ou non. Mais nous considérons que l'intégration ne se base pas sur le paraître mais plutôt sur les fondements des pratiques. La mixité en EPS en est le parfait exemple, dans la mesure où il ne suffit pas de mettre des garçons et des filles ensemble pour qu'il y ait homogénéité et intégration. Pour en revenir à nos trois SEGPA, les politiques des trois établissements sont défendues par les directeurs comme un outil d'intégration. Il ne faut en effet pas oublier un certain phénomène de stigmatisation (au même titre que celui apporté par le statut de ZEP, par exemple) : l'existence d'une SEGPA est un élément de l'image de l'établissement (plus ou moins bien perçue). Ainsi, une SEGPA pour laquelle l'intégration est mise en avant permet de minimiser ce déficit d'image.

⁷ E3 : entretien d'une directrice de SEGPA.

Un autre élément est à noter : les directeurs de SEGPA sont soumis à des contraintes administratives, auxquelles ils doivent se plier. La SEGPA en début d'année se voit attribuer un certain nombre d'heures d'enseignement, relatif au nombre d'élèves présent dans cette section. Il en est de même pour le collège. Mais il se peut que le collège se voie attribuer un nombre d'heures plus important que les heures nécessaires aux enseignements obligatoires. Ces heures supplémentaires peuvent alors être "données" à la SEGPA, dont les besoins complémentaires aux heures des Professeurs spécialisés se trouvent généralement dans les matières dites artistiques (musique, dessin), sportive (EPS), linguistiques (anglais, espagnol) ou technologiques. Le degré d'intervention des professeurs du collège en SEGPA étant soumis à un cadre souple, cela donne le pouvoir de décision aux chefs d'établissement et aux directeurs de SEGPA. Donc, l'intervention par les enseignants du collège est envisagée pour aider la SEGPA. Nous avons cependant perçu dans les discours des trois directeurs que ce n'est pas forcément la seule raison. Par exemple, en cas de baisse démographique, les chefs d'établissement peuvent essayer de compléter les emplois du temps de certains enseignants, afin que ces derniers ne soient pas obligés de les compléter dans un autre collège. C'est pour cela que quelques professeurs d'EPS enseignent dans des SEGPA. Cet arrangement se fait d'un commun accord si les professeurs du collège acceptent. Cela concerne l'un des trois établissements. La négociation permet de placer le Principal d'un collège en position plus favorable pour défendre sa demande de dotation horaire globale pour l'année suivante. Pour les deux autres collèges, les effectifs sont soit en stagnation, soit en hausse, et il n'est pour l'instant pas évoqué de recul sur l'engagement de l'EPS auprès des élèves de SEGPA. Notons que dans un des collèges étudiés, les heures d'EPS en SEGPA correspondaient pratiquement à un demi-poste d'enseignant d'EPS.

3.2. Des représentations différentes sur la place, le rôle et les compétences de chaque enseignant.

Au cours de nos entretiens, nous avons donc interrogé les représentations de l'EPS auprès d'acteurs intervenant en EPS en SEGPA de manière directe ou de manière indirecte. Nous avons obtenu des résultats qui nous conduisent à deux représentations de l'EPS : certains la perçoivent comme un défiloir pour laquelle l'enseignant n'a pas besoin de compétences particulières, alors que d'autres la considèrent comme une matière spécifique nécessitant des compétences particulières. En fait, les professeurs d'EPS interrogés perçoivent leur discipline comme une matière spécifique pour laquelle les professeurs des écoles n'ont pas réellement reçu de formation. A contrario, les professeurs des écoles interrogés reconnaissent leurs manques au niveau de l'EPS, mais

se déresponsabilisent en mettant en avant leur polyvalence, et en indiquant qu'elle ne leur permet pas d'être des spécialistes pointus dans telle ou telle matière. Les professeurs d'EPS ne se positionnent pas sur le même plan : ils ont une vision différente dans la mesure où, pour eux, la spécificité de la tâche d'enseignement vient de la particularité du public. Selon les trois professeurs d'EPS interrogés, la difficulté d'enseigner l'EPS en SEGPA provient essentiellement d'une compréhension des consignes plus difficile par les élèves de SEGPA que par élèves plus conventionnels. Notons qu'aucun des enseignants d'EPS ne s'est "plaint" de différents problèmes de comportement ou de discipline⁸.

Le deuxième résultat apparu correspond au fait que le professeur d'EPS connaît un statut particulier au sein du collège, et ce pour au moins deux raisons : volume horaire spécifique, lieu de pratique externe à l'établissement (Dorville, 1991). En ce qui concerne la SEGPA, les rares travaux existants montrent que l'intervention d'un professeur d'EPS y diffère de son activité habituelle. En effet, globalement, le public de SEGPA connaît plus de difficultés (par exemple, compréhension de consignes, problèmes psychomoteurs, ...). Les professeurs doivent donc s'adapter à ce nouveau public, ce qui peut parfois freiner leur enthousiasme. Mais le plus grand obstacle à leur intervention reste la mauvaise réputation des élèves de SEGPA. Ils sont souvent qualifiés d'élèves indisciplinés, voire violents. Cette méconnaissance fait que certains professeurs d'EPS hésitent voire refusent d'enseigner en SEGPA. Ce thème est bien présent dans les discours de ceux que nous avons interrogés : quand la répartition des classes est envisagée pour l'année suivante, ils ont en général de la difficulté à se faire remplacer par leurs collègues.

3.3. Des interactions et des échanges parfois difficiles entre professeurs des écoles spécialisés et professeurs d'EPS.

Au cours de cette étude, un résultat est apparu flagrant. En effet, il existe un manque de communication évident entre les différents acteurs que nous avons rencontrés, et principalement entre les professeurs des écoles spécialisés et les professeurs d'EPS. Cela peut être paradoxal dans la mesure où ils interviennent auprès des mêmes classes et au sein de la même structure. Une des raisons qui peut expliquer cette absence de communication est tout d'abord d'ordre administratif. Les professeurs des écoles spécialisés et les professeurs d'EPS n'ont pas les mêmes horaires, les professeurs de

⁸ Ceci écrit, il est évident que les caractéristiques des trois établissements concernés n'ont pas valeur de généralité : une SEGPA de quartier difficile de région parisienne présenterait sans doute des caractéristiques plus marquées sur ce point de rapport aux règles scolaires. Nous n'avons pas trouvé de travail comparatif poussé sur ce type de population scolaire (contrairement aux Zones d'Education Prioritaires, pour lesquelles les travaux de recherche semblent plus conséquents).

SEGPA terminant généralement plus tôt (pour libérer les élèves qui habitent loin⁹). Mais cette raison pratique ne peut pas tout expliquer. Nous émettons l'hypothèse que les enseignants de SEGPA et les enseignants d'EPS possèdent des cultures professionnelles suffisamment différentes pour qu'elles constituent un obstacle sérieux à la communication. « *Et c'est vrai que comme ils n'ont pas tout à fait les mêmes horaires que nous et ben du coup on se croise et on se connaît mais on n'échange pas* »(E7¹⁰). La vérification scientifique de cette hypothèse reste à faire. Toujours est-il que ce manque de communication peut être néfaste au niveau des élèves. En effet, dans aucun des collèges étudiés n'existait un projet EPS SEGPA. Cela explique en grande partie le fait que l'on constate des différences au niveau des objectifs que se fixent les différents professeurs. Les professeurs des écoles spécialisés mettent en avant l'aspect socialisant de l'EPS alors que les professeurs d'EPS travaillent sur la technique et la performance des activités physiques et sportives. Ces différences d'approches seraient certainement moins visibles s'il existait un projet EPS SEGPA. Tous ces problèmes font que l'EPS n'est pas réellement organisée en ce qui concerne la cohérence des contenus.

L'hypothèse que nous formulons pour tenter le manque de communication entre les professeurs des écoles et les professeurs d'EPS est celle d'un lien entre leurs représentations actuelles et leur formation. En effet, les deux parcours de formation (professorat d'EPS, enseignant de SEGPA) sont différents alors que les enseignants peuvent être amenés à enseigner la même matière. Or il se trouve que la formation d'un individu influence sa manière de voir la profession qu'il exerce. Cette formation fournit à l'individu un cadre au sein duquel il va pouvoir s'inscrire tout au long de sa carrière. Cela lui fournit en quelque sorte les fondements de sa culture professionnelle. On est donc en mesure de supposer que l'écart entre les deux cultures des individus est un facteur explicatif du manque de communication entre les professeurs des écoles et les professeurs d'EPS. L'analyse des discours des personnes interrogées semble le laisser penser, mais une recherche spécifique sur ce thème, avec un échantillon plus important d'enseignants, pourrait seule le démontrer.

4. Conclusion

Cette étude a été réalisée dans le cadre d'un mémoire de fin de second cycle universitaire, pour lequel l'apprentissage de la méthode comptait davantage que la

⁹ Tous les collèges n'accueillant pas de SEGPA, la répartition géographique des élèves de SEGPA est en général beaucoup plus large que celles des autres élèves d'un collège.

¹⁰ E7 représente une femme professeur d'EPS.

quantité de données recueillies. Cela explique le nombre limité de collèges étudiés. Les résultats ne peuvent donc pas être généralisés à l'ensemble des SEGPA, et ne représentent qu'un état des lieux de ce qui se passe au sein de trois collèges du Nord Finistère à un moment donné. Pour autant, certains de ces résultats sont intéressants, et ouvrent des pistes pour améliorer la compréhension de l'EPS en SEGPA.

Nos hypothèses prises une à une ne suffisent d'ailleurs pas pour expliquer les situations que nous avons observées. En effet, c'est leur interdépendance qui crée les organisations mises en évidence et c'est en cela qu'elles sont pertinentes. A travers les entretiens, nous avons pu analyser les représentations et les valeurs des personnes impliquées dans la vie de la SEGPA. Nous avons alors pu appréhender comment les différents acteurs en concevaient l'intégration au sein de leur établissement. Ainsi nous avons pu nous rendre compte que chaque chef d'établissement concevait cette intégration à sa manière et qu'il existait donc différents moyens pour la réussir. D'ailleurs, cela dépend également de la marge de manœuvre de chaque établissement, qu'évoquent souvent les sociologues de l'éducation, comme par exemple Duru-Bellat et Van-Zanten (1999). De fait, il est nécessaire de rappeler que cette intégration est souvent fragile.

Au travers des entretiens, nous avons pu distinguer trois grandes causes pouvant expliquer des organisations différentielles au niveau de l'EPS. En premier lieu, les chefs d'établissement et les directeurs de SEGPA sont soumis à des contraintes administratives auxquelles ils ne peuvent déroger, mais à l'intérieur desquelles ils peuvent jouer. Ces contraintes sont par exemple de l'ordre du nombre d'enseignants à disposition mais aussi du nombre d'heures allouées à la SEGPA. La seconde cause porte sur les représentations des acteurs concernant l'EPS mais aussi concernant les métiers de professeur des écoles et de professeurs d'EPS. En effet, la considération localement portée à l'EPS joue un rôle non négligeable au niveau de l'intervention de professeurs d'EPS en SEGPA. En ce sens, l'une des pistes ouvertes par notre étude est celle de la construction de l'identité professionnelle en rapport à des publics particuliers, au sens que lui donnent Dubar et Tripier (1998). Enfin, la dernière cause mise en évidence tient dans les relations entretenues localement par les différents acteurs et surtout entre les professeurs. En effet, le phénomène de non-communication représente un frein à l'investissement des professeurs d'EPS rencontrés qui se sentent à l'écart de la SEGPA. Il est possible qu'un travail imposé aux différents enseignants sur les contenus d'enseignement élaborés et transmis durant les cours d'éducation physique et sportive puisse améliorer cette communication.

Plus généralement, cet article met en avant un certain nombre de questions concernant l'EPS dans ces Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté, et au-delà. Tout d'abord, les orientations politiques récentes imposent l'intégration des SEGPA en collège alors que ces structures spécifiques présentent des caractéristiques et un fonctionnement très spécifiques. Ensuite, il existe des enseignants spécialisés pour intervenir en SEGPA, mais le choix est laissé aux établissements d'essayer de faire intervenir au maximum des professeurs de collège. Cela signifie-t-il qu'un professeur des écoles spécialisé est incompetent dans certaines disciplines ? Ce problème recoupe celui de l'EPS en école primaire. Enfin, de façon sous-jacente, la question des programmes d'EPS en SEGPA reste souvent absente de nos observations, alors que les programmes constituent un socle incontournable pour tout enseignement.

Il reste que les travaux existants sur le thème semblent à l'image de l'importance perçue du sujet : de très nombreux travaux existent sur l'EPS, un peu moins sur l'EPS en ZEP (20 % des établissements scolaires français en 2005), et beaucoup moins sur l'EPS en SEGPA, alors même que ces élèves semblent représenter de véritables défis pour les enseignants que nous avons rencontrés.

Bibliographie

- Capitaine, B. (2001). *Valeurs et normes de l'enseignement adapté. Un temps et un espace spécifiques ?* Mémoire de maîtrise STAPS non publié, Université de Bretagne Occidentale, Brest.
- Crozier M., Friedberg E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil
- Dorville, C. (1991). Représentations de l'enseignant d'E.P.S. par les parents d'élèves et par les professeurs. *STAPS*, 24, pp 7-22.
- Duru-Bellat, M., Van Zanten, A. (1999). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin
- Friedberg E. (1993). *Le pouvoir et la règle*. Paris : Seuil
- Hébrard A. (1986). *EPS : réflexions et perspectives*. Paris : Revue EPS
- Kaufmann J-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan
- Klein G. (2003). *Une affaire de discipline*. Paris : Revue EPS
- Jaspar-Delacourt, M-L. (2003). Les élèves du second degré dans les établissements publics ou privés à la rentrée 2003. *Note d'information*, 04.05. Paris : Ministère de la Jeunesse, de l'Education et de la Recherche
- Jodelet, D. (1993). Les représentations sociales. *Regard sur la connaissance ordinaire. Sciences humaines*, 27, pp. 22-25

Le Maître B. (2000). *L'intégration des élèves de SEGPA dans le système scolaire, analyse des facteurs discriminants*. Mémoire de maîtrise de sociologie non publié, Université de Bretagne Occidentale, Brest.

Texte officiel : Circulaire n° 96-167 du 20 juin 1996. *Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré*. Paris : Ministère de la Jeunesse, de l'Education et de la Recherche

Texte officiel : Décret n° 2004-13 du 5 janvier 2004. Mise en place du CAPA-SH, Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap. Paris : Ministère de la Jeunesse, de l'Education et de la Recherche

Texte officiel : Loi du 23 avril 2005. *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*. Paris : Ministère de la Jeunesse, de l'Education et de la Recherche