

LES ENSEIGNANTS EN EPS

PREMIERS ENSEIGNEMENTS D'UNE ENQUETE SOCIOLOGIQUE¹

Sébastien FLEURIEL°, Stéphan MIERZEJEWSKI*, Manuel SCHOTTE°

Maîtres de conférences, HDR°, CERAPS°, ER3S*

La représentation dominante que les professeurs d'éducation physique et sportive se font du « collectif »² qu'ils forment peut être condensée en une formule : « des enseignants à part entière, mais entièrement à part » (Gougeon, 1994). S'y expriment pêle-mêle un profond désir d'intégration à l'institution scolaire (Arnaud, 1983), le souci de l'affirmation de certains des attributs constitutifs de leur identité et de leurs ressources différentielles (Clément, 1993), et, ceci expliquant sans doute en partie cela, un sentiment très ancré d'appartenir à une discipline « mal-aimée », constamment menacée de détournement au profit de forces intrusives (militaires, médicales, sportives, économiques, etc.) et qui ne devrait en définitive sa survie qu'à un travail constant de mobilisation de ses représentants (Parlebas, 1971)³. Même en laissant de côté ses accents parfois un brin misérabilistes voire paranoïdes (Liotard, 1997 ; Mierzejewski, 2005), cette lecture défensive fait obstacle à l'analyse. Elle prend implicitement à son compte un postulat d'emblée problématique, à savoir que les enseignants en éducation physique et sportive constitueraient un *groupe en soi* : c'est-à-dire un ensemble dont les membres seraient dotés de propriétés qui les apparenteraient foncièrement les uns aux autres et les distingueraient tout aussi substantiellement du reste de la population enseignante⁴.

Une enquête menée dans l'académie de Lille auprès des enseignants du primaire et du secondaire permet d'opérer un retour sur ce qui est d'ordinaire pris pour acquis, en offrant les moyens statistiques de rapporter un échantillon d'enseignants en éducation physique et sportive à une population témoin constituée d'enseignants de l'ensemble des autres disciplines, et en invitant par-là même à éprouver quelques premières hypothèses sur ce qui les définit socio-logiquement.

Un protocole (et ses limites)

Financé par l'ANR, le programme initial porte sur « l'engagement des enseignants français dans l'espace public et dans l'espace professionnel : déclin ou mutation d'une culture citoyenne » et ne cible pas spécifiquement l'examen des particularités professionnelles propres à chaque corps enseignant. Le projet questionne plus généralement le rapport que les enseignants entretiennent à l'engagement citoyen sous toutes ses formes (politique, syndical, culturel, associatif, etc.) et comment celui-ci évolue avec les mutations qui viennent traverser l'univers enseignant. L'enquête s'est appuyée sur la diffusion d'un questionnaire relativement long destiné à collecter à la fois des données objectives relatives à la morphologie du groupe (notamment sur le sexe, l'origine sociale et la socialisation familiale, la formation initiale, le projet et la trajectoire professionnels, le contexte de travail (type et taille d'établissement), le rapport au travail et aux collègues), des données subjectives sur le rapport à la vie professionnelle (dont les conditions de travail, la conception du métier d'enseignant, etc.), et enfin des données portant sur les pratiques citoyennes notamment les engagements associatifs, politiques et syndicaux. La diffusion étendue du questionnaire au niveau de l'académie du Nord-Pas de Calais a permis de recueillir 2580 formulaires exploitables (pour un taux de retour significatif d'environ 40 %) dont 1528 (soit 59,2 %) pour le secondaire desquels nous avons pu extraire les 131 professeurs d'EPS (soit 8,6 % des enseignants du secondaire) ici analysés. Le travail comparatif entre ce corps d'enseignants particulier et l'ensemble des

professeurs du secondaire appelle donc quelques précautions d'usage liées à la taille restreinte du groupe EPS qui interdit une analyse fine des variables présentant un grand nombre de modalités et faisant par conséquent éclater les effectifs observés à quelques unités. Dans les limites de cette contrainte technique, nous avons néanmoins pu sans grand risque d'invalidation méthodologique dresser un portrait morphologique global de ces professeurs d'EPS en le comparant systématiquement à l'ensemble des enseignants.

Portrait instantané des professeurs d'EPS

La manière la plus directe d'objectiver la position des professeurs d'EPS est de comparer leur origine sociale à celle des autres enseignants. Considérant qu'un groupe doit beaucoup aux propriétés sociales importées par ses membres, il s'agit là d'un indicateur incontournable. Et, de ce point de vue, les résultats sont tout à fait intéressants : contrairement aux idées reçues, les enseignants d'EPS sont en effet bien dotés, d'extraction sociale significativement plus élevée que la moyenne de leurs collègues des autres disciplines. Comme l'indique le tableau n° 1, ils sont près de 61 % (contre 46 % pour les autres enseignants du secondaire) à être issus des catégories des professions intermédiaires et supérieures. Cette tendance recoupe par ailleurs les conclusions de différents travaux relevant un mouvement général « d'embourgeoisement » de la population des enseignants en éducation physique (tout particulièrement à compter des années 1960-70, voir Defrance, 1982, 1987 ; Michon, 1983, 1993 ; Charles et Clément, 1999).

Tableau n° 1 : Origine sociale des enseignants (en %)

Profession du père	Enseignants EPS	Autres enseignants
Agriculteurs, artisans, commerçants	13,6	12,9
Employés, ouvriers	26,6	40,8
Professions intermédiaires	33,6	25,1
Cadres et professions intellectuelles supérieures	27,2	21,2

Calcul de % effectué sur les 1429 enseignants du secondaire ayant renseigné la profession de leur père ou – à défaut – celle de leur mère. Sources : Enquête ANR/CERAPS 2008.

Rapporter ce constat brut à la manière dont les enseignants d'EPS vivent leur insertion et à quelques indicateurs indirects sommaires du statut symbolique effectif de leur discipline dans l'enseignement secondaire⁵ fait immédiatement émerger ce qui ressemble fort à un paradoxe, à savoir que l'EPS serait une discipline scolairement dominée recrutant principalement dans les franges sociales moyennes et supérieures.

Tenter de lever cette apparente contradiction est sans doute l'un des meilleurs moyens pour essayer d'accéder à ce qui caractérise *en propre* les professeurs d'EPS ou, autrement dit, au processus spécifique de synthèse à la faveur duquel s'opère l'ajustement de leurs biographies sociales individuelles et des contextes institutionnels dans lesquels ils s'insèrent et qu'ils contribuent par-là même à transformer.

Une voie de « rattrapage » ?

Une première ligne d'hypothèse pour rendre compte de cette situation a été élaborée et étayée par Bernard Michon (1982, 1993). Celui-ci établit un parallèle entre les étudiants et les enseignants en EPS (toutes catégories confondues⁶) d'une part, et la fonction de « rattrapage » qu'ont objectivement pu remplir certaines filières de formation pour des jeunes d'origine supérieure ayant effectué des cursus « médiocres » dans la conjoncture des années 1960 (Bourdieu, Boltanski, Castel, Chamboredon, 1965). Dans ce cadre, il invoque le rôle « compensatoire » que peut, le cas échéant, jouer la valorisation de ressources corporelles dans les études d'EPS. La spécificité « corporelle » de l'EPS désignerait cette discipline comme une voie potentielle de reclassement (et de réenchantement) pour des élèves dont le niveau de ressources scolaires dérogerait avec les normes en vigueur dans leur milieu, une sorte de voie de secours.

Les résultats de l'enquête infirment ce raisonnement global⁷, en tout cas à l'endroit des certifiés et agrégés que sont désormais les membres du groupe des professeurs d'EPS. A défaut de données portant directement sur le niveau de performance scolaire, on peut croiser différents indicateurs qui accèdent à l'idée de cursus scolaires et universitaires plutôt réussis pour la large majorité des enseignants d'EPS : ils sont d'abord plus diplômés que les autres enseignants (91,6% ont un diplôme supérieur ou égal à la licence, contre 79,8% des autres enseignants⁸) ; ils sont, ensuite, plus nombreux que les autres enseignants (73,3 % contre 61,1 %) à être devenus titulaires par concours externes (qui constituent la voie de l'excellence universitaire en comparaison du recrutement par concours interne et sur inspection) ; troisièmement, ils sont beaucoup moins à avoir été vacataires ou contractuels dans l'enseignement secondaire avant d'y être titularisés (25,2 % contre 44,3%) ; enfin, ils sont 79,4% (contre 66%) à n'avoir jamais eu le statut de demandeur d'emploi. Considérées dans leur ensemble, ces données fournissent bien l'image d'enseignants en EPS ayant effectué des cursus exemplaires, et prolongent les propres observations de Charles et Clément à la fin des années 1990.

Attachés à reconstituer les profils des lauréats aux différents concours d'enseignement dans l'académie de Strasbourg, ces auteurs montrent que les propriétés socio-culturelles et scolaires des lauréats du CAPEPS ne diffèrent pas de manière significative de celles des autres PLC2 issus des disciplines « classiques ». En revanche, elles sont nettement « supérieures » à celles des titulaires du CAPET, avec lesquels on aurait *a priori* pu supposer une certaine homologie du fait de la commune orientation technique (les lauréats du CAPEPS sont issus de cursus en STAPS, abréviation de Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives).

A défaut de données plus précises (fréquence de redoublement dans l'enseignement secondaire et dans le supérieur ; positionnement dans la hiérarchie des baccalauréats obtenus, etc.), et en raison des problèmes méthodologiques liés à la comparaison de populations qui ne le sont en fait pas sous tout rapport⁹, on ne saurait conclure de manière définitive et tranchée sur un accroissement spectaculaire du niveau des enseignants en EPS ni quant à une éventuelle « supériorité scolaire » de ces derniers sur les autres enseignants. Mais il apparaît très nettement que la thèse symétrique de leur « médiocrité scolaire » ne peut plus être soutenue.

L'hypothèse du « déclassement »

Une seconde hypothèse peut, dans l'absolu, venir éclairer la question de la correspondance paradoxale entre une population bien dotée et une discipline dominée, celle du déclassement social relatif. C'est une observation sociologique assez courante que de constater que des individus en « déclin » (par rapport à la position de leurs parents et/ou aux aspirations légitimement conçues sur la foi de cette position) puissent en nourrir une certaine incertitude ou quête identitaires, elles-mêmes toujours susceptibles de se convertir en propension réactive (Bourdieu, 1979, 1984; Lacroix, 1981). Ce type de configuration pourrait ainsi rendre compte de la prégnance d'une « humeur défensive » dans les rangs des enseignants en EPS, et ce par-delà les transformations qui auraient pu affecter la composition sociale du « groupe ». Quelques résultats viennent donner corps à cette hypothèse.

Le fait, d'abord, que les enseignants d'EPS soient globalement plus *mobilisables* que leurs collègues des autres disciplines (tableau n° 2). Le fait par ailleurs, que les modalités de leur mobilisation syndicale indiquent un souci particulièrement jaloux de représentation des intérêts de la corporation spécifique qu'ils représentent au sein de la profession enseignante. Comme le montre le tableau n° 3, ceux-ci investissent très majoritairement la FSU, et il est très probable qu'ils adhèrent en fait avant tout au SNEP (syndicat National de l'Education Physique) qui, tout en étant regroupé au sein d'une Fédération enseignante unitaire, constitue un cas unique de syndicat du secondaire spécialisé dans la défense d'intérêts proprement disciplinaires (Attali, 2004 ; Véziers, 2007). S'exprimant surtout sur le registre des questions de défense individuelle et corporative, les motivations déterminant l'adhésion syndicale vont apparemment également dans le même sens (tableau n° 4).

**Tableau 2 : Part d'enseignants s'étant mobilisés
à l'occasion de différents mouvements sociaux (en %)**

	Enseignants EPS	Autres enseignants
Mobilisation contre le Front National (2002)	35,9	26,6
Mobilisation contre le projet de réforme des retraites (2003)	75,6	58
Mobilisation contre le CPE (2006)	22,9	19,3
Autres mobilisations	53,4	45,3

Sources : Enquête ANR/CERAPS 2008

Tableau n° 3**Ventilation des enseignants syndiqués selon les différents syndicats (en %).**

	Enseignants EPS	Autres enseignants
CFDT	0,76	8,09
FSU (dont SNEP)	63,36	36,17
CGT	–	5,52
FO	–	3,72
CFTC	–	0,36
UNSA	1,53	4,15
SUD	–	0,86
SNALC	–	4,87
Autres syndicats	3,82	7,09

Sources : Enquête ANR/CERAPS 2008

Tableau n° 4 : Distribution des motifs d'entrée dans un syndicat (en %)

Motifs déterminant l'entrée dans un syndicat	Enseignants EPS	Autres enseignants
Régler un problème	27,48	24,5
Soutien personnel	39,7	37,2
Actions collectives	8,40	11,5
Identification à ce que le syndicat représente	23,7	18,8
Autre	2,3	2,2

Sources : Enquête ANR/CERAPS 2008

En net contraste avec ce qui s'observe pour leur engagement syndical, les enseignants en EPS semblent, en revanche, moins rattachés à des organisations partisans que les autres enseignants : quel que soit le type de structure (association de défense, parti politique, etc.), ils sont toujours moins nombreux à s'affilier que leurs collègues¹⁰. Et ceci alors qu'ils, rappelons-le, participent en général plus massivement aux mouvements sociaux. Cette propension à la contestation non encadrée s'accorde *a priori* bien avec les descriptions qui ont pu être faites, dans d'autres univers et en d'autres conjonctures, de « déclassés » qui trouvent dans le domaine de la mobilisation des voies de démarquage d'avec des identifiants sociaux qu'ils se refusent à endosser. Mais cela va alors généralement de pair avec un désinvestissement des questions strictement professionnelles. Or, rien de tel ne se donne à voir ici, bien au contraire, puisque l'on note un très fort engagement des enseignants d'EPS dans leur activité, notamment sur le versant pédagogique (45 % d'entre eux estiment que l'avenir de l'école passe par la pédagogie, contre 31,9% des autres enseignants). On sait aussi que le « déclassé » peut, avec le vieillissement social, parfois induire un glissement des opinions politiques vers des positions tendanciellement « réactionnaires ». Mais là aussi rien ne permet d'étayer une telle ligne d'analyse dans le corpus exploité : les enseignants d'EPS développent une vision du monde qui, sans diverger fondamentalement de celle de leurs collègues, revêt des nuances sensiblement plus progressistes (tableau n°5), et entretiennent un rapport globalement plus positif vis-à-vis de l'école que celui des autres enseignants (tableau n°6). C'est une nouvelle fois au schématisme et, partant, à l'inadéquation, d'une hypothèse qui serait tenue pour auto-suffisante (celle d'un déclassé généralisé des enseignants en EPS comme fondement explicatif ultime de leurs stratégies de positionnement) que l'on est obligé de conclure.

Tableau n° 5 : Avis des enseignants sur différentes questions (en %)

Opinions	Enseignants EPS	Autres enseignants
Echec scolaire est dû aux difficultés sociales et économiques (tout à fait d'accord)	50,38	40,97
Echec scolaire dû au non respect des règles (tout à fait d'accord)	46,56	56,88
L'avenir de l'école passe par les moyens qu'on lui accorde (tout à fait d'accord)	54,2	45,49
L'avenir de l'école passe par l'apprentissage des savoirs fondamentaux (tout à fait d'accord)	20,61	51,72
L'avenir de l'école passe par la pédagogie (tout à fait d'accord)	45,04	31,95
L'avenir de l'école passe par l'entreprise (tout à fait d'accord)	25,19	32,32

Sources : Enquête ANR/CERAPS 2008

Tableau n° 6 : Rapport des enseignants à l'école (en %)

Très satisfaits ou moyennement satisfaits de	Enseignants EPS	Autres enseignants
Salaire	42,75	36,97
Collègues	75,57	70,42
Elèves	77,86	70,42
Parents	48,09	50,58
Administration	64,12	57,73

Sources : Enquête ANR/CERAPS 2008

Quand la pédagogie forme le corps

Comme le traduit le tableau n° 6, c'est du point de vue du rapport qu'ils entretiennent avec les élèves que les enseignants d'EPS semblent se distinguer le plus nettement de leurs collègues des autres disciplines (plus de 7 points d'écart). Cela dénote une sorte de surinvestissement dans le domaine de la pédagogie que confirme une donnée du tableau 5 où l'importance accordée à cette dimension est très remarquable : près de la moitié des professeurs EPS sont « tout à fait d'accords » avec l'idée que l'avenir de l'école passe par la pédagogie contre moins d'un tiers des autres enseignants.

Ces données statistiques prennent véritablement sens lorsqu'on les met en regard de travaux socio-historiques qui ont commencé à montrer que les stratégies de légitimation des enseignants d'EPS ont principalement reposé, depuis l'Entre-deux-guerres, sur la mise en avant d'une identité d'éducateur. Un agrégat d'éducateurs physiques le plus souvent transfuges du corps des instituteurs a en effet trouvé dans cette conjoncture, et dans l'affirmation d'une fonction *foncièrement éducative* de l'éducation physique (*vs* les options militaires et médicales de l'époque), une croyance et une ressource leur permettant tout à la fois de réaliser l'unité symbolique de leur communauté latente, d'alimenter leurs discours d'auto-légitimation, et d'investir efficacement les luttes qui les opposaient à tous les autres prétendants au contrôle du secteur de l'encadrement des exercices physiques de la jeunesse scolaire qu'ils considéraient désormais comme étant le leur (El Boujjoufi, 2002). Contre une lecture qui verrait dans l'activité – le sport – qui lui sert de support ce qui fonde le groupe des enseignants d'EPS¹¹ (ce qui conduirait à s'enfermer dans un raisonnement naturalisant et proprement tautologique consistant à expliquer la spécificité des profs d'EPS par la discipline qu'ils enseignent, au lieu de s'interroger sur les ressorts et les modalités de leur appropriation du support éducatif que représente la pratique sociale dénommée sport), il s'agit d'accéder à une lecture constructiviste de la formation de ce groupe social particulier (Boltanski, 1982 ; Offerlé, 1998).

Si la dimension *du pédagogique* est si centrale et si importante pour décrire les enseignants d'EPS, c'est parce qu'elle permet de comprendre des choses *a priori* contradictoires comme l'apparente opposition entre leur humeur anti-autoritaire et leur foi dans l'institution scolaire (cf. tableau n° 6) : la propension à la contestation trouve en effet à s'exprimer dans le rejet des

formes traditionnelles d'enseignement (cf. tableau n° 5) sans pour autant affecter la croyance dans la valeur de l'action éducative. La centralité *du pédagogique* permet aussi d'expliquer comment une appartenance sociale élevée peut se combiner avec l'engagement dans une discipline scolairement dominée : c'est par l'intermédiaire d'un codage symbolique faisant de celui qui l'enseigne un « pédagogue » que l'EPS peut s'anoblir aux yeux de certains de ses impétrants et attirer à elle des populations cultivées susceptibles de trouver une grandeur dans le fait de l'enseigner. L'investissement pédagogique, revendiqué comme *l'essence même* du métier d'enseignant, est en retour une manière de rehausser et de contribuer à légitimer le statut de l'EPS (et donc de ceux qui s'y engagent).

Cette stratégie historique de valorisation par *le pédagogique* se trouve enfin au principe d'encore au moins un aspect du paradoxe socialement fondé sur lequel repose la définition de cette discipline : relativement efficace (l'EPS a conquis sa place parmi les disciplines d'enseignement secondaire), et manifestement au principe de l'attrait qu'a pu progressivement exercer cette discipline sur des populations plus « choisies », un tel mode d'insertion n'en cantonne pas moins l'éducation physique dans une position de matière dominée dans l'ordre des hiérarchies proprement scolaires. Ces dernières tendent en effet à relayer et à imposer une échelle de valeurs essentiellement savantes au regard desquelles les compétences pédagogiques ne se voient la plupart du temps guère plus conférer, comme l'a bien montré Jean-Michel Chapoulié (1979), que le statut de compétences dévalorisées.

Production et reproduction du groupe des enseignants d'EPS

Invoquer la filiation dans laquelle s'inscrivent leurs investissements pédagogiques ne doit en aucun cas donner à penser, on l'a déjà suggéré, qu'il s'agit là d'un trait culturel immuable, d'une propriété en quelque sorte « naturelle » des enseignants en EPS. Il convient tout à l'inverse d'interroger les processus spécifiques qui, par-delà même les transformations susceptibles d'affecter la structure sociale de son recrutement, assurent la (re)production incessante du groupe qu'ils forment (l'ajustement entre leurs propriétés d'origine et la définition des postes qu'ils occupent, la transmission des valeurs cardinales, etc). Quelques indications empiriques ressortent à cet égard plus particulièrement.

La « vocation » des enseignants en EPS semble apparaître beaucoup plus précocement que chez leurs collègues des autres disciplines, puisqu'ils sont 89,31 % à déclarer avoir choisi leur devenir professionnel avant ou pendant leurs études dans le secondaire (contre 50,29%). Second indice de socialisation précoce aux questions éducatives: les professeurs d'EPS déclarent avoir encadré des enfants avant de devenir enseignants dans 90,84 % des cas (contre 54,80 %).

Mais cette prime inclination manifeste ne serait rien si elle ne rencontrait par ailleurs une institution à même de la reconnaître et de la développer. Et les structures – UEREPS puis UFR STAPS – dans lesquelles les enseignants d'éducation physique ont été formés sont effectivement assez caractéristiques. Bien que la formation des enseignants d'EPS ait été « universitarisée » à compter du courant des années 1970, ces structures n'ont longtemps eu d'autre vocation que de former au professorat. Section universitaire sans universitaires, les cours y étaient essentiellement dispensés par des enseignants du secondaire détachés dans le supérieur (Michon, 1993; Mierzejewski, 2005). Toutes les conditions étaient alors réunies pour que s'y diffuse une culture professionnelle reposant sur la principale ressource dont disposaient les formateurs, à savoir leur excellence pédagogique. A cela s'ajoute une autre disposition institutionnelle marquante : l'organisation d'un concours d'entrée opérant un véritable filtrage social en amont des candidats à ce cursus d'études, et requérant, pour être à même d'y répondre, d'en avoir anticipé les attendus (à commencer par l'acquisition d'une

certaine polyvalence sportive « caractéristique du style de vie des classes moyennes bien dotées en capital culturel », Charles et Clément, 1999, p. 19). De sorte que n'entraient dans ces structures de formation que des candidats tout à fait en phase avec leurs exigences. Ce qui, de fait, garantissait l'efficacité du travail d'encadrement opéré auprès du public admis.

Enfin, pour rendre compte de la cohérence du processus de socialisation professionnelle des enseignants en EPS, on ne peut non plus manquer de signaler le rôle joué par le SNEP qui, loin de s'en tenir à une classique mission de représentation et de défense des intérêts catégoriels de ses mandants, n'a eu de cesse d'investir le champ des questions pédagogiques et de la formation (idéologique) des enseignants (Attali, 2004 ; Vezières, 2007).

Conclusion

Portant sur un échantillon significatif de l'ensemble des enseignants en poste dans l'académie de Lille, l'enquête ne permet pas de se faire une idée précise de l'effet des transformations récentes de l'appareil des formations en STAPS (suppression du concours d'entrée, élargissement de l'offre de formation au sein de laquelle le professorat d'EPS n'est plus le débouché central, universitarisation du personnel enseignant, etc.), dans la mesure où 80,9% des répondants à l'enquête sont entrés en poste avant 2000. Cela ne peut qu'inviter à pousser le travail d'investigation et de comparaison auprès de la toute dernière génération, et souligner encore une fois toute l'historicité des phénomènes mis en jeu.

Références

- ANDRIEU G. (1992). *Enjeux et débats en Education Physique. Une histoire contemporaine*. Joinville-le-Pont : Les cahiers actio.
- ARNAUD P. (1983). *Les savoirs du corps. Education physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français*, Lyon : PUL.
- ATTALI M. (2004). *Le syndicalisme des enseignants d'éducation physique (1945-1981)*. Paris : L'Harmattan.
- BOLTANSKI L. (1982). *Les cadres : formation d'un groupe social*. Paris : Minuit.
- BOURDIEU P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Minuit.
- BOURDIEU P. (1984). *Homo academicus*, Paris : Minuit.
- BOURDIEU P., BOLTANSKI L., CASTEL R., CHAMBOREDON J.-C., (1965). *Un art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie*. Paris : Minuit.
- CHAPOULIE J.M. (1979). La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflits. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°30, p.65-85.
- CHARLES F., CLEMENT J.-P. (1995). Accès à la profession enseignante et construction de l'identité professionnelle. Les étudiants de l'IUFM d'Alsace. Rapport de recherche, IUFM d'Alsace-CRISTAPS.
- CHARLES F., CLEMENT J.-P. (1999). Les professeurs en EPS et leurs pairs des autres disciplines scolaires : caractéristiques et trajectoires des professeurs-stagiaires à l'IUFM d'Alsace *Revue STAPS*, n°48, p.7-23.
- CLEMENT J.-P. (1993). L'enjeu identitaire, In J.-P. CLEMENT, M. HERR (Ed.). *L'identité de l'éducation physique scolaire au XX^{ème} siècle entre l'école et le sport*, Clermont-Ferrand : AFRAPS, p.13-25.

- COMBAZ G. (1992). *Sociologie de l'éducation physique. Evaluation et inégalités de réussite*. Paris : PUF.
- DEFRANCE J. (1982). Le professorat d'éducation physique (note de recherche sociologique). *Les amis de Sèvres*, n° 1, p.18-30.
- DEFRANCE J. (1987). *L'excellence corporelle. La formation des activités physiques et sportives modernes. 1770-1914*. Rennes : PUR.
- EL BOUJJOUI T. (2002). Le métier d'éducateur physique dans l'enseignement secondaire (1869-1929) : le métier avant le métier, *Communication au 1^{er} Congrès de la Société de Sociologie du Sport de Langue Française*, Toulouse.
- GAY-LESCOT J.-L. (1987). L'enracinement de l'éducation physique dans le système scolaire français : 1936-1942, *dossier spécial revue STAPS préparation à l'écrit 1 du CAPEPS*. p.189-212.
- GOUGEON Y. (1994). *Professeurs d'EPS: les ambiguïtés d'une discipline scolaire et d'un corps professionnel*. Thèse nouveau régime en sociologie, Université de Lille I, 2t.
- LACROIX B. (1982). *L'utopie communautaire : histoire sociale d'une révolte*. Paris : PUF.
- LIOTARD P. (1997). *Du discours aux croyances. L'éducation physique en débat (1900-1975)*. Thèse doctorat en STAPS, Université de Lyon I.
- MICHON B. (1982). *Enquête nationale sur les origines sociales des étudiants en éducation physique et sportive*. Thèse de 3^e cycle, Université de Paris VII, 2t.
- MICHON B. (1983). Eléments pour une histoire sociale des enseignants en éducation physique et sportive, *Revue STAPS*, n° 8, p.12-18.
- MICHON B. (1993). *L'espace des STAPS. Recours au corps et effets de corps*. Thèse de doctorat d'Etat, Strasbourg II, 4t.
- MIERZEJEWSKI S. (2005). *Le corps académisé : genèse des staps (1968-1982)*. Thèse de doctorat, Université Paris X-Nanterre.
- OFFERLE M. (1998). *Sociologie des groupes d'intérêt*. Paris : Montchrestien
- PARLEBAS P. (1971). L'éducation physique, la mal-aimée. Apport des activités physiques à l'éducation globale de l'enfant, *L'homme sain*, n° 5, p. 277-285.
- VEZIERS G. (2007). *Une histoire syndicale de l'éducation physique (1880-2002) : la force du militantisme*. Paris : Syllepse.

¹ Ce compte-rendu d'enquête fait suite à un appel d'offre remporté par le CERAPS et émanant de l'Agence Nationale de la Recherche (ANR) « Programme blanc » (2005) qui a permis le financement du programme de recherche intitulé « L'engagement des enseignants français dans l'espace public et dans l'espace professionnel : déclin ou mutation d'une culture citoyenne » dirigé par Frédéric Sawicki. Nous tenons ici à le remercier pour nous avoir associés à ce programme dès son début. Nos remerciements s'adressent également à toute l'équipe investie dans la conduite de ce projet et tout particulièrement à Guillaume Desage pour le traitement et l'analyse des données.

² Le terme est ici placé entre guillemets pour signifier que le fait de considérer l'ensemble des professeurs d'EPS comme un « groupe » est problématique. Il ne peut en tout cas, sans autre examen (et donc sans en tirer les conséquences sociologiques et historiques), pas être posé

comme un préalable. Notons aussi que dans la suite du texte, on emploie indifféremment les termes de groupe ou de collectif.

³ « L'éducation physique est une mal-aimée; beaucoup s'offrent à l'étreindre, mais c'est pour mieux l'étouffer. L'histoire de la pratique des activités physiques au cours des siècles révèle une continuelle mainmise à son égard de la part de secteurs qui lui sont étrangers. D'entrée de jeu, l'Armée. Le gymnase et le terrain de sport étaient avant tout une pépinière de soldats. [...] Le javelot préparait le chasse-pot à faire merveille. On le devine: l'énoncer c'est déjà le dénoncer. La médecine elle-aussi a imposé ses diktats. Dans une perspective certes généreuse, elle a vu dans l'exercice physique un moyen d'assurer et d'obtenir la santé. [...] Les activités physiques étaient prescrites sur ordonnance. [...] Le troisième tuteur qui tente aujourd'hui de guider et de diriger l'activité physique, c'est le loisir. [...] Il est vrai que qu'aujourd'hui l'activité sportive tend à devenir une véritable marchandise [...] » pouvait effectivement ainsi écrire Pierre Parlebas, l'une des plumes les plus autorisées de la profession à cette époque (1971, pp. 277-279). D'autres grands spécialistes de l'histoire (académique) de l'Education Physique des années 1990 n'hésitaient en l'occurrence pas à lui emboîter directement le pas, à l'instar de Gilbert Andrieu pour qui « [...] l'EPS est toujours un objet convoité [...] dont il] ne semble pas que ce soit sous la pression des utilisateurs, autrement dit de la société, qu'il passe ainsi de main en main, pour ne pas dire de patron à patron » (1992, pp. 114-115).

⁴ Autant de propriétés qui, au demeurant, les désigneraient en tant que seuls dépositaires légitimes de la mission qui semble leur échoir, à savoir éduquer physiquement les élèves de l'enseignement secondaire.

⁵ Au premier rang desquels figure cet indicateur simple mais puissant de la hiérarchie des disciplines scolaires qu'est le coefficient aux examens.

⁶ Plusieurs catégories de personnels enseignants en éducation physique - au statut et à la dénomination légués par l'histoire - se sont côtoyées au sein de l'Education Nationale avant que le corps des certifiés en EPS n'obtienne l'unification définitive de la profession en 1984.

⁷ Raisonnement qui doit d'ailleurs toujours être manipulé avec d'infinies précautions, dans la mesure où il menace à tout moment de réactiver la perception socialement très ancrée d'une dichotomie irréductible entre activités tournées vers les « choses du corps » et activités s'ouvrant au « monde de l'esprit ». C'est cette même dichotomie qui est par exemple à l'œuvre dans le couple d'opposition réussite corporelle vs réussite intellectuelle souvent mobilisé quand il s'agit de commenter les résultats des élèves en EPS, cette discipline étant alors parée de la vertu (à double tranchant) d'offrir des occasions de « réussite » aux élèves médiocres dans les autres disciplines. Pour un constat objectif qui dément cette représentation spontanée et montre que les résultats en EPS vont de paire avec le recrutement social et la réussite scolaire des élèves, voir Combaz (1992).

⁸ Précisons ici que cela a à voir avec l'âge des populations traitées. Les enseignants d'EPS ayant répondu au questionnaire étant plus jeunes et entrés plus tardivement dans l'enseignement secondaire, ce résultat doit prendre en compte les effets de structure liés à l'évolution des conditions d'accès à l'enseignement supérieur et au recrutement social des enseignants.

⁹ La même précaution que dans la note précédente vaut ici aussi : les enseignants d'EPS ayant répondu à l'enquête étant tendanciellement plus jeunes que les autres enseignants, les résultats placent sur le même plan des populations formées et sélectionnées en regard de conditions et de possibles renouvelés.

¹⁰ Notons qu'ils sont pour la plupart engagés (en tant qu'adhérents et ou que dirigeants) dans des associations sportives (c'est le cas pour 87,8% d'entre eux contre 44,6% des autres enseignants). Et s'il ne s'agit pas là, à première vue, d'un engagement politique au sens restreint du terme, on ne saurait nier qu'on a affaire à un réel investissement dans la cité, surtout pour les 45% (pour 8,5% des autres enseignants) qui s'engagent en tant que dirigeants

dans un club sportif et qui, à ce titre exercent, entre autres fonctions, un rôle d'encadrement et de socialisation de la jeunesse.

¹¹ On pourra se contenter de rappeler que les enseignants d'EPS ne sont pas les seuls professionnels à baser leurs pratiques sur le sport et qu'ils n'ont eu historiquement de cesse que de se démarquer de ceux qui font « du sport pour le sport ».