



HAL
open science

Enseignants d'EPS dans un lycée d'élite : le défi de la "lisibilité"

Sarah Pochon

► To cite this version:

Sarah Pochon. Enseignants d'EPS dans un lycée d'élite : le défi de la "lisibilité". Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2019, Les difficultés professionnelles des enseignants, 54, 10.4000/edso.7956 . hal-03345483

HAL Id: hal-03345483

<https://hal.science/hal-03345483>

Submitted on 15 Sep 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Éducation et socialisation

Les Cahiers du CERFEE

54 | 2019

Les difficultés professionnelles des enseignants - Varia

Difficultés identitaires et organisationnelles

Enseignants d'EPS dans un lycée d'élite : le défi de la « lisibilité »

SARAH POCHON

Résumés

Français English

Cet article s'intéresse aux enseignants d'EPS lorsqu'ils exercent en contexte d'excellence et interroge les contraintes potentielles qui pèsent sur ces professionnels. Le projet est de montrer que les enseignants d'EPS d'un lycée d'élite parisien ne rencontrent pas de difficultés d'ordre « situationnel » mais font face au défi de « lisibilité » de leur discipline. À l'appui d'une démarche ethnographique et en nous inscrivant dans une *socio-ethno-didactique*, nous proposons de situer la discipline EPS dans ses conditions locales et sociales d'enseignement. Les résultats montreront que les enseignants s'adressent à un public socialement favorisé qui oppose à la docilité scolaire un « réalisme calculateur » au point de confronter les enseignants aux représentations contrastées qu'ont les élèves de la discipline. La difficulté du travail enseignant dans ce contexte consiste à faire face à un défi : œuvrer en faveur de la reconnaissance identitaire de la discipline et de sa « lisibilité ».

This article focuses on PSE teachers when practicing in a context of excellence and questions the potential constraints on these professionals. The project is to show that PSE teachers in a Parisian elite high school do not encounter "situational" difficulties but face the "legibility" challenge of their discipline. In support of an ethnographic approach and by a socio-ethno-didactic approach, we propose to situate the PSE discipline in its local and social teaching conditions. The results will show that teachers are addressing a socially-favored audience that opposes academic docility to « computational réalisme » to the point of confronting teachers with the contrasting representations of students in the discipline. The difficulty of teaching in this context of excellence is to face a challenge: to work for the recognition of the discipline's identity and its "legibility".

Entrées d'index

Mots-clés : Education Physique et Sportive, Excellence scolaire, Milieu favorisé, Enseignants, Élite scolaire

Keywords : Physical education, Academic excellence, privileged background, Teachers, School elite

Texte intégral

Introduction

- 1 Si la difficulté dans le travail enseignant est un thème de recherche aux « objets pluriels » (Nunez Moscoso et Murillo, 2017) réunissant différents concepts, on a constaté la tendance dans les recherches en éducation, à s'intéresser prioritairement aux difficultés que rencontrent les enseignants lorsqu'ils exercent en contexte « difficile ». Confrontés à l'hétérogénéité des élèves dans les établissements populaires (Kherroubi et Rochex, 2004), les enseignants peuvent faire face à « la difficulté de la classe » (Alava, 2016) : ils doivent gérer les conflits entre les élèves, gérer des « incidents critiques organisationnels » (Vanderclayen, Boudreau, Carlier, et Delens, 2014), des situations de perturbation, voire de violence (Alava, 2016 ; Montoya et Debarbieux, 1998). De même, les relations didactiques enseignants-élèves peuvent être malmenées et des « obstacles didactiques » (Brousseau, 1998) survenir, empêchant alors la progression du savoir dans la classe. La difficulté enseignante dans ces contextes présente en ce sens une « dominante situationniste » (Nunez Moscoso et Murillo, 2017) : la difficulté affecte le travail enseignant et se produit dans un contexte spécifique, à l'échelle de la classe, à l'échelle de la situation d'apprentissage. Les recherches prenant pour objet l'Éducation Physique et Sportive (EPS) menées en didactique et plus récemment en socio-didactique (Poggi, 2012) montrent les dilemmes auxquels sont confrontés les enseignants dans les milieux difficiles (Vors et Gal-PetitFaux, 2009). Dans ces contextes, les enseignants rencontrent des « *difficultés à faire vivre des dispositifs initiaux* » et à « *maintenir la relation didactique, dont la conséquence possible est un effacement des savoirs* » (Amade-Escot et Venturini, 2009, p. 23 et 31). Mais il nous est apparu que les enquêtes tournées en direction du travail enseignant dans les contextes favorisés se révélaient encore trop absentes de la littérature scientifique. Est-ce parce qu'il n'y a, dans ces établissements, aucune difficulté à y exercer le métier d'enseignant qu'il est plus rarement question des lieux de l'excellence scolaire dans le domaine des sciences de l'éducation ? Convaincus que « *la difficulté du travail enseignant s'exprime en différents lieux, sous de multiples formes et registres* » (Monnier et Amade-Escot, 2009, p. 60), nous souhaitons interroger les contraintes potentielles qui pèsent sur les enseignants d'EPS lorsqu'ils exercent en contexte d'excellence et plus précisément dans un des lycées les plus réputés de la capitale française : le lycée Henri-IV. Les enseignants d'EPS sont-ils soumis à des objectifs de performance, de résultats afin que leur établissement tienne bon le premier rang des classements au point, peut-être, de ressentir une pression ? Y a-t-il pour ces enseignants, un « empêchement professionnel » (Alava, 2016) singulier dans l'accomplissement de leurs compétences ? Si la difficulté du travail enseignant peut être envisagée comme le résultat de « tout élément » qui viendrait « affecter » le travail des enseignants (Nunez Moscoso et Murillo, 2017), y aurait-il des éléments qui viendraient perturber l'activité des enseignants d'EPS du lycée Henri-IV ?
- 2 En nous inscrivant dans un cadre théorique que nous avons nommé *socio-ethno-didactique* parce qu'il croise, à l'appui d'une démarche ethnographique, les outils conceptuels de la sociologie et de la didactique, nous nous attacherons à montrer que les difficultés vécues par les enseignants de la discipline tiennent davantage aux représentations contrastées qu'ont les élèves de la discipline qu'à une « difficulté de la classe » (Alava, 2016). Dans ce contexte, la difficulté présente non pas une « dominante situationniste » mais une « dominante causaliste » (Nunez Moscoso et Murillo, 2017). Face à des représentations qui minorent la place et le rôle de l'EPS, le défi majeur des enseignants est alors d'œuvrer en faveur non pas de la visibilité de la discipline mais de sa « *lisibilité* ». Pour rendre compte de nos résultats, nous présenterons la démarche qualitative sur laquelle a reposé notre travail¹ et préciserons les instruments conceptuels que nous avons mobilisés dans le cadre d'une *socio-ethno-didactique* de l'EPS. Après avoir situé la discipline dans ses conditions locales et sociales

d'enseignement, nous mettrons en évidence qu'à l'échelle de la classe, aucun élément ne vient perturber l'activité didactique. En revanche, nous montrerons que l'objet des difficultés rencontrées par les enseignants d'EPS tient aux représentations contrastées qu'ont les élèves au point de constater la permanence de la non-reconnaissance de la discipline quel que soit le milieu social.

Eléments théoriques et méthode d'investigation : la socio-ethno-didactique pour cadre d'enquête

- 3 En prenant le parti d'investiguer un seul et unique terrain², nous avons tenu bon le cap d'une démarche intensive. Celle-ci a impliqué de jumeler des ancrages théoriques afin d'arriver à « saturation » de notre terrain. En effet, si le cadre scientifique de notre travail repose sur une hybridation théorique, c'est bien parce que « *les recherches menées dans les classes témoignent, elles aussi, d'un métissage conceptuel pour travailler le rapport à l'empirie* » (Amade-Escot, 2003, p. 14). La socio-ethno-didactique, cadre théorique de notre enquête, croise ainsi la démarche ethnographique et des ancrages conceptuels relevant des domaines de la sociologie et de la didactique³.

La démarche ethnographique et les observations « flottantes⁴ » du contexte

- 4 Nous avons réalisé une « plongée ethnographique » (Vienne, 2005) dans un lycée des « beaux quartiers » de Paris (Pinçon-Charlot et Pinçon, 2007, p. 53). On sait en effet que les pratiques enseignantes sont en prise avec le contexte dans lequel elles sont mises en œuvre jusqu'à ce que la leçon soit influencée dans ses contenus. Aussi, pour décrire et analyser les pratiques enseignantes à la lumière de ces variables contextuelles, la démarche ethnographique nous a permis de saisir les conditions locales puis sociales dans lesquelles se déroulent les leçons d'EPS. Pour le dire autrement, avant « d'entrer dans la classe », il a fallu parcourir l'établissement. Nous avons pris le temps d'observer la vie quotidienne de l'institution scolaire, de comprendre et d'analyser les situations observées, les échanges, les interactions entre les différentes catégories d'acteurs lorsque nous y avons accès.

Les observations directes de l'établissement

- 5 Nous avons passé du temps chaque jour durant deux semaines complémentaires et dissociées dans l'établissement, puis une journée de façon hebdomadaire à partir du 02 avril 2015 et cela jusqu'au 28 mai 2015. Nos « promenades d'observations flottantes » (Pétonnet, 1982) nous ont conduite à la collecte de « *données, de documents et informations, et de réflexions théoriques* » (Copans, 1966, p. 120) de manière à réaliser une monographie de notre terrain d'étude. En nous appuyant sur une démarche inductive, nous sommes parvenue à des moments proches de ce que Guillemette et Luckerhoff (2009) nomment phases « *d'exploration* » et « *d'inspection* ». Nous avons élaboré une première grille d'observation qui opérationnalisait partiellement – pour favoriser l'ouverture à l'émergence – les hypothèses de recherche⁵. Les indicateurs choisis devaient permettre de saisir les caractéristiques de l'établissement (lieu d'implantation géographique et atmosphère du Vème arrondissement, climat scolaire du lycée, architecture du lycée, offre scolaire...). Nous avons progressé dans cette enquête selon la méthode de la Théorisation Ancrée de Glaser et Strauss (2010) qui « *préconise une technique d'enregistrement et de traitement des données qui vise un aller-retour constant entre description, comparaison et catégorisation* » (Jacobs, 2016, p. 100) et a permis de rapprocher les observations directes de terrain, les

orientations théoriques choisies et la littérature scientifique. Par tâtonnements et à force de synthèses progressives, nous avons sans cesse ajusté les indicateurs d'observation et enrichi notre grille d'observation pour décrire le « tout-autour » de l'EPS.

Les cadres de la sociologie dispositionnaliste et contextualiste

6 Si les contraintes qui pèsent sur les enseignants sont d'ordre institutionnel (ils sont guidés par des programmes), on constate aussi que des « *déterminants externes liés au profil socio culturel des élèves constituent à la fois des ressources et des contraintes pour l'action* » (Poggi, 2018, p. 86). Or, s'intéresser aux profils socio-culturels des élèves, mais aussi des enseignants, c'est considérer à un moment donné les individus en tenant compte de l'impact de leur socialisation sur leurs choix, leurs attitudes, leur système de valeurs ou bien encore sur leurs modes d'intervention. Par exemple, dans les établissements difficiles, considérés comme les établissements où sont concentrées les populations dont les caractéristiques sociales et scolaires s'éloignent le plus de la norme de l'élève idéal et où, par conséquent, les professionnels « *ont le plus de mal à atteindre les objectifs fixés par l'institution* » (Kherroubi et Van Zanten, 2000, p. 66), les enseignants d'EPS sont entravés dans leur activité pour construire un « milieu vif » et faire « *vivre un milieu didactique* » (Amade-Escot et Venturini, 2009, p. 12). En ce sens, la sociologie dispositionnaliste (Bourdieu, 1980) conçoit « les dispositions » comme des manières de faire, dire et penser d'un individu. Elles sont envisagées comme socialement construites, intériorisées par l'individu à l'issue de processus de socialisation au sein de la famille (socialisation primaire) puis au sein d'autres structures (socialisation secondaire). Ces « expériences socialisatrices répétées » se traduisent alors dans les « *manières plus ou moins durables de voir, sentir et agir, c'est-à-dire en traits dispositionnels, intériorisés, incorporés de façon non consciente* » (Poggi, 2012, p. 40). Du côté de l'enseignant et de ses pratiques, parler des dispositions, c'est s'intéresser à « l'épistémologie professorale » (Brousseau, 1986, p. 56) ou à « l'épistémologie pratique ». Pour définir plus précisément ce terme, on peut dire avec Amade-Escot (2014, p. 20) que « *l'épistémologie pratique du professeur renvoie à l'ensemble des savoirs qui informent sur ce qu'il fait et dit dans sa classe sans pour autant qu'il ne soit toujours en mesure de les expliciter* ». Ainsi, le « sens pratique » permet à chacun « *d'ajuster les comportements aux situations sans recourir à une réflexion consciente* » (Poggi, 2012, p. 40). Mais les situations d'enseignement sont imprévisibles et elles engendrent « *fréquemment des distorsions voire des ruptures entre l'univers et des prérequis sociaux et celui des exigences de formation* » (Poggi, 2018, p. 95) pouvant constituer des difficultés pour l'enseignant. Les dispositions incorporées par les élèves et par les enseignants peuvent ainsi se reconfigurer au contact des contraintes de la situation. C'est envisager ici, comme le fait le projet socio-didactique (Poggi, 2012), une circularité entre le contexte et la situation pour saisir les déterminismes sociaux qui se reconfigurent en situation. En effet, « *l'habitus a ses ratés, ses moments critiques de déconcertement et de décalage* » (Bourdieu, 1997, p. 191 cité par Poggi, 2012, p. 41) et l'activité didactique des enseignants devient vite adaptative et contextualisée pour faire face aux aléas des situations, à leurs difficultés. En envisageant la situation comme le lieu d'une rencontre entre un ensemble de dispositions incorporées et un contexte présent de l'action offrant des occasions d'expression, de neutralisation ou encore des transformations de ces dispositions, ce sont les cadres de la sociologie contextualiste de Lahire (1998) que nous avons mobilisés en tenant compte de la possible « *pluralité des schémas d'expériences incorporées* » (Poggi, 2012, p. 42) par les enseignants. Aussi, pour identifier les caractéristiques sociales des élèves du lycée Henri-IV afin de comprendre leurs possibles influences sur la leçon d'EPS et pour identifier « l'épistémologie pratique » des enseignants, nous avons procédé à la passation de questionnaires et à la réalisation d'entretiens compréhensifs.

La passation directe de questionnaires et les entretiens semi-directifs

- 7 La passation directe de questionnaires tournée en priorité en direction des élèves de l'établissement nous a permis de dresser le profil socio-culturel des élèves. Sur un total de 857 élèves composant la population du lycée (de la seconde à la terminale), 631 questionnaires ont été recueillis. La grille interrogeait ainsi l'origine sociale des élèves (lieu de résidence, professions des parents, pratiques extra-scolaires et loisirs) ; elle interrogeait aussi les représentations qu'avaient les élèves de la discipline. L'enjeu était de questionner le rapport des élèves à l'EPS pour la situer à l'intérieur de la matrice discipline dans ce contexte si particulier. Nous avons réalisé des entretiens compréhensifs avec six enseignantes d'EPS volontaires dont trois entretiens *rétro-cycles* avec les enseignants que nous avons suivis sur un cycle complet d'activité. Nous avons également mené des entretiens avec un professeur de sciences physiques et deux professeurs de sciences de la vie et de la terre (SVT) afin de recueillir des points de vue extérieurs sur la discipline EPS. Ces entretiens ont tous été enregistrés et retranscrits et se sont déroulés dans un cadre formel ; ils ont eu pour enjeu d'interroger les parcours professionnels des enseignants, le rôle qu'ils confèrent à la discipline dans la formation du public scolaire dont ils ont la responsabilité et les pratiques d'enseignement qu'ils déclarent mettre en œuvre. Nous avons procédé nous-même à la saisie informatique des entretiens et des informations recueillies et réalisé une analyse thématique des discours. L'analyse de contenu nous a conduite à découper les retranscriptions des entretiens en réalisant des regroupements thématiques.
- 8 Pour interroger les potentielles difficultés que rencontrent les enseignants d'EPS dans ce lycée d'élite, nous n'avons donc pas sous-estimé les déterminismes sociaux qui pèsent sur ces professionnels et nous nous sommes attachés à « regarder comment les individus s'arrangent avec les contraintes qui leur sont imposées » (Payet et Rufin, 2018, p. 8). Peut-être alors, dans ce contexte d'excellence, l'activité des enseignants d'EPS, si elle s'adapte aux prescriptions institutionnelles, s'adapte-t-elle aussi aux conditions d'exercice du métier et au profil social et culturel des élèves. Enfin, pour porter un regard sur les dimensions didactiques des leçons d'EPS en contexte scolaire d'excellence, nous avons mobilisé les instruments conceptuels relevant de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy et Mercier, 2007).

Les paradigmes de l'Action Conjointe en Didactique

- 9 Avec l'ambition d'étudier la sélection curriculaire opérée et les processus de leur transmission dans les dispositifs mis à l'étude, notre travail s'est inscrit dans les paradigmes de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy et Mercier, 2007) qui s'intéressent précisément aux situations de transmissions des savoirs examinées en contexte « ordinaire » ou « naturel » (Amade-Escot, 2014). Pour analyser les gestes professionnels des enseignants d'EPS et décrire le plus finement possible toute l'épaisseur didactique du travail enseignant, nous avons mobilisé les descripteurs de l'action conjointe (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005). Dans le cadre de cet article, nous mobiliserons le concept de mésogénèse, qui permet d'étudier comment l'enseignant introduit des objets de savoirs dans le milieu didactique.

L'observation et l'analyse des leçons d'EPS

- 10 Après avoir observé des classes de collège et de lycée en EPS durant une semaine, nous avons observé trois classes de lycée durant un cycle complet d'EPS (soit 20 heures) chaque jeudi⁶ : la classe de terminale en tennis de table sous la responsabilité de Luc⁷ à 8h30, la classe de seconde en tennis de table sous la responsabilité de

Monique à 10h30 et la classe de première en acrosport sous la responsabilité de Valérie à 15h30. Nos variables d'observation étaient d'abord axées sur les pratiques enseignantes qui recouvraient toutes les interventions de l'enseignant qu'il s'agisse des dispositifs pédagogiques élaborés et mis en œuvre, des régulations effectuées *in situ*, des communications verbales et non-verbales qu'il a eues avec ses élèves, les attentes et les exigences qu'il a eues envers ses derniers. Puis, nous avons substitué à la notion de pratiques enseignantes qui recouvre « *les préoccupations enchâssées* » (Bucheton et Soulé, 2009), celle de gestes professionnels ; ceci afin de porter notre attention sur les gestes de définition, de régulation, de dévolution et d'institutionnalisation du savoir qui sont les modalités courantes de construction du savoir dans la classe (Sensevy, 2002)

- 11 Notre travail s'est donc nourri de plusieurs approches et concepts théoriques pour instituer le cadre de la *socio-ethno-didactique*. Ce métissage conceptuel nous permet de montrer, dans le cadre de ce numéro thématique, que les enseignants d'EPS en contexte scolaire d'excellence ne sont pas confrontés à des obstacles ou incidents critiques didactiques en classe. Toutefois, si les élèves sont dociles et acceptent le jeu scolaire, ils se placent aussi dans un réalisme calculateur qui tend à déprécier la discipline et à la renvoyer à une dimension moins scolaire. Dans cet établissement d'élite, l'EPS est bien reconnue comme une discipline spécifique en raison de son rapport au corps, mais elle est « *reconnue de façon marginale* » (Roux-Perez, 2004, p. 77). Malgré la politique de l'établissement, « *partie prenante de l'EPS* » aux dires des enseignants d'EPS, la discipline ne semble pas être « *prioritaire* » dans la formation de l'élève aux yeux de certaines familles et de certains collègues si bien que les enseignants sont confrontés à une difficulté de reconnaissance identitaire et statutaire.

Résultats

Éléments de contexte : enseigner au cœur d'une institution scolaire d'excellence

- 12 L'équipe pédagogique EPS rencontrée au moment de l'enquête se composait de onze enseignants, de onze personnalités, de différentes générations, de parcours de vie éclectiques, d'une diversité de déroulements de carrière. Mais ces acteurs et actrices de l'EPS ont en commun le contexte local et social dans lequel ils exercent leur profession. Implanté dans le Vème arrondissement de Paris, au cœur du quartier latin, « H-IV » est un « lycée des beaux quartiers ». Avant d'être cette cité scolaire du 23 rue Clovis, le lycée est une abbaye fondée en 502 par Clovis et Clothilde. L'établissement hérite de son histoire, ce mélange de style architectural, entre art gothique et art roman, entre conservation d'espaces médiévaux et décors datant de l'époque baroque, lui conférant du charme et du cachet, en fait un certain esthétisme. Les normes de l'excellence de cette institution se révèlent dans l'esthétisme et l'ambiance quotidienne d'un paysage scolaire singulier offerts aux élèves aussi bien que dans le haut niveau d'exigence assumé et revendiqué par le Proviseur en poste au moment de l'enquête :

- 13 « *Il est bien évident qu'il n'est pas possible d'apprendre sans effort et que si l'école doit être comme cela a été rappelé avec insistance « bienveillante », elle doit l'être en se montrant exigeante⁸* ».

- 14 Depuis l'année 2000, c'est quasiment 100 % de réussite chaque année et un nombre de mentions obtenues qui ne cesse de croître. La majorité des élèves qui entrent en seconde se destinent à des études longues et exigeantes. En 2012, 77,66 % des lauréats au concours national s'orientent vers les Classes Préparatoires aux Grandes Écoles (CPGE). Les normes de l'excellence se révèlent aussi dans le recrutement homogène par le haut des lycéens et qui constitue en ce sens une ressource pour l'enseignement en rendant possibles les pratiques pédagogiques « *qui constituent les vecteurs proximaux de l'efficacité* » (Duru-Bellat, 2003, p. 583). Le corpus de réponses tirées des questionnaires nous indique en effet que 81,5 % des lycéens déclarent résider au cœur des arrondissements de Paris et que 21,4 % d'entre eux disent résider dans le Vème

arrondissement de Paris qui correspond au lieu d'implantation du lycée ainsi qu'à un des quartiers les plus aisés de la capitale. Il nous faut aussi préciser que pour entrer au lycée Henri-IV en tant qu'élève, il faut être sélectionné sur dossier scolaire. Monique parle même d'un « tri » qui est opéré : « *quand on accueille nos secondes, déjà on sent qu'il y a eu un tri, il y a eu une sélection et on sent des élèves disponibles et très à l'écoute. Donc disponibilité, écoute avec la motivation qui les anime, c'est un sacré cocktail quand même* ». De plus, à la rentrée scolaire 2014, on constate dans notre échantillon que 71,5 % des pères de famille pratiquent une profession libérale ou sont cadres⁹ et c'est un taux qui atteint 60,5 % pour la mère de famille tandis que dans l'ensemble des établissements publics et privés du second degré, plus d'un élève sur trois est enfant d'ouvrier, de retraité ou d'inactifs (35,9 %)¹⁰. Les normes de l'excellence scolaire sont donc héritées, fabriquées, mais aussi importées par les élèves si l'on subodore qu'en raison des parcours scolaires faits de longues études pour leurs parents, les élèves héritent dès leur naissance d'un capital culturel important qui contribuerait à une partie de l'efficacité des écoles (Duru-Bellat, 2002). Dans un tel contexte, frappé de la culture de l'excellence, les enseignants d'EPS seraient-ils pris dans une tension persistante entre prescriptions institutionnelles, résultats des élèves et ces conditions de travail (Nunez Moscoso et Murillo, 2017), mettant un point d'honneur à tenir élevé le niveau d'exigence auprès des élèves ? Cette tension pourrait-elle entraver leur activité et rendre leur métier difficile ? Dans un contexte dans lequel la fabrication des élites est à la fois scolaire et familiale (Van Zanten, 2016), l'EPS, cette discipline corporelle, ne risque-t-elle pas d'être évincée des stratégies des familles au point de déposséder la discipline de sa légitimité scolaire ? Dans le cadre de ce numéro thématique, il nous a semblé original d'explorer la lisibilité d'une discipline comme l'EPS dans un lycée d'élite et de poser la question des difficultés ou dilemmes auxquels pourraient faire face les enseignants d'EPS.

- 15 Nous allons montrer que les difficultés rencontrées ne s'expriment pas au sein de la classe et ne sont pas des « difficultés situationnelles ». Les difficultés rencontrées par les enseignants d'EPS sont davantage « causalistes » : face aux représentations contrastées des élèves, les enseignants doivent œuvrer en faveur de la reconnaissance identitaire de la discipline et de sa « lisibilité ».

Les représentations contrastées des élèves et le « réalisme calculateur »

- 16 Majoritairement issus des classes moyennes, les enseignants vont s'adresser à de « jeunes favorisés » (Lebon et De Linares, 2009) sans qu'il ne s'agisse de jeunes issus de la bourgeoisie. Alors que dans les contextes difficiles, la première des difficultés pour l'enseignant « *réside dans la mise au travail de la classe et dans la relance de l'activité comme préalable à toute transformation* » (Wallian, 2015, p. 72), les enseignants d'EPS ne rencontrent pas ces obstacles. Les lycéens font preuve d'un engagement pérenne et intense. Le milieu didactique est stable et accepté par les élèves qui s'engagent dans les dispositifs mis à l'étude. Ce milieu va évoluer (mésogénèse) en fonction du rythme de progression des élèves. Ces derniers vont d'abord tester la situation d'apprentissage mise en place et répéter un geste technique ou un enchaînement en acrosport. Mais doués de capacités de compréhension et de remédiation, ils vont rapidement comprendre ce qu'il y a à mettre en œuvre pour satisfaire aux exigences de la tâche. Les enseignants d'EPS font évoluer le milieu didactique en s'appuyant sur les capacités adaptatives des élèves et injectent régulièrement au cours de la leçon, des contenus ou de nouvelles exigences au sein du dispositif. L'activité didactique de l'enseignant est « secondée » en étant le résultat d'activités acceptées et répétées des élèves. C'est-à-dire que les élèves s'investissent dans les situations et s'obstinent à réussir ; ils acceptent la répétition, comprennent vite les exigences de la tâche et sont capables de réguler eux-mêmes leur activité ; ils s'entraident et s'encouragent les uns les autres. C'est alors une leçon qui « va vite », dans laquelle le savoir avance sans imprévu ni imprévisibilité, sans incident ou

situation d'urgence à gérer. On retrouve là une forme « d'auto-discipline » à laquelle travaille l'établissement. En ayant appris leur « métier d'élève » (Perrenoud, 1994), ils ont intégré les codes, les valeurs, les habitudes et attitudes de cette institution et qui font d'eux « *les parfaits "indigènes" de l'organisation scolaire* » (Perrenoud, 1994, p. 248). Mais il semble également qu'un « réalisme calculateur » des élèves préside à l'instauration du milieu didactique et à sa stabilité. Pour 53,6% des lycéens interrogés, l'EPS est en effet un bon moyen d'améliorer sa moyenne générale. A cela, on peut également ajouter que les élèves ont conscience des spécificités de la discipline : engagement corporel, dimension collective, dimension utilitaire et sanitaire. Mais ils ont aussi tendance à déprécier l'EPS, à minorer les apprentissages qui y sont réalisés et à la renvoyer à une dimension moins scolaire, « *moins intellectuelle* » même. Il n'y aurait « *pas besoin de son cerveau* », ni de « *son esprit* » pour pratiquer l'EPS. Il existerait ainsi, dans les représentations des élèves, une dichotomie entre le corps et l'esprit jusqu'à ce que l'EPS soit reléguée à un rang d'infériorité. Celle-ci, à leurs yeux, « *demande moins d'efforts intellectuels* ». Pour certains, « *les autres matières sont mentales et l'EPS est physique* », « *elle se distingue des autres car elle nécessite un travail physique et moins intellectuel que les autres* ». D'autres considèrent qu'elle n'a pas d'impact sur leur avenir : « *sincèrement ce n'est pas quelque chose qui me servira* », « *pas d'intérêt particulier, matière peu importante, annexe* », « *ni les élèves ni le corps des professeurs (professeurs d'EPS mis à part bien entendu) ne considèrent que l'EPS a la même valeur que le cours de mathématiques ou de littérature* ». Des élèves considèrent donc qu'il n'y a pas en EPS « *autant d'enjeux que dans les autres matières* ». Certains déclarent : « *elle est moins importante que d'autres matières pour le bac* », « *c'est la seule matière physique. La note obtenue a beaucoup moins d'importance pour moi, mes parents, mes professeurs et mon orientation* », ou bien encore elle « *ne compte pas de la même manière au conseil de classe* », « *elle n'a pas d'impact dans la sélection* ». Ainsi, l'EPS occuperait une place mineure dans la hiérarchie des disciplines aux yeux de certains élèves¹⁷ sans que cela ne les empêche de « jouer le jeu » dans les leçons et de rester dociles scolairement ce dont ont conscience les enseignants d'EPS à l'image de Monique et Annick :

17 « *Ils jouent le jeu. Je crois qu'ils sont conscients de ce qui se passe en fin de cycle et au collège et au lycée. Ils font des fois l'amalgame entre sport et EPS et nous ici on leur dit, « vous êtes en EPS vous n'êtes pas en sport ». On n'est pas dans un club où tu prends les meilleurs et puis tu fais ce que tu veux quand tu veux* » (Monique, enseignante d'EPS).

18 « *Ils ne disent pas EPS, ils disent sport et c'est on se défoule un peu quoi, c'est vraiment le créneau où on se fait du bien, on bouge et on se détend un petit peu, ça peut être ça* » (Annick, enseignante d'EPS). On retrouve à travers cette notion de « jouer le jeu », les codes du « métier d'élève » qu'ont intégrés les lycéens, et les règles implicites du jeu de l'école et de la classe. En effet, « *être bon élève, ce n'est pas seulement être capable d'assimiler des savoirs et des savoir-faire complexes. C'est aussi être disposé à "jouer le jeu", à faire preuve autant de conformisme et de stratégie que de compétence* » (Poggi, 2012, p. 33).

19 À travers l'éclectisme des représentations des lycéens et les discours des enseignants, il semblerait que les conditions d'un jeu « gagnant-gagnant » se mettent en place en EPS mais que l'identité de la discipline ne soit pas encore tout à fait lisible pour l'ensemble des élèves. Alors que la majorité lui confère une dimension récréative, inférieure aux autres disciplines, d'autres l'envisagent comme un « *sas de décompression* », ils s'y investissent parce qu'elle est une discipline scolaire, qu'elle peut leur permettre d'améliorer leur moyenne ou d'atteindre une mention au baccalauréat. Le rapport à l'EPS de cette élite lycéenne peut interroger tant il est contrasté. Des élèves hyper-scolaires ne distinguent pas l'EPS de la pratique sportive. Certains voient dans l'EPS l'occasion de se défouler quand d'autres entrevoient la possibilité de s'épanouir aux côtés des autres. Certains voient en l'EPS l'occasion de s'entretenir physiquement au point que des lycéens considèrent que la discipline ne mobilise pas les capacités réflexives, les ressources cognitives. Ce sont aussi des élèves qui se projettent beaucoup dans l'avenir et pour lesquels, l'EPS ne peut pas les aider dans la concrétisation de leurs projets. L'EPS pâtit dans ce contexte d'excellence, de

représentations diverses la renvoyant ainsi à de nombreux paradoxes et confrontant les enseignants à un défi de « lisibilité ».

De la « reconnaissance identitaire » à la lutte pour la « lisibilité » de la discipline

20 Ainsi, la discipline ne semble pas être « prioritaire » dans la formation de l'élève aux yeux de certaines familles si bien que les enseignants doivent « encore batailler » pour faire reconnaître l'EPS comme une véritable discipline d'enseignement. Valérie déclare : « *Je n'ai pas l'impression qu'il faille la défendre plus qu'ailleurs, par contre, ça reste lié, à mon sens, à l'image qu'ont les personnels administratifs et les collègues de la discipline EPS. Plus l'établissement est de bon niveau je dirais, est d'excellence, plus il faut se faire reconnaître en tant que telle, en tant que discipline d'enseignement. Ce n'est pas une priorité en soi dans la tête des parents, des familles, et dans la tête des élèves et dans la tête de certains de nos collègues* ».

21 Par ailleurs, au cours de l'enquête, nous avons constaté que les enseignants d'EPS ne sont jamais nommés professeurs principaux pour les classes de lycée. Ces derniers sont partagés lorsqu'ils tentent de nous expliquer les raisons de ce choix pédagogique. Valérie fait référence à l'organisation des classes : « *Comme on organise les cours et que les classes sont divisées en groupes, on n'a pas la totalité des élèves. Jamais. On n'a jamais la totalité des élèves d'une classe ; donc à partir de là il est un peu plus difficile de suivre une classe* ». Mais Annick oppose à cette réponse la logique élitiste de l'établissement : « *C'est une sorte de parti-pris. On est dans un lycée élitiste, on ne va pas attribuer à un professeur d'EPS une classe de seconde parce qu'il y a déjà un autre enjeu* ». Il semblerait que la difficulté des enseignants d'EPS réside dans la dimension identitaire de la discipline et que cela impacte le travail des enseignants qui cherchent à « valoriser » en permanence la discipline. Ainsi, Jocelyne, à propos du statut marginal de la discipline explique que leurs collègues des autres disciplines « *savent que l'EPS existe, ils savent que c'est reconnu* » mais qu'elle n'est « *pas valorisée* » en dépit des résultats obtenus aux palmarès de l'Association Sportive : « *Là par exemple on doit faire des EPI² pour le travail interdisciplinaire au collège, on n'est pas venu nous chercher, ils ont pas du tout pensé à s'associer avec nous. [...]. C'est vrai qu'on n'est pas du tout associés, c'est vraiment étonnant. Et pourtant on est respectés, il y a des résultats sportifs intéressants quand même ; à l'AS, il y a de très bons résultats, le proviseur n'arrête pas d'en parler, on le marque sur les bulletins. Tout le monde le voit mais on est une matière à part quand même pour eux* ». Enfin, le témoignage de Valérie rend bien compte de l'impact de cette difficile reconnaissance identitaire sur l'activité des enseignants qui doivent investir des postures « plus percutantes » : « *Ça nous demande à nous, professeurs d'EPS, une attitude beaucoup plus percutante et une attitude beaucoup plus investie que dans d'autres disciplines qui sont des disciplines qui sont reconnues par l'institution, par les parents, par les élèves comme étant des disciplines fondamentales. Il faut qu'on se batte, et on se battra tout le temps ! Je veux dire l'EPS s'est tout le temps battu. Mais effectivement, il faut être vigilant, il faut vraiment être vigilant ; et ça passe par la pédagogie, ça passe par les formes de pratiques, expliquer ce qu'on fait, être prof principal, aller au Conseil d'Administration* ».

22 Dans ce contexte d'excellence, la difficulté professionnelle réside davantage dans la reconnaissance identitaire de la discipline que dans la difficulté dans la classe (Alava, 2016). La reconnaissance identitaire se transforme en défi pour les enseignants, le défi de la « lisibilité ».

Discussion

Les enseignants confrontés à une « difficulté décisionnelle » ?

23 Dans ce contexte d'excellence, les élèves auraient donc tendance à reléguer l'EPS au rang de discipline mineure, dotée de moins d'importance que d'autres matières dans la poursuite de leurs études et à confondre l'EPS avec le sport. Mais comment les enseignants s'accommodent-ils de ces représentations dont ils ont connaissance ? Il nous faudrait poursuivre et approfondir l'analyse didactique des leçons en examinant plus finement les modalités de pratique valorisées par les enseignants. En effet, la docilité scolaire des élèves semblerait conduire les enseignants à proposer une EPS cumulative du point de vue des savoirs transmis, mais peu sophistiquée dans son aménagement matériel tout en étant cadrée sous l'influence des normes institutionnelles et des caractéristiques sociales du public scolaire (persévérance, réflexivité, capacité d'analyse, de verbalisation, de concentration, etc.). D'une certaine manière, les enseignants ne se trouveraient-ils pas au cœur d'un dilemme majeur qui consiste à, à la fois soumettre l'élève à un ordre social contraignant (se conformer aux normes et pressions institutionnelles) et permettre le développement de l'agentivité des sujets (impliquer les élèves dans les apprentissages par la dévolution, la réflexivité, la collaboration) ? Ne seraient-ils pas également confrontés à une « discordance » (González Torres, 2006) ? En effet, alors qu'ils souhaitent faire reconnaître l'identité de l'EPS, les dispositifs pédagogiques ne concourent pas à la distinguer des pratiques « civiles » (Attali, 2002). Comme c'est le cas dans les établissements difficiles, « *la culture scolaire semble se définir à partir d'un subtil dosage entre les exigences de la culture sportive, considérée comme incontournable et légitime, les objectifs des enseignants et les besoins des élèves* » (Poggi, 2007, p. 116). La pratique sociale de référence a tendance à servir de repère aux enseignants qui restent proches de la culture sportive, de son authenticité, même s'ils resserrent leur dispositif pédagogique autour d'un partage des rôles sociaux. En cela ils s'apparentent à des « *didacticiens prudents et modérés* » (Poggi, 2007, p. 118) et restent proches d'un « *noyau dur de règles considérées comme incontournables* » (Poggi, 2007, p. 115). Le défi de « lisibilité » de la discipline et la docilité scolaire des élèves sembleraient conduire les enseignants à une certaine contradiction dans la mise en œuvre de leur enseignement au point de faire face à une « difficulté décisionnelle » (Nunez Moscoso et Murillo, 2017), l'une des causes possibles concourant à entretenir les représentations des élèves.

Quel souvenir l'élite lycéenne garde-t-elle de l'EPS ?

24 À l'heure où le Rapport de la Cour des comptes¹³ semble opposer Sport et EPS, on peut s'interroger sur la trace que laisse l'EPS chez les futures élites en formation. Les élèves du lycée Henri-IV sont en effet appelés à exercer de hautes fonctions et à devenir les « futurs décideurs un jour »¹⁴. Est-ce que le souvenir qu'ils gardent de l'EPS qu'ils ont vécue au cours de leur scolarité ne risque pas de les influencer et de peser sur les décisions qu'ils seront amenés à prendre ? Les représentations contrastées qu'ont les élèves représentatifs d'une élite lycéenne nous interpellent. Des élèves hyper-scolaires ne distinguent pas l'EPS et ses objectifs de la pratique sportive extra-scolaire et selon eux, la discipline ne peut pas les aider dans la concrétisation de leurs projets ou ne peut pas leur apporter les compétences que requièrent les concours pour accéder aux classes préparatoires ou hautes études. Ces représentations ne risquent-elles pas, à long terme, d'impacter la discipline ? Œuvrer à la reconnaissance identitaire et disciplinaire de l'EPS est toujours un réel défi pour toute la corporation des enseignants d'EPS quel que soit le contexte d'enseignement.

Conclusion

25 À partir d'une démarche ethnographique, nous avons montré les conditions dans lesquelles les enseignants d'EPS exercent leur métier au sein d'un lycée d'élite parisien. Sans résumer la démarche ethnographique à une méthode, notre engagement prolongé sur le terrain, même s'il n'a pas été permanent, nous a tout au moins conduite à l'usage de techniques d'investigation que nous avons combinées entre elles afin de les mettre au service de la description du contexte et des pratiques des enseignants d'EPS. Nous avons montré que les difficultés du travail enseignant dans ce contexte d'excellence ne relèvent pas d'une « difficulté ordinaire ». Les difficultés n'émergent pas des situations ou des dispositifs de travail mis à l'étude : les élèves sont dociles, ils répondent aux exigences des enseignants, la leçon progresse. Mais nous avons souligné « le réalisme calculateur » des élèves et les représentations contrastées qu'ils ont de l'EPS. La place et le rôle de l'EPS dans le parcours de formation de l'élève et son avenir ont tendance à être minorés. La difficulté du travail des enseignants d'EPS en établissement d'excellence recouvre ainsi « une dimension causaliste » : l'obstacle de reconnaissance identitaire génère pour les enseignants le défi de rendre leur discipline « lisible ». Ce défi impacte l'activité des enseignants qui doivent « se battre », « être vigilants », « percutants » afin que la discipline bénéficie d'une reconnaissance et du même statut que les autres disciplines. Quand dans des contextes ordinaires la légitimité de l'EPS se joue sur l'échec scolaire et sur la réussite de tous, il semble qu'en contexte d'excellence les enseignants d'EPS aient encore à « batailler » pour faire reconnaître toute la place éducative de la discipline.

Bibliographie

- Alava, S. (2016). L'enseignant face à la difficulté de la classe : Capacité à agir et décrochage enseignant, Questions Vives [En ligne], 25. URL : <https://journals.openedition.org/questionsvives/1942>
- Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs. Dans L. Numa-Bocage, JF. Marcel et Ph. Chaussecourte (dir.) *L'observation des pratiques enseignantes* (p. 18-29), *Recherches en Éducation*, 19.
- Amade-Escot, C. (2003). *Didactique de l'Éducation Physique. Etat des recherches*. Paris, France : Edition revue EPS.
- Amade-Escot, C. et Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Education & Didactique* 3(1), 7- 43.
- Attali, M. (2002). L'EPS à l'Éducation nationale. Contribution syndicale au développement d'une discipline scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 1(13), 94-108.
- Bourdieu, P. (1997). *Les usages sociaux de la science: Pour une sociologie clinique du champ scientifique*. Versailles, France : Éditions Quæ. doi:10.3917/quæ.bourd.1997.01.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Copans, J. (1966). La monographie en question. *L'Homme*, 6(3). 120-124.
- Duru-Bellat, M. (2003). Actualité et nouveaux développements de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école, *L'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne], 32(4), 571-594.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école: Genèse et mythes*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Glaser, B. et Strauss, A. (2010). *La découverte de la théorisation ancrée : stratégies pour la recherche qualitative* (traduit par P. Paillé). Paris, France : Armand Colin.
- González Torres, M.C. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *ESE*, 5, 61-83.
- Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée. *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21.
- Jacobs, M. (2016). « So you're doing a research about black students ? » Ethnographie dans deux écoles de Johannesburg. Dans J-P. Payet (dir.), *Ethnographie de l'école, les coulisses des*

13/12/2019 Enseignants d'EPS dans un lycée d'élite : le défi de la « lisibilité »
institutions scolaires et socio-éducatives (p. 99-116). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.

Kherroubi, M. et Rochex, J.-Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations. *Revue française de pédagogie*, 146, 115-190.

Kherroubi, M. et Van Zanten, A. (2000). La coordination du travail dans les établissements « difficiles » : collégialité, division des rôles et encadrement. *Éducation et Sociétés*, 6(2), 65-91.

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris, France : Nathan.

Lebon, F. et De Linarès, C. (2009). Les jeunes « favorisés » et les autres: Entretien avec Monique de Saint Martin. *Agora débats/jeunesses*, 53(3), 59-71.

Monnier, N. et Amade-Escot, C. (2009) L'activité didactique empêchée : un outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile. *Revue française de pédagogie in press*.

Montoya Y. et Debarbieux E. (1998). La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997). *Revue française de Pédagogie*, 123, 93-121.

Nunez Moscoso, J. et Murillo, A. (2017). La difficulté dans le travail enseignant : un thème de recherche aux objets pluriels. *Penser l'éducation*, Laboratoire CIVIIC.

Payet, J-P. et Rufin, D. (2018). *Sociologie de l'éducation. Une introduction critique*. Genève : Presses Universitaires de Genève.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, France : ESF.

Pétonnet, C. (1982). Observation flottante d'un cimetière parisien. *L'Homme*, 22(4), 37-47.

Pinçon-Charlot, M. et Pinçon, M. (2007). *Sociologie de la bourgeoisie* (3^{ème} ed). Paris, France : La découverte.

Pochon, S. (2019). *L'EPS dans les « beaux quartiers ». Socio-ethno-didactique de l'EPS en contexte scolaire d'excellence : Le cas du lycée Henri-IV de Paris*. (Thèse de doctorat). Université d'Artois.

Poggi, M. P. (2007). Le modèle sportif : une stratégie de recours en établissement défavorisé. *Movement & Sport Sciences*, 61(2), 101-129.

Poggi, M. P. (2012). *Recherches en EPS : tentative de problématisation sociologique. Vers une approche socio-didactique*, note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Besançon, France : Université de Franche-Comté.

Poggi, M. P. (2018). Effets de contextes sur les choix curriculaires et les pratiques d'enseignement en fonction du profil scolaire des élèves. Introduction. Dans F. Brière, Guenoun, S. Couchot-Schiex, M.P. Poggi et I. Verscheure (dir.). *Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en EPS*, (p. 95-97). Besançon, France : Presses Universitaires de Franche-Comté.

Poggi, M. P. et Brière-Guenoun, F. (2014). « Ce qui s'enseigne en milieu difficile : tentative d'articulation des approches sociologique et didactique ». Dans N. Wallian, M.-P. Poggi, M et A. Chauvin-Vileno (dir.), *Action, interaction, intervention : à la croisée du langage, de la pratique et des savoirs* (p. 333-364). Berne : Peter Lang.

Roux-Perez, T. (2004). L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières. *Staps*, 63(1), 75-88.

Schubauer-Leoni, M-L., et Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 407-429.

Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes, 51-91.

Sensevy, G. (2002). Des catégories pour l'analyse comparée de l'action du professeur : un essai de mise à l'épreuve. Dans P. Venturini, C. Amade-Escot et A. Terrisse (Eds), *Etude des Pratiques Effectives : l'approche des didactiques* (p. 25-47). Grenoble, France : La Pensée Sauvage.

Vanderleyen, F., Boudreau, P., Carlier, G., et Delens, C. (2014). Pre-service teachers in PE involved in an organizational critical incident : emotions, appraisal and coping strategies. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 164-178.

VAN ZANTEN, A. (2016). La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendante en France. *L'Année sociologique*, vol. 66(1), 81-114. <https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2016-1-page-81.htm>.

Vienne, Ph. (2005). Mais qui a peur de l'ethnographie scolaire. *Educations et sociétés*, 2(16), 177-192.

Vors, O. et Gal-Petitfaux, N. (2009). Construire une activité collective de travail dans une classe d'EPS en « Réseau ambition réussite » : entre masquage et ostentation. *eJRIEPS*, 18, 156-177.

Wallian, N. (2015). Sémiotique de l'agir enseignant en EPS : figures d'action et registres interprétatifs en milieu difficile. *Carrefours de l'éducation*, 40(2), 67-84.

Notes

- 1 Les résultats qui suivent sont tirés d'une thèse menée sous la direction de W. Nuytens (Pochon, 2019).
- 2 L'enjeu de l'étude était de rendre visible les processus de fabrication de l'excellence scolaire en EPS et les gestes professionnels qui la soutiennent appréhendés dans leur dimension spécifique et générique en comparaison de ce qui existe en milieu difficile.
- 3 A ce titre, notre démarche s'inspire largement du projet socio-didactique initié par Poggi (2012, p. 184) en opérant un « rapprochement entre sociologie et didactique ».
- 4 Pétonnet (1982).
- 5 Au fur et à mesure de l'enquête, les hypothèses de recherche étaient consignées dans un carnet ethnographique ou journal de terrain.
- 6 Le choix de ces classes résulte d'un souci pratique et d'une proximité construite avec les trois enseignants au cours de l'enquête. Le jeudi était idéal dans la mesure où il revêtait cet aspect pratique : les trois niveaux de classe avaient cours et à des moments différents de la journée.
- 7 Les prénoms ont été changés.
- 8 Extrait de la lettre de rentrée 2014 (*Bulletin HIV, 2014*).
- 9 Références INSEE : profession libérale, cadre de la fonction publique, professeur et assimilé, professions de l'information, des arts et du spectacle, cadre administratif et commercial d'entreprise, ingénieur et cadre technique d'entreprise.
- 10 Chiffres RERS-2014.
- 11 Ces propos sont nuancés par la mobilisation de la dimension épanouissante repérée dans d'autres propos. En effet, si certains élèves minorent les intérêts de cette discipline scolaire dans leur formation, d'autres en revanche lui confèrent toute sa dimension épanouissante.
- 12 Enseignements Pratiques Interdisciplinaires.
- 13 Rapport de la Cour des Comptes. L'école et le sport : une ambition à concrétiser, publié le 12 septembre 2019.
- 14 Valérie, professeure d'EPS, à propos des élèves du lycée Henri-IV.

Pour citer cet article

Référence électronique

Sarah Pochon, « Enseignants d'EPS dans un lycée d'élite : le défi de la « lisibilité » », *Éducation et socialisation* [En ligne], 54 | 2019, mis en ligne le 24 novembre 2019, consulté le 12 décembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edso/7956> ; DOI : 10.4000/edso.7956

Auteur

Sarah Pochon
Université d'Artois

Laboratoire URePSSS – SHERPAS

Droits d'auteur



La revue *Éducation et socialisation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.