L'enseignant d'EPS

Animateur, technicien, ingénieur ou concepteur

The Physical Education teacher: activity leader, technician, engineer or designer

El docente en EPS : animador, técnico, ingeniero o conceutor

Der Sportlehrer: Betreuer, Techniker, Ingenieur oder Konzeutor

Dominique Bret

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/886>

DOI : 10.4000/rechercheformation.886

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 22 avril 2008

Pagination : 141-152

ISBN : 978-2734-2-1108-2

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Dominique Bret, « L'enseignant d'EPS », *Recherche et formation* [En ligne], 57 | 2008, mis en ligne le 22 avril 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/886> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.886

L'ENSEIGNANT D'EPS

ANIMATEUR, TECHNICIEN, INGÉNIEUR OU CONCEPTEUR

DOMINIQUE BRET*

Résumé *L'universitarisation des études pour devenir professeur d'EPS, les transformations institutionnelles dans la formation des enseignants ont amené de nombreuses réflexions quant à la professionnalisation de ce métier et aux professionnalités qui y sont développées. Le professionnel recherché par l'institution répond à un profil différent selon les époques : animateur, technicien-applicateur, ingénieur-régulateur, concepteur-praticien réflexif. L'étude de l'épreuve professionnelle du concours et de ses rapports de jury en atteste. Les propos tenus par les enseignants-stagiaires témoignent qu'ils convoquent finalement toutes ces professionnalités « historiques » pour faire face au « choc de la réalité ».*

Mots clés : enseignant, éducation physique et sportive, formation, professionnalité.

141

La formation des professeurs d'EPS s'est inscrite, dès son institutionnalisation au début du vingtième siècle, en lien étroit avec le terrain. Son universitarisation, à partir de 1975 – symbolique dans un premier temps, puisque les cursus se résumaient à une licence (et au seul professorat d'EPS) et qu'aucun enseignant-chercheur ne les encadrait – conduit à la disparition progressive de cette appellation du cursus pour celui de STAPS (Sciences et Techniques des activités physiques et sportives). L'enseignement ne devient qu'un débouché parmi d'autres, les études ne sont plus exclusivement centrées sur cette voie professionnelle.

Ces transformations de la formation sont parallèles à l'évolution du système éducatif. En s'appuyant sur le rapport Bancel (1989), à l'origine de la création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), le ministère propose de passer d'un

* - Dominique Bret, Paris IV Sorbonne, IUFM Paris ; Laboatoire SPOTS.

modèle de formation centré sur une logique d'enseignement et de maîtrise de contenus disciplinaires à une logique de qualité focalisée sur la professionnalisation – comme intégration dans une culture (Isambert-Jamati, Tanguy, 1989-1990), celle des enseignants, et comme processus de rationalisation des savoirs conduisant à la définition d'une zone fermée dans le champ du travail (Bourdoncle, 1991) (1), les activités physiques dans le monde scolaire – et l'appropriation de compétences professionnelles.

Ces modifications institutionnelles ont-elles influencé le profil des nouveaux professeurs d'EPS ? Ont-elles provoqué des mutations dans la professionnalisation et la professionnalité de ces agents ? Quels sont les modèles recherchés par l'institution depuis ces bouleversements ? Quels modèles anciens ou nouveaux les jeunes enseignants ont-ils intégrés ?

Aujourd'hui, l'enseignant professionnel se définit, de façon consensuelle, comme une personne qui centre son travail sur enseigner-apprendre, qui puise ses savoirs et compétences, issus de pratiques contextualisées, au sein du groupe professionnel, qui quête, constamment, des stratégies adaptées, des techniques et des outils adéquats, qui analyse, de manière critique, par des logiques multiples, les situations complexes pour s'auto-former et évoluer, qui articule étroitement la pratique, les savoirs d'expérience et les savoirs savants. Ces caractéristiques renvoient à quatre paradigmes correspondant à autant de modes de pensée de la formation des enseignants (Zeichner, 1983), archétypes auxquels nous rattachons certains modèles de professionnalité du métier d'enseignant (Lang, 1999, p. 156-165 ; Altet, 1998, p. 30 ; Paquay, 1994, p. 9-10) :

- à une formation pensée sur le mode comportemental – l'enseignement s'appuie sur un ensemble de capacités plus ou moins isolables à pratiquer et à maîtriser – correspondent le modèle académique centré sur la transmission de contenus disciplinaires en référence à des données théoriques et celui d'ingénieur technologue rationalisant sa pratique à partir d'apports scientifiques ;
- à un apprentissage artisanal du métier – l'enseignement réclame un ensemble de compétences professionnelles à acquérir sur le terrain – répond une professionnalité de technicien par intériorisation de normes et reproduction de pratiques, focalisé sur les « recettes pédagogiques » ;

1 - Dans cette perspective, parler de professionnalisation, c'est affirmer : qu'il existe des savoirs et savoir-faire spécifiques à l'exercice de l'activité professionnelle ; que les agents exerçant ce métier vont devenir des « professionnels expérimentés » ; que le but de cette professionnalisation est de rendre ces agents efficaces ; qu'elle concerne le groupe professionnel et l'individu ; qu'elle requiert l'existence de savoirs de la pratique transmissibles, objectivés, ayant une existence sociale distincte des praticiens chevronnés. La professionnalisation aboutit ainsi à la construction d'une professionnalité.

- à une conception critique – l'enseignement mobilise un ensemble d'aptitudes réflexives permettant de transformer une problématique d'enseignement – s'adapte le modèle du professionnel « praticien réflexif » (Schön, 1994) articulant des logiques multiples lors de l'analyse de ses expériences pour inventer des solutions face aux problèmes rencontrés ;
- à une vue personnaliste de la formation – l'enseignement exige un processus de développement personnel fondé sur des principes et des engagements propres à l'enseignant – se rattache une professionnalité de charismatique privilégiant la communication, d'acteur social, éducateur impliqué dans les projets de l'établissement.

C'est à l'aune de ces catégories que sont analysés ici les modèles professionnels proposés par l'institution d'une part, et ceux que les jeunes enseignants retiennent, d'autre part.

Méthodologie (2)

Les « textes officiels » font état des prescriptions du politique. L'analyse de ceux concernant le Certificat d'aptitude professionnelles à l'enseignement de l'EPS (CAPEPS) de 1979 – année de la première promotion formée à l'université – à nos jours montre, au travers des modifications du poids ou du contenu des épreuves de sélection, des changements quant à la professionnalité attendue. Cet article porte sur l'analyse de l'épreuve dite professionnelle (oral 1) et des rapports de jury afférents. Cette épreuve est celle par laquelle le recruteur cherche à percevoir les compétences du postulant pour enseigner à une classe. Cet oral 1 évolue dans sa conception, dans son organisation au début des années quatre-vingt puis par deux fois vers le milieu des années quatre-vingt-dix (note du 5 octobre 1993, note du 15 octobre 1993 modifiée par la note de service n° 96-109 du 19 avril 1996) alors même que la structure du concours persiste de manière identique depuis 1989 (arrêté du 22 septembre 1989) : le candidat est jugé face à une classe ou bien interrogé sur un dossier réalisé au cours d'un stage dans un établissement scolaire, selon l'époque. Les rapports de jury, qui n'ont pas valeur de texte officiel et n'engagent pas publiquement la politique de recrutement, spécifient les facteurs qui déterminent la notation du concours. D'une certaine manière, ils « expriment les exigences que l'État par l'intermédiaire de l'Inspection générale requiert en tant qu'employeur de futurs

2 - Dans le cadre de cet article, nous ne pouvons expliciter précisément la méthodologie mise en œuvre tant dans l'analyse des textes que dans les entretiens menés. Nous renvoyons le lecteur à la thèse (Bret, 2005) pour la description de l'échantillon retenu, pour le détail du guide d'analyse et des méthodes de codage et de traitement.

fonctionnaires, les tendances professionnelles qui traversent le métier » (Amade-Escot, 1993, p. 366).

Ces textes ont été soumis à une analyse de contenu qualitative, dans le prolongement du travail réalisé au début des années quatre-vingt-dix par Amade-Escot (1993). Afin de mettre au jour les modèles de professionnalité prônés par l'institution, nous avons recherché, dans chaque texte, ce qui renvoyait :

- aux qualités morales et relationnelles ;
- aux aspects rhétoriques (capacités d'analyse, d'esprit critique, d'argumentation,...) ;
- aux savoirs méthodologiques ou organisationnels relatifs à la spécificité de l'épreuve ou en rapport avec l'enseignement ; aux connaissances (sur les APSA, sur les élèves, scientifiques, institutionnelles, pratiques) et aux savoir-faire didactiques et pédagogiques (adéquation des objectifs, contenus, situations aux niveaux des élèves) ;
- aux compétences à prendre en considération le contexte.

Par ailleurs, nous avons conduit des entretiens semi-directifs auprès de 51 professeurs-stagiaires volontaires (3) des académies d'Île de France et de Grenoble au moment de leur titularisation. La diversité des profils des interviewés (académies présentant des spécificités bien marquées, sportifs de haut niveau ou non, parcours antérieurs hors STAPS ou parcours directs, expérience de breveté d'état ou non,...) permet de balayer un large champ des possibles quant aux modèles de professionnalité mis en œuvre par les jeunes enseignants lors de leur entrée dans le métier. Les interviewés se sont exprimés sur leurs expériences professionnelles antérieures (comparées à l'enseignement), sur leur formation à l'Unité de formation et de recherche en STAPS (UFRSTAPS) ou à l'IUFM – sur les atouts qu'il faut, selon eux, posséder pour réussir, sur les différents temps de leur formation, sur l'image de l'enseignant d'EPS qu'ils ont progressivement construite –, sur leur premier vécu (satisfaisant ou décevant), sur leur vision du métier. Les professionnalités auxquelles les jeunes enseignants se réfèrent ont été dégagées par analyse de contenu. Nous les restituons et illustrons avec des citations extraites des entretiens.

Résultats

L'universitarisation de la formation en STAPS s'est instituée en trois étapes : l'intégration de la discipline à l'Éducation nationale, la création de Centres pédagogiques

3 - Ceux-ci ont été pris parmi l'ensemble des professeurs de lycée et collège deuxième année (PLC2) de ces académies au cours des trois années consécutives qu'a duré notre recherche – 1999 à 2001 – en ayant le souci d'une diversité entre les différentes années de l'enquête et les différents IUFM.

régionaux (CPR) pour l'EPS, la mise en place des IUFM. Les textes du concours ont parallèlement évolué, ainsi que le positionnement des agents qui encadrent la filière. L'analyse des textes concernant l'épreuve professionnelle et de ses rapports de jury montre que la validation des compétences professionnelles du début des années quatre-vingt (premières années de recrutement suite à une formation universitaire) à aujourd'hui, est passée d'un concours auquel succédait, en cas de réussite, la prise en charge immédiate et totale d'un service d'enseignement à un concours différent, suivi, en cas de succès, d'une année complémentaire de formation. Lors de chaque changement majeur du concours (de forme et/ou de fond), en relation ou non avec des modifications structurelles de la formation des enseignants d'EPS, émergent des aspects différents de la professionnalité attendue par l'institution, aspects confirmés, en tout ou partie, par les rapports de jury.

Au début des années quatre-vingt, l'institution cherche à recruter un « professeur d'EPS animateur (Hirschhorn, 1993) en APS », un « praticien-artisan ». Les professeurs recrutés, doivent être directement opérationnels sur le terrain. Immédiatement confrontés à un service complet, souvent loin de leurs lieux d'attache et sans aucune aide (autre que celle de leurs collègues expérimentés), ils doivent pouvoir gérer une classe, tant sur le plan relationnel que sur le plan organisationnel. L'épreuve consistant en la réalisation d'une séance en présence d'élèves, les termes la définissant (séance, conduite des séances, connaissances de l'organisation pédagogique, expériences éducatives,...), la prise en compte des expériences d'enseignement et d'animation tant à l'entrée qu'à la sortie du cursus y contribuent pleinement.

145

Entre 1982 et 1985, l'épreuve devient orale. Elle vise à déceler la capacité à analyser et faire des choix. Elle s'appuie sur des documents que le candidat a élaborés et mis en œuvre. Ce n'est plus sur le faire immédiat que le postulant est évalué mais sur un faire antérieur formalisé par écrit. La norme de sélection se déplace de la réalisation (pédagogie) aux connaissances (didactique), support à des savoir-faire didactico-pédagogiques en devenir, par la maîtrise d'une certaine rhétorique. L'accent est mis sur les aspects argumentaires et méthodologiques, sur les capacités d'analyse préactives et rétroactives d'un enseignement adapté à un élève générique. Le postulant choisi devant toujours être opérationnel dès sa réussite au concours, l'institution vise à sélectionner les candidats aptes à mettre en œuvre des séances répondant à un profil d'« enseignant d'EPS applicateur réfléchi », de professionnel « technicien », capable d'employer les outils nécessaires à l'enseignement.

À partir de 1986, la réussite du CAPEPS ne conduit plus immédiatement devant une classe mais en CPR. L'institution admet de recruter des professeurs dont la formation n'est pas achevée, des candidats dont l'expérience antérieure n'est pas

systématiquement une expérience d'enseignement. En effet, l'évaluation orale ne s'appuie plus sur les séances réalisées mais sur tout document élaboré pendant le stage. L'interrogation ne se centre plus sur l'enseignement du candidat mais prend en compte celui-ci dans l'établissement – la séance est incluse dans un projet, un programme, un cycle de formation. Le postulant doit faire preuve de connaissances institutionnelles (à un moment où les programmes EPS paraissent avec ceux des autres disciplines, début d'une période intense de réflexion quant aux contenus disciplinaires qui atteint son apogée dans les années quatre-vingt-dix), de connaissances pratiques, révélatrices de compétences professionnelles, terme apparaissant pour la première fois dans le rapport de 1987, pour construire, évaluer et réguler les situations d'apprentissage. Documents supports, critique, justification des propositions de conception de l'enseignement apparaissent comme constitutifs d'une professionnalité d'« enseignant régulateur de ses pratiques », réfléchissant en utilisant des référents théoriques. L'institution ambitionne d'engager un professionnel « ingénieur » ; le jury sollicite un professeur « savant » sur les plans institutionnel et pratique.

Avec la mise en place des IUFM ayant, entre autres, comme objectif de doter les enseignants de connaissances et compétences communes quelle que soit la matière enseignée, le rapprochement entre l'épreuve du CAPEPS et celle des autres disciplines se poursuit. À partir de 1989, l'évaluation se déplace des rapports établis entre professeur et élèves aux performances intellectuelles, « la compétence pédagogique [apparaissant] comme une forme dévalorisée de la compétence théorique » (Dorvillé, 1993, p. 319). L'importance accordée aux connaissances pratiques décroît, pour d'autres elles sont incontournables : l'institution, l'APSA dans son traitement scolaire (4), les élèves dans leur singularité, le contexte afin de concevoir un enseignement traduisant l'adaptation à un plan local des programmes nationaux. L'enjeu majeur de l'épreuve devient la présentation de contenus d'enseignement (terme usité pour la première fois dans le rapport de 1992) à partir d'une question-type – cadre qui permet de mieux comparer les compétences de conception du candidat – mis en relation et argumentés, adaptés aux élèves en fonction du contexte. Les candidats sont jugés à partir d'un oral où ils exposent les contenus qu'ils proposeraient à un public donné. Le changement de vocabulaire à partir de 1990 (leçon au lieu de séance), assorti d'une explicitation des attentes (5), prouve que le glisse-

4 - À partir de 1993, les connaissances sur les APS sont attendues en termes d'EPS pour se démarquer totalement du sport, passer d'une didactique des APS à une didactique de l'EPS dans une période où les propositions de traitement des APS par le Groupe technique disciplinaire (GTD), les groupes académiques,... sont foison, les « querelles de chapelle » pas toujours faciles à saisir.

5 - À compter de 1995, les rapports se veulent complémentaires. Chaque année insiste sur un aspect particulier : la mise en relation des éléments du dossier (1995) ; la définition de la

ment s'est pleinement opéré de l'animation à l'enseignement, l'aspect pédagogique étant relégué à la deuxième année d'IUFM. L'institution souhaite recruter un « enseignant-concepteur en fonction de son établissement », au travers d'une épreuve de plus en plus virtuelle, un professionnel « praticien réflexif » ayant une pensée systémique, prérequis au développement d'un enseignant post-professionnel lors de la seconde année d'IUFM.

Ainsi, au cours du dernier quart du vingtième siècle, la professionnalité attendue de la part d'un professeur d'EPS s'est transformée du modèle « ouvrier » (application d'une APSA dans le domaine scolaire) au modèle « artiste » (Bourdoncle, 1993) (traitement de l'APSA par rapport à un public spécifique pour transmettre des connaissances et des attitudes). Le professeur construisant et mettant en œuvre une séance dans une logique sportive, recruté au travers de son exécution face aux élèves fait place, dans un premier temps, à un enseignant-technicien, appliquant des outils du champ sportif puis, dans un deuxième temps, à un professeur-ingénieur, régulateur à partir de ses connaissances institutionnelles et pratiques pour arriver, aujourd'hui à un enseignant- « clinique », responsable de contenus d'enseignement qu'il conçoit pour une durée donnée en fonction d'un contexte particulier.

Cette nouvelle professionnalité centrée sur la transmission d'objets culturels à partir d'un élève immuable et légendaire peut-elle être mise en œuvre lors de l'affrontement à la « dure épreuve du réel » ? Les compétences garanties par la réussite du concours n'assurent pas le succès face à la classe ; elles certifient une professionnalité de type scientifique et technique mais pas une professionnalité de type empirique. L'entrée, plus ou moins difficile, dans le métier ne conduit-elle pas les stagiaires à recourir à d'autres modes de professionnalité ? Lesquels convoquent-ils au cours de leur première expérience en tant qu'enseignant ?

147

En EPS, presque tous les jeunes professeurs ont été « animateurs » avant de devenir enseignant. Les trois quarts possèdent un diplôme d'encadrement dans le domaine

notion de contenus d'enseignement (CE) et les champs d'investigation de l'entretien (1996) ; la démarche de construction des CE (1997) ; la conception de l'enseignement (1998) ; les questions de l'entretien et les niveaux de réponse (1999) ; les modalités de choix de la question support à l'exposé (2000) ; l'implication personnelle du candidat (2001) ; le rôle des éléments du dossier dans le choix de la question, les CE proposés lors de l'exposé et la fonction de l'entretien dans l'épreuve (2002) ; la nécessaire précision des données initiales, la définition de la notion de CE en l'exemplifiant à différents niveaux de prestation (2003) ; les attendus de l'épreuve en vue de recruter un professeur analysant sa pratique professionnelle et le contexte dans lequel il exerce en spécifiant les registres d'évaluation, les erreurs-types et les conseils et la notion de transformations (2004).

sportif ou non. 97,2 % ont une expérience « d'enseignement », à visée apprentissage ou non, dans des activités sportives. Celle-ci leur permet de savoir si c'est bien ce métier qu'ils veulent faire, de s'y préparer, sinon parfaitement, au moins utilement. Celle-ci est un atout pour débiter dans l'Éducation nationale en réduisant les surprises initiales lors de la prise de poste.

Cette professionnalité, construite et validée hors du système scolaire, liée à leur vécu sportif, s'appuyant sur les socialisations incorporées pendant l'enfance et l'adolescence, fait partie intégrante de leur image du professeur d'EPS comme le disent les enseignants-stagiaires comme Mathieu (Grenoble, 98/99) : « *Un bon prof..., [...] un mec qui tient la route..., pourvu que ce soit un bon animateur et après... un bon pédagogue...* (souffle). *Je pense que si on n'est pas animateur, si on n'a pas des facilités à être animateur, c'est l'enfer* » ou bien Hugues (Paris, 98/99) : « *Moi, l'image que j'avais, c'était l'enseignant animateur sportif.* »

Cette professionnalité « ancrée » interroge sur leur capacité à changer de posture. Toutefois, leur définition d'animateur, qui sait réagir dans l'instant, changer rapidement ce qui a été prévu lorsqu'il se trouve confronté à un problème, avoir une vraie présence et une panoplie de solutions, être investi dans les activités parascolaires, relationnelles, militantes, rassure l'observateur. Elle montre qu'ils ont parcouru un véritable chemin au cours de leur année de stagiairisation, qu'ils ont endossé le « costume » de l'enseignant.

148

Cette professionnalité n'est pas la seule à être mise en avant par les enseignants-stagiaires EPS. Ils adhèrent à celles d'« éducateur », d'« accompagnateur-guide », de « concepteur », d'« acteur comédien », d'« entraîneur » et de « technicien » (Roux-Pérez, 2001, p. 224-225 et 579), professionnalités construites à partir des professeurs qui les ont marqués, en prenant exemple sur les collègues plus expérimentés car, comme le formule Romain (Grenoble, 00/01), « *plus qu'une matière, on retient la manière de fonctionner d'un prof, des gens qu'étaient construits, des gens qu'étaient cohérents, des gens qu'ont été justes, des gens... qui étaient capables de se justifier, des gens qui étaient capables... d'expliquer... leur démarche, d'expliquer leur choix..., d'être eux-mêmes, [...]. Tout ça, c'est des choses... qui m'ont... bien intéressé, interpellé et que j'aimerais bien réussir à retransmettre* » ; professionnalités qu'ils ont substituées, au cours de leurs études, à l'image stéréotypée du « prof-sifflet-ballon ».

Ils disent construire celle d'artisan (Bourdoncle, 1993) lors des stages. Face aux élèves, « mis dans la peau d'un enseignant », ils peuvent voir ce qui fonctionne ou non, y réfléchir *a priori* et *a posteriori*. Ils y découvrent les « trucs du métier », plus

ou moins réglementaires. Ils obtiennent, auprès de leurs pairs (conseillers pédagogiques,...), les « recettes » qu'ils affectionnent. Ils apprécient particulièrement ce mode de formation par compagnonnage, sur le terrain car, c'est en éprouvant les difficultés « qu'on devient forgeron », antienne confortable qui leur évite de se remettre en question, qui les autorise à prendre à la légère certains éléments de leur formation (enseignements théoriques, mémoire professionnel,...).

Ils rapportent qu'ils se dotent d'une professionnalité d'applicateur, en respectant et en mettant en œuvre des consignes techniques vues dans les cours ou la littérature. Ils se perçoivent comme « *un spécialiste d'APS..., quelqu'un qui est un polytechnicien des APS* », comme le dit Luc (Versailles, 98/99).

Ils affirment ne pas hésiter à faire référence à l'ingénieur-technologue, à convoquer ce qu'ils ont appris pour observer, s'adapter et réguler. Comme l'exprime Blandine (Grenoble, 99/00), ils ont « *un modèle du professeur [...] adaptable en fonction des élèves, [...] regarder les élèves, ...gestion de la classe et... de l'activité* ».

Ils déclarent s'engager sans compter dans celle d'éducateur. Ils y dépassent, comme le montre Guillaume (Grenoble, 99/00) : « *On essaie d'être un petit peu dans cette optique... de la formation générale..., une dimension plus large de l'EPS* », la focalisation sportive et disciplinaire pour s'inscrire dans l'établissement. Ils prônent le plaisir comme facteur d'apprentissage. Ils se veulent professeur-médiateur par rapport au savoir.

Ils révèlent avoir recours à l'institutionnel. Ils s'appuient sur les textes officiels pour concevoir leur enseignement. Ils prennent en compte tous les élèves quel que soit le contexte. Ils préparent leurs leçons à partir d'un diagnostic. Ils recherchent les meilleures solutions, établissent des bilans. Ils se veulent didacticiens axés sur l'apprentissage des élèves, ne laissant rien au hasard. Ils confirment que « définir une pédagogie constante, formaliser des objectifs, déterminer ce que les élèves doivent impérativement maîtriser avant de passer à une autre activité, distinguer connaissances et compétences, définir des dispositifs d'évaluation formative à côté des bilans et contrôles sommatifs, etc., sont des idées qui ne sont plus l'apanage d'une avant-garde » (Obin, 2003, p. 32-33). Guillaume (Grenoble, 99/00) se fait l'écho de ces stagiaires : être enseignant, « *c'est tout de même, en partie, lié à tout ce qui est textes officiels, ... des choses..., des valeurs qu'on essaye de faire passer à nos classes... On est employé par l'État... On a une mission... ce qu'on essaie de nous faire passer l'IUFM, c'est un petit peu le relais... de l'État...* ».

Ils confient s'identifier au praticien réflexif (Schön, 1994), défini comme une personne possédant des capacités d'analyse, de résolution des problèmes, d'invention de stratégies, de métacognition (Altet, 1998, p. 30-31), sachant « s'adapter rapidement au contexte du cours pour se centrer sur l'essentiel » (Roux-Pérez, 2001, p. 224-225). C'est une professionnalité à acquérir pour bien faire son métier comme l'explique Alexis : *« L'aspect critique... J'aime bien être critique, pas copier sur les autres... Je trouve que c'est bien de confronter les différents points de vue parce que [...] petit à petit, ça va, peut-être,...me remettre en question,...ça va m'apporter quelque chose... J'en reviens tout le temps à me poser des questions,...ça permet de progresser »*.

Cette professionnalité, qui a été au centre de leur formation, est l'objectif à atteindre pour tous, même s'ils appuient sur d'autres archétypes pour régler les problèmes au quotidien en fonction des moments et de l'urgence de la situation. Ils en sont imprégnés et l'évoquent sur le mode de la banalité.

Les professeurs-stagiaires en EPS convoquent donc différents modèles de professionnalité pour faire face au choc de la réalité du terrain (Huberman, 1989) qui renvoient aux trois réponses formalisées par Nault (1999, p. 147-148) : le « conformisme aveugle », le « conformisme réfléchi », le « conformisme dynamique ». Ils expliquent que leur professionnalité se diversifie, s'affine sous l'influence des lieux de formation, de la confrontation aux autres, des contextes de stage et des cours. Ils montrent que les caractéristiques du professeur d'EPS, « "maître instruit", capable de s'assumer en tant que "personne", "praticien artisan" (proche du terrain) et "acteur social" intéressé par les projets disciplinaires ou plus largement ouverts sur l'extérieur » (Roux-Pérez, 2001, p. 224-225 et 579), sont au moins partiellement, présentes chez ceux qui entrent dans cette profession ; que les dimensions de la professionnalité mises en avant par la Mission du professeur (MEN, 1997) sont assimilées.

Conclusion

En réussissant le CAPEPS, les postulants à l'enseignement de l'EPS ont prouvé leurs capacités à concevoir un enseignement spécifique par rapport à un contexte donné. En s'étant investis, au cours de leurs études, dans l'encadrement sportif ou non, les professeurs-stagiaires de cette discipline démarrent dans le métier avec des compétences maîtrisées dans le domaine de l'animation. Au cours de leur première année d'expérience comme professeur d'EPS, ils s'appuient sur plusieurs modèles de professionnalité. Ils démarrent en utilisant leurs acquis d'animateur pour gérer la classe. Certains s'aident de leurs capacités à appliquer des techniques pour faire face à certaines situations ; d'autres convoquent leurs savoirs et leur aptitude à réguler pour

s'en sortir ; d'autres encore, se réfèrent à l'un ou l'autre des modèles en fonction des besoins immédiats. Tous tendent à se servir de celui du praticien réflexif pour devenir plus compétent.

Les professionnalités que les stagiaires disent investir reprennent celles historiquement recherchées par l'institution : l'axe « phylogénétique » de la discipline réapparaissant dans l'ontogénèse de l'enseignant.

BIBLIOGRAPHIE

ALTET M. (1998). « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser », in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université, p. 27-40.

AMADE-ESCOT C. (1993). « Profils de professionnalité recherchés et conceptions de la compétence dans les épreuves professionnelles des différents CAPEPS (1947-1989) », in J.-P. Clément, M. Herr (dir.), *L'identité de l'éducation physique scolaire au XX^e siècle : entre l'école et le sport*, Clermont-Ferrand : AFRAPS, p. 365-375.

BANCEL D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, Paris : MEN, rapport remis à L. JOSPIN, ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.

BOURDONCLE R. (1991). « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue française de pédagogie*, n° 94, p. 73-92.

BOURDONCLE R. (1993). « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, n° 105, p. 83-119.

BRET D. (2005). *Devenir enseignant d'Éducation physique et sportive aujourd'hui : profils sociologiques et premier vécu dans le métier des professeurs stagiaires en EPS*, Thèse en Sciences de l'éducation, Université Paris V René Descartes.

DORVILLE C. (1993). « Les concours de recrutement comme révélateurs de l'identité de l'éducation physique », in J.-P. Clément, M. Herr (dir.), *L'identité de l'EP scolaire au XX^e siècle : entre l'école et le sport*, Clermont-Ferrand : AFRAPS, p. 311-326.

HIRSCHHORN M. (1993). *L'ère des enseignants*, Paris : PUF.

HUBERMAN M., GROUNDNER M.-M., MARTI J. (dir.) (1989). *La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession*, Paris : Neufchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

ISAMBERT-JAMATI V., TANGUY L. (1989-1990). *Professionnalisation, déprofessionnalisation : étude critique de ces notions appliquées aux enseignants français*, Paris V : Université René Descartes, UFR Sciences de l'éducation.

LANG V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.

MEN (1981 à 2004). « Concours externe de recrutement de professeurs d'éducation physique et sportive et CAFEP, Rapports de jurys de concours », Paris : CNDP.

MEN (1997). « Mission du professeur exerçant en collège, lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel et compétences attendues en fin de formation initiale », *Bulletin officiel*, n° 22 du 29-5-97, p. 1571-1576.

NAULT T. (1999). « Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe », in J.-C. Hetu, M. Lavoie, S. Baillauquès, *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* Bruxelles : De Boeck Université, p. 140-159.

OBIN J.-P. (2003). *Enseigner, un métier pour demain*, Paris : La documentation française, rapport au ministre de l'Éducation nationale.

PAQUAY L. (1994). « Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ? », *Recherche et Formation*, n° 16, p. 7-37.

ROUX-PEREZ T. (2001). *Des processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'éducation physique et sportive : entre appartenance au groupe, expériences professionnelles singulières et recompositions identitaires à l'échelle du temps*, Thèse en Sciences de l'éducation, Université de Nantes.

SCHÖN D. A. (1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Les Éditions Logiques.

ZEICHNER K.M. (1983). « Alternative paradigms of teacher education », *Journal of Teacher Education*, n° 34 (3). p. 3-9.