



Gojard, L. & Terral, P. (2009). La formation sociologique des enseignants d'Education Physique et Sportive en France : entre objectivation du contexte, réflexions sur l'intervention et travail identitaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 10, 95-106.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2009.075>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Loïc Gojard, Philippe Terral, 2009



## **La formation sociologique des enseignants d'Education Physique et Sportive en France : entre objectivation du contexte, réflexions sur l'intervention et travail identitaire**

**Loïc GOJARD<sup>1</sup> et Philippe TERRAL<sup>2</sup>** (Université de Toulouse,  
France)

Cette recherche étudie les effets des connaissances sociologiques en formation. Nous montrons que ces enseignements ont un effet sur le rapport au savoir des étudiants, qui contribue à la construction identitaire du « praticien réflexif ». Cet effet consiste à déconstruire le rapport à l'apprendre de type paraphrastique au profit d'une démarche d'instrumentalisation des savoirs. Plus globalement, nous montrons que cette formation sociologique permet la construction de capacités d'abstraction et de réflexivité pouvant être utiles tant pour l'obtention du concours de recrutement que pour l'exercice du métier.

**Mots clés :** rapport au savoir, carrière étudiante, sociologie, réflexivité, enseignant d'EPS

Différents travaux (Trottier et Lessart, 2002; Baluteau, 2002; Perrenoud, 2002) se sont intéressés à la place occupée par la sociologie dans la formation des enseignants et à ses apports. Ils s'appuient essentiellement sur le point de vue des formateurs concernant leur discipline et sur l'analyse de maquettes de formation. D'autres travaux, notamment ceux de Terral et Collinet (2007), travaillent la question de l'utilisation des savoirs scientifiques par les enseignants, et plus particulièrement les enseignants d'Education Physique et Sportive (EPS). Nous distinguerons, pour reprendre la catégorisation de Terral (2003), deux types de savoirs dispensés tout au long de la formation : des « savoirs scientifiques » à visée essentiellement descriptive et des « savoirs techniques » fournissant des principes devant guider l'action des futurs professionnels.

Ces recherches pointent essentiellement quatre modes d'utilisation des savoirs dans la formation des enseignants, exposés ici rapidement et que nous détaillerons par la suite. Les savoirs scientifiques, qu'ils soient issus

1. Contact : gojard@cict.fr. Université Paul Sabatier Toulouse III, UFR STAPS (Unité de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives), laboratoire SOI (Sports, Organisations, Identités).

2. Contact : terral@cict.fr. Université Paul Sabatier Toulouse III, UFR STAPS (Unité de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives), laboratoire SOI (Sports, Organisations, Identités).



des sciences de la vie (physiologie, anatomie, biomécanique, etc.) ou des sciences humaines et sociales (psychologie, sociologie, histoire, etc.)<sup>3</sup>, tout comme les savoirs techniques<sup>4</sup>, sont convoqués afin de comprendre et d'objectiver les situations d'intervention et leur contexte. Ils sont également mobilisés afin d'alimenter voire d'enclencher des réflexions sur l'intervention et de justifier des situations professionnelles.

En considérant le savoir comme un processus et non comme un produit, pour reprendre la catégorisation de Charlot (1997)<sup>5</sup>, on peut dire que les savoirs scientifiques et techniques participent par ailleurs à la transformation du « rapport à l'apprendre » des acteurs et de leur démarche de pensée. Le savoir fonctionne ici comme un processus métacognitif (Terral & Collinet, 2007) dans la mesure où il permet de construire et de transformer « *un schème épistémique, c'est-à-dire une matrice d'opérations de construction de savoirs* ». Pour Baluteau (2002), « *un des discours tenus par les formateurs fait de la sociologie un opérateur de déconstruction interprétative chez les formés* » ayant comme objectif d'« *effectuer des conversions mentales* », de « *renverser le regard* ». Nous verrons qu'un des enjeux de la réussite de la carrière étudiante consiste à transformer le regard des étudiants sur les savoirs dispensés et leur rapport à l'apprendre.

Notre étude s'attachera plus particulièrement à discuter deux finalités de la mobilisation des savoirs sociologiques, chacune impliquant un rapport à l'apprendre et un travail identitaire, résultats de divers processus de socialisation. Ce travail identitaire consiste notamment en une transaction (Dubar, 2000) entre la manière dont l'individu se définit (étudiant, futur enseignant ou enseignant) et celle attendue par les formateurs ou plus généralement par l'institution. L'évolution de la représentation du métier d'enseignant<sup>6</sup> peut également constituer un indicateur de ce travail identitaire.

3. L'analyse des contenus des formations STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives) nous amène à différencier, à partir des catégories établies par les acteurs (il ne s'agit en effet pas ici de questionner les critères conduisant à l'attribution du label de « scientifique »), ces deux grands types de savoirs scientifiques.

4. Nous distinguons deux types de « savoirs techniques » :

- les enseignements intitulés « pratique des Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA) » qui renvoient à des séances où les étudiants pratiquent une activité physique (comme la natation, le football...) ;  
- les enseignements de « théorie des APSA » qui donnent lieu à une analyse des progressions d'apprentissage du débutant à l'expert (années de L1 et L2) puis à une analyse « didactique » visant à comprendre comment enseigner une APSA (année de L3).

5. Charlot (1997) différencie dans la notion de rapport au savoir le « rapport à l'apprendre », où le savoir est considéré comme un processus, du rapport aux savoirs, où le savoir est considéré comme un produit.

6. Pour une étude approfondie des transformations de la représentation du métier d'enseignant d'EPS, voir Gojard et Terral, sous presse.



Nous n'aborderons pas ici l'utilisation des savoirs sociologiques dans une finalité de justification tant les étudiants et enseignants-stagiaires les convoquent rarement à cette fin, à la différence des professionnels plus expérimentés disposant eux d'un vécu pratique plus important sur lequel s'étaient les justifications (voir Terral & Collinet, 2007).

Nous mettrons en évidence l'influence des modes de socialisation (au sein de la famille, du monde scolaire et universitaire, du monde sportif, des amis, du travail...) dans la construction progressive de différents rapports au savoir et d'une identité nécessaires non seulement afin d'obtenir un des concours de recrutement des enseignants d'EPS mais également afin d'être et/ou de se sentir apte à l'exercice du métier. Comme l'a montré Losego (1999) concernant l'influence du niveau de diplôme de la mère dans la réussite aux concours de recrutement des enseignants, les dispositions construites au sein de la famille et du système scolaire tiennent une place importante dans la réussite universitaire et dans l'accès au métier. Pour mener une étude approfondie des processus que ce numéro de revue cherche à appréhender, notre attention se portera toutefois exclusivement sur les processus de socialisation universitaire même si nous sommes parfaitement conscients de l'intervention d'autres sphères de socialisation sur les transformations des individus. Losego (1999) met d'ailleurs également en évidence l'effet du niveau d'études des candidats; il semblerait donc qu'une partie de la réussite au concours se joue durant la formation à l'université. Nous centrerons plus particulièrement notre propos sur cette dimension de la formation tant les travaux évoqués précédemment concernant la formation des enseignants, mais également ceux plus spécifiques sur la formation des enseignants d'EPS (Roux-Perez, 2003; Bret, 2008), s'intéressent essentiellement à la formation dispensée dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). Pour ce texte, il s'agit d'interroger la place et les apports de la sociologie dans cette formation.

Pour caractériser les différents processus évoqués précédemment, nous nous appuierons sur un corpus de 15 entretiens biographiques (d'une durée moyenne de 2 heures 30) menés auprès de 12 étudiants inscrits en Licence 3 (L3) ou Master 1 (M1) dans la filière « Education et Motricité<sup>7</sup> » et souhaitant devenir enseignants d'EPS, et de 3 étudiants-stagiaires<sup>8</sup> (PLC2<sup>9</sup>). Les étudiants et stagiaires sont interrogés notamment sur leur parcours de formation, sur l'évolution de leur regard concernant les savoirs dispensés pendant la formation STAPS, sur les savoirs qu'ils jugent utiles à l'intervention et sur l'évolution de leur représentation du métier d'enseignant d'EPS. La répartition des enquêtés est de 7 garçons et 8 filles; 11 sont titulaires d'un baccalauréat Scientifique (bac S), 4 d'un

7. Une des cinq filières de la formation STAPS. Elle forme plus généralement aux métiers de l'éducation par les activités physiques, et plus particulièrement à celui d'enseignant d'EPS.

8. Etudiants venant d'obtenir un des concours de recrutement des enseignants d'EPS et effectuant une année de formation professionnelle à l'IUFM.

9. Professeur de Lycée et Collège 2<sup>e</sup> année.



baccalauréat Sciences Economiques et Sociales (bac SES) et une d'un baccalauréat Littéraire (bac L). L'enquête s'est déroulée auprès d'étudiants inscrits au sein d'une UFR STAPS (Unité de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) et d'un IUFM du Sud de la France.

L'enseignement de la sociologie est particulièrement développé au sein de l'UFR STAPS étudiée et certains étudiants originaires d'un autre lieu de formation ont « *l'impression d'avoir été sociologisé en arrivant ici* » (Anabelle, étudiante en M1). De 24h d'enseignements généraux en Licence 1 (L1) et Licence 2 (L2)<sup>10</sup>, la place de la sociologie augmente sensiblement en L3 (44h) avec les enseignements de sociologie de l'éducation qui mettent notamment l'accent sur les théories de la reproduction sociale des inégalités au sein du système scolaire. Pour les étudiants faisant le choix du parcours « enseignement » en M1, ils peuvent suivre jusqu'à 146 heures de sociologie dans l'année (sociologie du corps, de la socialisation, du genre, de l'éducation...). Cette UFR accueille par ailleurs un laboratoire de sociologie du sport<sup>11</sup> fortement marqué, si l'on en croit une analyse des publications des membres, par la perspective sociologique développée par Pierre Bourdieu. Les théories du champ et de l'habitus sont en effet des schèmes d'intelligibilité historiquement dominants du domaine de la sociologie du sport (Collinet, 2002). Plus récemment, nombre des chercheurs de ce laboratoire se sont ouverts aux perspectives interactionnistes de l'école de Chicago et aux approches dispositionnalistes de Bernard Lahire (1998).

La formation du « praticien réflexif » (Schön, 1983, 1994; Perrenoud, 2001, 2002, 2004) implique de la part de l'étudiant de modifier son rapport au savoir, processus solidaire d'un travail identitaire. « *Un praticien est réflexif – au sens de Schön – lorsqu'il prend sa propre action comme objet de sa réflexion. [...] Le praticien réflexif est un praticien qui se regarde agir comme dans un miroir et cherche à comprendre comment il s'y prend, et parfois pourquoi il fait ce qu'il fait, éventuellement contre son gré.* » (Perrenoud, 2004).

Nous montrerons, dans un premier temps, qu'à partir du moment où l'étudiant s'investit dans sa formation, il n'aborde plus les savoirs dispensés uniquement avec un regard d'étudiant impliquant un rapport au savoir « scolaire » caractérisé par une démarche paraphrasique mais avec un regard de futur enseignant d'EPS marqué par une démarche d'instrumentalisation du savoir où les savoirs sociologiques sont mobilisés afin de comprendre le contexte d'enseignement. Nous verrons, dans

10. Les enseignements de L1 constituent une introduction à la sociologie à travers les pères fondateurs (Durkheim, Weber, Simmel) et les grands courants de la discipline. Les enseignements de L2 abordent les problématiques de la socialisation et de l'espace social.

11. 14 enseignants chercheurs, 15 doctorants et 17 membres associés ou docteurs composent le laboratoire. Un des axes forts de recherche du laboratoire est structuré autour de l'analyse des processus de socialisation et les différents rapports sociaux qui les structurent, notamment dans le domaine des pratiques physiques et sportives.



un second temps, la nécessité, afin d'obtenir un des concours de recrutement des enseignants d'EPS, d'appréhender les savoirs de la formation avec un regard de praticien; les finalités de la mobilisation des savoirs sociologiques étant ici d'alimenter voire d'enclencher des réflexions sur l'intervention et sur la manière d'exercer le métier d'enseignant d'EPS. Nous mettrons également en évidence l'influence que peut avoir l'origine sociale et scolaire de l'étudiant et son investissement dans la formation sur la construction d'une identité professionnelle et l'engagement dans un processus de transformation du rapport au savoir.

### ***De l'étudiant au futur enseignant d'EPS : les savoirs sociologiques comme éléments de compréhension du contexte d'enseignement***

#### *De l'étudiant au futur enseignant, ou la construction d'un nouveau rapport aux savoirs et à l'apprendre*

Lors de leur entrée dans l'enseignement supérieur, les étudiants tendent à mobiliser un « rapport à l'apprendre » basé sur l'assimilation-restitution des savoirs. Pour reprendre les propos de plusieurs étudiants, il s'agit d'*« apprendre pour apprendre »*, dans l'unique objectif de réussir ses examens : *« quand tu étudies le système urinaire en biologie, tu l'étudies pour l'examen. »* (Julie). Si l'on en croit les entretiens menés, ce rapport à l'apprendre semble renvoyer à une disposition construite au cours de la socialisation scolaire (surtout au collège et au lycée) mais également aux exigences des examens où il est essentiellement demandé aux étudiants de restituer leurs savoirs par le biais de questionnaires à choix multiples ou de questions à réponses courtes. Ces savoirs, qu'ils soient « scientifiques » ou « techniques », sont appréhendés avec un regard « scolaire », visant exclusivement la réussite aux examens. La sociologie ne semble pas retenir l'attention des étudiants qui, mis à part les titulaires d'un baccalauréat SES, sont très peu nombreux à citer, lors des entretiens, des enseignements de L1 ou à considérer la sociologie comme une de leurs disciplines préférées. Durant les deux premières années, et plus particulièrement en L1, les étudiants déclarent mobiliser essentiellement ce rapport à l'apprendre et tenir ce regard sur la majeure partie des savoirs dispensés en formation. Christelle (étudiante en PLC1) déclare *« commencer en 2<sup>e</sup> année à [s']impliquer plus, à comprendre la logique des enseignements »*.

Certains étudiants continuent en troisième année de mobiliser uniquement ce regard « scolaire » sur les savoirs dispensés. Il s'agit souvent de garçons, plus âgés que les autres étudiants (2 à 3 ans de plus), qui tiennent un discours très critique sur les modalités des concours de recrutement des enseignants d'EPS. D'après notre enquête, ce profil semble encore plus propice à un arrêt des études ou à une réorientation. Ils tendent d'ailleurs à s'investir davantage dans des activités extra-universitaires de loisirs (reprise intensive de la pratique sportive compétitive, investissement de plus en plus intense dans un groupe de musique...) ou salariées.



D'autres étudiants en revanche, tendent, dès leur première année de formation, à se départir de ce regard « scolaire ». Ce sont généralement des étudiants investis dès la première année dans leur formation et sollicitant des interactions régulières avec certains formateurs. Ce qui les amène, comme ce fut le cas pour Julie, à ne plus se considérer uniquement comme des étudiants mais comme de futurs professionnels. « *En première année, j'ai commencé à comprendre qu'il fallait avoir un regard de futur enseignant et pas de pratiquant.* » (Valentin, étudiant en L3, à propos des enseignements de pratiques sportives). Deux de ces quatre étudiants (Valentin et Léa) sont originaires d'une famille d'enseignant (parents ou grands-parents), un profil sociologique qui pourrait incliner plus facilement à une certaine réflexivité c'est-à-dire à une capacité d'analyse de ses pratiques professionnelles, sociales..., de son parcours, et plus largement de soi-même, comme l'ont bien souligné nombre de recherches en sociologie de l'éducation.

Ces étudiants prennent, dès la L1, de la distance par rapport aux enseignements de pratiques sportives qu'ils vivent avec « *un regard de futur enseignant* ». Ces enseignements sont conçus comme des ressources pour leur futur métier mais en essayant d'instrumentaliser des savoirs qui restaient jusque là sous une forme incorporée.

Ce moment, assimilable au « passage à travers le miroir » mis en évidence par Hughes (1955) dans le cas des étudiants en médecine, intervient pour la majorité des étudiants, au moment de leur spécialisation dans la filière « Education et Motricité » qui forme aux métiers de l'éducation et de l'enseignement. Dès la deuxième année, les étudiants choisissent une filière de spécialisation avec certains enseignements spécifiques. En L3, ces enseignements sont plus nombreux et davantage connectés avec le projet professionnel des étudiants. Les savoirs « techniques » issus des enseignements de « didactique des APSA », très présents en L3, jouent un rôle moteur dans la transformation du regard et la construction d'un nouveau rapport à l'apprendre.

« *Les APS [Activités Physiques et Sportives] en L3, c'est pas mal, parce que tu ne vois plus les APS pour la perf. En L3, tu as une approche pédagogique, tu apprends à faire apprendre.* » (Savina, étudiante en Master 1 et titulaire d'un bac S)

« *En 3<sup>e</sup> année, ce n'est plus axé sur la pratique elle-même, c'est pour enseigner. Ce n'était pas du tout la même orientation.* » (Gaël, étudiant en L3 et titulaire d'un bac S)

Ce regard nouveau sur les savoirs « techniques » et ce rapport à l'apprendre, que de nombreux étudiants nomment « *apprendre pour comprendre* », semblent se « *transférer* » aux savoirs scientifiques, notamment ceux relatifs aux sciences humaines et sociales.



### *La sociologie de l'éducation comme élément de compréhension du système éducatif*

Une des finalités de la sociologie consiste à donner un point de vue original sur les processus éducatifs, à faire prendre conscience des enjeux et à les analyser afin d'exercer avec lucidité et efficacité. Il s'agit ici de « rompre avec les interprétations profanes véhiculées par les acteurs de l'Ecole » (Trottier & Lessart, 2002). Elle permet de mieux comprendre le système éducatif, ses mécanismes et de le résituer dans son contexte culturel, social, économique et politique. L'enseignement de la sociologie aurait également pour fonction dans la formation des enseignants de « contextualiser » la pratique professionnelle en apportant un point de vue original à l'interprétation de certaines situations professionnelles. « *A titre d'illustration, quand on sait que l'origine sociale des élèves explique une proportion élevée de la variance de leurs résultats scolaires, on mesure l'ampleur de l'influence du contexte social sur les cheminement scolaires et on ne peut concevoir l'action éducative en la limitant strictement à la structuration des contenus d'enseignement, à la transposition didactique, à la gestion de la classe et à la dynamique interne de l'école, éléments ou thèmes auxquels les didacticiens et les psychopédagogues ont tendance à se confiner.* » (Trottier & Lessart, 2002).

Les thématiques de l'influence de l'origine sociale sur la réussite scolaire, de la reproduction des inégalités, et d'une manière plus générale la sociologie de l'éducation dans sa globalité, amènent de nombreux étudiants à s'interroger sur le système éducatif, sur l'acte d'enseigner. Cette réflexion fait souvent suite aux enseignements de sociologie de l'éducation dispensés en L3 que les étudiants mettent en relation avec leur propre trajectoire sociale et scolaire; réflexion réalisée plus précocelement par les étudiants investis très tôt dans leur formation et/ou originaire d'une famille d'enseignants. Ces savoirs dispensés contribuent à « déstabiliser le sens commun » (Trottier & Lessart, 2002), à prendre conscience de processus; prise de conscience souvent vécue sous la forme d'un « choc », d'une « révélation ».

« *Tu passes d'une situation où tu es dans le système scolaire, où tu n'as pas vraiment conscience de ce qui s'y passe, à une situation, où tu as un regard extérieur sur le système où tu as été pendant 15 ans. Tu as été pendant 15 ans à l'école, et pour l'année d'après tu commences un peu à comprendre comment ça marche, pourquoi dans tel ou tel lycée tu n'as pas les mêmes chances de réussir, pourquoi si tu es dans telle ou telle famille, tel ou tel quartier tu n'auras pas les mêmes chances, si tu es une fille ici ou là-bas.* » (Valentin<sup>12</sup>)

La sociologie de l'éducation permet non seulement de comprendre les processus mais également « d'enclencher une réflexion » (Terral & Collinet, 2007) sur la manière dont s'exercerait le métier d'enseignant. Ce « rapport à l'apprendre » nécessite de la part de l'étudiant de se projeter dans le futur, de se penser en tant que futur enseignant.

12. Parents professeurs des écoles et tante enseignante d'EPS.



*« Les inégalités scolaires, c'est quelque chose qui me prend à cœur parce que je ne conçois pas qu'en fonction de son milieu familial on puisse... et pourtant c'est comme ça, mais bon il faudrait que ça change. [Tu le résuas par rapport au métier d'enseignant ?] Ouais, dans ma façon d'être en cours, dans la façon de traiter les élèves de façon égale... non justement pas égalitaire parce que le petit qui n'a pas de chambre pour dormir, on ne va pas le démonter comme on pourrait démonter un élève qui a tout et qui fout le bordel » (Christelle<sup>13</sup>)*

A travers ces deux exemples, nous constatons également que les savoirs sociologiques alimentent une réflexion sur le système éducatif et participent dans le même temps à la construction d'une « réflexivité ». Cette réflexivité se manifeste notamment dans la capacité des acteurs, pour reprendre l'idée de Lahire (2008) concernant le rapport « réflexif au langage », à mettre à distance leurs propres pratiques. Elle suppose par ailleurs une capacité à percevoir les conditions dans lesquelles les acteurs agissent et à les exprimer (Giddens, 1987), mais également une capacité à les mettre en perspective avec leurs propres pratiques.

### ***Se considérer comme un praticien : les savoirs sociologiques comme éléments de réflexions sur l'intervention et le métier d'enseignant***

La formation du « praticien réflexif » tient essentiellement dans la capacité des acteurs à exprimer les ressorts cachés de l'action et à réfléchir sur sa pratique soit en cours d'action soit après l'action. François, étudiant en M1, analyse par exemple son intervention en tant qu'enseignant d'EPS lors de son stage en L3 :

*« Les situations étaient assez fermées. Sur les deux dernières leçons, j'arrivais à les ouvrir parce que j'arrivais à mieux connaître la classe, l'activité : par exemple, proposer un atelier ATR [Appui Tendu Renversé] avec plusieurs situations sur le même atelier selon le niveau, et pour ceux qui arrivaient déjà à le faire, leur proposer un autre exercice ou directement un enchaînement. Mais j'avais une planification et c'était tellement court que je n'avais pas le temps de m'intéresser aux élèves. Si j'avais eu de l'expérience au niveau de l'activité, de la relation avec les élèves, ça aurait été beaucoup plus facile et beaucoup moins speed. Tu n'as pas peur de t'égarer un petit peu pour revenir après. [...] Il faut aussi du recul par rapport à ce que tu fais. Si tu es fermé et pris par l'activité, comme je l'étais en gym, forcément tu es moins intéressant pour les élèves. »*

Cette démarche de pensée nécessite d'appréhender les savoirs avec un regard d'enseignant, et non plus de « futur enseignant ». Elle implique également de construire un « rapport à l'apprendre » caractérisé par une démarche d'instrumentalisation des savoirs afin d'alimenter voire d'enclencher des réflexions sur l'intervention, ici l'activité d'enseignement, et les finalités du métier d'enseignant d'EPS. Certains étudiants que nous qualifierons d'« intellectualisants »<sup>14</sup> convoquent ainsi des savoirs sociologiques plus fondamentaux<sup>15</sup> (voire philosophiques) dans

13. Mère enseignante d'EPS et formatrice dans une UFR STAPS.

14. Ces étudiants ont souvent suivi les enseignements de Master à l'université ou ceux de la préparation à l'agrégation externe d'EPS.

15. Par rapport aux savoirs convoqués dans l'étape précédente.



leur réflexion sur le métier d'enseignant et la discipline EPS. Ces savoirs sont solidaires d'un travail identitaire consistant notamment à s'approprier une certaine conception du métier d'enseignant d'EPS et de son exercice, et prennent ainsi leur place dans la construction d'un agir professionnel.

#### *Se considérer comme un praticien : le rôle des examens*

D'après l'enquête par entretien, les différents stages d'intervention effectués en L3 et à l'IUFM mais également les enseignements de « didactique des APSA » incitent l'étudiant à se positionner en tant qu'enseignant. Il lui est en effet demandé de construire des situations d'enseignement à mettre en place auprès d'élèves ou d'autres étudiants et de les retranscrire en détaillant et justifiant les contenus d'enseignement dispensés, les objectifs visés et les problèmes rencontrés. Il engage ainsi une réflexion sur sa pratique enseignante. Ces efforts d'explication amènent les étudiants à s'intéresser notamment à des savoirs relatifs à la « théorie des APSA » et la « didactique des APSA » et/ou à formaliser des savoirs techniques qui restaient incorporés. « *En tennis de table, je ne connaissais quasiment pas l'activité, j'avais très peu de vécu, je suis allé chercher en théorie<sup>16</sup>. Sur les activités où j'avais un peu plus de vécu, je réfléchissais vraiment par rapport à ce que j'avais fait. J'avais toujours de la théorie à côté pour adapter et voir si je ne faisais pas fausse route.* » (François)

Les étudiants développent progressivement une appétence pour des savoirs techniques relativement « abstraits ».

Cette appétence dépend de leur expérience de la pratique sportive, de l'enseignement, de l'éducation ou de l'animation mais également des exigences des évaluations. En effet, elle se renforce, pendant la ou les année(s) de préparation aux concours de recrutement, en relation avec les exigences des épreuves d'admissibilité<sup>17</sup> et d'admission<sup>18</sup> de ces derniers, et semble se transférer aux savoirs « scientifiques ». L'étudiant doit construire sa réponse autour d'arguments, d'exemples et de références scientifiques; il essaie de relier situations d'enseignement et références à certains savoirs scientifiques. Dans un premier temps, c'est donc en réponse aux exigences des concours qu'il entreprend ce travail intellectuel. C'est à cette occasion qu'il découvre son utilité pour l'exercice du métier. « *D'abord ça a été "comment utiliser ce savoir pour m'en servir dans une copie, de manière positive pour faire monter mes notes ?". Vu que dans les copies ils veulent le rapport théorie-pratique, ça donne pleins de solutions qui sont en fait directement applicables sur le terrain.* » (Christelle)

16. « La théorie » correspond ici aux savoirs techniques repérables dans les publications et enseignés lors des enseignements de « théorie des APSA ».

17. Deux épreuves écrites de type dissertation dont une consiste notamment à analyser la pratique enseignante.

18. Nous pensons ici plus particulièrement à l'oral de présentation du mémoire de stage.



Ces moments participent non seulement à la construction progressive d'un regard d'enseignant mais également d'un « rapport à l'apprendre » où les savoirs « techniques » et « scientifiques » alimentent voire enclenchent une réflexion sur la pratique enseignante.

#### *Les savoirs sociologiques comme éléments de réflexion sur les finalités éducatives du métier*

Une des fonctions de l'enseignement de la sociologie consiste, pour reprendre Trottier et Lessart (2002), à permettre aux enseignants ou futurs enseignants « *d'exercer leurs responsabilités avec lucidité et efficacité* ». Il s'agit de doter les formés de ressources professionnelles mobilisables dans l'exercice du métier et permettant de recontextualiser la pratique professionnelle et d'opérationnaliser les réflexions. « *Les formateurs puisent dans les travaux sociologiques des ressources pour aider les formés à interpréter les problèmes scolaires et à agir dans les situations professionnelles* » (Baluteau, 2002, p. 83). Léa, enseignante-stagiaire titulaire du CAPEPS et de l'agrégation externe, construit notamment à partir de son année de préparation à l'agrégation externe une réflexion « *politique* » concernant les finalités éducatives du métier d'enseignant :

« *[En Licence], je n'avais pas cette notion claire et précise de comment l'école peut agir sur l'individu, et quels enjeux il y a sur la formation d'un individu pour une société. On les forme à être bien intégrés. Et moi, je ne veux surtout pas ça. [...] avant j'essayais surtout de me débattre avec la discipline EPS. Après, j'ai été vraiment sur des objectifs d'éducation et sur des hommes à former. Ça c'est quand j'ai passé l'agrég.* »

François met son expérience professionnelle du stage d'intervention de L3 en perspective avec la sociologie dispositionnaliste de Lahire et la philosophie sartrienne. A partir d'une appropriation des idées développées par Lahire et Sartre, François réfléchit sur les finalités du métier d'enseignant.

« *Lahire avait montré que tu n'étais pas déterminé et que tu pouvais te ... tu es libre de... tu pouvais arriver à faire quelque chose qui n'était pas déterminé par ton niveau social. C'est lié à tout ce qui est sarrien. C'est lié parce que c'est faire prendre conscience... si tu veux, en s'aidant de ça, tu peux voir qu'il y a des élèves de classes défavorisées qui réussissent parce qu'ils avaient les biens matériels chez eux et que les parents avaient de la réflexion... les êtres que tu as en cours vont être de futurs parents, ça permet d'opérationnaliser la théorie sartrienne sur le choix, la liberté, de montrer qu'il n'y a pas forcément de normalisation et que tout se construit par nous-mêmes, qu'on n'est pas... surdéterminé.* » François souhaite « *faire prendre conscience aux élèves du choix : on est là mais personne ne nous a obligé à être là* ». Il veut également « *former des êtres indépendants qui aient du recul sur ce qu'ils font, des êtres réflexifs qui aient un esprit critique* » et « *leur faire naître des interrogations* ».

L'étudiant tend ici à s'intéresser à des savoirs moins directement utilisables dans l'exercice du métier mais qui, rattachés à une expérience,



« enclenchent une réflexion » concernant les finalités du métier d'enseignant et de l'EPS. Nous avons ici affaire à des individus que nous qualifions « d'intellectualisants » dans la mesure où ils inscrivent leurs réflexions à un niveau plus politique et philosophique. Ils transforment, déconstruisent et reconstruisent des savoirs sociologiques, philosophiques qui alimentent voire parfois enclenchent des réflexions sur leur pratique professionnelle. Ces réflexions transforment par là même leur représentation du métier d'enseignant d'EPS, d'un technicien sportif à un enseignant « éclairé » et, d'une certaine manière, participent à la construction de leur identité professionnelle.

Nous avons tenté de montrer que devenir enseignant d'EPS, profession essentiellement accessible par l'obtention d'un des concours de recrutement, implique un travail identitaire caractérisé notamment par une transformation du regard (de l'étudiant à l'enseignant). Devenir enseignant d'EPS nécessite également d'entrer dans un processus, solidaire de ce travail identitaire, de transformation du rapport au savoir; processus indispensables à l'obtention d'un des concours de recrutement et dans lesquels certains profils d'étudiants s'engagent plus précocement. Même si cette transformation semble se réaliser dans un premier temps en relation avec les savoirs « techniques », les savoirs sociologiques tiennent cependant toute leur place dans ce processus et notamment dans le renforcement de différents « rapports à l'apprendre », activés ou mis en veille en fonction des contextes. Ils participent par ailleurs à un processus d' « intellectualisation » du rapport aux savoirs dans la mesure où les étudiants tendent progressivement, avec l'avancée dans le cursus de formation, à s'orienter vers des savoirs de plus en plus « abstraits ». Ce type de rapport aux savoirs et la construction d'un « rapport à l'apprendre » caractérisé par une démarche d'instrumentalisation des savoirs sont caractéristiques de la construction de capacités d'abstraction et de réflexivité. Ces dernières apparaissent nécessaires non seulement à la réussite des concours de recrutement mais également à la formation d'un « praticien réflexif ».



## Références

- Baluteau, F. (2002). Les usages du savoir sociologique dans un contexte de formation. Le cas des formateurs IUFM. *Education et Sociétés*, 9(1), 73-85.
- Bret, D. (2008). L'enseignant d'EPS. Animateur, technicien, ingénieurs ou concepteurs. *Recherche et Formation*, 57.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Ed. Economica, Anthropos.
- Collinet, C. (2002). Le sport dans la sociologie française. *L'Année sociologique*, 52(2), 271-295.
- Dubar, C. (2000, 3<sup>e</sup> éd.). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société. Eléments de la théorie de la structuration*. Paris : PUF, Edition « Quadrigé ».
- Gojard, L. & Terral, P. (sous presse). La professionnalisation des étudiants STAPS du département Education et Motricité : l'exemple du professorat d'Education Physique et Sportive. *Revue Science et Motricité*.
- Hughes, E. C. (1955). The Making of a Physician. *Human Organization*, vol. 14, 21-25.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire : Ecole et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Losegó, P. (1999). La construction de la compétence professionnelle et sa mesure : le cas des futurs enseignants formés dans les IUFM. *Revue française de sociologie*, 40(1), 139-169.
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche & Formation*, 36, 131-162.
- Perrenoud, P. (2002). La place de la sociologie dans la formation des enseignants : réflexions didactiques. *Education et Sociétés*, 9(1), 87-99.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. In Inisan, J.-F. (dir.), *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation* (pp. 11-32). Reims : CRDP de Champagne-Ardenne, 2004.
- Roux-Perez, T. (2003). Processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'Education Physique et Sportive. *Recherche et Formation*, 43, 143-156.
- Schön, D.A. (1983). *The reflexive practitioner*. New York : Basic Book.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec : Ed. Logiques, coll. "Formation des maîtres".
- Terral, P. (2003). *La construction sociale des savoirs du monde sportif : sociologie des conceptions épistémiques*. Thèse de 3<sup>e</sup> cycle en sociologie, Université Paris IV-Sorbonne.
- Terral, P. & Collinet, C. (2007). L'utilisation des savoirs scientifiques par les enseignants d'EPS : entre description, prescription, justification et métacognition. *Terrains et travaux*, 12.
- Trottier, C. & Lessart, C. (2002). La place de l'enseignement de la sociologie de l'éducation dans les programmes de formation des enseignants au Québec : étude de cas inspirée d'une sociologie du curriculum. *Education et Sociétés*, 9(1), 53-71.