



HAL
open science

Pluralité de l'éducation physique et sportive dans le premier degré et étude de ses déterminants. Un enjeu de démocratisation scolaire ?

Thibault Querio

► **To cite this version:**

Thibault Querio. Pluralité de l'éducation physique et sportive dans le premier degré et étude de ses déterminants. Un enjeu de démocratisation scolaire?. Sciences du Vivant [q-bio]. 2019. dumas-02311228

HAL Id: dumas-02311228

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02311228>

Submitted on 10 Oct 2019

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



*Pluralité de l'Education physique et sportive
dans le premier degré et étude de ses
déterminants. Un enjeu de démocratisation
scolaire ?*

PRESENTE PAR

Thibault QUERIO

pour obtenir le diplôme de

MASTER STAPS –

DEVELOPPEMENT INTEGRATION SPORT ET

CULTURE

de l'Université de Rennes 2

Mémoire de recherche

Sous la direction scientifique de :

**M. François Le Yondre, Maître de
conférences à l'Université de Rennes 2**

Année universitaire 2018/2019



*Pluralité de l'Education physique et sportive
dans le premier degré et étude de ses
déterminants. Un enjeu de démocratisation
scolaire ?*

PRESENTE PAR

Thibault QUERIO

pour obtenir le diplôme de

MASTER STAPS –

DEVELOPPEMENT INTEGRATION SPORT ET

CULTURE

de l'Université de Rennes 2

Mémoire de recherche

Sous la direction scientifique de :

**M. François Le Yondre, Maître de
conférences à l'Université de Rennes 2**

Année universitaire 2018/2019

Remerciements

Un grand merci à François Le Yondre pour la qualité de son suivi et pour sa considération à mon égard.

Merci également aux professeurs des écoles et aux conseillers pédagogiques qui ont accepté de me parler de leur métier, pour m'avoir accueilli et s'être prêtés à un exercice parfois délicat.

SOMMAIRE

I.	Introduction	2
II.	Contextualisation et détours historiques.....	5
III.	Enjeux de l'EPS à l'école primaire et inégalités potentielles.....	10
IV.	Sociologie de l'éducation et inégalités socio-scolaires	13
V.	Politiques éducatives : La gouvernance de l'école, entre échelons nationaux, locaux et jeu des acteurs	19
VI.	Le curriculum en EPS.....	30
VII.	Sport et processus de socialisation	38
VIII.	Sociologie compréhensive : les acteurs de l'éducation	40
IX.	Problématique et Hypothèses	52
X.	Méthode et terrain de recherche.....	54
XI.	Résultats	58
XII.	Limites	86
XIII.	Perspectives	87
XIV.	Conclusion	89
XV.	Table des abréviations.....	91
XVI.	Bibliographie	92
XVII.	Table des matières.....	98
XVIII.	Annexes.....	1

I. Introduction

L'Education physique et sportive (EPS), dans l'enseignement secondaire, est assurée par un corps d'enseignants spécialisés dans l'enseignement des activités physiques, sportives et artistiques (APSA) : les certifiés d'EPS et les agrégés d'EPS. Le volume horaire hebdomadaire pratiqué par les élèves de chaque niveau de classe est défini clairement : 4 heures en 6^{ème}, 3 heures en 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} et enfin 2 heures au lycée. Mais qu'en est-il dans l'enseignement scolaire primaire ?

La finalité de l'EPS est la même du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) au cycle des approfondissements (cycle 4), en passant par le cycle de consolidation (cycle 3) et cela depuis les programmes de 2015 (Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015) : « L'EPS développe l'accès à un riche champ de pratiques, à forte implication culturelle et sociale, importantes dans le développement de la vie personnelle et collective de l'individu. Tout au long de la scolarité, l'EPS a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble. Elle amène les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé. Elle assure l'inclusion, dans la classe, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap. L'EPS initie au plaisir de la pratique sportive ». Malgré cette finalité commune du CP à la 3^{ème}, un ensemble d'éléments structurels divergent entre l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire. Quelles sont alors les conséquences de l'organisation de l'enseignement primaire sur l'enseignement de l'EPS ?

A l'école élémentaire, du cours préparatoire (CP) au cours moyen 2^{ème} année (CM2), l'EPS est dispensée trois heures par semaine¹. Cependant, les lignes

¹ « Trois heures par semaine, l'éducation physique et sportive (EPS) vise le développement des capacités motrices et la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques (APSA). Elle contribue à l'éducation à la santé en permettant aux élèves de mieux connaître leur corps, et à l'éducation à la sécurité, par des prises de risques contrôlées. Elle éduque à la responsabilité et à l'autonomie, en faisant accéder les élèves à des valeurs morales et sociales, telles que le respect de règles, le respect de soi-même et d'autrui. » (<http://www.education.gouv.fr/cid4363/le-sport-a-l-ecole-elementaire.html>).

semblent moins clairement dessinées dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire.

Premièrement, « 108 heures par an sont consacrées aux activités physiques et sportives, soit un horaire hebdomadaire moyen de trois heures. Toute école peut décider, dans le cadre de son projet et de l'horaire annuel, d'aménager des temps de pratique plus soutenus ou plus fréquents à certains moments de l'année »². Nous pouvons donc supposer que la répartition du volume hebdomadaire d'EPS dispensé aux élèves de l'école élémentaire présente de grandes différences selon les écoles primaires. Quelles sont alors les différentes organisations horaires de l'EPS à l'école élémentaire ?

En outre, nous formulons l'hypothèse que les intervenants de l'EPS à l'école primaire sont pluriels. Si les professeurs des écoles sont les premiers intervenants de l'enseignement de l'EPS à l'école primaire, quels sont les autres intervenants (sportifs, associatifs, ...) ? Quelles activités sont proposées et par qui ? Quelle est la porosité de l'EPS avec les activités périscolaires ?

Enfin, un troisième point qui attire particulièrement notre attention est le vocabulaire utilisé pour décrire la discipline d'éducation corporelle. Sur le site [education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr), la page dédiée à l'EPS à l'école primaire a pour titre « Le sport à l'école élémentaire » et comme sous-titre « Education physique et sportive ». Cette dénomination de « sport » avant la dénomination « EPS » révèle-t-elle des conceptions différentes de ce que doivent être les activités encadrées en EPS à l'école élémentaire ? Révèle-t-elle des objectifs éducatifs différents par rapport à l'enseignement secondaire ? Quels objectifs sont poursuivis par les intervenants ?

En somme, nous interrogeons ici la question de la pluralité des pratiques en éducation physique et sportive à l'école primaire, à travers la diversité du volume horaire, des intervenants mobilisés, des activités proposées et enfin des objectifs

² <http://www.education.gouv.fr/cid4363/le-sport-a-l-ecole-elementaire.html>

associés à un vocabulaire particulier pour décrire l'enseignement de l'EPS à l'école primaire.

A partir de ces questions, nous souhaitons également interroger les déterminants de cette pluralité supposée de pratiques d'enseignement. Quelles sont les différentes strates institutionnelles qui participent à définir l'éducation physique et sportive à l'école élémentaire ? Quel est l'influence de chaque échelon territorial (Etat, Collectivités territoriales, Ecole, Enseignant) sur la genèse d'un programme d'EPS dans une classe ? Il s'agit alors de rendre compte du processus décisionnel en identifiant les différents acteurs et institutions qui mènent aux pratiques d'enseignement.

Nous supposons que la pluralité des intervenants et des pratiques d'enseignement est due à la variété des ressources locales (économiques, réseau associatif, ...). Une autre hypothèse peut porter sur le poids des cultures pédagogiques et des activités physiques et sportives selon le vécu personnel et professionnel des intervenants.

En arrière-plan de ces questionnements, nous souhaitons interroger l'uniformité de l'EPS et ses conséquences sur l'égalité de traitement entre les différents établissements scolaires primaires. Se posent alors les questions des inégalités territoriales, notamment en fonction des politiques municipales scolaires et sportives.

II. Contextualisation et détours historiques

Lors de la biennale de l'Association pour l'Enseignement de l'Education Physique et Sportive (AEEPS), Valéry Debuchy, doyenne de l'inspection générale EPS, annonçait que l'une des priorités de travail de l'inspection générale aujourd'hui et pour l'avenir, sera l'EPS dans le premier degré (Debuchy, Pour que tous les élèves apprennent en EPS ! Quels repères et quels parcours de formation ?, 2017). En effet, Valéry Debuchy rappelait dans le même temps que l'EPS dans le premier degré, actuellement, est dispensée au mieux 1h30 par semaine, quand elle n'est pas relayée à un intervenant extérieur ou abandonnée (Debuchy, 2017). La préoccupation actuelle de l'inspection générale de l'Education nationale pour l'EPS sera de se préoccuper bien davantage de la liaison collège-primaire et de cette pratique premier degré. En effet, la Loi de Refondation de l'Ecole (LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République) ainsi que les programmes des cycles de collège (Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015) modifient l'organisation des cycles d'apprentissage : « trois cycles couvrent l'ensemble de la scolarité obligatoire, (...) formant un curriculum progressif de formation sur 9 ans » (Debuchy, 2016). Ainsi, une plus grande continuité est souhaitée entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, en particulier à travers le cycle 3 qui chevauche l'école et le collège, dont l'objectif est de consolider les apprentissages fondamentaux. En effet, l'école primaire réunit à la fois le cycle des apprentissages fondamentaux (CP - CE1 - CE2) et le cycle de consolidation (CM1 - CM2 - 6^{ème}), qui constitue une priorité du programme de travail du groupe EPS de l'Inspection générale (Debuchy, 2016). De plus, l'idée selon laquelle il y aurait un « âge d'or » (précoce) pour les apprentissages quels qu'ils soient, ou que nombre d'acquisitions sont d'autant plus facilement obtenues que les enfants sont jeunes, est communément admise en société, dans la communauté éducative ou encore au niveau scientifique. Pourquoi l'éducation physique à l'école primaire, ou premier degré, a-t-elle fait ou fait-elle l'objet d'une moindre attention que l'EP dispensée dans l'enseignement secondaire, ou second degré ?

Analyser les projets et visées des groupes qui ont élaboré ces projets, les processus qui conduisent à leur institutionnalisation ou à leur rejet, ainsi que les effets qu'ils

produisent à court et à long terme, constitue une dimension essentielle de la sociologie de la scolarisation. Pour cela, le recours à l'histoire s'avère indispensable (Duru-Bellat & Van Zanten, 2002). La compréhension des politiques scolaires dans les pays qui ont une longue tradition de scolarisation n'est possible qu'en tenant compte du poids du passé. Ceci est d'autant plus nécessaire en France que le changement administratif se caractérise davantage par la superposition d'un type nouveau à un type déjà existant - dont on attend l'extinction progressive - que par la suppression pure et simple (Isambert-Jamati, 1984).

1. Contextualisation de l'Education physique dans les systèmes scolaires français

Durant la première moitié du XX^{ème} siècle, le système scolaire est séparé entre l'enseignement primaire (pour le peuple) et l'enseignement secondaire (pour l'élite), chacun comportant un premier degré et un second degré. Cette séparation est également visible en EP avec d'un côté l'enseignement primaire où « l'école du peuple doit former des bras et non des têtes » (Arnaud, 1981) et l'enseignement secondaire où on cherche à former une élite et où les élèves s'adonnent à de nouvelles pratiques physiques dans et en dehors des murs de l'école (Fortune & Auvray, 2018). Toutefois, l'éducation physique est alors essentiellement circonscrite à l'école primaire de la Troisième République (Lefèvre & Le Paven, 2015). On constate également une « extravagante disparité de moyens qui sépare un lycée (enseignement secondaire) d'une école primaire supérieure (enseignement primaire), qu'il s'agisse d'équipements ou d'enseignants qualifiés » (Gay-Lescot, 1999). La séparation entre primaire et secondaire est ainsi visible également dans la formation des enseignants d'EP (Arnaud, 1981). On a donc, à bien des égards, une éducation physique à deux vitesses dans une école à deux vitesses.

Or, au cours de la première moitié du XX^{ème} siècle, différentes réformes conduisent à l'unification du 1^{er} degré, qui se déroule en trois étapes (Prost, Education, société et politique. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours, 1992). En 1929 est mise en place la gratuité des classes élémentaires des lycées et collèges (malgré un concours d'entrée). Ensuite, en 1937, les programmes du

primaire et des classes élémentaires du secondaire sont alignés. Le premier degré devient alors unique pour tous les élèves quel que soit l'établissement où ils sont scolarisés. Enfin, après la Seconde Guerre mondiale, les classes élémentaires dans les lycées et collèges (secondaire) sont progressivement fermées et les élèves affectés dans les écoles primaires. Cette mesure est pleinement effective dans les années 1960 environ, achevant l'unification du premier degré. Dans le même temps, les effectifs de l'enseignement secondaire explosent, passant de 101 000 élèves en 1929 à 200 000 élèves en 1939 (Prost, 1992). Cette explosion des effectifs de l'enseignement secondaire se poursuivra longtemps après la Seconde Guerre mondiale.

Cette unification du premier degré, qui va de pair avec une explosion des effectifs de l'enseignement secondaire, entraîne rapidement une attention plus importante pour l'EP dispensée dans l'enseignement secondaire. En effet, à partir de 1940, c'est le secondaire et non plus primaire qui constitue le relai des politiques de la jeunesse, éducatives et sportives (Caritey & Jallat, 2018). L'EP de base dispensée dans le primaire cesse d'être au cœur des préoccupations ! Elle est d'ailleurs mise au second plan dans l'historiographie de la discipline (Caritey & Jallat, 2018). Cet effacement de l'EP à l'école primaire au profit de l'EP dans l'enseignement secondaire peut s'expliquer par le changement de fonction sociale de l'école primaire, qui n'est plus une formation terminale pour beaucoup de jeunes, mais la première phase socialisante d'une longue scolarité (évolution notamment entre les années 1930 et 1960) (Duru-Bellat & Van Zanten, 2002).

Qu'en est-il aujourd'hui de l'éducation physique et sportive à l'école primaire ? Y a-t-il encore deux éducations physiques en France, « celle de l'enseignement primaire et celle du secondaire » (Arnaud P. , 1990) ?

2. Particularités de l'éducation physique à l'école primaire

A. Formation des professeurs des écoles et des professeurs d'EPS

En 1939, période durant laquelle l'EP dans le primaire cesse d'être au cœur des préoccupations, Jean Zay alors Ministre de l'Education nationale déclare que « jusqu'ici l'éducation physique a bien figuré dans les programmes scolaires mais il faut reconnaître que trop souvent, leur **application s'est révélée notoirement**

insuffisante » (Gay-Lescot, 1999). Il déclare également que les instituteurs, chargés de l'éducation des enfants dans les écoles primaires, « devront avoir reçu une formation suffisante. Dans chaque école normale, un professeur d'EP sera chargé de former les instituteurs ». Il pointe ici la nécessité d'une formation des instituteurs (aujourd'hui professeurs des écoles) à l'enseignement de l'EP au sein des écoles normales d'instituteurs, pour la dispenser au sein des écoles primaires. Or, à cette période se structurent plusieurs formations conduisant au métier d'enseignant d'EP dans l'enseignement secondaire. En effet, à l'aube de la Seconde Guerre mondiale coexistent différentes catégories d'enseignants : maîtres de gymnastique dans les écoles élémentaires (CAEG, degré élémentaire), maîtres de gymnastique dans les écoles primaires supérieures (CAEG, degré sup), moniteur d'EP dans les collèges et les lycées (CAPEP obtenu dans les IREP), professeur de collèges et lycées (CAPEP obtenu à l'ENEP) (Lê-Germain, 2012).

Aujourd'hui, l'enseignement de l'EPS fait partie intégrante des concours de recrutement des professeurs des écoles, à travers la première partie de la deuxième épreuve orale du concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE)³. Durant la première partie de l'entretien à partir d'un dossier, il s'agit d'évaluer « les compétences du candidat pour l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) ainsi que sa connaissance de la place de cet enseignement dans l'éducation à la santé à l'école primaire »⁴. Néanmoins, la formation des professeurs des écoles reste plus large que celle des professeurs d'EPS du secondaire, spécialistes de leur discipline. De plus, les professeurs des écoles actuellement en poste ont été formés à différentes périodes et ont donc des vécus différents en matière de formation à l'enseignement de l'éducation physique et sportive.

Quelle EPS est alors dispensée par les professeurs des écoles aujourd'hui ? Enseignent-ils systématiquement l'EPS eux-mêmes ou délèguent-ils cette activité à

³ <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98653/les-epreuves-crpe-externe-troisieme-crpe-second-crpe-interne.html>

⁴ Ibid

d'autres intervenants ? Dépendent-ils des ressources locales, des moyens matériels et humains, des décisions des collectivités territoriales ?

B. Une culture du primaire singulière

La culture de l'enseignement primaire et la culture de l'enseignement secondaire sont distinctes. En effet, on retrouve d'un côté la culture des lycées traditionnellement conçue comme une culture élitiste et socialement distinctive et de l'autre la culture de l'enseignement primaire fondée sur « l'apprentissage des savoirs fondamentaux et utilitaires » (Fouquet & Peter, 2012). Or, Fouquet et Peter (2012) ont montré que pendant longtemps, pour des raisons tenant notamment à la formation de ses enseignants, l'EP ne correspond ni totalement à la culture du primaire ni à la culture du secondaire. Toutefois, l'alignement des formations et concours de recrutement des enseignants en EPS dans l'enseignement secondaire depuis les années 1970 sur ceux des autres disciplines achève d'ancrer l'EPS dans l'enseignement secondaire.

Notre intérêt se porte ici sur l'éducation physique à l'école primaire, dont la culture **peut être qualifiée de « plus ouverte sur la vie extra-scolaire »** (Erard, 2010). Aujourd'hui, cette culture « plus ouverte sur la vie extra-scolaire » contribue-t-elle alors à la concrétisation d'une éducation physique dans l'enseignement primaire faisant appel à des intervenants extérieurs, à une diversité importante de pratiques s'appuyant sur les ressources locales ?

3. Hypothèses découlant de l'histoire de la discipline

La particularité de l'EP dans l'enseignement primaire, aujourd'hui, est due à des raisons historiques aussi bien que culturelles. Premièrement en termes de formation de ses enseignants à l'enseignement de l'éducation physique, les professeurs des Ecoles. Ensuite, concernant la diversité des intervenants en EPS à l'école primaire, ouverte sur le monde extra-scolaire. Cette culture ouverte sur l'extra-scolaire nous amène également à supposer que les discours et les objectifs éducatifs des intervenants en EPS ne sont pas uniformes au sein des écoles. C'est donc cette pluralité de pratiques, de discours et de protagonistes dans l'enseignement de l'éducation physique à l'école primaire, aujourd'hui, que nous souhaitons analyser.

III. Enjeux de l'EPS à l'école primaire et inégalités potentielles

Si rien dans la littérature sur les inégalités socio-scolaires ne semble indiquer que l'EPS joue un rôle déterminant en France dans l'accès aux diplômes ou dans l'accès aux études universitaires, l'EPS est enseignée en continu de la maternelle à la Terminale, dans l'ensemble des cursus scolaires. Ainsi, la discipline répond à plusieurs enjeux et objectifs éducatifs transversaux comme spécifiques. Rappelons ici la finalité de l'EPS, de l'école primaire au collège : « L'EPS développe l'accès à un riche champ de pratiques, à forte implication culturelle et sociale, importantes dans le développement de la vie personnelle et collective de l'individu. Tout au long de la scolarité, l'EPS a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble. Elle amène les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé. Elle assure l'inclusion, dans la classe, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap. L'EPS initie au plaisir de la pratique sportive » (Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015). Cette finalité regroupe une grande diversité d'objectifs auxquels l'EPS d'aujourd'hui doit répondre, afin de garantir la réussite de tous les élèves. Cette diversité d'objectifs montre que l'enjeu dépasse donc les strictes inégalités de réussite scolaire.

A. Enjeux de santé publique

Aujourd'hui, l'organisation mondiale de la santé (OMS) recommande d'accumuler « au moins 60 minutes par jour d'activité physique d'intensité modérée à soutenue » pour les enfants de 5-17 ans (OMS, 2010). De plus, la pratique d'une activité physique pendant plus de 60 minutes par jour apporte un bénéfice supplémentaire pour la santé. L'éducation physique dans le contexte scolaire fait partie des contextes de pratique de cette activité physique.

Les enjeux hygiénistes autour de l'EPS ont marqué son histoire et sont plus que jamais présents, en raison de l'évolution de nos modes de vie qui sont de plus en plus sédentaires (Cordain, Gotshall, Eaton, & Eaton, 1998). D'après le rapport du député européen Pål Schmitt (2007), près de 14 millions d'européens (parmi lesquels 3 millions d'enfants) sont obèses, engendrant 7% des dépenses totales de santé au sein de l'Union Européenne. De plus, ce chiffre s'accroît de 400 000 jeunes chaque année. Les niveaux d'activité physique de la population européenne comme

française sont de plus en plus bas. Or, une étude menée chez près de 150 adolescents espagnols (13-16 ans) montre que le jour où il y avait EPS était le jour où le niveau d'activité physique était le plus élevé et où le temps sédentaire était le plus faible dans la semaine (Mayora-Vega, 2018). L'EPS a donc un rôle à jouer dans l'engagement des élèves, futurs adultes, vers la pratique d'activités physiques et sportives.

Or, la propension à pratiquer une activité physique une fois sorti de l'enseignement scolaire obligatoire dépend de la socialisation primaire mais aussi des dispositions acquises à l'école, pendant la socialisation secondaire. En effet, de récentes études montrent que les mauvaises expériences en EPS sont une des principales barrières de l'engagement des individus dans des pratiques physiques et sportives dans un environnement libre (une fois qu'il n'est plus contraint). A l'inverse les bonnes expériences sont des prédicteurs de l'investissement dans les activités physiques (Martins, Marques, Sarmiento, & Da Costa, 2015). Ainsi, l'intégration d'un « habitus santé » à travers la pratique d'APSA dépend de la pratique scolaire de l'EPS et une attention portée à ces expériences semble déterminante, non seulement durant l'adolescence dans l'enseignement secondaire mais également dans l'enseignement primaire, du cycle 2 au cycle 3. Suchaut (2007) précise à ce sujet que même si les inégalités sociales de réussite sont plus visibles dans l'enseignement secondaire, l'école primaire joue un rôle dans ce long processus cumulatif. Les inégalités prennent donc une importance particulière à l'école primaire, où des dispositions sont acquises durablement.

B. Renforcer le lien social

On attribue également à la pratique d'APSA (ou de sport) en société comme en EPS un intérêt particulier pour la socialisation, l'intégration, l'inclusion, le renforcement du lien social ou le vivre-ensemble (Duret, 2015).

Or, de nos jours à l'école, la thématique de l'inclusion sociale prend le relais de celle de l'égalité car il s'agit surtout d'assurer un minimum social à chacun. Cela suppose une éducation de base permettant la cohésion sociale par l'intégration dans une visée plus attachée à anticiper et à réduire les troubles sociaux qu'à démocratiser la société et l'école (Rayou, 2015). L'école est même parfois perçue comme le dernier agent de socialisation susceptible de pallier les carences des

autres, la famille en particulier. Si on attribue au sport ou à l'EPS un rôle particulier dans l'atteinte de cet objectif, qu'en est-il à l'école primaire ?

C. Renforcer la réussite scolaire

Une étude récente montre qu'outre les bénéfices sur la santé, l'activité physique pratiquée par les enfants dès le plus jeune âge a une influence positive sur leur réussite scolaire et leur attitude en classe dans la suite de leur parcours (Gonzales-Sicilia, 2019). En effet, à travers une étude longitudinale menée au Québec (Canada) auprès de 2837 enfants nés entre 1997 et 1998, les auteurs montrent qu'une participation globale plus élevée à l'activité physique pendant les temps de loisirs à 6 ans était associée à de meilleures notes en français et en mathématiques, ces notes étant rapportées par les enseignants. Les résultats montrent également un engagement accru en classe à l'âge de 12 ans pour les enfants les plus actifs physiquement lors des loisirs à 6 ans (Gonzales-Sicilia, 2019).

La particularité de cette étude est non seulement de montrer l'effet significatif de l'activité physique sur la réussite scolaire, mais également l'âge auquel cet effet a été mesuré : entre 6 et 12 ans ! Cette étude ne porte pas sur l'activité physique pratiquée en éducation physique scolaire mais sur l'activité physique pratiquée pendant le temps de loisirs, hors temps scolaire. Néanmoins, elle nous montre la pertinence de la pratique de l'activité physique non seulement pour la santé mais également directement pour la réussite scolaire. Ainsi, la prise en charge de l'EPS à l'école primaire, c'est-à-dire pour la plupart des enfants dès l'âge de 6 ans, est un enjeu fondamental de réussite scolaire. La pluralité des pratiques d'enseignement de l'EPS, à la fois en quantité et en qualité, est-elle alors vectrice d'inégalités sociales ?

IV. Sociologie de l'éducation et inégalités socio-scolaires

D'après (Rayou, 2015), les politiques éducatives peuvent être analysées comme élément fondamental de contextualisation des phénomènes sociaux en jeu dans l'école et autour d'elle. Les inégalités socio-scolaires peuvent-elles alors être contextualisées à travers la question de la pluralité des pratiques en EPS à l'école primaire ?

1. Inégalités socio-scolaires

Rayou (2015) rappelle que malgré la massification de l'enseignement, finalisée par l'école unique en 1975, l'objectif de porter 80% d'une classe d'âge au Bac et 50% en licence, l'élargissement de l'accès aux études ne s'est pas traduit par une démocratisation de l'école. Ainsi, Langouët parle de « démographisation » du système scolaire (Langouët, 2001), Merle parle de « démocratisation ségrégative » (Merle, 2009), tant les inégalités de résultats y demeurent corrélées aux inégalités sociales. En effet, si aujourd'hui la moitié d'une génération accède à l'enseignement supérieur, elle le fait à l'issue de parcours très diversifiés et hiérarchisés au lycée, entre séries générales et technologiques d'une part et voie professionnelle d'autre part. On a donc un déplacement des inégalités antérieures vers des niveaux plus élevés. L'enseignement supérieur maintient aussi avec les CPGE, généralement fréquentées par les élites sociales, un système dual qui consacre les inégalités socio-scolaires.

Cependant, ces inégalités qui se déplacent vers l'enseignement supérieur ne prennent-elles pas racine dès l'enseignement primaire, voire avant ? En effet, Duru-Bellat (2002) montre que les inégalités socio-scolaires se forment dès l'école maternelle jusqu'à devenir irréversibles pour une bonne partie des élèves socialement défavorisés. Suchaut (2007) montre que trois facteurs essentiels, à savoir l'élève lui-même, son milieu familial, et enfin l'organisation scolaire, agissent, non pas de façon indépendante mais plutôt dans une structure relationnelle où le milieu social de l'élève occupe une place centrale, sur la réussite des élèves. Dès l'école maternelle, les recherches montrent des différences importantes de performances cognitives et langagières. L'origine sociale joue donc un rôle significatif sur la réussite des élèves. On observe également un aspect cumulatif des écarts dus aux différentes variables affectant la

réussite scolaire : âge de l'enfant (et donc niveau de maturité), milieu social et profession des parents, etc. Toutefois, Caille et Rosenwald (2006) ont montré que la fréquentation de l'école maternelle dès l'âge de 2 ans procure un avantage aux élèves, quel que soit le milieu social.

De plus, on assiste à chaque étape de la scolarité élémentaire, à une augmentation des écarts de réussite entre élèves selon l'origine sociale. Les élèves issus de milieux sociaux favorisés progressent davantage (Suchaut, 2007). Il semble que dans le contexte français, peu de variables de politique éducative exercent un réel effet sur la réduction des écarts entre les élèves, en dehors des effectifs en milieu défavorisé et en dehors de la mixité sociale.

A. Effets des inégalités socio-scolaires

Par ailleurs, l'école jouit en France du quasi-monopole de la formation et de la certification. Cette conquête démocratique peut se payer d'une grande tension car qui décroche de l'école a peu d'opportunités de réaliser autrement ses rêves d'insertion sociale et qui y réussit a intérêt de choisir les filières les plus sélectives. La France décerne ainsi des diplômes qui jouent un rôle décisif dans la position sociale des individus. En cela, elle est ainsi un pays dans lequel l'emprise scolaire contribue plus que dans d'autres à aggraver les inégalités (Dubet, Duru-Bellat, & Veretout, Les sociétés et leur école, 2010).

a. Inégalités territoriales

Il existe également des inégalités territoriales en matière de réussite scolaire, notamment entre différentes académies. En effet, on observe par exemple dans les académies de Rennes et Corse que la réussite est particulièrement élevée alors que dans les académies d'Amiens, Aix-Marseille ou La Réunion, on retrouve les résultats les plus faibles (Rayou, 2015).

En EPS, les récents rapports de la commission nationale d'évaluation de l'EPS aux examens (CNE, 2016) montrent des écarts de moyennes entre académies similaires en EPS. En effet, au baccalauréat, les moyennes des élèves des académies de Corse (14.46) ou de Rennes (14.24) sont plus élevées que celles des élèves des académies d'Amiens (13.74) ou La Réunion (13.59).

1.1. Origines des inégalités territoriales

Duru-Bellat et Van Zanten (2002) montrent qu'en France, les écarts entre régions sont sensibles, et que c'est un phénomène ancien. En effet, les régions ont des structures sociales différentes, avec des conséquences sur les caractéristiques des élèves et par là même leurs chances de réussite. Ainsi, dès le primaire, le pourcentage d'élèves en retard est sensiblement plus élevé dans l'académie de Créteil qu'à Paris (Duru-Bellat & Van Zanten, 2002).

Néanmoins, la variété des structures sociales entre régions est loin de pouvoir expliquer l'intensité de la scolarisation : des spécificités locales font que certaines régions apparaissent, par rapport aux caractéristiques de leur population, sur-scolarisées ou sous-scolarisées, par rapport aux taux attendus eux-mêmes définis en fonction des caractéristiques de la population. Ainsi, Duru-Bellat et Van Zanten (2002) montrent que la bonne place d'académies comme Rennes ou Nancy s'explique par une mobilisation sociale spécifique, agissant sur l'offre de formation disponible, davantage que par la structure sociale. L'offre exerce un rôle attractif spécifique. Cette question de l'offre locale, des ressources liées au contexte et des mobilisations sociales est particulièrement importante pour notre analyse de la diversité des pratiques d'enseignement de l'EPS à l'école primaire. Elle permet d'éclairer la question sous-jacente des inégalités entre les écoles, entre les communes ou plus largement entre les territoires, en matière d'éducation physique et sportive, dès l'école primaire.

1.2. Effets écoles, effets-classes, effets-maitres

Les écoles, les collèges et les lycées disposent d'une réelle marge de manœuvre dont attestent les effets-établissements et les effets-classes.

En effet, les études en sociologie montrent qu'il y a une influence de l'établissement scolaire sur la réussite scolaire des élèves, à travers des différences significatives de progression des élèves. En effet, les effets-école ne sont ni considérables ni négligeables : ils expliquent entre 8 et 13% de la variance des résultats des élèves (Bressoux, 2006). En outre, des différences notables d'efficacité et d'équité entre enseignants ont été mentionnées dans de nombreux travaux sur l'école primaire. En effet, Bressoux (2006) montre que les maitres

efficaces ont aussi tendance à être plus équitables. Une partie de ces écarts est due aux pratiques pédagogiques : prise en charge de l'hétérogénéité des élèves, planification, gestion du temps d'enseignement... Les relations construites par l'enseignant au quotidien avec les élèves et notamment avec ceux des milieux les plus défavorisés sont un élément très important, en particulier l'effet des attentes de la part de l'enseignant (Suchaut, 2007).

Par ailleurs, Duru-Bellat et Van Zanten (2002) montrent qu'au niveau primaire, la classe a davantage d'incidences sur les acquis réalisés que l'établissement. Les effets-établissements sont sans doute plus importants au niveau du lycée qu'au niveau du primaire. Les deux sociologues précisent également qu'il est « clair que dans un pays où toutes les écoles seraient rigoureusement identiques, l'effet-établissement serait nul, les caractéristiques des élèves rendant compte à elles seules de la réussite scolaire ».

Carra et Faggianelli (2011) montrent par ailleurs que le fonctionnement et l'organisation de l'établissement expliquent et prédisent les violences à l'école, bien plus que les invocations de désordres venus de l'extérieur. Le fonctionnement de chaque établissement scolaire a donc une influence non négligeable sur la réussite scolaire des élèves mais également sur leur socialisation et leur comportement, autrement dit sur l'incorporation de normes partagées au sein d'un collectif donné.

En conclusion, les contextes très divers de scolarisation des élèves influent significativement sur le déroulement des cursus. Néanmoins, en France, la standardisation et la centralisation de l'offre éducative minimise ces effets par rapport à d'autres pays. De plus, il semble « impossible d'évaluer l'action pédagogique des établissements scolaires en la dissociant de la nature des publics qu'ils accueillent et qui influent sur la nature des relations pédagogiques » (Rayou, 2015).

B. Les inégalités de réussite en EPS

On peut bien sûr avancer le poids des facteurs biologiques pour expliquer les inégalités de performances en EPS, mais la dimension sociale intervient aussi (Combaz G. , 2007). D'autant que de façon plus générale, pour le sociologue, les

différenciations sociales de réussite « ne sauraient refléter des inégalités d'aptitudes innées, car on voit mal par quels processus la hiérarchie des aptitudes viendrait coïncider de manière aussi étroite avec l'échelle sociale » (Duru-Bellat & Van Zanten, 2002). En effet, Combaz (2007) explique que le sens commun inciterait même à penser qu'en EPS, la hiérarchie sociale de réussite pourrait être inversée : « les élèves de milieux sociaux défavorisés trouveraient, à travers cette matière scolaire considérée comme un peu à part, l'occasion d'exprimer des capacités non reconnues dans les autres disciplines et obtiendraient donc de meilleurs résultats que leurs camarades ». Cependant, les recherches montrent bien les déterminants sociaux de la réussite en EPS : les inégalités de réussite très comparables en EPS à celles qu'on observe dans les autres disciplines. Combaz (1992) montre ainsi que plus les élèves sont en avance dans les études, meilleures sont leurs performances en EPS. De surcroît, plus la catégorie socio-professionnelle (CSP) du père est élevée, plus les résultats en EPS au Baccalauréat sont élevés. Combaz (2007) montre que les meilleurs résultats des élèves issus de milieux favorisés s'expliquent notamment par l'évaluation et l'habileté de ces élèves à décoder les attentes de l'institution. Pour les élèves de milieu défavorisé, il existe un décalage entre les normes corporelles valorisées par l'école et les modèles de pratiques auxquelles ils s'adonnent en dehors de l'école, en particulier les sports de rue. Ce décalage explique leur désintérêt pour l'EPS et leur moindre réussite (Travert, 1997).

On constate également une nette avance des séries « prestigieuses » sur les autres : nette avance des élèves de séries scientifiques. Les récents rapports de la commission nationale d'évaluation de l'EPS (CNE, 2016) vont également dans ce sens. En effet, en 2016, la moyenne du baccalauréat était de 13,92 pour les filières générales et technologiques, 12,89 pour les filières professionnelles et enfin 12,74 pour les CAP et BEP.

Cependant, la correspondance avec les autres matières en termes d'inégalités de réussite ne concerne pas les différences sexuées. En effet, Vigneron (2005) montre que les filles réussissent moins bien que les garçons en EPS. Cette différence de réussite serait en partie due à la programmation des activités physiques et notamment à leur caractère genré, au profit de la réussite des garçons. La question des modalités de pratiques est déterminante, en particulier au regard de la logique

d'affrontement et de compétition qui est encore une dimension essentielle d'appréciation de l'excellence corporelle à l'école. Or, cette dimension compétitive n'est pas la plus valorisée par les pratiquantes. En EPS, bien qu'ils tendent à se réduire, les écarts entre filles et garçons sont toujours significatifs. En effet, la CNE (2016) montrent un écart de 0,52 points entre garçons et filles au baccalauréat pour les filières générales et technologiques, un écart de 0,76 points pour les filières professionnelles, et un écart de 0,75 points pour les CAP-BEP.

Combaz (2007) montre également que parallèlement aux pratiques d'évaluation, le choix des activités physiques servant de support à l'enseignement de l'EPS permet également d'interpréter le relatif désintérêt d'une partie des élèves vis-à-vis de la discipline et la moindre réussite de ces élèves. Ainsi, les « sports de base » (athlétisme, natation, gymnastique) seraient source d'un hiatus entre les pratiques corporelles offertes à l'école et les aspirations des élèves.

Dès lors, quelles sont les activités physiques, sportives et artistiques (APSA) proposées à l'école primaire dans le cadre de l'EPS ? Quelle est l'influence de cette programmation sur les inégalités de résultats entre les élèves ?

V. Politiques éducatives : La gouvernance de l'école, entre échelons nationaux, locaux et jeu des acteurs

L'analyse de la construction d'un projet éducatif relatif à l'EPS, à l'école primaire, permet d'illustrer la gouvernance de l'école à l'échelle locale et la mise en œuvre d'une politique éducative. Ainsi, nous souhaitons interroger les modalités de décision, de consensus autour des pratiques d'enseignement de l'EPS à l'école primaire.

1. L'école comme institution

Selon Duru-Bellat et Van Zanten (2002), la sociologie de l'école analyse a priori l'école comme une institution, c'est-à-dire comme un « réseau de positions, qui pré-existent aux acteurs, organisées de telle sorte que s'y accomplissent des fonctions sociales plus vastes, notamment de socialisation, de préparation au monde du travail et d'intégration sociale ». Aussi, étant donné qu'elle raisonne en termes de rôles ou de fonctions sociales, une analyse sociologique de l'école intègre nécessairement certains phénomènes qui prennent place en dehors de l'école, dans le contexte local ou dans d'autres instances de socialisation comme la famille (Duru-Bellat & Van Zanten, 2002). Ce dernier point nous intéresse particulièrement au regard de notre intérêt pour l'étude des processus à l'œuvre au niveau local.

Les sociologues privilégient de manière générale deux grandes orientations de recherche (Duru-Bellat & Van Zanten, 2002) :

- D'un côté, les pratiques éducatives familiales préparent-elles mieux l'enfant aux exigences tant cognitives que comportementales de l'institution scolaire ?
- De l'autre, puisque c'est dans l'institution scolaire telle qu'elle fonctionne à un moment donné et dans un contexte donné que certains enfants sont en difficulté, comment fonctionne l'école elle-même ? On s'intéresse alors aux contenus des programmes, aux pratiques pédagogiques, ou aux maîtres qui les mettent en œuvre.

Le fonctionnement de l'école elle-même, les contenus des programmes et les maîtres qui les mettent en œuvre seront au cœur de notre analyse.

Duru-Bellat et Van Zanten (2002) montrent également que depuis les années 1970, la sociologie de l'éducation s'attache de plus en plus à ouvrir la « boîte noire », pour comprendre par quels processus et à travers quelles interactions sont produites ces grandes tendances que la « macrosociologie » met en évidence, notamment les inégalités sociales face à l'école, dont les statistiques confirment la stabilité. L'intérêt des recherches en sociologie de l'éducation se déplace ainsi vers les programmes scolaires, les relations dans la classe, l'élaboration d'un consensus au sein des établissements, l'insertion de l'école dans son environnement, etc. Il en découle une attention croissante pour les niveaux d'analyse comme l'établissement ou la classe, et pour la mise en œuvre de méthodologies qualitatives. Ainsi, nous nous intéresserons à l'intervention de différents acteurs dans l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet éducatif relatif à l'EPS à l'école primaire. La pluralité de l'élaboration de consensus ou de partenariats, au sein de l'école ou en dehors, est-elle porteuse d'inégalités sociales ?

2. Gouvernance de l'école

En ce qui concerne la gouvernance du système scolaire, on oppose communément deux grands modèles (Duru-Bellat & Van Zanten, 2002) :

- Un premier modèle propre aux pays d'influence culturelle anglo-saxonne où les gouvernements se limitent à définir les cadres généraux de l'action, sans intervenir directement dans l'organisation et la gestion des établissements.
- Un second modèle plus centralisé, selon lequel les moyens d'action et de contrôle de l'action éducative sont regroupés dans un centre unique. La France peut être prise, historiquement, comme prototype du second modèle.

En France, le pouvoir central a compétence, non seulement sur l'orientation générale de la politique éducative, la nature et l'implantation des écoles, mais aussi sur la définition des examens nationaux, sur les programmes, contenus et horaires valables sur l'ensemble du territoire national et sur les méthodes jugées souhaitables pour les mettre en œuvre (Duru-Bellat & Van Zanten, 2002). La centralisation est un trait si enraciné dans la tradition française qu'il est

Politiques éducatives : La gouvernance de l'école, entre échelons nationaux, locaux et jeu des acteurs

indispensable d'en tenir compte dans l'analyse des pratiques des acteurs de la scolarisation à tous les niveaux.

Cependant, sous la Vème République, une remise en cause de la centralisation s'exprime fortement, en relation avec le passage à une nouvelle conception de la démocratisation qui remet en cause la gestion standardisée, voire le monopole de l'Etat éducateur (Charlot, 1987).

3. La décentralisation et ses effets

Dans ce contexte, la décentralisation apparaît en France, comme dans d'autres pays comparables. Ce modèle de gouvernance rend compte de manières plus décentrées, plus souples, qui s'installent dans les sociétés contemporaines de façon globale et concernent également le domaine de l'éducation (Rayou, 2015). La décentralisation peut alors être un moyen pour l'Etat de désamorcer les tensions et les conflits engendrés par les bouleversements du système scolaire. Mise au service d'autres objectifs que la seule poursuite de l'égalité sociale, tels que la prise en compte de la diversité locale, la réduction du pouvoir de la bureaucratie et la démocratisation de la décision ou une plus grande efficacité, elle permet aussi à l'Etat de retrouver une nouvelle légitimité. Comment la décentralisation des pouvoirs influence-t-elle alors la construction d'une politique éducative locale et plus précisément la construction et la mise en œuvre d'un projet éducatif relatif à l'EPS dans le premier degré ?

La décentralisation se compose d'une part de la déconcentration administrative, commencée dès les premières années de la cinquième République, qui visait à alléger la lourdeur du fonctionnement étatique en créant des centres de responsabilité dotés d'une autonomie administrative. D'autre part, la décentralisation suppose la création de centres de décision indépendants avec une représentation démocratique à divers échelons géographiques. S'inscrivant dans le cadre plus global de la réforme institutionnelle de 1982, elle a attribué à chaque collectivité locale un même bloc de compétences : construction, reconstruction, extension et fonctionnement des établissements scolaires. En outre, une plus grande participation des collectivités locales aux décisions est instituée au sein des établissements scolaires et dans les conseils organisés au niveau départemental ou régional. Cette décentralisation concerne non seulement les établissements

Politiques éducatives : La gouvernance de l'école, entre échelons nationaux, locaux et jeu des acteurs

primaires mais également les établissements d'enseignement secondaire, qui deviennent des Etablissements publics locaux d'enseignement (EPL) et se trouvent dotés d'une certaine autonomie de fonctionnement et d'une légitimité nouvelle pour développer des politiques d'établissement à travers leurs projets. Quelle est alors le mode de décision à l'œuvre dans le cadre de la construction des projets éducatifs relatifs à l'EPS à l'école primaire ? La décision relève-t-elle davantage d'une injonction nationale dictée par les textes officiels de l'EPS ou bien des spécificités locales dues aux orientations particulières de la politique locale ainsi qu'aux ressources disponibles (installations, partenaires...) ?

Selon Duru-Bellat et Van Zanten (2002), la déconcentration a permis aux rectorats de développer des projets académiques et de prendre des décisions de gestion qui ne sont plus contrôlées par le centre, même si ces nouvelles dynamiques sont contrariées par l'influence accrue des préfets qui coordonnent les politiques territoriales et surtout par les élus locaux. En effet, les collectivités s'affirment de plus en plus comme de véritables décideurs dans le domaine éducatif : elles définissent des priorités, usent largement de leur droit de veto, accordent des moyens sur une base sélective, exigent des évaluations extérieures du rendement du système scolaire et retirent en outre des bénéfices symboliques non négligeables. Les deux sociologues montrent en outre qu'aujourd'hui, on constate une multiplication des espaces de décision engendrée par la décentralisation (Duru-Bellat & Van Zanten, 2002). L'Etat se réserve le choix des priorités et du maintien de la cohérence nationale mais renvoie sur d'autres acteurs sociaux et notamment sur les collectivités locales la responsabilité d'une planification plus fine, liée à un territoire ou à un secteur économique (Charlot, 1995). Une conséquence majeure de cette évolution est l'accroissement de la diversité des modes de construction de l'offre de formation en fonction des différents acteurs locaux du processus de décision (Rectorat, Conseil régional, établissements...). Différentes logiques sont ainsi identifiables : logique d'expansion du système d'enseignement, logique démocratique, logique d'aménagement du territoire, logiques de pouvoir... Quelle logique d'acteurs dans la construction de l'offre de formation en EPS à l'école primaire pouvons-nous alors observer ? Quels sont les espaces de décision qui influencent cette construction ? Quelles interactions, conflits ou consensus peut-on

observer entre la politique éducative nationale d'un côté et les besoins ou ressources locaux de l'autre ?

4. Politiques éducatives

D'après Duru-Bellat et Van Zanten (2002), une politique d'éducation suppose une marge d'action, l'analyse d'une situation, des objectifs et des stratégies coordonnées d'un groupe d'acteurs mobilisant diverses ressources. Toutefois, il n'est pas toujours simple d'évaluer la présence de ces différents éléments.

- En ce qui concerne la marge d'action, les analyses de long terme font apparaître les pesanteurs du social par rapport aux projets des acteurs. En d'autres termes, cela veut dire non pas qu'il n'y a pas de marge d'action pour la politique mais que la décision qui réussit est celle qui épouse, de façon consciente ou inconsciente, une dynamique sociale préexistante. Toutefois, à certains moments et notamment quand les institutions sont inexistantes, affaiblies ou en crise, les choix singuliers de certains hommes politiques, faits dans le temps court, exerceraient une influence déterminante. Quelle est alors la marge d'action des intervenants en EPS à l'école primaire ? Quelles sont, dans le contexte local, les pesanteurs du social qui pèsent sur la construction du projet éducatif en EPS ?
- Les objectifs poursuivis sont loin d'être toujours clairs pour les acteurs et peuvent être conflictuels non seulement entre les groupes en présence mais aussi au sein d'un même groupe. Quels sont alors les objectifs des acteurs quant à l'enseignement de l'EPS à l'école primaire ? Les acteurs sont-ils eux-mêmes pleinement conscients des finalités de l'action d'enseignement qu'ils conçoivent ou mettent en œuvre ?
- Les stratégies sont elles-mêmes très difficiles à saisir car elles sont étroitement imbriquées et peuvent évoluer très rapidement en fonction des changements de contexte ou des intentions que l'on prête aux uns et aux autres.

Politiques éducatives : La gouvernance de l'école, entre échelons nationaux, locaux et jeu des acteurs

- Les ressources telles que l'argent, le temps, l'investissement militant, sont mobilisées différemment avec un succès inégal suivant les acteurs et les circonstances (Prost, 1993). Quelles sont alors les ressources mobilisées par les acteurs pour mettre en œuvre l'enseignement de l'EPS à l'école primaire ?

5. Diversité des relations entre l'école et l'environnement local

Henriot-Van Zanten (1988) montre, dans une enquête sur la mise en place initiale des ZEP, trois types d'éléments susceptibles de constituer des points d'ancrage et de blocage dans l'organisation locale :

- L'appareil institutionnel : rôle d'impulsion ou au contraire, effet de freinage de l'action des autorités hiérarchiques.
- Les réseaux locaux : rôle de soutien de la mobilisation ou, au contraire, de cristallisation des conflits des liens locaux préexistants.
- Les « minorités actives » : rôle d'entraînement ou au contraire de coupure avec la base de l'avant-garde pédagogique.

La diversité des relations entre l'école et l'environnement local apparaît tout à fait importante, non sans conséquences sur la façon dont l'école remplit sa fonction d'intégration. Dans un système qui s'est progressivement unifié, le contexte dans lequel les élèves réalisent des scolarités par ailleurs de plus en plus longues apparaît très diversifié. De fait, délivre-t-on une formation équivalente selon le contexte, sachant que le contexte, c'est bien sûr telle école, mais aussi tel ou tel mode d'organisation (groupes de niveau, classe mixte, école publique/privée...) (Duru-Bellat & Van Zanten, 2002) ?

6. Fonctionnement de l'établissement

Pour comprendre le fonctionnement de l'établissement, on peut partir de son organisation formelle, et décrire ses structures, la définition des rôles, les modes d'exercice de l'autorité, le système de communication, les dispositifs de régulation, l'implications des acteurs, etc, avant d'examiner comment, par le jeu des stratégies individuelles, toute une organisation informelle se construit. Ce type d'étude, classique en sociologie des organisations, fait apparaître la grande variété des styles de relations sociales, des modalités de « leadership » des principaux,

bref de l'ambiance de ces milieux de vie que constituent les établissements (Duru-Bellat & Van Zanten, 2002). Quelle sont alors les relations sociales à l'œuvre dans les écoles primaires, notamment en ce qui concerne la conception et la mise en œuvre d'un projet éducatif en EPS ?

Comme nous l'avons présenté plus haut à travers les facteurs d'influence des inégalités socio-scolaires, Duru-Bellat et Van Zanten (2002) montrent également que les établissements, confrontés au même public et aux mêmes problèmes, réagissent et se mobilisent différemment. Ce degré inégal de mobilisation peut être appréhendé par divers indicateurs tels que l'activité du principal à l'intérieur et à l'extérieur du collège, le nombre de projets pédagogiques menés avec succès, le travail réalisé en dehors du cadre strict de la classe, les représentations que les enseignants se font de leur métier... L'effet sur les élèves de ces degrés inégaux de mobilisation peuvent être appréhendés à travers les effets-établissement, les effets-classe ou encore les effets-maitre⁵. Quelles mobilisations particulières peut-on alors observer ?

Gilles Combaz (2007) indique qu'il existe traditionnellement une opposition radicale entre ceux qui voient dans l'autonomie des établissements un outil de démocratisation favorisant une adaptation optimale aux divers publics d'élèves, et ceux qui y voient surtout un désengagement de l'État ouvrant la porte à des disparités, injustices et ségrégations accrues. Il montre ensuite que souvent, l'injonction à s'adapter localement aux élèves conduit à des modes de traitement des différences sociales et scolaires entre les élèves qui accentuent les inégalités plus qu'ils ne les réduisent (Combaz, 2007). En effet, l'étude des projets d'actions éducatives, des parcours diversifiés et des projets d'établissement des différents collèges de l'enquête, montre que l'autonomie des établissements n'est que rarement mise au service d'actions susceptibles de limiter les processus d'échec et les inégalités qui leur sont associées, même s'il existe bien sûr des exceptions à cette tendance et même si les variations sont significatives entre les pratiques (Combaz, 2007).

⁵ Voir partie « IV.1. Inégalités socio-scolaires ».

Enfin, Combaz montre que l'autonomie accordée aux établissements participe d'un transfert de responsabilités du national vers le local dont les effets dépendent très largement de la façon dont les professionnels scolaires sont préparés, incités et aidés à accomplir leur mission de service public, aussi bien en formation que dans leur cadre de travail quotidien (Combaz, 2007). Qu'en est-il alors dans le cadre de l'école primaire en EPS ? Quelle est l'autonomie des établissements et dans quelle mesure cette autonomie permet-elle de favoriser la réussite de tous les élèves ?

Pour conclure sur le fonctionnement des établissements à l'échelle locale, Duru-Bellat et Van Zanten affirment que « l'autonomie du local, quelle que soit la valorisation intrinsèque dont elle fait l'objet, peut, en l'absence de régulation politique, devenir un vecteur pour de nouvelles différenciations sociales. Au niveau politique, l'alternative est de supprimer la diversité des contextes ou de la gérer activement. » (Duru-Bellat & Van Zanten, 2002).

7. Histoire récente de la décentralisation et évolution en EPS

En 2004, la relance de la décentralisation⁶ développe l'idée d'une « intercommunalité éducative » qui tend moins à donner de la liberté qu'à renforcer les contrôles intermédiaires au niveau régional afin de redonner un peu d'unité. La loi d'orientation de 2005⁷ a poursuivi ce processus de décentralisation par la contractualisation entre l'autorité académique et les différents EPLE (pour ce qui concerne l'enseignement secondaire). Ainsi, les programmes et les « grands objectifs » sont définis au niveau national, tandis que les moyens de progresser vers les objectifs sont en grande partie laissés à l'initiative des professionnels œuvrant sur les différents territoires et établissements (Combaz, 2007). Pour pallier l'éclatement du service public et permettre la complémentarité plutôt que la concurrence, les régions proposent alors des *contrats de financement* sur des actions particulières et entrent alors dans une *logique de réseau*. On peut à ce sujet citer le cas des *réseaux ambition réussite* de 2006 qui permettent aux établissements d'un même secteur de coordonner leur action pour favoriser la

⁶ Loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative à la liberté et aux responsabilités locales

⁷ Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation pour l'avenir de l'école

Politiques éducatives : La gouvernance de l'école, entre échelons nationaux, locaux et jeu des acteurs

réussite de leurs élèves. Les politiques éducatives s'organisent autour de *logiques de contractualisation* donnant les moyens aux établissements qui acceptent de jouer le jeu de projets éducatifs spécifiques. Qu'en est-il aujourd'hui pour ce qui concerne l'EPS dans le premier degré ?

Pour mettre en perspective les processus de décentralisation, nous pouvons mettre en avant le fait que ces changements politiques s'inspirent de modèles de fonctionnement des entreprises pour améliorer l'efficacité de l'action publique. En effet, la décentralisation entamée en 1982 introduit une culture organisationnelle (culture du projet post-industrielle). Pour Mintzberg (1982), le processus de décision ne doit plus découler du sommet et doit dépendre de la configuration locale. Le fonctionnement par projet est ainsi issu d'un modèle de management japonais et instauré à partir des études psycho-sociales sur la dynamique de groupe et renverse peu à peu le modèle taylorien de l'entreprise. En EPS, comme le souligne Gleyse (1993), « *il existe une homologie entre les modèles scolaires, ceux de l'EPS et ceux de l'organisation économique* ».

La vision même de l'institution change. En effet, la loi d'orientation de 1989⁸ consacre le système scolaire en une communauté éducative comprenant enseignants et élèves mais aussi les personnels administratifs, de service, famille, partenaires sociaux et élus locaux. La circulaire de 1990⁹ introduit une démarche participative d'élaboration et de mise en œuvre de projets par les différents partenaires. La consultation devient d'ailleurs le mode de production des politiques éducatives. La création des groupes techniques disciplinaires¹⁰ (GTD) permet aux enseignants et partenaires sociaux de participer à la construction des contenus d'enseignement dès 1991.

La gouvernance fait ainsi appel à plus de transparence dans les choix effectués par l'institution par un droit de regard des différents acteurs sur les décisions.

⁸ Loi n° 89-486 du 10 Juillet 1989 dite loi d'orientation sur l'éducation

⁹ Circulaire du 17 mai 1990 portant sur la démarche participative d'élaboration et de mise en œuvre de projets par les différents partenaires : enseignants, élèves, famille, partenaires sociaux et élus locaux

¹⁰ Groupe technique disciplinaire rattaché au CNP (Conseil National des Programmes) chargé de la rénovation des programmes

Enfin, c'est une nouvelle culture publique qui s'installe dans les institutions grâce à la décentralisation. Cependant, la gestion des EPLE est encore loin d'une décentralisation complète (Marsault, Socio-histoire de l'EPS, 2009) tant ses moyens sont encore dépendants d'une administration centralisée comme le souligne le rapport Pochard (2008). Ces changements concernant l'enseignement secondaire, mais qu'en est-il alors à l'école primaire ?

8. Changement du mode de décision dans la société, à l'école et en EPS

Selon Marsault (2017), avant, décider, c'était adopter la bonne solution, la solution efficace car reconnue comme telle et découlant d'un protocole défini. Aujourd'hui, décider revient à choisir parmi les solutions possibles la plus adaptée à un contexte particulier. Cette idée de devoir décider dans l'action renvoie à des changements de contextes dans une société devenue plus incertaine (Miranda, 1985) et plus fluide (Rosnay, 2012). L'individu n'est plus amené à reproduire mais à créer et régler des problèmes toujours différents et ce quel que soit le niveau de compétence (Marsault, 2017).

En EPS, ce changement de façon de procéder se repère également à travers d'une part, le choix des APSA et d'autre part, la manière de sélectionner les modes de pratique (le traitement didactique) pour en faire des contenus d'enseignement. Quels alors sont les choix effectués par les acteurs concernant les APSA et leur enseignement en EPS à l'école primaire ? Quelle est l'influence du contexte sur ces choix de solutions ?

9. Le projet d'établissement, le projet EPS

Toujours concernant l'enseignement secondaire, la mise en place d'un projet d'établissement à partir de 1989¹¹ a engendré l'écriture du projet pédagogique EPS. Dans un premier temps, le projet pédagogique se résumait à coucher sur le papier la programmation des cycles d'APS définis en fonction des installations disponibles (Marsault, 2017). Cependant, une écriture de plus en plus précise des projets a finalement changé le mode de fonctionnement des enseignants, devant

¹¹ Loi n° 89-486 du 10 Juillet 1989 dite loi d'orientation sur l'éducation

négozier les évaluations communes ou encore un achat de matériel. L'importance prise par le fonctionnement par projet a entraîné la nécessité d'un travail collaboratif entre les enseignants qui certes existait déjà en EPS mais qui s'est étendu à l'ensemble de la population enseignante. En 2008, avec les programmes de l'EPS au collège, c'est autour de la programmation des activités que les débats internes s'organisent. En effet, le texte de 2008¹² stipule qu'« une activité et une seule peut être spécifique à l'établissement ». Cette mesure qui laisse le champ libre à aux équipes de décider quelle serait cette activité va poser des problèmes différents selon les contextes d'enseignement (Marsault, 2016). Elle réactive un ensemble de difficultés et notamment celle de trouver des installations conformes aux pratiques de l'EP. En effet, le texte de 2008 poursuit : « dans ce cas, le choix de celle-ci, justifié dans le projet d'EPS, devra être validé par l'inspection pédagogique régionale. L'équipe pédagogique devra alors élaborer une fiche selon le modèle proposé par le programme »¹³. Cela montre combien la décision prend de la valeur, rapportée au contexte environnemental mais surtout résulte de débats collectifs. Quelle forme ces débats collectifs prennent-ils dans le premier degré, où la corporation des enseignants en charge de l'EPS est tout autre puisque le corps des professeurs des écoles n'est pas spécialisé dans l'enseignement de l'EPS ?

Aujourd'hui, les nouveaux programmes des cycles (Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015) laissent libre le choix des APSA pratiquées en EPS du cycle 2 au cycle 4 (fin de collège). L'EPS à l'école primaire est donc soumise aux mêmes programmes que l'EPS au collège. Dès lors, comment les choix d'activités s'effectuent-ils dans les écoles primaires ? Quels sont les différents acteurs impliqués dans la conception et la mise en œuvre des projets pédagogiques ?

¹² Arrêté du 8 juillet 2008. Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008. Programme de l'enseignement d'éducation physique et sportive pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège

¹³ Ibid.

VI. Le curriculum en EPS

1. Le curriculum

Pour la sociologie de la connaissance, nous ne connaissons pas le monde tel qu'il est mais tel que nous l'appréhendons à travers un cadre conceptuel relevant d'une construction sociale (Berger & Luckman, 1986). Ceci vaut pour la science comme pour les contenus de formation. La sociologie des programmes scolaires, ou sociologie des curricula, s'intéresse à ce qui est considéré comme une connaissance, à un moment donné, dans telle société, et à la manière dont y est sélectionné le savoir qu'on estime digne d'être transmis.

Le terme curriculum désigne l'ensemble des situations pédagogiques vécues par un apprenant au cours d'un cursus donné, dans le cadre d'une institution d'enseignement (Forquin, *Ecole et culture*, 1990). On distingue alors classiquement le curriculum formel, le curriculum réel et le curriculum caché.

Le curriculum prescrit ou formel renvoie aux instructions et programmes officiels de formation sur lesquels une société s'est accordée pour considérer qu'ils devaient être enseignés à l'école (Forquin, *Sociologie du curriculum*, 2008). On parle de curriculum réel ou informel pour désigner ce qui est effectivement transmis ou ce que les élèves apprennent réellement, dépendant des mobilisations pédagogiques du programme par les acteurs (faire plus ou moins que le programme selon le contexte). Enfin, le curriculum caché ou latent désigne ce que les élèves apprennent à l'école sans que cela fasse l'objet d'un enseignement explicite ou intentionnel. Il s'agit de l'ensemble des contenus idéologiques ou axiologiques véhiculés par les programmes et manuels mais aussi les valeurs transportées par les comportements quotidiens des enseignants, leurs méthodes et modes d'évaluation, les règles et rituels de la vie scolaire, le climat institutionnel et moral de l'établissement. Le curriculum caché incorpore également des jugements de valeur implicites sur l'importance respective des disciplines. Les élèves perçoivent vite d'eux-mêmes les hiérarchies entre matières principales et secondaires (Dubet, 1991).

2. Quel curriculum en EPS ?

Quelles activités choisir d'enseigner aux élèves en EPS à l'école primaire ? Quels enjeux ?

Pour ce qui concerne l'enseignement secondaire, Combaz (1991) montre que certaines activités physiques et sportives sont privilégiées par les enseignants. En effet, l'athlétisme, la gymnastique et la natation sont prioritairement choisis par les enseignants, en correspondance avec l'extra-scolaire, vers des pratiques se déroulant en majorité en milieu stable. Ces résultats se confirment plus récemment avec une majorité d'activités traditionnelles comme les sports collectifs et l'athlétisme, malgré une diversification des pratiques dans les programmes d'enseignement (Combaz & Hoibian, Quelle culture corporelle à l'école en France ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales - 1980-2006, 2011). Or, on note une différence entre le collège et le lycée. Le curriculum réel au collège est plus traditionnel qu'au lycée avec en tête des activités enseignées l'athlétisme, le handball, volley-ball, le badminton et la gymnastique. Au lycée, on retrouve le badminton, l'athlétisme, le volley-ball, le tennis de table mais la gymnastique n'est que 8^{ème}, ce recul étant encore plus net pour les lycées professionnels. Toutefois, ces résultats sont basés sur l'analyse de l'enseignement secondaire à travers les évaluations au Brevet des collèges (aujourd'hui diplôme national du brevet, DNB), le CAP, le BEP, le baccalauréat. Ainsi, qu'en est-il alors du choix des activités dans l'enseignement primaire ?

L'école, à travers ses programmes et les choix des enseignants, opère donc une sélection parmi l'ensemble des pratiques corporelles qui existent dans la pratique sociale (Combaz, 1991). Or, Forquin précise à travers la notion de projet pédagogique, qu'on n'enseigne jamais que les choses dont on juge qu'elles en « valent la peine » (Forquin, Ecole et culture, 1990). Toutefois en EPS, les activités enseignées sont régulièrement qualifiées de « moyens permettant de poursuivre des finalités propres à l'institution scolaire » (Combaz & Hoibian, Quelle culture corporelle à l'école en France ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales - 1980-2006, 2011), comme en témoignent les instructions officielles de 1985 : « l'éducation physique et sportive ne se confond pas avec les activités physiques qu'elle propose et organise » (IO 1985). Cette phrase est

rappelée en 2016 par Valéry Debuchy à propos du statut des APSA : « l'EPS n'a pas pour finalité l'étude des activités physiques, sportives et artistiques, même si nul ne renie la référence culturelle qu'elles représentent, ni qu'elles puissent être objets de transmission ; les APSA sont plus que jamais moyens et supports d'enseignement, et c'est bien à travers les apprentissages spécifiques qu'elles proposent que l'EPS va contribuer à garantir à tous les élèves, le niveau de maîtrise du SCCC attendu à l'issue de la scolarité obligatoire » (Debuchy, 2016).

Selon Combaz et Hoibian (2011), la culture corporelle transmise en EPS « résulte à la fois d'une sélection d'activités physiques jugées plus dignes que d'autres d'être enseignées et des modalités pédagogiques privilégiées dans leur transmission ». Quelle est alors la culture corporelle transmise en EPS à l'école primaire ? Quelle sélection est faite par les enseignants concernant la sélection des activités physiques et leurs modalités pédagogiques ?

3. Le curriculum en EPS : Enjeu de démocratisation ?

Combaz (1991) a également montré que les attentes des élèves, en matière de choix d'activités, diffèrent selon l'origine sociale. De manière globale, les élèves ont tendance à se diriger vers des activités sans incertitude. Mais cette tendance se nuance selon l'origine sociale. En effet, Combaz (1991) montre que « *le comportement des enfants d'origine populaire s'oppose de manière systématique à celui des élèves socialement favorisés lorsqu'ils sont invités à faire un choix parmi un ensemble de disciplines regroupées deux à deux selon leur logique interne* ». Il précise alors que « *les enfants de cadre, professions intellectuelles supérieures et chefs d'entreprise sont moins favorables que les enfants d'ouvriers et d'agriculteurs aux activités où l'incertitude est due à la présence de partenaires ou d'adversaires* ». En outre, cette tendance s'inverse concernant les activités où l'incertitude est due au milieu et les enfants d'ouvriers sont plus nombreux que les élèves socialement favorisés à préférer l'athlétisme ou la gymnastique à la planche à voile. Ces éléments ne concordent que partiellement avec les travaux habituels sur la genèse du goût sportif. Néanmoins, ces données montrent que le choix des activités physiques représente un enjeu de démocratisation et d'ouverture culturelle pour les élèves, à la fois pour l'EPS dans l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire.

Baudelot et Establet avancent que sous son unité apparente, l'école capitaliste abrite des réseaux très différenciateurs en fonction des origines sociales des élèves (Baudelot & Establet, 1971). Nous souhaitons alors, à partir de l'analyse de la pluralité des pratiques d'enseignement et des activités encadrées en EPS à l'école primaire et ainsi discuter des différenciations sociales en jeu. Boltanski (Boltanski, 1971) montre d'ailleurs que les usages sociaux du corps sont associés à des modes de vie et à des valeurs pouvant être culturellement très distinctifs. De plus, bien que chaque activité puisse être pratiquée selon des modalités variées, Pociello (1981) a montré que les qualités requises et valorisées par leur pratique renvoient à des investissements corporels socialement différenciés, mais aussi à des significations qui, culturellement, ne peuvent être appréhendées comme équivalentes. Dès lors, quelles sont les significations culturelles et sociales sous-jacentes aux pratiques enseignées en EPS à l'école primaire ? Les acteurs sont-ils conscients de ces enjeux culturels lors de la construction du projet éducatif relatif à l'école primaire ?

Dans la sélection des APSA, les enseignants souhaitent-ils abonder dans le sens des aspirations des élèves ? Comme le demandent Combaz et Hoibian, est-ce souhaitable, sous prétexte de coller aux aspirations des élèves, de proposer des pratiques auxquelles ils s'adonnent eux-mêmes en dehors de l'école (Combaz & Hoibian, 2009) ? De même, peut-on envisager que certaines activités physiques, ayant une dimension internationale par le type de confrontation auxquelles elles donnent lieu (Jeux Olympiques, Championnats du monde) et leur représentation médiatique, soient en haut de la hiérarchie des APSA encadrées en EPS par rapport à d'autres activités moins médiatisées ?

4. Ecart entre les textes et la pratique

La différence entre le curriculum prescrit et le curriculum réel tient notamment au fait que les enseignants en poste « réforment les réformes » (Héry, 2008). Cet écart entre le prescrit et le réel dépasse le versant quantitatif du nombre d'heures réellement effectuées. Il y a donc un décalage entre la théorie et la pratique, qui tient notamment au fait que les pratiques s'inscrivent dans un temps long où compte tenu de la durée de la carrière, se combinent des effets d'époque, de génération et d'âge. Ce temps long des pratiques contraste avec le temps court des

réformes (Héry, 2008). Aussi, les 2 chronologies, celle des réformes et celle des pratiques, ne coïncident pas toujours. Dans quelle mesure les programmes actuels des cycles 2, 3 et 4 sont-ils appliqués dès l'école primaire ? Dans quelle mesure sont-ils appliqués de façon uniforme ?

Concernant le seul volume horaire, si les textes actuels préconisent 108 heures de pratique annuelle d'EPS en primaire, soit 3 heures hebdomadaires, un récent rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) et de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) montre que les heures réellement effectuées sont en moyenne de 109 minutes (Loarer & Sallé, 2012). Ce rapport montre également que la question des horaires est complexe car « même lorsqu'il existe des programmes et instructions officiels, leur mise en œuvre locale (et le contrôle de cette mise en œuvre) est tellement variable que toute conclusion au plan national est problématique » (Loarer & Sallé, 2012). On peut donc supposer une forte hétérogénéité de volumes horaires consacrés à l'EPS (ou au sport) selon les établissements scolaires.

Un autre rapport récent montre qu'au lieu « des trois heures hebdomadaires prévues, le volume horaire effectif est en moyenne de 2h15, avec des contraintes de déplacements liées à la présence ou non d'équipements à proximité » (Deguilhem & Juanico, 2016). Ainsi, ce point nous intéresse particulièrement puisque nous souhaitons avoir un regard plus qualitatif sur les volumes horaires réalisés (leur quantité), en analysant le contexte et les raisons qui donnent lieu à un tel volume horaire. Nous souhaitons porter ce regard également sur d'autres caractéristiques concrètes de notre terrain d'étude : le type d'intervenant, les activités proposées, les éventuels partenariats effectués. Comment les formations ainsi que les expériences professionnelles et personnelles des enseignants influencent-elles les pratiques d'enseignement et donc le curriculum réel ?

5. Influence de l'habitus des enseignants dans la sélection des contenus

Selon Combaz et Hoibian, le curriculum prescrit « fournit généralement un ensemble d'orientations assez claires quant à la nature des contenus enseignés. Il constitue cependant une trame suffisamment lâche pour permettre aux professeurs d'adapter leurs enseignements aux réalités locales » (Combaz & Hoibian, 2009). Or, la sélection opérée par les enseignants en matière d'activités physiques et de

modalités pédagogiques influence grandement le curriculum réel en EPS. En effet, la relative autonomie des enseignants dans le choix des contenus enseignés leur permet d'exprimer leurs propres conceptions culturelles. Si les choix des enseignants peuvent se justifier par l'existence de contraintes matérielles qui restreignent l'éventail des pratiques (installations sportives disponibles, éloignement des sites de pratiques) (Combaz & Hoibian, 2009), les choix des enseignants d'EPS dans le second degré sont aussi largement influencés par leur conception de la hiérarchie des APSA. En effet, l'idée selon laquelle il existerait des activités physiques dites incontournables susceptibles de constituer les principaux fondements de l'enseignement de l'EPS est partagée par 61,8% des enseignants interrogés en 2006, avec une préférence pour les formes de pratique reposant sur l'affrontement et la production de performances (Combaz & Hoibian, 2009). Ainsi, qu'est-ce qui peut alors expliquer la place prédominante accordée à ces activités ? De quoi dépendent les choix opérés et les conceptions culturelles des enseignants ? Dépendent-ils des ressources locales et des opportunités en matière d'équipements sportifs ? Dépendent-ils d'objectifs pédagogiques définis par les écoles primaires à travers ses équipes enseignantes, sa direction ou encore par les politiques municipales ? Dans quelle mesure l'habitus physique et sportif des enseignants influence-t-il les choix pédagogiques ?

6. Influence des expériences extra-scolaires et des formations des enseignants

Héry montre que les enseignants sont des « acteurs qui se meuvent simultanément dans une pluralité de contextes » (Héry, 2008). Ainsi, aujourd'hui plus qu'auparavant, les expériences autres que professionnelles franchissent les murs de la classe et interviennent, plus ou moins implicitement, dans la façon de concevoir le métier et de l'exercer.

Il existe ainsi un poids important de l'habitus sportif et notamment compétitif des enseignants sur leurs conceptions des activités à enseigner et des modalités de pratiques de ces activités. En effet, l'engagement des enseignants d'EPS dans le second degré (présent et passé) dans la sphère sportive extrascolaire est relativement marqué. Par exemple, 38,2% des enseignants d'EPS possèdent un diplôme fédéral d'entraîneur, 30,1% possèdent un diplôme d'État d'éducateur

sportif, 58,1% sont investis dans un club sportif dont 30,2% en tant que pratiquants en compétition (Combaz & Hoibian, 2009).

Qu'en est-il des expériences extra-scolaires des intervenants en EPS à l'école primaire ? Quelle est leur influence sur les conceptions des enseignants en ce qui concerne les contenus à enseigner ?

Par ailleurs, les formations initiales et continues jouent également un rôle important dans les conceptions professionnelles des intervenants. En effet, Roux-Pérez (2004) a montré que parmi les professeurs d'EPS du second degré, les enseignants de l'académie de Nantes considèrent que l'EPS doit se caractériser par la « centration sur l'élève », la « didactique », l'évolution des textes officiels et les « besoins en formation ». Les enseignants de l'académie de Créteil mettent l'accent sur les changements au niveau de la « relation enseignant-élèves », de la « nécessité de s'adapter au contexte social ». Cette distinction est clairement et directement liée aux conceptions véhiculées par les instituts de formation initiale des enseignants d'EPS. Qu'en est-il pour l'enseignement dans le premier degré ?

Bernardeau-Moreau, Carreras et Collinet (2010) se sont intéressés aux savoirs mobilisés par les éducateurs sportifs titulaires d'un Brevet d'État Educateur Sportif (BEES) dans l'exercice de leur métier, en lien avec leurs parcours scolaires et sportifs. Différenciant les savoirs transmis en formation des savoirs mobilisés dans la pratique professionnelle, ils ont interrogé la nature des savoirs que disent mobiliser les éducateurs en situation. Leur analyse met en évidence deux profils d'éducateurs selon leurs niveaux de formation scolaire et leur passé sportif. D'un côté, les éducateurs ayant un niveau d'étude relativement faible mobilisent essentiellement des savoirs pédagogiques et techniques qu'ils améliorent tout au long de leur carrière. De l'autre, les éducateurs plus diplômés mobilisent quant à eux certains savoirs théoriques transmis en formation et ils sont davantage enclins à acquérir de nouveaux savoirs. On voit donc bien ici l'influence du parcours de formation sur les savoirs mobilisés par les éducateurs. En revanche, ces mêmes auteurs montrent que les savoirs théoriques acquis durant la formation sont moins mobilisés par les éducateurs sportifs dans l'exercice de leur métier (Bernardeau-Moreau, Carreras, & Collinet, 2010). Une étude récente en socio-didactique présente des résultats similaires concernant les ETAPS (éducateurs territoriaux des

APS), qui se réfèrent davantage aux expériences professionnelles qu'aux savoirs théoriques acquis en formation (Dubois & Amans-Passaga, 2017).

7. L'élaboration d'un consensus autour du curriculum en EPS à l'école primaire

Comme nous l'avons vu, la sociologie de l'école s'intéresse, entre autres, à l'élaboration de consensus au sein des établissements ainsi qu'à l'insertion de l'école et de ses acteurs dans l'environnement local (Duru-Bellat & Van Zanten, 2002). Or, Combaz et Hoibian (2009) montrent que les choix réalisés en termes de culture, à l'école et en EPS ne font pas nécessairement l'objet d'un large consensus. La construction des savoirs scolaires résulte, pour une part, d'interactions entre divers acteurs sociaux qui peuvent aussi bien coopérer que s'affronter pour défendre telle ou telle conception des savoirs qu'il est légitime de transmettre à l'école. Les auteurs précisent également, en ce qui concerne le second degré, que l'élaboration de la culture scolaire fait l'objet de diverses interprétations et de nombreuses propositions émanant de différents acteurs : responsables de l'administration scolaire, experts en didactique de la discipline, enseignants mais aussi élèves, parents d'élèves, syndicats enseignants, etc. Ces acteurs sont loin d'avoir toujours des intérêts et des conceptions proches. Si des acteurs très divers pèsent sur l'élaboration de la culture scolaire dans le second degré, qu'en est-il à l'école primaire ? Quels acteurs interviennent et pour mettre en avant quelle culture scolaire de l'EPS ?

VII. Sport et processus de socialisation

Comme d'autres activités sociales, les activités physiques, sportives et artistiques, ou le sport en général, font partie intégrante de la socialisation des individus. En effet, les fonctions du sport renvoient à des domaines variés de la vie sociale (Duret, 2015). Pascal Duret précise également que le sport intervient dans le processus de socialisation des enfants. Or, on prête au sport des fonctions et une efficacité lui est attribuée sur des thèmes comme l'intégration, le renforcement du lien social à l'échelle locale ou nationale (Duret, 2015).

Cependant, une pluralité de discours autour du sport (comme autour de l'éducation physique et sportive) sont diffusés par les différents acteurs du sport mais aussi par la population en générale. Selon Duret, il serait bon d'éviter les préjugés normatifs sur les effets du sport. En effet, tout le monde a une idée sur la question du sport : « Que vous dialoguez avec des supporters, des jeunes, des vieux, des responsables des fédérations sportives, des responsables politiques, ou encore des responsables du monde de l'entreprise, tous vous diront ce qu'est le sport et à quoi il sert (ou à quoi il devrait servir). L'ensemble de ces idées, souvent préconçues, produisent un assortiment de poncifs (« le sport c'est bon pour la régulation sociale », « le sport c'est bon pour l'esprit d'entreprise ») que les acteurs ne prennent même plus le soin de questionner. (...) » (Duret, 2015).

Duret va plus loin en précisant que même au sein du monde de la recherche, l'analyse du sport est toujours menacée par la résurgence tenace d'un discours militant qu'il soit « pro » ou « antisportif ». En raison de partis pris s'opposent deux formes de contraires de fonctionnalisme, les vertus et les défauts prêtés au sport :

- Le fonctionnalisme positif entretient une version angélique de l'univers sportif. Les individus qui font du sport acquièrent une meilleure santé, deviennent plus solidaires et moins violents.
- Le fonctionnalisme négatif, à l'inverse, dénonce sans relâche la fausse candeur de toutes les vertus prêtées au sport. Celui-ci n'est plus alors perçu ni comme source de santé individuelle, ni d'amitié entre les peuples, ni comme un lieu d'apprentissage de la tolérance ou du désintéressement.

On peut donc discuter de la pertinence d'une vision idéaliste ou négative du sport et « sans hésiter, renvoyer dos à dos ses opposants » (Duret, 2015). En effet, le sport n'est pas un support éducatif « par essence » ou dans l'absolu ; ses valeurs n'ont aucune réalité « en soi » et surtout n'existent pas indépendamment des acteurs. Dès lors, quelle vision les différents acteurs portent en ce qui concerne le caractère éducatif du sport ou des APSA encadrées ? En lien avec cette vision, quels objectifs les acteurs définissent-ils en matière d'EPS à l'école primaire ? Peut-on déduire des APSA encadrées une culture scolaire singulière relative à l'EPS à l'école primaire ?

VIII. Sociologie compréhensive : les acteurs de l'éducation

Quel sens les acteurs de l'éducation accordent-ils à leurs actions ? Quelles sont les raisons qui les poussent à agir et comment formulent-ils ces justifications ?

Depuis les années 1980, la sociologie de l'éducation, sans nier le rôle de reproduction sociale de l'école, s'intéresse davantage, notamment à travers la notion de stratégie, aux pratiques concrètes par lesquelles les acteurs ou groupes d'acteurs font fonctionner et évoluer l'institution scolaire (Rayou, 2015). Quelles sont les stratégies mises en œuvre à l'échelle locale (ou nationale) par les acteurs intervenant dans la conception et la mise en œuvre de l'EPS à l'école primaire ?

Le classique débat philosophique sur le caractère déterminé ou libre de l'activité humaine revêt une approche plus dialectique qui considère le social comme à la fois contraignant et habilitant (Rayou, 2015). En effet, comme le montre Giddens, « la « société » n'est pas extérieure aux acteurs individuels de la même manière que peut l'être l'environnement qui les entoure » (Giddens, 1987, p. 230). Cette conception s'inscrit en rupture avec la conception naturaliste des sciences sociales de Durkheim, selon laquelle des forces semblables à celles qui animent le monde matériel gouvernent des éléments précis et identifiables de la vie sociale. Ainsi, selon Giddens, le monde social n'a pas l'extériorité des environnements naturels, car ses acteurs sont porteurs de « théories du social » qui contribuent en retour à la constitution des activités et des institutions qu'étudient les chercheurs en sciences sociales (Rayou, 2015). Bien que souvent pris par la routine ou l'urgence, les acteurs de l'école ne sont pas de simples figurants, et la dimension stratégique de leurs comportements est lisible dans les effets qu'ils exercent sur le système scolaire : « *Les agents humains, ou les acteurs - j'utilise ces termes de façon interchangeable - sont capables de comprendre ce qu'ils font pendant qu'ils le font ; cette capacité est inhérente à ce qu'ils font. La capacité réflexive de l'acteur humain est constamment engagée dans le flot continu des conduites quotidiennes, dans les divers contextes de l'activité sociale. Par ailleurs, la réflexivité n'opère qu'en partie au niveau discursif : ce que les agents savent de ce qu'ils font et de ce pourquoi ils le font - leur compétence en tant qu'agents - relève davantage de la conscience pratique, laquelle est tout ce que les acteurs connaissent de façon tacite, tout ce qu'ils savent faire dans la vie sociale sans*

pour autant pouvoir l'exprimer clairement de façon discursive » (Giddens, 1987, p. 33). Dès lors, dans quelle mesure le discours des acteurs de l'école primaire et plus précisément de l'EPS, sur ce qu'ils font dans les pratiques d'enseignement, peut-il révéler les déterminants de la genèse des projets éducatifs relatifs à l'EPS à l'école primaire ? Ces considérations seront pour nous des points d'ancrage pour une réflexion méthodologique quant aux entretiens à mener avec les acteurs de l'école.

1. Les enseignants

Les enseignants, qu'ils soient professeurs des écoles ou intervenants extérieurs, semblent les premiers concernés par la mise en œuvre des projets pédagogiques relatifs à l'EPS. Quelles sont alors les caractéristiques du travail des enseignants ?

Le travail enseignant se déroule au sein d'un collectif humain et implique ainsi des interprétations permanentes des actions des autres. Les tâches qu'il suppose sont perçues comme de plus en plus complexes et difficilement réalisables dans le temps imparti (Tardif & Lessard, 1999). Ces tâches peuvent également apparaître contradictoires, car elles sont à réaliser dans le cadre d'une « bureaucratie professionnelle » qui norme le travail scolaire par ses programmes et son emploi du temps mais qui sollicite l'autonomie nécessaire pour s'adapter à chaque situation (Maroy, 2006). Ces contradictions peuvent prendre la forme de dilemmes lorsqu'il s'agit de résoudre des tensions internes au métier, comme intéresser les élèves à une culture scolaire relativement distincte de celle de leurs milieux de vie, établir des hiérarchies dans l'ensemble des finalités ouvertes de l'école ou individualiser son enseignement au sein du collectif de la classe (Tardif & Lessard, 1999). Ces tensions suscitent, dans les établissements les plus difficiles, une « resocialisation professionnelle » des enseignants, c'est-à-dire une adaptation aux terrains qui passe souvent par l'abandon des illusions professionnelles et des projets pédagogiques bâtis sur l'image de l'élève idéal (Zanten V. , 2012). Les enseignants peuvent par ailleurs ressentir les changements en cours comme imposés de l'extérieur au mépris de leur expertise et tendent à se replier sur un individualisme défensif loin de mobilisations collectives susceptibles d'institutionnaliser de nouvelles règles du métier (Lantheaume & Hérou, 2008). Quelles sont alors les hiérarchies opérées par les enseignants parmi l'ensemble des finalités de l'école

dans le cadre de l'EPS à l'école primaire ? Quelles sont les mobilisations collectives à l'œuvre dans les contextes locaux ? Comment les enseignants s'adaptent-ils aux terrains dans la construction des projets pédagogiques ?

2. Les chefs d'établissement

Une tendance internationale veut que l'évolution du statut et du rôle des chefs d'établissement s'inscrit dans une approche qui estime que « l'école efficace » se construit notamment grâce au fonctionnement interne des établissements qui peuvent « faire la différence » dans les résultats des écoles, quel que soit leur public. Les prescriptions normatives qui en découlent sous-estiment les effets de la composition sociale et scolaire de ce public sur les apprentissages, la pédagogie et la gestion collective de l'établissement, mais elles mettent en évidence le rôle central attendu du chef d'établissement dans ce processus (Rayou, 2015). Pour transformer des prescriptions souvent idéales en actions, il doit en effet organiser la congruence des conditions externes (comme la position sociale de son école dans l'espace local) et internes (comme l'esprit qui y prévaut) à son établissement et des logiques d'actions mobilisées par ses acteurs (Rayou, 2015). Devenu acteur clé, il peut, lorsque la congruence entre les conditions de l'action est déjà forte et qu'il y a peu de divergences sur les orientations, limiter son rôle à un maintien. Quand ce n'est pas le cas, il doit devenir médiateur et développer une véritable stratégie politique pour promouvoir sa vision et ses propositions (Maroy, 2006).

Les chefs d'établissement peuvent être vus comme des « managers de la République » (Barrère, 2006), qui se trouvent au centre du processus de transmission de savoirs et de valeurs, à la fois comme pédagogues et pilotes de leur établissement. Leurs tâches administratives, relationnelles et décisionnelles supposent une forte présence sur le terrain tout autant qu'à l'extérieur de l'établissement, d'où un sentiment de travail dans l'urgence et de déficit chronique de recul qui rendent difficile l'expertise locale. Une obligation de résultats dans des temporalités brèves les conduisent parfois à privilégier la construction d'une offre attractive et d'une politique d'image et de communication sur l'action à long terme, ou à se faire les porte-parole locaux des intentions modernisatrices de la hiérarchie (Barrère, 2006).

Gilles Combaz, à travers une enquête effectuée auprès des principaux de collèges, montre qu'ils sont chargés d'assurer l'articulation, ou au moins la compatibilité entre les objectifs nationaux et les actions décidées localement (Combaz, 2007). Il montre aussi que cette tâche est perçue par les principaux de collège comme extrêmement difficile, compte tenu de leurs faibles possibilités d'entraîner les enseignants dans des actions en congruence avec les objectifs fixés au niveau national (Combaz, 2007).

Quel est alors le rôle des directeurs d'école primaire, qui sont des chefs d'établissement au statut moins reconnu que leurs homologues du secondaire (Rich, 2010), dans la construction des projets pédagogiques relatifs à l'EPS ? Quelles stratégies mettent-ils en place vis-à-vis des ressources locales ? Quelle capacité ont-ils à engager les enseignants dans la mise en œuvre de projets éducatifs locaux ?

3. Quels acteurs en éducation physique à l'école primaire ?

Le terrain d'étude qui nous intéresse ici, à savoir l'éducation physique et sportive à l'école primaire, semble singulier au regard de la pluralité d'acteurs potentiellement impliqués dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de la discipline. En effet, en France, l'enseignement dans le premier degré autorise la participation d'intervenants extérieurs dès lors qu'ils inscrivent leur action éducative dans le cadre de partenariats avec les professeurs des écoles (PE). Cette tradition est plus marquée dans l'enseignement de certaines disciplines, dont l'EPS (Baillat, Espinoza, & Vincent, 2001). On observe alors des situations variées de collaboration entre deux personnes appartenant à deux institutions différentes donc assujetties à des rattachements institutionnels différents (Amans-Passaga, 2013). Ces situations d'enseignement partagé ont d'ailleurs révélé leur hétérogénéité : différents types de collaboration sont identifiées, allant de la juxtaposition (caractérisée par des fonctionnements non concertés) au partenariat (caractérisé par un co-pilotage négocié) (Devos-Prieur & Loubet-Gauthier, 2002).

Compte tenu de cette particularité de la présence de partenaires extérieurs, il semble difficile à première vue de faire une liste exhaustive des statuts des différents intervenants potentiels qui dispensent l'éducation physique et sportive aux élèves de primaire, ainsi que la variété des relations de collaboration qui

peuvent s'installer. Par exemple, sur le site d'orientation scolaire « Onisep », dans la rubrique « Enseigner le sport : de multiples opportunités de carrière », de nombreux métiers autour de l'enseignement des activités physiques et sportives sont présentés : éducateurs sportifs, professeurs d'EPS (enseignement secondaire), animateurs d'activités physiques adaptées, éducateurs sportifs... Cependant, aucune précision n'est donnée sur les métiers qui concernent l'enseignement de l'EPS pour les élèves de l'école primaire. Ce constat est assez symbolique de la question que nous nous posons ici, à savoir celle de la diversité de l'enseignement de l'EPS à l'école primaire, en particulier à travers la pluralité des encadrants.

Selon Loarer et Sallé, l'enseignement de l'EPS (quel que soit les intervenants et partenaires sollicités) doit permettre la « construction d'un "répertoire moteur" et d'un "capital" de sensations, d'émotions, de connaissances sur soi, sur les activités pratiquées », liés au plaisir de l'action motrice, à la variété des activités proposées, à la progressivité des apprentissages et à la complémentarité des expériences corporelles, affectives, cognitives et culturelles » (Loarer & Sallé, 2012).

Voici ci-dessous une liste non exhaustive des différents statuts d'intervenants susceptibles de dispenser l'EPS à l'école primaire.

A. Professeur des écoles (PE)

Comme nous l'avons abordé plus haut, les enseignants eux-mêmes sont les premiers concernés par l'enseignement des différentes disciplines à l'école primaire, y compris l'EPS. D'après Amans-Passaga (2010), le professeur des écoles (PE), fort de sa polyvalence, a la responsabilité d'enseigner toutes les matières, même s'il peut s'adjoindre la contribution d'un intervenant extérieur. Quelle que soit la configuration adoptée ou les partenariats mis en œuvre, le PE garde la responsabilité de sa classe (Amans-Passaga, L'articulation de l'action didactique d'intervenants associés en EPS à l'école primaire, 2010).

Dans le champ des Sciences de l'Éducation, les travaux sur la polyvalence des enseignants du premier degré confirment la difficulté ressentie par la profession concernant cette caractéristique spécifique de leur professionnalité qui impose une pluri-compétence dans des domaines de savoirs très vastes (Amans-Passaga, 2013).

Par ailleurs, les études didactiques sur la question de la variété des contenus enseignés par les PE en EPS mettent à jour l'hétérogénéité en matière de « traitement » de la discipline EPS. En effet, tandis que certains enseignants accordent une place prépondérante aux contenus spécifiques, à la transformation des conduites motrices, d'autres conçoivent l'EPS comme particulièrement indiquée pour développer les compétences générales préconisées par les textes officiels (les programmes de la discipline et le texte du Socle Commun) (Amans-Passaga, 2013).

Concernant les activités physiques supports de leur enseignement, certains PE font le choix de la diversification (Amans-Passaga, 2013). Sont alors convoqués des sports non traditionnels qui répondent à un souci d'ouverture culturelle. Dans ce cas, de nombreux enseignants sont favorables à l'intervention dans leurs classes de spécialistes du monde sportif, porteurs d'une compétence disciplinaire qu'ils n'ont pas (Amans-Passaga, 2013).

B. Conseiller pédagogique de circonscription (CPC)

La fonction de conseiller pédagogique dans le premier degré peut être exercée soit dans une **circonscription**, auprès de **l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN)** qui en a la charge, soit à l'échelon départemental auprès de l'inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale (IA-Dasen)¹⁴.

Le conseiller pédagogique est un enseignant du premier degré dont l'expertise pédagogique dans tous les domaines d'enseignement de l'école primaire est reconnue et validée par le certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF). Il peut en outre disposer d'une compétence spécifique dans un niveau ou un domaine d'enseignement, attestée par une option du CAFIPEMF (éducation physique et sportive, langues vivantes étrangères, langues et cultures régionales, éducation musicale, arts visuels,

¹⁴ Décret n° 2015-883 du 20 juillet 2015

enseignement en maternelle, enseignement et numérique)¹⁵. C'est donc vers les titulaires du CAFIPEMF que peut se tourner notre attention en ce qui concerne l'enseignement de l'EPS dans le premier degré. Le CAFIPEMF n'est toutefois pas nécessairement requis pour exercer la fonction de conseiller pédagogique départemental en éducation physique et sportive lorsque cette fonction est exercée par un professeur d'éducation physique et sportive du second degré¹⁶. Celui-ci peut prétendre au certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique, selon les modalités fixées à l'article 6 du décret n° 2015-885 du 20 juillet 2015 relatif aux conditions de nominations des personnels enseignants du second degré et des conseillers principaux d'éducation aux fonctions de formateur académique¹⁷.

Les missions du conseiller pédagogique du premier degré sont principalement d'ordre pédagogique¹⁸. Elles s'exercent dans trois champs d'action articulés :

- L'accompagnement pédagogique des maîtres et des équipes d'école.
- La formation initiale et continue des enseignants.
- La mise en œuvre de la politique éducative.

Dans chacun de ces champs, le conseiller pédagogique effectue des tâches dont l'ampleur, la diversité et les modalités dépendent de son contexte d'exercice¹⁹. Ce point nous intéresse particulièrement dans l'étude de l'influence du contexte local sur le rôle des différents acteurs sur la mise en œuvre de la politique éducative relative à l'EPS dans le premier degré.

Le conseiller pédagogique assure l'accompagnement professionnel des maîtres et des équipes pédagogiques dans la mise en œuvre des programmes d'enseignement et des projets de classe, de cycle ou d'école. Il est également précisé dans la description des fonctions du conseiller pédagogique de circonscription que ce dernier assiste les équipes pédagogiques et les directeurs d'école dans l'analyse des

¹⁵ http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91512

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Ibid.

besoins des élèves et la définition des actions à entreprendre pour assurer le bon déroulement des parcours scolaires des élèves²⁰.

Quel rôle ces CPC en EPS jouent-ils alors dans la construction et la mise en œuvre de la politique éducative et des programmes d'enseignement ? Quel est leur discours quant à l'EPS dans le premier degré ?

C. OTAPS - ETAPS - CTAPS

Les opérateurs territoriaux des APS (OTAPS - fonctionnaire catégorie C), les éducateurs territoriaux des APS (ETAPS - fonctionnaire catégorie B) et enfin les conseillers territoriaux des APS (CTAPS - fonctionnaire de catégorie A), sont susceptibles d'intervenir, d'une manière ou d'une autre, dans l'enseignement de l'EPS à l'école primaire. Ils appartiennent à la filière « Sport » de la fonction publique territoriale. Il semble que les ETAPS sont les plus concernés par l'enseignement de l'EPS à l'école primaire, en partenariat avec les PE (Dubois & Amans-Passaga, 2017).

Les ETAPS « préparent, coordonnent et mettent en œuvre sur le plan administratif, social, technique, pédagogique et éducatif des APS de la collectivité ou de l'établissement public. Ils encadrent l'exercice d'activités sportives ou de plein air pour des groupes d'enfants, d'adolescents et d'adultes »²¹. Les ETAPS participent ainsi à la politique sportive au sein d'une collectivité locale.

Les fonctions des ETAPS peuvent être ainsi très diverses : encadrement d'activités ou de manifestations sportives, surveillance et bonne tenue des équipements, responsable de structure (gymnase, piscine, stade, etc)²².

Les ETAPS « exercent leurs fonctions sous l'autorité des directeurs généraux des services des départements et des régions, des secrétaires généraux ou secrétaires des communes ou des directeurs d'établissements publics et le cas échéant, des directeurs généraux adjoints des départements et des régions, des secrétaires généraux adjoints des communes, des directeurs adjoints des établissements

²⁰ Ibid.

²¹ Article 3 du décret n° 2011-605 du 30 mai 2011

²² Ibid.

publics ou des administrateurs territoriaux et des conseillers territoriaux des activités physiques et sportives en poste dans la collectivité ou l'établissement »²³. Ceci implique donc une diversité conséquente de contextes d'exercice.

D. Éducateur sportif

« Gymnastique, ski, football, judo, roller, escalade ou multisports... L'éducateur sportif initie ou entraîne des publics variés dans une ou plusieurs disciplines. Son champ d'activité dépend de ses qualifications et de son cadre d'exercice »²⁴. À l'école, au côté des enseignants, ils initient les enfants à la pratique d'activités sportives variées²⁵. Beaucoup exercent dans les clubs sportifs, souvent à temps partiel. Les indépendants proposent leurs prestations aux particuliers ou aux organisations (associations sportives, salles privées, centres de vacances ou de loisirs...). La plupart cumulent plusieurs emplois ou exercent parallèlement une autre activité professionnelle, sportive ou tout autre. Certains sont agents de la fonction publique territoriale (accès sur concours)²⁶. Ces éducateurs sportifs participent-ils à l'enseignement de l'EPS à l'école primaire ? Si oui, comment et dans quel cadre ?

E. Moniteur de sport

Le moniteur de sport travaille essentiellement au sein d'associations sportives ou de structures privées. Spécialiste d'une discipline (tennis, voile, équitation...), il s'adresse à tous types de public : des jeunes enfants aux sportifs confirmés. Outre l'activité d'enseignement, il a la charge d'entretenir le matériel et de participer à la gestion administrative d'un centre sportif²⁷. La plupart des moniteurs sont titulaires du BPJEPS (brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport) dans la spécialité enseignée. Ces moniteurs de sport sont-ils susceptibles d'intervenir en EPS à l'école primaire, par exemple dans le cadre de partenariats ?

²³ <https://www.carrieres-publiques.com/fiche-concours/detail/concours-educateur-territorial-des-aps-etaps-acces-par-voie-de-promotion-interne-c-1081>

²⁴ <http://www.onisep.fr/Ressources/Univers-Metier/Metiers/educateur-sportif-educatrice-sportive>

²⁵ Ibid.

²⁶ Ibid.

²⁷ <https://www.letudiant.fr/metiers/secteur/sport/moniteur.html>

F. Professeur de la ville de Paris (PVP)

La ville de Paris représente une organisation singulière concernant l'EPS à l'école primaire. Un concours est organisé tous les 2 ans pour recruter des professeurs amenés à enseigner dans les écoles publiques de la capitale (25 postes en 2017)²⁸. Les professeurs de la ville de Paris (PVP) constituent un corps classé dans la catégorie A de la filière culture et enseignement²⁹. Les professeur(e)s de la ville de Paris pour l'enseignement de l'EPS effectuent leur service dans les écoles élémentaires de la ville de Paris avec des enfants âgés de 6 à 12 ans. Le temps de travail avec les élèves est de 21 heures par semaine.

4. Analyses du rôle des différents acteurs au niveau de l'EPS à l'école primaire

Dans une étude sur la co-intervention d'un professeur des écoles et d'un intervenant extérieur spécialiste de l'activité golf, Amans-Passaga précise que des documents d'aide à la décision pour les enseignants ont été rédigés par des conseillers pédagogiques de différentes académies et autres enseignants spécialistes. On retrouve alors le rôle des conseillers pédagogiques de circonscription décrit plus haut, qui servent ici de ressources pour les enseignants, eux-mêmes engagés dans une démarche de partenariat (Amans-Passaga, 2010). Il est également notable dans cette même étude que la Fédération Française de Golf est fortement investie dans le développement du golf scolaire et prend à sa charge des actions de formation auprès des conseillers pédagogiques et des professeurs d'école.

Cela montre bien à quel point l'EPS à l'école primaire est ouverte sur une pluralité d'acteurs mais également d'institutions qui participent à l'éducation des élèves.

En effet, les situations de collaboration sont fréquentes dans le premier degré (Amans-Passaga, L'articulation de l'action didactique d'intervenants associés en

²⁸ <http://www.onisep.fr/Page/STAPS-2018/Enseigner-le-sport-de-multiples-opportunités-de-carrière>

²⁹ <https://www.carrieres-publiques.com/fiche-concours/detail/concours-professeur-de-la-ville-de-paris-c-1246>

EPS à l'école primaire, 2010). L'enseignant est fréquemment placé en situation de « travail partagé ». Ce travail partagé peut prendre une « forme interindividuelle » dans le cadre d'une collaboration avec un intervenant extérieur ou une « forme collective » lorsqu'il s'agit de participer à la construction de projets, mais qui reste toujours fortement influencé par les prescriptions des institutions d'appartenance (Marcel, 2007). Par exemple, l'étude d'Amans-Passaga présente une collaboration entre deux personnes - le professeur des écoles et l'intervenant extérieur spécialiste de golf - « appartenant, donc assujetties, à des institutions différentes » (Amans-Passaga, 2010).

Cet exemple est révélateur du contexte institutionnel français qui « favorise les partenariats pour l'enseignement de certaines disciplines à l'école dont l'EPS » (Amans-Passaga, 2010). En effet, Amans-Passaga précise que l'introduction d'un intervenant extérieur dans les classes primaires pour l'enseignement de certaines matières est nationalement réglementée par des textes de loi dont les mesures sont reprises par chaque inspection académique au sein de textes d'application destinés à cadrer la question localement. L'enseignant ne doit alors pas se décharger mais au contraire assurer sa pleine responsabilité même s'il confie la partie technique de l'intervention.

Ces éléments mettent en évidence cette culture du primaire « plus ouverte sur la vie extra-scolaire » que nous avons abordée plus haut (Erard, 2010). Néanmoins, cette ouverture sur l'extra-scolaire permet-elle de conserver une cohérence avec les programmes scolaires relatifs à l'enseignement de l'EPS ?

Dans l'étude d'Amans-Passaga, avec le professeur des écoles et le professeur de golf, il se trouve que « la conception et l'organisation de dispositifs sont prises en charge selon les moments du cycle et les lieux soit par le professeur de golf, soit par le professeur d'école sans concertation, c'est-à-dire sans partage des connaissances propres à chacun des intervenants : « *Les programmes du primaire, je ne les connais pas* » dit PG dans l'entretien anté ; « *Cette activité, je n'y connais rien* », dit PE ! » (Amans-Passaga, L'articulation de l'action didactique d'intervenants associés en EPS à l'école primaire, 2010). Ces éléments nous amènent à discuter de la possibilité pour des intervenants issus d'institutions différentes de collaborer pour mettre en œuvre de objectifs éducatifs communs.

Ceci est d'autant plus saillant que le professeur des écoles ne maîtrisait pas l'activité encadrée (le golf) : « ne pouvant mobiliser un savoir didactique relatif aux stratégies gagnantes, PE ne peut procéder à leur institutionnalisation dans la classe » (Amans-Passaga, L'articulation de l'action didactique d'intervenants associés en EPS à l'école primaire, 2010).

Les auteurs émettent alors des réserves quant à « l'articulation de l'action didactique des deux intervenants au sein d'un système de partenariat a priori pensé par l'institution comme allant de soi » (Duru-Bellat & Van Zanten, 2002). Des points de convergence entre les deux intervenants ont été mis en évidence en ce qui concerne les contenus autour des compétences transversales telles que le fonctionnement autonome des élèves sur le parcours, l'écoute attentive des consignes, le respect des règles énoncées, la gestion de la sécurité. Néanmoins, les auteurs pointent un manque de partage préalable des connaissances sur les données scolaires (textes Programme de l'EPS, projets d'école et de classe, informations sur les élèves - en somme des données provenant du professeur des écoles) ainsi que sur l'APS encadrée (en somme des données provenant du professeur de golf). Dans quelle mesure les acteurs intervenant dans le cadre de l'EPS à l'école primaire se concertent-ils pour construire les pratiques d'enseignement ? Comment les partenariats éventuels se mettent-ils en place ?

IX. Problématique et Hypothèses

1. Problématique

Nous supposons que l'éducation physique et sportive, à l'école primaire, présente une pluralité importante de pratiques. Nous proposons de vérifier cette pluralité à travers le discours des acteurs. Premièrement, nous nous intéressons à différents indicateurs quantitatifs tels que le volume horaire total réalisé, la répartition de ce volume, les activités programmées (jeux pratiqués, sports, contenus), les lieux de pratiques, ou encore le statut des intervenants. Ensuite, nous proposons d'analyser plus qualitativement le discours des acteurs pour illustrer, ou non, cette pluralité. Quel sens donnent-ils à l'éducation physique et sportive à l'école primaire ? Quels objectifs éducatifs attribuent-ils à l'EPS ? Quelle est l'influence du statut ou de la formation des intervenants sur le discours et le sens attribué aux pratiques d'enseignement ? Existe-t-il une uniformité ou une pluralité de la culture scolaire dispensée en EPS à travers les APSA encadrées ?

En parallèle de ces questions, nous proposons d'étudier les déterminants de cette pluralité de pratiques au niveau institutionnel. Que prescrivent ou préconisent les textes officiels nationaux ? Quelles sont les orientations aux échelles de l'académie et de l'établissement ? Comment les différents acteurs reçoivent et mobilisent ces prescriptions ? Quel est le jeu des acteurs dans le cadre de la conception et de la mise en œuvre des projets éducatifs relatifs à l'EPS à l'école primaire ? Dans quelle mesure la pluralité des pratiques dépend-elle des ressources locales et des partenariats multiformes qui s'établissent entre les établissements, les municipalités et les acteurs sportifs locaux ?

Enfin, dans quelle mesure cette pluralité des pratiques d'enseignement de l'EPS à l'école primaire constitue-t-elle un frein ou un levier à la démocratisation de l'éducation physique et sportive ? La pluralité des pratiques est-elle vectrice d'inégalités socio-scolaires ou au contraire peut-elle être envisagée comme une ressource pour répondre aux besoins variables selon les contextes locaux ?

En somme, on peut se demander à la manière de Duru-Bellat et Van Zanten (Duru-Bellat & Van Zanten, 2002) : « délivre-t-on une formation équivalente selon le

contexte, sachant que le contexte, c'est bien sûr telle école, mais aussi tel ou tel mode d'organisation » ?

2. Hypothèses

Au regard de ces trois niveaux de questionnements, nous émettons l'hypothèse suivant laquelle la genèse de cette pluralité de pratiques suit une logique complexe associant une définition institutionnelle ouverte de l'EPS à l'école primaire à des jeux d'acteurs variables et à une diversité des ressources locales. Finalement, cette définition ouverte de l'EPS à l'école primaire laisserait une très grande marge de manœuvre aux protagonistes locaux dans l'approche de l'EPS, marge de manœuvre justifiée par les inégalités de ressources locales.

Si tel est bien le cas, cette pluralité est à resituer dans un débat - à la fois scientifique et professionnel - qui traverse le système scolaire et qui actualise la dialectique entre le caractère commun d'un enseignement conforme à la logique assimilationniste durkheimienne et le caractère flexible d'un enseignement soucieux des diversités culturelles des élèves sur le territoire français.

X. Méthode et terrain de recherche

Comme nous l'avons vu plus haut, une politique d'éducation suppose une marge d'action, l'analyse d'une situation, des objectifs et des stratégies coordonnées d'un groupe d'acteurs mobilisant diverses ressources (Duru-Bellat & Van Zanten, 2002). Nous souhaitons donc analyser la pluralité des pratiques d'enseignement de l'EPS racontée par les acteurs, ainsi que les déterminants de ces pratiques.

1. Analyse de la pluralité des pratiques

Nous proposons d'analyser la pluralité des contextes et plus précisément des pratiques d'enseignement de l'EPS à l'école primaire, à travers les indicateurs suivants :

- Volume horaire effectif hebdomadaire / annuel / répartition
- APSA encadrées
- Intervenants mobilisés

2. Déterminants qualitatifs de cette pluralité

Qui sont les enseignants / les acteurs :

- Formation
- Parcours de vie
- Pratique sportive ou culturelle
- Investissements associatifs

Ensuite, à travers l'analyse des discours, nous souhaitons étudier la pluralité :

- Du vocabulaire utilisé par les intervenants pour décrire l'EPS (Sport, EPS, APS ...)
- Des conceptions de l'EPS dans les différents contextes d'étude.
- Des objectifs de l'enseignement de l'EPS et leur hiérarchie
- Les mises en œuvre concrètes pour répondre aux objectifs

Il s'agit également d'analyser les déterminants institutionnels de construction des politiques d'éducation relatives à l'EPS à l'école primaire :

- Ressources locales (installations sportives, associations sportives ...)

- Parties prenantes dans les décisions relatives aux projets éducatifs relatifs à l'EPS
- Partenariats éventuels : Quels partenariats ? Quels acteurs et pourquoi ?
- Quelles conditions structurelles des partenariats (installations, financements...)
- Rencontres au préalable entre les professeurs des écoles et le partenaire ?

3. Public visé et terrain d'étude

Nous avons réalisé huit entretiens avec des professeurs des écoles, des conseillers pédagogiques de circonscription et des conseillers pédagogiques de département, en charge de l'EPS.

Afin de préserver leur anonymat, nous avons préféré ne pas nommer les noms des personnes interrogées, ni leurs lieux d'exercice. Ainsi, nous avons remplacé les prénoms pour la rédaction de ce mémoire. Nous ne mentionnerons pas non plus les villes, les départements et régions d'études.

Notre étude prend place au sein de trois départements d'une même région de l'Ouest de la France. Dans le département n°1, nous avons réalisé un entretien avec Gilles, conseiller pédagogique départemental. Dans le département n°2, nous avons réalisé un entretien avec Pascal, conseiller pédagogique départemental, avec Marie, conseillère pédagogique départementale et enfin avec Nathalie, Professeure des Ecoles. Dans le département n°3, pour des raisons de disponibilité des interviewées, nous avons réalisé un entretien avec deux conseillères pédagogiques départementales en même temps : Valérie et Christine. Dans ce même département n°3, nous avons réalisé un entretien avec Philippe, conseiller pédagogique de circonscription, un entretien avec Emilie, Professeure des Ecoles, et enfin un entretien avec Nicolas, également Professeur des Ecoles.

Il est à noter que l'entretien réalisé avec Pascal n'a pas été enregistré, à la demande de l'interviewé. Les échanges ont donc été retranscrits grâce à la prise de notes réalisée pendant l'entretien. Les sept autres entretiens ont été enregistrés et retranscrits conformément à l'enregistrement audio.

Enfin, les entretiens avec Philippe et Nicolas, au sein du département n°3, ont été réalisés au téléphone.

4. Préoccupations méthodologiques

a. Méthodologie utilisée

Les entretiens ont été menés en suivant les grilles d'entretien présentées en Annexe 1. Si la structure de la grille a été conservée pour chaque entretien, des libertés ont été prises par l'interviewer pour adapter les questions et notamment leur ordre pendant l'entretien en fonction des réponses apportées par les interviewés.

Les entretiens ont été enregistrés avec un dictaphone Olympus WS-806. Nous avons retranscrit les entretiens à l'ordinateur à l'aide du Logiciel SONAL, puis catégorisé les extraits d'entretiens en fonction de la thématique abordée.

A titre d'exemple, l'entretien réalisé avec Marie est présenté en Annexe 2.

Enfin, afin de comparer entre les mêmes thématiques entre les différents entretiens ainsi que les différentes thématiques entre elles pour chaque entretien, nous avons réalisé un tableau de traitement de ces thématiques. Une partie de ce tableau est présentée en Annexe 3.

b. Discussion et difficultés rencontrées

Au cours des entretiens, je me suis présenté comme étudiant de Master 2 en STAPS. Les interviewés ont été contactés par mail ou par téléphone, sauf Nathalie, PE dans le département n°2, que j'ai contactée en face à face lors d'une rencontre sur un temps personnel.

Il a parfois été nécessaire de préciser le « contrat initial de communication » (Demazière, 2008) afin de dépasser les obstacles à la communication découlant des différences d'appartenance sociale entre les protagonistes (Demazière, 2008), sans que l'asymétrie des rôles ne soit évidente. Pour deux entretiens sur huit, avec des interviewés que j'ai perçus comme plus méfiants car ils ont souhaité en savoir plus sur mon étude avant de débiter l'entretien, il a fallu apporter des précisions sur mon parcours et sur mon projet de mémoire. Pendant les cinq premières minutes de l'entretien, les rôles semblaient même inversés. On peut interpréter ce moment d'interaction comme une lutte car l'entretien est toujours une forme d'intrusion (Demazière, 2008). Certains interviewés ont donc perçu une plus grande intrusion

que d'autres. Mon identité en tant que chercheur ne résulte donc pas seulement de mes propres stratégies de présentation de moi-même. Elle est produite par mon interlocuteur, qui attribue des intentions et interprète mon argumentaire, et qui agit en conséquence (Demazière, 2008). En effet, comme le précise Didier Demazière, chacun s'efforce de trouver un sens à la requête qui lui est adressée, de qualifier les intentions de son interlocuteur et de fixer ainsi sa conduite (Demazière, 2008).

Par exemple, pour l'entretien réalisé avec deux CPD simultanément, cet entretien a été considéré comme une forme d'intrusion dès la phase de prise de contact. En effet, étant donné l'emploi du temps serré affiché par les deux CPD en question, une négociation a été nécessaire afin de convenir d'un rendez-vous. Ce rendez-vous a finalement été, à regret pour l'enquêteur, réalisé avec deux interviewées en même temps. De plus, au cours du début de l'entretien, la phase d'explication de l'objectif de l'enquête et de négociation des conditions de l'entretien a été particulièrement longue.

Pascal, CPD dans le département n°2, a également énoncé des exigences, notamment celle de ne pas être enregistré.

XI. Résultats

1. La pluralité de l'EPS et des professeurs des écoles

Tout d'abord, notre hypothèse quant au caractère pluriel de l'enseignement de l'EPS à l'école primaire semble confirmée. Les pratiques d'enseignement de l'EPS ainsi que les conceptions de l'EPS sont hétérogènes et dépendantes de facteurs multiples. Parmi ces facteurs, on retrouve ceux qui sont liés au vécu des professeurs des écoles eux-mêmes, notamment la formation des enseignants et les pratiques sportives ou associatives personnelles des enseignants.

A. Hétérogénéité du volume accordé à l'EPS

En premier lieu, il ressort des entretiens, dans les trois départements étudiés, que le volume horaire accordé par les enseignants est variable, à la fois entre les enseignants mais également pour un même enseignant au sein d'une période ou à l'échelle d'une année scolaire.

En effet, le volume horaire déclaré n'est pas le même d'un enseignant à l'autre, variant entre 1h30 et 2 heures. Mais surtout, ce volume est difficile à quantifier précisément, selon les activités prises en compte pour estimer les heures effectuées (récréation, transport...) Par exemple, Gilles (CPD dans le département n°1) déclare que certains enseignants comptent encore la récréation dans les heures d'EPS dans le premier degré : « *Puis parfois ils comptent la récréation aussi dans le temps, c'est aussi une spécificité du premier degré. De moins en moins, mais ça arrive quand même* » (Gilles, CPD département n°1).

Par ailleurs, plusieurs enseignants et conseillers pédagogiques précisent également qu'ils répartissent les heures d'EPS par périodes, avec des périodes où il y a plus d'EPS que d'autres : « *Après nous ça nous arrive de masser une activité sur une période par exemple. C'est-à-dire qu'on va faire beaucoup de sport pendant une période, la période 1, et la période 2 peut-être qu'on fera un petit peu moins de sport et du coup on fera une autre activité mais on aura massé en fait l'enseignement sur 1 période* » (Emilie, PE dans le département n°3). En faisant cela, les enseignants sont en adéquation avec les textes officiels régissant l'enseignement de l'EPS à l'école primaire car, comme nous l'avons vu plus haut, « toute école peut décider, dans le cadre de son projet et de l'horaire annuel,

d'aménager des temps de pratique plus soutenus ou plus fréquents à certains moments de l'année »³⁰.

Ces données recueillies localement sont également en adéquation avec les rapports de l'inspection générale de l'éducation nationale (Loarer & Sallé, 2012). En effet, les auteurs rappellent qu'aucune conclusion générale ne peut être faite quant au volume horaire de l'EPS dans le premier degré, même si une moyenne peut être trouvée autour de 109 minutes d'EPS par semaine, soit un peu plus d'1h45 (Loarer & Sallé, 2012).

Cette pluralité est dépendante de nombreux facteurs.

B. L'influence des pratiques personnelles des professeurs des écoles

Tout d'abord, la pratique d'enseignement de l'EPS est hétérogène et fonction du vécu des professeurs des écoles. Il ressort que si elle est considérée comme essentielle par tous les acteurs interrogés, avec des justifications plurielles, l'EPS est parfois mise de côté, pour plusieurs raisons.

En premier lieu, selon les conseillers pédagogiques interrogés, plus l'affinité avec les pratiques sportives est importante chez le professeur des écoles, plus celui-ci sera enclin à mettre en œuvre l'EPS telle que prescrite dans les programmes d'enseignement. En effet, Nathalie, PE dans le département n°2, affirme que « *c'est plus facile d'enseigner des domaines que tu aimes en fait tout simplement* » (Nathalie, PE dans le département n°2). Elle ajoute que sa pratique personnelle lui apporte une connaissance technique dans les activités enseignées, notamment en sports collectifs grâce à sa pratique antérieure du Volley-ball, lui permettant d'être à l'aise dans les déplacements. Gilles, CPD dans le département n°1, précise également que ses pratiques lui ont servi dans son métier : « *Et alors pour dire si ma pratique m'a servi : oui évidemment. La 1ère chose qui me venait à l'esprit c'est la valeur de l'effort c'est-à-dire que quand on demande quelque chose aux*

³⁰ <http://www.education.gouv.fr/cid4363/le-sport-a-l-ecole-elementaire.html>

enfants ou aux élèves, faut bien savoir ce que ça coûte, corporellement, biologiquement » (Gilles, CPD dans le département n° 1).

Cette utilisation des pratiques personnelles qu'on retrouve chez Nathalie et Gilles semble confirmer les données selon lesquelles les expériences autres que professionnelles franchissent les murs de la classe et interviennent, plus ou moins implicitement, dans la façon de concevoir le métier et de l'exercer (Héry, 2008).

Cependant, la relation entre pratiques sportives personnelles et enseignement de l'EPS à l'école primaire ne va pas de soi. En effet, le fait de pratiquer une activité sportive ne semble pas toujours déterminer l'importance accordée à l'EPS, à la fois au niveau de l'enseignement de l'EPS en lui-même (le choix d'en faire ou de ne pas en faire) et au niveau de la conception de l'EPS pour l'éducation de l'élève. Nous prendrons ici l'exemple de Nicolas, professeur des écoles dans le département n° 3 ayant un habitus sportif élevé (compétition en gymnastique, volley, tennis, pratiquant de surf en loisir). Ce dernier avoue annuler le créneau d'EPS quand du retard a été pris sur d'autres disciplines comme le français ou les mathématiques. Dès lors, malgré un attachement personnel au sport et aux pratiques sportives en dehors de son métier, Nicolas ne place pas l'EPS en haut des priorités lorsqu'un choix doit être fait : « *Même si j'avoue qu'à l'emploi du temps, l'activité sportive ça peut être celle qui passe à la trappe quand on a pas le temps de faire tout ce qui est prévu dans la journée quoi* ».

Plus encore, son discours invite à considérer le « *sport* » comme moins important que les disciplines « *plus scolaires* ». A la question « *Selon toi, à quoi servent les activités physiques et sportives ou l'EPS à l'école ?* », Nicolas répond que l'EPS permet aux élèves de « *sortir du cadre un peu du cadre traditionnel de la classe et de permettre à certains qui sont plus en difficulté de s'épanouir dans d'autres activités, notamment les activités sportives qui demandent moins de capacités peut-être euh typiquement scolaires de la lecture, de culture, fin voilà* ». Il ajoute que « *c'est presque un moment de récréation pour eux à chaque fois que je mets "sport" sur mon emploi du temps (...) Donc je pense que c'est surtout, enfin c'est pour moi aussi à travers la pratique un moment de détente pour qu'ensuite ils puissent revenir sur les activités euh principales qu'on a à l'école : l'apprentissage*

de la numération, le calcul et puis de la lecture, du français quoi ». L'EPS ne ferait donc pas partie des « *activités principales* » à l'école, selon Nicolas.

Ces conceptions expliquent en partie pourquoi au niveau national, seuls 2% des observations des bulletins de cycle 2 et 1% des observations des bulletins de cycle 3 évoquent l'enseignement de l'EPS ? (Deguilhem & Juanico, 2016).

Cela peut paraître d'autant plus paradoxal compte tenu du discours que Nicolas tient vis-à-vis de l'importance des activités physiques et sportives à l'école pour le public de son école, REP (Réseau d'éducation prioritaire) et ULIS (unités localisées pour l'inclusion scolaire), présenté comme éloigné des pratiques physiques et n'ayant pas accès aux associations sportives en dehors de l'école. Concernant la spécificité REP de l'école, voici ce que Nicolas relate : « *beaucoup d'entre eux ne pratiquent pas d'activité en dehors de l'école dans des associations sportives en fait. Soit pour un problème d'organisation, soit pour un problème de financement. Et du coup l'approche du sport se fait quasiment exclusivement par le biais de l'école. Donc on trouve ça important de leur apporter ça. Dans le rapport au sport aussi qu'ils peuvent avoir* ». La problématique semble la même concernant la spécificité du public ULIS : « *des enfants qui ... qui ne pratiquent pas à l'extérieur parce que du coup du fait de leurs difficultés de compréhension, souvent les parents ont essayé de les mettre dans des associations sportives, mais les bénévoles souvent qui travaillent sur les associations sportives ont du mal à trouver une manière de fonctionner avec des enfants qui ne comprennent pas beaucoup ce qu'on leur dit (...) Souvent ils se retrouvent un peu exclus dans les associations sportives donc les parents hésitent à les mettre. (...) Donc je trouve ça d'autant plus important d'en faire avec eux.* ».

Ainsi, malgré le constat exprimé par Nicolas d'une importance de l'EPS renforcée par l'éloignement des élèves de la pratique sportive dû au contexte REP et à la spécificité des élèves ULIS, l'EPS reste reléguable par rapport aux autres disciplines scolaires.

Néanmoins, on pourrait également interpréter la position de Nicolas comme l'adhésion à l'idée selon laquelle la pratique de l'EPS permet d'améliorer la réussite scolaire globale. C'est ce que confirme l'étude de Gonzales-Sicilia présentée plus haut, selon laquelle l'activité physique pratiquée par les enfants

dès le plus jeune âge a une influence positive sur leur réussite scolaire et leur attitude en classe dans la suite de leur parcours (Gonzales-Sicilia, 2019). On peut toutefois se demander si le rôle de l'EPS doit se limiter à être un marchepied pour la réussite dans les autres disciplines. La réussite en EPS n'est-elle pas un objectif en soi à part entière à l'école ?

C. L'influence de la formation des professeurs

Si certains professeurs des écoles ont parfois tendance à délaisser l'EPS pour des raisons multiples, la compétence du professeur des écoles en matière d'Education physique et sportive est souvent invoquée. Dès lors, la formation initiale et la formation continue sont des facteurs puissants pouvant influencer les choix des professeurs. On retrouve ces aspects dans les trois départements étudiés :

« *Si comment dire ces enseignants n'y vont pas c'est qu'ils n'ont pas été assez formés* » (Philippe, CPC dans le département n°3).

« *[le volume horaire des programmes] est pas effectif parce que d'une part il y a des besoins en formation énormes. Les collègues savent pas toujours comment faire, quoi faire, issu de l'hétérogénéité de leur formation hein. Et puis leur parcours aussi* » (Gilles, CPD dans le département n°1).

C'est également ce que présente Pascal, CPD dans le département n°2 : « *La compétence des professeurs des écoles influence grandement les pratiques. Le plus souvent on a 2 cas : soit ils vont reproduire ce qu'ils ont connu, soit ils ne font pas* » (Pascal, CPD dans le département n°2).

On peut alors distinguer la formation initiale et la formation continue.

a. La formation initiale

La formation initiale joue un rôle sur l'aisance des enseignants vis-à-vis de l'enseignement de l'EPS, notamment en début de carrière. « *Evidemment, les gens qui ont fait STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives) vont être peut-être plus à l'aise au départ sur l'Education physique que les gens qui ont fait lettres ou maths* » (Gilles, CPD dans le département n°1).

Les données de la littérature sur l'EPS dans l'enseignement secondaire montrent que le lieu de formation initiale influence la conception de l'EPS (Roux-Pérez,

2004). Ici, dans le cadre du premier degré, la formation initiale semble surtout un facteur déterminant de la présence ou non de l'enseignement de l'EPS et de la quantité d'attention portée à l'EPS par les professeurs des écoles.

L'influence de la formation initiale sur l'EPS se déplace à l'école primaire. Il ne s'agit pas seulement d'attribuer des objectifs et finalités différents à l'EPS en fonction du lieu de formation initiale comme dans le secondaire (Roux-Pérez, 2004), mais d'abord de donner de l'importance à l'EPS parmi les autres disciplines.

Le cas de Philippe illustre bien ce résultat : *« Ben, de par le fait, en ayant une licence STAPS, j'ai toujours poussé à, à comment dire, mes collègues mais aussi les débutants qui commençaient en classe, à jamais, à ne pas prendre l'EPS à la légère, euh à vraiment exprimer le fait que c'est important pour les enfants, dans leur développement, et pour tout. Alors j'étais plus ou moins suivi hein. Parfois quand j'arrivais dans une école, on disait mais il ne fait QUE du sport, non pas de l'EPS hein, alors que finalement je faisais exactement les heures qu'il fallait faire en EPS, c'était les autres qui n'en faisaient pas. L'EPS est quand même pris par-dessus la jambe, souvent. C'est souvent la 5ème roue du carrosse, voilà. Malheureusement [rires] »* (Philippe, CPC dans le département n°3). On voit bien ici l'illustration de deux résultats particulièrement saillants : l'EPS est parfois mise de côté par les PE à l'école primaire et l'importance accordée dépend du vécu antérieur des enseignants, à savoir ici la formation initiale de Philippe. Plus encore, on voit ici à travers la formulation attribuée à ses collègues *« mais il ne fait QUE du sport »* une connotation négative à réaliser une quantité d'EPS conforme aux programmes d'enseignement.

b. La formation continue : influence du contexte politique

De même que la formation initiale, la formation continue influence les pratiques d'enseignement. Dans le premier degré, cette formation est assurée par les conseillers pédagogiques : *« Le conseiller pédagogique participe activement à la formation initiale et continue des personnels enseignants du premier degré. Il contribue prioritairement à l'accompagnement et à la professionnalisation des*

professeurs des écoles stagiaires et néo-titulaires. Il conçoit et conduit des actions de formation continue au niveau de la circonscription ou du département »³¹. Les CPC et CPD contribuent donc à la fois à la formation initiale et à la formation continue des professeurs des écoles.

Or, à ce titre, les décisions politiques, prises au niveau national et déclinées dans chaque DASEN, ont une influence certaine sur la formation des enseignants et donc sur l'enseignement. Au cours des entretiens que nous avons réalisés, de nombreux interviewés, qu'ils soient conseillers pédagogiques ou professeurs des écoles, mentionnent la décision récente de consacrer la totalité de la formation continue des professeurs des écoles aux disciplines suivantes : mathématiques et français. En effet, dans le premier degré, il y a 18 heures minimum d'animation et de formation comprises dans les obligations de service. S'y ajoutent les inscriptions volontaires aux actions de formation, qui sont accordées en fonction de leur disponibilité et des possibilités de remplacement³². C'est sur ces 18 heures minimum de formation continue obligatoire que le ministère de l'Education nationale a décidé de cibler uniquement le français et les mathématiques.

Beaucoup regrettent que la dimension physique de l'éducation soit laissée de côté avec cette décision. *« Il y a quelques années on avait encore le choix des animations. C'est-à-dire que par exemple il y a 3 ans quand je suis arrivé, j'avais mis en place une animation sports-co. Euh l'année d'après j'avais fait une animation en natation pour les instit' qui voulaient se comment dire s'améliorer, et l'année dernière je voulais faire pour cette année, orientation. MAIS, le ministère a décidé que c'était 9 heures de maths, 9 heures de Français. Donc ça a été râpé au bénéfice des maths et du français. Voilà euh c'est un peu l'esprit. Donc la métacognition, les sciences cognitives c'est chouette mais... le cerveau c'est bien mais le corps c'est bien aussi. J'aimerais qu'on y revienne un petit peu. ça c'est un souhait personnel hein. Parce que faut être bien dans son corps pour être bien dans sa tête aussi. On a tendance à l'oublier. »* (Philippe, CPC dans le

³¹ Le décret n°2015-883 du 20 juillet 2015 relatif à la fonction de maître formateur et de conseiller pédagogique dans le premier degré et portant modification du décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008 relatif aux obligations de service des personnels enseignants du premier degré

³² <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid99034/la-formation-continue.html>

département n°3). On a donc des disciplines où les besoins en formation sont nombreux, comme l'EPS, qui sont délaissées au profit des disciplines considérées comme plus essentielles comme le français et les mathématiques.

Cette décision enlève la possibilité pour les enseignants de choisir les formations où ils ressentent un besoin : « *Là en ce moment on choisit de moins en moins. Donc notre ministre nous a dit qu'il fallait qu'on se forme en maths et en lecture donc le reste. Donc on n'a plus le choix.* » (Nathalie, PE dans le département n°2).

On peut se demander dans quelle mesure ces décisions, qui enlèvent pendant une période de plusieurs années la possibilité aux professeurs des écoles de se former en EPS sur leurs heures de formation obligatoires, impactent les pratiques d'enseignement de l'EPS des PE sur le terrain. On peut à minima supposer ces mesures ne favorisent pas l'amélioration des compétences pédagogiques et techniques des PE en matière d'EPS. Or, comme nous le verrons dans la suite des résultats de ce mémoire, certains territoires ont des besoins plus grands que d'autres en matière de formation des professeurs des écoles.

2. La diversité des intervenants

Comme nous l'avons abordé plus haut, le premier degré est caractérisé notamment par sa « culture du partenariat » (Amans-Passaga, 2010). Les textes officiels le montrent également et l'EPS représente un cas « à part » puisque certaines activités physiques et sportives peuvent être encadrées par l'enseignant seul et d'autres doivent être réalisées avec un « encadrement renforcé »³³. De plus, il est précisé que si l'enseignant le souhaite, il peut solliciter l'appui d'une personne agréée par les services de l'éducation nationale tout en conservant la responsabilité pédagogique du déroulement de l'activité.

L'ensemble de nos entretiens fait écho à cette culture du partenariat du premier degré, avec des partenariats et des intervenants multiples. Nous verrons alors en quoi la co-intervention peut représenter une ressource mais aussi des limites. Nous verrons enfin comment les acteurs s'organisent pour dépasser ces limites.

A. Intervenants extérieurs comme ressources

A première vue, il semble que l'enseignement de l'EPS avec intervention extérieure, donc en co-intervention, soit majoritairement considéré comme une plus-value à la fois en termes d'éclairage technique sur des activités moins maîtrisées par les PE, mais également en matière d'ouverture culturelle. En effet, l'intervention d'un spécialiste permet l'accès à des pratiques qui ne pourraient être enseignées par le PE seul, à la fois en raison d'un manque de compétences dans l'activité en question, mais aussi pour des questions règlementaires dans le cadre des activités à « encadrement renforcé ».

a. L'intervention extérieure garante de l'enseignement de l'EPS

De façon tout à fait pragmatique, on peut d'abord affirmer que la présence d'interventions extérieures garantit l'enseignement de l'EPS. En effet, si l'EPS est parfois délaissée par certains PE au profit d'autres disciplines, la programmation

³³ Circulaire interministérielle n°2017-116 du 6-10-2017 - Ecoles maternelles et élémentaires publiques

d'un intervenant extérieur vient structurer l'emploi du temps des professeurs des écoles et des élèves de l'école primaire à travers des créneaux d'EPS identifiés. Par exemple, Nicolas explique que le volume horaire en EPS est variable selon les périodes de l'année en raison des interventions extérieures : « *Par semaine, ... euh oh lala c'est difficile à quantifier selon les périodes de l'année parce que justement l'emploi du temps avec les activités organisées par la mairie de (...), on peut avoir des fois des activités qui se chevauchent : on peut aller faire gym et puis natation la même période. Donc euh en gros je dirais qu'on est sur 1h30 - 2h par semaine. Sur la semaine, sur 24h d'enseignement, on est à peu près sur ce temps-là en activité sportive* » (Nicolas, PE dans le département n°3). La quantité d'EPS enseignée est donc pour partie dépendante des interventions extérieures.

De plus, en l'absence d'intervenants extérieurs et en l'absence de formation spécifique, l'EPS est parfois mise de côté par les professeurs des écoles. Cet élément semble partagé par les personnes interrogées dans les trois départements étudiés. A propos du volume horaire accordé à l'enseignement de l'EPS, Marie précise que « *le volume horaire peut varier en fonction des heures d'intervention des ETAPS* » (Marie, CPC EPS au sein du département n°2). En d'autres termes, plus le nombre d'heures d'intervention avec ETAPS est important, plus grand sera le volume horaire accordé à l'enseignement de l'EPS.

La présence des intervenants extérieurs et notamment des ETAPS en contexte urbain représente donc un moyen pour structurer l'enseignement de l'EPS et éviter que l'EPS ne soit mise de côté.

b. La polyvalence des PE et l'expertise technique des intervenants extérieurs

Gilles, CPD dans le département n°1, résume bien la pensée de la plupart des personnes interrogées à propos des enseignants du premier degré : « *Le fonctionnement est différent du second degré. Ce ne sont pas les mêmes enseignants, c'est le métier de la polyvalence, on n'est pas dans le métier de la spécialité comme on rencontre dans le second degré* » (Gilles, CPD dans le département n°1). Les professeurs des écoles sont donc des polyvalents, des enseignants pluridisciplinaires. Dès lors, l'intervention d'un expert technique leur

apporte une sécurité dans la pratique sportive en termes de compétence spécifique.

Ainsi, nos entretiens confirment la littérature scientifique selon laquelle de façon générale, de nombreux enseignants sont favorables à l'intervention dans leurs classes de spécialistes du monde sportif, porteurs d'une compétence disciplinaire qu'ils n'ont pas (Amans-Passaga, 2013).

Dans la classe est alors évoquée la répartition des rôles d'enseignement : « *Et là souvent dans les co-interventions, lui apporte vraiment la partie technique donc il apporte vraiment les exercices liés à l'attente technique et puis nous on gère, on prend un groupe avec un atelier et donc c'est lui qui a donné les consignes et nous on est là dans la gestion plutôt de groupe* » (Nathalie, PE dans le département n°2). Cette notion de gestion de groupe est cohérente avec les données de la littérature. En effet, Amans-Passaga (2010) a montré dans le cadre du partenariat entre un professeur de golf et une professeur des écoles que le manque de connaissance de l'APSA conduit la PE à prendre davantage en charge les aspects disciplinaires, la gestion du groupe afin de veiller à la conformité des conduites en lien avec les attentes posées par le professeur de golf (composition des groupes, rappels à l'ordre ...) et en lien avec les routines organisationnelles et disciplinaires qu'elle a installé dans la classe. Plus encore, on peut y voir également, comme le montre Amans-Passaga, une valorisation de la compétence transversale relative à la coopération telle que préconisée par les textes officiels (Amans-Passaga, 2010). C'est ce qu'illustre bien Nathalie dans la suite de l'entretien « *Donc une bonne séance d'EPS ben tu en récupères les fruits dans ta classe au niveau social : au niveau des relations, de l'esprit coopératif, tout ça* » (Nathalie, PE dans le département n°2).

En somme, l'intervention d'un spécialiste extérieur à l'école apporte une plus-value technique tout en laissant à la charge du professeur des écoles les aspects pédagogiques relatifs à la gestion du groupe et à l'acquisition des compétences transversales.

B. Les limites de la co-intervention

Même si les avantages de la co-intervention semblent nombreux, elle peut également représenter un carcan selon certains professeurs des écoles, notamment au regard de la variation de la programmation. De plus, la politique départementale en matière de co-intervention peut encourager, ou non, la co-intervention en EPS.

a. Une contrainte parfois importante

Tout d'abord, un nombre trop élevé de co-interventions semble réduire les choix possibles par les professeurs des écoles. Par exemple, Nathalie, PE au sein du département n°2, regrette de ne faire que du handball pour le champ d'apprentissage 4, du CP au CM2 : « *Bon moi personnellement je trouve ça un peu dommage qu'on fasse hand du CP au CM2 quoi. Parce qu'il faut, au niveau de la variation, on n'y est pas quoi* ». Ceci est d'autant plus marquant que Nathalie présentait en outre les avantages de la co-intervention pour la programmation de certaines activités, notamment le Kayak. On peut également interpréter cette position au regard de l'habitus sportif de Nathalie qui, ayant fait du volley et du badminton dans sa pratique personnelle, se sent suffisamment armée techniquement pour enseigner ces activités aux élèves.

Comme nous l'avons vu plus haut, Amans-Passaga (2013) montre que de nombreux PE sont favorables aux spécialistes du monde sportif, notamment en raison des possibilités offertes de diversification et de l'ouverture culturelle offerte. Pourtant, malgré cette ouverture, une quantité trop importante d'interventions extérieures semble alors au contraire fermer et cloisonner l'éventail des APSA possibles et restreindre la diversification des APSA enseignées en EPS à l'école primaire.

b. Des concertations variables en co-intervention

On retrouve des positions mitigées de la part des conseillers pédagogiques et des professeurs des écoles quant à la quantité d'heures de co-intervention au sein de l'école. Par exemple, dans le département n°1, Gilles estime que le PE doit en priorité garder la charge de l'EPS seul : « *je dirais que nous notre priorité dans le département c'est de bien laisser l'EPS à la charge de l'enseignant. C'est-à-dire*

qu'on a un cadre départemental qui limite les interventions. En EPS on n'a pas d'intervention en maternelle, par exemple ». Il justifie ensuite cette posture : *« c'est un éclairage technique. Et donc pour la maternelle, un éclairage technique ne se justifie pas de notre point de vue »*. On a donc une décision départementale au sein du département n°1 qui vise à faire appel aux intervenants extérieurs spécialistes pour leur expertise technique, sans en abuser : *« parce que très très vite, lorsque les gens font appel à un intervenant, ils pensent qu'ils ne sont pas responsables alors que c'est l'inverse, c'est une co-responsabilité avec une forte responsabilité de l'enseignant parce que c'est lui qui a la charge de l'éducation physique donc c'est à lui que vient l'initiative de l'intervention et c'est lui qui bâtit le projet avec l'intervenant »* (Gilles, CPD dans le département n°1).

Ce que craignent ou déplorent certains conseillers pédagogiques de circonscription ou de département, c'est le risque d'une « juxtaposition » c'est-à-dire d'un fonctionnement non concerté entre le PE et l'intervenant extérieur (Devos-Prieur & Loubet-Gauthier, 2002). S'il n'est pas possible pour nous de déterminer le caractère juxtaposé ou co-piloté des partenariats à partir des seuls discours des PE, certains éléments des discours renvoient davantage à des démarches de partenariats et d'autres à des concertations.

Par exemple, dans le département n°3, le discours de Nicolas invite à penser à une juxtaposition plutôt qu'à un réel co-pilotage : *« Alors on arrive, tout est organisé par l'éducateur sportif, euh notre rôle à nous c'est je dirais de vérifier que ce qui est proposé n'est pas en dehors des clous ou dangereux ou quelque chose mais sinon il y a aucun souci, ils gèrent très bien les activités. Et nous on est en soutien, on va plutôt aider les groupes »* (Nicolas, PE dans le département n°3).

A l'inverse, le discours d'Emilie fait penser à une forme de partenariat sans co-pilotage c'est-à-dire que le pilotage de l'intervention est mené par l'intervenant extérieur spécialiste : *« Pour organiser, encadrer en fait nous on arrive avec nos élèves en bus. Tout est déjà organisé, tous les ateliers sont mis en place. Nous on a été, on a travaillé ça déjà en amont. On a eu tout le déroulement et quand on arrive on organise TOUT et la journée se déroule comme ça. Donc cette intervention-là elle est précieuse quoi. C'est des choses qu'on ne pourrait pas nous*

forcément mettre en place et puis déjà on n'a pas le matériel » (Emilie, PE dans le département n°3).

On a ainsi des co-constructions variables avec les intervenants extérieurs, mais aucun des trois entretiens réalisés avec les professeurs des écoles ne permet de parler de réel partenariat c'est-à-dire un partenariat avec « co-pilotage négocié » (Devos-Prieur & Loubet-Gauthier, 2002).

On voit ressortir également des positions différentes vis-à-vis de la co-intervention, qui ne semblent pas forcément liées à la fonction de l'acteur (PE, CPC, CPD) mais plutôt à des sensibilités locales, même si les PE semblent tous favorables aux interventions extérieures. Par exemple, dans le département n°2, Nathalie affirme que l'inspecteur qui gère la circonscription où se trouve son école préfère limiter la co-intervention : *« Après nous on est ... l'inspecteur est pas tout à fait d'accord pour qu'on ait beaucoup de co-intervention parce [qu'il] dit que c'est à nous de faire le travail, quoi. Moi je dirais que oui, mais quand on a l'occasion d'avoir un professionnel qui nous accompagne, pourquoi s'en priver quoi » (Nathalie, PE dans le département n°2).* Pour Nathalie, la possibilité d'obtenir une ouverture culturelle et un appui technique se confronte donc avec le point de vue institutionnel qui viserait dans le département n°2 à limiter les interventions extérieures. Toujours dans le cas de Nathalie, on voit alors que la décision institutionnelle peut se confronter à la fois à la conception pédagogique du PE qui voit des avantages certains à l'intervention extérieure, mais aussi à des décisions politiques relevant des collectivités territoriales, à savoir les mairies : *« Non, ici [il] refuse pas. [Il] nous a clairement incités à ne pas trop en abuser. Dans les faits, je ne vois pas pourquoi on se priverait de choses, qu'on nous offre quoi. C'est aussi dommage quoi. On ne va pas empêcher les enfants de faire du Kayak alors qu'il y a la possibilité d'en faire. ça me paraît dommage quoi. Donc là-dessus même si [il] nous conseille d'être ne autonomie sur les interventions... C'est une politique aussi locale et communale à ce niveau-là donc c'est compliqué pour [lui] de s'interposer entre nous et la mairie quoi. Enfin à mon avis mais ça n'engage que moi, je ne peux pas dire... (...) » (Nathalie, PE dans le département n°2).*

L'intervention extérieure est donc dépendante de multiples facteurs et fait intervenir différents niveaux de décision.

Dans le département n°3, les CPD EPS sont plus mesurées quant aux interventions extérieures, par exemple à travers la présence de l'USEP sur le temps de l'EPS : *« Alors nous on dit que c'est mieux que rien effectivement hein. Parce que ça dynamise quand même. Et puis il y a de belles rencontres quand même. »* (Valérie, CPD dans le département n°3).

c. Le cas singulier de l'USEP dans le département n°3

Dans le département n°3, l'USEP (Union sportive de l'enseignement du premier degré) prend une place particulièrement importante : *« l'USEP, c'est l'association sportive en dehors des heures scolaires. C'est-à-dire que la plupart, c'est toutes les associations USEP, au niveau national, fonctionnent hors temps scolaire donc il y a des écoles USEP et ça se fait le mercredi après-midi. Sauf dans le [département n°3] ! »* (Valérie, CPD dans le département n°3). Ainsi, au sein du département n°3, l'USEP prend une place particulièrement importante du fait de sa dynamique, allant jusqu'à se confondre avec l'enseignement de l'EPS.

Néanmoins, au sein des écoles, différents choix peuvent être faits vis-à-vis de l'adhésion à l'USEP et donc de la participation aux activités qu'elle propose. Par exemple, Emilie, PE dans le département n°3, explique que l'équipe enseignante choisit d'adhérer à l'USEP dans son école. Elle y voit une plus-value car des intervenants extérieurs organisent des rencontres et accompagnent les PE en amont de ces rencontres, sans quoi la dynamique d'enseignement de l'EPS ne serait pas la même, d'après elle.

A l'inverse, dans une école pourtant située dans le même quartier, Nicolas explique qu'un choix inverse a été fait, à savoir de ne pas adhérer à l'USEP : *« A l'école, on ne participe pas à l'USEP. Qui peut être aussi une autre approche du sport mais nous on trouvait que c'était trop cher. Pour le budget de l'école. Donc on fait d'autres choix et on ne participe pas à l'USEP »* Cette décision a d'ailleurs été prise en concertation avec les autres professeurs de l'école, en conscience : *« Donc nous on est partis en voyage scolaire cette année et tu vois on a fait le choix de financer autre chose que de l'EPS par le biais de l'USEP. On a décidé, enfin l'équipe enseignante a vraiment décidé en conseil des maitres de faire autre chose de l'argent qu'on avait à disposition quoi »* (Nicolas, PE dans le département n°3).

L'adhésion à l'USEP dépend à nouveau des fonds financiers des parents d'élèves à travers l'association créée pour l'USEP. En effet, participer à l'USEP demande aux écoles de créer une association, comme le précise Emilie : « *il faut monter une association pour pouvoir gérer de l'argent. Donc l'USEP c'est une association où on peut gérer de l'argent puisqu'il y a un trésorier, un secrétaire et un président* » (Emilie, PE dans le département n°3). On peut se demander si une telle organisation, avec un coût certain, n'est pas à nouveau un facteur d'inégalités en matière d'encadrement et d'offre éducative pour les élèves.

En outre, la spécificité de l'USEP dans le département n°3 va au-delà de la dynamique constatée. En effet, Christine raconte : « *Ils ne prennent que les classes association USEP. Alors que normalement une association sportive, elle est sur notre convention au niveau du ministère, c'est pour TOUS LES ELEVES* » (Christine, CPD dans le département n°3). Valérie ajoute alors « *Sauf que là dans le (...), l'USEP comprend que c'est en fait, voilà les classes adhérant à l'USEP. Donc ils mettent dans leur calendrier qu'il faut être adhérent USEP, adhérent USEP, adhérent USEP* » (Valérie, CPD dans le département n°3). On a donc une forme de transgression dans le département n°3 qui conduit à exclure une partie des écoles (et donc des élèves) lorsque l'école n'est pas adhérente à l'USEP. Or, nous avons vu qu'un des motifs de non-adhésion à l'USEP est l'aspect financier. En effet, Christine précise que certaines écoles font le choix de ne pas adhérer à l'USEP, pour des raisons avant tout financières : « *Donc ça bloque, ça bloque beaucoup. Et puis comme tout devient très cher, les écoles disent ben on fait plus ou on fait pas, on adhère pas à l'USEP* » (Christine, CPD dans le département n°3). On a donc une inégalité accentuée localement par une décision valable sur un territoire donné, à savoir le département n°3.

Nos résultats montrent également au sein d'un même département et même au sein d'un quartier, des choix d'organisation différents quant à l'enseignement de l'EPS et quant à l'organisation du sport scolaire, qui, dans ce territoire précis se confond parfois avec l'enseignement de l'EPS. Or, ces choix sont arbitrés par les équipes enseignantes avant tout en fonction de raisons financières. L'offre sociale et les mobilisations particulières dépendent donc des ressources financières des familles, donc des structures sociales. Ainsi, les deux éléments qui influent le plus sur la réussite des élèves (Duru-Bellat & Van Zanten, 2002) se retrouvent impliqués

dans le choix de l'offre pédagogique en EPS. Il est ici évident que les conditions d'enseignement ne sont pas égales d'une école à l'autre et d'un territoire à l'autre.

Cette dépendance aux ressources financières des familles représente pour nous un facteur important d'inégalités de réussite scolaire en EPS. En effet, en laissant le choix aux familles d'allouer des ressources financières aux activités nécessitant un financement, on fait en sorte que l'offre éducative dépende des structures sociales (Duru-Bellat & Van Zanten, 2002) ! En conséquence, dans les écoles et communes où la population présente des caractéristiques plus défavorisées, le choix de l'offre éducative est alors limité.

C. Des solutions locales qui se diffusent plus largement

a. Insister sur la concertation dans le cadre des co-interventions

Marie, CPC dans le département n°2, résume bien l'intention des conseillers pédagogiques du département : *« les interventions sont en co-construction c'est-à-dire que l'enseignant a une place et l'intervenant extérieur a une place. Et ces séances elles ne sont pas menées uniquement par l'intervenant extérieur. C'est ce qui est le plus compliqué pour nous, conseillers pédagogiques, parce qu'on sait très bien que, tendance, peut-être, chez certains, à venir avec son groupe, à déposer le groupe, et à laisser faire l'intervenant extérieur »* (Marie, CPC dans le département n°2). Le but est alors d'éviter la juxtaposition entre les interventions de deux personnes appartenant à des institutions différentes, c'est-à-dire d'éviter les fonctionnements non concertés tels que décrits par Devos-Prieur et Loubet-Gauthier (Devos-Prieur & Loubet-Gauthier, 2002).

a. Séances en miroir et « 50-20-10 »

Afin de favoriser un réel partenariat entre l'enseignant et les intervenants extérieurs issus d'une autre institution que l'éducation nationale (clubs sportifs, fédérations...), des « séances en miroir » ont été mises en place dans le département n°2, environ à partir de 2015 d'après Pascal, CPD EPS dans le département n°2. En effet, le « Foot à l'école » a été initié à l'école primaire en EPS dans le cadre des partenariats réalisés avant la coupe du Monde féminine qui

aura lieu à Rennes durant l'été 2019. Cette collaboration entre deux institutions, à savoir d'un côté la fédération française de football (FFF) et de l'autre l'éducation nationale, a nécessité un accord entre différents interlocuteurs. La concertation a abouti à la construction des « séances en miroir » et met en évidence le rôle des conseillers pédagogiques (ici départementaux) dans la co-construction de contenus répondant aux objectifs de l'éducation nationale tout en tirant profit des compétences proposées par la FFF.

Dans le cadre de ce partenariat, le nombre d'heures avec intervenant extérieur était une variable décisive. En effet, selon Pascal, CPD, et Marie, CPC dans le département n°2, une séquence d'enseignement doit être suffisamment longue pour susciter de réels apprentissages chez les élèves, c'est pourquoi ils demandent une durée de 10 séances dans le cadre de co-interventions : *« Et donc ces projets de co-intervention nécessitent la plupart du temps, on demande (je ne dis pas qu'on obtient) à ce qu'il y ait un développement d'une séquence sur 10 séances, pour qu'il y ait de vrais apprentissages, qu'il y ait des apprentissages au niveau des compétences purement motrices des élèves. On sait que cet apprentissage-là ne peut se faire sur 3 séances »* (Marie, CPC dans le département n°2). Or, le problème s'est posé de la mise à disposition par les structures extérieures d'un intervenant spécialiste pendant 10 séances, ce qui représente un coût important pour les structures, y compris avec la FFF dans le cadre du « Foot à l'école ». Dès lors, il a été proposé, en concertation avec Pascal et l'équipe départementale des conseillers pédagogiques de circonscription, de mettre en œuvre un fonctionnement appelé « séances en miroir ».

Le principe est le suivant : l'intervenant extérieur propose la séance 1 en co-intervention avec le professeur des écoles. Lors de la séance 2, le PE réalise la même séance en autonomie. Ainsi, l'intervenant extérieur n'est mobilisé que sur 6 séances lors d'une séquence de 10 séances. Ce fonctionnement « en miroir » a d'ailleurs été généralisé dans l'ensemble du département n°2 pour les co-interventions avec intervenant extérieur et même au-delà puisque Philippe, CPC dans le département n°3, relate le même type de fonctionnement mis en place avec la fédération française de rugby pour la mise en place des co-interventions.

Il semble alors que ce fonctionnement ait un double avantage. Premièrement, il s'agit de conserver un cycle long de 10 séances tout en ayant une intervention extérieure spécialisée sur la séquence d'enseignement. Deuxièmement, cette démarche permet d'impliquer les professeurs des écoles dans l'enseignement des activités physiques et sportives, y compris lorsqu'ils ne présentent pas de compétence particulière dans l'activité au départ. Ce dispositif semble alors favorable à une démarche collaborative et concertée permettant de passer de la juxtaposition au partenariat (Devos-Prieur & Loubet-Gauthier, 2002).

A travers ce dispositif, les conseillers pédagogiques départementaux, probablement sans en avoir conscience, ont mis en place un fonctionnement proche de celui présenté par Amans-Passaga (Amans-Passaga, 2010) dans le cadre d'une collaboration entre un professeur des écoles (PE) et un professeur de golf (PG). En effet, dans le cadre de cette étude, la collaboration entre le PG et le PE s'était déroulée en co-intervention sur une partie de la séquence. Les séances 1 et 2 juxtaposaient un atelier conduit par PG et un atelier conduit par PE. Lors de la séance 3, PG confrontait les élèves au parcours de golf et décidait seul des parcours proposés. Enfin, sur les séances 4, 5 et 6, PE assurait seul l'enseignement et avait alors la maîtrise du choix des situations d'apprentissage proposées et des contenus mis à l'étude.

Néanmoins, lors de la collaboration présentée par Amans-Passaga, le professeur de golf affirmait « *Les programmes du primaire, je ne les connais pas* » et le professeur des écoles « *Cette activité, je n'y connais rien* » (Amans-Passaga, 2010). On retrouvait alors des définitions différentes de l'activité et des objectifs associés en fonction de l'institution d'appartenance. Dans le département n°2 que nous avons étudié, on retrouve dans le récit de Pascal (CPD dans le département n°2), cette idée des définitions différentes entre les deux institutions. Pourtant, la concertation en amont sur les objectifs de l'activité enseignée semble avoir été effective lors de la mise en place des cycles de « Foot à l'école » dans le département n°2. En effet, les deux institutions ne présentaient pas les mêmes objectifs au départ. Il a donc été nécessaire, explique Pascal, de revoir les propositions d'intervention initiales faites par la fédération française de football (FFF) afin qu'elles intègrent les objectifs pédagogiques spécifiques à l'éducation nationale. Ainsi, si la formalisation d'un projet répondant aux objectifs de

l'éducation nationale a nécessité des échanges et aller-retour nombreux, la mise en place de ce partenariat est considérée comme un succès par les deux institutions. Le récit de Pascal semble indiquer que lors de ce partenariat entre deux institutions, les individus soient passés d'une proposition de juxtaposition des interventions à une complémentarité en passant par un conflit (lors de la confrontation nécessaire des objectifs pédagogiques) (Devos-Prieur & Loubet-Gauthier, 2002). Cette complémentarité dans le cadre des partenariats, selon Devos-Prieur & Loubet-Gauthier (2002), est une condition nécessaire à un **enseignement qualitativement meilleur** (enrichissement culturel et augmentation de la motivation chez les élèves), alors qu'une juxtaposition conduit plutôt à un appauvrissement de l'enseignement. Cependant, il est important de souligner que la négociation et la concertation s'est opérée entre le conseiller pédagogique et l'institution sportive. On mesure alors l'importance du CPD pour favoriser de tels partenariats concertés.

Pour aller plus loin et permettre aux PE de devenir autonomes dans l'enseignement des activités co-encadrées grâce aux partenariats mis en œuvre, Pascal met en avant le fonctionnement mis en place suite à ces séances en miroir : le « 50-20-10 ». Ce fonctionnement consiste à faire 50% de co-intervention la première année où le partenariat avec intervenant extérieur spécialiste est mis en œuvre. La deuxième année, l'intervenant extérieur ne vient plus que 20% des séances, soit environ 2 séances. Enfin, lors des années suivantes, l'intervenant ne vient plus que 10% du temps.

Ainsi, il semble que ces adaptations et décisions locales permettent de dépasser les limites de la co-intervention mises en avant par nos différents interlocuteurs. D'après le récit des interviewés à propos de ce fonctionnement, il nous semble que ses mises en œuvre permettent de sortir des situations de collaboration juxtaposées (caractérisée par des fonctionnements non concertés) pour se rapprocher du réel partenariat, caractérisé par un co-pilotage négocié (Devos-Prieur & Loubet-Gauthier, 2002).

b. Echanges de services

Au sein du département n°3, Emilie présente un fonctionnement mis en place entre collègues de la même école élémentaire. En fonction de leur affinité avec

certaines disciplines d'enseignement, les PE se sont engagés dans une démarche collaborative afin qu'un enseignant à l'aise avec l'EPS prenne en charge son enseignement tandis que les deux autres PE impliquées dans le partenariat prennent en charge. « *On a un échange de service du coup avec l'enseignant de CE1 qui monte des séances pour d'autres classes. Et euh on essaie un maximum de monter les séances ensemble mais par manque de temps, c'est souvent un enseignant qui va monter la séance* ». « *Il est vachement motivé pour faire du sport avec les élèves (...). Et elles, elles prennent plus l'art ou les sciences où il est un peu moins à l'aise* » (Emilie, PE dans le département n°3). L'enseignant en question ayant fait STAPS, on remarque à nouveau ici l'influence de la formation initiale sur la manière d'exercer le métier de professeur des écoles.

3. L'adaptation au contexte local : plus-value ou inégalités de moyens ?

Rappelons ici qu'en France, le pouvoir central a compétence, non seulement sur l'orientation générale de la politique éducative, la nature et l'implantation des écoles, mais aussi sur les programmes, contenus et horaires valables sur l'ensemble du territoire national (Duru-Bellat & Van Zanten, 2002). Ainsi, le modèle français de gouvernance de l'éducation est traditionnellement centralisé.

Pourtant, au travers des différents entretiens réalisés, nous constatons une grande variété de contextes, d'activités encadrées en EPS et de moyens humains et matériels. Cette pluralité engendre une adaptation aux pratiques physiques et sportives locales, mais elle met également en évidence une forte disparité de moyens, potentiellement vecteurs d'inégalités de réussite en EPS.

Cette pluralité est due notamment à la gouvernance de l'école décentralisée. En effet, la décentralisation fait que les écoles primaires publiques sont gérées par les communes. Elles sont par ailleurs gratuites.

A. L'adaptation au contexte géographique et culturel

Tout d'abord, les pratiques physiques et sportives proposées au sein des départements étudiés sont liées au territoire maritime propre aux départements étudiés. Ainsi, si la natation est obligatoire pour tous les élèves à l'école élémentaire, il n'en va pas de même pour les activités nautiques. Pourtant, dans les trois départements étudiés, les activités nautiques sont mises en avant, en particulier dans les départements n°1 et n°3 qui présentent les plus grandes portions de côtes. *« Il faut savoir qu'aujourd'hui, 1 élève sur 2 de cycle 3 pratique les activités nautiques dans le département. 50% des élèves de cycle 3. On a une opération phare qui est celle-ci : j'en veux pour preuve l'opération phare qui est celle-ci : « l'école toutes voiles dehors » »* (Gilles, CPD dans le département n°1). Les décisions politiques s'adaptent donc au contexte géographique local et aux pratiques sportives liées à ce contexte. On retrouve ici l'idée de la décentralisation consistant à s'adapter au contexte local (Duru-Bellat & Van Zanten, 2002).

Or, ces activités représentent un coût certain pour les collectivités, qui ne sont pas toutes outillées de la même façon sur le plan financier. Dès lors, les inégalités sont-elles favorisées par ce fonctionnement décentralisé ? Pour répondre à cette

interrogation, il nous faudrait réaliser une analyse plus quantitative. Néanmoins, les éléments recueillis à travers les discours des interviewés permettent de discuter des conditions favorables à la création potentielle d'inégalités de réussite scolaire en EPS.

B. La gestion administrative territoriale vectrice d'inégalités

a. Le financement des activités avec un intervenant extérieur

Le financement des activités encadrées en EPS semble être un premier facteur d'inégalités. En effet, les APSA encadrées sur le temps scolaire étant gratuites et obligatoires, les écoles n'ont pas la possibilité de payer quelque activité que ce soit. Souvent, ce sont alors les fonds des associations de parents qui peuvent être sollicités en EPS, comme nous le précise Gilles, CPD dans le département n°1 ou encore Emilie, PE dans le département n°3.

Ainsi, comme nous l'avons abordé plus haut à travers les partenariats, en l'absence de financement d'un intervenant par la commune à travers les ETAPS et en l'absence de proposition gratuite d'une association sportive pour encadrer des activités sportives pour les élèves de l'école primaire, ce sont les associations de parents qui peuvent financer une éventuelle intervention extérieure. Cette possibilité permet aux acteurs locaux une marge de manœuvre certaine, mais n'est-elle pas également un terreau favorable à la création d'inégalités scolaires ?

b. Les inégalités de moyens entre milieu urbain et milieu rural

A partir des paroles recueillies au cours des différents entretiens, c'est bien entre le milieu rural et le milieu urbain que les inégalités de moyens semblent les plus fortes. En effet, même si nous avons principalement interrogé des professeurs des écoles et des conseillers pédagogiques travaillant en zone urbanisée, nombreux sont ceux qui ont abordé spontanément la question des inégalités entre ville et campagne. Souvent, il s'agissait d'une référence à un vécu antérieur dans un autre contexte (rural) permettant d'illustrer le contraste entre les deux contextes.

Dans le département n°3, les CPD illustrent cette inégalité territoriale en prenant l'exemple de l'enseignement de la natation : « *Donc soit ben la commune a versé*

des subventions ben effectivement pour que les élèves, pour le coût de la natation, pour le coût de ceci-cela, mais il y a des communes qui ne donnent pas grand-chose. Donc on a une inégalité au niveau des territoires » (Valérie, CPD dans le département n°3). On a donc bien une inégalité de moyens au sein d'un même territoire, à savoir ici le département. Cette inégalité semble favorisée par la gouvernance de l'école et la gestion des moyens financiers laissée à la responsabilité des communes. On peut alors émettre l'hypothèse suivante : ce qu'on gagne avec les adaptations aux spécificités locales, on le perd dans l'inégale allocation des moyens en fonction des communes au sein d'un même territoire.

La distinction entre ville et campagne se remarque tout d'abord par l'absence d'intervenants extérieurs prenant en charge l'enseignement de l'EPS avec le professeur des écoles. Cette absence d'aide extérieure oblige les enseignants à construire eux-mêmes les séances d'EPS : *« En campagne, les séances d'EPS sont entièrement construites par les enseignants. (...) en contexte très rural. Donc voilà, on arrivait avec sa classe et on faisait sport, on faisait natation, on construisait nos séances nous-mêmes (...) »* (Marie, CPC dans le département n°2). Marie montre alors le contraste entre deux contextes d'enseignement qu'elle a vécus : *« je venais d'un département dans lequel les activités EPS étaient pratiquement entièrement prises en charge par des intervenants extérieurs »* (Marie, CPC dans le département n°2). On voit donc ici un premier niveau d'inégalités en matière d'expertise technique relative aux activités physiques enseignées. En effet, si la prise en charge de l'EPS par le professeur des écoles lui-même n'apparaît pas comme un appauvrissement de l'EPS, la possibilité d'obtenir l'appui technique d'un intervenant spécialiste n'est pas offerte dans tous les territoires, non seulement en raison d'une richesse associative inégale mais également en raison d'une inégalité des moyens à disposition en fonction des territoires.

En deuxième lieu, la distinction entre ville et campagne est visible au niveau des installations et matériels à disposition. Philippe, CPC EPS au sein du département n°3 et dans une circonscription comportant une partie urbaine et une partie rurale, exprime cette nette différence entre les milieux : *« je vois que des écoles comme (...) ben ils ont un stade, un gymnase, ils vont dans une salle polyvalente, voilà c'est ça ! Alors que quand on monte à (...) y'a rien, à (...) y'a une salle quand*

même. Mais y'a d'autres écoles comme (...), comme (...) enfin (...) ils ont une salle mais qui est à 4km donc il faut un bus, il y a pas beaucoup d'infrastructures. Donc en fait c'est EPS dans la cour, soyons clairs, voilà » (Philippe, CPC EPS dans le département n° 3).

Nathalie résume bien cette différence entre le contexte rural et le contexte urbain : « *Donc il y a une inégalité dans les écoles en fonction des communes qui est incroyable au niveau du sport. C'est-à-dire que tu peux passer de la cour à un gymnase ou comme ici : foisonnement de structures quoi » (Nathalie, PE dans le département n° 2).*

c. Des conséquences sur les inégalités socio-scolaires

Cette disparité de moyens représente selon nous un facteur favorisant l'accentuation des inégalités sociales. En effet, comme nous l'avons vu plus haut, le goût pour les pratiques sportives est dépendant de l'origine sociale (Combaz, 1991). Ainsi, le choix des activités physiques représente un enjeu de démocratisation et d'ouverture culturelle pour les élèves.

Dès lors, l'absence de possibilité d'intervention extérieure serait un frein à l'ouverture culturelle des élèves en EPS et à la démocratisation de certaines pratiques. Le choix dans la programmation des APSA en EPS est donc grandement dépendant du contexte d'étude.

Ce constat s'illustre en particulier dans des activités peu accessibles pour les PE seuls, soit en raison d'un manque de formation et de compétences, soit en raison de la nécessité règlementaire d'avoir un encadrement renforcé³⁴. Or, les activités à encadrement renforcé³⁵ sont en majorité des activités connues comme étant

³⁴ « Certaines activités physiques et sportives, qu'elles soient pratiquées dans le cadre des enseignements réguliers ou d'une sortie scolaire occasionnelle (facultative ou obligatoire), doivent respecter un taux minimal d'encadrement renforcé défini en annexe 1. »

Circulaire interministérielle n°2017-116 du 6-10-2017 - Ecoles maternelles et élémentaires publiques

³⁵ Annexe 1 :

« Le renforcement du taux d'encadrement concerne les activités suivantes :

- ski et activités en milieu enneigé (raquettes, luge par exemple) ;
- escalade et activités assimilées ;
- randonnée en montagne ;

distinctives socialement, c'est-à-dire pratiquées par des catégories socio-professionnelles favorisées.

d. Les conseils écoles-collèges comme mise en lumière des inégalités entre premier et second degré ?

Depuis la Loi de Refondation de l'école de la République (LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République), des conseils école-collège sont mis en place afin d'assurer la continuité pédagogique et la cohérence éducative entre l'école et le collège dans la perspective de l'atteinte par tous les élèves des objectifs fixés par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Philippe, conseiller pédagogique de circonscription dans le département n°3, exprime la différence d'hétérogénéité entre le second degré et le premier degré en matière de moyens disponibles pour l'éducation physique et sportive. Or, les conseils école-collège ont permis selon lui que les collèges puissent constater cette hétérogénéité au sein des écoles : *« je travaille beaucoup avec les collèges, et les collèges sont en train, ils se rendaient pas compte du manque de moyens des écoles »* (Philippe, CPC EPS, département n°3).

En effet, le contraste entre le premier et le second degré s'explique en partie par la gestion administrative des collèges et lycées par rapport à celle des écoles primaires, comme l'illustre Philippe : *« C'est éminemment comment dire, hétérogène ! C'est-à-dire qu'il y a des écoles qui ont du budget, qui ont du matériel, de la structure et tout, et d'autres qui n'ont rien, voilà c'est bien résumé. Les collèges, le fait que les collèges soient gérés par les conseils*

- tir à l'arc ;
- VTT et cyclisme sur route ;
- sports équestres ;
- spéléologie (classes I et II uniquement) ;
- activités aquatiques et subaquatiques (sauf pour ce qui concerne l'enseignement de la natation qui relève de la circulaire n°2017-127 du 22 août 2017 relative à l'enseignement de la natation dans les premier et second degrés) ;
- activités nautiques avec embarcation. »
Circulaire interministérielle n°2017-116 du 6-10-2017 - Ecoles maternelles et élémentaires publiques

généraux, enfin départementaux, fait qu'il y a une certaine égalité entre collègues. Même ... où c'est pas jo-jo, et ben ils ont beaucoup de matériel etc. Alors que nous on a des écoles qui ont rien » (Philippe, CPC EPS, département n°3).

La gouvernance de l'école primaire serait-elle alors vectrice d'inégalités de moyens en EPS ?

C. Des adaptations territoriales en réponse aux inégalités

a. Les réseaux d'éducation prioritaire (REP)

Face à ce constat et afin de répondre aux inégalités des structures sociales, des décisions politiques permettent de répartir les ressources humaines, financières et matérielles.

Dans la ville principale du département n°2, la mairie a décidé d'attribuer davantage d'interventions des ETAPS dans les écoles classées en réseau d'éducation prioritaire (REP). Marie précise que dans sa circonscription, située dans cette même ville, il a été décidé localement par la mairie que « *les écoles en REP vont avoir une dotation horaire ETAPS supérieure aux écoles qui ne sont pas placées en REP* » (Marie, CPC EPS au sein du département n°2). Il s'agit donc d'une décision locale. Marie en mesure l'importance : « *Heureusement que les ETAPS sont là en REP, parce que ces écoles-là n'ont pas les 800 euros pour faire intervenir des intervenants extérieurs* » (Marie, CPC EPS au sein du département n°2). On voit à nouveau l'importance des préoccupations financières quant aux interventions extérieures.

Ainsi, si ce dispositif de discrimination positive³⁶ consistant à « donner plus à ceux qui ont moins » est mis en place, c'est bien qu'est partagée l'idée selon laquelle l'intervention d'un ETAPS, donc d'un intervenant extérieur spécialiste, représente une plus-value dans l'enseignement de l'EPS.

³⁶ Le but des politiques de discrimination positive est de favoriser le progrès de l'équité (Gwénaëlle Calvès, La discrimination positive, Que sais-je ?, 2010)

b. La responsabilité financière des collectivités

Afin de répondre à l'inégalité des moyens disponibles au niveau de chaque commune, la répartition des moyens peut également être menée non plus par une commune seule mais par une communauté de commune. On passe alors à une responsabilité financière prise par un échelon territorial plus large que la seule commune, en réponse aux inégalités.

Au sein d'une des deux plus grandes communautés d'agglomération du département n°3, il a été décidé que la responsabilité financière des leçons de natation serait assumée par la communauté de communes et non plus par chaque commune séparément. En effet, « *On a aussi de plus en plus maintenant, c'est des communautés de communes qui prennent en charge la compétence natation scolaire puisque c'est la communauté de communes qui va financer, et du coup voilà la communauté de communes va dire bon ben nous ok pour les écoles, on payera les séances, voilà tant de séances pour tel niveau. Il y a des règles aussi en fonction de qui finance l'activité* » (Valérie, CPD dans le département n°3). Valérie précise que « *par exemple sur l'agglomération de (...), ben ils auront tous 30 séances. Alors qu'à la base je vous disais à (...) il y en avait 10, peut-être ailleurs il y en avait 31, à (...) il y en avait je sais pas, 20, du coup ces politiques territoriales font que. C'est du politique* » (Valérie, CPD dans le département n°3).

On voit donc ici une proposition politique afin de garantir une égalité de moyens au sein d'un même territoire et réduire ainsi les disparités entre les communes. Ce dispositif met en lumière les limites de la gouvernance de l'école primaire par les communes.

XII. Limites

Les limites de ce travail sont d'abord relatives à la méthode utilisée. En effet, l'analyse qualitative du discours des acteurs nous permet d'accéder à une partie de leurs représentations, de leur perception du terrain et ainsi d'en apprendre davantage sur « comment fonctionne l'école elle-même ? » (Duru-Bellat & Van Zanten, 2002). Cette méthode ne permet donc pas de confronter aux pratiques les discours nécessairement subjectifs des professeurs des écoles et des conseillers pédagogiques de circonscription et de département.

Deuxièmement, pour répondre pleinement à la problématique de la pluralité de l'EPS à l'école primaire aurait, nous aurions gagné à avoir un panel plus large de contextes : rural, urbain, réseau d'éducation prioritaire. Or, les entretiens que nous avons réalisés avec les PE, CPC et CPD ont presque tous été réalisés en contexte urbain, proche d'une grande ville au sein des départements étudiés. Néanmoins, y compris au sein de ce panel relativement homogène (même région académique, départements voisins, contexte urbain ou périurbain...), nous avons pu identifier de nombreuses spécificités locales à différents niveaux (école, commune, département).

Enfin, mon engagement en tant qu'enquêteur peut être questionné. En effet, dans le but de rester le plus neutre et de garder une reproductibilité entre les différents entretiens, mon engagement dans l'entretien a été réduit, en essayant d'interférer le moins possible avec les réponses des interviewés. Pourtant, j'ai acquis la conviction au cours des entretiens que l'engagement de l'intervieweur est une dimension essentielle afin de garantir la richesse des réponses. Les rares fois où je me suis engagé dans l'entretien, soit par une réaction spontanée ou une suggestion relative au sujet abordé, les réponses ou les précisions ont apporté du contenu supplémentaire, toujours très riche. Ainsi, en accord avec Kaufman, « l'entretien compréhensif s'inscrit dans une dynamique [où] l'enquêteur s'engage activement dans les questions, pour provoquer l'engagement de l'enquêté » (Kaufman, 1995).

XIII. Perspectives

1. Perspectives de recherche

Plusieurs perspectives de recherche s'ouvrent à l'issue de ce travail.

Premièrement, il nous semblerait intéressant de réaliser une comparaison entre deux contextes bien distincts : le contexte urbain et le contexte rural. En effet, les interviewés ont souvent mentionné la différence de possibilités offertes pour l'enseignement de l'EPS entre les écoles siégeant en agglomération (ou à proximité) et les écoles rurales. Dès lors, comparer les pratiques d'enseignement ainsi que le discours des professeurs des écoles sur l'EPS en fonction du contexte nous paraît particulièrement indiqué pour continuer ce travail d'investigation. A ce titre, la perspective de recherche en socio-didactique menée par Dubois et Amans-Passaga nous semblerait intéressante afin d'identifier les différences de contenus des séquences d'EPS en fonction du contexte d'enseignement, en comparant notamment les conditions avec et sans co-intervention.

En second lieu, il pourrait être pertinent de comparer différentes régions ou académies entre elles afin d'identifier les spécificités régionales de l'EPS. Cette spécificité pourrait être investiguée au regard des APSA encadrées, de la pluralité des intervenants mais aussi et surtout des décisions politiques en matière de gouvernance de l'EPS à l'école primaire à divers échelons territoriaux : communes, communautés de communes, départements, régions. Les choix politiques des différentes directions académiques des services de l'éducation nationale (DASEN) relatifs à l'EPS à l'école primaire représentent également un axe de recherche à étudier.

2. Perspectives sur l'organisation de l'EPS à l'école primaire

Compte tenu des résultats et discussions présentés, plusieurs perspectives peuvent être formulées dans l'objectif de concevoir et mettre en œuvre une EPS équitable entre les contextes (urbains, ruraux, ...).

Premièrement, la perspective d'une répartition des moyens et des responsabilités de l'EPS à l'école primaire à une échelle territoriale plus large que la commune apparaît comme une piste à explorer. C'est le cas de la communauté de communes

dans le département n°3, qui a pris en charge la responsabilité financière de l'enseignement de la natation au cycle 2 afin de garantir un égal accès à cette pratique à tous les élèves de la communauté de communes. On peut alors se demander s'il est possible d'envisager une gouvernance financière de l'EPS à l'école primaire, assurée non plus seulement par les communes mais aussi par les départements ou les régions, afin d'assurer à la fois une adaptation aux spécificités locales, naturelles (littoral, montagne, pratiques culturelles régionales ...) mais aussi une égalité de moyens (financiers, matériels...) à disposition de chaque école. Cette perspective pourrait alors permettre non pas de réduire la pluralité des pratiques (activités encadrées, lieu d'enseignement, ...) mais plutôt de réduire les inégalités entre les écoles et notamment les inégalités entre les territoires.

XIV. Conclusion

Nos hypothèses portant sur la pluralité de l'EPS à l'école primaire sont confirmées par les entretiens réalisés : le volume horaire, les discours, les intervenants et les partenariats sont multiples. L'EPS à l'école est donc plurielle à plusieurs titres.

Les déterminants de cette pluralité de l'EPS à l'école primaire sont multiples. Du côté des professeurs des écoles, enseignants polyvalents, les expériences personnelles, la formation initiale et la formation continue influencent la conception et l'importance accordée à l'EPS sur le terrain. L'EPS dépend également des structures avec lesquelles les professeurs des écoles peuvent réaliser des partenariats. Les mairies, associations, fédérations, clubs, peuvent alors mettre à disposition des écoles des intervenants variés : ETAPS, Brevets d'Etats, intervenants qualifiés et agréés par l'éducation nationale. Plusieurs degrés de concertation entre les professeurs des écoles et les intervenants extérieurs sont identifiables, allant de la juxtaposition au co-pilotage négocié (Devos-Prieur & Loubet-Gauthier, 2002). Face à ces constats, afin d'éviter un appauvrissement de l'enseignement de l'EPS, des mobilisations particulières des acteurs éducatifs sont identifiables. Le rôle des conseillers pédagogiques de département et de circonscription apparaît alors central pour faire le lien entre les structures extérieures et les professeurs des écoles pour garantir un enseignement de l'EPS concerté en co-intervention avec des enseignants appartenant à des institutions différentes.

Par ailleurs, nous avons pu identifier des conditions d'inégalités en matière d'offre éducative relative à l'EPS tant celle-ci dépend des structures partenaires disponibles dans l'espace local. Ainsi, les acteurs locaux s'adaptent aux offres de leur environnement, comme le favorise la décentralisation de l'école (Duru-Bellat & Van Zanten, 2002). Si le foisonnement de structures autour des écoles semble peu contrôlable par les pouvoirs publics, la gouvernance de l'école primaire par les communes apparaît comme une autre source d'inégalités. Il s'agit donc d'une inégalité de moyens à disposition des écoles pour mener à bien l'EPS, qui s'ajoute à une pauvreté de structures dans les territoires les plus isolés.

Pour conclure, à travers un métier polyvalent et pluridisciplinaire, les professeurs des écoles sont engagés dans une tâche délicate d'enseigner une diversité de

Conclusion

disciplines dont ils ne sont pas spécialistes. L'EPS tient une place entièrement à part mais pas toujours à part entière dans ce paysage.

Si ce travail peut déboucher sur une note militante, nous nous contenterons ici de recommander que l'EPS soit considérée à sa juste valeur à l'école primaire afin de garantir l'accès de tous les élèves, quel que soit leur territoire et quelle que soit la richesse des partenariats disponibles dans l'environnement local, à un capital physique et sportif qui feront d'eux des citoyens lucides, autonomes, physiquement et socialement éduqués, dans le souci du vivre ensemble.

XV. Table des abréviations

AEEPS : Association pour l'Enseignement de l'Education physique et sportive

APS : Activités physiques et sportives

APSA : Activités physiques, sportives et artistiques

CPC : Conseiller pédagogique de circonscription

CTAPS : Conseillers territoriaux des APS

DASEN : Direction académique des services de l'Éducation nationale

EPS : Education physique et sportive

ETAPS : Educateurs territoriaux des APS

FFF : Fédération française de football

OTAPS : Opérateurs territoriaux des APS

PE : Professeur des écoles

PG : Professeur de golf

REP : Réseau d'éducation prioritaire

STAPS : Sciences et techniques des activités physiques et sportives

USEP : Union sportive de l'enseignement du premier degré

XVI. Bibliographie

- Amans-Passaga. (2010). L'articulation de l'action didactique d'intervenants associés en EPS à l'école primaire.
- Amans-Passaga. (2013). Analyse didactique de situations de partenariats professeur / intervenant, en EPS à l'école primaire. *Recherches en didactique*.
- Arnaud. (1981). *Le corps en mouvement*.
- Arnaud, P. (1990). Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement : la mise en forme scolaire de l'éducation physique. *Revue Française de Pédagogie n° 89*.
- Baillat, Espinoza, & Vincent. (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. *Revue française de pédagogie n° 134*, pp. 123-136.
- Barrère. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la république*.
- Baudelot, & Establet. (1971). *L'école capitaliste en France*.
- Berger, & Luckman. (1986). *La construction sociale de la réalité*.
- Bernardeau-Moreau, Carreras , & Collinet. (2010). Les savoirs des éducateurs sportifs. *Sciences de la société 77*, pp. 80-95.
- Boltanski. (1971). Les usages sociaux du corps. *Annales ESC-1*.
- Bressoux. (2006). Effet-classe, effet-maître. Dans Bourgeois, & Chapelle, *Apprendre et faire apprendre*.
- Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015. (s.d.).
- Caille, & Rosenwald. (2006). *Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution*.
- Caritey, B., & Jallat, D. (2018). Une histoire de la scolarisation des enfants et des adolescents du XIX^e siècle à nos jours : toile de fond de l'histoire de l'éducation physique. Consulté le 2018

Bibliographie

- Carra, & Faggianelli. (2011). *Les violences à l'école*.
- Charlot. (1987). *L'école en mutation : crise de l'école et mutation sociale* .
- Charlot. (1995). La planification de l'éducation en France : l'évolution des problématiques. Dans Charlot, & Beillerot.
- CNE. (2016). *L'évaluation aux baccalauréats, CAP et BEP de l'enseignement général, technologique et professionnel en Education physique et sportive*.
- Combaz. (1991). Quelles pratiques corporelles à l'école ? Curriculum prescrit, curriculum réel et attentes des élèves. Dans *Science & motricité n°15*.
- Combaz. (2007). *Autonomie des établissements et inégalités scolaires*. Paris: Fabert.
- Combaz, & Hoibian. (2009). La légitimité de la culture scolaire mise à l'épreuve. L'exemple de l'EPS dans le second degré en France. Dans *Education et sociétés n°23*.
- Combaz, & Hoibian. (2011). Quelle culture corporelle à l'école en France ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales - 1980-2006. Dans Loudcher, *Education physique et sport dans le monde contemporain*.
- Combaz, G. (1992). Sociologie de l'éducation physique. Evaluation et inégalités de réussite. Paris: PUF.
- Combaz, G. (2007). Education physique et sportive. Dans Barreau, *Dictionnaire des inégalités scolaires*.
- Cordain, Gotshall, Eaton, & Eaton. (1998). Physical activity, energy expenditure and fitness : an evolutionary perspective. Dans *International Journal of Sports Medicine* (pp. 328-335).
- Debuchy, V. (2016, Septembre-Octobre). Les nouveaux programmes d'EPS ; Questions à Valérie Debuchy, Doyenne, Groupe EPS de l'Inspection Générale de l'Education nationale . *Revue EPS 372*.
- Debuchy, V. (2017, Octobre 21). Pour que tous les élèves apprennent en EPS ! Quels repères et quels parcours de formation ?

Bibliographie

- Deguilhem, & Juanico. (2016). *Promouvoir l'activité physique et sportive pour tous et tout au long de la vie.*
- Demazière. (2008). L'entretien biographique comme interaction, négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Lagage et société*, p. 15 à 35.
- Devos-Prieur, & Loubet-Gauthier. (2002). L'incidence des modes de partenariat à l'école élémentaire sur la polyvalence des maîtres et sur les représentations des élèves du travail scolaire. *Recherche et formation n°41*, pp. 153-170.
- Dubet. (1991). *Les lycéens.*
- Dubet, Duru-Bellat, & Veretout. (2010). *Les sociétés et leur école.*
- Dubois, & Amans-Passaga. (2017). EPS à l'école primaire et éducation à la santé : le positionnement des éducateurs territoriaux des APS. *Revue STAPS n° 116.*
- Duret, P. (2015). *Sociologie du sport.* Paris: PUF.
- Duru-Bellat. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes.*
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2002). *Sociologie de l'école.*
- Erard, C. (2010). L'Inspection générale en éducation physique et sportive : dynamique et fractions sociales de ce « corps » (1946-début des années 80). *Les sciences de l'Education pour l'ère Nouvelle.*
- Forquin. (1990). *Ecole et culture.*
- Forquin. (2008). *Sociologie du curriculum.*
- Fortune, & Auvray. (2018). L'engagement de l'élève en EP de 1880 à nos jours. Entre contrainte et incitation. Dans Travert, & Rey, *Dossier EPS 85.*
- Fouquet, G., & Peter, J.-M. (2012). « Création de l'ENEP à Paris en 1933 et Formation des enseignants d'éducation physique sous la IIIème République. *Revue STAPS n° 95.*
- Gay-Lescot. (1999). Education physique et sports scolaires durant l'entre-deux-guerres (1919 - 1939) : des textes à la réalité. Dans Gleyse, *L'Education physique au XXème siècle : approches historique et culturelle.*
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société.*

- Gleyse, J. (1993). Archéologie de la cognomorphose d'un champ, conceptions du travail, sciences et conceptions de l'EPS. Dans Clément, & Herr, *L'identité de l'EP scolaire au XX^e siècle entre l'école et le sport*. Clermont Ferrand.
- Gonzales-Sicilia. (2019). Prospective associations between participation in leisure-time physical activity at age 6 and academic performance at age 12. Dans *Preventive Medicine* 118.
- Héry. (2008). Réformes scolaires et pratiques pédagogiques : une histoire d'écarts . Dans *Dossier EPS n°77*.
- Isambert-Jamati. (1984). « Les sciences sociales de l'éducation et le Ministère en France », Pour un bilan de la sociologie de l'éducation. *Cahiers du centre de recherche sociologique*.
- Kaufman. (1995). *L'entretien compréhensif*.
- Langouët. (2001). L'école française évolue ; mais l'insertion sociale devient de plus en plus difficile. *Revue Française de pédagogie*.
- Lantheaume, & Hérou. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*.
- Lefèvre, & Le Paven. (2015). Que disent les textes officiels de l'EPS lorsqu'ils parlent de l'adolescent ? Dans *Revue STAPS n°108*.
- Lê-Germain, E. (2012). La formation des enseignants d'EPS depuis la fin du XIX^{ème} siècle : entre logique économique et universitarisation des savoirs. Dans Ottogali-Mazzacavallo, & Liotard, *L'éducation du corps à l'école. Mouvements, normes et pédagogies 1881 - 2011*.
- Loarer, & Sallé. (2012). *La pratique sportive à l'école primaire, Rapport 2012-035* .
- LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. (s.d.).
- Marcel. (2007). Les pratiques enseignantes de travail partagé : Contribution à la structuration d'un nouveau champ de recherche. *Symposium, Congrès international AREF, Actualité de la recherche en éducation et formation*. Strasbourg.

Bibliographie

- Maroy. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie n° 155*.
- Marsault, C. (2009). *Socio-histoire de l'EPS*. Paris: PUF.
- Marsault, C. (2016). Le travail en équipe favorise-t-il l'innovation ? Regard sur le processus de décision collective en éducation physique et sportive. *Recherches & Educations n° 16*.
- Marsault, C. (2017, Février 16). *Les années 1990-2010. La décision et sa légitimité* . Récupéré sur Projet Demeny: http://projet-demeny.univ-fcomte.fr/index.php?page=1990_2010
- Martins, Marques, Sarmento, & Da Costa. (2015). Adolescents' Perspectives on the Barriers and Facilitators of Physical Activity: A Systematic Review of Qualitative Studies. *Health Education Research n°5*.
- Mayora-Vega. (2018). *Journal of Sports Sciences*.
- Merle. (2009). *La démocratisation de l'enseignement*.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*.
- Miranda, M. (1985). *La société incertaine, Pour un imaginaire social contemporain* . Paris : Librairie des méridiens.
- OMS. (2010). *Recommandations mondiales sur l'activité physique pour la santé*.
- Pochart. (2008). *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant. Rapport au Ministre de l'éducation nationale*.
- Pociello. (1981). La force, l'énergie, la grâce et les réflexes. Le jeu complexe des dispositions culturelles et sportives. Dans Pociello, *Sports et société. Approches socioculturelles des pratiques*. Paris: Vigot.
- Prost. (1992). *Education, société et politique. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*.
- Prost. (1993). *Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*.

Bibliographie

- Rayou. (2015). *Sociologie de l'éducation*. PUF.
- Rich. (2010). *Les nouveaux directeurs d'école. Repenser l'encadrement des établissements scolaires*.
- Rosnay, D. (2012). *Surfer la vie, comment survivre dans une société fluide*. Paris : Les liens qui libèrent.
- Roux-Pérez. (2004). L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières. Dans *Revue Staps* 63.
- Schmitt, P. (2007). *Le sport à l'école, la solution aux problèmes de l'obésité*.
- Suchaut. (2007). Maternelle et élémentaire. Dans Barreau, *Dictionnaire des inégalités scolaires*.
- Tardif, & Lessard. (1999). *Le Travail enseignant au quotidien Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*.
- Travert. (1997). Le « football de pied d'immeuble », Une pratique singulière au cœur d'une cité populaire. *Ethnologie française*.
- Vigneron. (2005). Les écarts de réussite en EPS aux examens entre filles et garçons. Dans Cogérino, *Filles et garçons en EPS*.
- Zanten, H.-V. (1988). L'école et ses nouveaux partenaires. Enjeux locaux et zones d'éducation prioritaires. Dans Perrenoud, & Montandon.
- Zanten, V. (2012). *L'Ecole de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*.

XVII. Table des matières

I.	Introduction	2
II.	Contextualisation et détours historiques.....	5
1.	Contextualisation de l'Education physique dans les systèmes scolaires français	6
2.	Particularités de l'éducation physique à l'école primaire	7
A.	Formation des professeurs des écoles et des professeurs d'EPS.....	7
B.	Une culture du primaire singulière.....	9
3.	Hypothèses découlant de l'histoire de la discipline	9
III.	Enjeux de l'EPS à l'école primaire et inégalités potentielles.....	10
A.	Enjeux de santé publique	10
B.	Renforcer le lien social	11
C.	Renforcer la réussite scolaire.....	12
IV.	Sociologie de l'éducation et inégalités socio-scolaires	13
1.	Inégalités socio-scolaires.....	13
A.	Effets des inégalités socio-scolaires	14
B.	Les inégalités de réussite en EPS	16
V.	Politiques éducatives : La gouvernance de l'école, entre échelons nationaux, locaux et jeu des acteurs	19
1.	L'école comme institution	19
2.	Gouvernance de l'école	20
3.	La décentralisation et ses effets.....	21
4.	Politiques éducatives	23
5.	Diversité des relations entre l'école et l'environnement local	24
6.	Fonctionnement de l'établissement.....	24
7.	Histoire récente de la décentralisation et évolution en EPS	26
8.	Changement du mode de décision dans la société, à l'école et en EPS	28

9.	Le projet d'établissement, le projet EPS.....	28
VI.	Le curriculum en EPS.....	30
1.	Le curriculum	30
2.	Quel curriculum en EPS ?.....	31
3.	Le curriculum en EPS : Enjeu de démocratisation ?.....	32
4.	Ecart entre les textes et la pratique	33
5.	Influence de l'habitus des enseignants dans la sélection des contenus.....	34
6.	Influence des expériences extra-scolaires et des formations des enseignants	35
7.	L'élaboration d'un consensus autour du curriculum en EPS à l'école primaire.....	37
VII.	Sport et processus de socialisation	38
VIII.	Sociologie compréhensive : les acteurs de l'éducation	40
1.	Les enseignants.....	41
2.	Les chefs d'établissement	42
3.	Quels acteurs en éducation physique à l'école primaire ?.....	43
A.	Professeur des écoles (PE)	44
B.	Conseiller pédagogique de circonscription (CPC)	45
C.	OTAPS - ETAPS - CTAPS	47
D.	Éducateur sportif	48
E.	Moniteur de sport.....	48
F.	Professeur de la ville de Paris (PVP)	49
4.	Analyses du rôle des différents acteurs au niveau de l'EPS à l'école primaire.....	49
IX.	Problématique et Hypothèses	52
1.	Problématique	52
2.	Hypothèses	53
X.	Méthode et terrain de recherche.....	54

Table des matières

1.	Analyse de la pluralité des pratiques	54
2.	Déterminants qualitatifs de cette pluralité	54
3.	Public visé et terrain d'étude	55
4.	Préoccupations méthodologiques	56
XI.	Résultats	58
1.	La pluralité de l'EPS et des professeurs des écoles	58
A.	Hétérogénéité du volume accordé à l'EPS	58
B.	L'influence des pratiques personnelles des professeurs des écoles	59
C.	L'influence de la formation des professeurs	62
2.	La diversité des intervenants	66
A.	Intervenants extérieurs comme ressources	66
B.	Les limites de la co-intervention	69
C.	Des solutions locales qui se diffusent plus largement	74
3.	L'adaptation au contexte local : plus-value ou inégalités de moyens ?	79
A.	L'adaptation au contexte géographique et culturel	79
B.	La gestion administrative territoriale vectrice d'inégalités	80
C.	Des adaptations territoriales en réponse aux inégalités	84
XII.	Limites	86
XIII.	Perspectives	87
1.	Perspectives de recherche	87
2.	Perspectives sur l'organisation de l'EPS à l'école primaire	87
XIV.	Conclusion	89
XV.	Table des abréviations	91
XVI.	Bibliographie	92
XVII.	Table des matières	98
Annexes		1
1.	Annexe 1 : Grille d'entretien	2

Table des matières

A.	Hypothèses organisant la grille	2
B.	Grille d'entretien : Professeurs des écoles	2
C.	Grille d'entretien : conseiller pédagogique de circonscription / de département	5
2.	Annexe 2 : Exemple d'entretien : Marie.....	8
3.	Annexe 3 : Tableau de comparaison des thématiques.....	27
4.	Annexe 4 : Circulaire interministérielle n° 2017-116 du 6-10-2017	36

Annexes

1. Annexe 1 : Grille d'entretien

A. Hypothèses organisant la grille

Hypothèse 1 : « Pluralité des pratiques » ; « Pluralité de la culture scolaire à l'école primaire »

- Volume horaire total réalisé, la répartition de ce volume
- Activités programmées (jeux pratiqués, sports, contenus)
- Lieux de pratiques
- Statut des intervenants

Hypothèse 2 : « Pluralité du discours des acteurs »

- Sens de l'EPS à l'école primaire
- Objectifs éducatifs
- Influence de la formation sur le discours
- Influence du statut sur le discours

Hypothèse 3 : Déterminants de la pluralité des pratiques : ressources locales.

- Influence des textes officiels, prescriptions académiques
- Objectifs aux différentes échelles : académique, établissement...
- Mobilisations des acteurs (vis-à-vis des prescriptions, concertations...)
- Ressources locales : partenariats multiformes.

B. Grille d'entretien : Professeurs des écoles

- **Connaissance du professeur des écoles**

- Est-ce que vous pourriez commencer par me raconter votre parcours de formation ?

[Formation initiale]

Demandes de précisions à partir du discours : Formation où, de quand à quand ?
(Quelles années), projet initial de profession...

- Pourriez-vous me parler de vos pratiques extra-scolaires ? Activités sportives, artistiques, associatives ...

[Habitus sportif : Pratiques sportives extra-scolaires]

Demandes de précisions à partir du discours : Pratiques dans l'enfance ; Pratiques pendant les études ; Pratiques aujourd'hui.

- Comment utilisez-vous ces expériences personnelles pour votre enseignement ?

[\[Utilisation des expériences extra-scolaires dans l'enseignement de l'EPS\]](#)

Demands de précisions à partir du discours : Dans l'enseignement des activités sportives

- **Conception de l'EPS**

- A quoi servent les activités physiques et sportives / l'EPS selon vous ?
[\[Utilité / Objectifs de l'EPS\]](#)

Demands de précisions à partir du discours : Selon vous, quels sont les objectifs de l'EPS à l'école primaire ?

- **Organisation de l'EPS dans le contexte local**

- Qui intervient en EPS (dans l'enseignement des activités physiques et sportives) dans votre école ? Quel est le statut des différents intervenants extérieurs ?

- Quelles sont les différentes structures extérieures (associations ...) qui interviennent dans l'enseignement de l'EPS dans votre école ?
[\[Leviers et Obstacles de l'EPS dans le contexte local\]](#)

Demands de précisions à partir du discours : Quels partenariats sont mis en place pour l'enseignement de l'EPS ?

- Pourriez-vous me parler des difficultés / des obstacles que vous avez pu rencontrer pour l'organisation de l'EPS, des APS ?
[\[Leviers et Obstacles de l'EPS dans le contexte local\]](#)

Demands de précisions à partir du discours : Quelles difficultés avec les partenaires ?

- Sur quelles ressources/moyens vous appuyez-vous pour l'organisation des APS ?
[\[Leviers et Obstacles de l'EPS dans le contexte local\]](#)

Demands de précisions à partir du discours : Quelle utilisation des installations locales, dans et à l'extérieur de l'établissement ?

- Quelles activités sont encadrées en EPS dans votre école au cycle 2 ?
→ Pourquoi ce choix d'activités ?

- Quel rôle jouez-vous dans la conception, la préparation et l'animation des séances d'EPS ? Animez-vous vous-même les séances d'EPS ?
→ Pourquoi ce rôle ?

- **Construction du projet d'EPS / de l'organisation de l'EPS**
- Avez-vous un projet pédagogique relatif à l'EPS dans votre école ?
- Pouvez-vous m'en parler un peu ?

Demands de précisions à partir du discours : Quels sont les objectifs du projet EPS ? Quels sont les mises en œuvre du projet EPS ?

- Qui prend part à la construction du projet ? → Professeurs des écoles, Directeurs d'écoles, municipalité (responsables des sports...), CPC EPS, CPD EPS, associations, inspection...
[\[Construction de l'EPS en amont\]](#)

- Qu'est-ce qui selon vous détermine le plus l'enseignement de l'EPS dans la pratique ? → Ressources locales (matérielles, humaines, installations, financements) ; Compétence et formation des enseignants...
[\[Construction de l'EPS en amont\]](#)

- **Aspects quantitatifs**
- Combien d'heures effectives d'EPS sont enseignées pour chaque classe ? Par an, par semaine.
- Quelles activités sont pratiquées à l'échelle d'une année ?

C. Grille d'entretien : conseiller pédagogique de circonscription / de département

- **Connaissance du conseiller pédagogique**

- Est-ce que vous pourriez commencer par me raconter votre parcours de formation ?

[Formation initiale]

Demandes de précisions à partir du discours : Formation où, de quand à quand ? (Quelles années), projet initial de profession, ...

- Pourriez-vous me parler de vos pratiques extra-scolaires ? Activités sportives, artistiques, associatives ...

[Habitue sportif : Pratiques sportives extra-scolaires]

Demandes de précisions à partir du discours : Pratiques dans l'enfance ; Pratiques pendant les études ; Pratiques aujourd'hui.

- Comment utilisez-vous ces expériences personnelles pour votre métier ?

[Utilisation des expériences extra-scolaires dans l'enseignement de l'EPS]

Demandes de précisions à partir du discours : Dans l'enseignement des activités sportives.

- Pourriez-vous me décrire votre profession ? → Votre quotidien, vos missions...

- **Conception de l'EPS**

- Pourriez-vous me parler des activités physiques et sportives à l'école primaire, dans votre expérience à vous ?

[Définition / Conception de l'EPS]

- A quoi servent les activités physiques et sportives / l'EPS selon vous ?

[Utilité / Objectifs de l'EPS]

Demandes de précisions à partir du discours : Selon vous, quels sont les objectifs de l'EPS à l'école primaire ?

- **Organisation de l'EPS dans le contexte local**

- Qui intervient en EPS (dans l'enseignement des activités physiques et sportives) dans votre circonscription / votre département ?
- Quelles sont les différentes structures extérieures (associations...) qui interviennent dans pour l'enseignement de l'EPS dans votre circonscription / votre département ?
[\[Leviers et Obstacles de l'EPS dans le contexte local\]](#)

Demands de précisions à partir du discours : Quels partenariats sont mis en place pour l'enseignement de l'EPS ?

- Pourriez-vous me parler des difficultés / des obstacles que vous avez pu rencontrer pour l'organisation de l'EPS, des APS ?
[\[Leviers et Obstacles de l'EPS dans le contexte local\]](#)

Demands de précisions à partir du discours : Quelles difficultés avec les partenaires ?

- Sur quelles ressources/moyens vous appuyez-vous pour l'organisation des APS ?
[\[Leviers et Obstacles de l'EPS dans le contexte local\]](#)

Demands de précisions à partir du discours : Quelle utilisation des installations locales, dans et à l'extérieur de l'établissement ?

- Quelles activités sont encadrées en EPS à l'école élémentaire dans votre circonscription ?
→ Pourquoi ce choix d'activités ?
- Quel rôle jouez-vous dans la conception, la préparation des séances d'EPS ?

Demands de précisions à partir du discours : Quelles interactions avez-vous avec les professeurs des écoles ?

- **Construction du projet d'EPS / de l'organisation de l'EPS**

- Pourriez-vous me parler des « projets » relatifs à l'EPS dans les écoles ?

Demands de précisions à partir du discours : Quels sont les objectifs du projet EPS ? Quels sont les mises en œuvre du projet EPS ?

- Qui prend part à la construction du projet ? → Professeurs des écoles, Directeurs d'écoles, municipalité (responsables des sports...), CPC EPS, CPD EPS, associations, inspection...
[\[Construction de l'EPS en amont\]](#)

- Qu'est-ce qui selon vous détermine le plus l'enseignement de l'EPS dans la pratique ? → Ressources locales (matérielles, humaines, installations, financements) ; Compétence et formation des enseignants...
[Construction de l'EPS en amont]
- Aspects quantitatifs
- Combien d'heures effectives d'EPS sont enseignées pour chaque classe ? Par an, par semaine.

2. Annexe 2 : Exemple d'entretien : Marie

=====
Entretien exporté depuis Sonal (v.2.1) le 30/04/2019 à 16:23:36
=====

Marie_CPC.MP3

6 extrait(s)
=====

1 - 00:00 > 03:06 [Pas de thématique]

[>Question?]:

Bonjour, alors d'abord merci d'avoir accepté de répondre à mes questions. Donc je m'intéresse à l'EP à l'école primaire et je m'intéresse également aux différents acteurs. Est-ce que vous pourriez commencer par me parler de votre parcours à vous, de formation et votre parcours professionnel ?

[>Réponse]:

D'accord, ok. Donc moi je suis d'abord enseignante. J'ai enseigné pendant 25-26ans en classes primaires donc de la petite section de maternelle au CM2 et j'ai décidé de devenir formatrice, donc j'ai passé une certification, ce qu'on appelle le CAFIPEMF : le certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur maitre formateur. Donc c'est une certification qui part des compétences d'enseignant d'abord, de ses compétences en pédagogie, en didactique, et ensuite on se projette vers les fonctions de formateur. Une fois cette certification, j'ai continué d'enseigner et j'étais à mi-temps formatrice. Donc je dispensais des heures de formation auprès des stagiaires en Master 1 et Master 2 de l'éducation. Et puis j'accompagnais également les jeunes enseignants stagiaires sur le terrain lors de leur première année de formation terrain. Ensuite j'ai quitté la classe pour devenir conseillère pédagogique généraliste. Donc je suis généraliste, c'est-à-dire que je n'ai pas de spécificité EPS. Par contre, j'ai en charge le dossier EPS pour ma circonscription. Donc (...) est découpée en 3 circonscriptions : (...) -Est, (...) -Ouest et (...) -Sud. C'est un découpage qui est géographique et donc nous sommes 3 conseillères

pédagogiques en charge du dossier EPS sur la ville de (...) : une conseillère pédagogique pour chaque circonscription. Et chaque circonscription, c'est 1 inspecteur et 2 conseillers pédagogiques. Donc nous sommes des généralistes mais nous avons des dossiers différents. Donc moi ma collègue a "Art et cultures" et moi j'ai le dossier EPS et c'est vrai que le dossier EPS sur des villes comme la ville de (...) ce sont des dossiers EPS qui sont très... qui sont multipartenariaux. Beaucoup de dossiers de co-intervention parce que l'offre pour les écoles est multiple. Voilà pour mon parcours.

2 - 03:06 > 11:36 [Pas de thématique]

[>Question?]:

Très bien. ça m'intéresse les partenariats mais on en reparlera tout à l'heure. Pourquoi est-ce que vous avez décidé de changer vers de la formation et vers ce.. qu'est-ce qui vous a motivée à changer ?

[>Réponse]:

Qu'est-ce qui m'a motivée ? Il y a d'abord eu une motivation qui était de vouloir évoluer dans mon côté professionnel qui était mon côté enseignante et c'est vrai que j'accueillais déjà depuis quelques années des stagiaires en Master 1 dans ma classe, et Master 2 mais c'était pour des stages d'observation. Et nous étions considérés comme ce qu'on appelle des maitres d'accueil temporaire. ça voulait dire un enseignant qui ouvre sa classe et qui laisse venir de jeunes étudiants pour voir un peu ce qu'est le métier d'enseignant. Il n'y avait pas d'objectif de formation pour ces jeunes-là mais on nous demandait quand même de non-seulement ouvrir la classe mais aussi d'être assez explicites sur ce qu'on avait mis en œuvre. Et j'ai trouvé cette partie-là extrêmement intéressante. De pouvoir transmettre un savoir-faire de quelques années et puis évidemment on a été, dans ces cas-là on est appuyés par nos inspecteurs et inspectrices respectifs, c'est-à-dire que moi j'ai été inspectée et à plusieurs reprises mon inspectrice me disait "il faudrait que vous passiez cette certification parce que vous n'avez pas le droit de garder que pour vous ce que vous savez faire. Voilà donc le but c'était de pouvoir à mon humble niveau, transmettre un savoir-faire apparent.

[>Question?]:

D'accord, donc vous m'avez dit que vous étiez conseillère pédagogique généraliste et donc vous êtes en charge du dossier EPS, est-ce que ça a été un choix et une volonté de votre part ou ça s'est présenté ?

[>Réponse]:

Non, j'ai récupéré les dossiers qui étaient en charge, par un collègue qui partait en retraite. C'est-à-dire que quand je suis arrivée sur cette circonscription, la collègue conseillère pédagogique avec qui je travaillais avait en charge le dossier Art et Culture donc celui qui partait en retraite avait lui en charge le dossier EPS donc j'ai récupéré le dossier EPS tout simplement de cette manière-là. Et en même temps, j'aime le sport, donc forcément je m'y suis complètement retrouvée.

[>Question?]:

Ça tombe bien c'était ma question suivante, est-ce que vous pourriez me parler de vos pratiques sportives ou non, ou culturelles, associatives, ça peut être des pratiques que vous avez pu avoir auparavant ou encore maintenant, vos affinités sportives ou associatives ?

[>Réponse]:

Les deux. Donc il y a des affinités sportives et aussi associatives. Donc je pratique la natation depuis toujours, donc depuis que j'ai commencé à apprendre à nager donc depuis l'âge de 5 ans à peu près, je pratique en club, je fais de la plongée, de l'apnée, c'est un club de chasse, apnée et plongée. Et je pratique également de la nage en eau vive, donc c'est de la nage avec flotteurs et palmes. Et là pareil il y a plusieurs disciplines, il y a plusieurs niveaux et moi ce qui m'intéresse le plus c'est la descente des rapides, voilà.

[>Question?]:

Est-ce que ces pratiques-là, que vous avez ou que vous avez eues, à votre avis elles vous ont influencées dans votre métier, est-ce qu'elles ont eu une influence, auparavant ou aujourd'hui ?

[>Réponse]:

Elles ne m'ont pas influencée dans mon métier parce qu'en tant qu'enseignants PREMIER DEGRE nous sommes pluridisciplinaires et l'EPS ou la natation sont une

petite partie des programmes du premier degré donc maintenant effectivement ce sont des domaines où je me suis toujours sentie très à l'aise. Et aujourd'hui en tant que conseillère pédagogique en charge du dossier EPS sur la ville de (...) et sur ma circonscription, j'ai également en charge 2 piscines, c'est-à-dire que je m'occupe de la planification des apprentissages, les réunions avec les enseignants, avec les maîtres-nageurs, la répartition au niveau des plannings, la répartition des scolaires, et j'ai en charge la piscine St-Georges et la piscine des Gayeulles. Donc je me sens plutôt à l'aise dans l'eau.

[>Question?]:

D'accord. ça marche... euh

[513,4] [>Réponse]:

... Donc ça c'est pour la partie sportive. Pour la partie associative, ben j'ai toujours fait partie d'associations et notamment je préside une école de danse mais qui n'est pas sur le secteur. Et donc je fais cela depuis... 7 ans ? 7 ans.

[>Question?]:

Donc là, même question : est-ce que ça vous a servi dans votre pratique professionnelle d'avoir cette pratique associative ?

[>Réponse]:

Cette gestion ? Euh, je pense que dans tous les cas, faire partie d'une association, ça amène toujours des aspects très positifs ne serait-ce que dans la communication, dans le "aller vers les autres", dans l'aspect gestion également parce que l'association comportait 450 adhérents donc ça nécessite un minimum de rigueur, dans la gestion des dossiers, des paiements, ce qui est carrément autre que ce qu'on peut faire dans notre métier mais il y a forcément des liens et des passerelles.

[>Question?]:

D'accord et quand vous m'avez dit que vous étiez .. généraliste, est-ce que ça veut dire que vous avez des collègues qui sont conseillers pédagogiques qui sont spécialisés ?

[>Réponse]:

Oui. Il y a plusieurs spécialités. Aujourd'hui, il y a la spécialité numérique, il y a une spécialité maternelle, une spécialité Art, et j'ai peur de dire des bêtises mais je me demande s'il y a encore une spécialité EPS. Voilà, donc ce sont ... et Langues Vivantes, c'est ça, ça en fait 5.

[>Question?]:

D'accord.

[>Réponse]:

Et donc quand on passe cette certification, ce dont je vous ai parlé tout à l'heure, ce CAFIPEMF, on peut choisir une option particulière, ce qui n'empêche pas d'être au niveau de sa fonction généraliste, mais d'avoir cette option supplémentaire. Moi j'ai choisi d'être généraliste, ce qui n'empêche pas non plus de pouvoir, en tant que conseiller pédagogique généraliste, vouloir repasser une autre certification, un autre CAFIPEMF mais plus spécialisé c'est-à-dire que demain je peux m'inscrire pour passer un CAFIPEMF EPS, numérique, maternelle ou autre. ça donne une corde supplémentaire à un arc mais on pratique déjà ces .. puisqu'on est généralistes donc on touche déjà à tous ces domaines-là mais ça donne une certification spécifique sur 1 domaine.

3 - 11:36 > 26:49 [Pas de thématique]

[>Question?]:

Sur un autre plan, sur votre conception de l'EP à l'école primaire, est-ce que vous pourriez tout simplement me parler de votre expérience des activités physiques et sportives ?

[>Réponse]:

En tant qu'enseignante ou en tant que conseillère pédagogique ?

[>Question?]:

Alors, les deux !

[>Réponse]:

Les deux. En tant qu'enseignante, effectivement j'ai beaucoup enseigné en campagne avant d'arriver à (...) donc.. En campagne, les séances d'EPS sont entièrement construites par les enseignants. ça signifie que l'enseignant doit, et avoir une maîtrise des programmes, des attendus de fin de cycle pour chacun des domaines, et doit pouvoir avoir les outils pour concevoir ces apprentissages-là. Concevoir des séquences d'apprentissage qui permettent effectivement aux élèves d'avancer, de progresser et d'apprendre quelque chose. C'est quelque chose qui ne m'a jamais posé souci. J'ai pu avoir dans mon parcours juste une formation continue sur la natation scolaire, parce que je venais d'un département dans lequel les activités EPS étaient pratiquement entièrement prises en charge par des intervenants extérieurs. Donc c'est quelque chose qu'on avait pas l'habitude de pratiquer, construire une séance d'EPS et lorsque j'ai changé de département, je suis arrivée dans un département où il n'y avait absolument pas cela donc j'avais eu un stage de formation continue en natation. Stage dont je me sers encore aujourd'hui pour accompagner les jeunes enseignants dans la construction de leurs séances en EPS et en natation.

[>Question?]:

C'était quels 2 départements ?

[>Réponse]:

Alors je venais du nord de la France, de Lille, et j'arrivais dans le Bas-Rhin. Donc le premier en contexte complètement urbain et le second en contexte très rural. Donc voilà, on arrivait avec sa classe et on faisait sport, on faisait natation, on construisait nos séances nous-mêmes. Et donc par rapport à cette expérience d'enseignante, voilà c'est .. les apprentissages se construisent exactement de la même façon que tous les autres apprentissages, c'est-à-dire que dans la mesure où nous sommes pluridisciplinaires, la construction d'une séquence reste la même pour tous les apprentissages. C'est-à-dire qu'on a un schéma en tête qui est toujours le même : on a la problématique, ce qu'on appelle la mise en route, on laisse les élèves en recherche et puis ensuite eh bien on en sort, on institutionnalise donc on en sort des principes généraux qu'ensuite on va appliquer avec des séances d'entraînement que ce soit en EPS, en mathématiques, en français, pour ensuite pouvoir évaluer et réinvestir derrière. Et ce schéma-là il est valable en EPS comme

dans les autres domaines, donc c'est assez simple pour un enseignant généraliste du premier degré qui a l'habitude de fonctionner comme ça. Mais il faut se pencher effectivement sur les différentes disciplines. Et on sait bien que dans l'enseignement primaire, les priorités sont Français-Maths. Et puis effectivement toutes les directives ministérielles poussent aussi dans ce sens alors qu'il y a quand même un décompte d'heures bien précis à faire et l'EPS en fait partie.

[>Question?]:

Et justement je rebondis là-dessus, sur le nombre d'heures dans votre expérience, alors là plutôt en tant que conseillère pédagogique dans votre circonscription, 108 heures annuelles de pratique dans les textes si je ne me trompe pas, ce qui revient à 3 heures par semaine,

[>Réponse]:

C'est ça, on est sur 3 heures par semaine mais qui peuvent être réparties de manière différente. C'est-à-dire que parfois on peut avoir un projet en EPS qui va nécessiter plus d'heures sur une période spécifique, auquel cas après on peut lisser sur l'année.

[>Question?]:

Et justement si on ... est-ce qu'il y a une grosse variabilité entre les établissements dans votre expérience dans votre circonscription ?

[>Réponse]:

ça peut varier effectivement en fonction des heures d'intervention des ETAPS. Chaque école est dotée d'un nombre "d'heures ETAPS". Et ce nombre d'heures va varier en fonction de la catégorisation des écoles si elles sont placées en réseau d'éducation prioritaire ou pas.

[>Question?]:

ça veut dire que les écoles en REP vont avoir plus d'encadrement avec ETAPS ?

[>Réponse]:

Exactement. ça signifie que les écoles en REP vont avoir une dotation horaire ETAPS supérieure aux écoles qui ne sont pas placées en REP. Et que cette dotation ETAPS a diminué les 2 dernières années.

[>Question?]:

Elle a diminué en raison d'une décision locale avec la ville de (...) ou c'est quelque chose qui dépend d'une décision nationale ?

[>Réponse]:

Non. C'était local, oui. Et puis c'était également en lien avec, il me semble, mais moi je ne suis sur la ville de (...) que depuis peu, donc je ne connais pas encore toutes les ficelles politiques de la ville de (...), mais ça correspondait également à une augmentation du temps de ces intervenants sportifs sur les temps périscolaires. Donc on imagine, un ETAPS a un nombre d'heures à faire. Auparavant ce nombre d'heures était plus spécifiquement sur le temps scolaire auprès des enseignants, enfin des élèves et donc au bénéfice de certains enseignants. Et il a fallu partager ce temps entre le scolaire et le périscolaire pour les ETAPS donc on a dû aussi diminuer le temps ETAPS pour le temps scolaire.

[>Question?]:

D'accord.

[>Réponse]:

Ce qui a donc nécessité pour certains enseignants d'eux aussi reprendre en charge des heures d'enseignement de l'EPS.

[>Question?]:

Très bien. Autre question pareil sur la conception de l'EPS : si vous deviez me dire à quoi servent les APS à l'école primaire ?

[>Réponse]:

On a bien sûr la partie santé, bien évidemment, mais en tant qu'enseignants pluridisciplinaires, on voit très rapidement comment on peut lier les disciplines sportives à tous les autres enseignements, que ce soit les enseignements scientifiques, mathématiques, en Français, avec bien évidemment la possibilité dès

tout petit, on fait ça dès l'école maternelle, d'avoir un cahier du sportif, un carnet d'EPS, les appellations peuvent être diverses et variées, on va pouvoir voir le parcours de l'élève, le parcours EPS de l'élève sur les différents champs qui seront abordés. Et on essaie nous en tant que conseillers pédagogiques systématiquement d'inciter en tous cas les enseignants qu'on accompagne. Dans des cadres différents, puisque dans nos fonctions on a l'accompagnement des néo-titulaires, de pouvoir les mener vers la possibilité de mettre en place en EPS des cahiers qui retracent les parcours de l'élève, quoi. C'est pluridisciplinaire, on n'est pas sur 1 discipline unique et à l'école élémentaire les différents domaines ne sont pas cloisonnés comme ça quoi.

[>Question?]:

Donc il y a des liens à faire entre les différentes disciplines ?

[>Réponse]:

Il y a des liens qui DOIVENT être faits.

[>Question?]:

Justement si je reviens un petit peu en arrière, sur vous, votre quotidien, vos missions, est-ce que vous pourriez me les décrire rapidement ?

[>Réponse]:

Toutes mes missions ? Vous avez un peu de temps là ou pas ? [rires] Parce que c'est plutôt multiple et varié. Alors, les missions premières d'un conseiller pédagogique. Comme son nom l'indique, c'est le conseil pédagogique. Donc notre mission première est de pouvoir accompagner les enseignants sur le terrain, dans des problématiques qui sont liées directement à leurs pratiques de classe. Pour ce faire, on a comme mission d'accompagner les professeurs des écoles stagiaires. Donc eux sont en stage 2 jours et demi par semaine. Enfin 1 mercredi sur deux. Et donc nous sommes tuteurs terrain, ils ont un double tutorat : 1 tuteur terrain et 1 tuteur ESPE et on les accompagne pendant toute leur année de stagiairisation sur du conseil, bien évidemment et la gestion de la classe, la conception des apprentissages, le pilotage, tout ce qui peut être lié à l'éthique professionnelle du professeur des écoles. On les accompagne également en 1ère année, ce qu'on

appelle les Titulaires 1ère année et les titulaires 2ème année. C'est-à-dire qu'ils ont un accompagnement durant leurs 2 premières années de ... de titulaire. On ne les laisse pas une fois qu'ils ont leur concours dans la jungle de l'enseignement, on essaie de les accompagner en tous cas à raison de .. 1 visite par période et chez nous les périodes vont de vacances à vacances. ça signifie qu'on a 5 périodes dans l'année. Chaque enseignant stagiaire et titulaire a 5 visites au minimum par an. Ce sont des visites en classe qui permettent une observation et une analyse réflexive ensuite de ce qui s'est passé sur le temps d'observation. Mais ce sont également des temps "hors classe" qui permettent de, sur des problématiques particulières, d'accompagner les enseignants sur la conception, sur 1 projet particulier, etc. Donc là on est plus sur des temps "hors classe" le midi, le soir, ou le mercredi après-midi. Donc ça c'est l'accompagnement pédagogique sur le terrain. Nous accompagnons également les enseignants qui ne sont pas professeurs des écoles stagiaires ni titulaire 1ère et 2ème année mais qui ont des problématiques particulières et qui font appel à nous. Nous pouvons également être mandatés par notre inspecteur pour accompagner des enseignants dans leurs classes. Là on est vraiment sur l'accompagnement de l'enseignant. Notre 2ème mission c'est une mission de formation donc nous concevons des modules de formation qui sont en lien avec les problématiques ministérielles bien évidemment donc les enseignants ont 18h de formation continue à faire, donc ils ont en plus de leurs 108h d'EPS ils ont aussi 108h qui sont partagées en différents temps entre les conseils d'écoles etc et il y a aussi des heures de formation et il y a 18h de formation pour eux. Donc nous concevons et nous mettons en oeuvre des modules de formation. ça c'est le 2ème grand pôle du conseiller pédagogique. Et puis après nous avons en charge comme je vous le disais tout à l'heure différents dossiers donc pour ce qui me concerne c'est l'EPS avec un énorme dossier piscine et j'ai également les dossiers "Sorties scolaires", les dossiers visites et agréments des structures : les structures d'accueil, que ce soit des structures sportives ou des structures d'hébergement, ça fait partie aussi de nos missions. Nous avons également en charge les instructions à domicile : tous les parents qui ont fait le choix d'instruire à domicile leurs enfants donc il y a cet accompagnement qui est fait de l'éducation nationale c'est-à-dire que l'inspecteur accompagné d'une de ses conseillères pédagogiques va dans la famille vérifier le niveau des élèves et vérifier la façon dont sont instruits les enfants à

domicile. Nous avons également l'accompagnement des enseignants qui passent le CAFIPEMF. On accompagne également ces enseignants-là, donc avec des visites dans les classes, avec des entretiens, nous avons également en charge .. quoi d'autre ça en fait beaucoup mais il n'y en a pas assez encore [rires] . Voilà, je vous ai à peu près tracé l'ensemble des missions.

4 - 26:49 > 39:10 [Pas de thématique]

[>Question?]:

Si je fais un zoom sur la charge du dossier EPS justement, si je comprends bien les 3 premières missions dont vous m'avez parlé, donc le conseil, l'accompagnement, la formation des enseignants, c'est pas spécifique à l'EPS ?

[>Réponse]:

Non, pas du tout, ça peut être sur l'ensemble des domaines. ça peut être sur l'EPS mais cela va dépendre du jour de la visite, c'est-à-dire qu'on peut très bien décider de venir un matin et sur cette matinée-là il y a un temps d'EPS donc dans ce cas-là on va voir une séance d'EPS. ça peut être un temps d'EPS avec un intervenant extérieur. ça peut être un temps d'EPS avec ETAPS ou avec un intervenant qui est hors ETAPS ville de (...), parce que ça aussi, les enseignants ont la possibilité de faire appel à des structures extérieures. Enfin disons que ça se passe plutôt dans l'autre sens c'est-à-dire que toutes les structures extérieures viennent solliciter les écoles pour des interventions. Gratuites... pour la plupart. Mais il y a aussi des interventions payantes. Et là, il y a plusieurs possibilités : soit il y a des demandes exceptionnelles qui sont faites à la ville de (...), soit les enseignants, avec le budget de la dotation de la ville, financent les interventions. Les interventions payantes, j'en ai 2 en tête : escrime et patinoire. ça ce sont 2 interventions qui sont à rémunérer.

[>Question?]:

Et dans les 2 cas donc que ce soit une demande exceptionnelle ou une demande un peu moins exceptionnelle à la ville de (...), c'est une demande qui est financée par la commune de (...), la ville de (...) ?

[>Réponse]:

Oui. Alors après sur certaines interventions, les écoles peuvent financer quand elles sont payantes avec leur coopérative. Mais dans tous les cas, les enseignants doivent rédiger un projet de co-intervention en EPS. Ce projet est absolument obligatoire avant toute intervention extérieure. Ce projet de co-intervention c'est un projet, c'est un document spécifique qui est un document éducation nationale qui doit être co-rédigé par l'enseignant et l'intervenant, à partir d'objectifs éducation nationale puisque nous sommes sur du temps scolaire. Donc la référence, peu importe la discipline, que ce soit un intervenant en escrime ou en Basket-ball, en foot, en patinoire, la référence ce sont les attendus qui sont dans les programmes parce qu'on est sur du temps scolaire donc sur du temps Apprentissage, Ecole, donc qui dit Apprentissage - Ecole dit référence aux BO et aux programmes de l'école. Je dirais que c'est quelque chose qui est très difficile pour nos enseignants et pour les intervenants extérieurs parce que eux arrivent avec leur discipline, avec leur technique dans cette discipline et parfois ils sont assez éloignés des programmes de l'école. Donc ils arrivent avec la volonté de faire découvrir et de faire progresser les élèves dans LEUR discipline alors que l'école ne recherche pas la performance de gestes techniques, l'école est dans d'autres champs. On peut très bien travailler 1 attendu en EPS en faisant du foot, du basket, du hand, du volley. On va être sur des gestes qui vont être liés plutôt aux sports collectifs, et peu importe le sport collectif, chacun va avoir sa spécificité mais on va être sur du "apprendre à respecter des règles en collectif", "apprendre à voir une position dans un jeu, dans un groupe, avec attaquant, défenseur", etc et ces compétences-là elles vont être les mêmes peu importe le sport alors que quand on a des intervenants qui sont des intervenants que de la discipline, la difficulté c'est de les raccrocher à des objectifs de l'école primaire. Et donc ces projets de co-intervention nécessitent la plupart du temps, on demande (je ne dis pas qu'on obtient) à ce qu'il y ait un développement d'une séquence sur 10 séances, pour qu'il y ait de vrais apprentissages, qu'il y ait des apprentissages au niveau des compétences purement motrices des élèves. On sait que cet apprentissage-là ne peut se faire sur 3 séances. Faire 3 séances d'escrime par exemple - je ne stigmatise pas l'escrime hein - mais euh avoir 3 séances d'escrime, ça va être une découverte mais on ne pourra pas dire qu'il y a de vrais apprentissages. On sait que l'apprentissage se fait sur du temps long. Donc il a été estimé que pour qu'il y ait de vrais apprentissages

la séquence doit être composée de 10 séances. Et les interventions sont en co-construction c'est-à-dire que l'enseignant a une place et l'intervenant extérieur a une place. Et ces séances elles ne sont pas menées uniquement par l'intervenant extérieur. C'est ce qui est le plus compliqué pour nous, conseillers pédagogiques, parce qu'on sait très bien que, tendance, peut-être, chez certains, à venir avec son groupe, à déposer le groupe, et à laisser faire l'intervenant extérieur. Donc on ne peut pas être sur toutes les écoles, sur tous les projets sportifs, dans toutes les disciplines, on le sait, les enseignants aussi le savent mais on essaie vraiment d'être de plus en plus vigilants sur ce projet de co-intervention qui oblige vraiment les partenaires à construire ensemble.

[>Question?]:

Très bien et justement c'était une de mes questions sur les différents partenariats avec les intervenants extérieurs : selon vous le fait que ce soit variable, la co-animation, co-intervention, co-construction, à votre avis c'est dû à quoi ? Quels sont les facteurs qui font que les enseignants ou certains enseignants ont peut-être tendance à laisser le groupe à l'intervenant spécialiste ?

[>Réponse]:

Je pense qu'il n'y a pas 1 seule raison, il y a plusieurs raisons à cela, il y a des pratiques, que j'ai découvertes et qui existent apparemment depuis de longues années sur la ville de (...). C'est quand même confortable de mener, d'amener son groupe et de savoir qu'il va être complètement pris en charge dans une discipline qu'on ne connaît pas. Donc il y a cette raison-là qui va être de faire découvrir à mes élèves une discipline pour laquelle je ne suis pas formé, donc je fais confiance à cet intervenant extérieur qui lui est compétent dans la discipline et va mener toutes les séances avec ses compétences sportives. Donc il y a cette raison-là. Qui est souvent la raison invoquée je pense. Après euh je pense que quand on a accompagné sa classe sur un projet Volley pendant 10 ans, je pense qu'au bout d'un moment on peut commencer à avoir une idée de comment je pourrais construire ma séquence en volley si j'avais à le faire seul. Donc il peut y avoir un côté un peu euh "facile" de ne pas avoir à le faire, aussi, ça peut être une 2ème raison. Et puis après il y a quand même des enseignants qui sont ultra volontaires et qui .. sont .. vraiment, qui ont envie de co-construire les projets avec les intervenants

extérieurs mais parfois c'est compliqué parce que certains intervenants extérieurs n'ont pas perçu les enjeux des programmes de l'école primaire parce qu'ils ne les connaissent pas, c'est juste un problème de connaissance en fait hein. Donc euh idéalement il faudrait qu'on puisse accompagner la rédaction de tous les projets de co-intervention auprès de tous les intervenants qui font appel à des intervenants extérieurs et être présents au moment de ces rencontres-là pour pouvoir leur présenter les attendus qui vont les concerner bien sûr, on ne va pas leur présenter tous les programmes d'EPS mais au moins les attendus qui les concernent pour qu'ils puissent avoir conscience de "qu'est-ce qu'on attend à l'école au travers de ma discipline à moi ? Qu'est-ce que je vais pouvoir amener comme plus-value à ces élèves dans le champ qui va être déterminé ?". Parce que ben il n'y a pas de formation pour les intervenants extérieurs dans leur discipline, l'éducation nationale ne va pas les former. Il y a des partenariats qui sont mis en place et M. [Conseiller pédagogique départemental] a peut-être dû déjà évoquer ces partenariats notamment si j'ai un exemple à citer ce serait celui-ci, avec le comité départemental foot sur la CO-CONSTRUCTION d'un vrai projet de co-intervention où on a vraiment la déclinaison d'une séquence de 10 séances avec une alternance d'1 séance menée avec l'intervenant et 1 séance menée par l'enseignant, puis une séance menée par l'intervenant ou une séance par l'enseignant et on part d'une première année avec 50% et puis on diminue : 50 - 30...

[>Question?]:

Oui M. [CPD EPS] m'en a parlé de la répartition progressive..

[>Réponse]:

Exactement. Pour pouvoir faire en sorte que un enseignant qui s'est inscrit dans ce processus-là devient autonome la 3ème année ... il est complètement autonome et capable de mener seul un cycle dans cette discipline. Et ce devrait être la même chose dans les autres disciplines parce que une fois qu'on a connu, vécu un cycle dans un domaine, on est capable de le reproduire ensuite quoi.

5 - 39:10 > 46:44 [Pas de thématique]

[>Question?]:

Par rapport à cette co-construction, quand vous prenez part, si vous prenez part, à l'accompagnement... d'une co-construction entre l'enseignant et une structure extérieure, comment ça se déroule, est-ce que vous pouvez me raconter un petit peu comment vous procédez ?

[>Réponse]:

Alors, je vous avoue que depuis que j'ai repris le dossier dans cette circonscription sur la ville de (...), il est très difficile de faire partie de la rédaction des projets, parce que je pense que les différents partenaires, et quand je dis partenaire c'est aussi bien l'enseignant qui va co-construire avec un intervenant, n'ont pas perçu complètement les enjeux et l'intérêt de ce document, en fait. C'est-à-dire qu'ils ne nous sollicitent pas, en fait. Ils ne nous sollicitent pas sur la rédaction du projet de co-intervention mais nous recevons les dossiers de co-intervention puisqu'ils doivent être validés par l'inspecteur ou l'inspectrice avant la mise en oeuvre. Et jusqu'à présent, effectivement les projets étaient validés, plus ou moins écrits ou alors nous n'en avons même pas connaissance. Depuis que les enseignants ont pris conscience qu'il ne peut pas y avoir intervention extérieure, sans que cette personne ne soit agréée : il faut un agrément pour toute personne intervenant auprès des élèves sur le temps scolaire. Il faut un agrément Education nationale. Si les personnes ne sont pas agréées, ça signifie que les enseignants, l'école, prend le risque de faire intervenir quelqu'un qui n'a pas eu d'agrément c'est-à-dire de validation Education nationale. Donc on est sur quelque chose qui a mis du temps à entrer dans les pratiques enseignantes et ça y est, je trouve que ça commence à être intégré. Les projets de co-intervention commencent à être rédigés, on est plutôt loin de la perfection pour certains projets mais en tous cas ils ont perçu qu'il y avait cette nécessité de confier ses élèves à quelqu'un qui a été habilité éducation nationale. ça c'est compris. Et donc maintenant on est vraiment sur un travail au niveau de la rédaction du projet de co-intervention. C'est-à-dire que les projets arrivent, ils sont co-construits. Je pense qu'ils les co-construisent un peu à distance donc l'intervenant va mettre plutôt en oeuvre des gestes qui vont être très techniques et lorsque le projet arrive sur le bureau des conseillères pédagogiques, ils sont décortiqués. Donc nous, avant de les mettre à validation auprès de nos IEN, de nos inspecteurs de l'éducation nationale, on les renvoie à l'école avec des documents pédagogiques. Avec des documents qui vont leur permettre de co-

rédiger avec l'intervenant, donc systématiquement moi je leur dis qu'il vaut mieux faire appel à nous avant pour éviter de faire revenir l'intervenant, pour vraiment pouvoir construire ensemble et qu'ils aient les directives avant d'envoyer le projet qui va être refusé et qu'il va falloir re-rédiger, etc. Donc j'ai eu l'occasion de travailler dans ce sens uniquement pour le moment avec la patinoire et j'ai également travaillé mais pas avec les intervenants mais avec les enseignants, sur des projets pédagogiques existants construits par les conseillers pédagogiques en charge des dossiers EPS, sur l'escrime par exemple. Et là on a vraiment cette déclinaison d'une séquence de 10 séances, pour les enseignants c'est "clé en main". Encore faut-il que les intervenants extérieurs puissent adhérer aux projets qui sont construits uniquement par l'Education nationale. Mais c'est vrai qu'il est compliqué de pouvoir les suivre après sur le terrain. Mais c'est quelque chose qui effectivement fait partie de mes missions, d'aller voir comment ça se passe ensuite sur le terrain quoi.

[>Question?]:

Donc une des difficultés, c'est un petit peu la temporalité, de faire venir en amont les enseignants ?

[>Réponse]:

Ouais. ça il faudrait, pour gagner du temps, de l'énergie, je pense que idéalement ce serait "on va rédiger un projet de co-intervention et on fait appel au conseiller pédagogique qui va arriver avec son savoir-faire, ses documents, etc" et surtout expliquer aux intervenants ce qui est attendu à l'école. Ce que les enseignants n'ont pas forcément toujours en tête par rapport aux attendus en EPS, parce qu'ils sont aussi généralistes.

[>Question?]:

Et est-ce que c'est valable..., donc là ça concerne les structures extérieures, les clubs, les associations, est-ce que c'est valable également avec les ETAPS, ces difficultés que vous rencontrez ?

[>Réponse]:

Non. Parce que eux ne travaillent que avec les scolaires. bon ils travaillent aussi sur le péri-scolaire mais ça reste du public enfant premier degré. Ce qui signifie qu'ils ont cette connaissance de l'école, du terrain. Et donc les séquences qu'ils construisent sont en lien direct avec les attendus des programmes.

[>Question?]:

Et donc est-ce que dans ces cas-là il y a également un projet de co-intervention ?

[>Réponse]:

Alors il y a un projet de co-intervention mais qui n'est pas envoyé aux circonscriptions. C'est-à-dire qu'il y a un accord qui est signé avec la ville de (...), ces personnes sont agréées, bien évidemment, d'office, en tant que qualité ETAPS et il n'y a pas de .. d'agrément supplémentaire Education nationale. C'est un accord entre la Direction académique et la ville de (...). Et c'est vrai que là par contre j'ai pu assister à plusieurs séances d'EPS organisées par les ETAPS et on sent tout de suite cette connaissance du public, cette connaissance des attendus auprès des ETAPS que j'ai pu voir, moi, en action, avec les enseignants.

6 - 46:44 > 54:00 [Pas de thématique]

[>Question?]:

Ok on arrive presque à la fin de l'entretien, j'ai peut-être une dernière question : est-ce que selon vous il y a des éléments dans le contexte local, dans votre circonscription, qui déterminent de manière majeure la pratique de l'EPS ? ... C'est une question très ouverte [rires] . En gros, est-ce qu'il y a certaines ressources sur lesquelles les enseignants, professeurs des écoles ou autres intervenants peuvent s'appuyer, matérielles, humaines ... ?

[>Réponse]:

Alors ressources matérielles, dans les écoles la première ressource ça va être l'ETAPS parce que même s'il y a eu cette diminution du volume horaire des ETAPS, il y a quand même la possibilité d'avoir un ETAPS même s'il ne va pas couvrir toutes les classes, toutes les interventions de toutes les classes. Donc ça pour moi c'est la ressource n°1. Que ce soit en conseil sur des séquences ou en matériel. Après, toutes les écoles ont accès à une salle de sport avec du matériel qui est soit

spécifique la salle de sport soit du matériel qui est spécifique à l'école puisqu'ils ont la possibilité d'acheter du matériel. Après au niveau des ressources uniquement pédagogiques, il y a la banque de ressources Education nationale qui est la banque de Ressources "EDUSCOL". Donc là effectivement ils ont accès à de multiples ressources dans les différents champs. Il y a les groupes départementaux EPS, donc ce sont des regroupements de conseillers pédagogiques qui construisent des documents pédagogiques dans les différents champs, donc ça aussi c'est accessible aux enseignants. Et puis après, à une plus petite échelle, il y nous, les conseillers pédagogiques hein donc il arrive que les enseignants nous disent ben voilà moi je voudrais faire un projet en Roller, euh et ils n'ont pas les ressources auprès du terrain ou des ETAPS donc ils peuvent faire appel à nous.

[>Question?]:

D'accord et sur l'aspect purement financier par exemple, on a parlé tout à l'heure des possibilités de faire appel à la ville de (...) ? Est-ce qu'il y a d'autres leviers financiers si jamais ce sont des activités payantes ?

[>Réponse]:

Non. Non et puis euh nous franchement on ne privilégie pas les activités payantes. On reste très 'Ecole Jules Ferry Gratuite Publique'. Donc quand on voit le nombre de possibilités qui leur sont offertes au sein de la ville de (...) avec les ETAPS, avec les interventions extérieures gratuites, aller payer des interventions sportives ... c'est vraiment de se dire ... Moi j'ai du mal à comprendre comment on peut rémunérer 800 euros une intervention extérieure. Pour travailler une compétence qu'il est possible de travailler de manière gratuite. Et de manière différente, voilà. Et on se rend bien compte que ben par exemple dans les écoles en REP, heureusement que les ETAPS sont là de manière un peu plus importante parce que ces écoles-là n'ont pas les 800 euros pour faire intervenir des intervenants extérieurs.

[>Question?]:

Par rapport à cette décision REP/hors REP, le fait de mettre davantage d'ETAPS en REP, c'est une décision nationale ou c'est une décision locale ?

[>Réponse]:

C'est une décision politique locale. Et les REP et REP+ ont sur pratiquement tous les champs, qu'ils soient artistiques, culturels ou sportifs et autres, il y a des priorités qui sont données pour ces écoles-là. Parce que justement il y a cette volonté de la ville de (...) de donner accès à ce dont ils n'ont pas accès.

[>Question?]:

Très bien. Juste une dernière question, les activités qui sont le plus enseignées en primaire ? A votre avis, au niveau de l'EPS.

[>Réponse]:

Des activités qui vont rester ... Alors il y a les activités par les enseignants uniquement et il y a les activités qui vont être pratiquées par les ETAPS en co-intervention. Donc les activités enseignantes les plus faciles à mettre en place, qui ne nécessitent pas énormément de matériel, ça va être tout ce qui va être course, course longue, parce qu'effectivement il n'y a pas besoin de matériel spécifique. Bon il y a la natation puisque c'est de l'enseignement obligatoire, ils sont obligés d'aller à la piscine avec leurs élèves. Après avec les ETAPS ils vont mettre en place ce qui va nécessiter un peu plus de matériel : tout ce qui peut être jeux de raquettes, jeux qui vont nécessiter plus de matériel comme les filets de Volley, les choses comme ça. On ne va pas en avoir dans les écoles facilement. Et puis après d'autres activités qui sont assez prisées. Vélo à l'école : ça a été mis en place l'année dernière sur la ville de (...) : ça a eu un succès fou auprès des écoles en REP. Vélo dans la cour : ça ça a été une discipline qui a été vraiment privilégiée par certaines écoles en REP et qui était vraiment ultra intéressante. Après on est sur des activités très classiques en EPS. Dès qu'il y a quelques tapis, des jeux d'opposition, ensuite on a tout ce qui peut être pratiques chorégraphiques et autres. Mais je vous avoue que ce sont des pratiques qui sont privilégiées mais qu'on ne voit pas quand même au quotidien.

[>Question?]:

Merci beaucoup d'avoir répondu à mes questions.

3. Annexe 3 : Tableau de comparaison des thématiques

Thématique	Sous-thématique	Item	Entretien 1 : CPD Département 1 : Gilles	Entretien 2 : CPD Département 2 : Pascal
Influence du professeur	Parcours et formation personnels	Formation	Professeur EPS, Professeur Tennis, Professeur en STAPS puis CPD EPS. Volonté de connaître le premier degré.	J'ai d'abord été instituteur, puis professeur d'EPS, puis Conseiller pédagogique départemental, depuis 9 ans.
		Pratiques personnelles	Tennis, sports co', marathon, nage. Théâtre, vélo.	Football, athlétisme, tennis, handball. Aujourd'hui, plutôt de la course mais modérément, comme j'ai 60 ans.
	Conception de l'EPS	Conception générale de l'EPS	Développement et épanouissement personnel. Santé au sens large (OMS). Les activités sont un support. Enseignant guide et accompagnant. Conception fonctionnaliste de la technique : solution adaptée	Former des élèves physiquement, socialement éduqués. Objectif méthodologique également et l'objectif de santé de plus en plus.

			au problème posé.	
		Spécificité premier degré	« Le fonctionnement est différent du second degré. Ce ne sont pas les mêmes enseignants, c'est le métier de la polyvalence , on n'est pas dans le métier de la spécialité comme on rencontre dans le second degré. »	Partenariats sportifs : coconstruire des documents pédagogiques avec les partenaires.
	Influence de la formation des enseignants sur les pratiques		Besoins en formation énormes. Les collègues savent pas toujours comment faire, quoi faire, issu de l'hétérogénéité de leur formation hein	La compétence des Professeurs des écoles influence grandement les pratiques. Le plus souvent on a 2 cas : soit ils vont reproduire ce qu'ils ont connu, soit ils ne font pas.
Contexte local	Influence du contexte spatial	Adaptation aux partenaires liés aux éléments naturels	Particularité du département : activités nautiques. 1 élève sur 2 de cycle 3 pratique les activités nautiques dans le département. Opération phare « école toutes voiles dehors ». C'est un aboutissement et pas une	

			<p>découverte.</p> <p>Culture du partenariat avec les activités nautiques qu'on a menée depuis longtemps.</p> <p>Ce serait une aberration de ne pas avoir d'activité nautique dans le département alors qu'on a 450 km de côtes et je ne sais combien de plans d'eau intérieurs avec un dispositif de voile itinérante et d'aviron itinérant aussi.</p>	
		<p>Influence de la ville, du contexte urbain</p> <p>Ou influence du contexte rural</p>		<p>Ici contingence très forte avec la ville. On travaille beaucoup avec les ETAPS.</p> <p>Pluralité de réalités : ici on a 1 heure par classe avec les ETAPS de la ville.</p>
	Adaptation au		/	« Foot à l'école »

	contexte temporel / événementiel.			dans le cadre de ce qui a été mis en place avant la coupe du Monde féminine qui aura lieu à Rennes durant l'été 2019.
	Inégalités en fonction du contexte	Financement des activités sportives avec intervenant (ou activités exceptionnelles)	Il faut payer l'intervenant. Donc soit il est mis à disposition parce que la structure, la collectivité ou le club prend en charge sa rémunération, ce qui est rare. Soit effectivement c'est l'association de l'école, les "OCCE", voilà toutes ces associations, la coopérative de parents, qui financent le projet. Parce qu'une école n'a pas de conseil d'administration, elle n'a pas de compte une école publique. Donc voilà, ça a forcément des limites en durée et en volume.	Activités gratuites sur le temps scolaire. Mais il peut y avoir un financement avec les associations de parents avec des dynamiques plus ou moins importantes selon les écoles.
		Disponibilité des installations,		

		matériel		
Organisation de l'EPS	Processus de décision en amont	Difficultés rencontrées	Pas vraiment de difficultés, à part règlementaires parfois.	
		Ressources locales	« Beaucoup de ressources et de richesses humaines, de compétences et de ressources financières aussi de structures et de matériel, et une richesse de réseau de personnes ».	
		Direction du partenariat (de la proposition)	« La fédération pense que les enfants vont avoir envie de faire une activité. Alors qu'en fait quand on mesure un peu ça avec le partenaire, les retombées en termes de licences et d'inscriptions dans les clubs, puisque c'est ça qu'ils recherchent, c'est maximum 10%. Souvent autour de 3, 4, 5%. Donc la passerelle que pense le milieu sportif, du milieu scolaire vers le milieu sportif, c'est	Pour les partenariats, nous avons d'ailleurs validé le principe suivant depuis 2015 : sur les 10 séances d'intervention avec un partenaire extérieur, 5 sont réalisées en co-intervention et 5 tout seul, sachant que l'intervenant extérieur vient une semaine sur deux. On a appelé ça les « séances en miroir » car le PE peut refaire la même séance que la semaine précédente.

			pas si évident que ça. »	Principe du « 50-20-10 ». Foot à l'école, partenariat FFF : nécessité d'expliquer les objectifs scolaires et de ne pas plaquer les séances habituelles des éducateurs.
Partenariats	Qui intervient dans la classe pour l'EPS ?		Enseignant est responsable. Activités à encadrement renforcé : nécessité d'un intervenant. Politique du département : culture départementale qui permette à la fois une ouverture et une possibilité d'aller un peu plus loin avec ses élèves, sans retirer l'éducation physique de la compétence et de la responsabilité de l'enseignant. Parce	PE est responsable et présent quel que soit le contexte. Co-intervention si intervenant extérieur. Ici nous avons souhaité au moins 10 séances pour les interventions extérieures. D'autre part, il y a les interventions pour les activités à risque, où un éducateur spécialiste est obligatoire. Ce sont les activités comme la voile, etc.

			que très très vite, lorsque les gens font appel à un intervenant, ils pensent qu'ils ne sont pas responsables alors que c'est l'inverse, c'est une co-responsabilité avec une forte responsabilité de l'enseignant.	
	Partenariats comme ressources / obstacles		<p>Notre priorité dans le département c'est de bien laisser l'EPS à la charge de l'enseignant. C'est-à-dire qu'on a un cadre départemental qui limite les interventions. En EPS on n'a pas d'intervention en maternelle, par exemple.</p> <p>Intervenant = éclairage technique. Et donc pour la maternelle, un éclairage technique ne se justifie pas de notre point de vue.</p>	<p>Fédération française de Char à voile.</p> <p>Ville : ETAPS.</p> <p>Clubs, associations.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intervenants spécifiques : cirque... - Intervenants bénévoles. <p>11 dossiers de partenariats permanents : USEP ; Badminton ; Football ; Rugby ; Escrime ; Volleyball ; Baseball ; Basketball ; Char à Voile ; Escalade et Voile</p>

Annexes

				Les conventions départementales donnent une identité au département, via la logique partenariale. Ex : partenariat FFF.
-Volume horaire -Répartition			Volume horaire pas toujours effectif. Parfois récréation comptée dans le temps, mais de moins en moins. En natation, on privilégie la formule « stage » : 2 semaines, 8 séances.	/
Activités programmées			Jeux collectifs, activités nautiques.	

4. Annexe 4 : Circulaire interministérielle n° 2017-116 du 6-10-2017

Écoles maternelles et élémentaires publiques

Encadrement des activités physiques et sportives

NOR : MENE1717944C
circulaire interministérielle n° 2017-116 du 6-10-2017
MEN - DGESCO B3-3 - MS

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux vice-rectrices et vice-recteurs ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale ; aux préfètes et préfets de région ; aux préfètes et préfets de département ; aux directrices et directeurs régionaux et départementaux de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale ; aux directrices et directeurs des directions de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale ; aux directrices et directeurs départementaux de la cohésion sociale et de la protection des populations ; aux directrices et directeurs départementaux de la cohésion sociale ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux en EPS ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale chargés de l'EPS ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale chargés d'une circonscription du premier degré ; aux conseillers pédagogiques départementaux ; aux conseillers pédagogiques de circonscription ; aux directrices et directeurs d'école

L'EPS répond aux enjeux de formation du socle commun de connaissances, de compétences et de culture en permettant à tous les élèves, a fortiori les plus éloignés de la pratique physique et sportive, de construire cinq compétences travaillées en continuité durant les différents cycles :

- développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps ;
- s'approprier, par la pratique physique et sportive, des méthodes et des outils ;
- partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités ;
- apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière ;
- s'approprier une culture physique sportive et artistique.

Les activités physiques et sportives mises en œuvre sur le temps scolaire s'inscrivent dans le cadre des programmes d'enseignement. Elles répondent à des objectifs pédagogiques préalablement définis qui doivent être connus de tous les adultes prenant part à l'activité. La polyvalence propre au métier de professeur des écoles lui permet d'assurer cet enseignement avec l'appui des conseillers pédagogiques de circonscription et des conseillers pédagogiques départementaux. Si l'enseignant le souhaite, il peut solliciter l'appui d'une personne agréée par les services de l'éducation nationale (article L. 312-3 du code de l'éducation) tout en conservant la responsabilité pédagogique du déroulement de l'activité (art. D. 321-13 du code de l'éducation).

La présente circulaire vient préciser, en application du décret n° 2017-766 du 4 mai 2017 relatif à l'agrément des intervenants extérieurs apportant leur concours aux activités physiques et sportives dans les écoles maternelles et élémentaires publiques, les conditions d'encadrement des activités physiques et sportives se déroulant sur le temps scolaire dans les écoles primaires publiques. Elle entre en vigueur à partir de la rentrée scolaire 2017.

1. Les différents types d'activités physiques et sportives

Les activités physiques et sportives proposées aux élèves doivent répondre à des objectifs pédagogiques définis, d'une part, dans le cadre des programmes des cycles 2 et 3 et, d'autre part, dans le cadre du projet d'école. Le choix des activités doit faire l'objet d'une attention particulière tenant compte de l'âge des enfants, tout particulièrement pour les élèves de maternelle ou de section enfantine. Dans le cadre du cycle 3, certaines activités peuvent concerner des élèves en école élémentaire et au collège. Les modalités d'encadrement font alors l'objet d'une concertation entre les enseignants sous la responsabilité du chef d'établissement et du directeur d'école. Les interventions conjointes avec des groupes mixtes d'élèves des premier et second degrés sont encouragées, mais doivent faire l'objet d'une formalisation écrite entre l'établissement et l'école pour préciser l'organisation pédagogique envisagée.

Trois cas de figure sont à distinguer :

- l'encadrement des activités physiques et sportives dans le cadre des enseignements réguliers

Les activités physiques et sportives organisées dans le cadre des enseignements réguliers peuvent être encadrées par l'enseignant seul, qu'elles se déroulent au sein de l'école ou dans le cadre d'une sortie récurrente. Néanmoins, certaines activités, compte tenu de leur nature même, font l'objet de taux d'encadrement renforcés (cf. annexe 1).

- l'encadrement des activités physiques et sportives dans le cadre d'une sortie scolaire occasionnelle

Les activités physiques et sportives pratiquées dans le cadre d'une sortie scolaire occasionnelle (facultative ou obligatoire) doivent respecter les taux minimaux d'encadrement rappelés en annexe 1.

- l'encadrement renforcé de certaines activités physiques et sportives

Certaines activités physiques et sportives, qu'elles soient pratiquées dans le cadre des enseignements réguliers ou d'une sortie scolaire occasionnelle (facultative ou obligatoire), doivent respecter un taux minimal d'encadrement renforcé défini en annexe 1.

Enfin, dès lors qu'une activité physique ou sportive est pratiquée sous la responsabilité de l'éducation nationale dans le cadre d'une sortie obligatoire ou facultative, celle-ci doit être considérée comme une activité d'enseignement. En ce sens, elle doit répondre à des objectifs pédagogiques tels que définis dans les programmes de cycles et ne saurait être envisagée comme une activité de loisir. Les activités de loisir ne relevant pas des missions de l'école peuvent toutefois être pratiquées dans les mêmes structures que les activités organisées dans le cadre scolaire, par exemple, au sein des accueils collectifs de mineurs, mais sur des temps

périscolaires ou extrascolaires. Les activités ne pouvant en aucun cas être pratiquées à l'école primaire sont listées en annexe 1.

2. L'équipe d'encadrement

Plusieurs acteurs peuvent être amenés à participer à l'encadrement de la séance.

L'enseignant

L'enseignant est responsable de l'organisation et du déroulement de l'activité. Il peut solliciter un intervenant extérieur dans les conditions définies en annexe 2. Le cas échéant, l'enseignant veille à ce qu'ils soient associés dès la préparation de l'activité et à ce que les objectifs de la séance leur soient présentés. En cas de difficulté, il peut interrompre la séance à tout moment et en informer le directeur d'école ainsi que le conseiller pédagogique de circonscription.

Les intervenants extérieurs

Des intervenants extérieurs peuvent être sollicités en raison de leur expertise technique concernant une discipline sportive. Dans le cadre de l'enseignement de l'EPS, les intervenants extérieurs doivent être agréés par l'IA-Dasen, qu'ils interviennent en tant que professionnels ou en tant que bénévoles (cf. annexe 3). L'agrément est délivré après vérification des compétences dites techniques et de l'honorabilité de l'intervenant.

Les intervenants titulaires d'une carte professionnelle en cours de validité et les fonctionnaires agissant dans l'exercice des missions prévues par leur statut particulier sont réputés agréés pour l'activité concernée. En effet, l'agrément vaut reconnaissance des compétences dites techniques et vérification de leur honorabilité. Néanmoins, la délivrance de l'agrément n'emporte pas autorisation à intervenir sur le temps scolaire. Nul intervenant agréé ne peut se prévaloir de l'agrément pour demander à intervenir sur le temps scolaire sans l'autorisation préalable du directeur d'école.

Les intervenants extérieurs agissent sous la responsabilité pédagogique de l'enseignant. Dans certaines organisations pédagogiques où les élèves sont répartis en plusieurs ateliers, ils peuvent être amenés à prendre en charge un groupe d'élèves.

Conformément à [la circulaire n° 2014-088 du 9 juillet 2014 relative au règlement type départemental des écoles maternelles et élémentaires publiques](#), tout intervenant extérieur rémunéré ou bénévole est tenu de « respecter les personnels, adopter une attitude bienveillante à l'égard des élèves, s'abstenir de tout propos ou comportement qui pourrait choquer, et faire preuve d'une absolue réserve concernant les observations ou informations qu'il aurait pu recueillir lors de son intervention dans l'école ».

Les accompagnateurs

Les accompagnateurs bénévoles qui, par définition, ne concourent pas à l'enseignement des activités physiques et sportives, ne sont pas soumis à l'agrément préalable des services de l'éducation nationale. Toutefois, leur participation est soumise à l'autorisation préalable du directeur d'école. En tout état de cause, un accompagnateur bénévole ne peut se retrouver isolé avec un élève.

Le ministre de l'éducation nationale
Jean-Michel Blanquer

La ministre des sports
Laura Flessel

Annexe 1

Les taux d'encadrement applicables aux différentes activités physiques et sportives pouvant être pratiquées à l'école primaire

Ces taux constituent une exigence minimale d'encadrement. Toutefois, dans le respect de ces exigences, il revient à l'enseignant de définir le nombre d'encadrants nécessaires en tenant compte de l'âge des élèves, de leur pratique de l'activité et de l'activité concernée.

Pour mémoire, lorsque les activités physiques et sportives se déroulent dans un accueil collectif de mineurs régi par l'article R. 227-1 du code de l'action sociale et des familles, elles doivent être pratiquées dans le respect de la réglementation qui lui est applicable, et notamment selon les conditions particulières d'encadrement fixées par l'arrêté du 20 avril 2012 portant application de l'article R. 227-13 du code de l'action sociale et des familles. La convention liant les services de l'éducation nationale à l'accueil collectif de mineurs doit préciser les conditions d'encadrement en application de la réglementation en vigueur.

1. Taux d'encadrement pour les activités organisées dans le cadre d'une sortie scolaire occasionnelle

Élèves de maternelle ou de section enfantine	Élèves d'élémentaire
Jusqu'à 16 élèves, l'enseignant plus un intervenant agréé ou un autre enseignant.	Jusqu'à 30 élèves, l'enseignant plus un intervenant agréé ou un autre enseignant.
Au-delà de 16 élèves, un intervenant agréé ou un autre enseignant supplémentaire pour 8 élèves.	Au-delà de 30 élèves, un intervenant agréé ou un autre enseignant supplémentaire pour 15 élèves.

2. Taux d'encadrement renforcé

Le renforcement du taux d'encadrement concerne les activités suivantes :

- ski et activités en milieu enneigé (raquettes, luge par exemple) ;
- escalade et activités assimilées ;
- randonnée en montagne ;
- tir à l'arc ;
- VTT et cyclisme sur route ;

- sports équestres ;
- spéléologie (classes I et II uniquement) ;
- activités aquatiques et subaquatiques (sauf pour ce qui concerne l'enseignement de la natation qui relève de la circulaire n° 2017-127 du 22 août 2017 relative à l'enseignement de la natation dans les premier et second degrés) ;
- activités nautiques avec embarcation.

Le taux d'encadrement minimum pour ces activités est le suivant :

Élèves de maternelle ou de section enfantine	Élèves d'élémentaire
Jusqu'à 12 élèves, l'enseignant plus un intervenant agréé ou un autre enseignant.	Jusqu'à 24 élèves, l'enseignant plus un intervenant agréé ou un autre enseignant.
Au-delà de 12 élèves, un intervenant agréé ou un autre enseignant supplémentaire pour 6 élèves.	Au-delà de 24 élèves, un intervenant agréé ou un autre enseignant supplémentaire pour 12 élèves.

Il est, par ailleurs, à noter que la pratique des activités aquatiques, subaquatiques et nautiques est subordonnée à la détention soit d'une attestation de savoir-nager délivrée selon les modalités prévues par l'article D. 312-47-2 du code de l'éducation, soit du certificat d'aisance aquatique délivré selon les modalités prévues par l'article A. 322-3-2 du code du sport, modalités rappelées par la circulaire n° 2017-127 du 22 août 2017 relative à l'enseignement de la natation dans les premier et second degrés.

3. Les activités ne pouvant être pratiquées à l'école primaire

Parce qu'elles ne sauraient être considérées comme des activités d'enseignement, certaines activités ne peuvent, en aucun cas, être pratiquées dans le cadre scolaire. Il en est ainsi des activités physiques et sportives faisant appel aux techniques de l'alpinisme, des sports mécaniques (cette interdiction ne vise pas les activités liées à l'éducation à la sécurité routière) de la spéléologie (classes III et IV), du tir avec armes à feu, des sports aériens, du canyoning, du rafting et de la nage en eau vive, de l'haltérophilie et de la musculation avec charges, de la baignade en milieu naturel non aménagé, de la randonnée en haute montagne ou aux abords des glaciers, de la pratique de l'escalade sur des voies de plusieurs longueurs ainsi que des activités de via ferrata.

Annexe 2

Le recours à un intervenant extérieur dans le cadre des activités physiques et sportives

[La circulaire n° 2014-88 du 9 juillet 2014 relative au règlement type départemental des écoles maternelles et élémentaires publiques](#) rappelle le cadre d'intervention de tout intervenant extérieur participant aux activités d'enseignement.

1. L'enseignant définit le projet pédagogique dans le cadre du projet d'école

L'activité physique ou sportive, qu'elle se déroule dans le cadre des horaires obligatoires ou d'une activité facultative, est placée sous la responsabilité pédagogique de l'enseignant. Le projet pédagogique s'inscrit dans le cadre du volet pédagogique du projet d'école et est retranscrit dans un document écrit dont le directeur d'école conserve un exemplaire. Les conseillers pédagogiques de circonscription peuvent aider l'enseignant à la formalisation du projet.

2. L'autorisation du directeur d'école

Un intervenant, même s'il est agréé, doit être autorisé à intervenir sur le temps scolaire par le directeur d'école.

Lorsqu'une intervention ne s'inscrit pas dans le cadre d'une convention passée avec une structure partenaire, le directeur d'école vérifie préalablement à toute intervention et selon le statut de l'intervenant :

- pour les titulaires d'une carte professionnelle, la validité de cette dernière ; cette vérification peut être effectuée sur le site prévu à cet effet à l'aide du numéro de carte professionnelle, du prénom et du nom de naissance du titulaire :

<http://eapspublic.sports.gouv.fr/CarteProRecherche/Recherche> ;

- pour les intervenants bénévoles, tout document attestant de la délivrance de l'agrément par les services départementaux de l'éducation nationale.

Le directeur d'école informe les enseignants de la nécessité de lui faire part de toute difficulté survenue au cours d'une intervention et rappelle l'obligation d'interrompre toute intervention qui ne serait pas conforme au bon déroulement du service public de l'éducation. Il veille aussi à ce que soit remis aux intervenants un exemplaire du projet pédagogique concernant l'activité à laquelle ils apporteront leur concours ainsi qu'une copie du règlement intérieur de l'école.

Enfin, il fait part à l'IA-Dasen, sous couvert de l'IEN de circonscription, de tout manquement ou de tout incident ayant eu lieu au cours de l'intervention.

3. La préparation des interventions

La préparation de l'intervention donne lieu à un échange entre l'enseignant et l'intervenant sollicité. Lors de cet échange sont explicités les objectifs de la séquence et sont discutées les modalités de mise en œuvre. Les conseillers pédagogiques de circonscription peuvent appuyer les enseignants dans le cadre de cette préparation.

Ces échanges permettront à l'intervenant de s'inscrire dans un projet aux objectifs définis et partagés.

4. Les partenariats prévoyant des interventions régulières sont formalisés dans le cadre d'une convention

La mise à disposition récurrente de professionnels agréés fait l'objet d'une convention liant les services de l'éducation nationale à l'intervenant ou la structure, publique ou privée, employant les intervenants concernés. Cette convention constitue le support juridique du partenariat.

Le directeur d'école conserve en sa possession un exemplaire de chacune des conventions de partenariat prévoyant la mise à disposition de personnels agréés. Il signale à l'IEN de circonscription, sous couvert de l'IA-Dasen, tout manquement dans l'exécution de la convention.

La bonne exécution de la convention est favorisée par un accompagnement des personnels enseignants et des directeurs d'école par les conseillers pédagogiques EPS et les IEN de circonscription.

Avant signature, la convention est soumise pour avis au directeur d'école. Elle comporte les éléments suivants :

- les objectifs du partenariat ;
- les obligations de chaque partie (l'obligation pour l'enseignant de présenter à l'intervenant le projet pédagogique de l'activité pour laquelle il est sollicité et le règlement intérieur de l'école et l'obligation pour l'intervenant de respecter les modalités d'intervention fixées et d'adopter une attitude compatible avec le bon fonctionnement du service public de l'éducation) ;
- les éléments du projet d'école et, le cas échéant, du projet de circonscription ou du projet départemental dans le cadre duquel s'inscrit le partenariat ;
- la responsabilité pédagogique de l'enseignant qui est fondé à interrompre toute intervention dérogeant aux modalités fixées ;
- l'engagement du partenaire concernant la vérification de la qualification et de l'honorabilité des intervenants mis à disposition (titulaires de carte professionnelle ou fonctionnaires territoriaux) ;
- la possibilité pour l'éducation nationale d'interrompre toute collaboration avec un intervenant mis à disposition par le partenaire dont le comportement est incompatible avec le bon déroulement du service public de l'éducation ;
- les modalités d'intervention (fréquence, condition).

Sont annexés à la convention les éléments suivants :

- la liste des personnes agréées qui seront amenées à intervenir dans le cadre des activités concernées, mise à jour au moins annuellement

- la liste des titulaires de carte professionnelle avec nom, prénom, date de naissance, activités concernées et numéro de carte professionnelle ;
- la liste des fonctionnaires agissant dans l'exercice des missions prévues par leur statut particulier avec nom, prénom, statut particulier, activités concernées ;

- étant précisé que les intervenants relevant des catégories ci-dessus sont réputés agréés (cf. *infra*) ;

- la liste des agents non titulaires et des fonctionnaires agissant avec autorisation de leur employeur mais en dehors des missions prévues par leur statut particulier ;
- la liste de bénévoles, mis à disposition par la structure partenaire, ne répondant à aucun des cas évoqués supra ;

- étant précisé que les intervenants relevant de cette catégorie doivent être expressément agréés (cf. *infra*) ;

- le règlement intérieur de l'école ou le règlement type départemental si la convention est conclue au niveau du département.

Annexe 3

La procédure d'agrément des intervenants extérieurs apportant leur concours aux activités physiques et sportives

En vertu des dispositions des articles L. 312-3 et D. 312-1-1 et suivants du code de l'éducation, les intervenants extérieurs à l'école primaire sollicités dans le cadre de l'enseignement de l'éducation physique et sportive sont soumis à agrément.

L'agrément est une décision individuelle de l'IA-Dasen reconnaissant la capacité d'un individu à participer à l'encadrement de l'EPS sur le temps scolaire, capacité mesurée par des critères de compétence (diplôme ou statut) et d'honorabilité. Le non-respect de l'un de ces deux critères peut justifier le retrait de l'agrément par l'IA-Dasen.

En aucun cas, l'agrément ne constitue un droit à intervenir auprès des élèves sur le temps scolaire.

1. La délivrance de l'agrément

La procédure d'agrément est fonction du statut de l'intervenant. De manière générale, l'agrément est réputé obtenu dès lors que l'intervenant est un fonctionnaire agissant dans le cadre de son statut (professeur des écoles, professeur certifié ou agrégé d'EPS, éducateur territorial des activités physiques et sportives, conseiller territorial des activités physiques et sportives), ou un professionnel titulaire d'une carte professionnelle délivrée par les services de la direction départementale de la cohésion sociale/de la protection des populations (DDCS/PP).

a. Les personnes intervenant dans le cadre de leur activité professionnelle

Les personnes intervenant dans le cadre de leur activité professionnelle peuvent, dans certains cas, bénéficier d'une réputation d'agrément. Ainsi, si certains professionnels bénéficient d'une réputation d'agrément, une demande expresse d'agrément s'avère nécessaire pour d'autres.

Par ailleurs, la mise à disposition récurrente d'un agent public, réputé agréé ou bénéficiant d'un agrément exprès pour intervenir dans le cadre de l'enseignement de l'EPS, fait l'objet d'une convention avec la structure qui l'emploie.

Les services de l'éducation nationale signalent à l'employeur de l'intervenant tout comportement incompatible avec le bon fonctionnement du service public de l'enseignement.

Si l'intervenant ne respecte pas les modalités d'intervention fixées conjointement avec l'enseignant, les services de l'éducation nationale sont fondés à interrompre toute collaboration avec cet intervenant.

Les professionnels réputés agréés

Certains professionnels sont réputés agréés pour intervenir sur le temps scolaire dans le cadre de l'enseignement de l'EPS. Cela signifie que leur capacité à intervenir sur le temps scolaire est reconnue sans nécessité d'une décision expresse des services de l'éducation nationale. Cette réputation d'agrément concerne les personnes suivantes :

- les éducateurs sportifs titulaires d'une carte professionnelle en cours de validité sont réputés agréés pour intervenir sur le temps scolaire dans le cadre de l'activité concernée. Cette réputation d'agrément vaut pour la durée de validité de leur carte professionnelle ou la durée de validité de leur attestation de stagiaire et pour les seules activités qui y sont mentionnées. Avant l'intervention, ils doivent présenter au directeur d'école et à l'enseignant responsable du projet leur carte professionnelle valide les autorisant à enseigner l'activité concernée. La carte professionnelle peut faire l'objet d'une vérification en ligne sur le site prévu à cet effet (cf. *supra* : <http://eapublic.sports.gouv.fr/CarteProRecherche/Recherche>) ;

- les fonctionnaires dont les statuts particuliers prévoient l'enseignement ou l'encadrement d'une activité sportive sont réputés agréés pour l'activité concernée ;

- les enseignants (fonctionnaires ou agents contractuels de droit public) des établissements d'enseignement publics et des établissements d'enseignement privés sous contrat avec l'État sont réputés agréés pour l'activité concernée.

Les professionnels devant faire une demande expresse d'agrément

Les agents non titulaires non enseignants (employés en contrat à durée indéterminée ou en contrat à durée déterminée) et les fonctionnaires dont les statuts particuliers ne prévoient pas l'encadrement d'une activité physique, mais disposant d'une qualification répondant aux conditions prévues par l'article L. 212-1 du code du sport pour l'activité concernée peuvent être agréés par les services de l'éducation nationale sous réserve de répondre aux critères d'honorabilité. L'honorabilité de ces intervenants est vérifiée selon la même procédure que pour les bénévoles (cf. *infra* « 3.1.2 Les personnes intervenant à titre bénévole »), par

interrogation du fichier judiciaire automatisé des auteurs d'infractions sexuelles ou violentes (FIJAISV).

b. Les personnes intervenant à titre bénévole

Tous les intervenants bénéficiant d'une réputation d'agrément pour intervenir à titre professionnel sont également agréés pour intervenir à titre bénévole pour l'activité concernée.

Pour les intervenants bénévoles ne bénéficiant pas de la réputation d'agrément, ces derniers sont agréés par l'IA-Dasen après vérification des compétences et de l'honorabilité de l'intervenant. Les compétences des intervenants bénévoles sollicitant un agrément sont appréciées au regard des conditions alternatives suivantes :

- disposer d'une qualification répondant aux conditions prévues par l'article L. 212-1 du code du sport (diplômes, titres à finalité professionnelle et certificats de qualification figurant au tableau présenté en [annexe II-1 de l'article. A. 212-1 du code du sport](#) et au tableau annexé à [l'arrêté du 22 janvier 2016 fixant la liste des diplômes acquis jusqu'au 31 décembre 2015](#)) ;
- être détenteur d'un diplôme du brevet national de pisteur-secouriste ou du brevet national de sécurité et de sauvetage aquatique ;
- être détenteur d'une certification délivrée par une fédération sportive agréée prévue à l'article L. 211-2 du code du sport ;
- avoir réussi un test organisé par les services de l'État permettant de vérifier ses compétences pour l'exercice de l'activité concernée.

Afin de s'assurer de l'honorabilité des intervenants bénévoles, les personnels des directions des services départementaux de l'éducation nationale habilités à interroger le FIJAISV procèdent aux vérifications nécessaires. Les IA-Dasen et les recteurs d'académie veillent à ce que le nombre de personnes habilitées soit suffisant pour permettre aux services de s'assurer de l'honorabilité de tous les intervenants bénévoles. Les droits d'accès au FIJAISV sont délivrés par la direction générale des ressources humaines (DGRH D1) du ministère en charge de l'éducation nationale. Nominatifs, ils sont ouverts, sur demande du recteur d'académie ou de l'un de ses représentants.

L'agrément est délivré par l'IA-Dasen dans un délai de deux mois après la demande d'agrément déposée par l'intervenant dans le respect d'un calendrier fixé au niveau départemental (article L. 231-1 du code des relations entre le public et l'administration).

L'agrément des personnes intervenant à titre bénévole est délivré pour une durée d'un an. Le cas échéant, la mise en place d'une procédure de vérification annuelle des conditions d'honorabilité par une consultation du FIJAISV étend cette durée à cinq ans.

La demande d'agrément est complétée par la personne souhaitant être agréée pour intervenir à titre bénévole et adressée aux services départementaux de l'éducation nationale (cf. modèle de formulaire en annexe). Le tableau ci-dessous rappelle la procédure applicable par catégorie d'intervenants et par cadre d'intervention.

	Intervenants bénéficiant de la réputation d'agrément	Intervenants devant faire une demande expresse d'agrément et pour lesquels l'interrogation du FIJ AISV par les services de l'éducation nationale est obligatoire
Sollicités en tant que professionnel	Les fonctionnaires dont les statuts particuliers reconnaissent une compétence pour encadrer, animer ou enseigner l'activité concernée. Les professionnels titulaires d'une carte professionnelle en cours de validité délivrée dans les conditions fixées par l'article R. 212-86 du code du sport pour l'activité concernée. Les enseignants des établissements d'enseignement publics pour l'activité concernée.	Les fonctionnaires dont les statuts particuliers ne prévoient pas l'encadrement d'une activité physique ou sportive mais justifiant d'une qualification leur ouvrant droit à encadrer, animer ou enseigner une activité physique ou sportive contre rémunération conformément à l'article L. 212-1 du code du sport. Les agents publics non titulaires non enseignants mais justifiant d'une qualification leur ouvrant droit à encadrer, animer ou enseigner une activité physique ou sportive contre rémunération conformément à l'article L. 212-1 du code du sport.
Sollicités à titre bénévole	Tous les intervenants bénéficiant d'une réputation d'agrément pour intervenir à titre professionnel sont également agréés pour intervenir à titre bénévole pour l'activité concernée. Les enseignants des établissements d'enseignement privés sous contrat avec l'État pour l'activité concernée.	Toute personne ne bénéficiant pas de la réputation d'agrément pour l'activité concernée et souhaitant apporter son concours à l'enseignement de l'éducation physique et sportive dès lors qu'elle justifie des compétences dites techniques.

2. Le retrait d'agrément

Dès lors qu'un intervenant ne répond plus aux critères de compétence et d'honorabilité, l'IA-Dasen est fondé à lui retirer l'agrément.

Si le comportement d'un intervenant perturbe le bon fonctionnement du service public de l'enseignement, s'il est de nature à constituer un trouble à l'ordre public ou s'il est susceptible de constituer un danger pour la santé ou la sécurité physique ou morale des mineurs, l'agrément lui est retiré. Conformément à [la circulaire du 9 juillet 2014 relative au règlement type départemental dans les écoles maternelles et élémentaires publiques](#), en aucune circonstance, l'usage de la violence physique comme verbale par un intervenant extérieur ne saurait être toléré.

Le retrait d'agrément est une décision individuelle, soumise au contrôle du juge administratif, qui doit donc être motivée et notifiée à la personne concernée.

Dès lors qu'un dysfonctionnement n'est pas d'une gravité telle qu'il justifierait un retrait d'agrément, les services de l'éducation nationale peuvent décider d'interrompre la collaboration sans que cela n'emporte le retrait d'agrément.

3. Mise en place d'une collaboration entre les DSDEN et DDCS/PP

Les procédures d'information nécessaires sont mises en place pour que la liste des personnes titulaires d'une carte professionnelle et intervenant régulièrement dans le cadre scolaire soit établie par les services départementaux de l'éducation nationale et transmise à la DDCS/PP.

À partir de cette information, les services des DDCS/PP signalent aux services départementaux de l'éducation nationale tout retrait de carte professionnelle ou toute mesure administrative empêchant un intervenant de cette liste d'exercer au contact de mineurs.

Enfin, les services de l'éducation nationale informent les services de la DDCS/PP de tout dysfonctionnement qui s'est produit dans le cadre d'une activité organisée sur le temps scolaire concernant un éducateur sportif, bénévole ou professionnel, relevant de la compétence de la DDCS/PP.

Annexe 4

Formulaire de demande d'agrément pour les intervenants bénévoles, agents non titulaires ou fonctionnaires agissant en dehors des missions prévues par leur statut particulier

Civilité	
Nom d'usage	
Nom de naissance, si différent du nom d'usage	
Prénom	
Date de naissance	
Ville de naissance (avec le code postal)	
Pays de naissance	
Adresse postale	
Téléphone	
Courriel	
École(s) d'intervention	
Activité(s) concernée(s)	
Liste des diplômes, qualifications ou certifications attestant de la compétence technique pour l'activité concernée (justificatifs à joindre à la demande)	
Lettre d'engagement à respecter le règlement intérieur et les modalités d'intervention fixées avec l'enseignant	

Pluralité de l'Education physique et sportive dans le premier degré et étude de ses déterminants. Un enjeu de démocratisation scolaire ?

Les inégalités scolaires se forment dès l'école maternelle. L'objectif de ce mémoire est d'analyser la pluralité des contextes d'enseignement de l'Education physique et sportive (EPS) à l'école primaire, à travers les questions suivantes : délivre-t-on une formation équivalente selon le contexte d'enseignement ? La pluralité de l'EPS est-elle vectrice d'inégalités socio-scolaires ou constitue-t-elle une ressource pour répondre aux besoins variables selon les contextes ? La littérature montre que quelle que soit la configuration adoptée pour l'enseignement de l'EPS, le professeur des écoles (PE) garde la responsabilité de sa classe (Amans-Passaga, 2010). Néanmoins, en France, l'enseignement dans le premier degré autorise la participation d'intervenants extérieurs dès lors qu'ils inscrivent leur action éducative dans le cadre de partenariats avec les PE. Cette tradition du partenariat est particulièrement marquée dans l'enseignement de l'EPS (Baillat, Espinoza, & Vincent, 2001). Elle donne lieu à des situations de collaboration hétérogènes entre des acteurs appartenant à différentes institutions (Amans-Passaga, 2013), allant de la juxtaposition (caractérisée par des fonctionnements non concertés) au partenariat (caractérisé par un co-pilotage négocié) (Devos-Prieur & Loubet-Gauthier, 2002). Nous avons réalisé 8 entretiens semi-directifs avec des professeurs des écoles (PE), des conseillers pédagogiques de circonscription (CPC) et des conseillers pédagogiques départementaux (CPD) en charge de l'EPS, dans trois départements différents d'une même académie afin de percevoir des spécificités locales. Nos résultats indiquent que l'importance que les PE accordent à l'EPS dépend des pratiques personnelles, de la formation initiale et continue. Ensuite, les partenariats donnent lieu à des situations de co-interventions plus ou moins concertées, où les CPC et CPD favorisent les co-constructions négociées entre professionnels issus d'institutions différentes. Enfin, la répartition des moyens alloués à l'EPS semble inégale entre les communes, en particulier entre ville et campagne.

Mots-clés : Premier degré, Education physique et sportive, pluralité, partenariats, inégalités.

School inequalities are formed from kindergarten. The aim of this thesis is to analyze the plurality of teaching contexts of Physical Education (PE) in primary schools, through the following questions : Is equivalent training provided according to the teaching context ? Is the plurality of PE a vector of socio-educational inequalities or is it a resource for responding to needs that vary from one context to another ? The scientific literature shows that whatever the configuration adopted for PE teaching, teachers remain responsible for their class (Amans-Passaga, 2010). However, in France, primary education allows the participation of external speaker when they register their educational action in the framework of partnerships with teachers. This tradition of partnership is particularly pronounced in the teaching of physical education (Baillat, Espinoza, & Vincent, 2001). It leads to heterogeneous collaboration situations between actors belonging to different institutions (Amans-Passaga, 2013), going from juxtaposition (characterized by uncoordinated operations) to partnership (characterized by a negotiated co-piloting) (Devos-Prieur & Loubet-Gauthier, 2002). We conducted 8 semi-directed interviews with teachers, district educational advisers and department educational advisers, in three different departments of the same academy to perceive local specificities. Our results indicate that the importance teachers give to PE depends on personal practices and initial and ongoing training. Secondly, partnerships lead to more or less concerted co-teaching situations, where educational advisers favor co-constructions negotiated between professionals from different institutions. Finally, the distribution of resources allocated to PE seems uneven between municipalities, especially between town and countryside.

Keywords : Primary school, physical education, variousness, partnerships, inequality.