



HAL
open science

La sélection et l'élaboration de projets et contenus d'enseignement en EPS : l'étude de cas d'un lycée

Kaue Fabiano da Silva Queiroz

► To cite this version:

Kaue Fabiano da Silva Queiroz. La sélection et l'élaboration de projets et contenus d'enseignement en EPS : l'étude de cas d'un lycée. Education. 2013. dumas-00848030

HAL Id: dumas-00848030

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00848030v1>

Submitted on 25 Aug 2013

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.



**UNIVERSITE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE LILLE - CUEEP
DEPARTEMENT DES SCIENCES DE L'EDUCATION
ET DE LA FORMATION D'ADULTES
2012-2013**

Mémoire de Master 2 Sciences de l'Education et Formation d'Adultes
Parcours EREFA (Etude, Recherche, Expertise en Formation d'Adultes)

**LA SELECTION ET L'ELABORATION DE PROJETS ET CONTENUS
D'ENSEIGNEMENT EN EPS : L'ETUDE DE CAS D'UN LYCEE**

Kaue FABIANO DA SILVA QUEIROZ

JUIN 2013

Sous la direction de

Mme Véronique LECLERCQ - Professeur des Universités en
sciences de l'éducation à l'Université Lille 1

Co-direction

M. Antoine THEPAUT - Maître de Conférences en STAPS à
l'Université d'Artois

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, j'aimerais remercier Nicolas Grare qui m'a beaucoup aidé pour ce travail et sans qui je n'aurais pas atteint mes objectifs.

Mes sincères remerciements à Mme Véronique Leclercq et M. Antoine Thépaut pour avoir accepté d'assurer la direction de mon projet.

Ma reconnaissance va également aux enseignants qui ont accepté de participer à la recherche et sans qui rien n'aurait été possible.

A mes collègues Abdoulaye Gaye, Cristina Leprete, Didier Bassez et Marie-Caroline Cybalski, du Master 2 EREFA 2012/2013, avec qui j'ai pu partager de bons moments tout au long de cette année académique et qui m'ont également permis de construire de nouvelles idées pour le mémoire.

Un grand merci à mes amis brésiliens Ana Helena Austrilino, Elaine Oliveira et James Nunes de Oliveira qui m'ont soutenu de près ou de loin.

Finalement, je voudrais dédier ce travail à ma famille qui est au Brésil. Elle est ma source de motivation et m'aide à surmonter les défis pour réaliser mes rêves. Merci pour votre compréhension, votre confiance et patience tout au long de cette année durant laquelle nous sommes restés éloignés.

Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo, qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim.

Bien que personne ne puisse retourner en arrière et prendre un nouveau départ, chacun peut commencer maintenant et faire une nouvelle fin.

Chico Xavier

SOMMAIRE

TABLE DE TABLEAUX	v
LISTE DES ABRÉVIATIONS	vi
RÉSUMÉ	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE : LE CHOIX DU SUJET	01
L'enracinement de la thématique	06
CHAPITRE 1. RÉFLEXIONS SUR LA CONSTRUCTION CURRICULAIRE EN EPS. ..	09
1. Points de départs : questionnements autour du sujet	10
2. La (dé)construction de l'objet : une approche socio-didactique dans la perspective de la sociologie du curriculum	13
2.1 La sociologie du curriculum et les apports de Jean-Claude Forquin.....	15
2.2 Les notions de curriculum et de contenu et projet d'enseignement	18
2.3 La sociologie du curriculum et la transposition didactique : possibilités, limites et différences pour analyser les choix curriculaires en EPS	22
2.4 La problématique des curricula dans le domaine de l'EPS	31
3. Les questions, les analyses et les procédures... le recueil de données dans un lycée..	37
CHAPITRE 2. CE QU'IL FAUT ENSEIGNER EN EPS : L'ANALYSE DE RÉFÉRENTS INSTITUTIONNELS	41
1. Introduction	42
2. L'EPS et la culture scolaire : quelles conceptions et quels contenus ?	43
3. L'EPS au Lycée : les référents institutionnels pour la mise en forme des projets	48
3.1 L'analyse de documents	52
3.2 Les résultats	55
3.3 Discussion.....	61
4. Connaissances, capacités et attitudes... Qu'appelle-t-on compétences en EPS ?.....	64
5. Conclusion	68

CHAPITRE 3. CE QUI EST SÉLECTIONNÉ POUR L'ENSEIGNEMENT EN EPS :	
L'ÉTUDE DE CAS D'UN LYCÉE	72
1. Introduction	73
2. L'EPS à l'académie de Lille : quelle(s) conception(s) suit-elle ?	74
3. L'étude de cas : les contenus d'enseignement et le projet d'EPS dans le Lycée	
Baudelaire, Roubaix	81
3.1 L'analyse des entretiens	84
3.2 Les résultats	90
3.3 Discussion.....	101
4. Conclusion.....	109
CONCLUSION GÉNÉRALE	112
1. Les continuités et les ruptures entre les « niveaux structurels »	114
2. Les limites, les apports et les perspectives du mémoire.....	118
ANNEXES	123
1. Grille d'entretien semi-directif.....	124
2. Transcription entretien semi-directif.....	126
3. Analyse thématique de contenu de l'entretien semi-directif.....	143
RÉFÉRENCES	146

TABLE DE TABLEAUX

Tableau 01 : La chaîne de transposition didactique.....	29
Tableau 02 : Les composantes de l'EPS	50
Tableau 03 : L'ensemble commun et complémentaire	50
Tableau 04 : Les compétences propres à l'EPS	51
Tableau 05 : Les documents analysés.....	53
Tableau 06 : L'arbre thématique : Bulletin Officiel n°4 du 29/04/2010	57
Tableau 07 : L'arbre thématique : Fiches d'activité physique, sportive et artistique (APSA)	59
Tableau 08 : L'arbre thématique : Lettre de rentrée 2012	60
Tableau 09 : L'arbre thématique : L'enseignement de l'EPS dans les établissements du second degré de l'académie de Lille	61
Tableau 10 : Résultats du BAC 2012, Lycée Baudelaire	82
Tableau 11 : APSA composantes du programme d'EPS au Lycée Baudelaire	83
Tableau 12 : Caractéristiques des enseignants investigués pour l'étude de cas	85
Tableau 13 : Thèmes de l'entretien semi-directif.....	86
Tableau 14 : Contrat de communication pour l'entretien	87
Tableau 15 : Conventions pour la transcription des entretiens.....	87
Tableau 16 : Indicateurs utilisés pour l'analyse des entretiens avec les professeurs	89
Tableau 17 : Indicateurs utilisés pour l'analyse de l'entretien avec le proviseur	90
Tableau 18 : Liste des APSA nationales/académiques et du Lycée Baudelaire.....	103

LISTE DES ABREVIATIONS

AEEPS : Association des Enseignants d'Éducation Physique et Sportive

APSA : Activités Physiques Sportives et Artistiques

AS : Association Sportive

CAPEPS : Certificat d'Aptitude Professionnel à l'Enseignement de l'Éducation Physique et Sportive

CREPS : Centre de Ressources, d'Expertise et de Performance Sportive

DEA : Diplôme d'Études Approfondies

EP : Éducation Physique

EPS : Éducation Physique et Sportive

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

STAPS : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

UER EPS : Unité d'Enseignement et de Recherche en Éducation Physique et Sportive

ZEP : Zone d'Éducation Prioritaire

RESUME

La présente recherche envisage de développer, dans une approche socio-didactique, une réflexion sur la sélection de contenus d'enseignement et sur l'élaboration du projet d'EPS dans un lycée. Elle a comme hypothèse centrale la création des stratégies que les enseignants d'EPS mettent en place par rapport aux recommandations nationales et académiques, en fonction des matériaux/espaces disponibles, de la culture locale et des caractéristiques des élèves, pour effectuer leurs choix. Il s'agit d'une étude descriptive et compréhensive, dans le cadre d'une approche qualitative avec des données empiriques, elle est développée à partir de deux démarches méthodologiques : l'analyse des documents et l'étude de cas. Le référentiel théorique et conceptuel adopté repose sur les propositions de la sociologie du curriculum, ayant comme repère les travaux de Jean-Claude Forquin, pour qui le savoir transmis à l'école n'est pas neutre, mais est en revanche le résultat d'une construction sociale de différents acteurs qui coopèrent et se confrontent pour la légitimation du savoir à enseigner. Ainsi, le présent travail s'est décliné en trois chapitres. Dans le premier, il est exposé l'objet de recherche, le cadre théorique et conceptuel, l'état d'art concernant la thématique et la méthodologie employée. Dans le second chapitre, il est présenté les référents institutionnels pour la mise en forme des projets pédagogiques, à partir de l'analyse des documents. Finalement, le troisième chapitre aborde l'étude de cas d'un lycée, en explicitant ce qui est sélectionné pour l'enseignement en EPS. En guise de conclusion, le mémoire montre qu'au lycée enquêté, il y a une très grande marge de manœuvre concernant la partie professorale et que ce sont les espaces et matériaux, dont l'établissement scolaire dispose, qui influencent fondamentalement le processus de construction curriculaire. En bref, cette étude a pu remarquer que la sélection des contenus d'enseignement et l'élaboration du projet d'EPS sont une résultante du rôle joué par les acteurs concernés et du contexte historique institutionnel. Les choix des enseignants peuvent osciller entre la prescription, la circonstance, la disposition et la liberté.

Mots-clés : contenus d'enseignement, projet d'EPS, référents nationaux et académiques, sociologie du curriculum.

ABSTRACT

This study seeks to reflect, in a socio-educational approach, on the selection of teaching contents and the construction of teaching plans in the discipline of Physical Education in a high school institution. The central hypothesis is that, in the creation of teaching strategies based on national and academic standards, teachers also consider the materials and spaces available, the local culture, and the characteristics of the students to make their choices. This dissertation is classified as descriptive and comprehensive, resulting from a qualitative study with empirical data, and is comprised of a literature review and a case study. The theoretical and conceptual framework used is supported by existing studies on the sociology of curricula, with specific reference to the work of Jean-Claude Forquin. According to him, knowledge transmitted in school is not free of interference, but the result of a social construction of different actors that debate to finalize the content being taught. Thus, this research is divided into three chapters. The first examines the objective of the study, the theoretical and conceptual framework, other studies on the theme, and the methodology employed. The second chapter presents the institutional standards for the development of pedagogical projects, from the literature review. Finally, the third chapter deals with the case study of a school, explaining what is selected for teaching the discipline of Physical Education. In the school investigated, it was determined that the faculty has great flexibility in creating lesson plans, and the spaces and materials fundamentally influence the process of curriculum construction. In summary, this work concludes that the selection of teaching contents and the construction of Physical Education teaching plans are a result of the roles played by the actors involved, as well as the institutional and historical context. The teacher's choices can vary between the instruction, circumstance, willingness and liberty.

Keywords: lesson plans, Physical Education projects, national and academic standards, curriculum sociology.

INTRODUCTION GÉNÉRALE : LE CHOIX DU SUJET

Au sein du Master 2 Recherche des Sciences de l'Éducation, je me propose de développer un projet de recherche ayant pour thème de réflexion l'enseignement de l'EPS – l'Éducation Physique et Sportive – dans un lycée. Plus spécifiquement, il a pour visée d'analyser la sélection et la construction de projets et de contenus d'enseignement par les professeurs de cette discipline, en fonction de leurs conceptions de l'enseignement, des compétences, de l'EPS elle-même et aussi en fonction de leurs parcours, à partir de l'utilisation des référents institutionnels, afin d'identifier les déterminants et les enjeux culturels, sociaux, politiques, circonstanciels. Ainsi, j'ai pour intérêt de comprendre pourquoi ce sont précisément tels types de savoirs plutôt que tels autres qui sont à un moment donné enseignés dans les programmes d'EPS d'un certain établissement.

Il s'agit d'une thématique pertinente, puisque les enjeux auxquels renvoie la sélection de projets et contenus d'enseignement en EPS passent par la mise en scène de cette discipline à l'école, par sa construction socioculturelle et aussi par les méthodes recommandées ou imposées pour le développement d'une didactique scolaire.

Dans la construction de la réflexion, l'EPS a été comprise en tant que discipline obligatoire à l'école, qui non seulement s'est installée, mais qui est aussi née et s'est développée comme d'objet d'enseignement avec des contenus enseignés qui sont spécifiques à elle seule. Par conséquent, la problématique évoquée s'avère objet de débat et d'analyse dans deux champs théoriques différents : dans la sociologie de l'éducation, dans le cadre de la sociologie du curriculum plus précisément et dans la didactique. Ce croisement se justifie par le fait que la sociologie de l'éducation et la didactique s'intéressent également à la spécificité de la culture scolaire.

Selon le sociologue Jean-Claude Forquin (2008), les études sur le curriculum sont un domaine très récent (depuis les années 60) et n'ont pas été largement développées hormis en Grande-Bretagne. Cependant, elles engendrent un processus fondamental d'analyse pour

comprendre la sélection culturelle des contenus d'enseignement, ces derniers contextualisés dans le cadre d'institutions d'éducation formelle.

Dans ce sens, l'objet d'étude de cette recherche est défini comme : « analyser la sélection des contenus d'enseignement et l'élaboration du projet d'EPS dans un lycée ». Afin de bien le développer, la recherche évoluera selon trois niveaux : le niveau « méso », c'est-à-dire les processus qui se déroulent au sein de l'établissement scolaire, pour la compréhension des tâches prescrites aux enseignants d'EPS ; le niveau « micro » qui interroge l'action du professeur dans la sélection et l'élaboration des projets et contenus d'enseignement ; et le niveau « macro » qui correspond aux directives et indications données par le Ministère de l'Education Nationale pour la discipline d'EPS.

Ainsi, l'étude propose une approche qualitative, avec des données empiriques, spécifiquement au sein d'une étude de cas. Cependant, le processus s'élabore en deux temps : d'abord une analyse documentaire des recommandations officielles publiées par le Ministère de l'Education Nationale et par l'académie de Lille sur les indications et l'élaboration de projets en EPS ; et en second lieu, l'étude de cas du Lycée Baudelaire, localisé dans la commune de Roubaix, dans le département du Nord de la France, avec pour but d'analyser la sélection et la construction de projets et de contenus d'enseignement par les professeurs de cette discipline dans l'établissement scolaire. Ce choix s'est effectué à partir du fait que pour la construction de projets d'enseignements, les professeurs d'EPS ont une ligne directrice officielle.

Au-delà de cette approche qui peut être encore plus approfondie dans le domaine des sciences de l'éducation, cette recherche a comme objet d'étude la matière d'EPS, ce qui représente l'occasion d'une recherche sur un sujet tout à fait judicieux. En effet, dans ce travail nous avons pu faire dialoguer la sociologie du curriculum avec cette discipline, qui n'a été incorporée en France par le Ministère de l'Education Nationale qu'à partir de l'année

1981. Avant, elle intégrait le Ministère de la Jeunesse et des Sports et existait cependant de fait dans les pratiques. Pasco et Léziart (2005) démontrent qu'en dépit de l'existence de quelques travaux sur la fabrication d'un curriculum, cette question n'a pas été très développée en EPS. Cela se justifie à partir du moment où les recherches des sciences de l'éducation, sur l'objet mentionné ci-dessus, ont privilégié sa didactique, ses savoirs, les conflits des genres et l'enseignement du sport, mais non précisément ses enjeux culturels et symboliques.

Pourtant, si le but de cette recherche s'inscrit exactement dans les enjeux socioculturels de la sélection des contenus d'enseignement d'EPS, il faut souligner que son objectif n'est, à aucun moment, d'évaluer la pertinence et/ou la valeur des contenus sélectionnés par les professeurs. Cette étude propose donc la compréhension des contenus sélectionnés, à partir des critères et conceptions, des raisonnements et justifications, des processus et relations qui composent le contexte analysé.

En même temps, plusieurs hypothèses sont à l'origine de la thématique :

- les recommandations officielles nationales et académiques ne correspondent pas forcément à la réalité des établissements et cultures scolaires, par conséquent le professeur crée des stratégies adaptatives et interprétatives par rapport à ces prescriptions ;
- le professeur élabore le projet d'EPS en équipe, en fonction des matériaux/espaces disponibles, de la culture locale, du contexte de l'établissement et des caractéristiques des élèves ;
- la sélection et la construction de projets et contenus d'enseignement sont impactées par les conceptions de l'enseignement et de l'EPS elle-même ;
- le choix des savoirs et contenus est impacté par le parcours individuel de l'enseignant qui peut renvoyer aussi bien à sa formation qu'à ses propres pratiques

physiques, sportives et de loisirs, ou encore à ses engagements politiques et associatifs.

En définitive, ces hypothèses abordent un processus interne, épistémologique, relatif au sens de l'enseignement et à la légitimité des contenus d'EPS pour les professeurs.

Par ailleurs, ces postulats ont été établis avec pour but de répondre à la question centrale suivante : « *Comment les projets et les contenus d'enseignement en EPS sont sélectionnés et élaborés dans le Lycée Baudelaire à Roubaix ?* ». En effet, nous avons décliné cette question centrale en sous-questions qui portent sur le cadre théorique et sur le niveau institutionnel analysé : le croisement entre une approche sociologique et didactique autour des projets et contenus d'enseignement en EPS est-il possible ? Dans le cadre spécifique de la sélection et de l'élaboration de projets et contenus d'enseignement en EPS, quelles sont les possibilités et les limites d'une analyse de la construction des curricula ? Comment les référents institutionnels orientent-ils la sélection et l'élaboration de projets et contenus d'enseignement en EPS ? Existe-t-il des activités physiques, sportives et artistiques prioritaires selon ces documents ? Et quelles sont les finalités de ces contenus ?

Cette recherche se structure dans une étude descriptive et compréhensive, afin d'analyser la manière dont les enseignants d'EPS d'un établissement scolaire sélectionnent les contenus à enseigner et les influences et contraintes qui s'opèrent sur ce processus. Le cadrage théorique utilisé fait appel à une démarche didactique - pour éclairer les finalités des contenus d'enseignement de la discipline -, à une approche historique – pour faire émerger les éléments importants dans la légitimation de l'EPS – et surtout à un regard sociologique – pour expliciter les enjeux contextuels sur le rôle des enseignants d'EPS dans l'élaboration des projets.

L'enracinement de la thématique

Dans mon parcours personnel, j'ai eu l'occasion au Brésil, de l'âge de onze à quinze ans, de faire partie d'un programme de formation sportive. Ce dernier avait pour but de former de nouveaux athlètes de Volleyball. Malheureusement, ma participation à ce programme était plutôt limitée du fait de ma taille, je me suis d'ailleurs rendu compte que pour arriver à un haut niveau de compétition, il aurait fallu que je grandisse davantage, mais cela n'a pas été le cas. Cependant, cette expérience m'a rapproché du monde sportif, pour lequel j'ai développé un grand intérêt. En conséquence, dans mon parcours académique/professionnel, je me suis orienté vers le domaine de l'Education Physique et Sportive, pour évidemment devenir professeur du premier et second degré.

Au cours de ma Licence en Education Physique et Sportive, je me suis plutôt orienté vers le domaine de la recherche, car j'ai eu l'occasion de participer à un programme d'initiation à la recherche, financé par le gouvernement brésilien. En effet, j'ai intégré l'équipe du Laboratoire de « Histoire et Mémoire de l'Education Physique », de l'Université Fédérale du Parana, en tant qu'étudiant assistant.

A partir de cet apprentissage, j'ai pris l'initiative d'analyser, pour l'écriture d'un mémoire de Master 1 en Education Physique et Sportive, la constitution de la discipline d'EPS dans le système scolaire brésilien. Pour cela, j'ai développé une recherche sur l'adoption de la « Méthode d'éducation physique française » dans les établissements scolaires brésiliens.

Plus précisément, dans la recherche mentionnée ci-dessus, il s'agissait d'une étude historique du domaine du sport et des sciences de l'éducation. Cette étude était basée sur l'adoption d'une œuvre publiée au Brésil au cours des années 1930, en tant que guide officiel d'entraînement militaire et scolaire : le Règlement n° 7 – Méthode Française. L'étude a

permis d'analyser ce guide, en soulignant ses principales stratégies méthodologiques, afin de dévoiler les bases sur lesquelles il a été constitué dans le contexte brésilien. En terme de conclusion, la recherche a révélé que l'adoption et la publication du Règlement n° 7 au Brésil ont été une tentative d'unifier l'éducation physique brésilienne dans les centres militaires et scolaires, soutenue par un discours de nationalisme et d'eugénisme.

Parallèlement, à ce moment-là, afin de pouvoir analyser les données, autrement dit, les documents et livres historiques sur lesquels j'ai travaillé, j'ai commencé à étudier la langue française pour me permettre de mieux comprendre les documents originaux de mon objet de recherche écrits en français.

Incontestablement, j'ai pris connaissance que les bases de la pensée de l'éducation physique en France ont été l'une des principales références pour le développement de l'éducation physique scolaire au Brésil.

Dans la suite de mon parcours professionnel, j'ai passé avec succès le concours pour devenir professeur d'EPS au collège. Cette expérience, qui a duré près d'une année, m'a quelque peu démotivé du fait des conditions de travail offertes dans les établissements publics d'enseignement brésiliens, du salaire proposé aux enseignants de niveau bac+4 ou encore du programme d'éducation/formation élaboré par le Ministère de l'Education Nationale brésilien.

En conséquence, j'ai voulu donner suite à mon projet de développement d'une recherche qui allie les bases de l'enseignement de l'éducation physique et la culture scolaire. C'est dans cette optique que j'ai décidé de venir en France pour mieux connaître la constitution de cette matière dans le pays qui est aujourd'hui, l'une des références de l'éducation physique au Brésil.

Dès mon arrivée en France, j'ai pu participer aux cours de Sciences et Techniques des Activités Physiques Sportives de la Faculté de Sport de Lille, grâce auquel j'ai appris que

l'EPS y est considérée comme un important enjeu des projets d'éducation et fait partie de la politique éducative. De plus, elle est formalisée en tant qu'enseignement disciplinaire obligatoire dans les collèges et lycées, avec une vaste possibilité de sujets et de domaines que les enseignants peuvent utiliser.

Pourtant, aujourd'hui, à la différence de l'enseignement de l'EPS dans mon pays d'origine, les contenus de cette discipline en France sont définis comme « ce qu'il y a à faire pour faire », et son objectif est le « développement de la motricité ». Cette affirmation introduit de fait une marge d'interprétation très large et donne lieu à l'adoption des pratiques de libre choix. A partir de ce constat, j'ai commencé à m'intéresser au développement d'une étude qui s'interroge sur les critères, les déterminants et les processus de la sélection, de l'organisation et de la distribution des contenus en EPS, selon les enjeux éducationnels et culturels que constituent la structuration et la circulation du savoir dans un certain établissement d'enseignement.

CHAPITRE 1.

RÉFLEXIONS SUR LA CONSTRUCTION CURRICULAIRE EN EPS

1. Points de départs : questionnements autour du sujet

Dans l'histoire de l'éducation physique en France, nous pouvons observer que jusqu'aux années 1950, elle a été construite comme une pratique d'adultes pour les adultes, mais qui a été en même temps adaptée aux élèves (Arnaud, 1989, p.32). En effet, l'éducation physique est née à l'école avec le but de former des hommes sains et de les préparer aux loisirs (Léziart, 1996, p.51). En particulier pour Arnaud (1989), cette discipline a intégré les programmes scolaires sous forme de « *gymnastique* », elle a par la suite évolué avec « *l'éducation physique* » et en définitif avec « *l'éducation physique et sportive* » en 1962. Mais, il faut préciser encore que l'EPS en France n'a été incorporée par le Ministère de l'Education Nationale qu'à partir de l'année 1981.

Au-delà des différentes étapes de mise en place de cette matière dans les institutions d'éducation, aujourd'hui l'EPS est formalisée en tant qu'enseignement disciplinaire obligatoire dans les collèges et lycées, avec une vaste possibilité de sujets et de domaines que les enseignants peuvent utiliser : « *L'éducation physique et sportive a pour finalité de former, par la pratique scolaire des activités physiques, sportives et artistiques, un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué* » (MEN, 2010, p.2).

Selon Boudard (2011), les programmes d'EPS publiés pour les établissements scolaires en 1996 définissent ses contenus d'enseignement comme « *ce qu'il y a à faire pour faire* ». Cette affirmation introduit de fait une marge d'interprétation très large et donne lieu à l'adoption de pratiques de libre choix. En effet, l'auteur explique que l'objectif de l'EPS est le « *développement de la motricité* ». En même temps, pour Vigarello (1983, p. 9), la technique motrice est « *l'ensemble des moyens transmissibles à mettre en œuvre par l'homme pour effectuer le plus efficacement possible une tâche motrice donnée* ». Les contenus choisis pour être incorporés dans les programmes d'EPS sont complexes, car, à la différence d'autres

matières comme la langue française ou les mathématiques, ceux-ci n'ont généralement pas de sujets standardisés dans les différentes classes.

Pourtant, le lycée, comme le collège et l'école, n'est pas un centre de remise en forme, ni un centre d'entraînement sportif, ni un club de récréation/loisir. Malgré son autonomie, le lycée est un temps/espace singulier qui ne peut être considéré comme tel. C'est pourquoi il est fondamental de penser aux savoirs choisis qui pourraient être développés en EPS.

Dans ce contexte, le bulletin officiel du Ministère de l'Education Nationale sur le programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique (MEN, 2010) constitue un texte large et général reposant sur la définition des finalités, des objectifs généraux et des compétences à acquérir dans cette matière. Par rapport aux contenus à mettre en place dans l'établissement, il indique l'utilisation de la liste nationale d'APSA – Activités Physiques, Sportives et Artistiques – également publiée par le Ministère de l'Education Nationale (MEN, 2011).

Le document APSA est présenté sous la forme de 62 fiches d'activités, divisées en connaissances, capacités et attitudes. D'après le document du Ministère de l'Education Nationale, ces fiches ont été créées en « [...] *illustrant et précisant les connaissances, capacités et attitudes constitutives des compétences attendues pour les activités physiques, sportives et artistiques* [...] » (MEN, 2011, p. 1). Autrement dit, elles ont pour but de déterminer ce qu'il faut enseigner en EPS.

Pour mieux comprendre la marge de manœuvre et d'autonomie données aux professeurs pour choisir les contenus d'enseignements à partir des fiches APSA, il faut lire l'instruction qui y a été précisée :

Il conviendra selon le projet d'établissement, le projet pédagogique, les projets de classe et les caractéristiques des élèves d'établir des priorités dans le choix des connaissances, des attitudes et des capacités, ceci afin d'assurer aux élèves la construction et l'acquisition des compétences attendues et prescrites (Op. cit., p. 1).

Si on met en perspective les conceptions pédagogiques des enseignants d'EPS avec les caractéristiques socioculturelles de chaque établissement scolaire, cela peut montrer qu'il existe bien des variations importantes tant dans le choix des savoirs enseignés que dans les modes de transmission ou pratiques mises en œuvre. Par conséquent, ces comparaisons produisent des effets socialement différenciés sur les résultats scolaires. Pour Ropé (2001, p.40) « [...] *ces savoirs enseignés et ces pratiques sont fortement corrélés aux options des enseignants du point de vue de leur conception du lycée, des élèves, de l'orientation* [...] », et dans le cas de l'EPS, aussi au rapport qu'ils entretiennent eux-mêmes avec les activités physiques, sportives et artistiques.

A vrai dire, la problématique prend en compte la marge de manœuvre et d'autonomie données aux professeurs, afin de comprendre la manière dont ils effectuent leurs décisions pour la sélection des contenus d'enseignement et pour l'élaboration du projet d'EPS. Elle permettra sûrement de faire apparaître le système complexe des relations et influences qui peuvent exister entre la structure des savoirs scolaires et le mode de fonctionnement et de transmissions des contenus d'enseignement de la discipline analysée. D'ailleurs, il est important de souligner qu'une approche plus centrée sur la transmission des contenus culturels permet de montrer plus spécifiquement les caractéristiques d'une institution.

En somme, l'EPS est une matière qui fait l'objet d'un statut particulier dans les lycées français. Elle est obligatoire, mais a une place instable dans l'école, car elle est mise en question par rapport à son rôle. Cependant, cet aspect devient crucial pour comprendre le processus de sélection et d'élaboration des contenus d'enseignement dans un certain établissement scolaire. En d'autres termes, ce sont des situations sur la légitimation de la discipline et qui participent au processus de construction de projets en EPS.

2. La (dé)construction de l'objet : une approche socio-didactique dans la perspective de la sociologie du curriculum

S'interroger sur la sélection et sur l'élaboration de contenus d'enseignement d'EPS est une pratique qui commence d'abord par la compréhension des établissements scolaires en tant que site culturel. En premier lieu, cette compréhension part du rôle que peut occuper chacun des acteurs de ces établissements : les adultes, les jeunes, les adolescents et les enfants sont producteurs de cultures. D'ailleurs, c'est dans les établissements scolaires que ces acteurs se rencontrent et produisent de nouvelles significations à leur manière d'être et de vivre, à partir de différentes fonctions sociales : élève, professeur, conseiller, proviseur. Ainsi, nous pouvons dire que les savoirs scolaires sont le résultat d'un processus de « sélection culturelle» (Forquin, 1991, p. 36).

Pour organiser mon objet d'étude selon différentes approches, il sera fait appel à une approche sociologique, à partir du courant de la sociologie du curriculum ; une approche didactique, à partir de l'analyse de la structuration des contenus d'enseignement en EPS par les professeurs ; et une approche historique, en regardant la mise en place des programmes et des conceptions de cette discipline depuis son intégration par le Ministère de l'Education Nationale en 1981.

Le choix du croisement de ces trois champs dans le développement du sujet traité se justifie par la proximité qu'ils ont avec les sciences de l'éducation. D'ailleurs, l'objet abordé – analyser la sélection des contenus d'enseignement et l'élaboration du projet d'EPS – fait point de discussion et d'enquête dans les champs mentionnés ci-dessus. A vrai dire, le cadre référentiel va se construire dans le dialogue avec la sociologie du curriculum dans un premier temps, nous n'oublierons cependant pas les contributions des didacticiens et des historiens de l'éducation.

Nous pouvons en effet observer une nouvelle tendance des recherches en sciences de l'éducation dans une démarche socio-didactique, comme argumentent Johsua et Lahire (1999), en ce qui concerne surtout les matières scolaires. Ropé argumente que ce dialogue permettrait, tout d'abord « [...] *aux didacticiens d'intégrer les rapports sociaux en cessant de traiter les enseignants et les élèves comme des sujets abstraits* » et, deuxièmement, « [...] *aux sociologues de l'éducation d'entrer dans l'épistémologie des disciplines [...]* » (Ropé, 2001, p.42).

Toutefois, le croisement entre une approche sociologique et didactique autour d'une question commune, celle des projets et contenus d'enseignement en EPS, est-il possible ?

Tout d'abord, la sociologie de l'éducation et la didactique s'intéressent également à la spécificité de la culture scolaire. Évidemment, pour chacun de ces domaines, il y a un regard différent dont la finalité des résultats n'est pas la même : la culture en tant que construction sociale pour la sociologie de l'éducation, ou encore la culture comme réélaboration des savoirs scolaires pour la didactique (Poggi, Wallian et Musard, 2007). Ainsi, plus précisément dans le cadre de l'EPS, nous pouvons affirmer que les processus sociaux et scolaires interfèrent dans un mouvement de légitimation de ce qu'il faut enseigner dans cette matière : les activités physiques, sportives et artistiques subissent une réélaboration à l'intérieur des établissements scolaires, à partir des interventions pédagogiques, mais elles sont en même temps une construction sociale à l'extérieur des institutions. De sorte que pour comprendre ces transitions et transpositions il faut prendre en compte les enjeux sociaux, leurs effets et, parallèlement, la structuration des savoirs scolaires et contenus d'enseignement.

2.1 La sociologie du curriculum et les apports de Jean-Claude Forquin

Pour discuter de la thématique centrale de cette recherche, il va être établi, dans un premier temps, un dialogue entre les réflexions, les analyses et les propositions du sociologue de l'éducation, Jean-Claude Forquin (1983, 1984, 1985, 1989, 1991, 2008). La problématique centrale de ses études est la discussion sur ce que les institutions d'éducation formelle doivent enseigner, quelle culture elles doivent transmettre et quels savoirs doivent faire partie du curriculum scolaire. L'auteur préconise que la théorie de l'éducation doit se concentrer sur l'analyse interne des établissements scolaires en tant qu'institutions sociales, des contenus et savoirs, et pas seulement sur l'analyse entre ces établissements, des contextes économiques et politico-administratifs.

Plus exactement, Forquin explique que les institutions scolaires sont des mondes sociaux, lesquels ont des caractéristiques propres, leurs propres vies, leurs propres rythmes et rites, leurs langages. Elles ont encore des caractéristiques liées à leurs concepts de production et gestion de connaissances.

Pour construire ses références, le sociologue a travaillé sur la base de la « sociologie du curriculum », développée en Grande-Bretagne au cours des années 60 et 70. Les théoriciens qui ont initié les débats sur le sujet s'interrogeaient sur les rapports entre les contenus que les établissements scolaires enseignent et les changements socio-culturels. Par conséquent, nous pouvons affirmer qu'au cœur de ce courant, il se concevait une recherche sur les processus d'organisation, d'élaboration et de diffusion des savoirs par l'établissement d'enseignement. Encore, selon Van Haecht (1998, p.67),

Ce courant identifié comme sociologie du « curriculum » (ou des curricula) s'ancrait dans un postulat initial, à savoir l'affirmation que la connaissance est une construction sociale et hiérarchisée, jouant un rôle-clé dans les rapports de pouvoir en participant au maintien des groupes dominants.

D'un autre côté, Forquin (1989) a pu énumérer les principales idées de la sociologie du curriculum qui a débuté en Grande-Bretagne. Pour cet auteur, la première est celle qui montre que le savoir transmis à l'école n'est pas neutre, mais est en revanche le résultat d'une construction sociale de différents acteurs qui coopèrent et se confrontent pour la légitimation de savoirs à être enseignés. Deuxièmement, il y a un questionnement autour de ce qui mérite d'être enseigné, vers l'investigation des déterminants, mécanismes et enjeux de cette construction. Ensuite, on trouve également l'idée de l'enseignement comme hiérarchisation des éléments culturels, ce qui pose la question des critères de ce processus mis en œuvre dans l'établissement scolaire. Enfin, pour finir, il faut rappeler le concept de « curriculum caché », qui affirme que l'école ne diffuse pas seulement des contenus d'enseignement, mais d'autres savoirs qui n'apparaissent pas programmés par l'établissement.

Quelles sont les bases de ces propositions ? La sociologue Van Haecht, dans l'étude des œuvres de Forquin, rappelle qu'il a eu deux questions de base pour le courant de la sociologie du curriculum britannique : l'une sur le type de culture qui peut être accordée dans l'école, et l'autre sur l'intégration des disciplines. Plus précisément, cet auteur explique que « *Ces deux problématiques, l'une à implication politique, l'autre à caractère plus épistémologique, vont sous-tendre toute la thématique sociologique du curriculum à partir de la fin des années soixante* » (Van Haecht, 1998, p.68).

Pour sa part, Forquin a eu un autre rôle que celui de médiateur en langue française dans la sociologie du curriculum britannique, il a également apporté de grandes contributions, à partir de ses réflexions et de ses investigations. Ropé (2001), dans une recherche sur la sociologie du curriculum et didactique du français en France pour la Revue Française de Pédagogie, reconnaît que Forquin « [...] analyse les fondements théoriques (de la sociologie du curriculum), et, en la confrontant à ses détracteurs, il fait ressortir les

forces et les faiblesses de la tentative de cohérence d'une théorie du curriculum » (Op. cit., p.41).

Néanmoins, dans le cadre spécifique de la sélection et de l'élaboration de projets et contenus d'enseignement en EPS, quelles sont les possibilités et les limites d'une analyse de la construction des curricula ?

Pour Vigarello (2001, p.17) la nouvelle sociologie britannique présente une tentation du relativisme culturel, avec des fondements hétérogènes et un « *fonctionnement ayant des ratés* », dans le sens où il se construit une recherche sans un véritable terrain et sans être vraiment objective dans une lecture sociologique. Cependant, si la question du relativisme culturel est mise en évidence, une approche socioculturelle centrée sur l'universalisme devient paradoxale.

Pour la question de la sélection et l'élaboration de projets et contenus d'enseignement en EPS, la recherche ci-présente va se centrer sur une ligne directrice plus générale – celle du Ministère de l'Education Nationale – pour essayer de comprendre une situation plus spécifique – celle d'un certain établissement scolaire. En même temps, si la sociologie du curriculum peut être considérée comme « *une théorie sans terrain apparent* » (Vigarello, 2001, p.17), ce travail se constitue dans une approche de cette théorie articulée à celle de la didactique, sur un terrain bien défini : l'enseignement de l'EPS au Lycée. Ceci justifie tout à fait le choix d'une recherche qualitative à travers une étude de cas.

De surcroît, pour pousser les possibilités d'une analyse de la construction des curricula en EPS, nous pouvons faire appel à deux arguments : l'un concerne les originalités de la sociologie du curriculum qui envisage le « *processus de construction des contenus* » et de la diffusion « *d'une pratique sociale et son inscription dans les programmes d'enseignement* » (Harle, 2010, p.3) ; et l'autre concerne le fait que les didactiques

[...] constituées relativement récemment en tant que disciplines de recherche, privilégient le point de vue des contenus pour s'intéresser aux pratiques d'enseignement, aux apprentissages des élèves, à l'épistémologie des disciplines scolaires, à la formation des enseignants, à l'élaboration de moyens d'enseignement, ou encore à la construction des curricula (Clivaz et al., 2012, p.2).

2.2 Les notions de curriculum et de contenu et projet d'enseignement

Le curriculum est un concept clé pour les sociologues de l'éducation et pour les didacticiens, mais cette notion ne correspond pas à celle d'un curriculum vitae. Ce dernier se présente comme un parcours professionnel/scolaire, alors que dans le domaine de l'éducation le curriculum est opérationnalisé comme parcours de formation. Forquin définit le curriculum comme ce qui

[...] désigne généralement l'ensemble, institutionnellement prescrit et fonctionnellement différencié et structuré, de tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle d'études donné. Un curriculum, c'est bien un programme ou un plan d'études, mais considéré dans sa globalité systémique, dans sa cohérence didactique, dans sa continuité chronologique, c'est-à-dire selon l'ordre de progressivité des situations et des activités d'apprentissage auquel il est censé donner lieu (Forquin, 2008, p. 8).

En conséquence, le débat mené par la sociologie du curriculum se construit autour du questionnement suivant : ce parcours est-il réel, ou s'agit-il d'un parcours « *rêvé, pensé, organisé, programmé pour engendrer certains apprentissages* » ? (Perrenoud, 1993, p.61). En même temps, pour Philippe Perrenoud il y a une différence assez importante entre la compréhension du curriculum par les anglophones et par les francophones : pour les premiers, selon lui, « *on parle de curriculum pour désigner le parcours éducatif proposé aux apprenants* », tandis que pour les francophones, « *on dira plus volontiers plan d'études, programme ou cursus, selon qu'on met plutôt l'accent sur la progression en les connaissances, les contenus successifs ou la structuration de la carrière scolaire* » (Op. cit., p.1).

Ainsi, c'est dans ce dernier sens que cette recherche comprend le curriculum, plus précisément à partir de la compréhension de la résultante de plusieurs dimensions (enjeux, règles, orientations, circonstances) : d'une part la régulation institutionnelle (d'abord par le Ministère de l'Education Nationale et puis par l'établissement scolaire) et d'autre part le travail de construction enseignante, à partir d'expériences, connaissances et intérêts.

Sans nul doute, c'est à l'intérieur de cette construction que nous pouvons observer la mise en scène des contenus d'enseignement. En effet, les contenus sont abordés de différentes façons selon les écrits théoriques dans lesquels ils s'inscrivent et ils peuvent également faire appel à des thématiques diversifiées qui composent aussi les objets d'enseignement. Ainsi, ils peuvent être appelés « *savoir, connaissance, savoir-faire, compétence, capacité, rapport à, valeur, comportement, etc.* » (Daunay, 2010, p.4). Conjointement, les contenus d'enseignement sont formalisés dans la légitimation des disciplines ou matières scolaires, pour des élèves d'un même groupe et d'une même classe d'âge. A l'intérieur des établissements scolaires, nous pouvons observer deux processus distincts pour la construction des contenus d'enseignement : d'une part, leur sélection et élaboration par les acteurs de l'institution – proviseur, conseiller, professeur – et d'autre part leur appropriation par les élèves.

Selon Daunay (2010), les disciplines de recherche qui mobilisent ce dialogue sur les contenus sont essentiellement la philosophie de l'éducation, la psychologie, la didactique et la pédagogie. Cependant, comme déjà souligné dans cette recherche, les contenus d'enseignement, en tant que composant du curriculum éducationnel, font aussi objet de recherche dans le champ de la sociologie de l'éducation. Assurément, pour ce domaine, les contenus enseignés sont compris en tant qu'un choix de savoirs. Harle (2010, p.3) argumente que les sociologues de l'éducation, dans le cadre de l'étude des curricula scolaires, affirment que les contenus

[...] existent par ailleurs dans la société et (la sociologie du curriculum) analyse le processus, c'est-à-dire les conflits entre groupes sociaux porteurs d'intérêts souvent divergents, conflits au terme desquels des compromis sont noués sur l'inscription d'une catégorie de savoirs ou de pratiques dans les programmes d'enseignement.

En revanche, pour la didactique, la notion de contenus réside dans l'approche du « [...] *contexte scolaire d'élaboration, de transmission et de construction de connaissances* » (Reuter, 2007, p.47).

Donc, comment les contenus d'enseignement sont-ils définis en EPS ? Qu'est-ce que l'on entend par contenus d'enseignement au sein de cette discipline scolaire ?

Comme déjà exposé, les contenus d'enseignement en EPS sont indiqués sur la liste nationale d'APSA – Activités Physiques, Sportives et Artistiques – publiée par le Ministère de l'Education Nationale. Plus exactement, la notion présentée dans ces fiches est celle des contenus en tant que connaissances, capacités et attitudes constitutives des compétences. Pourtant, à partir de quoi précisément le professeur d'EPS doit-il déterminer les compétences à développer chez ses élèves ? Effectivement, la conception d'EPS diffusée par le Ministère de l'Education Nationale est celle du développement de la motricité, à partir de l'utilisation des activités physiques, sportives et artistiques, partagés dans un ensemble commun et complémentaire, qui constituent l'offre couramment proposée par les établissements scolaires :

- L'ensemble commun : volley-ball, basket-ball, hand-ball, football, rugby, badminton, tennis de table, courses, sauts, lancers, triathlon, natation, gymnastique artistique, gymnastique acrobatique, escalade, course d'orientation, danse, judo, lutte, course endurée ;
- L'ensemble complémentaire : activités de cirque, boxe française, étirements, gymnastique rythmique, gymnastique aérobique, techniques de relaxation, musculation, tir à l'arc, etc. (MEN, 2000, p.5).

Il est intéressant de préciser que ces activités sont organisées dans des projets d'enseignements, que nous pouvons définir ici comme le curriculum formel. En effet, le

projet d'EPS est ici abordé à partir du sens donné par les textes officiels nationaux et académiques, c'est-à-dire comme un projet pédagogique construit à partir de la réflexion de l'équipe d'enseignants. Plus précisément, il va retenir les activités physiques, sportives et artistiques à enseigner, les caractéristiques de l'établissement et des élèves, les ressources matérielles et humaines disponibles, les finalités de la discipline et l'évaluation, tout cela s'articulant avec les principaux axes du projet d'établissement. Le projet d'EPS se caractérise comme la ligne directrice pour l'enseignement de la discipline.

Par ailleurs, les activités physiques, sportives et artistiques peuvent être une source de discussion très importante, dans le sens de la légitimation de ces savoirs en tant que savoirs scolaires, c'est-à-dire à partir de la place qu'ils doivent occuper à l'intérieur de l'école à la différence de la place qu'ils occupent dans les clubs sportifs, par exemple. Donc, il y a une contrainte produite dans la sphère de l'EPS à l'école, à partir de la définition des compétences qui devront être développées chez les élèves.

La notion de compétence est assez discutable actuellement. Daunay (2010) pose la question de savoir si les compétences deviennent plutôt des contenus ou des finalités. De plus, nous pouvons nous demander dans quelle mesure les compétences en EPS sont comprises en tant que savoir ou en tant que savoir-faire (pour apprendre que ou pour apprendre à). Ce débat sera bien développé au cours du deuxième chapitre de cette recherche, dans lequel sera évoqué le débat autour des indications de contenus d'enseignement d'EPS présents dans les textes officiels du Ministère de l'Éducation Nationale.

2.3 La sociologie du curriculum et la transposition didactique : possibilités, limites et différences pour analyser les choix curriculaires en EPS

Quels peuvent être les apports de la sociologie du curriculum et de la transposition didactique à une réflexion socio-didactique ? En quoi ces deux approches contribuent-elles aux études sur les curricula ? En quoi se différencient-elles et pourquoi ?

Tout d'abord, il semble nécessaire de construire une réflexion plus critique sur le cadre théorique de cette recherche. Effectivement, dans la perspective d'une approche socio-didactique sur la sélection et l'élaboration de projets et contenus d'enseignement, deux entrées sont pertinentes : la sociologie du curriculum, comme déjà citée plus tôt, et la transposition didactique, à partir des propositions de Chevallard (1991). Ainsi, nous allons essayer d'associer les contributions de ces deux notions pour répondre aux questions posées ci-dessus et pour justifier un choix plutôt dirigé vers la sociologie du curriculum dans l'analyse de l'objet d'étude de cette recherche.

Lorsque l'on parle de la sociologie du curriculum, on peut y associer les travaux anglophones nés en Grande-Bretagne au cours des années 60 et 70, et les travaux francophones, en particulier avec des noms tels que : Durkheim (1938), Forquin (1983, 1984, 1985, 1989, 1991, 2008), Isambert-Jamati (1984, 1990) et Perrenoud (1984, 1993). Les recherches défendues dans ces deux courants de la sociologie du curriculum ont proposé des idées complémentaires, en effectuant des dialogues au sein de problématiques scolaires, mais elles ont en même temps montré des spécificités et tendances propres à chacune.

De son côté, la sociologie du curriculum anglophone présente au cœur de travaux publiés une notion du curriculum comme une prescription formelle d'un parcours d'études institutionnellement prescrit (Forquin, 2008). Une deuxième compréhension est celle qui présente les curricula comme une succession de niveaux et d'étapes, selon une progression

des contenus qui vont des plus simples aux plus complexes, dans la mesure où le parcours scolaire est parcouru (Op. cit.). Pour Forquin (2008), l'un des travaux qui marque la constitution de la réflexion sociologique sur le curriculum en Grande-Bretagne, est celui proposé par Raymond Williams¹ sur la « tradition sélective ». Ce concept comprend la culture comme un héritage des hommes qui se conserve et qui se transmet de génération en génération. Ainsi, selon Forquin (2008, p.79) la sociologie du curriculum anglophone, à partir des contributions de Raymond Williams, comprend que

on n'enseigne pas en effet dans les écoles tout ce qui représente à un moment donné les éléments constitutifs de la culture et (...) les critères qui président à cette sélection varient, à chaque époque, selon les contextes politiques ou idéologiques, les conflits d'intérêts et les rapports de force entre les groupes qui cherchent à s'assurer le contrôle des appareils éducatifs.

En même temps, les travaux anglophones, qui sont à la base de la constitution de la réflexion sociologique sur le curriculum, peuvent être considérés comme assez éclectiques, car les cadres auxquels ils font référence sont partagés entre la phénoménologie, la sociologie marxiste, l'interactionnisme et l'héritage durkheimien (Forquin, 1983).

L'un des grands intellectuels de la nouvelle sociologie de l'éducation britannique, le sociologue John Eggleston, (cité par Forquin, 2008, p.79) se pose, dans l'ouvrage *The Sociology of the School Curriculum*², la question qui va occuper l'attention des travaux anglophones sur le curriculum à partir de la fin des années 70 : « *Comment s'effectue la sélection constitutive d'un curriculum, comment un ensemble de connaissances peut-il être sélectionné à partir d'un nombre presque illimité de combinaisons possibles ?* » (Op. cit.). De cette façon, on peut dire que les réflexions sur le curriculum en langue anglaise sont mobilisées pour désigner la sélection des connaissances, attitudes et valeurs par les institutions et par les enseignants d'une culture déterminée. Par ailleurs, cette sélection n'est

¹ Raymond Williams. (1961). *The Long Revolution*.

² John Eggleston. (1977). *The Sociology of the School Curriculum*.

pas neutre, elle s'inscrit d'avantage dans un jeu de pouvoir et de domination, à l'intérieur et à l'extérieur d'une institution mise en place par les différents groupes concernés (élèves, communauté scolaire, autorités politiques, etc.).

D'un autre côté, les réflexions sociologiques sur les curricula dans les travaux francophones évoquent plutôt des termes tels que « programmes d'études », « plan d'études » et « projets d'enseignement », ce qui ne correspond pas exactement au même sens que celui du mot « curriculum » qui vient de la langue anglaise (Forquin, 2008). Dans la compréhension francophone, l'accent va plutôt être mis sur la progression des connaissances, sur la structuration de la carrière scolaire (Perrenoud, 1993), sur les dispositifs d'évaluation et sur la différence et les écarts entre l'enseignement général et professionnel.

A la base des travaux qui ont été publiés en langue française, l'une des contributions la plus notoire est celle de Durkheim (1938) dans l'ouvrage *L'évolution pédagogique en France*. Selon Forquin (2008, p.94), Durkheim va porter son attention sur les « [...] contenus cognitifs et culturels des programmes de l'enseignement secondaire et les déterminants profonds de leurs transformations depuis le haut Moyen Age jusqu'au seuil du XX^e siècle [...] ». Ainsi, la sociologie du curriculum présentée dans les travaux francophones, à partir des différents degrés d'influence, va se reposer sur les propos de Durkheim, dans la mesure où elle vise les programmes d'études et les projets d'enseignement, au travers des processus de scolarisation, des offres de formation initiale et continue pour les enseignants, de l'organisation de l'enseignement, des modalités d'évaluation et d'apprentissage, de la sélection de manuels scolaires et de l'introduction des nouvelles technologies.

Pourtant, Forquin explique que les études sur la sociologie du curriculum dans le contexte francophone présentent des thèmes que l'on peut retrouver chez les auteurs anglophones :

la sélection au sein de la culture, les délimitations, les hiérarchisations entre disciplines, à quoi s'ajoutent d'une part le thème de la transposition didactique des connaissances savantes, d'autre part celui de l'adaptation-interprétation des programmes par les enseignants en fonction de leurs publics et du contexte local [...] (Forquin, 2008, p.99-100).

En conséquence, que pourrions-nous identifier comme constituant de la spécificité des travaux anglophones et des travaux francophones ? Il n'est pas simple de répondre à cette question. Toutefois, on peut distinguer une caractéristique plus courante dans les recherches anglophones, et une autre dans les recherches francophones. Pour les premières, les recherches sont plutôt dirigées vers le concept de « curriculum caché », qui peut être défini « [...] comme tout ce qui est appris à l'école sans figurer jamais explicitement dans les programmes ni correspondre à une intention pédagogique avouée ou délibérée [...] » (Forquin, 2008, p.87). Chez les auteurs francophones, on va plutôt trouver des recherches dirigées vers l'opposition entre « curriculum formel » et « curriculum réel ». Isambert-Jamati (1990, p.9-10) explique que

Les contenus prescrits par les autorités – le curriculum formel (ou officiel) – sont le produit, au fil des temps, de tout un travail de sélection au sein de la culture accumulée, un travail de réorganisation, de changement des délimitations, d'ébranlement des hiérarchies entre les disciplines. (...) les enseignants (vont) à leur tour, sélectionner des thèmes, mettre l'accent sur tel ou tel aspect, présenter les savoirs sous divers modes. Chaque classe suit ainsi son curriculum réel qui, à la limite, est différent des autres.

D'une façon générale, nous avons pu identifier dans la sociologie du curriculum une pensée critique par rapport à l'approche positiviste, ce qui a sans aucun doute été influencé par la nouvelle sociologie de l'éducation qui s'est installée en Grande-Bretagne. Ainsi, la réflexion sociologique sur le curriculum scolaire est guidée par une conception non fonctionnaliste des recherches qui sont construites. Toutefois, que pouvons-nous faire suite à l'identification des enjeux de pouvoir, d'intérêt et de domination culturelle, politique et sociale dans la sélection des connaissances, des attitudes et des valeurs qui composent un curriculum et/ou un programme d'études ? En quoi ces démarches contribuent-elles

effectivement à l'éducation ? En effet, dans la mesure où la sociologie du curriculum crée une approche critique, elle s'écarte par conséquent des questions comme celles-ci, qui sont, dans un autre sens, plus fonctionnalistes.

Nous pouvons également faire appel à d'autres travaux plus empiriques en ce qui concerne les curricula, comme ceux de Isambert-Jamati (1984, 1990) qui portent sur l'échec scolaire et les inégalités sociales. Malheureusement, des travaux tels que ceux proposés par cet auteur ne sont pas très nombreux dans l'étude sociologique des curricula.

Pourtant, la sociologie du curriculum peut effectivement contribuer à la compréhension du passé et du présent d'un contexte scolaire déterminé. Elle peut aider à dévoiler plusieurs enjeux sociaux, culturels et politiques, surtout aux acteurs concernés par la construction et la mise en œuvre des programmes. A partir d'une réflexion critique sur les curricula officiels, réels et cachés, cette théorie sociologique peut encore leur fournir des conditions pour être plus conscients des implications de leurs choix. Par ailleurs, il faut voir au-delà du domaine académique, pour que les recherches sur les curricula ne se limitent pas simplement à décrire le curriculum de manière théorique. Ainsi, il est nécessaire d'établir un dialogue plus concret entre les chercheurs du domaine des curricula et les acteurs qui mettent en œuvre les programmes scolaires (inspecteurs, professeurs, chefs d'établissement, etc.).

Dans certains travaux à orientation épistémologique, autres que ceux de la sociologie du curriculum, mais parallèles à ces derniers, on peut trouver le concept de transposition didactique. En effet, ce concept fait partie d'un modèle théorique qui permet d'analyser le système didactique. Yves Chevallard, didacticien en mathématiques, est le principal chercheur promoteur de ce concept. En bref, l'idée qu'il diffuse correspond au fait qu'il est nécessaire d'adapter le savoir pour le rendre enseignable. A vrai dire, le concept de « transposition didactique », selon Chevallard (1991), a été initialement utilisé par le sociologue Michel Verret (1975) dans sa recherche intitulée *Le temps des études*. Plus

précisément, Verret a développé une étude sociologique sur le partage du temps pour les activités scolaires, avec pour but de contribuer à la compréhension des fonctions sociales des élèves.

Dans ce sens, le sociologue affirme que les connaissances d'un contexte peuvent conditionner le temps des élèves dans les activités scolaires. On distingue deux cas : le temps du savoir, organisé par l'objet d'étude, et le temps didactique qui est défini en fonction de situations de transmission de ce savoir. Pour Verret, la didactique « [...] est la transmission d'un savoir acquis. Transmission de ceux qui savent à ceux qui ne savent pas encore. De ceux qui ont appris à ceux qui apprennent » (1975, p.139). A partir de cette compréhension, la pratique didactique regroupe aussi deux cas : la pratique du savoir et la pratique de sa transmission.

Chevallard concède complètement à Verret l'origine du concept de transposition didactique, mais on peut néanmoins affirmer que le premier s'est réapproprié des propositions de celui-ci pour expliquer son approche épistémologique du savoir scolaire. Cependant, les auteurs présentent des divergences par rapport à l'utilisation du concept. En effet, Chevallard n'adhère pas à la définition de « transmission » de savoirs qui a été développé par Verret :

Parler d'un savoir et de sa transmission, en effet, c'est reconduire l'image de la boîte noire, celle de la classe où le savoir supposé est supposé se transmettre, où l'on n'ira pas voir, et où, si l'on y va voir, on verra d'abord le professeur, ensuite les élèves, et presque jamais le savoir, toujours forcément invisible, comme la philosophie médiévale selon Alain de Libera. De fait, nous manquons cruellement de connaissances sur la vie intime des savoirs dans les classes : la métaphore substantialiste qui porte la prétendue transmission du savoir explique en grande partie cette méconnaissance (Chevallard, 1997, p.4).

La spécificité de l'étude de Chevallard est observée dans le développement d'un modèle théorique portant sur l'analyse de systèmes scolaires dans le domaine de la

didactique, et non vers une approche sociologique ou la psychologique par exemple. Il propose comme fil rouge pour ce modèle un débat autour du savoir scolaire.

Mais comment peut-on effectivement définir la transposition didactique ? En quoi elle s'approche de la sociologie du curriculum ? Chevallard explique que son concept a pour but d'expliciter le rôle secondaire qu'occupent aujourd'hui les savoirs scolaires. Pour lui, il existe une grande complexité entre les relations des trois notions du système didactique³ : le savoir ; celui qui enseigne, l'enseignant ; et, celui qui apprend, l'élève. Le didacticien argumente que l'approche psychologique a marqué l'analyse de ce système, et qu'elle a surtout mis l'accent sur la relation, ou les places, « enseignant-élève ». Autrement dit, le savoir scolaire n'est pas suffisamment problématisé. Le concept de transposition didactique met donc en évidence le besoin de dissociation entre le savoir enseigné et les savoirs de référence.

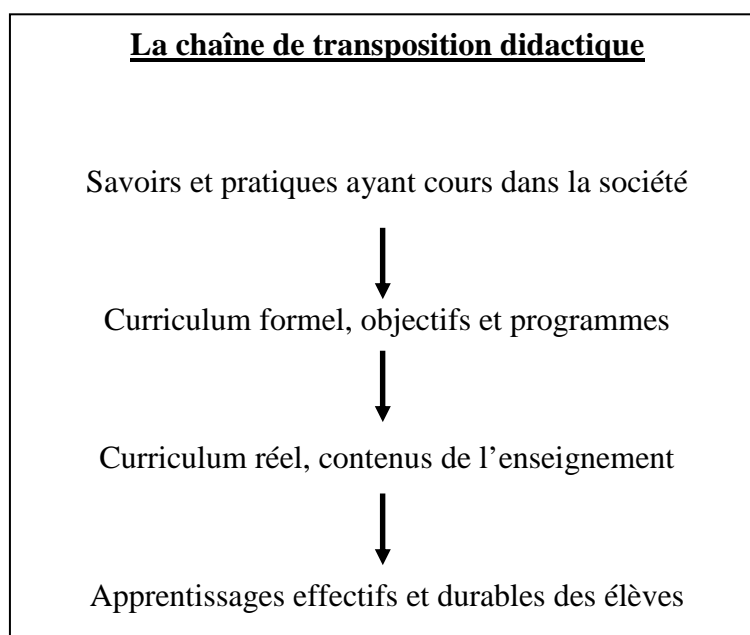
Ainsi, Chevallard (1991) va parler d'une approche didactique qui va du savoir savant au savoir enseigné. Le premier constitue le savoir pris comme référence, c'est-à-dire l'ensemble des savoirs produits par les sciences. En ce qui concerne le savoir enseigné, il constituerait ce qui est effectivement mis en œuvre pendant les cours. Cependant, l'auteur argumente que le savoir savant subit une transposition, car il est recontextualisé et reproblématisé pour être enseignable. Cette première transposition fait passer le « savoir savant » à un « savoir à enseigner », processus que Chevallard a nommé « transposition didactique externe ». Ensuite, le « savoir à enseigner » est pris en compte par les enseignants et devient un « savoir enseigné ». Ce deuxième processus est nommé « transposition didactique interne » par Chevallard. Par conséquent, selon le didacticien des mathématiques, pour la compréhension d'un système didactique, il faut penser aux relations établies à partir

³ Selon Reuteur (2007, p.209) « On appelle système didactique le système de relations qui s'établissent entre trois éléments : le contenu d'enseignement, l'apprenant, l'enseignant. On représente souvent ces relations sous la forme d'un triangle (appelé triangle didactique) dont les trois éléments du système didactique forment les pôles ».

d'une approche des savoirs scolaires. A partir de là, on peut commencer à repérer quelques parallélismes entre le concept de transposition didactique et la sociologie du curriculum.

Chevallard, cependant, n'est pas le seul chercheur à utiliser et à développer le concept de transposition didactique. Parmi ceux qui se sont intéressés à cette thématique, il convient de citer le sociologue Philippe Perrenoud (1998). Ce dernier a proposé un concept de transposition didactique élargie, selon lequel les pratiques sociales doivent être prises en compte, car le modèle proposé initialement par Chevallard - à partir des savoirs savants - ne concerne que les sciences plus traditionnelles telles que les mathématiques, la biologie, la chimie, la physique, l'histoire, la philosophie etc. Il devient alors difficile de l'appliquer à d'autres domaines comme l'éducation physique et sportive et les arts, par exemple. Perrenoud (1998) propose une chaîne de transposition didactique qui prend en compte les pratiques sociales :

Tableau 1: La chaîne de transposition didactique⁴



⁴ Perrenoud, 1998, sans page.

Dans la chaîne proposée par Perrenoud, on peut notamment observer un lien entre la transposition didactique et les concepts des curricula. En effet, le chercheur défend l'idée d'une analyse culturelle de la transformation du curriculum formel en curriculum réel « [...] *sous l'angle d'une théorie élargie de la transposition didactique* » (Perrenoud, 1998, sans page). Cet argument devient cohérent quand l'auteur explique que les

[...] curriculum formel et curriculum réel ne sont pas de la même nature. Le curriculum formel est une image de la culture digne d'être transmise, avec le découpage, la codification, la mise en forme correspondant à cette intention didactique ; le curriculum réel est ensemble d'expériences, de tâches, d'activités qui engendrent ou sont censées engendrer des apprentissages. (Op. cit.)

Sans aucun doute, il nous apparaît une vraie complémentarité entre les conceptions de la sociologie du curriculum et la transposition didactique, surtout en ce qui concerne la transformation du curriculum formel en réel et la transposition du savoir à enseigner au savoir enseigné, c'est-à-dire la transposition didactique interne. Nous soulignons pourtant que chacune d'entre elles a une approche spécifique, soit sociologique, soit didactique. L'articulation entre ces deux entrées pour la constitution d'une recherche socio-didactique, ainsi que la priorité leur accordée, vont dépendre de la délimitation de chaque objet d'étude.

Pour notre objet d'étude, la sociologie du curriculum va pouvoir grandement contribuer à la constitution d'une approche socio-didactique, car nous n'essayons pas ici de comprendre comment les activités physiques, sportives et artistiques (objet à enseigner) sont adaptées par les enseignants d'EPS en tant que contenus d'enseignement (objet d'enseignement) dans un programme d'études. Ce qui nous préoccupe, c'est d'essayer d'identifier un certain nombre d'enjeux sociaux de la scolarisation à travers les choix de contenus par les enseignants pour l'élaboration du projet d'EPS.

2.4 La problématique des curricula dans le domaine de l'EPS

Quelle répercussion toute cette problématique évoquée jusqu'ici peut avoir sur l'EPS ? En effet, l'EPS, comme les autres disciplines scolaires, est responsable du fait que les élèves connaissent et jouissent de plusieurs cultures produites par les humains. Ces cultures se rapportent aux savoirs présents dans les programmes d'enseignement, autrement dit dans les « curricula ».

De cette façon et en répondant encore à la question posée précédemment, il faut absolument comprendre pourquoi ce sont précisément tels types de savoirs plutôt que tels autres qui sont à un moment donné enseignés dans les programmes d'EPS d'un certain établissement. Forquin argumente que c'est l'importance de « [...] *comprendre pourquoi, à telle époque, dans tel contexte, on enseigne à tel public telle chose plutôt que telle autre, et de décrire aussi les conflits d'intérêt, les rapports de pouvoir, les enjeux idéologiques qui sous-tendent la construction de n'importe quel curriculum* » (Forquin, 1991, p. 38).

A partir du courant de la sociologie du curriculum, ou des approches liées aux études de curricula et contenus en EPS, nous avons pu identifier quelques travaux sur la thématique en question. Ceux-ci sont issus de différentes données - entretiens, documents, observations, questionnaires, etc. - à partir de lectures didactiques, sociologiques, historiques, pédagogiques ou encore socio-didactiques. Les enquêtes ont révélé différents questionnements et différents constats, mais ont également révélé certains intérêts communs. D'abord, des investigations qui enquêtent sur la question de l'intégration des activités physiques, sportives et artistiques dans les programmes scolaires et sa légitimité. D'autre part, des recherches qui analysent la distribution des contenus d'enseignement en EPS dans le second degré. Ainsi, ces travaux corroborent en quelque sorte les propos de l'étude de curricula en EPS.

Nous avons pu regrouper les contributions sur l'étude des curricula en EPS autour de deux conceptions différentes, en se basant sur les réflexions de Forquin (2008) sur le curriculum et la culture : premièrement, celle qui cherche à expliquer ce qui est choisi comme méritant d'être enseigné, dans la compréhension des contenus d'enseignement comme reflet d'une production culturelle en dehors de l'école ; deuxièmement, celle qui s'intéresse à l'organisation et la distribution des contenus d'enseignement comme expression de la culture scolaire, à travers les programmes prescrits, les projets d'enseignement, les manuels scolaires, les discours, les interactions et les routines qui constituent les relations d'enseignement et apprentissage.

Pour la première conception, il est pertinent d'analyser les travaux de Travaillot et Moralès (2008), Combaz et Hoibian (2009), ainsi que ceux de Pasco et Leziart (2005). Les premiers chercheurs cités essayent de mettre en évidence les mécanismes et les enjeux sociaux dans le renouvellement des contenus d'enseignement de l'EPS, en ayant comme question centrale la quête des pratiques qui méritent d'être transmises à l'école, mais ils cherchent également à savoir si les activités physiques et sportives plus actuelles doivent remplacer les plus anciennes. Il s'agit d'une approche historique intéressante qui a comme fil directeur l'intégration des pratiques d'entretien du corps dans le curriculum scolaire, de 1983 à 2007. Les auteurs ont utilisé comme méthodologie l'analyse des différents textes officiels sur les indications des contenus d'enseignement en EPS dans la période précisée. Pour conclure, Travaillot et Moralès élaborent une réflexion pertinente sur les possibles conséquences de l'intégration des pratiques d'entretien du corps dans un curriculum caché, « [...] autrement dit des normes de comportement et des valeurs morales qui sont transmises à travers l'enseignement de ces activités » (Travaillot et Morales, 2008, p.39).

Dans une approche analogue, Combaz et Hoibian (2009) mettent en évidence l'évolution des pratiques physiques extrascolaires et leurs incidences sur les curricula en EPS.

La question centrale, que les auteurs proposent, tourne autour de la valeur éducative ou de la pertinence sociale qui justifient l'enseignement systématique de ce qui est établi en tant que contenus de la discipline. Ainsi, ils présentent le contexte de la problématique à partir de l'affirmation que chaque activité physique et sportive conduit à des usages du corps bien déterminés : « [...] *les qualités requises et valorisés (...) renvoient non seulement à des investissements corporels socialement différenciés mais aussi à des significations qui, culturellement, ne peuvent être appréhendées comme équivalentes* » (COMBAZ et HOIBIAN, 2009, p.190). La méthodologie, utilisée par les chercheurs pour répondre à la problématique, s'est appuyée sur deux sources : des textes officiels et, l'étude de deux enquêtes nationales sur l'enseignement de l'EPS, résultant d'un questionnaire proposé à un échantillon de professeurs de la discipline, ainsi qu'à des élèves du secondaire. En guise de conclusion, Combaz et Hoibian ont diagnostiqué que l'EPS ne peut pas se distancer des évolutions sociales en ce qui concerne les activités physiques et sportives extrascolaires, cependant elle ne peut pas non plus suivre cette évolution sans interroger ses fondements et ses bases.

En effet, les travaux proposés par Travaillot et Moralès (2008) et Combaz et Hoibian (2009) renvoient au concept de pratiques sociales de référence conçu par Jean-Louis Martinand (1986). Cette notion essaye de comprendre les influences dans le système scolaire, c'est-à-dire les pratiques extrascolaires qui peuvent servir de référence à ce système pour la constitution des savoirs enseignés. Reuter (2007, p.182) explique que ce concept « [...] *a donc pour fonction non seulement d'analyser les contenus et les activités d'enseignement, mais aussi d'en proposer* ». Parallèlement, Martinand (2003, p. 125) argumente que l'idée de pratique de référence est née autour des questionnements sur le curricula, autrement dit pour « [...] *explicitier la signification de choix dans la conception, l'essai et l'évaluation de projets d'enseignement* ». Ainsi, quand les auteurs cités initialement proposent des approches sur les

mécanismes et les enjeux sociaux dans le renouvellement des contenus d'enseignement, et l'évolution des pratiques physiques extrascolaires et leurs incidences sur les curricula en EPS, ils sont au cœur du concept travaillé par Martinand. Pourtant, Travaillet et Moralès (2008) et Combaz et Hoibian (2009) se sont limités à une réflexion moins développée qui n'a été construite qu'à partir de l'approche de la sociologie du curriculum.

Une autre recherche cible la conception des contenus d'enseignement en EPS comme une construction et un enjeu social en dehors de l'école (Parco et Léziart, 2005). En effet, elle se base sur le constat du manque de programmes pour la discipline d'EPS au même titre que les autres disciplines et établit comme objectif l'étude de la publication d'un premier texte, dans ces termes, en 1996 pour la classe de sixième. Le justificatif présenté autour de la thématique repose sur l'argument que le programme publié pour la classe de sixième des collèges révèle les enjeux et les débats pour la définition de contenus d'enseignement nationaux et fait émerger les fondements théoriques de ces contenus. Les auteurs ont utilisé l'analyse lexicale de tous les mots du corpus de l'objet étudié. De cette façon, ils ont pu affirmer que ce texte représente une construction complexe et originale, mais qui présente des perspectives divergentes sur les contenus à enseigner en EPS. L'étude de Pasco et Leziart peut être considérée comme la référence la plus cohérente dans la thématique, surtout en ce qui concerne la façon dont les auteurs se sont approprié la théorie des curricula, en mobilisant les concepts des principaux théoriciens anglophones et francophones.

Nous constatons donc que ces exemples de travaux - qui cherchent à expliquer ce qui est choisi comme méritant d'être enseigné - convergent pour envisager les contenus d'enseignement comme reflet d'une production culturelle en dehors de l'école et qui s'installent à partir des enjeux sociaux-politiques et des intérêts collectifs et personnels.

Un second ensemble de travaux dans l'étude de curricula en EPS objective les déterminants et les caractéristiques des constructions de la culture scolaire, à travers des

programmes prescrits, mais aussi à travers des activités engagées à l'intérieur des établissements. En particulier, nous pourrions utiliser les études proposées par Briot (1999), Poggi et Combaz (2002), Musard et al (2008) et Perritaz et Musard (2010).

La recherche réalisée par Briot (1999) est la première analysée dans cette thématique. L'auteur a tracé comme but l'étude des stratégies que les enseignants d'EPS utilisent pour choisir les contenus d'enseignement. Pour cela, il défend la proposition que les orientations nationales officielles, pour la construction de programmes, donnent liberté aux professeurs, ce qu'il appelle la « déclinaison optionnelle ». Dans ce sens, l'enseignant d'EPS est un acteur social qui bénéficie d'une grande marge de manœuvre. Pour étudier les justifications des enseignants, le chercheur a proposé trois niveaux d'influence : les contenus prescrits nationalement ; les projets d'établissement et de l'équipe pédagogique ; les plans des enseignants. Pour ce faire, il a eu comme stratégie méthodologique la comparaison de deux collèges, situés dans l'agglomération grenobloise, qui présentent des caractéristiques semblables. Le chercheur a eu comme analyse de données des entretiens et des questionnaires réalisées avec 12 professeurs. Ainsi, Briot a mesuré la justification du choix de contenus d'enseignement sous forme statistique à travers les résultats obtenus. Pour lui, la justification donnée par les enseignants révélait essentiellement l'influence des éléments du contexte local sur leurs choix, c'est-à-dire le projet d'établissement et l'équipe pédagogique.

Il nous semble que malgré une tentative d'innovation théorique-méthodologique proposé par le chercheur, le développement de la problématique et la discussion de résultats présentent des limites. Tout d'abord, il est difficile d'étudier trois niveaux d'influence par le biais d'un seul acteur : l'enseignant d'EPS. Comme la théorie du curriculum l'argumente, les programmes prescrits et réels sont loin d'être un élément produit par une seule variable, mais ils sont le résultat d'un processus de sélection de plusieurs groupes - politiques, pédagogiques, administratifs, communautaires, etc. - dans des situations d'enjeux, contraintes et intérêts. Le

manque d'articulation et de compréhension de ces niveaux mettent en question la pertinence de la justification des choix effectués par les enseignants.

Dans un questionnaire très proche, Poggi et Combaz (2002), Musard et al (2008) et Perritaz et Musard (2010) ont centré leurs investigations sur la distribution et construction des contenus d'enseignement en EPS dans les curricula prescrits et réels, en ayant comme référence l'espace de liberté offert aux enseignants de cette discipline. Ces travaux ont mis en évidence les caractéristiques des contextes, les conflits et les luttes de pouvoir, afin d'accéder aux raisons qui sous-tendent les choix des enseignants. Pour eux, l'enseignant de cette discipline suit des stratégies adaptatives et interprétatives par rapport aux prescriptions officielles, ce qui diversifie les contenus d'EPS. A la différence de Briot (1999), ces auteurs ont présenté des méthodologies beaucoup plus structurées et innovatrices, lesquelles ont croisé des méthodes quantitatives et qualitatives, notamment l'utilisation de questionnaires, d'entretiens – entretien couplé avec une tâche, proposé par Poggi et Combaz (2002) -, l'analyse de documents, l'enregistrement audio/vidéo des cours, en prenant en considération différentes variables. Sans aucun doute, il s'agit de travaux qui se lancent avec pertinence dans l'étude de curricula en EPS.

Par conséquent, on constate deux approches différentes qui peuvent se compléter dans l'étude des curricula en EPS. D'importantes contributions ont été mises en place, comme l'articulation de la discipline de l'EPS aux théories de curricula – l'exemple de la réflexion construite par Pasco et Leziart (2005) - et le dialogue entre sociologie du curriculum et transposition didactique – le travail de Musard et al (2008) - en ayant comme exemple l'enseignement de « l'acrosport » au Lycée. D'une certaine façon, la première conception des travaux nécessite encore de prendre en compte les situations réelles, c'est-à-dire les pratiques enseignantes. En même temps, pour la deuxième conception il faut donner place aux autres

acteurs qui font partie des contextes analysés, car les études dans ce cas n'ont concerné que les enseignants d'EPS.

A la différence des travaux présentés précédemment, le nôtre se renvoie aux deux conceptions établies par Forquin (2008), en évoluant selon trois niveaux : le niveau « méso », c'est-à-dire les processus qui se déroulent au sein de l'établissement scolaire, pour la compréhension des tâches prescrites aux enseignants d'EPS. En parallèle, il sera analysé le niveau « micro » qui reprend l'action du professeur dans la sélection et l'élaboration des projets et contenus d'enseignement. Par ailleurs, les directives et indications définies par le niveau « macro » seront également abordées, autrement dit les contenus, les savoirs et les compétences en EPS légitimés par le Ministère de l'Education Nationale, plus globalement l'EPS en France.

Pourtant, cette recherche ne va pas se concentrer sur les circonstances d'enseignement-apprentissage et sur les situations enseignantes dans la relation professeur(s) – élève(s). Autrement dit, elle ne va pas développer le concept de « curriculum réel », dans un but de comprendre ce qui est enseigné pendant les cours d'EPS.

Dans ce contexte, la recherche a pour objectif d'analyser la sélection et la construction de projets et de contenus d'enseignement par les professeurs d'EPS d'un Lycée, en fonction de leurs conceptions de l'enseignement, des compétences, de l'EPS elle-même, et à partir de l'utilisation des fiches d'activités, afin d'identifier les déterminants et les enjeux culturels, sociaux, politiques, circonstanciels.

3. Les questions, les analyses et les procédures... le recueil de données dans un lycée

Pour réussir cette recherche, il convient de comprendre les enjeux de l'enseignement de l'EPS, qui prend en compte l'analyse de différents éléments : les espaces, les acteurs, le

temps, les programmes, les pratiques enseignantes, les contraintes, les significations, les appropriations et les spécificités. La recherche en question se réfère à une approche qualitative avec des données empiriques. Plus précisément, l'étude de cas d'un lycée permet d'analyser une réalité de façon complète et approfondie, en prenant en compte le contexte de l'établissement scolaire, mais aussi les caractéristiques des acteurs qui le composent.

Pour le terrain, l'établissement scolaire choisi est le « Lycée Baudelaire » localisé dans la commune de Roubaix dans le Nord-Pas-de-Calais. Cet établissement d'enseignement secondaire compte environ 600 élèves, 50 professeurs, dont 3 sont responsables de la discipline d'EPS. Mon choix s'est porté sur ce Lycée grâce à un contact en relation directe avec le proviseur de l'établissement. Cet établissement ne propose que l'enseignement général et technologique⁵ et est à taille humaine (seulement trois professeurs d'EPS), ce qui concorde parfaitement avec les limites et possibilités de cette recherche.

En effet, pour la mise en œuvre de la recherche, deux analyses méthodologiques ont été choisies : l'analyse de différents documents pour aborder les indications des contenus d'enseignement en EPS proposées par le Ministère de l'Education Nationale et par l'académie de Lille – celle-ci sera partagée en deux phases ; et, l'analyse des entretiens avec les acteurs de l'établissement scolaire – cette analyse sera partagée en deux phases également

Les deux phases nécessaires à l'analyse des documents sont :

1. La sélection des documents officiels publiés par Ministère de l'Education Nationale et par l'académie de Lille sur les contenus, les compétences, les projets, les évaluations, les didactiques, l'enseignement et sur les réglementations en EPS.
2. L'analyse thématique des contenus de ces documents afin de comprendre les bases théoriques, les enjeux culturels, sociaux, politiques qui les composent.

⁵ Les Lycées d'enseignement professionnel ont des caractéristiques et des objectifs spécifiques, ce qu'il ne serait pas possible d'analyser dans le cadre de cette recherche limitée.

Les phases utilisées pour l'analyse des entretiens avec les acteurs sont :

1. Une prise de contact avec les différents acteurs impliqués dans la recherche (les trois professeurs d'EPS et le proviseur de l'établissement). Elle consiste à leur présenter le cadre de la recherche. Les indications fournies aux enseignants sont les suivantes : la recherche s'inscrit dans l'écriture d'un mémoire dans le cadre du Master 2 de Sciences de l'Education de l'Université Lille 1. Le sujet du mémoire concerne les projets d'enseignement en EPS au Lycée et le recueil de données consiste à réaliser des entretiens.

2. L'entretien, sous forme semi-directive, avec les professeurs et le proviseur.

Les études qui prennent en compte le contexte d'enseignement et la singularité des acteurs, permettent de reconnaître les sens des pratiques scolaires. Le choix fait est donc d'explorer et d'approfondir les actions et les relations. Nous comprenons que le rôle de l'étude de cas n'est pas de permettre l'affirmation d'une règle, mais de prendre en compte une situation, en reconstruire les circonstances, les contextes et de reconnaître la subjectivité.

Dans une approche qualitative, spécifiquement au sein d'une étude de cas, l'entretien est une alternative pertinente pour accorder une place aux acteurs et pour comprendre leurs points de vue. Ainsi, les entretiens seront construits dans une forme semi-directive, ce qui permettra aux interviewés de réfléchir sur leurs conceptions des savoirs, de l'enseignement, des compétences, de l'EPS elle-même et surtout sur les activités qu'ils développent dans le cadre de leurs métiers.

Parallèlement, l'analyse de documents est une technique très fiable, car les données collectées dans ce processus vont permettre de comprendre les directives et les indications définies par le niveau « macro », c'est-à-dire par le Ministère de l'Education Nationale et par l'académie de Lille, tout en les confrontant aux informations obtenus lors la réalisation des entretiens.

Ces choix se révèlent tout à fait pertinents, car dans le sujet traité, il est essentiel d'exposer la multiplicité des dimensions et des interrelations établies entre les composants du contexte scolaire.

CHAPITRE 2.

CE QU'IL FAUT ENSEIGNER EN EPS : L'ANALYSE DE RÉFÉRENTS INSTITUTIONNELS

1. Introduction

Pour répondre à la question centrale de cette recherche sur l'élaboration et la sélection de projets et contenus d'enseignement en EPS dans un Lycée, nous allons d'abord essayer de comprendre les suggestions d'enseignement des référents institutionnels pour cette discipline, mais également d'aborder différentes conceptions qui sont liées à la pratique d'enseignement. Nous avons donc pu voir que le travail de construction des programmes par les professeurs est lié au contexte régional et national, avec des recommandations officielles qui sont mises en place pour assurer l'homogénéisation de pratiques didactiques. Il est cependant évident qu'il peut y avoir des ruptures entre ce qui est suggéré officiellement et ce qui peut être matérialisé au cœur des établissements scolaires par l'équipe pédagogique. Cette question sera traitée à partir d'une comparaison entre l'analyse des référents institutionnels et l'étude de cas d'un établissement scolaire.

Ce chapitre sera présenté en trois temps : tout d'abord, une approche plus historique de la constitution de la discipline d'EPS dans le contexte français, au cours du XX^e siècle ainsi que son intégration par le Ministère de l'Education Nationale en 1981, en mettant l'accent sur quelques conceptions de base qui marquent son développement ; ensuite, une présentation des référents institutionnels académiques, nationaux et une analyse thématique des documents officiels afin de déceler les indications permettant la construction de projets et de contenus d'enseignement en EPS ; et, finalement, une réflexion pour expliquer ce qui est désigné comme compétence en EPS et son rapport avec le curriculum formel.

Cette étude s'attache à saisir le savoir véhiculé par les directives officielles, en les comprenant comme le résultat d'une construction historique, culturelle et sociale à partir de la contribution de plusieurs acteurs engagés dans le champ de l'éducation. Elle a pour but de

comprendre les objectifs d'un curriculum recommandé et d'analyser les références données pour le travail des enseignants en EPS.

2. L'EPS et la culture scolaire : quelles conceptions et quels contenus ?

Pour comprendre les modes de sélection et d'élaboration de projets et contenus d'enseignement en EPS, il faut observer la constitution de cette discipline dans le contexte français, depuis son intégration par le Ministère de l'Education Nationale en 1981 et analyser quelques conceptions qui marquent son développement, surtout au cours du XX^e siècle.

Pour Arnaud (1989, p.29) la problématique de la légitimité scolaire de l'éducation physique (EP) a toujours fait partie des débats autour de cette discipline. Cet auteur explique que dans l'histoire de l'EP, il existe un paradoxe car d'un côté s'est affirmé son caractère obligatoire légal, mais parallèlement, les conditions et les moyens pour la mettre en place ont rarement été abordés par les gouvernements successifs de la République. C'est dans ce sens que pour l'histoire de cette discipline il est possible d'argumenter qu'elle se confond avec l'histoire de l'école. Ainsi, Arnaud évoque le développement d'une didactique scolaire de l'EP « *dans, par et pour l'école* ». Plus précisément, l'auteur dit que « [...] *les contenus d'enseignement ont une spécificité sectorielle que seul peut ici expliquer le « traitement pédagogique et didactique » transformant la culture physique (objet culturel) en éducation physique (objet d'enseignement) puis en contenus d'enseignement (objet didactique)* » (Op. cit., p.29). Dans ce sens, pour le sociologue de l'éducation Forquin, (2008, p.10), ce qui caractérise la culture scolaire c'est une « *mise en forme typiquement scolaire de ces contenus* ». Il s'agit d'identifier la structuration des contenus d'enseignement (objet didactique), à partir de contraintes pour les rendre enseignables, en programmes planifiés, ordonnés et progressifs (objet matérialisé).

Par ailleurs, Leziart (1996) a mis en évidence six conceptions différentes qui ont marqué le développement de l'EP en France.

Entre 1900 et 1920, l'auteur présente la conception élaborée par Georges Demeny dans l'ouvrage «*Les bases scientifiques de l'éducation physique*»⁶. Pour celui-ci, l'éducation physique se justifie par un discours scientifique. En effet, il argumentait que l'EP devait abandonner les procédures empiriques et se doter des lois physiques et biologiques pour construire une doctrine à partir de résultats d'expériences faites avec l'appui d'une méthode scientifique. En effet, pour lui, l'EP était liée à la physiologie. Cependant, il est possible de comprendre également que Demeny croyait que l'éducation physique, dans une conception générale, représentait l'éducation de toutes les fonctions de la vie, qui emmenaient les hommes au perfectionnement physique et moral, mais qui ne pouvaient pas s'affirmer sans les connaissances scientifiques.

Entre les années 1930 et 1940, un autre nom apparaît dans les discours concernant l'EP, il s'agit de Georges Hébert. Leziart (1996) explique que ce dernier a joué un rôle majeur dans le développement de l'éducation physique en France pendant la première moitié du XX^e siècle. Plus précisément, Hébert a élaboré une méthode naturelle dont l'intérêt était de comprendre la problématique de la santé à partir d'éléments naturels. Ses idées et son projet d'éducation du corps se constituent dans l'approche des idées rousseannistes, en ce qui concerne la nature, les thérapies curatives naturelles et le scoutisme. Au contraire de Demeny, Hébert défendait plutôt des principes moraux essentiels pour l'EP que des principes scientifiques. Effectivement, il proposait une méthode de travail qui « *[...] repose essentiellement sur l'expérience, l'observation, le contrôle raisonné des résultats et des expériences techniques. Elle s'applique à l'individu et à de nombreux sujets de tous âges, de*

⁶ Demeny, G. (1931). *Les bases scientifiques de l'éducation physique*

tous milieux » (Leziart, 1996, p.54). Par conséquent, selon Leziart (Op. cit., p.54), les propositions de Hébert manifestaient une forte résistance aux connaissances scientifiques, en argumentant que c'était par « [...] *l'observation concrète, répétée, des sujets entraînés que se développent les savoirs de l'EP* ».

A partir des années 1960, la nouvelle conception qui influence l'éducation physique est celle de la psychologie génétique. Les précurseurs de cette approche sont Jean Le Boulch et Robert Mérand qui intègrent la lecture des Sciences Humaines au développement de la discipline. Plus précisément, le premier a pu étudier la psychologie et les connaissances scientifiques pour élaborer son étude sur « la science du mouvement humain ». Le Boulch s'appuyait sur les sciences dites «fondamentales», mais il défendait l'EP comme une application de la science du mouvement humain.

Mérand, de son côté, proposait une conception qui s'inscrivait au cœur des problèmes de la discipline d'EP. Selon Leziart, il s'agissait d'une perspective « [...] *utilitaire dans les rapports de la pratique aux théories* » pour lesquelles l'éducation physique est comprise comme « [...] *une pratique d'enseignement, elle est déterminée par une axiologie, un système de valeurs qu'il s'agit également de clarifier* » (Leziart, 1996, p.56). Mérand propose une pédagogie de l'EP à partir de la lecture des travaux de Wallon et de Piaget sur la psychologie génétique, pour expliquer la motricité et le développement moteur de l'enfant. Dans ces exemples il montre « [...] *la construction du temps et de l'espace, activité perspective, coordination des actions [...]* » (Op. cit., p.57) pour les situations pédagogiques. Jusqu'à aujourd'hui, les contributions de Mérand sont connues par les enseignants d'EPS, grâce aux propositions concrètes d'enseignement formulées par lui. D'autre part, Mérand a été l'un des acteurs fondamentaux pour la sportivisation⁷ de l'éducation physique. En faisant

⁷ Les pratiques sportives ont pris place dans l'enseignement de l'EP lors de l'après-guerre, en particulier au cours des années 1960 et 1970. Cela peut se traduire par une volonté des enseignants à entrer dans une nouvelle

appel au sport, il défendait une EPS qui développe des valeurs morales pour la vie en société et qui permet la formation intellectuelle et corporelle des jeunes.

Enfin, deux approches qui sont plus actuelles conçoivent l'EP comme l'une des pratiques en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS). Notamment, les références de cette évolution sont les propositions de Pierre Parlebas et Georges Vigarello. Leziart (1996, p.58) explique que pour le premier, la discipline de l'EP est définie comme « *une discipline d'intervention, reposant sur une conception de l'homme et de ses rapports à la société* ». Pour Parlebas, l'EP n'est pas une science, mais elle appartient à la science de l'action motrice, en définissant celle-ci comme « *l'action spécifiquement motrice, celle qui prend sens et réalité dans une mise en jeu corporelle dans l'actualisation de conduites motrices* » (Parlebas cité par Leziart, 1996, p.59). De son côté, Vigarello défend que la légitimité de l'EPS a lieu dans les pratiques et non spécifiquement à partir de démarches scientifiques. Son idée principale est que l'EP fait appel à des concepts scientifiques qui viennent d'autres champs, et qu'elle est, en effet, une pratique. L'innovation dans ses approches est liée à la conception culturelle du corps. Vigarello parle du développement de la motricité à partir des pratiques corporelles, et pour lui la technique motrice est « *l'ensemble des moyens transmissibles à mettre en œuvre par l'homme pour effectuer le plus efficacement possible une tâche motrice donnée* » (Vigarello, 1983, p. 9).

Dans une recherche complémentaire, Lorca (2000) a développé une importante étude sur les différentes conceptions de l'EPS, depuis son intégration par le Ministère de l'Éducation Nationale en 1981 jusqu'aux années 2000. Pour cette recherche, il a étudié des revues et un inventaire d'ouvrages en rapport avec les pratiques d'intervention et la réflexion

perspective d'enseignement de la discipline et par des enjeux politiques de la 5^e République dans la compréhension du temps et de l'espace scolaire comme lieu d'initiation sportive. A ce propos, voir Leziart (2008), Mérand (2005) et Travaillot (2005).

sur l'EPS, qui représentent environ 650 références. Ainsi, en se basant sur la modélisation de Develay sur différentes approches de l'apprentissage, l'auteur argumente qu'il est possible de retrouver depuis 1981 quatre tendances, ou « tribus » pour l'enseignement de l'EPS : la tribu de socio-didacticiens ; la tribu de formalistes didacticiens ; la tribu de psycho-pédagogues ; et la tribu de socio-pédagogues.

Pour la première tribu, le chercheur explique que la discipline d'EPS répond à une « *demande sociale* » et représente la didactique des activités physiques et sportives. Les contenus développés sont des références anthropo-sociales et culturelles sur le sport. Puis, pour la tribu de formalistes didacticiens, l'EPS doit obéir à un ordre d' « universalisme » dans lequel on trouve des orientations d'apprentissages communs. Les contenus abordés dans cette dernière s'apparentent à la conduite motrice. La troisième tribu, les psycho-pédagogues, voit l'EPS comme une discipline de développement et d'épanouissement personnel à partir de la pratique motrice. Plus précisément, l'auteur argumente que

leur préoccupation est de développer et améliorer les procédures d'apprentissage du sujet par la qualité des relations et la prise de conscience des moyens utilisés. Les contenus d'enseignement sont constitués par la maîtrise de ces procédures; pas à proprement parler de savoirs et de connaissances dépendant d'une matière particulière (Lorca, 2000, p.148).

Enfin, Lorca montre que la tribu de socio-pédagogues perçoit l'EPS comme une discipline « d'épanouissement et de relation », dont le but est « [...] *d'accorder la plus grande place à la logique de la classe et aux relations, en ayant en ligne de mire les finalités* » (Op. cit., p.148). A la différence des autres tribus, les socio-pédagogues font une forte critique au développement du sport tel que contenu finalisé et privilégié de l'EPS à l'école.

Ainsi, nous pouvons observer une caractéristique commune à ces différentes approches qui ont été proposées par Demeny au début du XX^e siècle et plus récemment par Vigarello, sans oublier les différentes tribus étudiées par Lorca sur les tendances de l'EPS

depuis 1981 : cette caractéristique est la compréhension du développement des cours d'EPS (soit en tant que « gymnastique », « éducation physique » ou « éducation physique et sportive ») pour permettre le mouvement du corps humain, c'est-à-dire pour le développement de la motricité. Effectivement, cette conception est celle présentée dans la liste nationale d'APSA – Activités Physiques, Sportives et Artistiques –, publiée par le Ministère de l'Education Nationale, qui guide la sélection et l'élaboration des contenus d'enseignement en EPS par les professeurs dans les établissements d'éducation initiale.

Au cœur de cette liste, le sport - ou les sports - apparaît comme le contenu d'enseignement privilégié de la discipline d'EPS. Cependant, il y a une orientation bien précise pour que l'EPS ne se confonde pas avec le sport du monde sportif, il existe d'ailleurs un argument en faveur du développement d'un sport dans et pour l'école : « *les activités physiques et sportives sont à la fois objets et moyens de l'éducation physique et sportive, toutefois celle-ci ne se confond pas avec les activités qu'elle enseigne* » (Bull. off. 12 déc. 1985).

En résumé, cette brève approche historique, à partir de divers travaux qui constituent les principales références de ce type d'investigation en EPS, a eu pour but de faire appel à quelques éléments et à quelques pistes afin d'identifier les conceptions de base qui ont pu influencer les recommandations officielles pour la mise en forme des projets d'enseignement au Lycée.

3. L'EPS au Lycée : les référents institutionnels pour la mise en forme des projets

Actuellement, les référents institutionnels pour la mise en forme des projets et contenus d'enseignement en EPS sont soit d'ordre régional puisque publiés par les académies, soit national puisque publiés directement par le Ministère de l'Education

Nationale. L'ensemble de ces référents est structuré selon les finalités et objectifs de la discipline, en explicitant les contenus d'enseignement. En ce qui concerne le Lycée, l'objectif est d'initier les lycéens à la théorie et à la pratique de plusieurs disciplines sportives, à partir d'activités adaptées et diversifiées dans le cadre des APSA, pour promouvoir l'épanouissement des élèves. Dans ce sens, pour le Lycée « [...] *l'approche intégrée des classes de première et de terminale répond au souci de permettre à tous les élèves de faire des choix qui les engagent délibérément dans leur pratique tout en veillant à la diversité des activités physiques, sportives et artistiques programmées* » (MEN, 2004, p.11).

Les textes officiels introduisent quatre types de connaissances qui constituent les éléments essentiels de programmes d'enseignement de l'EPS : « *information, techniques et tactiques, connaissances de soi, savoir-faire sociaux* » (MEN, 2000, p.5). Le justificatif pour l'introduction de ces connaissances est basé sur l'argument que les lycéens peuvent, à partir de l'acquisition de celles-ci, faire face à différentes pratiques sportives de façon régulière et autonome.

Pour cela, les équipes enseignantes sont orientées pour prévoir le développement de huit compétences dans leurs projets d'enseignement. Ces compétences se déclinent selon deux composantes : un ensemble culturel afin de contextualiser l'enseignement engagé et un ensemble méthodologique afin d'assurer une homogénéité dans la formation des étudiants.

Tableau 2 - Les composantes de l'EPS⁸

– *La composante culturelle* : « réaliser une performance mesurée à une échéance donnée » (CC1), « adapter ses déplacements aux différents types d'environnements » (CC2), « concevoir et réaliser des actions à visée artistique ou esthétique » (CC3), « conduire un affrontement individuel et/ou collectif » (CC4) ;

– *La composante méthodologique* : « s'engager lucidement dans la pratique de l'activité » (CM1), « se fixer et conduire de façon de plus en plus autonome un projet d'acquisition ou d'entraînement » (CM2), « mesurer et apprécier les effets de l'activité » (CM3), « se confronter à l'application et à la construction de règles de vie et de fonctionnement collectif » (CM4).

Par ailleurs, les compétences établies par ces deux niveaux de composantes sont spécifiées dans le cadre d'activités physiques, sportives et artistiques selon deux grands regroupements : l'ensemble commun qui doit permettre, dans le contexte national, un enseignement homogène de l'EPS ; et l'ensemble complémentaire qui autorise les équipes enseignantes à prendre en compte des spécificités locales :

Tableau 3 - L'ensemble commun et complémentaire⁹

– *L'ensemble commun* : volley-ball, basket-ball, hand-ball, football, rugby, badminton, tennis de table, courses, sauts, lancers, triathlon, natation, gymnastique artistique, gymnastique acrobatique, escalade, course d'orientation, danse, judo, lutte, course endurée ;

– *L'ensemble complémentaire* : activités de cirque, boxe française, étirements, gymnastique rythmique, gymnastique aérobique, techniques de relaxation, musculation, tir à l'arc, etc.

En fonction de l'ensemble complémentaire indiqué par le Ministère de l'Education Nationale, les académies élaborent annuellement les recommandations régionales à

⁸ MEN, 2004, p.5.

⁹ Op. cit.

destination des professeurs d'EPS, pour que ceux-ci construisent les projets d'enseignement avec des activités pouvant être développées dans les établissements scolaires.

Pourtant, au-delà des compétences qui constituent les composantes culturelles et méthodologiques, il est également présenté les compétences propres à l'EPS, lesquelles sont observables à travers la réalisation d'activités motrices. Selon le Ministère de l'Education Nationale (2010, p.3), ces dernières « [...] organisent le parcours de formation du lycéen afin de lui permettre l'accès aux acquisitions les plus représentatives du champ culturel des activités physiques sportives et artistiques ». A partir de cette compréhension, elles se définissent ainsi :

Tableau 4 - Les compétences propres à l'EPS¹⁰

- Réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée (CP1)
- Se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains (CP2)
- Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique (CP3)
- Conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif (CP4)
- Réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi (CP5).

Pour compléter cette démarche et créer une connexion entre les référents institutionnels et les projets d'enseignement d'EPS, les fiches APSA proposent, pour le développement des ensembles communs et complémentaires : des compétences objectivées pour les élèves ; des connaissances à acquérir ; et des exemples de situations à mobiliser.

¹⁰ MEN, 2004, p.3.

Sans aucun doute, les textes régionaux et nationaux pour l'enseignement et pour la mise en œuvre de projets en EPS offrent une grande variété d'activités physiques, sportives et artistiques. Ils laissent supposer en même temps une place d'autonomie accordée aux établissements et aux enseignants pour établir leurs priorités dans le choix des connaissances.

Dans la théorie des curricula, Forquin (2008) explique que les programmes scolaires peuvent suivre deux formes curriculaires : systématique et séquentielle. Ces formes peuvent, par exemple, être observées dans les programmes de l'EPS. On y décrit des connaissances culturelles et méthodologiques, et des contenus communs et complémentaires. Forquin explique qu'il faut que le curriculum systématique « [...] *comprenne une multiplicité de composantes clairement différenciées et plus ou moins fortement articulées entre elles* [...] » et que le curriculum séquentiel « [...] *obéisse à un plan de programmation et de progression selon un ordre temporel explicitement planifié* » (Forquin, 2008, p.10).

Ainsi, afin de mieux analyser les directives et les indications définies par ce niveau « macro » dans l'élaboration et la sélection de contenus d'enseignement en EPS, nous répondrons à des sous questions concernant le niveau institutionnel : comment les référents institutionnels orientent-ils la sélection et l'élaboration de projets et contenus d'enseignement en EPS ? Existe-t-il des activités physiques, sportives et artistiques d'ordre prioritaire selon ces documents ? Et quelles sont les finalités de ces contenus ?

3.1 L'analyse des documents

Les textes qui ont été choisis pour analyse dans le cadre de cette recherche correspondent à des référents institutionnels publiés par l'académie de Lille et par le Ministère de l'Education Nationale. Ces textes orientent la sélection de contenus, le développement de compétences, la construction de projets pour l'enseignement de la

discipline d'EPS. Par conséquent, deux textes du Ministère de l'Education Nationale et deux textes de l'académie de Lille ont été analysés, comme le présente le tableau ci-dessous :

Tableau 5 - Les documents analysés

Référents nationaux	
« <i>Bulletin officiel spécial n°4 du 29 avril 2010</i> » Publié le Ministère de l'Education Nationale	Ce texte officiel présente le programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique.
« <i>Fiches d'activités physiques sportives et artistiques (APSA). Programmes 2010 de la voie générale et technologique, programmes 2009 de la voie professionnelle</i> » Publié le Ministère de l'Education Nationale	Le document est destiné aux enseignants d'EPS des lycées général, technologique et professionnel. Il présente les connaissances, les capacités et les attitudes constitutives des compétences attendues pour les APSA.
Référents académiques	
« <i>Lettre de rentrée 2012</i> » Publié par l'équipe d'inspecteurs de l'Académie de Lille	Ce document présente le socle commun de connaissances et de compétences en EPS pour l'année scolaire de 2012.
« <i>L'enseignement de l'Education Physique et Sportive dans les établissements du second degré de l'académie de Lille. Recommandations à destination des professeurs d'EPS et des chefs d'établissement</i> » Publié par l'équipe d'inspecteurs de l'Académie de Lille	Ce document précise les conditions permanentes d'organisation et de mise en œuvre de l'enseignement de l'EPS pour l'année scolaire de 2012.

En ce qui concerne l'analyse des contenus, nous avons opté pour une analyse thématique dans une méthode inductive. Cette analyse consiste à procéder systématiquement à l'identification d'idées récurrentes, à leur regroupement et à l'examen des thèmes abordés dans les textes. Ces thèmes représentent un codage, qui est une opération de marquage et de classement des éléments structurés dans une expression, une phrase, un paragraphe ou texte.

Les codages permettent d'organiser les relations logiques et signifiantes entre elles-mêmes. Ainsi, l'établissement de codes dépendra de l'objectif de l'approche qualitative.

Selon Miles et Huberman (2003), il existe deux types de codage thématique : le codage a priori et le codage inductif. Le premier consiste à l'utilisation d'une liste de thèmes préétablis, selon la problématique de recherche ou la connaissance du sujet étudié. Dans le codage inductif, il n'y a pas d'hypothèse préalable sur le contenu des documents, par conséquent les codes sont établis progressivement, au cours de l'analyse en fonction du sens qui émerge de chaque texte. Ils peuvent donc changer et évoluer. Ce type de codage thématique permet d'obtenir une compréhension profonde de l'objet de recherche et il est indiqué pour l'analyse des textes qui n'ont pas été élaborés pour la recherche, ni produits par les acteurs concernés, comme le cas des référents institutionnels ci-choisis.

Dans ce cadre, les thèmes qui constituent les codages inductifs ont émergé en fonction d'une caractérisation qui a été formulée à partir des indications données par Paillé et Mucchielli (2008) : la récurrence, définie par la répétition des idées dans les textes analysés ; l'opposition, qui désigne les idées qui semblent opposées ; la similitude, qui regroupe les propositions d'une thématique commune ; la complémentarité, qui montre les idées qui s'expliquent les unes les autres ; et, la subordination, concernée par les propositions qui peuvent être considérées en tant que subdivision l'une de l'autre.

Ainsi, la méthodologie d'analyse thématique inductive a suivi les étapes ci-dessous :

- Lecture linéaire des textes : une première vision panoramique, afin d'identifier progressivement les thèmes.
- Structuration des thèmes : la mise en place d'un arbre thématique avec les thèmes identifiés à partir des lectures complémentaires des textes. En effet, l'arbre thématique peut être considéré comme une représentation ordonnée et logique des thèmes retenus, de leurs relations de subordination, convergence et complémentarité, autrement dit par rapport à leur hiérarchisation et articulation. Pour Paillé et Mucchielli l'arbre thématique constitue une analogie aux relations

existantes entre les troncs et les branches d'un arbre : « *typologie, type et sous-type ; thèmes fédérateurs et sous-thème ; pôles, angles, dimensions et leurs subdivisions ; constats et thèmes apparentés ; etc.* » (Paille et Mucchielli, 2008, p. 192).

- Lecture croisée des thèmes des arbres thématiques : une nouvelle mise en perspective de l'analyse de contenus pour répondre aux questions précédemment posées.

3.2 Les résultats

a) *Bulletin officiel spécial n°4 du 29 avril 2010*

Le bulletin sur le programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique a présenté les différentes activités physiques, sportives et artistiques – APSA. Si la dimension motrice apparaît comme la conception clé pour le développement des APSA, deux autres dimensions ont une place très importante dans l'enseignement de l'EPS selon ce document : les habitus de santé et les valeurs morales. En effet, ces sous-thématiques ne sont pas tout à fait nouvelles, car elles étaient déjà au cœur des propositions défendues par Georges Demeny et Georges Hebert au début du XX^e siècle.

Par ailleurs, le texte du Ministère de l'Education Nationale précise que l'EPS au Lycée a pour finalité de « [...] *former, par la pratique scolaire des activités physiques, sportives et artistiques un citoyen, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué* » (2010, p.2). A partir de cette citation, on peut comprendre que le sport et les activités physiques ne sont pas la finalité de la discipline, mais ils contribuent à la formation de citoyens. Dans ce sens, deux dimensions de travail sont présentées : une sociale et autre individuelle. Pour la première, les thèmes développés sont la responsabilité, le respect

d'autrui et le vivre ensemble. Pour la dimension individuelle, les thèmes subjacents sont la motricité, la pratique physique régulière et autonome, les habitus de santé, les activités corporelles et professionnelles. Ces derniers éléments seront la clé permettant la construction identitaire et l'estime de soi des adolescent(e)s, comme précise le document. Ainsi, le travail de l'enseignant d'EPS à partir des APSA, pour la formation de citoyens lucides et réflexifs selon deux dimensions – sociale et individuelle –, transforme les élèves en sujets capables.

Toutefois, même si le Bulletin officiel explique la finalité de l'EPS, la présentation des APSA renvoie à deux approches : une liée à l'idée de ces dernières comme la finalité et l'autre comme le moyen. Dans le document, le point est abordé lors de la description des cinq compétences propres à l'ESP, en disant qu'elles circonscrivent l'ensemble des activités physiques, sportives et artistiques et permettent l'accès des étudiants au champ culturel de celles-ci (MEN, 2010, p.3).

Cependant, il n'est pas toujours évident d'établir l'analyse thématique du document, notamment du fait de l'emploi de différents termes tels que « activités physiques », « pratiques physiques », « réalisation motrice » et « activités corporelles » utilisés comme synonymes. Ces termes ont différentes approches et révèlent parfois des conceptions différentes.

En outre, le document montre le processus de légitimation de la culture scolaire en liaison avec le processus de sélection, de réélaboration et de justification d'une culture hors école. Forquin (1991, p.36) argumente que les contenus d'enseignement sont des « *produits d'un processus continu de sélection culturelle et d'élaboration didactique* ». Dans ce sens, la culture est une thématique centrale pour l'équipe ministérielle en ce qui concerne l'EPS et les APSA. Sur le bulletin, le terme « culture » est abordé dans plusieurs passages et dans plusieurs sens : culture contemporaine, culture élargie, ouverture culturelle, culture raisonnée, patrimoine culturel, champ culturel, richesse culturelle, culture commune et culture humaine.

Tableau 6 – L'arbre thématique : Bulletin Officiel n°4 du 29/04/2010

Thème central	Thème fédérateur	Sous-thèmes		
Activités physiques, sportives et artistiques	Formation de citoyens (sujet capable)	Dimension sociale	Responsabilité	
			Respect d'autrui	
			Vivre ensemble	
		Dimension individuelle	Motricité	- Pratiques diversifiées - Performance - Réussite
			Pratique physique régulière et autonome	- Construction Identitaire - Estime de soi
			Habitus santé	

b) *Fiches d'activités physiques sportives et artistiques (APSA)*

Les fiches APSA pour les Lycées de la voie générale, technologique et professionnelle, du Ministère de l'Education Nationale, sont présentées sur la forme de 62 fiches déclinées en connaissances, capacités et attitudes¹¹ qui constituent les compétences de la discipline d'EPS. Chaque fiche représente le développement de l'une des cinq compétences propres à l'EPS (voir tableau 4, p.51) parmi une APSA déterminée. Ainsi, les connaissances sont développées par rapport à l'activité, à l'action de l'élève sur lui-même et à l'action de l'élève sur les autres. Comme souligne le Bulletin Officiel, les connaissances ont une dimension individuelle – dans le champ théorique et pour la pratique – et une dimension collective – de règles, sécurité et organisation. Ensuite, la manière dont les capacités s'élaborent est liée au concept de savoir-faire. Celui-ci évolue aussi bien au moment de

¹¹ Nous allons continuer à discuter autour de la thématique des « connaissances, capacités et attitudes » au cours de la rubrique « 4 » page 64. Pourtant, la liste nationale d'APSA définit le terme connaissance comme « des informations que doit s'approprier l'élève. Elles relèvent de plusieurs ordres : réglementaire, scientifique, tactique, technologique » ; de l'autre côté, les capacités « [...] attestent du pouvoir d'agir. Elles renvoient à l'activité de l'élève, à la mobilisation, la mise en œuvre des connaissances pour faire (être capable de...), aux savoir-faire en action » ; et, en dernier les attitudes « [...] définissent comme prédisposition à agir, une manière d'être. Elles organisent les comportements que l'élève doit avoir dans ses relations aux autres, à lui-même ou aux événements qu'il vit » (MEN, 2011, p.2).

l'activité que lors de sa préparation et organisation. En même temps, les attitudes attendues se constituent de l'élève à lui-même et de l'élève à autrui.

A la différence du Bulletin officiel, les fiches APSA du Ministère de l'Education Nationale sont plus précises. Elles affirment que le but de l'EPS est la formation des citoyens lucides et réflexifs par les activités physiques, sportives et artistiques. En analysant les thématiques liées aux connaissances, capacités et attitudes défendues par le document, nous pouvons facilement identifier les valeurs qui sont à la base de leur conception : coopération, construction, estime de soi, autonomie, engagement, réflexivité, respect, soutien, responsabilité, disponibilité, criticité.

Pourtant, il est essentiel de mettre en avant la conception derrière l'affirmation de formation des citoyens autonomes et éduqués physiquement. Au-delà de la dimension d'habitus de santé et d'entretien de soi, la conception est liée à la performance physique. Quand le texte met l'accent sur le développement de la performance, la thématique est alors corrélée aux mots vitesse, équilibre, impulsion, coordination et endurance.

Tableau 7 - L'arbre thématique : Fiches d'activité physique, sportive et artistique (APSA)

Thème central	Thème fédérateur	Sous-thèmes	
Activités physiques, sportives et artistiques	Etre capable	Connaissances	Théorie Pratique Règles Organisation Sécurité
		Capacités	Savoir-faire Performance Adaptation Coopération Construction
		Attitudes	Estime de soi Autonomie Réflexivité Engagement Criticité Respect Soutien Responsabilité Disponibilité

c) *Lettre de rentrée 2012*

A la différence des documents du Ministère de l'Education Nationale, les textes de l'académie de Lille sont plutôt destinés à l'organisation du travail enseignant à l'intérieur de l'établissement scolaire. *La lettre de rentrée 2012* a comme fil conducteur le travail élaboré par l'équipe pédagogique, en particulier par rapport à la construction du projet d'EPS. Dans ce sens, elle met en évidence l'importance d'un travail collectif à l'intérieur de l'établissement et propose une coordination des programmes des APSA entre tous les établissements du territoire.

Tableau 8 - L'arbre thématique : Lettre de rentrée 2012

Thème central	Thème fédérateur	Sous-thèmes	
Etablissement scolaire	Equipe pédagogique	Enseignant d'EPS	-Inspection -Formation continue -Pratiques professionnelles -Travail réflexif -Contrat d'objectifs
		Projet d'EPS	Sport scolaire

d) *L'enseignement de l'Education Physique et Sportive dans les établissements du second degré de l'académie de Lille*

Ce document présente la même thématique, avec le travail en équipe pour la sélection et l'élaboration de projets d'EPS. En bref, les thématiques analysées dans ce texte mettent en corrélation le projet d'établissement, le projet d'EPS et le projet de l'association sportive, tout en précisant l'articulation et la cohérence entre eux. Pour le projet d'EPS les thématiques sous-jacentes sont : le contexte, les contenus, l'enseignement, l'évaluation et les élèves. Ainsi, les contenus sont valorisés par rapport à la cohérence et la continuité, ainsi qu'aux valeurs et à la diversification. De plus, l'enseignement doit être adapté par rapport aux caractéristiques des élèves et l'évaluation doit avoir comme référent les compétences propres à l'EPS. D'ailleurs, le texte de l'académie de Lille est clair dans l'affirmation que l'EPS ne doit pas avoir dans son projet toutes les APSA en tant que contenus d'enseignement : « *elle ne doit pas pour autant impliquer l'enseignement de toutes les APSA des différents groupes d'activités. En effet, pour être efficace, la programmation des APSA doit tenir compte de la durée nécessaire aux apprentissages et à leur stabilisation* » (Calais et al., 2012a, p.15).

Par ailleurs, les recommandations de l'académie de Lille pour l'enseignement de l'EPS ont un autre thème majeur : les enseignants. Pour ceux-ci, le travail doit se développer

en équipe et les éléments clés pour leur réussite sont l'innovation, l'actualisation et la formation continue. Non seulement pour la pratique professionnelle, mais également pour l'élaboration des projets pédagogiques, il leur est suggéré l'utilisation régulière des bulletins officiels, des recueils de l'actualité et des revues professionnelles.

Contrairement au doute que nous pouvions avoir sur le *Bulletin officiel spécial n°4 du 29 avril 2010* quant à la constitution des APSA comme le moyen ou comme la finalité, l'académie de Lille est explicite sur le sujet : « [...] il s'agit de préciser dans quelle mesure les APSA constituent des moyens et non des fins en soi et de montrer la valeur éducative de l'EPS pour le public particulier de l'établissement » (Op. cit., p.7).

Tableau 9 - L'arbre thématique : L'enseignement de l'EPS dans les établissements du second degré de l'académie de Lille

Thème central	Thème fédérateur	Sous-thèmes	
Enseignant d'EPS	Projet d'EPS	Projet d'établissement	
		Projet de l'association sportive	
		Contexte	
		Enseignement	
		Elèves	Caractéristiques Développement Réussite
		Contenus	Cohérence Continuité Diversification Valeurs
		Evaluation	Compétences
		Professionalité	Innovation Formation continue Travail en équipe

3.3 Discussion

Pour répondre aux questions posées au début de ce chapitre, nous faisons appel à une proposition du sociologue Philippe Perrenoud sur le curriculum formel, il affirme que celui-ci

[...] est un monde de textes et de représentations : les lois qui assignent les buts à l'instruction publique, les programmes à mettre en œuvre dans les divers degrés ou cycles d'études des diverses filières, les méthodes recommandées ou imposées, les moyens d'enseignement plus ou moins officiels et toutes les grilles, circulaires et autres documents de travail qui prétendent assister ou régir l'action pédagogique (Perrenoud, 1993, p.3).

La réflexion de l'auteur explicite bien la complexité d'une analyse des référents institutionnels pour la construction d'un curriculum officiel.

De même, Forquin (2008) explique qu'il existe quatre questionnements sociologiques différents/complémentaires sur les curricula : le curriculum comme opérateur de sélection et de transmission culturelle ; l'étude de la forme curriculaire ; la dimension politique du curriculum ; et le curriculum à travers sa fonction de gestion des flux d'élèves. Nous pouvons par conséquent observer que ces quatre questionnements peuvent composer l'analyse thématique inductive des documents présentés.

Plusieurs termes et thématiques font écho dans ces documents, même s'ils n'ont pas forcément le même objectif. Par exemple, nous pouvons constater la réitération d'expressions telles que le respect, la responsabilité, l'estime de soi, ou encore les attentes de réussite, l'efficacité et la performance.

En interprétant les thématiques repérées dans les textes, il est possible d'affirmer que les référents institutionnels orientent la sélection et l'élaboration de projets et contenus d'enseignement en EPS en fonction du contexte de l'établissement, des caractéristiques des élèves et de la culture locale. Celle-ci comprise comme l'univers culturel existant en dehors de l'établissement et qui correspond plus spécifiquement à la commune et à la région où il est situé. Simultanément, ce projet doit être construit en équipe et en cohérence avec le projet d'établissement. De plus, les choix des enseignants et de l'équipe pédagogique doivent avoir comme source les référents académiques et nationaux.

En ce qui concerne les contenus d'enseignement, les activités physiques, sportives et artistiques constituent les connaissances propres à l'EPS. L'orientation donnée par les textes officiels permet la mise en place d'une valorisation de la diversité des pratiques. Ainsi, l'évaluation des contenus se réalise en fonction des cinq compétences propres à l'EPS qui sont déclinées en connaissances, capacités et attitudes. En revanche, les projets d'EPS doivent être composés de l'ensemble des APSA nationales et académiques, auxquelles peut s'ajouter une activité – physique, sportive ou artistique – autre, choisie par l'équipe de l'établissement. Sans hésiter, les textes reconnaissent la complexité de ce travail :

la conception d'un enseignement de l'EPS et sa mise en œuvre concrète, qui s'inscrit dans ce cadre institutionnel, sont complexes. Elle suppose une réflexion collective et individuelle afin de rendre effective dans le cadre des leçons d'EPS la poursuite des finalités sans quoi, le risque est fort que les interventions ne se réduisent qu'à une simple succession planifiée des compétences attendues dans chacune des APSA (Calais *et al.*, 2012a, p.6).

De surcroît, il y a une attention prioritaire qui doit être portée au développement des activités de pleine nature et pour l'entretien du corps, car elles ne sont pas proposées au collège, selon les textes officiels. L'argument concerne aussi les activités physiques, sportives et artistiques qui sont moins fréquemment enseignées dans les établissements. Entre celles-ci, l'accent est mis sur la pratique des activités artistiques et acrobatiques, telles que la danse et les arts du cirque. L'idée défendue est qu'elles contribuent à la sensibilisation à l'histoire des arts, en mettant en évidence une perspective historique et culturelle.

En bref, même si les activités physiques, sportives et artistiques transitent entre les moyens et la finalité de l'EPS, à partir d'un regard épistémologique, le discours central est celui qui concerne la formation des citoyens lucides et réflexifs, éduqués socialement et physiquement. Les textes officiels comprennent que la réussite de ce travail fait de l'EPS une discipline fondamentale pour le développement de sujets capables.

4. Connaissances, capacités et attitudes... Qu'appelle-t-on compétences en EPS ?

Actuellement, nous pouvons affirmer que la notion de compétence n'est pas nouvelle. En effet, cette notion est issue de plusieurs domaines différents, comme le monde de l'entreprise et de l'économie qui en sont les précurseurs (Perrenoud 1997, Forquin 2008, Legendre 2008, Harle 2010). Son développement peut être associé à la multiplication des tâches et à la croissance de la compétitivité dans le monde du travail.

En même temps, avec la multiplicité des dispositifs curriculaires et le développement de la formation professionnelle, la notion a gagné en notoriété dans la formation initiale, d'abord dans l'enseignement professionnel puis plus récemment dans l'enseignement général (Forquin 2008, Harle 2010). Forquin argumente que ces compétences sont exigibles « [...] sur le marché de l'emploi, exprimées elles-mêmes en référentiels d'emplois à partir desquels sont élaborés des référentiels de diplômes » (2008, p.147).

Dans ce contexte, pourtant, il nous paraît prudent de préciser que cette recherche n'a pas pour objectif de faire une analyse du concept de compétence dans la formation de base à partir de l'exemple de l'EPS. La notion de compétence est actuellement suffisamment analysée dans le domaine de l'éducation, de nombreux écrits établissent des approches plus profondes sur la question. Par conséquent, nous allons plutôt essayer de comprendre ce qui est appelé compétence en EPS, ainsi que son rapport avec le curriculum formel, pour mieux décliner la trame de la sélection et de l'élaboration des projets et contenus d'enseignement en EPS.

Legendre (2008), dans une étude très approfondie sur l'usage de la notion de compétences dans l'entreprise, dans la formation d'adultes, dans la formation de base et dans la formation professionnelle des enseignants, affirme que les projets par compétences s'inscrivent dans un essai de professionnalisation de l'enseignement en lien avec le monde du

travail. Le même auteur argumente que le développement de programmes par compétences est « *indissociable* » du développement des compétences professionnelles. Dans ce sens, l'autonomie visée par la formation de base serait effectivement la formation pour les activités professionnelles dans la vie quotidienne. Perrenoud de son côté, dans une étude sur la construction de compétences dans l'école, part dans un autre sens, en déclarant qu'une « [...] *compétence ne renvoie pas nécessairement à une pratique professionnelle [...]* » (1997, p.44). Pour ce dernier, la question se pose très différemment dans le cadre des formations générales, car celles-ci n'ont pas pour but d'emmener les élèves à une (ou des) profession(s) particulière(s).

En effet, l'approche par compétences a été l'objet de débat du Parlement européen et il en a résulté la publication de la circulaire « *Recommandation du Parlement européen sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* » de 2006. Ce texte constitue une approche économique et professionnelle de l'éducation, car il identifie les compétences clés dont chaque personne a besoin pour obtenir un emploi, pour être un adulte socialement inclus et pour exercer la citoyenneté. Ainsi, les recommandations européennes définissent la compétence comme « *un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte* » (Parlement Européen, 2006, p. 13). A partir de cette compréhension, le cadre européen de référence décrit huit compétences clés : communication dans la langue maternelle ; communication en langues étrangères ; compétence mathématique et compétence de base en sciences et technologies ; compétence numérique ; apprendre à apprendre ; compétences sociales et civiques ; esprit d'initiative et d'entreprise ; et, sensibilité et expression culturelles.

En conséquence, on peut observer que ces compétences regroupent les notions telles que connaissances, aptitudes (ou capacités) et attitudes. La première notion désigne ce qui doit être acquis et qui est élaboré par l'étude ou par l'expérience. L'aptitude est liée au

savoir-faire qui requiert des opérations mentales. Elle peut être reproduite dans plusieurs domaines et activités. Enfin, l'attitude peut être considérée comme une prédisposition acquise à une manière d'être ou d'agir dans des différentes situations. Cependant, même si on peut voir l'influence de ces notions sur l'élaboration des fiches d'activités physiques, sportives et artistiques de la discipline d'EPS, les compétences du cadre européen ne se rapportent pas à la thématique des activités physiques et sportives.

Ainsi, dans le cas des compétences en EPS, pourrions-nous affirmer qu'il s'agit de compétences qui constituent une approche économique et professionnelle de l'éducation ? Tout d'abord, tel que montré précédemment, les référents institutionnels de la discipline d'EPS abordent la thématique d'activités professionnelles. Par ailleurs, concernant les dimensions des connaissances, capacités et attitudes qui constituent les compétences de l'EPS, nous pouvons trouver les thèmes « organisation, adaptation, coopération, construction, autonomie, engagement, responsabilité, etc. » qui sont tout à fait liés aux compétences professionnelles. Cependant, ces thèmes sont très généraux et non spécifiques à une profession particulière, ou à un groupe de professions. Forquin clarifie qu'il existe

[...] en fait une multiplicité de pratiques sociales qui peuvent servir de référence aux savoirs et aux apprentissages scolaires : pratiques techniques aussi bien que scientifiques, pratiques politiques ou civiques, pratiques domestiques, pratiques professionnelles, pratiques artistiques, pratiques de communication et de sociabilité (2008, p.142).

Par ailleurs, quand on regarde la définition des compétences propres à l'EPS (tableau 4), la dimension de performance physique est largement présente. Comme exposé précédemment, la performance physique est liée aux mots suivants : vitesse, équilibre, impulsion, coordination et endurance. En fait, la dimension de performance associée aux programmes par compétences est justifiée par le caractère pratique et observable que ceux-ci doivent avoir, à la différence du caractère théorique que constituent les programmes par objectifs, par exemple. Par ailleurs, la performance est très corrélée aux pratiques sportives,

car celles-ci ont pour idéal de se dépasser et de se perfectionner pour réussir et triompher. Ainsi, à partir du moment où les compétences en EPS s'approchent de la performance physique, elles s'approchent d'une certaine façon des compétences développées dans le cadre de la formation d'athlètes. Si on part de la compréhension qu'être athlète est une profession très spécialisée, on peut affirmer qu'il existe une association entre le développement des compétences en EPS et celui des compétences professionnelles dans le monde sportif.

Une autre caractéristique qui compose le programme par compétences en EPS, présenté par les référents institutionnels, est la possibilité de choix accordé aux enseignants. Ce point est facilement identifiable dans les textes officiels académiques et nationaux. En bref, nous pouvons dire que ce choix est lié aux méthodes pédagogiques et didactiques de la discipline, mais aussi aux activités physiques, sportives et artistiques, car il est précisé que les activités officiellement suggérées ne doivent pas toutes intégrer les projets d'EPS. D'ailleurs, chaque établissement a la possibilité de choisir une activité physique, sportive ou artistique qui n'est pas indiquée par les référents institutionnels. Perrenoud (1997) argumente que la possibilité du choix est une caractéristique des programmes par compétences, cependant il présente deux problèmes : lorsqu'ils ont le choix, les enseignants conceptualisent l'enseignement à partir de leur propre vision de la société et de la culture ; d'autre part, si l'enseignant n'a pas d'intérêt pour l'approche par compétence, l'activité développée aura une fin en elle-même. Autrement dit, dans l'exemple de l'EPS, les enseignants peuvent développer des compétences des sports collectifs avec pour unique but de faire que les élèves jouent aux sports collectifs, et non pour former des citoyens lucides et réflexifs comme le voudrait l'approche par compétences en EPS.

De plus, le nombre de compétences à développer en EPS est très diversifié. Même si la base de toutes les activités physiques, sportives et artistiques correspond aux cinq compétences propres de l'EPS, celles-ci sont partagées en 62 fiches, et uniquement pour le

Lycée. Chaque APSA décline chaque compétence en connaissances, capacités et attitudes, selon deux niveaux différents. Ainsi, les enseignants d'EPS sont confrontés à une grande complexité de tâches de travail pour la construction de la discipline.

Les connaissances, les capacités et les attitudes constitutives des compétences en EPS s'inscrivent dans trois perspectives : premièrement, une perspective constructiviste quand l'accent est mis sur l'activité de l'élève par rapport aux propriétés et au fonctionnement de son corps ; deuxièmement, une perspective interactionniste lorsque les élèves doivent confronter leurs connaissances à l'action ; et, dernièrement, une perspective sociale quand la compétence vise l'action et la réflexion vers autrui.

En général, les compétences de la discipline d'EPS suivent la tendance de cette approche pour la formation de base professionnelle et générale. Il y a dans les textes officiels une orientation très claire par rapport à l'adaptation des contenus d'enseignement aux caractéristiques des élèves et à leurs acquis antérieurs, tout en prenant en compte les contextes et les enjeux identifiés. De plus, ces compétences doivent être acquises afin de les appliquer a posteriori dans la vie quotidienne et professionnelle. Ainsi, nous pouvons dire que les compétences en EPS sont évoquées pour développer la réflexion, l'autonomie et le pouvoir d'agir à partir de pratiques dans des situations structurées et concrètes. Dans ce sens, l'envie d'apprendre par compétences en EPS doit dépasser la simple acquisition de connaissances afin de former effectivement des sujets capables.

5. Conclusions

Les indications sur la sélection et sur l'élaboration des projets et contenus d'enseignement dans les référents institutionnels révèlent une construction complexe et originale. D'ailleurs, des perspectives divergentes sur les contenus et compétences à

développer coexistent dans les textes. Si on affirme d'un côté qu'il y a une didactique de l'EPS « *dans, par et pour l'école* » (Arnaud, 1989), que les activités physiques et sportives sont les moyens de la discipline et qu'elles ne doivent pas se confondre avec l'EPS elle-même, il est également possible de trouver des indications qui amènent à une construction de projets qui ne font de l'EPS qu'une discipline pour la pratique sportive. Si l'objectif de l'EPS est la formation de citoyens lucides et réflexifs, quel est l'intérêt du développement de la performance à partir de la vitesse, de l'équilibre, de l'impulsion, de la coordination et de l'endurance ?

Ces questions renvoient à la discussion de la légitimité de l'EPS à l'école, car nous pouvons supposer qu'il existe d'autres moyens d'arriver à la finalité de former des citoyens lucides et réflexifs, socialement et physiquement éduqués, tel que présentent les documents. Dans ce sens, ne serait-ce pas les APSA qui constituent la légitimité de l'EPS ? Si oui, pourquoi ne constituent-elles pas son objectif ? Cela semble une question importante pour problématiser dans le domaine de l'EPS, car probablement les divergences présentées sur les textes peuvent se refléter sur les projets pédagogiques des enseignants et sur l'enseignement lui-même.

Le choix des activités physiques, sportives et artistiques, organisées en plusieurs compétences, est une initiative qui cherche à maximiser les expériences corporelles des élèves et à diversifier les références culturelles. Ce type d'approche amène cependant à un éventuel manque d'homogénéité entre les établissements et entraîne les enseignants d'EPS dans une problématique de choix d'enseignement et de compétences à développer.

Par ailleurs, dans les indications officielles pour l'enseignement de la discipline, on accorde de l'importance à l'évolution des pratiques non habituelles (les activités physiques de plein air, les activités d'entretien du corps, les activités artistiques telles que la danse et le cirque). Néanmoins, la possibilité du choix peut limiter cette approche à la bonne intention

des référents nationaux et académiques, surtout si les établissements d'enseignement ne disposent pas d'équipements pour telle ou telle pratique ou si les enseignants ne comprennent pas les fondements et les apports originaux des différentes propositions.

Il est également facile de comprendre que l'enseignement de l'EPS doit se différencier selon les publics scolaires. Pour cela le professeur est idéalisé en tant qu'un professionnel pouvant s'adapter aux changements sociaux et culturels, avec une grande capacité de création et d'élaboration. Dans ce sens, l'enseignant de la discipline joue un rôle très important pour la légitimation de celle-ci. Forquin explique qu'une « *discipline scolaire ne se définit pas seulement comme un ensemble particulier de contenus d'enseignement renvoyant à un domaine spécifique du savoir, mais aussi comme une forme institutionnalisée, un mode particulier d'organisation, de structuration et de communication de ces contenus* » (Forquin, 2008, p.155).

Sans aucun doute, le travail en équipe constitue un élément très important pour l'élaboration de projets en EPS. Il nous reste donc à connaître les effets du travail en équipe pour la sélection de contenus. Indubitablement, les documents officiels permettent à chaque équipe pédagogique de créer des stratégies adaptatives et interprétatives par rapport à leurs instructions, avec pour argument d'adapter l'enseignement aux caractéristiques de l'établissement, des élèves et aux cultures locales. Ainsi, les enseignants sont incités à faire un travail réflexif avec leurs collègues et à participer aux programmes de formation continue.

De cette façon, les référents académiques et nationaux représentent une source d'influence primordiale, car ils définissent la finalité de la discipline d'EPS, les compétences à développer chez les élèves, les conceptions des activités physiques, sportives et artistiques et les procédures que les enseignants doivent suivre pour réaliser leur travail.

Il reste en effet à s'interroger sur la prise en compte réelle de ces référents pour la sélection et l'élaboration de projets et contenus d'enseignement en EPS. Cette question sera

abordée dans le troisième chapitre de cette étude, dans lequel il sera présenté une étude de cas de ce qui est sélectionné par les enseignants d'EPS d'un Lycée de niveau général, localisé dans la commune de Roubaix, nord de la France.

CHAPITRE 3.

CE QUI EST SÉLECTIONNÉ POUR L'ENSEIGNEMENT EN EPS : L'ÉTUDE DE CAS D'UN LYCÉE

1. Introduction

La sélection des contenus d'enseignement et l'élaboration du projet d'EPS sera présentée dans ce chapitre à partir de l'étude de cas d'un établissement scolaire. Nous allons donc nous intéresser aux témoignages des acteurs qui en font partie. En effet, l'analyse va concerner les actions individuelles et collectives qui ont pour but la planification et la structuration de la discipline d'EPS.

Dans un premier temps, il sera exposé une réflexion autour des conceptions en EPS véhiculées par l'académie de Lille, car nous comprenons que le lycée enquêté est inséré dans un contexte bien spécifique, celui du Nord de la France. Cette approche sera développée, en exposant les principales contributions des académies qui ont le plus influencé l'EPS depuis son intégration au Ministère de l'Education Nationale en 1981.

Deuxièmement, nous allons préciser les caractéristiques de l'établissement scolaire choisi : le Lycée Baudelaire à Roubaix. Il sera présenté la méthode utilisée dans le cadre de cette recherche – les entretiens semi-directifs - et le processus mené pour l'analyse du recueil de données – l'analyse thématique verticale d'entretiens.

Dans un dernier temps, les informations obtenues à partir de l'étude de données seront débattues en prenant en compte le cadre théorique exposé au cours du premier chapitre, mais également les hypothèses établies au préalable et la question centrale qui constitue le fil conducteur de ce travail. Pour finir, nous exposerons les principales conclusions concernant l'étude de cas de l'établissement scolaire enquêté.

2. L'EPS à l'académie de Lille : quelle(s) conception(s) suit-elle ?

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté quelques éléments de la constitution de la discipline d'EPS dans le contexte français, depuis son intégration par le Ministère de l'Education Nationale en 1981, afin d'identifier les conceptions de base qui ont pu influencer les recommandations officielles pour la mise en forme des projets d'enseignement au Lycée. Parallèlement, nous avons explicité que les référents institutionnels pour la mise en forme des projets et contenus d'enseignement en EPS sont soit d'ordre régional puisque publiés par les académies, soit national puisque publiés directement par le Ministère de l'Education Nationale. Cependant, pour l'étude de cas d'un Lycée situé dans la commune de Roubaix, Nord de la France, nous allons donner plus de précisions à cette analyse, en soulignant qu'il existe au sein des académies différentes conceptions d'enseignement de la discipline d'EPS qui guident les choix effectués. Cela semble important pour nous permettre d'approfondir l'analyse qui sera développée au cours de ce chapitre, basée sur un établissement scolaire qui répond aux exigences spécifiques d'une académie déterminée : l'académie de Lille. Pour cette discussion, nous ferons appel aux contributions d'un ouvrage¹² qui montre les quatre courants les plus marquants de l'EPS existants en France, développés dans quatre académies différentes depuis 1981. Parallèlement, il sera effectué une comparaison de ces conceptions avec l'analyse des textes officiels de l'académie de Lille, présentée dans le chapitre précédent.

Initialement, selon Seners (2005), à partir du moment où l'EPS a été transférée du Ministère de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs au Ministère de l'Education Nationale en 1981, une importante réforme de la discipline a été mise en place par les enseignants, par les

¹² Seners, P. (dir.). (2005). *4 courants de l'EPS de 1985 à 1998*. Paris : Vigot.

inspecteurs et par des groupes techniques disciplinaires au sein des académies. Dans ce mouvement, Seners (2005, p. XX) explique que deux groupes se sont positionnés : le groupe appelé « culturalistes » qui défend l'enseignement de l'EPS au travers des Activités Physiques Sportives et Artistique (APSA) ; et, le groupe dit « développementalistes » qui privilégie l'enseignement de la discipline par des domaines d'action, c'est-à-dire plutôt dirigé vers les compétences méthodologiques sociales (voir tableau 3, p.50). Ainsi, de façon plus ou moins proche des idées positionnées par ces deux groupes, quatre académies ont constitué la base de la réflexion sur l'EPS depuis les années 1980 et ont formulé les contributions les plus marquantes dans le développement de la discipline sur le territoire français : il s'agit des académies de Créteil, Dijon, Lyon et Nantes. Notre intérêt est donc de comprendre en quoi l'académie de Lille se rapproche ou se distancie des idées véhiculées par ces quatre, afin d'identifier plus précisément les conceptions qui sont destinées aux professeurs d'EPS d'un établissement scolaire du Nord de la France.

Tout d'abord, pour DAVISSE (2005) l'académie de Créteil a constitué un travail centré sur l'élève. Selon l'auteur, cette orientation a été déterminée par une situation d'échec scolaire marqué dans un contexte socio-économique sensible – l'Est Parisien - et aussi par une situation particulière puisque l'académie ne disposait pas de pôle de recherche et de formation en STAPS, ce qui a poussé le développement d'un travail plus orienté sur les réalités des établissements scolaires. Ainsi, motivée par un sentiment de lutte contre l'échec scolaire et dans le but de faire entendre la voix des professeurs d'EPS, l'académie de Créteil a mis en place un projet qui partait de la réalité du terrain, pour comprendre ce qui s'enseignait et ce qui s'apprenait, c'est-à-dire ce qui se passait concrètement dans les cours d'EPS et ce que cela produisait sur les élèves, afin d'identifier les transformations nécessaires à la réussite de ces derniers. Dans ce sens, DAVISSE (2005, p. 39) explique que l'académie de Créteil a créé deux axes de travail pour l'EPS :

- 1) Préciser le rapport entre le sens que prennent pour les élèves les contenus de formation qui leur sont proposés au long d'une scolarité, et le contenu culturel des APS (Activités Physiques et Sportives) qui fondent les pratiques scolaires ;
- 2) En tirer des indications pour les choix qui constituent les questions clefs du travail de programmation.

Donc, pour cette académie, la conception d'enseignement d'EPS met l'élève au centre du système éducatif, dans le sens où le professeur doit élaborer son projet d'enseignement en prenant en compte, par exemple, l'âge, le sexe, le milieu d'origine et le niveau scolaire des étudiants. Ainsi, à partir de cette conception, les contenus d'enseignement se rapprocheront de leurs réalités, mais ils vont également les motiver d'avantage et aider à la mise en place d'outils contre l'échec scolaire.

Dans une autre démarche, Roche (2005) montre que pour l'académie de Dijon, l'accent a plutôt été mis sur la question de la légitimation de la discipline d'EPS, avec pour tentative de justifier la place de cette matière dans le système scolaire. Par conséquent, la problématique lancée par l'académie a été de trouver une légitimité : un rôle de socialisation de la discipline dont la contribution effective serait de préparer les élèves à développer des habitudes de vie où l'activité physique a une place importante. Ainsi, la finalité des contenus d'enseignement de l'EPS serait de les réinvestir dans d'autres activités dans lesquelles le mouvement humain a le besoin de se faire comprendre, réguler et pratiquer. Par ailleurs, la conception construite par cette académie refuse la spécialisation des élèves dans une seule activité, elle considère qu'il faut leur offrir le plus grand nombre d'options pour évoluer vers une « *EPS complète* » (Roche, 2005, p. 69). Ces options sont liées aux « expériences corporelles », et non spécifiquement aux APSA. Ainsi, la planification des contenus d'enseignement en EPS doit suivre la notion de « classe de problèmes ». Par cette notion, l'académie de Dijon fait référence au développement des cours d'EPS à partir d'une situation problématique, dans laquelle les élèves doivent s'appliquer davantage afin de trouver des

solutions : « *ces expériences corporelles variées conduisent les élèves à s'éprouver, s'interroger, comparer, déduire et produire des réponses adaptées* » (Op. cit., p. 94).

Une autre réalité, présentée par Goirand (2005), parle du contexte de l'académie de Lyon, et à la différence des deux cas précédents, celle-ci est particulièrement tournée vers la recherche, en constituant le « courant lyonnais » d'EPS diffusé dans une revue scientifique : la revue *Spirales*¹³. Cependant, Goirand explique que, pour lui, ce courant avait comme principal objectif le changement des pratiques enseignantes à partir de l'exemple des recherches-action et non la production des connaissances comme une fin en soi. Dans ce sens, le changement des pratiques enseignantes avait pour but de réduire l'échec scolaire et de nourrir le référentiel pour le développement du travail de tous les enseignants d'EPS, en visant la continuité et la cohérence de la discipline. A la différence des autres académies, le courant lyonnais a centré sa réflexion sur les contenus d'enseignement en EPS, et non précisément sur l'élève comme dans le cas de l'académie de Créteil, ou sur la légitimité de la discipline comme à Dijon. Les contenus d'enseignement idéalisés au sein de cette académie comprennent l'éducation physique comme une culture physique, c'est-à-dire, selon l'auteur, « [...] *que les activités sportives et artistiques représentaient (...) les activités où l'homme a investi, au plus haut degré d'achèvement, ses capacités physiques de création* » (Goirand, 2005, p. 127). Plus spécifiquement, la culture physique qui donne les fondements de l'EPS dans ce courant devait viser la formation des citoyens qui savent eux-mêmes s'entraîner physiquement : « *l'élève physiquement éduqué est donc celui qui dispose des outils techniques et méthodologiques pour pratiquer à sa convenance une activité physique et profiter de toutes les occasions pour renouveler ses expériences* » (Op. cit., p. 130).

¹³ La revue *Spirales* était la publication du CRIS (Centre de Recherche et d'Innovation sur le Sport) de l'UFRAPS (Unité de Formation et de Recherche en Activités Physiques et Sportives) de Lyon. La revue a eu neuf numéros publiés entre 1985 et 1998, sur la thématique de la didactique de l'EPS (Goirand, 2005, p. 101).

Ainsi, les propositions de l'académie de Lyon, surtout diffusées par la revue *Spirales*, concernent des formulations didactiques dans différentes disciplines sportives, telles que l'athlétisme, le combat, la gymnastique, le handball, le tennis, le volleyball, le rugby, le basketball et le tennis. Ces formulations ont abordé des situations d'enseignement concret, mises en œuvre par les enseignants qui ont publié les textes. C'est la raison pour laquelle, selon Goirand, les idées de l'académie de Lyon ont grandement été appréciées par les enseignants d'EPS en France.

Pour finir, Delaunay (2005) raconte l'histoire de l'académie de Nantes et explique les contributions de celle-ci à l'EPS en France. En effet, cette académie a joué un rôle important dans le développement de la discipline, car les conceptions partagées dans les textes qu'elle a publiés ont contribué à l'élaboration des programmes nationaux. En bref, selon Delaunay, les contributions nantaises représentent la culture de l'EPS, car la force de ces conceptions se repose sur quatre piliers fondamentaux de la discipline :

l'identité propre de l'EPS, qui confère aux enseignants une identité professionnelle impossible à confondre avec celles des autres professionnels ; les savoirs fondamentaux (...) comme dans toutes les autres disciplines, une didactique propre centrée sur les rapports dialectiques du sujet et des savoirs, une conception de l'apprentissage, de l'évaluation et de la réussite de tous qui minimise la variable génétique si glorifiée en sport (Delaunay, 2005, p. 287).

De cette façon, l'académie de Nantes a permis de défendre une EPS proprement scolaire qui se différencie des activités physiques et sportives à l'extérieur des institutions éducatives, avec des pratiques et des valeurs qui leur sont propres. Autrement dit, les activités sportives scolaires ont pour but de faire que chaque élève réussisse, indépendamment de ses déterminismes biologiques et sociaux. Cette EPS effectivement scolaire proposée par Nantes est donc sur le même pied d'égalité que les autres disciplines scolaires et elle dispose en même temps d'une didactique singulière qui contribue à sa spécificité.

La présentation du travail, développé au cœur de ces quatre académies, montre quelques conceptions qui ont pu influencer plus concrètement la reconstruction de la discipline d'EPS depuis son passage au Ministère de l'Education Nationale en 1981. Cependant, ceci ne constitue pas une recherche scientifique / académique, mais un témoignage des acteurs qui ont vécu et participé à l'histoire de l'EPS. Ces témoignages ne peuvent être considérés comme la seule vérité de ces contextes ; on constate en effet par exemple une grande fierté chez Michel Delaunay lorsqu'il énumère les apports de l'académie de Nantes, on peut alors parfois douter de son objectivité. D'autre part, ce rapport d'expérience a laissé la possibilité aux acteurs qui étaient sur le terrain de s'exprimer, à la différence de la recherche construite par Lorca (2000), présentée dans le deuxième chapitre de ce travail. Ce dernier a également étudié le développement de la discipline depuis son intégration par le Ministère de l'Education Nationale, mais par le biais de publications scientifiques dans le domaine de STAPS, et non au travers les réalités des académies régionales qui ont contribué à la construction des programmes nationaux.

Lorca a pu structurer quatre « tribus » de conception de l'EPS : les socio-didacticiens, les formalistes didacticiens, les psycho-pédagogues et les socio-pédagogues. Les académies peuvent également être partagées en deux groupes différents : les « culturalistes », Créteil et Lyon ; les « développementalistes », Dijon et Nantes. Nous pouvons affirmer que la confrontation de ces deux travaux qui ont porté sur la même période et sur le même objet d'étude, mais à partir de différentes approches, nous semble une riche thématique à développer dans le champ de l'EPS.

Où l'académie de Lille se situe-t-elle par rapport à ses propositions ? Pour formuler une réponse à cette question, nous avons utilisé, en prenant en compte les limites de cette recherche, les documents officiels publiés par l'académie de Lille et non un rapport d'expérience des acteurs qui ont participé au développement de son histoire. Par conséquent,

parmi les propositions actuelles de cette académie, nous avons pu remarquer une différence importante par rapport aux quatre académies citées précédemment : une réflexion centrée sur les enseignants. La place donnée à ceux-ci est au centre des préoccupations, avec des recommandations pour le développement d'un travail réflexif et collectif. Ils jouent le rôle le plus important dans la réussite des élèves, à partir du moment où leur travail est constitué par l'innovation, l'actualisation et la formation continue.

Par ailleurs, la valeur véhiculée pour l'EPS, par l'académie de Lille, est focalisée sur l'épanouissement personnel : « *l'EPS apporte sa contribution en aidant les élèves à se révéler corporellement au travers des émotions sollicitées et de l'accroissement de leur motricité* » (Calais *et al.*, 2012a, p.24). Ainsi, les contenus d'enseignement de la discipline, les APSA, sont utilisés comme le moyen et non comme l'aboutissement de l'enseignement : « [...] *il s'agit de préciser dans quelle mesure les APSA constituent des moyens et non une fin en soi et de montrer la valeur éducative de l'EPS pour le public particulier de l'établissement* » (Op. cit., p.7).

Dans ce sens, en comparant ces indications avec les propositions de Lorca (2000), on peut dire que les conceptions de l'académie de Lille s'approchent de la tribu des « psychopédagogues » qui voit l'EPS comme une discipline de développement et d'épanouissement personnel à partir de la pratique motrice :

leur préoccupation est de développer et améliorer les procédures d'apprentissage du sujet par la qualité des relations et la prise de conscience des moyens utilisés. Les contenus d'enseignement sont constitués par la maîtrise de ces procédures; pas à proprement parler de savoirs et de connaissances dépendant d'une matière particulière (Lorca, 2000, p.148).

Parallèlement, on peut encore trouver des propositions qui s'assimilent aux idées diffusées par l'académie de Dijon, dans une approche « développementaliste ». Comme cette dernière, l'académie de Lille voit la base de la discipline comme une préparation des élèves à la vie sociale, où l'activité physique a une place importante, car la réussite scolaire est

constituée par « *l'acquisition des contenus disciplinaires en référence aux programmes, la maîtrise du socle commun des connaissances et des compétences, le développement personnel, l'accroissement de sa propre culture et l'adaptation d'une conduite responsable [...]* » (Calais *et al.*, 2012a, p. 24).

Evidemment, ces classifications, ou tendances, peuvent être caricaturales et réductrices pour connaître les actions entreprises par l'académie de Lille, cependant elles peuvent nous fournir des indices pour clarifier l'étude de cas qui sera développée au cours de ce chapitre.

3. L'étude de cas : les contenus d'enseignement et le projet d'EPS dans le Lycée Baudelaire, Roubaix

Le Lycée Baudelaire à Roubaix se situe au sein d'une cité scolaire qui existe depuis déjà 100 ans. Cette cité est partagée entre le collège et le lycée et comporte environ 1200 élèves qui construisent leurs cursus de formation. Plus précisément au lycée, 50 professeurs sont responsables de la formation de 542¹⁴ élèves, partagés dans les classes de seconde, première et terminale. Ce lycée leur offre un enseignement général et technologique et peut être suivi dans différentes filières : S, scientifique ; L, littéraire ; et, ES, économique et sociale. Ainsi, l'établissement compte 7 classes de seconde, 1 classe de première série L, 2 classes de première série ES, 3 classes de première série S, 1 classes de terminale série L, 2 classes de terminale série ES, et, 3 classes de terminale série S.

Au-delà du tronc commun d'enseignement, le lycée propose aux élèves les langues vivantes suivantes : anglais, allemand, espagnol et portugais, mais également quelques enseignements d'exploration : méthodes et pratiques scientifiques, sciences et laboratoire,

¹⁴ Information en ligne : www4.ac-lille.fr (consulté le 15 avril 2013).

principes fondamentaux de l'économie-gestion, sciences économiques et sociales, littérature et société, théâtre et patrimoine.

Au cours de l'année 2011/2012, le taux de réussite au Baccalauréat a été de 85%¹⁶, ce qui a placé le Lycée en 64^{ème} position sur 97 établissements du département du Nord. Selon le Ministère de l'Education Nationale, ce taux de réussite est supérieur à la moyenne nationale et à la moyenne académique, comme on peut le constater sur le tableau ci-dessous :

Tableau 10- Résultats du BAC 2012, Lycée Baudelaire¹⁵

Séries Bac	Effectif	Taux de réussite	Taux attendu académie
Total 2012	185	85%	78%
série S	87	90%	78%
série L	35	80%	78%
série ES	63	83%	78%
<i>Total 2011</i>	<i>235</i>	<i>72%</i>	<i>76%</i>
<i>Total 2010</i>	<i>218</i>	<i>71%</i>	<i>67%</i>

Pour l'enseignement de la discipline d'EPS, le lycée compte une équipe composée de 3 professeurs et une structure très diversifiée pour la pratique sportive : un grand gymnase pour la pratique de différents sports (basketball, handball, futsal, badminton et volleyball), une piscine, une piste d'athlétisme, une salle avec des tapis (pour la pratique de la gymnastique, de l'acrosport, de danse et des sports de combat), une salle de tennis de table, un mur d'escalade et un terrain extérieur multisports.

¹⁵ Tableau en ligne : <http://lille.aujourd'hui.fr/etudiant/annuaire-lycees/lycee/lycee-baudelaire-roubaix/palmares.html> (Consulté le 15 avril 2013)

¹⁶ Classement *Palmarès* des lycées en France, publié par le journal *Le Parisien* avec les données fournies par le Ministère de l'Education Nationale. En ligne : <http://lille.aujourd'hui.fr/etudiant/annuaire-lycees/lycee/lycee-baudelaire-roubaix/palmares.html> (Consulté le 15 avril 2013).

D'une façon générale, les APSA, partagées entre les 5 compétences propres à l'EPS, qui composent l'offre d'enseignement au lycée Baudelaire, sont distribuées de la façon suivante :

Tableau 11 - APSA composantes du programme d'EPS au Lycée Baudelaire¹⁷

Compétences Propres à l'EPS	APSA
<i>CP1 - Réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée</i>	- <i>Course de Demi-fond</i>
	- <i>Course de relais-vitesse</i>
	- <i>Pentabond</i>
	- <i>Natation de vitesse</i>
	- <i>Natation de distance</i>
<i>CP 2 - Se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains</i>	- <i>Natation sauvetage</i>
	- <i>Escalade</i>
<i>CP3 – Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique</i>	- <i>Acrosport</i>
	- <i>Danse</i>
	- <i>Arts du cirque</i>
<i>CP4 – Conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif</i>	- <i>Basketball</i>
	- <i>Handball</i>
	- <i>Badminton</i>
	- <i>Tennis de table</i>
<i>CP5 – réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi</i>	- <i>Course en durée</i>
	- <i>Natation en durée</i>

L'établissement a un public d'élèves très varié, ils sont d'origines ethniques et culturelles différentes, sont issus de différents contextes socio-économiques et suivent différentes doctrines religieuses. Cependant, à l'heure actuelle, le lycée n'a pas un projet d'établissement qui suit effectivement ses caractéristiques, ses besoins et ses objectifs, car le document date de 2000 et n'est pas nécessairement utilisé. Le Lycée Baudelaire présente plusieurs contraintes, défis et incohérences dans l'enseignement de la discipline d'EPS et

¹⁷ Les informations sur les APSA qui composent l'enseignement d'EPS au Lycée Baudelaire ont été collectées à partir des entretiens semi-directifs réalisés avec les professeurs de la discipline. Ces informations seront plus détaillées au cours de la rubrique « 3.1 L'analyse des entretiens ».

dans son fonctionnement général. Ces questions seront débattues au cours de l'étude de cas, à partir de l'analyse des points de vue des professeurs et du proviseur de l'établissement.

3.1 L'analyse des entretiens

Pour l'exploration d'une étude de cas, la méthode choisie a été de réaliser des entretiens semi-directifs avec les professeurs d'EPS et le proviseur du lycée. Comme souligné au cours du premier chapitre de cette étude, le rôle de l'étude de cas n'est pas de permettre l'affirmation d'une règle, mais de prendre en compte une situation, en étudiant les circonstances, les contextes et de reconnaître les subjectivités. Ainsi, l'entretien est une alternative pertinente pour accorder une place aux acteurs sur lesquels porte l'enquête, et pour comprendre leurs points de vue.

Tout d'abord, un contact direct avec le proviseur de l'établissement m'a permis d'obtenir un entretien pour présenter le cadre de l'étude. Les indications, qui lui ont été fournies, précisaient que la recherche s'inscrit dans l'écriture d'un mémoire dans le cadre du Master 2 de Sciences de l'Education de l'Université Lille 1 ; que le sujet du mémoire concerne les projets et contenus d'enseignement en EPS au Lycée, et que le recueil de données consiste à réaliser des entretiens avec les professeurs de la discipline et avec le proviseur lui-même. Celui-ci a donné son accord à la réalisation de la recherche au sein de son établissement. Une fois obtenue l'autorisation du proviseur, j'ai contacté chaque enseignant d'EPS pour fixer un rendez-vous au cours duquel chacun d'entre eux a été informé des objectifs de la recherche, afin d'obtenir leur accord mais également dans le but de fixer les dates des entretiens. Lors de cette phase, j'ai appris que depuis la rentrée scolaire, l'un des professeurs d'EPS était en congé de formation de longue durée (six mois) et qu'un autre professeur avait été désigné pour le remplacer. Ainsi, le professeur remplaçant a été

ajouté aux acteurs sur lesquels porte la recherche, car ce dernier avait participé à tous les processus scolaires qui concernent la discipline d'EPS depuis la rentrée. Au final, le nombre de professeurs impliqués dans la recherche est passé à 4. Suite au rendez-vous pris avec chaque enseignant, nous avons procédé à l'étape de développement de l'entretien individuel, sous une forme semi-directive. Le tableau qui suit présente les enseignants retenus pour la recherche.

Tableau 12 - Caractéristiques des enseignants investigués pour l'étude de cas

Prof.	Sexe	Age	Ancienneté dans la profession	Ancienneté dans le Lycée	Spécialité(s)	Formation	Statuts
BR ¹⁸	M	29	6 ans	6 mois	Gymnastique	Faculté des STAPS	Professeur d'EPS (certifié d'EPS)
GA	M	61	40 ans	5 ans	Volleyball Athlétisme	UER EPS	Professeur d'EPS (certifié d'EPS)
CS	F	40	18 ans	14 ans	Natation	UER EPS	Professeure d'EPS (certifié d'EPS)
LS	M	54	33 ans	33 ans	Handball Rugby	CREPS	Professeur d'EPS (certifié d'EPS)

L'entretien semi-directif a été structuré à partir d'une grille qui avait pour but de constituer un guide de recherche avec des questions liées aux objectifs de l'étude. Ainsi, l'identification des thèmes pour la grille d'entretien s'est effectuée à partir des hypothèses et du cadre théorique de la recherche. Cette procédure a aussi pris en compte la question centrale qui a été présentée dans le premier chapitre. Ci-dessous, le tableau montre les thèmes constitués à partir des hypothèses et du cadre théorique.

¹⁸ Professeur remplaçant qui est resté au Lycée Baudelaire pendant 6 mois.

Tableau 13 - Thèmes de l'entretien semi-directif

THEMES	HYPOTHESES
<u>Parcours individuel</u>	<i>Le choix des savoirs et des contenus est impacté par le parcours individuel de l'enseignant qui peut renvoyer aussi bien à sa formation et à ses pratiques physiques, sportives et de loisirs, qu'à ses engagements politiques et associatifs.</i>
<u>Conceptions de l'enseignement et de la discipline EPS</u>	<i>La sélection et la construction de projets et contenus d'enseignement sont impactées par les conceptions de l'enseignement et de l'EPS elle-même.</i>
<u>Projet et contenus d'enseignement dans l'établissement</u>	<i>Le professeur élabore le projet d'EPS en équipe, en fonction des matériaux/espaces disponibles, de la culture locale, du contexte de l'établissement et des caractéristiques des élèves.</i>
<u>Contraintes/ Influences</u>	<i>Le projet d'EPS doit avoir comme source les référents académiques et nationaux. Les recommandations officielles nationales et académiques ne correspondent pas forcément à la réalité des établissements et cultures scolaires, par conséquent le professeur crée des stratégies adaptatives et interprétatives par rapport à ces prescriptions.</i>

En s'appuyant sur les affirmations de Blanchet (2003) sur l'importance d'objectiver la posture de l'interviewer et de présenter de façon générale et claire la thématique de l'entretien, nous avons établi un contrat de communication avant de passer au recueil de données. Ce même auteur explique que l'interprétation de l'interviewé sur l'action qui sera menée au cours de l'entretien est déterminante pour la stabilité de son discours. Par conséquent, afin d'objectiver le dialogue avec les acteurs sur lesquels la recherche a été portée, au début de chaque entretien, le contrat de communication ci-dessous a été exposé :

Tableau 14 - Contrat de communication pour l'entretien

Objets spécifiés	Discours tenu
<i>Objectif</i>	<i>Ma recherche s'inscrit dans l'écriture d'un mémoire dans le cadre du Master 2 de Sciences de l'Education de l'Université Lille 1 et l'objectif de cet entretien est pour moi d'aborder avec vous le travail des enseignants d'EPS en ce qui concerne le développement des contenus d'enseignement de la discipline. Je tente de décrire et de comprendre avec vous ce qui se passe dans l'établissement scolaire. Ce que je souhaite, c'est de comprendre comment vous agissez et ce que vous pensez de la thématique.</i>
<i>Posture de l'interviewer</i>	<i>Je vous précise que je ne suis pas là pour porter un jugement sur votre travail et sur vos réponses. Je ne suis ni un jury de concours ni un évaluateur. Je suis étudiant en Master de Sciences de l'Education et je suis là pour vous écouter.</i>
<i>Discours attendus</i>	<i>Pour cet entretien il n'y a pas de réponses attendues. Prenez le temps de vous exprimer. Parfois, je peux me permettre de vous demander d'être plus précis sur quelques réponses, pour que je puisse suivre votre raisonnement. N'hésitez pas à exprimer vos doutes, vos difficultés, vos dilemmes et aussi vos convictions.</i>
<i>Structure de l'entretien</i>	<i>Je vous précise que l'entretien sera conduit de façon anonyme et il va comprendre deux thématiques : une plus dirigée vers votre travail, et l'autre vers la discipline d'EPS.</i>

Après la finalisation de tous les entretiens réalisés dans le cadre de cette recherche, la procédure de transcription a été mise en place. Celle-ci a été effectuée à partir d'une retranscription mot par mot, où les conventions établies sont les suivantes :

Tableau 15 - Conventions pour la transcription des entretiens

Codes	Définition
KF	<i>Représente les discours de l'interviewer</i>
XX	<i>Représente les discours des interviewés (notamment avec les initiales de leur nom et prénom)</i>
()	<i>Explication qui a été ajoutée par le chercheur dans la phase de transcription</i>
...	<i>Représente un silence de plus de 3 secondes</i>

Dans cette recherche, la conception mise en place comprend qu'une démarche qualitative s'inscrit dans une approche compréhensive de l'action humaine. En même temps, elle reconnaît que l'objet d'étude est signifié à partir des rôles des acteurs enquêtés. Par conséquent, les enjeux de cette recherche sont dirigés vers une procédure discursive de reformulation, de compréhension et d'explicitation des points de vue des professeurs d'EPS au travers de leurs expériences et pratiques.

Par la suite, les entretiens ont été soumis à une analyse thématique de contenus. Celle-ci peut donner l'occasion d'explorer les points de vue obtenus dans la recherche qualitative, en les confrontant au cadre théorique adopté, car elle privilégie la singularité du discours. L'analyse thématique des contenus peut être définie comme une technique de compréhension de la dynamique du contexte et des relations établies entre les acteurs qui en font partie. Paillé et Mucchielli (2003) soulignent que :

L'analyse qualitative est un travail de mise en relation qui va bien au-delà de l'identification de répétitions d'éléments de témoignages ou encore de l'établissement, en termes de pourcentages de portions d'expériences partagées. L'analyse thématique, par ailleurs, est une méthode d'analyse principalement descriptive. Sa tâche première est ainsi de livrer le plus d'informations pertinentes possibles sur les phénomènes analysés (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 188).

Plus précisément, nous avons opté pour la mise en place d'une analyse thématique verticale d'entretiens, puisqu'elle permet de décomposer les segments du discours des différents entretiens dans la même thématique. Dans ce sens, l'analyse verticale permet le traitement individuel des thèmes de chaque entretien, pour ensuite effectuer une comparaison des discours.

Effectivement, l'analyse thématique transversale des entretiens concernant la sélection et l'élaboration de projets et contenus d'enseignement en EPS au Lycée Baudelaire, a suivi trois étapes qui se sont basées sur les propositions formulées par Miles et Huberman (2003) :

- La transcription intégrale des informations recueillies / pré-analyse. Cette étape a permis d'avoir un premier aperçu de l'ensemble des informations, afin de repérer les opinions, les contradictions et les réflexions les plus marquantes de chaque discours.
- L'identification dans le corpus (transcription) des points de vue des acteurs en fonction des hypothèses et des indicateurs.
- L'interprétation des données sur la base du cadre théorique de l'étude, en visant la question centrale de la recherche.

Ainsi, l'analyse thématique des contenus a été placée selon l'orientation du tableau ci-dessous :

Tableau 16 - Indicateurs utilisés pour l'analyse des entretiens avec les professeurs

THEMES	INDICATEURS
Parcours individuel	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Expérience sportive</i> - <i>Formation pos-BAC</i> - <i>Expérience en tant que professeur</i> - <i>Formation continue</i> - <i>Engagement (sportif, bénévole, syndicat, politique)</i> - <i>Expériences singulières</i>
Conceptions de l'enseignement et de la discipline EPS	<ul style="list-style-type: none"> - <i>EPS et la formation sociale et de citoyens</i> - <i>L'EPS et la formation motrice, sportive et pour la santé</i>
Projet et contenus d'enseignement dans l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Elaboration du projet d'EPS en équipe ou individuellement</i> - <i>Continuité ou rupture avec le projet d'établissement</i> - <i>Les caractéristiques des élèves</i> - <i>Le choix des contenus et les matériaux/espaces disponibles</i>
Contraintes/ Influences	<ul style="list-style-type: none"> - <i>La place des référents institutionnels</i> - <i>Les recommandations et la réalité des établissements scolaires</i> - <i>Exigences pour le Baccalauréat</i>

Au-delà des entretiens menés avec les professeurs d'EPS, un entretien avec le proviseur de l'établissement a donc été réalisé. Cette action a eu pour but de comparer et de croiser les discours, surtout à partir de la compréhension que le résultat d'un processus de sélection de contenus et d'élaboration de projets d'enseignement regroupe plusieurs acteurs dans différentes situations d'enjeux, contraintes et intérêts. L'analyse thématique du contenu de cet entretien a suivi les mêmes procédures que présentées précédemment, mais avec des indicateurs qui diffèrent :

Tableau 17 - Indicateurs utilisés pour l'analyse de l'entretien avec le proviseur

THEMES	INDICATEURS
L'établissement, la culture locale et les élèves	<ul style="list-style-type: none"> - Administration lycée - Le lycée et la culture locale - Les caractéristiques des élèves - Le choix des contenus et les matériaux/espaces disponibles
Les indications données aux professeurs	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboration du projet d'EPS en équipe ou individuellement - Continuité ou rupture avec le projet d'établissement - marge de manœuvre et d'autonomie des professeurs - Les recommandations qui reçoivent les professeurs
Les recommandations officielles académiques et nationales	<ul style="list-style-type: none"> - La place des référents institutionnels - Les recommandations et la réalité des établissements scolaires

3.2 Les résultats

La question de la sélection des contenus d'enseignement et de l'élaboration du projet d'EPS au Lycée Baudelaire s'est montrée beaucoup plus complexe que prévue au départ.

Même si cet établissement est à taille humaine – seulement 4 professeurs d'EPS enquêtés - et qu'il ne propose que l'enseignement général et technologique, comme souligné au premier chapitre, les contraintes dans les relations humaines, les enjeux sociaux et l'hétérogénéité d'actions sont très marqués et en conséquence, elles pèsent directement sur les décisions qui y sont prises et sur l'enseignement de la discipline d'EPS. Forquin nous montre que les relations et les comportements établis au sein des institutions scolaires ont une grande influence sur les constructions curriculaires, car

[...] les dispositifs curriculaires se présentent en fait comme une multiplicité d'itinéraires possibles plus ou moins fortement ramifiés ou hiérarchisés, entre lesquels la « marge de choix » laissée à ceux qu'on appelle quelquefois, non sans abus, « les usagers » s'avère en fait très inégale, indexée sur les « capitaux » dont chacun dispose face aux contraintes des apprentissages scolaires et aux exigences de la sélection (Forquin, 2008, p. 11).

Les résultats, concernant l'analyse thématique des entretiens semi-directifs réalisés avec les professeurs d'EPS, seront présentés cas par cas avec pour but de valoriser le rôle et le point de vue de chacun et de montrer la complexité des situations qui constituent la discipline d'EPS au Lycée Baudelaire. La discussion et la comparaison de ces données sera exposée dans la rubrique « 3.3 Discussion ». Pour l'exposition des résultats, nous allons suivre l'ordre dans lequel les entretiens ont été réalisés.

- Premier cas : « BR »

BR a 29 ans et est professeur d'EPS depuis 6 ans. Il a une Licence en STAPS, parcours Education et Motricité, et il a effectué ses études dans la commune de Marseille, dans le sud de la France. Une fois diplômé, BR a suivi une formation d'un an à l'IUFM pour se préparer aux concours du CAPEPS. Après avoir réussi le concours, il a commencé sa carrière dans la banlieue parisienne. Puis, après 4 ans d'expérience dans différents collèges et lycées de ce Rectorat, B.R. a obtenu sa mutation pour la région lilloise. De septembre 2012 à

février 2013, il a remplacé, dans le lycée Baudelaire, une professeure d'EPS en congé de formation de longue durée.

Tout d'abord, en ce qui concerne son parcours personnel, BR a commencé à pratiquer la gymnastique dans l'association sportive de son collègue. Après, à partir de la suggestion d'un professeur d'EPS, il a pu développer ses compétences pour ce sport dans un club. En effet, selon lui, son choix de faire des études dans la faculté de sport est à l'origine de deux professeurs d'EPS qu'il a eus au collège. Au début de sa carrière, le fait d'avoir enseigné dans des établissements de ZEP, dans la banlieue parisienne, a contribué à son développement professionnel, car, selon lui, *« ça a été une expérience enrichissante, parce que j'ai appris pas mal de choses pour gérer une classe »* (Entretien avec BR, professeur d'EPS, 2013). Cette année, BR passe le concours d'agrégation interne en EPS et pour lui cela représente une formation continue, car il s'agit d'un concours dans la continuité de son parcours professionnel. Effectivement, son intérêt vers ce concours *« [...] serait bien de pouvoir éventuellement enseigner plus souvent au lycée, parce que c'est plus agréable »* (Op. cit.).

Par ailleurs, ce professeur remplaçant suit les directives nationales de l'EPS, car il est convaincu que la finalité de la discipline est la formation de citoyens lucides, cultivés et autonomes, physiquement et socialement éduqués. BR affirme que l'objectif de la discipline n'est pas la formation d'athlètes de haut niveau et pour lui les trois grands objectifs de l'EPS actuellement sont : *« [...] le développement de la motricité et des ressources, l'accès à la culture et la gestion de la santé et de la vie physique »* (Op. cit.).

Dans ce sens, cet enseignant explique que les référents institutionnels ont une place centrale dans ses décisions, car, premièrement les enseignants sont dans l'obligation de les suivre et, deuxièmement, les textes contribuent à l'évolution de la discipline et cela change leur manière de faire. Cependant, même si ce jeune professeur démontre une très bonne

connaissance des programmes officiels et argumente davantage en faveur de la contribution de ces derniers, il avoue qu'il ne les suit pas forcément à la lettre et qu'il les adapte. Ainsi, BR présente un discours qui se contredit, surtout quand il affirme que « *Donc, c'est vrai qu'à lecture des programmes on a l'impression que c'est un peu magique, que tout fonctionne, qu'il suffit de faire comme ça, mais après qu'on est en face de la classe ça marche pas toujours comme on voudrait* » (Op. cit.).

Lors de son expérience au lycée Baudelaire, BR a développé avec les classes du lycée un cycle de basketball, un cycle piscine et il a également débuté un cycle d'acrosport. Quand il a été questionné par rapport à la sélection de ces contenus d'enseignement, l'explication donnée s'est basée sur les axes du projet d'établissement, sur la continuité du travail des autres collègues et sur les installations dont le lycée dispose. Pour lui, au lycée Baudelaire, les caractéristiques des élèves n'ont pas un rôle décisif sur cette sélection, car « *il n'y a pas de problème majeur avec les élèves* » de ce lycée (Op. cit.). Toutefois, les installations occupent une place beaucoup plus importante, puisqu'il affirme : « *vis-à-vis des installations qu'on a, on aborde les activités : par exemple, s'il n'a pas de terrain de Rugby, on peut pas faire de Rugby. Donc, j'adapte le programme par rapport à ça* » (Op. cit.). Ensuite, en ce qui concerne l'élaboration du projet d'EPS, l'enseignant remplaçant précise qu'il n'y a pas contribué, mais qu'il a pris la continuité de ce qui avait déjà été développé. Paradoxalement, ce segment de son discours peut être confronté au discours des autres enseignants, car ceux-ci ont affirmé qu'il n'y avait pas de projet d'EPS au lycée Baudelaire et que le projet d'établissement n'était pas utilisé comme référence à cause de son ancienneté.

- Deuxième cas : « GA »

GA a 61 ans et il est professeur d'EPS depuis 40 ans. Il est diplômé par l'UER EPS dans le nord de la France. GA a déjà enseigné dans plusieurs collèges et lycées et il est

actuellement professeur d'EPS au lycée Baudelaire. Dans ce dernier, il a déjà eu l'occasion d'exercer son métier 4 fois, à différentes époques, une discontinuité attribuée aux programmes de suppressions de postes. Il est revenu dans cet établissement pour la dernière fois en 2008 et il va partir en retraite en juillet 2013.

En ce qui concerne son parcours individuel, GA précise qu'à l'âge de 15 ans il avait déjà choisi d'être enseignant, en prenant pour exemple un professeur d'EPS qu'il a eu au collège. A cette époque là, GA explique que les cours d'EPS représentait un total de 5 heures par semaine et cette pratique intense l'a motivé à choisir ce métier. Aujourd'hui, par rapport aux programmes de formation continue, GA ne les suit plus, car, selon lui, il n'y a pas vraiment de thématiques liées à l'enseignement des APSA et les thématiques actuelles n'attirent pas son intérêt : « *les thématique actuelles ça m'intéresse pas, ça m'intéresse pas la discipline de l'élève, la connaissance de l'élève et tout ça* » (Entretien avec GA, professeur d'EPS, 2013). D'autre part, il parle de l'importance de son engagement pour un club de volleyball qui a pu contribuer à sa pratique enseignante :

Moi, je me suis respécialisé en volley, un sport que je connaissais pas très bien. Donc, je suis entré à un club à Tourcoing, et j'y suis dirigeant et trésorier et j'ai aussi entraîné. J'ai mis en pratique certaines choses qui me convenaient en club dans l'initiation scolaire (Op. cit.).

Pour lui, la discipline d'EPS est une discipline de pratiques, autrement dit centrée sur l'activité physique / sportive. Dans l'enseignement de cette matière, le plus important est le « [...] *savoir courir, savoir nager et tout ça [..]* » (Op. cit.). Mais les contenus qu'il choisit se font par rapport aux textes officiels, car cet enseignant affirme qu'il existe une obligation de les suivre, pour ne pas avoir de sanctions de la part des inspecteurs académiques. Cependant, GA argumente qu'il y a deux contraintes par rapport aux recommandations officielles dans la discipline d'EPS : d'une part le temps de s'y adapter et de les mettre en œuvre, et d'autre part la rupture entre le collège et le lycée, car les élèves, qui viennent des collèges, arrivent au

lycée avec différents niveaux et il est difficile de les mettre tous au même niveau exigé dans les programmes. Pour finir, les exigences par rapport au BAC représentent une autre contrainte, selon le professeur : « *quand tu as des classes d'examens, tu peux pas te permettre de faire n'importe quoi, donc les textes officiels on est obligé de les suivre* » (Op. cit.).

GA enseigne pour les classes de seconde, première et terminale et les contenus d'enseignement qu'il a sélectionnés sont : Course de Demi-fond, Course de relais-vitesse, Pentabond, Natation de vitesse, Natation de distance, Natation sauvetage, Escalade, Acrosport, Basketball, Badminton, Tennis de table, Course en durée. Ces APSA font parties de son projet personnel d'enseignement, car il explique qu'au lycée Baudelaire il n'existe pas de projet commun en EPS. Pour l'élaborer, l'enseignant explique qu'il n'y a pas de référence à un projet d'établissement, car celui-ci n'a pas été réécrit depuis 15 ans. Par contre, il affirme avoir une stratégie d'adaptation du projet et des contenus selon les caractéristiques des élèves : « *Moi, j'ai une stratégie surtout pour la terminale et tout ça, je mets en place des activités adaptées, donc ils font la même chose, mais on marche avec un barème adapté* » (Op. cit.). Pourtant, le professeur d'EPS explique que ce qui va jouer sur la sélection des contenus et sur l'élaboration du projet, ce sont les espaces et matériaux disponibles :

Les matériels et les espaces sont les plus importants hein. Moi, je suis spécialiste de volley et je me lancerai pas à faire du volley avec une classe si je n'ai qu'un terrain. De toute façon, les activités qui sont proposées à niveau du lycée c'est parce qu'il y a de l'espace (Op. cit.).

- Troisième cas : « CS »

CS a 40 ans et est professeure d'EPS depuis 18 ans. Elle est diplômée par UER EPS et elle a aussi un DEA (Diplôme d'Etudes Approfondies) en Etudes de Motricité. CS a été également athlète de haut niveau en natation. Pendant sa carrière, elle a eu l'occasion d'enseigner dans différents lycées de différentes régions de France. Actuellement, elle est professeure d'EPS au Lycée Baudelaire, elle y a été affectée en 1999. Pendant le premier

semestre de l'année scolaire 2013/2014, CS était en congé de formation professionnelle pour se préparer au concours d'agrégation interne.

Dans son parcours personnel, CS a eu l'occasion de participer aux Jeux Olympiques de 1992 en tant que nageuse. Le sport a toujours été présent dans sa vie, ce qui lui a permis de suivre une formation en Education Physique et Sportive. Avant d'enseigner au Lycée Baudelaire, cette professeure avait travaillé dans une faculté de sport et est également passée par des établissements de ZEP. Pour elle, le congé de formation professionnelle représente une possibilité de formation continue et c'est pour cela qu'au début de l'année scolaire elle est partie se préparer au concours d'agrégation interne en EPS. D'autre part, CS défend l'importance de la pratique sportive en club lorsque l'on travaille en tant qu'enseignant d'EPS : « *Ecoute, de toute façon je pense que déjà pour enseigner, il faut aussi pratiquer, il faut continuer à pratiquer* » (Entretien avec CS, professeur d'EPS, 2013). De plus, elle souligne son engagement au sein de l'AEEPS (Association des Enseignants d'Educatons Physique et Sportive) dans une optique de réflexion autour des pratiques pédagogiques en EPS et pour échanger avec les autres professeurs.

La première conception d'enseignement de l'EPS, dont cette professeure parle, s'apparente à la définition des programmes nationaux, en particulier pour la formation d'élèves physiquement et socialement éduqués. Cependant, son discours change de perspective quand elle fait une comparaison avec la réalité du terrain : « *A travers les programmes c'est ça qu'ils nous demandent. Très honnêtement, en 2 heures d'EPS, encore une fois je te dis 2 heures mais après c'est 1h30 et encore donc très honnêtement, quelle transformation tu peux vraiment viser ?* » (Op. cit.). De plus, son discours diverge à nouveau lorsqu'elle nous montre une perspective d'enseignement plutôt basée sur la pratique sportive, alors qu'elle est en réalité plus centrée sur les valeurs sociales :

Moi, je suis plus sur les attitudes de travail. Moi, j'ai l'impression que de plus en plus je fais que ça. Je suis de moins en moins dans des compétences du type des capacités parce qu'il y a toujours, toujours autre chose à régler quoi (Op. cit.).

Les textes académiques et nationaux ont une place très importante dans le développement de son travail, car ils constituent le référentiel directif. CS explique que

[...] tu peux pas dire « tiens, j'ai envie de faire ça, je vais faire ça », t'es obligé d'insérer les compétences propres. Alors, il y a 26 activités qui sont proposées et 3 activités académiques qui sont proposées et en général tu sors pas de là, parce que ça fait déjà beaucoup. (Op. cit.).

Pourtant, comme dans le discours du professeur « GA », cette enseignante argumente qu'il y a un problème de continuité entre le collège et le lycée, car les élèves qui arrivent du collège n'ont pas le troisième niveau des compétences en EPS, autrement dit le niveau à partir duquel le professeur devrait commencer son travail pour les classes de seconde : *« Le fait que les élèves ont très peu de ressources au départ, ça fait que quand tu rentres dans les programmes, tu peux pas développer beaucoup, tu peux pas enseigner donc on reste généralement sur des choses qui sont relativement simplistes »* (Op. cit.). Parallèlement, CS parle d'une autre contrainte, celle imposée par le BAC, car les activités qui y sont évaluées, doivent faire partie des 26 proposées par les programmes nationaux.

Cette professeure qui était en congé de formation professionnelle a choisi comme contenus d'enseignement les APSA suivantes : Course de Demi-fond, Course de relais-vitesse, Natation de vitesse, Natation de distance, Natation sauvetage, Acrosport, Arts du cirque, Basketball, Badminton, Tennis de table, Natation en durée. Elle explique qu'elle a son propre projet d'EPS, car il n'y a pas de projet commun à tous les professeurs et que c'est d'ailleurs une des difficultés au Lycée Baudelaire, il manque un projet d'établissement à utiliser comme ligne directrice. Plus précisément, CS sélectionne les contenus d'enseignement et élabore son projet personnel de la façon suivante : *« moi mon projet, déjà je vais faire une petite présentation de l'établissement : caractéristiques, implantation,*

caractéristiques des élèves, caractéristiques des familles, les résultats du BAC pour voir un peu le niveau, et ensuite les caractéristiques des élèves en EPS » (Op. cit.). En fait, à la différence des deux enseignants présentés précédemment, pour celle-ci, les caractéristiques des élèves vont être plus déterminantes dans le processus de construction, que les matériaux et espaces disponibles dans le lycée :

En fonction du profil des classes, je fais des choix, en disant "bah, là je vais avoir le temps de faire ça, ça et ça avec eux, avec cette autre classe je vais avoir le temps de faire ça et ça, avec une autre classe je vais pas avoir le temps de faire ça parce qu'ils sont trop lents etc." (Op. cit.).

- Quatrième cas : « LS »

LS a 54 ans et est professeur d'EPS depuis 33 ans. Il a été diplômé dans le sud de la France par le CREPS. Après avoir eu son certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive, il a été nommé dans le Nord de la France, où il travaille depuis toujours. Durant sa carrière, LS a également toujours travaillé dans la cité scolaire Baudelaire à Roubaix, en alternance entre le collège et le lycée. Il a également eu une carrière sportive, en tant que athlète de haut niveau en handball et rugby.

Premièrement, dans son parcours personnel, LS a choisi de construire une carrière en tant que professeur d'EPS, car il a toujours eu une vie très sportive, notamment avec la pratique de Handball et Rugby. Son parcours peut être considéré comme assez particulier car il n'a jamais quitté son établissement d'origine en 33 ans de profession. Tout au long de sa carrière, l'enseignant d'EPS a pu suivre différents programmes de formation continue, mais ce n'est plus le cas depuis les 5 dernières années, étant donné que pour lui, les formations qui sont actuellement offertes sont plutôt théoriques. Par contre, la pratique sportive, les recherches et les échanges sur internet sont des ressources très importantes dans la construction de sa pratique enseignante.

D'ailleurs, pour lui, l'enseignement de l'EPS est lié à la pratique sportive, à travers laquelle les élèves peuvent être confrontés à des situations problématiques et doivent les surmonter :

moi je dis toujours qu'en EPS ce que je veux voir c'est que face à la difficulté, est-ce que tu vas affronter la difficulté, est-ce que tu vas l'affronter là-dessus. Si le gamin est champion de basket, ça m'intéresse pas, même si c'est bien. Mais, à travers les activités, le franchissement des difficultés, est-ce que tu vas arriver à progresser et à faire de toi un futur homme autonome et qui soit capable d'utiliser un peu ce que tu as appris avec nous quoi (Entretien réalisé avec LS, professeur d'EPS, 2013).

Par rapport aux programmes en EPS, LS souligne leur caractère obligatoire et explique qu'actuellement, les professeurs d'EPS doivent s'y tenir plutôt que de choisir des activités adaptées au public d'élèves. De plus, l'enseignant explique que le travail au travers des programmes devient difficile, à partir du moment où ceux-ci ont des exigences très élevées par rapport aux compétences à développer chez les élèves alors qu'au lycée, les professeurs n'ont pas assez de temps pour réussir tout ce qui leur est demandé :

Disons que c'est vraiment différent par rapport à la population qu'on a. [...] Les collègues m'interrogent si j'arrive aller jusqu'au bout dans les programmes, parce qu'on a les niveaux 3 et 4 des compétences en EPS pour le lycée, mais on est encore très loin de ces niveaux là (Op. cit.).

Plus précisément, LS utilise les contenus suivants pour l'enseignement de la discipline : Course de Demi-fond, Course de relais-vitesse, Natation de vitesse, Natation de distance, Natation sauvetage, Escalade, Acrosport, Danse, Handball, Badminton, Tennis de table, Course en durée. Les APSA qu'il utilise dans ses cours ne font pas partie d'un projet d'EPS, car, selon lui, au Lycée Baudelaire il existe deux problèmes qui entravent la mise en œuvre de celui-ci : un manque de communication et d'intégration entre les professeurs d'EPS et l'inexistence d'un projet d'établissement à utiliser comme référence. Pour lui, les recommandations officielles constituent ses sources dans la sélection des contenus d'enseignement et, à la différence des autres professeurs qui ont cité soit les

matériaux/espaces disponibles, soit les caractéristiques des élèves en tant que lignes directrices, LS parle de ses propres pratiques sportives comme influence :

Moi, j'ai fait du handball, donc j'ai choisi ça et aussi parce que ça intéresse aux gamins. Alors, c'est vrai qu'ici on peut tout faire à la limite, on a pu choisir le handball. Donc, comme j'ai fait surtout du handball niveau club, je fais du hand ici. Le handball c'est aussi plus simple comme sport collectif, et moi comme j'avais besoin d'élèves pour participer des compétitions avec l'AS, on a utilisé le handball (Op. cit.).

- Le proviseur : « JH »

JH a 56 ans et est proviseur au Lycée Baudelaire depuis un an. Au début de sa carrière, il était enseignant en Sciences de la vie et de la terre et il a également été proviseur adjoint dans un autre lycée à Lille pendant 30 ans. Après avoir été affecté au Lycée Baudelaire en mars 2012 en tant que proviseur remplaçant, JH y a été nommé proviseur dès la rentrée 2012/2013.

Tout d'abord, JH souligne la situation actuelle de la cité scolaire Baudelaire : selon lui, malgré la désignation « cité scolaire », cet établissement ne fonctionne pas comme telle, étant donné que le collège et le lycée sont, en effet, deux établissements différents, avec des professeurs et ressources financières distincts. Dans ce sens, le proviseur révèle le problème qui concerne les installations pour la pratique de l'EPS : « *Donc, pour le sport on mutualise tout ce qui est équipement sportif, ce qui pose des problèmes d'emploi du temps, puisque ce sont des plages de 4 heures qui sont réservées soit pour le collège, soit pour le lycée* » (Entretien réalisé avec JH, proviseur, 2013). En même temps, il explique que la priorité est donnée à la pratique des activités qui peuvent être réalisées au lycée en fonction des matériaux dont ils disposent déjà. D'un autre côté, par rapport à l'adaptation des contenus en fonction des caractéristiques des élèves accueillis, le chef de l'établissement laisse la

responsabilité aux professeurs : « *bon, il faut qu'ils (les professeurs) adaptent, mais ils connaissent les élèves, ils connaissent leur public et c'est à eux d'adapter* » (Op. cit.).

En ce qui concerne la place des recommandations officielles académiques et nationales dans le Lycée Baudelaire, JH précise trois situations différentes : d'abord, l'utilisation de ces recommandations pour la validation des programmes des professeurs ; ensuite, leur mise en place pour élaborer les évaluations, surtout en ce qui concerne les directives pour le BAC ; dernièrement, la disparité entre les programmes et les cultures locales, ce qui restreint le travail des enseignants.

D'autre part, le proviseur affirme que les enseignants sont totalement autonomes quant à la sélection des contenus d'enseignement et d'élaboration des projets. Il argumente encore que les professeurs d'EPS doivent travailler en équipe pour les développer et non avec la direction de l'établissement. Par ailleurs, la seule recommandation donnée concerne l'utilisation de la piscine :

Pas de recommandations d'établissement. Il y a des recommandations ministérielles suivant les programmes, mais pas d'établissement. Donc, on les laisse absolument libres pour décider. Ici, on privilégie la piscine, parce qu'on a une piscine, mais après ce sont eux qui proposent leurs programmes aux inspecteurs et les inspecteurs qui valident (Op. cit.).

3.3 Discussion

Identifier les différents rôles des acteurs, aussi bien que les enjeux sociaux de la scolarisation dans les choix curriculaires pour l'élaboration du projet d'EPS au lycée Baudelaire est une démarche assez complexe, en particulier lorsque l'on prend en compte l'hétérogénéité des informations obtenues. Pourtant, la pluralité des discours convient sans aucun doute à l'objectif de cette recherche en comprenant les critères et conceptions, les raisonnements et justifications, les processus et relations qui composent le contexte analysé.

De cette façon, pour l'examen des informations recueillies avec l'analyse du contenu des entretiens menés, nous faisons appel à la question centrale qui constitue le fil conducteur de cette recherche : « Comment les projets et les contenus d'enseignement en EPS sont sélectionnés et élaborés dans le lycée Baudelaire ? »

Tout d'abord, nous allons présenter un tableau qui rappelle les contenus d'enseignement qui ont été sélectionnés pour la discipline d'EPS au lycée Baudelaire, en les comparant aux contenus recommandés par les programmes nationaux et académiques, afin de comprendre pourquoi dans ce lycée les enseignants ont sélectionné tels contenus plutôt que tels autres :

Tableau 18 – Liste des APSA nationales/académiques et du Lycée Baudelaire

Compétences Propres à l'EPS	Liste des APSA	APSA au Lycée Baudelaire
<i>CP1 - Réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Course de haies 2. Course de Demi-fond 3. Course de relais-vitesse 4. Lancer de disque 5. Lancer de javelot 6. Saut en Hauteur 7. Pentabond 8. Natation de vitesse 9. Natation de distance 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Course de Demi-fond 2. Course de relais-vitesse 3. Pentabond 4. Natation de vitesse 5. Natation de distance
<i>CP 2 - Se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escalade 2. Course d'orientation 3. Natation sauvetage 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Natation sauvetage 2. Escalade
<i>CP3 – Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acrosport 2. Aérobic 3. Arts du cirque 4. Danse chorégraphique collective 5. Gymnastique aux agrès 6. Gymnastique rythmique 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acrosport 2. Danse 3. Arts du cirque
<i>CP4 – Conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Basketball 2. Football 3. Handball 4. Rugby 5. Volleyball 6. Boxe française 7. Judo 8. Badminton 9. Tennis de table 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Basketball 2. Handball 3. Badminton 4. Tennis de table
<i>CP5 – réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Course en durée 2. Natation en durée 3. Musculation 4. Step 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Course en durée 2. Natation en durée

Parmi ces 16 APSA qui sont enseignées au Lycée Baudelaire, on a pu préciser, dans la rubrique précédente, qu'il existe des différences par rapport au choix de chaque professeur, autrement dit, ils ne développent pas tous exactement les mêmes contenus. Pour comprendre ces choix, la première hypothèse de cette recherche a été dirigée vers le parcours personnel de chaque enseignant, en argumentant qu'il peut renvoyer aussi bien à sa formation et à ses

pratiques physiques, sportives et de loisirs, qu'à ses engagements politiques et associatifs. Ainsi, nous avons pu constater que, par exemple, pour l'enseignante « CS », ex-athlète de haut niveau en natation, les différentes applications de ce sport représentent 4 APSA sur 11 parmi celles qu'elle propose. Parallèlement, le professeur « LS » a explicité dans son discours la sélection du sport collectif Handball à partir de son expérience en tant qu'ex-athlète de ce sport. Il est encore intéressant de souligner que ce dernier est le seul enseignant d'EPS à travailler avec le Handball au lycée. D'un autre côté, le professeur « GA » a expliqué qu'il a mis en place des outils acquis à partir de son expérience dans un club de volleyball.

Par contre, un élément qui n'a pas été prévu dans l'hypothèse initialement établie, mais qui a marqué les parcours personnels de deux enseignants interviewés, est l'influence des professeurs d'EPS qu'ils ont eus au collège et/ou lycée. « BR » et « GA » ont exposé le sentiment de reproduction pédagogique, en exposant l'envie de faire comme les enseignants qui ont marqué leurs parcours. Cette observation est intéressante, en particulier dans un but de réflexion au sein de la sociologie du curriculum, car cette thématique se trouve au-delà des conceptions et des enquêtes qui ont déjà été proposés dans le cadre des approches anglophone ou francophone.

D'autre part, la conception de l'enseignement de l'EPS exposée montre que cette discipline est d'ordre pratique et contribue au développement social des élèves. Cette conception coïncide à celle de l'académie de Lille qui a été présentée au début de ce chapitre, c'est-à-dire avec une orientation « développementaliste ». Conjointement, même si les enseignants ont démontré qu'ils ont quand même des notions particulières par rapport à la discipline, ils restent attachés aux programmes nationaux et académiques. Ainsi, en fonction de l'hypothèse qui proposait la sélection et la construction de projets et contenus d'enseignement impactées par les conceptions de l'enseignement et de l'EPS, on a pu

remarquer une influence plus forte sur ce processus des notions d'EPS véhiculées par les programmes officiels au Lycée Baudelaire.

Pourtant, si leur discours parle de la mise en œuvre des programmes officiels, cela n'est pas fait de façon positive, car ils soulignent le caractère obligatoire des programmes. Par conséquent, cette affirmation répond à l'hypothèse qui précise que le projet d'EPS a comme source les référents académiques et nationaux. Les trois enseignants effectifs du lycée Baudelaire ont affirmé que les textes nationaux et académiques sont leur seule référence, car il n'y a pas de projet d'établissement dans ce lycée. Ils avouent néanmoins les difficultés à suivre les différentes recommandations : la problématique d'une seule et même compétence en EPS pour tous les élèves d'une classe ; la rupture entre le lycée et le collège, car les élèves issus de ce dernier n'ont pas le niveau requis pour le lycée ; la durée restreinte des cours d'EPS au lycée pour développer les exigences posées par les référents institutionnels. Toutefois, les quatre enseignants ont parlé d'une adaptation des programmes en ce qui concerne les évaluations, ils ont en effet tendance à récompenser davantage l'effort fait par les élèves plutôt qu'une performance maîtrisée comme les instructions officielles le demandent. Dans ce contexte, nous pouvons observer une similitude avec l'hypothèse présentée en amont concernant la rupture entre la réalité des établissements scolaires et les recommandations officielles. Une deuxième proposition affirme également la création de stratégies adaptatives et interprétatives des prescriptions nationales et académiques, en fonction des caractéristiques des élèves.

Par ailleurs, une dernière hypothèse défend l'élaboration du projet d'EPS en équipe, en fonction des matériaux/espaces disponibles, de la culture locale, du contexte de l'établissement et des caractéristiques des élèves. Sur ce sujet, l'analyse s'est montrée beaucoup plus complexe pour le lycée Baudelaire. Tout d'abord, il y a la problématique du projet d'établissement, car celui-ci y est inexistant, ou plus précisément très ancien et

dépassé, ce qui ne permet pas son utilisation selon les professeurs. Par conséquent, le proviseur explique qu'au lycée : « *le projet d'établissement date de 2000 et il n'a jamais été revu depuis. Donc, là il va être écrit encore, en fonction des élèves qu'on accueille, parce que les quartiers de recrutement ont changé* » (Entretien réalisé avec JH, proviseur, 2013).

Cependant, cette situation n'est pas la seule entrave à l'élaboration d'un projet commun d'EPS, il existe en effet une incohérence entre les professeurs de cette discipline. Les trois enseignants effectifs ont mentionné ce problème dans leurs discours : « *il y a une non communication entre les collègues, on n'est que trois, mais on communique pas. Donc, on n'est pas une équipe tu vois* » (Entretien réalisé avec GA, professeur d'EPS 2013) ; « *les élèves en fait ils sentent, tu vois, qu'il y a du flottement (...) à partir du moment où les 3 (les 3 professeurs d'EPS) ne disent pas la même chose, c'est signe, si l'élève il sait, donc il va jouer avec ça, un coup ping un coup pong et puis on continue comme ça* » (Entretien réalisé avec CS, professeur d'EPS 2013) ; « *bon tu sais comment sont toutes les équipes hein, on avait une équipe un peu boiteuse, on s'entendait pas trop, donc c'était difficile de mettre en place un projet* » (Entretien réalisé avec LS, professeur d'EPS 2013).

Les tensions existant entre les enseignants du lycée Baudelaire constitue la justification de l'absence du projet d'EPS, car parmi les recommandations données par les inspecteurs de l'académie de Lille pour la rentrée 2012, il est précisé qu'en 2011 un modèle de projet synthétique a été mis à disposition des établissements (Calais *et al.*, 2012b). L'un des professeurs nous a confirmé que les inspecteurs leur avaient donné cette même indication comme stratégie temporaire pour sortir de l'entrave du projet d'établissement. Cependant, aucune action n'a été mise en place. Malgré tout, même si au lycée Baudelaire il n'existe pas de projet d'EPS commun, on ne peut pas dire que les enseignants ne communiquent pas, ils ont en effet trouvé un accord concernant les APSA qui ont été sélectionnées, notamment au niveau des compétences à développer pour l'examen du Baccalauréat.

En ce qui concerne la problématique des caractéristiques des élèves et de la culture locale, « CS » a été la seule des quatre interviewés à énoncer un discours qui justifie l'élaboration de son projet d'enseignement en se basant sur les caractéristiques des élèves. De son côté, le proviseur de l'établissement a répondu que cette question restait une tâche à développer par les enseignants. Pour le lycée Baudelaire, pouvons-nous parler d'une réelle adaptation de la discipline d'EPS aux élèves et à la culture locale ? A ce sujet, deux points ont attiré notre attention : en premier lieu, les professeurs et le proviseur ont affirmé qu'une caractéristique majeure de cet établissement, localisé dans la commune de Roubaix, est qu'il dénombre davantage de filles que de garçons. Mais, comme précisé par « GA » : « [...] *ici il y a une forte population de filles. Et ça aussi c'est une difficulté de l'enseignement, une forte féminisation des élèves et les activités sont pas du tout féminines. Apart l'acrosport, il y a rien* » (Entretien réalisé avec GA, professeur d'EPS, 2013). Donc, l'enseignant exprime la disparité entre les activités offertes et les élèves accueillis. En second lieu, on dénote une faible participation des élèves aux activités développées à la piscine, puisque la majorité des élèves du lycée Baudelaire est de religion musulmane, dont la doctrine ne permet pas, par exemple, l'exposition du corps. « GA » et « CS » ont expliqué que généralement, pendant les cours de natation, plus de la moitié des élèves sont absents et se font dispenser. Si d'une part l'argument des professeurs et du proviseur parle davantage du privilège d'avoir une piscine intra-muros, d'autre part, il y a également une obligation de l'utilisation de cette structure vis-à-vis des coûts impliqués pour son entretien. Quand on regarde les contenus d'enseignement de la discipline d'EPS au lycée Baudelaire, les activités sportives liées à la natation représentent quatre des seize APSA qui y sont proposées. Alors que sur l'ensemble national, elles représentent quatre des vingt-neuf.

La dernière problématique concerne les matériaux/espaces disponibles et la sélection des contenus. Les acteurs interviewés ont précisé que le lycée Baudelaire n'est pas comme les

autres établissements, puisque les espaces disponibles y sont très riches et diversifiés. L'enseignant « LS » parle de ce paramètre comme la motivation qui le pousse à y rester depuis 33 ans : *« je suis resté là (au Baudelaire) et ma motivation pour rester là c'est surtout qu'on a des installations, on a une piscine, on a des installations qui permettent de pratiquer sereinement mon métier quoi »* (Entretien réalisé avec LS, professeur d'EPS, 2013). Pourtant, le lycée Baudelaire a-t-il tous les matériaux/espaces dont les enseignants d'EPS ont besoin ? Pourquoi possède-t-il tels matériaux/espaces plutôt que tels autres ?

Tout d'abord, les trois responsables de la discipline ont montré que leur sélection des APSA a changé, car à d'autres époques il y avait d'autres contenus d'enseignement : le Volleyball, la Course d'orientation et le Judo. « GA » justifie qu'il ne développe plus le premier sport cité, parce qu'au lycée, un seul terrain est disponible pour cette pratique, ce qui n'est selon lui pas viable pour un groupe de 30 élèves. « LS » argumente pourtant que le Volleyball est un sport difficile et comme généralement les étudiants n'en font pas au collège, il n'est pas possible de développer tous les niveaux exigés au lycée. Par rapport à la Course d'orientation, la situation est différente, car celle-ci était pratiquée dans un parc¹⁹ public juste à côté de l'établissement, mais à cause des contraintes de sécurité actuelles, ils sont arrivés à la conclusion que cet espace n'était pas approprié à l'accueil des jeunes pour développer ce sport. Le judo, quant à lui, a été proposé par un professeur spécialiste, mais qui n'est plus au lycée. Aujourd'hui, la salle qui a été conçue initialement pour la pratique de cette activité, est actuellement consacrée à l'Acrosport

Pour répondre à la deuxième question posée précédemment, les enjeux sont beaucoup plus complexes, il faudrait mettre en place une autre recherche ayant comme thématique cette cité scolaire, mais à partir d'une approche socio-historique. Cependant, ce que l'on ne peut

¹⁹ Parc Barbieux situé dans la commune de Roubaix avec une surface de 34 hectares.

pas ignorer, c'est le fait que les équipes disposent effectivement d'un budget annuel pour construire des projets, faire des demandes et choisir de nouveaux matériels.

4. Conclusion

Pour identifier avec précision, pour chaque école, la source des représentations dominantes du curriculum, il faudrait s'engager dans une analyse de la structure du pouvoir propre à chaque système scolaire. Qui a le pouvoir de dire, en dernière instance, ce qui doit être enseigné et appris dans les écoles ? (Perrenoud, 1984, p.104)

La réflexion établie par Perrenoud montre bien un raisonnement beaucoup plus direct à partir de la sociologie du curriculum, car la plupart des recherches dans ce domaine sont construites dans une perspective de compréhension du curriculum scolaire quand celui-ci est contextualisé politique, économique, culturelle et socialement. Cependant, Perrenoud développe un questionnement plus précis : « *Qui a le pouvoir de dire, en dernière instance, ce qui doit être enseigné et appris ?* »

Au lycée Baudelaire, nous avons pu remarquer une très grande marge de manœuvre relative à la partie professorale liée, soit à l'inexistence d'une ligne directrice de l'établissement, soit à l'absence de communication dans l'équipe ou encore à l'absence d'un contrôle institutionnel effectif. Les enseignants d'EPS de cet établissement ont le pouvoir de sélectionner ce qui doit être appris par les lycéens dans cette discipline, toutefois leurs actions sont essentiellement justifiées par les recommandations académiques et nationales. En même temps, nous pouvons observer que cette liberté est contrainte par le fait que les enseignants doivent présenter leurs projets/plans d'enseignement au proviseur pour validation et ils sont également dans l'obligation d'utiliser les structures dont l'établissement dispose.

Les référents nationaux et académiques défendent l'importance de la construction du projet d'EPS, en tenant compte de la culture locale. Celle-ci pourrait être désignée comme

l'univers culturel existant en dehors de l'établissement et qui correspond plus spécifiquement à la commune et à la région où il est situé. Ainsi, nous pourrions poser la question suivante : quelle est la part de la culture locale qui est transmise par le Lycée Baudelaire ? Les caractéristiques de la commune de Roubaix ont beaucoup changé au cours de ces dernières années, par le fait d'un grand changement économique, social et ethnique qui a impacté la ville. Dans ce contexte, l'établissement enquêté semble être imperméable à ces transformations, car elles ne sont pas prises en compte dans la construction curriculaire.

Par ailleurs, les APSA telles que la natation, l'athlétisme et l'acrosport deviennent incontournables pour deux raisons : tout d'abord la structure disponible pour les pratiquer, mais aussi la compréhension que certaines performances motrices -savoir nager, savoir courir et avoir de la coordination – constituent la base de la discipline. Quant aux activités artistiques et nouvelles pratiques – activités de plein air et pour l'entretien du corps -, elles peuvent encore être considérées comme des options marginales, car elles n'intègrent pas expressivement les projets des enseignants. En outre, les APSA actuelles au Lycée Baudelaire semblent inégales au détriment des filles, même si celles-ci représentent la grande majorité des élèves. Cette problématique nous a permis de poser une nouvelle question, mais à laquelle nous n'aurons pas de réponse au cours de cette analyse : en quoi la prédominance des enseignants de sexe masculin en EPS peut-elle influencer le choix des APSA qui sont connotées masculines ?

Même si plusieurs variables sont en jeu dans la sélection du contenu d'enseignement et pour l'élaboration du projet d'EPS - telles que la durée des cours, le financement des activités, les continuités et ruptures entre le collège et lycée, la différence entre le nombre de filles et de garçons et la place de la religion -, ce sont les espaces et les matériaux, dont l'établissement enquêté dispose, qui vont influencer fondamentalement ce processus, car cela leur permet une pratique des APSA intra-muros. Cette question amène les professeurs à ne

pas se lancer le défi de chercher d'autres possibilités qui pourraient éventuellement répondre aux autres variables. Par conséquent, au lycée Baudelaire se structure une culture des APSA, avec uniquement les 16 citées précédemment. Comme souligne Forquin (1991, p. 26, 27), la culture n'est pas seulement une tradition de motivation intrinsèque, car « [...] *la façon dont une société se représente le passé et gère sa relation à son passé constitue un enjeu hautement conflictuel et dépend de toutes sortes de facteurs sociaux, politiques et idéologiques* » et en même temps « [...] *ce ne sont pas les mêmes aspects, les composantes de l'héritage qui donnent lieu à référence, à interprétation ou à transmission dans le cadre des programmes scolaires* ».

CONCLUSION GÉNÉRALE

On peut étudier ce qui se passe à l'intérieur d'un établissement scolaire avec les mêmes méthodes qu'à l'intérieur d'un service administratif ou d'une unité de production. On peut observer les rapports de pouvoir, les conflits, les processus de décision avec les moyens conceptuels et méthodologiques de la "sociologie des organisations". La sociologie du curriculum suppose cependant qu'on adopte un point de vue plus conforme à ce qui fait la spécificité des institutions d'enseignement, à savoir le fait d'être par destination des lieux de transmission et d'acquisition de connaissances, de capacités et d'habitus. Les processus interactionnels au sein de l'institution ne l'intéressent donc qu'en référence à cet enjeu éducationnel et culturel que constituent la structuration et la circulation des savoirs (Forquin, 1984, p. 214).

Nous pouvons constater qu'avec le temps, les exigences requises pour les professeurs d'EPS évoluent. Pourtant, la spécificité du Lycée Baudelaire, dans la constitution et la structuration des savoirs en EPS, suit essentiellement les recommandations officielles publiées par le Ministère de l'Éducation Nationale et par l'académie de Lille. Par conséquent, le résultat produit sur la sélection et l'élaboration des contenus et projets d'enseignement se réfère exclusivement aux APSA, autrement dit à un contexte culturel constitué en dehors de l'établissement scolaire.

Pour aboutir à ces constatations, cette étude s'est structurée dans une approche qualitative, avec pour intérêt d'analyser le travail des enseignants de la discipline d'EPS, en fonction de leurs conceptions de l'enseignement et de l'EPS elle-même et aussi en fonction de leurs parcours, afin d'identifier les déterminants et les enjeux culturels et sociaux. Le processus de recherche s'est élaboré en deux temps : d'abord grâce à une analyse documentaire des recommandations officielles publiées par le Ministère de l'Éducation Nationale et par l'académie de Lille sur l'élaboration de projets en EPS ; et en second lieu, grâce à l'étude de cas du Lycée Baudelaire. Cette analyse a permis de montrer la spécificité d'un système scolaire, où les relations existantes constituent une situation assez complexe.

Dans ce contexte, nous avons pu remarquer l'existence d'une variable différente de celle défendue par Poggi, Wallian et Musard (2007), à savoir que l'on «[...] constate donc que la façon dont les enseignants définissent les contenus de ce qu'il est légitime d'enseigner

ainsi que les types de justifications qu'ils avancent dépendent étroitement des types de publics scolaires auxquels ils s'adressent » (Poggi, Wallian et Musard, 2007, p. 3). Tel que nous avons pu le découvrir dans l'étude de cas, ce sont les espaces et les matériaux dont l'établissement enquêté dispose qui vont influencer fondamentalement le processus du travail des professeurs pour la définition des contenus d'enseignement.

Par ailleurs, même si l'approche de la sociologie du curriculum, développé au cours de l'étude, présente quelques limites – telles que l'accent mis sur les orientations théoriques et l'inexistence d'un terrain concret de recherche -, nous avons bien contextualisé le référentiel utilisé autour d'une étude de cas. En conséquence, les modes d'application des recommandations officielles opérées par les enseignants ont montré des problèmes de travail en équipe, ce qui n'aurait pas forcément pu être détecté dans une démarche quantitative. D'ailleurs, les constats obtenus se sont éloignés du déterminisme des recherches sociologiques en éducation en ce qui concerne le rôle presque incontournable des caractéristiques des élèves dans les choix des enseignants.

Comme souligné auparavant, l'objectif de la thématique choisie n'a pas été d'évaluer la pertinence et/ou la valeur des contenus sélectionnés par les professeurs. Dans ce sens, nous comprenons que cette recherche n'a pas eu pour ambition de révolutionner le débat sur la marge de manœuvre des enseignants d'EPS au niveau des contenus de la discipline, mais elle a réussi à identifier des critères et conceptions, des raisonnements et justifications, des processus et relations qui composent le contexte de l'établissement analysé.

1. Les continuités et les ruptures entre les « niveaux structurels »

Perrenoud (1993, p. 63) argumente que

Lorsqu'on part du curriculum prescrit, il reste évidemment à s'interroger sur la part des intentions qui passent dans les faits. Cette perspective est d'autant plus légitime que les organisations scolaires tiennent un discours substantiel sur ce que les maîtres sont *censés* enseigner et sur ce que les élèves sont *censés* étudier. Il est normal alors que l'observateur cherche à établir la mesure dans laquelle ces intentions ou ces prétentions sont réalisées.

Même si nous n'avons pas réellement enquêté sur les enjeux du « curriculum réel » de la discipline d'EPS au Lycée Baudelaire, nous pouvons pourtant observer des continuités et ruptures entre les recommandations curriculaires et le curriculum formel (ou prescrit), autrement dit des continuités et ruptures entre le niveau « macro » - ce qui est suggéré et légitimé en EPS par le Ministère de l'Education Nationale et par l'académie de Lille – et le niveau « méso » - ce qui est réapproprié au sein de l'établissement scolaire par les enseignants d'EPS. Cette observation n'est pas seulement dirigée vers la transposition d'un savoir savant à un savoir à enseigner, tel que le défend le concept de transposition didactique externe, elle prend également en compte ce que le niveau « macro » légitime en tant que processus incontournable pour l'engagement professionnel des enseignants d'EPS et ce que ces derniers en font et en pensent.

Tout d'abord, nous avons montré au cours du premier chapitre qu'il existe une marge de manœuvre donnée aux professeurs d'EPS en ce qui concerne l'élaboration du projet d'enseignement :

Il conviendra selon le projet d'établissement, le projet pédagogique, les projets de classe et les caractéristiques des élèves d'établir des priorités dans le choix des connaissances, des attitudes et des capacités, ceci afin d'assurer aux élèves la construction et l'acquisition des compétences attendues et prescrites (MEN, 2011, p. 1).

A partir des recommandations des fiches APSA du Ministère de l'Education Nationale, il est possible d'identifier une situation paradoxale pour le cas des enseignants d'EPS du Lycée Baudelaire : d'un côté, il y a une rupture quand l'instruction donnée précise l'articulation entre le projet d'établissement, le projet pédagogique et les caractéristiques des

élèves dans la sélection des contenus d'enseignement²⁰ ; mais d'un autre côté, les enseignants justifient leurs actions à partir des recommandations académiques et nationales. On peut d'ailleurs affirmer que cette rupture se justifie par le fait que l'équipe de professeurs n'a effectivement pas de projet d'EPS mais que le discours tenu est néanmoins basé sur les textes officiels car ces derniers ont un caractère obligatoire et l'inspection académique veille à leur utilisation et application.

Nous pourrions cependant argumenter que chez les professeurs d'EPS, il existe une tendance à interpréter les recommandations officielles dans leur propre intérêt, autrement dit à légitimer les pratiques déjà existantes à partir de ce qu'ils trouvent dans les textes. D'ailleurs, le problème d'absence du projet d'EPS commun peut également se justifier par l'absence d'un leader au sein de l'équipe d'enseignants et par le faible soutien que leur apporte l'établissement scolaire.

Deuxièmement, tel que nous l'avons montré au cours du second chapitre, les instructions officielles nationales et académiques valorisent la diversité de pratiques. Au Lycée Baudelaire, les APSA choisies représentent seize des vingt-neuf proposées dans le cadre national. En conséquence, on peut affirmer qu'il existe dans cet établissement une diversité de pratiques, surtout si on prend en considération la durée des cours – deux heures par semaine – et de la formation au lycée – trois ans. Cependant, cette diversité privilégie-t-elle le public d'élèves accueillis ? Quels types d'élèves sont davantage favorisés ?

Nous ne pouvons négliger l'important changement social et culturel que la commune de Roubaix a subi au cours de ces dernières années, en raison d'une forte migration motivée par des contextes de crise économique et de conflits religieux-politiques. De ceci résulte une

²⁰ Comme explicité dans le troisième chapitre, dans le lycée enquêté il n'y a pas de projet d'établissement pour être utilisé comme référence et on ne peut pas non plus parler de choix des APSA en fonction des caractéristiques des élèves qui y sont accueillis.

contrainte à laquelle les enseignants d'EPS doivent se confronter, ils doivent prendre réellement en compte des éléments tels que les différences entre les genres et entre les origines culturelles des élèves.

Une solution possible serait d'ajouter au projet d'EPS une activité physique, sportive ou artistique qui n'est pas recommandée par les textes nationaux ou académiques. Cette marge de manœuvre propose le défi de concevoir un contenu d'enseignement tout en prenant en compte la culture locale et les caractéristiques des élèves et de l'établissement. Au Lycée Baudelaire, même si les enseignants d'EPS sont conscients de cette possibilité, ils n'y ont pas adhéré. Ils se justifient tout d'abord par la complexité de mise en œuvre d'une telle démarche – car elle doit suivre la même organisation des fiches APSA, visant le développement de compétences partagées en connaissances, capacités et attitudes – mais ils argumentent également en dénonçant la quasi-inexistence d'activités physiques, sportives et artistiques essentiellement pratiquées dans la région du Nord de la France. Cette thématique peut tout à fait être une pertinente problématique de recherche dans le domaine de l'EPS, surtout afin de comprendre pourquoi et comment dans quelques établissements scolaires les enseignants choisissent une APSA qui n'est pas recommandée par les instructions officielles et pourquoi cela n'est pas fait dans d'autres.

Pourtant, au Lycée Baudelaire, nous pouvons identifier deux activités qui sont davantage priorisées par les recommandations officielles : la danse et les arts du cirque. Les référents nationaux et académiques argumentent qu'au lycée, les APSA d'ordres artistiques et acrobatiques doivent recevoir l'attention des projets d'enseignement, car elles sont moins fréquemment enseignées. Toutefois, la danse et les arts du cirque ne font pas l'unanimité parmi les quatre enseignants de l'établissement, car seul un des professeurs a choisi la première activité citée et uniquement un deuxième propose les arts du cirque. Paradoxalement, l'acrosport, qui fait aussi partie de la compétence définie comme « réaliser

une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique », est proposé par les quatre enseignants.

Par ailleurs, les référents académiques analysés affirment qu'un élément clé pour la réussite du travail des enseignants d'EPS est l'engagement aux programmes de formation continue. Même si l'une des hypothèses préalablement établies pour la recherche affirmait que l'enseignant prend en charge ses formations, dont les formations continues, pour élaborer le projet de la discipline, les différents discours ont montré une autre situation. En effet, les professeurs interviewés ont avoué qu'ils ne suivaient plus ce genre de formation, soit à cause d'un manque d'offres, soit parce que celles qui sont proposées ne répondent pas réellement à leurs besoins, c'est-à-dire le développement des compétences pratiques pour enseigner les différentes APSA.

A partir de ces constatations qui établissent quelques continuités et ruptures entre les niveaux « meso » et « macro », nous pouvons affirmer que, sous le regard de la sociologie du curriculum, le projet et les contenus d'enseignement au Lycée Baudelaire sont loin de n'obéir qu'à ce que nous pourrions appeler d'élaboration impartiale, avec précision ils constituent un objet socialement et politiquement construit.

2. Les limites, les apports et les perspectives du mémoire

Avant de préciser les principaux apports du mémoire, il nous semble important de discuter des limites rencontrées. Tout d'abord, le cadre théorique, construit autour d'une approche socio-didactique, a mis l'accent sur les contributions de la sociologie du curriculum, notamment à partir des contributions du sociologue Jean-Claude Forquin. Cependant, la problématique évoquée - la marge de manœuvre et d'autonomie données aux professeurs d'EPS et la manière dont ils effectuent leurs décisions pour la sélection des contenus

d'enseignement et pour l'élaboration du projet pédagogique – s'avère être un objet de débat concernant diverses théories issues des champs et sous-champs didactiques et sociologiques.

Nous avons abordé le concept de transposition didactique proposé par Yves Chevallard (1991) pour repérer les possibilités et limites de cette théorie dans une analyse des choix curriculaires des enseignants en EPS. Tel que nous l'avons montré, ce concept a été initialement pensé pour prendre en charge le passage du savoir savant au savoir à enseigner, puis au savoir enseigné. Pourtant, il nous semble encore nécessaire de se questionner sur les limites de la transposition didactique pour l'étude d'un curriculum basé sur une approche par compétences, telle qu'en EPS. Est-ce que l'idée de la transposition d'un savoir savant à un savoir enseigné peut prendre en compte d'autres éléments (capacités, attitudes, savoir-faire, pouvoir d'agir, etc.) ?

D'ailleurs, le concept de pratiques sociales de référence, développé par Martinand (1986), n'a pas été largement utilisé dans cette recherche. Toutefois, il peut tout à fait être évoqué dans le cadre de la problématique, car comme l'explique l'auteur, le concept de pratique sociale de référence permet « [...] de prendre en compte non seulement les savoirs en jeu, mais les objets, les instruments, les problèmes, les tâches, les contextes et rôles sociaux, d'où le terme de pratique, précisé et renforcé, sans doute avec redondance, en pratique sociale » (Martinand, 2001, p. 19).

Pour finir, le concept des savoirs experts construit par Johsua (1996) n'a pas été abordé au cours de l'analyse. En effet, l'auteur a proposé ce concept comme réponse aux limitations posées par la transposition didactique attachée au concept de savoirs savants. Pour ce chercheur, les savoirs experts sont des savoirs techniques liés à l'expérience et qui ne sont pas forcément pris en compte par les grands domaines tels que les mathématiques, les sciences naturelles et sociales.

Comme démontré, les champs et sous-champs théoriques qui peuvent être liés à l'analyse de la sélection des contenus d'enseignement et de l'élaboration du projet d'EPS sont très variés et complémentaires. Pourtant, il n'a pas été possible de tout observer et décomposer dans le cadre de cette recherche limitée.

D'autre part, la méthodologie employée pour l'étude de cas a privilégié une enquête à partir d'entretiens semi-directifs. Ceux-ci ont été mis en place pour comprendre les points de vue des acteurs sur lesquels a porté la recherche. Cependant, il nous paraissait également approprié de mettre en place une investigation guidée par une triangulation de données, telles que l'analyse de documents, l'observation participante et l'entretien. Avant de passer au recueil de données sur le terrain, nous avons prévu l'analyse du projet d'établissement et d'EPS du Lycée Baudelaire. Mais comme nous l'avons souligné précédemment, cette institution scolaire ne dispose d'aucun des deux, ce qui nous a obligé à restreindre les données. Par ailleurs, il aurait été préférable d'effectuer une observation avant la rentrée, pendant les réunions d'équipe des enseignants d'EPS, et ainsi obtenir des informations concernant les choix de contenus, les stratégies mises en place et les priorités accordées à l'année scolaire. Tout cela, bien évidemment, requiert l'effort du chercheur pour surmonter les contraintes méthodologiques et pour respecter les principes éthiques.

Une autre limitation concerne l'analyse de données. L'un des objectifs de départ de la recherche était d'analyser la sélection et la construction de projets et contenus d'enseignement en fonction du parcours des enseignants, qui renvoie aussi à leurs formations initiales. Cette hypothèse avait été abordée en considérant que la formation reçue peut impacter les pratiques curriculaires. Malgré l'évocation de ces formations (faculté des STAPS, UER EPS, CREPS) qui sont très différentes selon les enseignants du Lycée Baudelaire, nous n'avons pas enquêté sur leurs différences et spécificités pour examiner une

possible influence sur la sélection de contenus. Cette thématique exige une autre démarche qu'il n'a pas été possible de développer dans cette étude.

D'un autre point de vue, nous pouvons dire que le principal apport scientifique de la recherche concerne les résultats mentionnés aux recherches présentées au cours du premier chapitre (Briot, 1999 ; Poggi et Combaz, 2002 ; Pasco et Leziart, 2005 ; Musard et al, 2008 ; Travaillot et Moralès, 2008 ; Combaz et Hoibian, 2009 ; Perritaz et Musard, 2010). Aucun de ces travaux n'a développé de recherche qualitative au sein d'une étude de cas. Ils n'ont pas non plus mis en lumière les enjeux circonstanciels tels que l'influence de l'incohérence d'une équipe d'enseignants d'EPS sur les choix curriculaires ; ou encore les déterminants matériels et structurels pour la pratique des APSA et les contraintes culturelles qui ne sont pas prises en compte dans l'élaboration du projet (l'exemple de la religion). Ainsi, nous pouvons affirmer que la présente recherche a apporté de nouvelles réflexions aux études des curricula en EPS.

Sur le plan social, ce travail a présenté des questions liées au passé et au présent du Lycée Baudelaire à Roubaix, comme par exemple le besoin d'une nouvelle réflexion autour des espaces disponibles pour la pratique de la discipline d'EPS en concordance avec le public d'élèves accueillis. Les constatations montrent avant tout la complexité du métier d'enseignant d'EPS au lycée. Tel que nous l'avons montré, les exigences nationales et académiques sont précises par rapport aux compétences à développer et aux pratiques diversifiées que l'établissement doit proposer. Les enseignants de cette discipline sont généralement spécialisés dans deux ou trois APSA, mais ils doivent avoir des compétences pratiques et théoriques pour être capables d'apprendre aux élèves les 29 APSA nationales. De plus, ces APSA sont présentées sur 62 fiches, déclinées en 2 niveaux de compétences qui sont constitués par des connaissances, capacités et attitudes. De plus, ces professionnels doivent suivre des programmes de formation continue qui ne correspondent pas forcément à leurs besoins, surtout en ce qui concerne les nouvelles pratiques qui sont incorporées aux textes

officiels. Cette recherche a montré que la tâche attribuée aux enseignants d'EPS pour la construction d'un projet pédagogique est très complexe, car elle regroupe plusieurs contraintes sociales, politiques et culturelles.

Sur le plan personnel, en tant que chercheur, j'ai pu me confronter à un nouveau cadre théorique qui a contribué au développement d'un nouveau regard sur la discipline d'EPS et sur la production et la circulation des savoirs dans les établissements scolaires. Cela sera incontestablement de grande valeur pour ma carrière professionnelle en tant que professeur en Education Physique et Sportive, car j'ai pu connaître et analyser plusieurs situations, savoirs, instructions et points de vue sur les contenus d'enseignement de la discipline dont je suis certifié pour enseigner.

En bref, nous avons pu remarquer que la sélection et l'élaboration curriculaire en EPS au Lycée Baudelaire résultent du rôle joué par les acteurs concernés et du contexte historique institutionnel. Leurs choix oscillent entre la prescription, la circonstance, la disposition et la liberté, autrement dit entre la mise en œuvre des programmes officiels, la pratique des APSA intra-muros, l'absence d'un projet d'EPS commun et le faible soutien qui leur est apporté.

Pourtant, nous reconnaissons la nécessité du développement d'une recherche qui envisage d'analyser ce qui se passe vraiment pendant les cours de la discipline, autrement dit l'enquête sur le curriculum réel ; une recherche qui envisage de dévoiler comment s'effectue la transposition des savoirs, pratiques et connaissances entre plusieurs niveaux structurels pour l'enseignement de l'EPS. C'est dans cette perspective que ce travail s'achève, non pas avec une affirmation, mais avec un nouveau questionnement : quelles peuvent être les continuités et ruptures entre le curriculum formel (savoir à enseigner), le curriculum réel (savoir enseigné) et le curriculum acquis (savoir incorporé) en EPS ?

ANNEXES

1. Grille d'entretien semi-directif

THEMES	QUESTIONS	QUESTIONS DE RELANCE
<p align="center">Parcours individuel</p>	<p>Comment s'est déroulé votre parcours en tant que professeur d'EPS ?</p>	<p>Quels sports avez-vous pratiqué ? A quel niveau ? Actuellement, vous consacrez vous à une pratique sportive ?</p> <hr/> <p>Avez-vous suivi ou suivez-vous des programmes de formation continue ? Comment évaluez-vous l'impacte de ces formations sur votre travail ?</p> <hr/> <p>Pouvez-vous me raconter votre expérience au Lycée Baudelaire ? Quel statut vous avez dans l'établissement, actuellement ?</p>
	<p>Au-delà de la formation universitaire et de la formation continue, existe-t-il pour vous d'autres engagements ou pratiques qui peuvent contribuer à la pratique enseignante en EPS ?</p>	<p>Occupez-vous des responsabilités dans d'autres services sportives ?</p> <hr/> <p>Quels sont vos principaux loisirs ?</p>
<p align="center">Conceptions de l'enseignement et de la discipline EPS</p>	<p>Pour vous, quelles sont les finalités de la discipline d'EPS au Lycée ?</p>	<p>Pour former des citoyens, quelles sont les valeurs les plus importantes que l'EPS peut développer chez les élèves ?</p>
		<p>Quels sont les contenus légitimes à l'EPS pour la formation physique des élèves ?</p>
	<p>Quelles formes doit prendre l'enseignement de la discipline ?</p>	<p>Quelles compétences attendez-vous être développées chez les élèves ?</p> <hr/> <p>Que faut-il privilégier ?</p>

THEMES	QUESTIONS	QUESTIONS DE RELANCE
Projet et contenus d'enseignement dans l'établissement	Dans le Lycée Baudelaire, la construction du projet d'EPS est-elle effectuée avec l'équipe pédagogique et les autres enseignants ?	Comment vous organisez vous ?
		Quels sont les critères utilisés pour arriver à un consensus ?
		Pouvez-vous me préciser ce qui fait que cette construction soit plus individuelle ?
	Comment articulez-vous la sélection des contenus d'enseignement à la question des matériaux et espaces disponibles dans le Lycée Baudelaire ?	Et à la culture locale ?
	Quel rôle joue le type d'élèves accueillis dans l'établissement pour la sélection de contenus d'enseignements ?	
	Au Lycée Baudelaire, existe-t-il des activités physiques, sportives et artistiques qui sont prioritaires dans l'enseignement de l'EPS ?	Qu'est-ce qui fait que ces activités cités soient prioritaires dans le lycée ?
	Le Ministère de l'Education Nationale et l'académie de Lille laissent la possibilité à chaque établissement scolaire de choisir une activité physique, sportive ou artistique qui n'est pas suggérée par les recommandations officielles. Comment développez-vous cette possibilité au Lycée Baudelaire ?	
Contraintes/ Influences	Quelle est la place des référents académiques et nationaux de la discipline d'EPS dans le développement de votre travail ?	Quelles sont les difficultés rencontrées pour les utiliser ?
		Quelles formes revêtent ces référents ?
		Quel rôle jouent-ils dans la définition des savoirs en EPS ?
	Quelles sont les difficultés que vous rencontrez aujourd'hui pour la mise en œuvre concrète du projet d'EPS ?	

2. Transcription entretien semi-directif

Entretien réalisé avec « CS », professeure d'EPS, le 27 mars 2013, de 12h15 à 13h15

Durée entretien : 53 minutes

Contextualisation : CS a 40 ans et est professeure d'EPS depuis 18 ans. Elle est diplômée par UER EPS et elle a aussi un DEA (Diplôme d'Etudes Approfondies) en Etudes de Motricité. CS a été également athlète de haut niveau en natation. Pendant sa carrière, elle a eu l'occasion d'enseigner dans différents lycées de différentes régions de France. Actuellement, elle est professeure d'EPS au Lycée Baudelaire, elle y a été affectée en 1999. Pendant le premier semestre de l'année scolaire 2013/2014, CS était en congés de formation professionnelle pour se préparer au concours d'agrégation interne.

KF : Intervieweur

CS : Interviewée

***KF :** Bon, ma première question est la suivante : comment s'est déroulé ton parcours en tant que professeure d'EPS ?*

CS : Alors, oh la la, comment s'est déroulé mon parcours ? Alors, moi j'ai fait, en fait ça s'appelait pas faculté de sport, parce qu'il y a toute une histoire en EPS si tu regardes, puisqu'il y a différents âges et tu vas tout de suite voir à quelle formation appartient le prof, c'est une transformation historique. Moi, quand j'ai commencé ça s'appelait l'UER EPS. C'est-à-dire qu'en fait c'était de tout petits bâtiments et il y avait un concours d'entrée, c'est le barème Letessier, je sais pas si t'as déjà entendu parler ou pas. Donc, il fallait être bon dans au moins 5 activités et on avait tous une spécialité, moi je suis spécialiste en natation. Donc,

j'ai fait mon parcours là dedans et après ça s'est transformé et c'est devenu faculté des sciences du sport. En passant par la faculté, c'est devenu ouvert à tous et le concours a été supprimé, ce qui fait que toutes les personnes après peuvent faire une faculté sans forcément avoir l'obligation d'avoir un parcours sportif assez élevé. Mais tous ceux d'avant ma génération, ce sont des gens qui forcément devaient pratiquer une activité en tant que spécialiste et avoir plusieurs activités. Donc, il y a une grosse différence entre quelqu'un qui a eu un vécu universitaire en tant que spécialiste et quelqu'un qui a eu un vécu universitaire plus une pratique sportive à côté, c'est que dans ton cours ça change. Après, voilà, j'ai fini mes études et j'ai eu mon CAPEPS, j'ai commencé à enseigner dans des établissements sensibles pendant 3 ans, il y avait en fait très peu d'élèves, mais c'était des élèves qu'il fallait cadrer, cadrer, cadrer, parce qu'ils faisaient vraiment des bêtises de tous genres, du vol...enfin bref. Puis, après, je me suis retrouvée un an dans un lycée à Wattrelos j'avais demandé ma mutation et puis finalement j'ai eu une carte scolaire, parce qu'il y a eu une erreur du Rectorat et je me suis retrouvée...j'ai atterri ici en fait. Et donc, depuis que je suis ici, je suis essentiellement avec le lycée, j'ai pas de collègue, parce qu'ici c'est une cité scolaire, t'as du collège et puis du lycée. A une autre époque, ils mélangeaient, mais maintenant ils ne mélangent plus ceux qui sont du collège et ceux qui sont du lycée, voilà.

KF : D'accord. Donc, tu m'avais dit qu'avant, pour suivre la formation de prof d'EPS, les gens avaient généralement un parcours sportif. Donc tu as eu aussi un parcours sportif ?

CS: Bah, moi je suis nageuse, donc j'ai toujours nagé depuis que je suis toute petite, j'étais dans le haut niveau, j'ai fait les JO (Jeux Olympiques) en 92 à Barcelone, donc j'ai un bon niveau tu vois. Dans ma promotion il y avait des sportifs de haut niveau, c'était quasiment que des sportifs de haut niveau, après chacun a fait son chemin. Mais, initialement, les UER c'était destiné que pratiquement à la formation de professeurs d'EPS. Aujourd'hui, si tu

prends la fac de sport, tu vas trouver des formations pour les profs, des formations pour le management, tu vas trouver pour les entraîneurs de haut niveau, pour la gestion des installations sportives etc., t'as vraiment de tout quoi. Moi, avant de commencer en tant que prof, j'avais travaillé à la faculté, j'avais fait ce qu'ils appellent LEM, Laboratoire d'Etudes de Motricité, j'étais partie plus pour faire ça au départ, pas l'enseignement, puis finalement, quand j'ai eu mon concours, j'ai laissé tomber et j'ai commencé à enseigner.

KF : Ok. Est-ce que tu peux me raconter un peu ton expérience ici au Baudelaire ?

CS : Alors, au Baudelaire euh... au Baudelaire, en fait on a deux heures, les élèves ont deux heures d'EPS par semaine, ce qui fait déjà pas beaucoup. De ce fait, comme j'ai 17 heures obligatoires, généralement j'ai 18 heures plus mes heures de AS (Association Sportive) tu vois, donc j'ai à peu près 9 classes d'élèves, ça fait déjà pas mal parce qu'aujourd'hui ils sont 30/35 par classe, du coup j'ai à peu près 260/270 élèves que je ne vois qu'une fois par semaine. Donc, il faut que je retienne rapidement, puis pour chaque classe aujourd'hui, je dois préparer ma séance. Après la séance, je dois faire le bilan et après, il faut que je corrige différentes fiches. Mais tout ça c'est, entre guillemets, beaucoup de travail pour pas grand chose. Les élèves euh... dans une séquence, si tu arrives à travailler un quart de la séance c'est bien, le reste c'est euh... les élèves sont dissipés, il va y avoir une altercation à gérer, il va y avoir les gens qui sont super lents au vestiaire à gérer. D'année en année, on fait plus ce genre de travail plutôt que de faire de l'enseignement. Et la deuxième chose, c'est justement comme ils suppriment des postes, on a de ce fait là de plus en plus d'élèves par classe. Si tu prends un établissement comme le Baudelaire, c'est un établissement particulier en EPS, parce qu'ici on est le seul établissement à avoir des installations intra muros. Tu verras partout, quasiment tous les établissements en France, ce sont des établissements municipaux, donc en fait on a des réunions, on bataille pour avoir tel créneau dans la piscine du coin, la salle du coin et ici

c'est pas le cas car on a tout intra muros : on a une salle en bas, tu vois (elle indique avec le doigt la salle), on a deux petites salles en haut et la piscine. La piscine c'est le lux absolu, je crois qu'il y a trois établissements français qui ont une piscine, donc c'est quelque chose d'exceptionnel. Mais malheureusement, on a un public euh pratiquement 90% magrébin donc c'est pas non plus la population en tout cas qui ose se montrer, donc en contre partie pour la piscine il y a beaucoup d'absents, beaucoup d'élèves qui se font dispenser etc. Tu vois, on a des bonnes conditions et en même temps on peut pas faire ce qu'on veut, c'est dommage.

KF : Pendant ta carrière comme prof d'EPS et pendant ton expérience ici au Baudelaire, tu as suivi ou tu suis des programmes de formation continue ?

CS : En fait là, au début de l'année, j'étais en CFP, en Congés de Formation Professionnel, alors c'est un congé que tu dois demander, donc une fois que tu as 5 ans d'exercice tu peux demander. Moi, j'ai du attendre 9 ans pour avoir mon congé, je l'ai eu et ça m'a permis de me préparer pour le concours de l'agrégation interne. Après, ce qu'il y a pour la formation continue, il y a très peu de choses, ou alors il y a des choses qui se mettent en place, mais pour les choses intéressantes c'est très vite saturé. Comme ils en prennent généralement 30, bah tu peux pas y assister, donc résultat en terme de formation continue, t'as très peu de choses qui sont proposées et en même temps les moyens de la formation continue ont fondu donc ils te proposent aussi de moins en moins de choses. Le problème c'est que les formateurs euh, moi par exemple j'ai déjà été formateur, ils ont de moins en moins de moyens donc forcément ils ne trouvent plus beaucoup de formateurs, il faut pouvoir les rémunérer donc forcément la formation continue en EPS, ça périlite aussi. Après, t'as toujours la formation continue...on va dire pour la pédagogie, pour la motivation des élèves, les élèves en milieu difficile etc., mais ça reste des thèmes généraux. Là t'as des formations pour tous les collègues de toutes les disciplines, mais en EPS c'est euh... je crois que la

dernière formation en EPS que j'ai eu c'était en escalade et ça remonte au moins à 2002, 2003.

KF : *Ok. Et pour toi, au-delà de la formation universitaire, de la formation continue, existe-t-il d'autres engagements ou pratiques qui contribuent à la pratique enseignante en EPS ?*

CS : Ecoute, de toute façon je pense que déjà pour enseigner, il faut aussi pratiquer, il faut continuer à pratiquer. Moi, j'ai arrêté, parce qu'au bout d'un moment il faut se consacrer plus à la famille. Sinon, moi je m'entraînais à côté, j'avais mon club à côté, je m'entraînais tous les jours, donc ça donne un plus. Presque tous les enseignants de ma génération avaient un complément à côté tu vois, parce que tu travailles directement avec le haut niveau et ça te permet dans tes cours d'avoir des outils que t'as pas eu dans ta formation. Quand t'es spécialiste, t'as des petits trucs que les autres n'ont pas, donc forcément ça te sert. Après, franchement, à part la fac de sport où tu vas parce que t'as envie de continuer, il y a rien, il y a rien. Il y a une revue, la revue EPS où les profs peuvent publier, donc ils publient des séquences etc., je sais pas si tu l'as déjà vue ?...

KF : *... oui...*

CS : ... voilà, donc plus par le biais des revues. Après, t'as aussi l'AEEPS (Association des Enseignants d'Éducation Physique et Sportive), c'est une association de profs qui fait des publications et qui réfléchit à des situations pédagogiques en EPS. Donc si tu veux, c'est pas de la formation au sens...c'est euh entre profs, on s'y associe pour discuter autour de la pédagogie, des pratiques, etc., mais on y adhère ou on n'y adhère pas, chacun choisit.

KF : *D'accord. Une question par rapport aux recommandations officielles pour la discipline d'EPS. Donc, dans ton travail, quelle est la place des référents académiques et des programmes nationaux pour la discipline d'EPS ?*

CS : Alors, moi je ne m'appuie que dessus, d'accord. Là, tu vois encore (elle montre son programme sur l'acrosport qui est posé sur la table) pour les élèves, tu vois là, on a en fait la liste avec les finalités et les objectifs, là j'avais fait collège et lycée, après tu vas avoir ce qu'on appelle des compétences propres en EPS, on en a 5. Donc au lycée on en a 3 et au collège on n'en a que 2, d'accord. Donc, quand on programme une activité, déjà les gamins doivent avoir une répartition des compétences sur leurs cursus au lycée, du coup t'es obligé de mettre ça déjà sur ta programmation. Donc, tu peux pas dire « tiens, j'ai envie de faire ça, je vais faire ça », t'es obligé d'insérer les compétences propres. Alors, il y a 26 activités qui sont proposées et 3 activités académiques qui sont proposées et en général tu sors pas de là, parce que ça fait déjà beaucoup. Donc il faut faire des choix, des choix en fonction de tes installations, en fonction de la motivation de tes élèves aussi, et puis il faut aussi entrer dans le cadre national qu'ils nous donnent. Ensuite, il y a ce qu'ils appellent des compétences méthodologiques et ça c'est plus les attitudes de travail que les élèves doivent avoir, alors tu vas les trouver en EPS mais tu peux aussi les trouver en français. En fait, dans l'écriture des programmes aujourd'hui, il y a une continuité entre les disciplines, entre les autres disciplines et l'EPS, c'est-à-dire qu'avant on était un peu une discipline à part alors qu'aujourd'hui on se moule totalement avec les autres disciplines, même forme des programmes, même fonctionnement, mêmes compétences méthodologiques et tout ça. Donc, après t'as ton programme et ensuite, par activité t'as des choses qu'ils appellent des fiches ressources, là tu vois (elle montre son programme) j'ai ma compétence, par exemple avec mes secondes (classes de seconde) je dois faire ça et puis après j'ai des propositions. En fonction du profil des classes, je fais des choix, en disant « bah, là je vais avoir le temps de faire ça, ça et ça avec eux, avec cette autre classe je vais avoir le temps de faire ça et ça, avec une autre classe je vais pas avoir le temps de faire ça parce qu'ils sont trop lents etc. ». Alors, ce qui c'est embêtant, et ça c'est vraiment dommage, c'est que tu as niveau 1, niveau 2, niveau 3 et

niveau 4, niveau 4 c'est pour le BAC, niveau 1 et 2 c'est ce que tu devrais avoir fait au collège, et nous on attaque à partir du niveau 3. Mais, malheureusement quand tu prends les élèves qui viennent du collège, ils ont pas le niveau 2. Finalement, la plupart des élèves sont dans le niveau 1 et encore... Donc du coup, comme il faut attaquer directement sur le niveau 3, c'est un petit peu comme les autres profs, mathématique ou quoi, si le gamin il sait pas faire des additions en arrivant au lycée, le prof il ne voit plus les additions normalement.

***KF :** Donc, pour vous il y a une articulation entre cette question des compétences en EPS qui peuvent être développées chez les élèves et leurs caractéristiques ?*

CS : Ouais, c'est-à-dire qu'en fait, le projet c'est d'abord les caractéristiques de l'établissement, puis ensuite les caractéristiques des élèves globaux, puis ensuite les caractéristiques des élèves que tu as dans tes classes, et en fonction de ces caractéristiques on fait des choix. Donc, on fait des choix à la fois pour les activités qu'on a programmées et à la durée du cycle que normalement tu dois programmer parce qu'il y a des activités qui vont demander plus de temps, par exemple, je vais prendre un exemple bateau mais tu peux avoir des élèves qui doivent avoir le niveau 3 de natation, et en natation de distance dans le niveau 3 ils doivent être capables de faire un 15 min meilleure performance, c'est déjà costaud, cependant ils arrivent et ils ne savent pas nager. Donc, ils ont déjà pas atteint le niveau 1, ils savent pas nager et pourtant il faut que tu les évalues sur le niveau 3. Forcément, t'as intérêt à faire des cycles qui sont très longs, du coup plus tu allonges tes cycles, moins tu fais d'activités. Aujourd'hui, la tendance c'est ça. Du coup, tu fais que 3 activités par an, trois en seconde, trois en première et puis après comme ils sont évalués pour le BAC en terminale, ça fait 6 activités en 3 ans. Avant, au collège, ils faisaient au moins 12 activités par an.

***KF :** Ok. Et par rapport à ce que les programmes nationaux proposent en tant qu'activités physiques et sportives...*

CS : ...c'est pareil pour tout le monde ! Aujourd'hui les programmes du BAC sont les mêmes pour tous les élèves en France, ce qui n'était pas le cas à mon époque. Donc les programmes ont été mis en place vraiment pour uniformiser ce qui est fait sur le territoire, pour éviter que dans un lycée ils fassent ça, dans un autre lycée ils fassent ça, et pour qu'on oblige en EPS à faire comme dans les autres disciplines. Avant, on n'avait pas de programmes nationaux pour les contenus, on devait les créer nous-mêmes par rapport aux caractéristiques des élèves. Aujourd'hui, on doit créer des projets d'EPS qui doivent s'inscrire dans le projet d'établissement et à partir de ce projet on doit faire nos choix etc., etc. Ici, la difficulté, c'est qu'il n'y a pas de projet d'établissement, donc on n'a pas de quoi s'appuyer comme la ligne conductrice de l'établissement pour le mettre ensuite dans le projet d'EPS. En fait, on n'a pas de projet d'EPS, non plus. Enfin, moi, j'en ai fait un, puisque sinon je peux pas fonctionner, après c'est pas quelque chose qui se fait de façon courante quoi. Bah là, il y a du travail à faire dans le sens où effectivement on devrait faire en sorte que le projet d'EPS existe de façon commune et surtout qu'il soit en accord avec les orientations de l'établissement. Mais tant que l'établissement ne donne pas ces orientations, on est un peu bloqué et c'est pour ça à mon avis que les élèves euh... les élèves en fait ils sentent, tu vois, qu'il y a du flottement. Ils se disent « bah oui, mais bon comme au dessus c'est pas non plus précisé, on n'a pas envie machin... et après il va y avoir un qui va dire ça, un autre qui va dire ça...à partir du moment où les 3 (les 3 professeurs d'EPS) ne disent pas la même chose, c'est signe, si l'élève il sait, donc il va jouer avec ça, un coup ping un coup pong et puis on continue comme ça. Là, ce qu'il faudrait, c'est vraiment qu'on ait un projet d'établissement pour pouvoir avoir une ligne directrice commune entre tous les profs tu vois et puis ensuite avoir des contenus qui seraient là-dessus quoi, dans les choix qu'on doit faire. Aujourd'hui, tout est déjà fait et il y a des choix à faire là dedans en fonction des caractéristiques. On a une

liberté pédagogique, mais une liberté pédagogique dans quelque chose qui est déjà programmé.

KF : Et toi personnellement, comment tu élabores ton projet d'EPS ?

CS : Alors, moi mon projet, déjà je vais faire une petite présentation de l'établissement : caractéristiques, implantation, caractéristiques des élèves, caractéristiques des familles, les résultats du BAC pour voir un peu le niveau, et ensuite les caractéristiques des élèves en EPS. Après, mes élèves en EPS, je vais faire des caractéristiques sur des tas des choses, par exemple sur le niveau de VMA (vitesse maximale aérobie) de mes élèves, pour voir un petit peu où ils en sont, sur les obèses, les pas obèses, etc. Donc j'ai des pourcentages après, ce qui me permet d'année en année de voir un petit peu, par exemple au niveau de VMA des élèves, une chute d'année en année hein ! C'est-à-dire qu'on a des élèves qui ont une capacité aérobie euh... alors je pense qu'ils se sédentarisent de plus en plus comme ils ont de moins en moins d'activités. Donc du coup, on part avec des niveaux de ressources chez les élèves qui sont particulièrement faibles alors qu'avant, on avait un niveau de ressources qui était relativement élevé. Mais tu vas voir que généralement, le niveau des ressources des élèves, il va de paire aussi avec un niveau de familles qui sont, on va dire, socialement plus aisées. Donc certainement, le gamin pratique plus à côté, donc il a déjà un niveau de ressources qui se voit tout de suite. Le fait que les élèves ont très peu de ressources au départ, ça fait que quand tu rentres dans les programmes, tu peux pas développer beaucoup, tu peux pas enseigner donc on reste généralement sur des choses qui sont relativement simplistes. Finalement, c'est vrai que c'est extrêmement difficile, extrêmement frustrant. Il faut imaginer aujourd'hui que les élèves ne savent plus faire une roulade avant simple. Par exemple, moi en tant qu'élève, j'ai pas connu ça, j'ai jamais connu ça, tout le monde savait faire une roulade avant, aujourd'hui ça veut dire que si tu as un élève qui sait faire une roulade avant, t'es

content tu vois. Ca c'est une réalité de terrain. Donc avec ça bah, le problème c'est que du coup des élèves qui ont un niveau de ressources relativement bas, t'es obligé dans ton projet de trouver le contenu qui soit le plus juste et qui corresponde aussi à la motivation des élèves. Aujourd'hui, la motivation des élèves c'est pareil, il faut ramer pour trouver quelque chose qui les intéresse etc., etc., pour qu'ils râlent pas le matin quand ils arrivent, parce que quand ils arrivent, ils dorment. Généralement, ils restent toute la nuit sur les réseaux sociaux etc., du coup ils arrivent, ils sont très fatigués et il faut à chaque fois les booster pour qu'ils se mettent en route, puis quand ils se mettent en route ils sont pas contents et c'est comme ça. Du coup, t'as plus de contenus en fait sur les attitudes, sur les contenus méthodologiques, que finalement de contenus en termes de capacités, parce que le niveau de ressources est faible et parce que les attitudes des élèves sont pas des attitudes de travail, donc aujourd'hui mon boulot se transforme comme ça quoi.

KF : Donc, aujourd'hui, est-ce qu'il y a des activités sportives ou artistiques qui, dans tout ce contexte là, sont prioritaires pour l'enseignement d'EPS ici au Baudelaire ?

CS : Alors t'as la compétence propre qui est la compétence acrobatique et artistique, donc elle est obligatoire. En fait, ça s'appelle acro et artistique où tu vas trouver là tout ce qui relève de l'acrobatique, donc la gym (gymnastique) et l'acrosport, et puis on a deux activités qui relèvent de l'artistique : la danse et les arts du cirque. Donc les élèves doivent avoir dans leurs compétences une dimension artistique à développer. Ici, ça ne pose pas beaucoup de problème car on a beaucoup de gamins qui font du hiphop (danse) donc à partir du moment où tu vas un peu sur l'acro, un peu sur l'artistique euh... moi, bon, j'ai fait le choix des arts du cirque, parce que je me suis dit qu'il y a à la fois une dimension artistique et acrobatique et ça peut convenir aux garçons et aussi parce qu'il y a une section théâtre dans mon projet, donc les littéraires, c'est-à-dire la section « L » ici, ils font du théâtre donc à partir du

moment où ils sont en situation de théâtre, ils sont dans le «oser-être », donc normalement, je devrais pas avoir de problème d'élève qui refuse de se montrer. Donc dans mon projet, j'ai intégré ça et c'est pour ça que je ne le propose qu'à des filières « L », je vais pas le proposer pour l'instant à des filières « S » (scientifique), tu vois, c'est pas du tout le profil. Donc dans le projet, tu vois, tu réfléchis comme ça. Après, peut-être que ça marche pas, ou peut-être que dans une année les élèves changent trop donc pour mettre une chose en place, il faut du temps et puis les mentalités changent et puis un jour il faut changer, ça va plus. Ici ça change vite en fait, on n'a pas beaucoup de stabilité au niveau des gamins. Même en AS (Association Sportive), on a du mal à faire en sorte qu'une activité perdure dans le temps parce que les gamins sont très vite changeants. Il y a eu une année où le hiphop marchait super bien et après plus rien, je sais pas pourquoi. Il y a que le foot en salle, le foot en salle ça marche toujours. Mais ça pose problème quand même, parce que ça regroupe que les garçons et on est sanctionné aux intérêts des garçons et des filles. Donc, le fait que c'est mixte, les cours d'EPS sont mixtes en France, ça pose problème parce qu'au lycée, les motivations garçons / filles sont totalement différentes. Moi, à chaque fois je fais mes vœux, mes fiches vœux avec mes élèves et tu vas voir que tous les élèves filles vont demander CP3, compétence artistique, et CP5, compétence entretien avec le step marchant là, et les garçons ils veulent tous de la CP4, c'est-à-dire affrontement, et CP1, performance. Donc, tu vois, on a deux univers, deux motivations complètement différentes et pourtant on doit faire la même chose avec tout le monde. Après, toute la difficulté en projet, ça va être...ça va être de lier ça, de faire en sorte que ça fonctionne, parce que dans les programmes, t'es obligé de présenter les 5 univers (des compétences de la discipline d'EPS).

KF : Ok. Je pense que tu m'as déjà parlé un peu de cette question, mais j'aimerais que tu en parles un peu plus. En fait, les recommandations de l'académie de Lille et les programmes nationaux laissent la possibilité à chaque établissement scolaire de choisir une activité

physique, sportive ou artistique qui n'est pas suggérée par les textes officiels. Comment cette question est gérée ici au Baudelaire ?

CS : Alors, en fait on travaille pas sur cette possibilité, parce que comme je t'ai dit, il y a déjà 26 activités nationales, 3 activités sur la liste académique, et en fait ici, quand les élèves rentrent au lycée, seconde et première, ils se préparent pour leur BAC. Ils doivent avoir 20 heures de pratique, généralement c'est 10 heures d'apprentissage et pour 10 heures d'apprentissage, il faut considérer que le cours est fait sur 2 heures, mais avec les sonneries ça fait 1h50, avec l'habillage / déshabillage et appel, en gros tu peux considérer qu'un cours est fait sur 1h30. Donc si on va dans les 10 heures d'apprentissage, il faut au moins 8 séances, plus une séance d'évaluation qui n'est pas considérée comme apprentissage, ça fait 9 séances. Au final, comme le gamin doit avoir ses 20 heures au BAC et comme il doit faire trois CP (compétences propres) au BAC, parce que maintenant c'est 3 CP, comment tu veux intégrer une nouvelle activité ? C'est plus possible. Donc tu réfléchis même pas à ça, c'est pas possible. En plus, au BAC, l'activité doit être l'une de 26 des programmes nationaux. Donc, c'est vraiment très très limité quoi. Encore, chez nous c'est pas très intéressant, sur la liste académique on a de la lutte, moi j'aimerais bien mettre de la lutte, mais je vais avoir très peu d'élèves qui vont être intéressés. Par contre, dans d'autres académies où il y a ski, ou le surf par exemple dans Les Pays Basques, je comprends, voilà, que ça soit évidemment sollicité parce que ça fait partie de l'encrage culturel au niveau de la région. Ici, on n'a pas vraiment de spécificité locale, du coup on reste vraiment sur la liste nationale. Bon, il y a kayak, mais même kayak il faut penser que pour le kayak il faut sortir, il faut de l'argent pour payer le bus, etc., puis quand tu pars, tu vas encore réduire le temps de la séance. Du coup, est-ce que tu peux le faire ? Est-ce que tu peux pas le faire ? Forcément tu fais des choix. Chez nous, comme je t'avais dit, on a la piscine et on est vraiment l'un des seuls établissements en France à avoir comme ça une piscine intra muros. Donc, elle est payée par l'établissement, on

est autofinancé et ça coûte très très cher ; par conséquent, on est quasiment obligé de l'utiliser dans la programmation. Tu peux pas te dire « bah, je vais pas faire piscine » au Baudelaire, alors que dans tes installations t'as ça, c'est autofinancé par l'établissement, donc forcément les gamins vont avoir de la natation en seconde, en première et en terminale et ça t'exclue déjà beaucoup d'activités. Au-delà, si tu veux faire une activité, il faut penser aussi au budget donc tu peux pas demander ce que tu veux comme ça, t'es obligé de faire avec ce que t'as. Donc si tu veux penser à une activité, il faut penser aussi au budget et puis tu l'a pas le budget...à moins d'avoir peut-être un projet de la région qui a budgété tel ou tel établissement avec tel produit. Je sais qu'aujourd'hui moi je vais essayer de le mettre en place, mais pas tout de suite parce qu'il y a le développement des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) en EPS, je sais pas si t'en as entendu parlé. Les TICE en fait, c'est tout ce qui est traitement informatique et communication, donc il convient que tu travailles avec ces supports là. En EPS, ce qui est intéressant, ce qui commence à se faire un petit peu partout, c'est développer le travail avec les tablettes tactiles. En fait, ça permet aux élèves de se filmer sur une posture et après on peut corriger au crayon, ça permet de supprimer les papiers. Je sais que par exemple dans les axes de développement de l'établissement, tu vas avoir par exemple le développement durable et la lutte pour l'environnement, donc tu vois, ça peut entrer dans le projet d'EPS etc., mais bon il faut comme je t'ai dit que ce soit fait en amont pour ensuite être fait derrière. Mais après, behin, tu vois c'est un projet en fait d'intégrer les tablettes tactiles, ça permet d'aller vers les autres, dans le truc des compétences méthodologiques, avec différents rôles : je suis l'observateur, je suis capable de corriger, je suis capable d'arbitrer. Ça permet de travailler en groupe, par 2 ou par 3, en autonomie, ce qui est demandé aujourd'hui c'est qu'on laisse les gamins travailler en autonomie. Entre guillemets, moi en tant que prof, quasiment m'effacer pour laisser la possibilité à mes élèves d'être capables de travailler seuls sur les

ateliers que j'ai préconçus bien sûr. Bon, donc ils mettent en place actuellement des chèques ressources au niveau des régions pour te budgéter et donc éventuellement pour pouvoir être aider de cet outil là. Dans d'autres établissements c'est soit un ordinateur portable, soit des grands tableaux blancs là numériques, mais la tablette tactile c'est vraiment super bien parce que pour les élèves, ça leur permet d'avoir un retour. Par exemple, sur les activités artistiques, ils se voient pas, on n'a pas de miroir, donc avec une tablette tactile... bon, tu vois là, tout à l'heure ils ont travaillé avec leurs portables, ils se prennent en photos sur les différentes figures, ça leur permet de se voir et de s'auto-corriger, donc s'ils travaillent comme ça, ça leur permet de travailler en autonomie, ce qui est demandé dans les programmes. Pour faire ça, il faut aussi encore une fois des outils et de l'argent et c'est un problème.

KF : D'accord. Donc euh, moi j'ai juste une dernière question. Personnellement, pour toi quelles sont les finalités de la discipline d'EPS ?

CS : Alors, les finalités... Bah, moi je te réponds que les finalités sont forcément les finalités de l'éducation physique et sportive, c'est-à-dire un être physiquement, socialement et mentalement éduqué, donc c'est la finalité de l'EPS. A travers les programmes c'est ça qu'ils nous demandent. Très honnêtement, en 2 heures d'EPS, encore une fois je te dis 2 heures mais après c'est 1h30 et encore donc très honnêtement, quelle transformation tu peux vraiment viser ? Si t'es pratiquant toi-même, 1 heure de pratique euh... bon, là tu vois (elle se réfère aux élèves de l'association sportive qui sont en train de faire du badminton dans la salle de sport juste en face) ils sont 8 dans la salle, à la limite ils ont de l'espace, ils peuvent répéter de nombreuses fois, mais quand moi je suis en cours avec la même activité, moi j'ai une classe de 35 et tu vois, il y a 6 terrains, si je veux les mettre dans les mêmes conditions que là, je vais avoir deux observateurs qui vont rien faire... enfin, ils vont être

d'observateurs, c'est noté, j'ai pas dit que c'était pas une partie du travail... mais en terme de capacités physiques ils font rien ! Ils peuvent pas s'expérimenter, il y a pas de terrain, il y a pas de place, donc du coup les gamins en termes d'activités pratiques, ils ont pas grand-chose, donc ils peuvent pas vraiment se transformer physiquement. Oui, la finalité c'est ça, mais en même temps il y a trop peu d'heures...il y a trop peu d'heures, il faudrait augmenter la quantité horaire. Au lycée ils ont que 2 heures et franchement si t'as regardé ce qu'ils demandent dans les programmes, c'est chaud hein ce qu'ils demandent. Si tu vois les figures en acrogym (elle montre son programme d'acrospport avec les figures) ça monte, ça voltige et tu vas pas avoir un seul gamin qui va dépasser le niveau 1, et c'est normal ! Je veux dire, ils ont pas le temps de s'expérimenter. C'est pour ça qu'avec la promo que j'avais tout à l'heure, j'ai fait une demie heure de plus parce que sinon je sais très bien qu'ils vont pas y arriver au BAC. Donc, soit on baisse le nombre d'élèves par classe, soit euh... regarde le mur d'escalade, tu vois, on a un mur mais on peut pas mettre escalade, parce que franchement si tu mets escalade dans ton programme pour une classe de 30 (élèves), t'as 6 voies, donc tu vas mettre un grimpeur, un pareur, d'accord ?! Donc ça fait 12 personnes au mur et qu'est-ce que tu fais des 12 autres ? Ou des 24 autres ? Comme dans une classe de 36 que j'ai en terminale, **ils** vont passer une fois au mur, après ils vont changer de rôle et puis tac tac tac...donc tu vas avoir 2 min de pratique sur mur. Mais comment tu fais progresser l'élève pendant 2 min, tu vois ? C'est pas possible ! On peut pas proposer en terme de quantité de pratique, donc c'est aussi ça qui conditionne tes choix dans les activités parce que si c'est pour que les gamins vivent 2min sur 2 heures dans le mur, on sait très bien qu'il va avoir besoin de 35 séances pour faire quelque chose. En natation par contre, on a un bassin entier pour nous entre guillemets, ils sont 4 ou 5 par couloir donc ils ont des conditions incroyables. Là on peut effectivement avoir des résultats. Donc, la finalité de l'EPS aujourd'hui, c'est peut-être même plus socialement éduqué, dans le sens où les rapports sociaux entre élèves se dégradent, c'est

certainement du aussi...euh...moi j'ai beaucoup d'élèves qui règlent leurs comptes sur la toile, parce qu'avant tu les entendais au vestiaire se disputer mais depuis qu'il y a les réseaux sociaux c'est très spécial comme ambiance. Apparemment ça se dégingue, mais sur la toile, comme pas possible et arrivés ici, ils se disent rien ! Donc on sait pas ! A la limite, même quand on travaille dans des petits groupes, tu vas dire « tiens, un tel et un tel ont travaillé ensemble la semaine dernière, donc on va les mettre ensemble », mais là non, parce que ça a été chien et chat sur la toile et on sait pas et donc t'as des clashes et tu sais pas pourquoi. Alors qu'avant, tu savais pourquoi ils faisaient des clashes, parce que ça se passait en temps réel. Maintenant, ça se passe ailleurs et du coup tu arrives avec des ambiances de classes d'une semaine à l'autre qui sont totalement différentes et on sait que c'est ça, mais tu vois euh...et des fois ça dégénère à une vitesse. Donc en EPS, je dirais que c'est surtout ça socialement. Moi, je suis plus sur les attitudes de travail. Moi, j'ai l'impression que de plus en plus je fais que ça. Je suis de moins en moins dans des compétences du type des capacités parce qu'il y a toujours, toujours autre chose à régler quoi, donc c'est fatigant (elle rigole) ! Enfin, c'est le principe de l'école, c'est-à-dire que déjà t'as des garçons et des filles, ensuite t'as des ados, et puis ensuite t'as des gamins qui n'aiment pas la discipline et du coup ça fait un bon cocktail à gérer. En plus, si tu prends les disparités ethniques, par exemple ici, on a des conflits entre les marocains et les algériens, on voit pas la différence, mais tu vois, c'est tout ça que tu dois gérer dans un cours d'EPS, ce qui fait que tu t'éloigne de plus en plus des transformations motrices, de tout ce que tu voudrais faire en EPS, tout ce que t'as vu à la fac...à la fac on voit essentiellement tout ça hein, on va voir la logique fondamentale de l'activité, la transformation visée, etc., et puis quand t'es en face des élèves, tu dis « Waouh ! » (elle rigole)...t'as fait ta petite séance et tout ça, t'es content, t'as mis du temps, donc tu vas mettre tes plots pour les exercices, après arrive un gamin et il shoote tes plots et voilà, t'as plus de plots (elle rigole) ; puis il y a la nana qui te dit « j'ai pas mes affaires » donc finalement, c'est

beaucoup d'improvisation, t'es obligé. T'as préparé une séance pour X élèves de ton groupe et après, tu arrive et tu en as que la moitié parce qu'ils se sont faits dispensés ou disent qu'ils sont inaptes, qu'ils se sont disputés avec un collègue etc. Donc, c'est vraiment de l'improvisation. Du coup, pour moi, on va dire c'est plus l'attitude de travail et sur les rapports sociaux. Donc, voilà, je sais pas si t'as fait tout (elle rigole) ?

KF : Oui oui. Bon, je te remercie encore une fois d'avoir contribué à mon travail. Est-ce que tu aimerais faire encore un commentaire, t'exprimer sur quelques points sur ton expérience en tant que prof d'EPS ici au Baudelaire ?

CS : Non, si t'as posé toutes les questions, c'est bon.

KF : D'accord. Bon, merci beaucoup.

3. Analyse thématique de contenu de l'entretien semi-directif

Analyse verticale pour « CS », professeure d'EPS.

THEMES	OBSERVATIONS	INDICATEURS
<p>Parcours individuel</p>	<p>- « moi je suis nageuse, donc j'ai toujours nagé depuis que je suis toute petite, j'étais dans le haut niveau, j'ai fait les JO (Jeux Olympiques) en 92 à Barcelone ». « Mais tous ceux d'avant ma génération, ce sont des gens qui forcément devaient pratiquer une activité en tant que spécialiste et avoir plusieurs activités ».</p> <p>- « Moi, quand j'ai commencé ça s'appelait l'UER EPS (Unité d'Enseignement et de Recherche en Education Physique et Sportive) [...] il y avait un concours d'entrée, c'est le barème Letessier [...]. Donc, il fallait être bon dans au moins 5 activités et on avait tous une spécialité, moi je suis spécialiste en natation ». « Moi, avant de commencer en tant que prof, j'avais travaillé à la faculté, j'avais fait ce qu'ils appellent LEM, Laboratoire d'Etudes de Motricité, j'étais partie plus pour faire ça au départ, pas l'enseignement, puis finalement, quand j'ai eu mon concours, j'ai laissé tomber et j'ai commencé à enseigner ».</p> <p>- « j'ai eu mon CAPEPS, j'ai commencé à enseigner dans des établissements sensibles pendant 3 ans ». « depuis que je suis ici, je suis essentiellement avec le lycée »</p> <p>- « au début de l'année, j'étais en CFP, en Congés de Formation Professionnel [...] et ça m'a permis de me préparer pour le concours de l'agrégation interne ». « je crois que la dernière formation en EPS que j'ai eu c'était en escalade et ça remonte au moins à 2002, 2003 ».</p> <p>- « moi je m'entraînais à côté, j'avais mon club à côté, je m'entraînais tous les jours, donc ça donne un plus. [...]. Quand t'es spécialiste, t'as des petits trucs que les autres n'ont pas, donc forcément ça te sert ». «Après, t'as aussi l'AEPS (Association des Enseignants d'Education Physique et Sportive), c'est une association de profs qui fait des publications et qui réfléchit à des situations pédagogiques en EPS. Donc si tu veux, c'est pas de la formation au sens...c'est euh entre profs, on s'y associe pour discuter autour de la pédagogie, des pratiques, etc.».</p>	<p>- <i>Expérience sportive</i></p> <p>- <i>Formation pos-BAC</i></p> <p>- <i>Expérience en tant que prof</i></p> <p>- <i>Formation continue</i></p> <p>- <i>Engagement (sportif, bénévole, syndicat, politique)</i></p> <p>- <i>Expériences singulières</i></p>
<p>Conceptions de l'enseignement et de la discipline EPS</p>	<p>- « Ecoute, de toute façon je pense que déjà pour enseigner, il faut aussi pratiquer, il faut continuer à pratiquer ».</p> <p>- « les finalités sont forcément les finalités de l'éducation physique et sportive, c'est-à-dire un être physiquement, socialement et mentalement éduqué, donc c'est la finalité de l'EPS. A travers les</p>	<p>- <i>EPS et la formation sociale et de citoyens</i></p> <p>- <i>L'EPS et la formation motrice, sportive et pour la</i></p>

	<p>programmes c'est ça qu'ils nous demandent. Très honnêtement, en 2 heures d'EPS, encore une fois je te dis 2 heures mais après c'est 1h30 et encore donc très honnêtement, quelle transformation tu peux vraiment viser ? ». « Donc, la finalité de l'EPS aujourd'hui, c'est peut-être même plus socialement éduqué, dans le sens où les rapports sociaux entre élèves se dégradent ». «Moi, je suis plus sur les attitudes de travail. Moi, j'ai l'impression que de plus en plus je fais que ça. Je suis de moins en moins dans des compétences du type des capacités parce qu'il y a toujours, toujours autre chose à régler quoi ».</p>	<p><i>santé.</i></p>
<p>Projet et contenus d'enseignement dans l'établissement</p>	<p>- « j'en ai fait un (projet d'EPS), puisque sinon je peux pas fonctionner, après c'est pas quelque chose qui se fait de façon courant quoi ». « moi mon projet, déjà je vais faire une petite présentation de l'établissement : caractéristiques, implantation, caractéristiques des élèves, caractéristiques des familles, les résultats du BAC pour voir un peu le niveau, et ensuite les caractéristiques des élèves en EPS».</p> <p>- « Ici, la difficulté, c'est qu'il n'y a pas de projet d'établissement, donc on n'a pas de quoi s'appuyer comme la ligne conductrice de l'établissement pour le mettre ensuite dans le projet d'EPS. En fait, on n'a pas de projet d'EPS, non plus ».</p> <p>- « En fonction du profil des classes, je fais des choix, en disant "bah, là je vais avoir le temps de faire ça, ça et ça avec eux, avec cette autre classe je vais avoir le temps de faire ça et ça, avec une autre classe je vais pas avoir le temps de faire ça parce qu'ils sont trop lents etc." ». « j'ai fait le choix des arts du cirque, parce que je me suis dit qu'il y a à la fois une dimension artistique et acrobatique et ça peut convenir aux garçons et aussi parce qu'il y a une section théâtre dans mon projet, donc les littéraires, c'est-à-dire la section « L » ici, ils font du théâtre [...]. Donc dans mon projet, j'ai intégré ça et c'est pour ça que je ne le propose qu'à des filières « L », je vais pas le proposer pour l'instant à des filières « S » (scientifique), tu vois, c'est pas du tout le profil ». « sur la liste académique on a de la lutte, moi j'aimerais bien mettre de la lutte, mais je vais avoir très peu d'élèves qui vont être intéressés ».</p> <p>- « Chez nous, comme je t'avais dit, on a la piscine et on est vraiment l'un des seuls établissements en France à avoir comme ça une piscine intra muros. Donc, elle est payée par l'établissement, on est autofinancé et ça coûte très très cher ; par conséquent, on est quasiment obligé de l'utiliser dans la programmation»</p>	<p>- <i>Elaboration du projet d'EPS en équipe ou individuellement</i></p> <p>- <i>Continuité ou rupture avec le projet d'établissement</i></p> <p>- <i>Les caractéristiques des élèves</i></p> <p>- <i>Le choix des contenus et les matériaux/espaces disponibles</i></p>
<p>Contraintes/ Influences</p>	<p>- « Alors, moi je ne m'appuie que dessus (les textes officiels), d'accord». « quand on programme une activité, déjà les gamins doivent avoir une répartition des compétences sur leurs cursus au lycée, du coup t'es obligé de mettre ça déjà sur ta programmation. Donc,</p>	<p>- <i>La place des référents institutionnels</i></p> <p>- <i>Les recommandations et</i></p>

	<p>tu peux pas dire « tiens, j'ai envie de faire ça, je vais faire ça », t'es obligé d'insérer les compétences propres. Alors, il y a 26 activités qui sont proposées et 3 activités académiques qui sont proposées et en général tu sors pas de là, parce que ça fait déjà beaucoup ».</p> <p>- « ce qui c'est embêtant, et ça c'est vraiment dommage, c'est que tu as niveau 1, niveau 2, niveau 3 et niveau 4, niveau 4 c'est pour le BAC, niveau 1 et 2 c'est ce que tu devrais avoir fait au collège, et nous on attaque à partir du niveau 3. Mais, malheureusement quand tu prends les élèves qui viennent du collège, ils ont pas le niveau 2. Finalement, la plupart des élèves sont dans le niveau 1 et encore ». « Le fait que les élèves ont très peu de ressources au départ, ça fait que quand tu rentres dans les programmes, tu peux pas développer beaucoup, tu peux pas enseigner donc on reste généralement sur des choses qui sont relativement simplistes ». « Du coup, t'as plus de contenus en fait sur les attitudes, sur les contenus méthodologiques, que finalement de contenus en termes de capacités, parce que le niveau de ressources est faible et parce que les attitudes des élèves sont pas des attitudes de travail ».</p> <p>- « Aujourd'hui les programmes du BAC sont les mêmes pour tous les élèves en France, ce qui n'était pas le cas à mon époque. Donc les programmes ont été mis en place vraiment pour uniformiser ce qui est fait sur le territoire, pour éviter que dans un lycée ils fassent ça, dans un autre lycée ils fassent ça, et pour qu'on oblige en EPS à faire comme dans les autres disciplines ». « le gamin doit avoir ses 20 heures au BAC et comme il doit faire trois CP (compétences propres) au BAC, parce que maintenant c'est 3 CP, comment tu veux intégrer une nouvelle activité ? C'est plus possible ». « En plus, au BAC, l'activité doit être l'une de 26 des programmes nationaux. Donc, c'est vraiment très très limité quoi ».</p>	<p><i>la réalité des établissements scolaires</i></p> <p><i>- Exigences pour le Baccalauréat</i></p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------

REFERENCES

Arnaud, P. (1989). Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement : la mise en forme scolaire de l'éducation physique. *Revue française de pédagogie*, 89(89), 29-34.

Blanchet, A. (2003). *Dire et faire dire. L'entretien* (2^{ème} éd.). Paris : Armand Colin.

Boudard, J.-M. (2011). *Pratiques de régulation didactique en Education Physique et Sportive et professionnalité enseignante* (thèse de doctorat inédite). Ecole Normale Supérieure de Cachan, Cachan.

Briot, M. (1999). Les stratégies des enseignants d'EPS dans le choix de leurs contenus d'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 129(129), 73-85.

Calais, O., Jaumin-Moronval, S., Mauny, C., Preuvot, D. et Tribalat, T. (Les inspecteurs d'Académie). (2012a). *L'enseignement de l'Education Physique et Sportive dans les établissements du second degré de l'académie de Lille. Recommandations à destination des professeurs d'EPS et des chefs d'établissement*. En ligne <http://eps.discipline.ac-lille.fr/lipr/telechargement/recommandations-eps-rentree-12.pdf>, consulté le 10/10/2012.

Calais, O., Jaumin-Moronval, S., Mauny, C., Preuvot, D. et Tribalat, T. (Les inspecteurs d'Académie). (2012b). *Lettre de rentrée 2012*. En ligne <http://eps.discipline.ac-lille.fr/lipr/telechargement/lettre-rentree-eps-2012-2013.pdf>, consulté le 10/10/2012.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y. (1997). *Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : un point de vue didactique*. En ligne http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Les_savoirs_enseignes_et_leur_transmission.pdf, consulté le 12/03/2013.

Clivaz, S. et al. (2012). Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières ? Dans *Appel à contributions pour un colloque international Haute Ecole Pédagogique de Vaud Lausanne, 13 & 14 septembre 2012*. En ligne <http://www.intefp-sstfp.travail.gouv.fr/datas/files/SSTFP/2012%20APC%20Sociologies%20et%20didactiques%20transgression%20des%20fronti%C3%A8res%20HEP%20Vaud.pdf>, consulté le 30/11/2012.

Combaz G. et Hoibian O. (2009). La légitimité de la culture scolaire mise à l'épreuve. L'exemple de l'éducation physique et sportive dans le second degré. *Education et sociétés, Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 23, 189-206.

Daunay, B. (2010). Ouverture du séminaire. Dans *La construction des contenus d'enseignement et de formation. Séminaire de la MESHS (Maison européenne des sciences de l'homme et de la société Lille Nord-de-France), octobre 2010*. En ligne http://www.meshs.fr/documents/file/seminaires/2010/CCEF_10-10-18.pdf, consulté le 30/11/2012.

Davisse, A. (2005). Entre 1987 et 1990, le GIP de Créteil : une aventure exaltante. Dans P. Seners (dir.), *4 courants de l'EPS de 1985 à 1998* (p. 1-60). Paris : Vigot.

Delaunay, M. (2005). Une histoire de l'EPS vue de l'académie de Nantes. Dans P. Seners (dir.), *4 courants de l'EPS de 1985 à 1998* (p. 183-327). Paris : Vigot.

Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF.

Forquin, J.-C. (1983). La « nouvelle sociologie de l'éducation » en Grande-Bretagne : orientations, rapports théoriques, évolution (1970-1980). *Revue française de pédagogie*, 63(63), 61-79.

Forquin, J.-C. (1984). La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation. *Revue française de sociologie*, 25(2), 211-232.

Forquin, J.-C. (1985). L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement. *Perspectives Documentaires en Sciences de l'Education*, 5, 31-70.

Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, Paris : De Boeck.

Forquin, J.-C. (1991). Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 25-39.

Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Goirand, P. (2005). Le courant lyonnais. Dans P. Seners (dir.), *4 courants de l'EPS de 1985 à 1998* (p. 97-181). Paris : Vigot.

Harle, I. (2010). La construction des savoirs scolaires : pour une complémentarité des approches sociologiques, historiques et didactiques. Dans *La construction des contenus d'enseignement et de formation. Séminaire de la MESHS (Maison européenne des sciences de l'homme et de la société Lille Nord-de-France), octobre 2010*. En ligne http://www.meshs.fr/documents/file/seminaires/2010/CCEF_10-11-22.pdf, consulté le 30/11/2012.

Isambert-Jamati, V. (1984). *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Paris : PUF.

Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : Editions Universitaires.

Johsua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? Dans C. Raïsky et M. Caillot (eds.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 61-73). Bruxelles : De Boeck.

Johsua, S. et Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique : entretien avec Samuel Johsua. *Education et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 4, 29-56.

Legendre, M.-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus : les curriculums en questions* (p. 27-50). Bruxelles : De Boeck.

Leziart, Y. (1996). Les rapports théorique/pratique dans les conceptions de l'éducation physique : permanence ou changement ? Etude de trois périodes significatives, *Revue française de pédagogie*, 116(116), 51-64.

Leziart, Y. (1997). Savoir savant et transposition didactique. *STAPS*, 42, 59-70.

Leziart, Y. (2008). Robert Mérand : un militant de l'Education Physique et Sportive. Dans N. Wallian, M.-P. Poggi et M. Musard (éds.), *Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention dans les APSA* (p. 51-64). Besançon : PUFC.

Lorca, P. (2000). La constitution de l'éducation physique et sportive comme discipline scolaire entre 1981 et 1998 : le rôle des « tribus ». Dans A. D. Robert (coord.), *Les contenus d'enseignement en question, histoire et actualité* (p. 147-150). Rennes : CRDP de Bretagne.

Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.

Martinand, J.-L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. Dans A. Terrisse (ed.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir* (p. 17-24). Bruxelles : De Boeck.

Martinand, J.-L. (2003). La question de la référence en didactique du curriculum. *Investigações em Ensino de Ciências*, 2(8), 125-130.

Mérand, R. (2005). Jeux sportifs collectifs : quelle sportivisation ? *Revue EPS*, 315, (sans page).

Miles, M. M., et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitative* (traduction de la 2^{ème} éd. Américaine). Bruxelles: De Boeck.

Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). (2000). *Éducation physique et sportive (I) : classes de seconde, première et terminale*. En ligne http://media.eduscol.education.fr/file/EPS/45/2/Lycees_Ressources_EPS_168452.pdf, consulté le 10/10/2012.

MEN. (2004). *Programmes d'éducation physique et sportive. Classe de première et de terminale*. En ligne <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/68329/68329-11049-14084.pdf>, consulté le 15/10/2012.

MEN. (2009). Education physique et sportive. *Bulletin Officiel Spécial*, 2, 19/02/2009. En ligne <http://www.education.gouv.fr/pid20873/special-n-2-du-19-fevrier-2009.html>, consulté le 30/09/2012.

MEN. (2010). Programme d'éducation physique et sportive pour les lycées d'enseignement général et technologique. *Bulletin Officiel Spécial*, 4, 29/04/2010. En ligne <http://www.education.gouv.fr/cid51336/mene1007245a.html>, consulté le 30/09/2012.

MEN. (2011). *Fiches d'activités physiques, sportives et artistiques (APSA). Programme 2010 de la voie générale et technologique, programmes 2009 de la voie professionnelle*. En ligne http://media.eduscol.education.fr/file/EPS/41/0/College_Ressources_EPS_133410.pdf, consulté le 30/09/2012.

Musard, M. et al. (2008). La « composition sous influences » des curricula : un exemple en acrosport. *Science et Motricité*, 64, 61-67.

Paille, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Parlement Européen. (2006, 30 décembre). Recommandation du Parlement européen et du conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. *Journal officiel de l'Union Européenne*, p. 10-18.

Pasco, D. et Ennis, C. D. (2009). Les orientations de valeur des enseignants. Une revue de questions en éducation physique. *Science et Motricité*, 66, 85-112.

Pasco, D. et Leziart, Y. (2005). Sociologie du curriculum et choix de savoir à enseigner en EPS : l'exemple du programme pour la classe de 6^{ème} des collèges. *Sociologie et sociétés*, 19(1), 107-120.

Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Librairie Droz.

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). Paris, ESF.

Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.

Perrenoud, P. (1998). *La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences*. En ligne

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html, consulté le 15/03/2013.

Perritaz, B. et Musard, M. (2010). Entre curriculum planifié et curriculum réel en EPS : continuités et ruptures. Dans *colloque international « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes », 24-26 juin 2010, INRP, Lyon* (p. 1-11). Lyon : Université Lyon 2.

Poggi, M.-P. et Combaz, G. (2002). Distribution des contenus d'enseignement en EPS au collège selon les caractéristiques, sociales du public scolaire: des différences non aléatoires. *Revue française de pédagogie*, 139(139), 53-69.

Poggi, M.-P., Wallian, N. et Musard, M. (2007). *Recherches en EPS : tentative de problématisation sociologique*. En ligne <http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf-2007/PDF/Poggi%20A1.pdf>, consulté le 10/12/2012.

Reuter, Y. (dir.). (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Roche, J. (2005). Dijon 1988-1998 : du sport ici et maintenant ; vers l'éducation physique ici et maintenant pour ailleurs et plus tard. Dans P. Seners (dir.), *4 courants de l'EPS de 1985 à 1998* (p. 63-96). Paris : Vigot.

Ropé, F. (2001). Sociologie du curriculum et didactique du français en France. *Revue française de pédagogie*, 135(135), 35-44.

Seners, P. (dir.). (2005). *4 courants de l'EPS de 1985 à 1998*. Paris : Vigot.

Travaillot, Y. (2005). La mise en forme scolaire du sport depuis 1945. Dans P. A. Lebercq (éd.), *Leçons d'histoire sur l'éducation physique d'aujourd'hui* (p. 121-144). Paris : Vigot.

Travaillot, Y. et Morales, Y. (2008). L'Education Physique et Sportive face à la culture de son temps : la question de l'intégration des pratiques d'entretien du corps dans les programmes scolaires depuis le début des années 1980. *Revue de Recherches en Education*, 42, 31-42.

Van Haecht, A. (1998). *L'école à l'épreuve de la sociologie : questions à la sociologie de l'éducation* (2^{ème} éd.). Bruxelles : De Boeck.

Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Librairie Honoré Champion.

Vigarello, G. (1983). Changement et objet de changement en Education Physique et Sportive. *STAPS*, 8, 5-11.

Vigarello, G. (2001). Les recherches de Jean-Claude Forquin : actualité et influences. *Revue Française de pédagogie*, 135(135), 15-18.