



HAL
open science

Analyse des “ modes de partenariats ”, entre professeurs des écoles et éducateurs sportifs

Fanny Raingeaud

► **To cite this version:**

Fanny Raingeaud. Analyse des “ modes de partenariats ”, entre professeurs des écoles et éducateurs sportifs. Sciences du Vivant [q-bio]. 2021. dumas-04499857

HAL Id: dumas-04499857

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04499857>

Submitted on 11 Mar 2024

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



Analyse des « modes de partenariats », entre professeurs des écoles et éducateurs sportifs

**PRESENTE PAR
RAINGEAUD Fanny**

pour obtenir le diplôme de
**MASTER STAPS –
DEVELOPPEMENT INTEGRATION SPORT ET
CULTURE**

Mémoire de recherche

Sous la direction scientifique de :

M. LE YONDRE François

**Maitre de conférences à l'Université de
Rennes 2**

Année universitaire 2020/2021



Analyse des « modes de partenariats », entre professeurs des écoles et éducateurs sportifs

**PRESENTE PAR
RAINGEAUD Fanny**

pour obtenir le diplôme de
**MASTER STAPS –
DEVELOPPEMENT INTEGRATION SPORT ET
CULTURE**

Mémoire de recherche

Sous la direction scientifique de :

M. LE YONDRE François

**Maitre de conférences à l'Université de
Rennes 2**

Année universitaire 2020/2021

Remerciements

Un grand merci à François Le Yondre, non seulement pour la qualité de son suivi mais également pour sa posture compréhensive vis-à-vis de mes projets de l'année.

Merci aux PE et ETAPS qui ont accepté de me parler de leurs interventions en EPS et m'ont fait découvrir, tous avec passion, leur terrain d'exercice professionnel. Une attention toute particulière à Caroline pour son investissement et sa réactivité.

Pour finir je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont accompagnée cette année, collègues réalisant leurs mémoires en sociologie pour nos échanges constructifs, amis grâce à qui j'ai pu saisir des opportunités de découverte du terrain d'étude spécifique que constitue la région parisienne, et toutes les personnes avec qui j'ai pu échanger sur mon sujet grâce aux hasards de la vie telle la rencontre avec la CPC de Grenoble.

SOMMAIRE

SOMMAIRE	5
I. Introduction	6
II. Le « nouveau modèle d'encadrement » de l'EPS à l'école primaire.....	9
III. Professeurs des écoles et ETAPS, portraits croisés.....	19
IV. Théorie sociologique.....	37
V. Problématique et hypothèses	42
VI. Méthode et terrain de recherche.	44
VII. Résultats	53
VIII. Limites et perspectives.....	82
IX. Conclusion	85
Bibliographie.....	87
Liste des abréviations	95
Table des concepts	97
Table des auteurs.....	98
Table des matières	102
Table des annexes :	105

I. Introduction

« *L'enseignement de l'éducation physique et sportive est dispensé dans les écoles maternelles et élémentaires [...] par les enseignants du premier degré, réunis en équipe pédagogique. [...] Toutefois, un personnel agréé et disposant d'une qualification définie par l'État peut assister l'équipe pédagogique, avec son accord et sous la responsabilité de celle-ci.* ». Cet article du Code de l'éducation (L.312-3) témoigne de ce que l'Inspecteur Générale de l'Education Nationale, C. Loarer, et l'Inspecteur Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche, J. Sallé, dans le rapport n°2012-035 portant sur « *la pratique sportive à l'école primaire* », nomme un « *encadrement pédagogique en mutation* » (2012). Quelle forme prend alors ce « *nouveau modèle d'encadrement* » (*ibid*) de l'EPS à l'école primaire ? Qui en sont les acteurs ? Quels effets sur l'enseignement de la discipline et quelles implications pour les élèves ?

En tant que discipline scolaire obligatoire l'EPS est régie par des programmes qui définissent institutionnellement les objectifs quelle poursuit, ses enjeux et finalités. En ce qui concerne l'enseignement de l'école maternelle il n'est pas question d'EPS à proprement parler mais bien d'activité physique, artistique et langage corporel (BOEN n°31 du 30 juillet 2020). Pour l'école élémentaire ce sont les programmes du cycle 2, dit cycle des apprentissages fondamentaux, concernant les élèves du CP au CE2, et du cycle 3, dit cycle d'approfondissement, concernant les classes de CM1 et CM2. « *Tout au long de la scolarité, l'éducation physique et sportive a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble.* » (BO n°11 du 26/11/2015). De plus la discipline entend répondre « *aux enjeux de formation du socle commun* », et tente donc de construire chez les élèves cinq compétences travaillées qui sont la déclinaison disciplinaire des compétences générales du Socle Commun de Connaissance Compétences et Culture (S4C, 23/04/2015). Ce curriculum prescrit « *fournit généralement un ensemble d'orientations assez claires quant à la nature des contenus enseignés* » (Combaz et Hoibian, 2009). Dans quelle mesure les textes officiels sont-ils mobilisés par les intervenants en EPS à l'école primaire ? Comment les dispositions particulières dont disposent les enseignants et qu'ils ont progressivement incorporées au cours de leur trajectoire biographique et de formation, les conduisent-elles à s'y référer de manière variable ?

Introduction

Dans les textes officiels – arrêté du 9/11/2015, paru au Journal Officiel du 24/11/2015 – l’enseignement de l’EPS en primaire est de 108 heures par an, ce qui équivaut à une durée hebdomadaire moyenne de trois heures. Cependant, « *les trois heures demandées sont très rarement effectives* » (Loarer & Sallé, *op cited*). Un rapport plus récent souligne également qu’à la place « *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). Dans la même veine Valéry Debuchy, alors doyenne de l’inspection générale EPS, déclare que l’EPS dans le premier degré est dispensée au mieux 1h30 par semaine, quand elle n’est pas abandonnée (Debuchy, 2017). Il semblerait d’après nos enquêtes que les interventions d’éducateurs sportifs dans les écoles tendent à réduire ce schisme entre la quantité de pratique souhaité au niveau institutionnel et le nombre d’heures réellement effectuées : « *et du coup, vu qu’elle fait une heure, je fais une heure toute seule aussi de mon côté.* » (Morgane, professeure des écoles) ; « *si on n’était pas là, elles ne feraient pas deux heures par semaine je pense* » (Caroline, éducatrice). Ces manquements en termes de pratiques physiques à l’école primaire ont de quoi surprendre dans un contexte où la sédentarité est la quatrième cause de mortalité dans le monde et est perçue comme un « *fléau moderne* » (Gatouillat, 2018). Une étude réalisée par des chercheurs de l’Organisation Mondiale de la Santé, parue dans *The Lancet Child & Adolescent Health* (2019), affirme que 80% des adolescents du monde ne sont pas assez actifs, taux effrayant qui inviterait à revaloriser la pratique physique à l’école primaire alors que l’on sait que l’acquisition d’un habitus santé, et notamment d’un mode de vie actif, est un processus qui s’ancre chez l’enfant dès son plus jeune âge. La mise en place de partenariats en EPS à l’école primaire favorise-t-elle réellement la réalisation des heures allouées à la discipline dans les programmes ? Va-t-elle dans le sens d’une revalorisation quantitative et/ou qualitative de la discipline, nécessaire au regard des enjeux actuels ? Quelles inflexions de l’EPS en élémentaire ces partenariats engagent-ils ? Existe-t-il plusieurs formes/types de partenariats susceptibles donc de faire évoluer différemment l’EPS ?

Les politiques s’emparent de cette problématique en souhaitant faire « *bouger plus* » les élèves à l’école primaire, « *pour y parvenir, l’ambition est de faire converger les efforts de tous les acteurs : enseignants du premier degré, professeurs d’EPS, et de créer davantage de passerelles entre le monde scolaire et le monde associatif sportif* » (communiqué de presse du ministère de l’Education Nationale de la Jeunesse et des Sports, 2020). Le partenariat

Introduction

professeurs de écoles/personnel agréé généralement issu du monde sportif est un dispositif mis en place depuis plusieurs années déjà, c'est cette « passerelle » dont on choisit d'étudier les tenants et les aboutissants. Parallèlement à ce discours des ministres Jean Michel Blanquer et Roxana Maracineanu, les acteurs de l'EPS - enseignants, doyens STAPS, chercheurs, syndicats – ravivent un débat historique concernant les relations entretenues entre sport et EPS. Si la question faisait polémique dans les années 70 avec l'épisode des Centres d'Animation Sportive (CAS) elle semble être revenue d'actualité. Ainsi, alors que certains acteurs vont jusqu'à questionner le « S » d'EPS dans l'idée de « *rompre les ponts avec la référence sportive* » (Dietsch, Durali & Le Meur, 2020), l'ex président de la Conférence des Directeurs et Doyens STAPS (C3D) développe l'idée que certes les enseignants n'ont pas la même professionnalité que les entraîneurs ou éducateurs sportifs, mais qu'ils « *ont un objet commun, les Activités Physiques et Sportives et Artistiques* » (APS) dans le sens où « *le « sport » n'appartient à personne et chacun en fait ce qu'il entend* » (Delignières, « EPS et sport, faut-il enlever le « S » d'« EPS » ? », 2020). Finalement, s'interroger sur la « *différence entre EPS et sport* » n'est peut-être « *pas la bonne question* » (Pontais, 2020), il s'agirait plutôt de s'interroger sur la spécificité de l'EPS en matière de sport. Les partenariats en EPS à l'école primaire impliquent des professionnels de l'éducation nationale et des professionnels issus du mouvement sportif, il est alors intéressant de s'interroger sur leur prise de position dans ce débat d'actualité. Quelle différence font les acteurs de la discipline entre le sport et l'EPS ? Dans l'hypothèse où les potentiels partenaires auraient des conceptions différentes de la discipline et de ses relations entretenues avec le sport, cela influence-t-il le « mode de partenariat » mis en place ? Inversement les « modes de partenariats » ont-ils un effet sur ce qu'est, en pratique, l'EPS ?

Finalement la question des partenariats entre professeur des écoles et éducateurs sportifs se trouve au croisement d'une multiplicité d'enjeux politiques et d'actualités qui participent à mettre dans une forme d'incertitude institutionnelle l'EPS en primaire. A partir de ces questionnements nous souhaitons interroger la possibilité de mise en place de réels partenariats en EPS à l'école primaire. Dans quelles conditions un dispositif de partenariat est-il élaboré ? Quelles relations entretiennent alors professeurs des écoles et éducateurs sportifs ? Dans quelle mesure l'appartenance à deux corps professionnels distincts des acteurs intervenant dans le cadre du partenariat oriente-t-elle leurs conceptions de la discipline ? Ces conceptions peuvent-elles entrer en adéquation ? Quelles incidences sur le mode de partenariat établi ?

II. Le « nouveau modèle d'encadrement » de l'EPS à l'école primaire

1. Le partenariat : naissance du concept et éléments de définition

Le « partenariat » est un référentiel qui s'est imposé dans de nombreuses politiques publiques (Muller, 2019) jusqu'à faire figure de « *fait social total compte tenu de son caractère omniprésent dans tous les espaces sociaux et sa capacité à mettre en forme la société* » (Baluteau, 2017). L'expansion du dispositif est à comprendre dans un contexte néolibéral, prônant une modernisation de l'Etat et de l'action publique par des « *réformes d'inspiration néomanagériale* » (Visscher & Varone, 2004). L'école, en tant qu'appareil idéologique d'état (Althusser, 1970) n'échappe pas à cette tendance. Alors que le partenariat « *se présente désormais dans les entreprises privées et dans le secteur public comme une modalité de travail évidente* », qu'il devient « *un modèle de fonctionnement dans tous les domaines professionnels* », « *une promesse de réussite et une croyance en un progrès* », à l'échelle de « *l'espace scolaire* » on « *assiste à sa banalisation* » (Baluteau, 2017).

« *Le partenariat est devenu au tournant des années 1970 une injonction institutionnelle à faire ensemble* » (Grasset, 2015), cette « *mode des partenariats* » (Marx & Reverdy, 2020) se diffuse dans les réflexions en enseignement dans un contexte où est souligné l'importance d'une « *école en osmose avec son environnement* » (Zay, 1994). Le colloque de 1993 de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), institution majeure de la recherche et de la diffusion des savoirs dans le domaine de l'éducation, est d'ailleurs orienté sur cette question. A la fin du XX^{ème} siècle on distingue le développement de partenariats de nature divers en milieu scolaire, ceux dit « *internes* » - entre deux enseignants – et ceux dit « *externes* » - où « *un maître travaille avec un intervenant extérieur* » (Devos-Prieur & Loubet-Gauthier, 2002). La réglementation des partenariats est une étape fondamentale dans le développement de cette tendance, la « *Charte départementale de partenariat* » (23/09/2005) en est un exemple. Elle établit certains principes tel que celui postulant que l'enseignant ne doit pas se décharger mais assurer sa pleine responsabilité même s'il confie la partie technique de l'intervention. « *De manière générale le contexte institutionnel français favorise les partenariats pour l'enseignement de certaines disciplines à l'école dont l'EPS* » (Amans Passaga, 2010).

Le « nouveau modèle d'encadrement » de l'EPS à l'école primaire

Plusieurs auteurs s'intéressent à la notion de partenariat et il en résulte une multitude de définitions, il semble alors pertinent de souligner les « *traits définitoires communs* » au concept (Mottier et Lopez, 2016) plutôt que de chercher à en donner une signification arrêtée. Les éléments caractérisant le partenariat et qui semblent faire consensus sont les suivants : la présence d'un objet commun aux partenaires, un dispositif qui s'inscrit potentiellement dans la durée et, finalement, qui implique plusieurs partenaires issu.e.s de cultures professionnelles souvent différentes (Marx et Reverdy, 2020). La construction du rapport entre les identités partenaires nécessite « *une négociation* » (Mérini, 2001) et implique alors des conflits potentiels « *liés aux cultures professionnelles différentes, aux représentations de ce qu'est l'école et de ce que les partenaires peuvent lui apporter, ou encore aux divergences de bénéfices ou d'intérêts liées à toute négociation.* » (Marx et Reverdy, 2020). Des conflits naissent-ils entre éducateurs sportifs et professeurs des écoles lors de l'enseignement de l'EPS dans le cadre d'un partenariat ? Sur quoi portent-ils ? Quelles sont les rapprochements possibles entre les deux cultures professionnelles et les divergences fondamentales façonnant la construction du rapport entre les deux identités partenaires ?

Dès lors, au regard de la complexité des relations induites par une « *injonction institutionnelle* » qui est celle d'agir ensemble, il est possible de distinguer différents « *modes de partenariats à l'école élémentaire* » (Devos-Prieur & Loubet-Gauthier, 2002).

2. Typologie des modes de co-interventions à l'école élémentaire

En tant que discipline d'enseignement où la mise en place de partenariat est privilégiée (Baillat, Espinoza, & Vincent, 2001), l'EPS sert de cas d'étude. La mise en œuvre d'un tel dispositif est par exemple analysée dans le cadre de l'enseignement de la voile en éducation physique à l'école primaire (San José et Devos Prieur, 2000). Les auteurs y soulignent alors que le partenariat se construit « *entre concurrence et coopération* ». Odile Devos Prieur poursuit cette démarche de caractérisation des partenariats à l'école élémentaire et, s'associant à Elisabeth Loubet Gauthier, en présente une typologie (2002). Quatre types de relations sont alors identifiées :

- Il est question de « *juxtaposition* » lorsque la situation est conflictuelle, que chacun des partenaires a son référentiel propre et que la communication est par conséquent absente.

Le « nouveau modèle d'encadrement » de l'EPS à l'école primaire

- Dans le cas de la « **subordination** » l'ascendant statutaire de l'enseignant est visible et par conséquent la co-intervention est inexistante. Ce type de polyvalence est qualifiée de « scolaire ». Les auteurs en donnent un exemple en EPS : le professeur des écoles alors titulaire d'une licence STAPS ne partage pas sa souveraineté de décision avec l'éducateur sportif, estimant « *avoir plus de compétences que [celui-ci] pour enseigner l'EPS* » (verbatim enseignant, Devos-Prieur et Loubet Gauthier, 2002). Cette illustration permet non seulement de montrer la place de choix accordée à l'EPS dans les études sur le fonctionnement des partenariats, mais également de souligner l'importance des formations suivies par les individus dans la construction des dispositions à mettre en œuvre un réel partenariat, nous y reviendrons.
- Dans la situation de « **délégation** » une relation de confiance est établie entre les partenaires qui se partagent les responsabilités. Par exemple « *la responsabilité pédagogique est donnée à l'intervenant, la responsabilité institutionnelle reste celle du maître titulaire* ». L'enseignant.e utilise la compétence du partenaire mais il n'y a plus de réelle co-intervention.
- Pour finir ils identifient le « **partenariat** » - notons ici que la terminologie peut prêter à confusion dans le sens où partenariat est à l'origine l'hyperonyme de juxtaposition, subordination et délégation... - en tant que relation qui correspond le plus aux attentes institutionnelles. L'enseignement y est piloté par les deux acteurs, ceux-ci ont un référentiel commun qui a été négocié lors de rencontres pendant mais également en dehors des séances.

Les modalités de relation entre les acteurs s'expliquent entre autres par leurs représentations : la représentation que l'individu a de son propre rôle et la représentation qu'il a du rôle de l'autre (Devos-Prieur & Loubet Gauthier, 2002). On peut ajouter à cela les représentations qu'ils se font respectivement de l'élève, de la discipline, etc. Quelles représentations respectives se font les professeurs des écoles et les éducateurs sportifs de leur rôle dans l'enseignement de l'EPS en primaire ? Comment se représentent-ils le rôle de l'autre ? Dans quelle mesure ces éléments impactent-ils le mode de relation entre partenaires ?

Le « nouveau modèle d'encadrement » de l'EPS à l'école primaire

Les études montrent que si la simple présence d'un co-intervenant dans une discipline scolaire n'a pas d'influence directe sur l'intérêt porté par les élèves à cet enseignement, tout comme le statut de l'intervenant, les « *modalités de relation dans le binôme* », elles, ont leur importance (Devos-Prieur et Loubet-Gauthier, 2002). Ainsi chercher à comprendre comment les dispositions sociales des acteurs entrent en jeu dans la construction des « *modes de partenariat* » est une démarche porteuse de signification dans l'idée d'impliquer davantage les élèves en EPS.

3. Les partenariats en EPS à l'école primaire

Dans l'article L.312-3 du Code de l'éducation présenté en introduction¹ il est précisé que l'intervenant extérieur, « *peut assister* », et non pas « *assiste* », l'équipe pédagogique. La mise en place de partenariat en EPS en primaire n'est donc pas systématique. Dès lors à quelles conditions un personnel agréé intervient-il en EPS en primaire ? A qui revient la prise de décision concernant la mise en place du partenariat ? Qui sont ces personnels agréés disposants d'une qualification donnée par l'état ?

A. Les personnels agréés, patchwork de statuts.

Comme pour symboliser la complexité liée à la multiplicité des statuts des potentiels « *personnels agréés* », aucun document, institutionnel ou scientifique, ne les liste ou ne les répertorie. Le terrain d'étude que constitue l'EPS 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* » (Querio, 2019). Nous allons donc commencer par évoquer différents statuts qui donnent la possibilité aux individus d'intervenir en EPS à l'école primaire aux côtés d'un professeur des écoles, tout en essayant d'éclaircir les liens entretenus entre ces statuts et leurs différences institutionnelles fondamentales.

¹ *« *L'enseignement de l'éducation physique et sportive est dispensé dans les écoles maternelles et élémentaires [...] par les enseignants du premier degré, réunis en équipe pédagogique. [...] Toutefois, un personnel agréé et disposant d'une qualification définie par l'État peut assister l'équipe pédagogique, avec son accord et sous la responsabilité de celle-ci.* » (Article L.312-3 du Code de l'éducation).

Le « nouveau modèle d'encadrement » de l'EPS à l'école primaire

Il s'agit dans un premier temps de distinguer les éducateurs/éducatrices sportifs/sportives et moniteurs/monitrices sportifs/sportives, spécialistes d'une discipline sportive ou d'un domaine sportif, des professionnels territoriaux des APS, polyvalents en termes d'activités physiques et sportives.

La différence fondamentale entre un éducateur sportif et un moniteur sportif se fait au niveau du diplôme obtenu et de l'institution qui délivre ce diplôme. En effet le premier devient « professionnel du sport [...] apte à encadrer une activité sportive particulière » (ONISEP, 2020) après l'obtention d'un diplôme délivré par l'état. Ce diplôme est généralement un Brevet professionnel de la Jeunesse de l'Education Populaire et du Sport (BPJEPS), diplôme de niveau bac, dont il existe aujourd'hui 28 mentions réparties au sein de deux grandes spécialités (« animateur » et « éducateur sportif »). L'éducateur sportif peut également être titulaire d'un Diplôme d'Etat de la Jeunesse de l'Education Populaire et du Sport (DEJEPS) de niveau bac+2, ou d'un Certificat de Qualification Professionnel (CQP) permettant d'animer de manière occasionnelle. Le moniteur de sport lui obtient un brevet fédéral en passant un diplôme d'initiateur, d'éducateur ou d'entraîneur associé à une fédération sportive spécifique.

Dans la catégorie des professionnels territoriaux des APS, les Educateurs Territoriaux des Activités Physique et Sportives (ETAPS) sont les plus susceptibles d'intervenir en partenariat avec un professeur des écoles sur le terrain, à l'école primaire. Ce sont des fonctionnaires de catégorie B, ils obtiennent ce statut, défini par les décrets du 22/03/2010 et 30/05/2011 (n°2011-605), après avoir passé un concours comportant des épreuves écrites, orales et physiques, et peuvent être employés par les communes, départements, régions ou structures intercommunales. Les Opérateurs Territoriaux des APS (OTAPS), fonctionnaires de catégories C, peuvent intégrer par voie d'examen la catégorie des ETAPS et ainsi également amenés à être un de ces « personnels agréés » auxquels nous nous intéressons. Enfin les Cadres Territoriaux des APS (CTAPS), qu'il convient de présenter dans la continuité des deux autres statuts, ont pour mission de coordonner et assurer l'encadrement d'une équipe d'éducateurs sportifs et non pas d'intervenir sur le terrain. Ils sont eux des fonctionnaires de catégorie A.

Pour finir, ce « personnel agréé » peut être un Professeur de la Ville de Paris (PVP), réel « cas particulier » à l'échelle nationale. Ce statut existe depuis 1970 pour des intervenants de trois disciplines : l'éducation musicale, les arts visuels et l'EPS. Cette spécificité territoriale nous permet de clore l'énumération des principaux statuts envisageables pour ce « personnel

Le « nouveau modèle d'encadrement » de l'EPS à l'école primaire

agréé » et nous amène à réfléchir sur la question de la décentralisation des politiques éducatives et sportives et leur impact sur la mise en place des partenariats en EPS à l'école primaire.

La terminologie utilisée par la suite pour caractériser l'intervenant extérieur dans le cadre des partenariats variera en fonction des contextes d'énonciation. Il sera parfois nommé ETAPS, puisque ce sont les intervenants auxquels nous nous intéressons en premier lieu et qui seront les sujets de ce mémoire, et parfois « éducateur sportif » lorsque l'on voudra caractériser la professionnalité du personnel agréé de manière plus générale. Cette distinction a un sens au niveau sociologique et institutionnel, et permettra parfois de souligner les spécificités des premiers vis-à-vis des seconds, par exemple sur la question de l'existence d'un espace de revendications des droits professionnels. L'usage des termes fluctuera donc de façon intentionnelle et non hasardeuse.

B. La mise en place des partenariats : une responsabilité territoriale

Le rôle de l'Etat dans la construction de partenariats passe par l'application de circulaires, cependant « *c'est bien au niveau local et avec les partenaires institutionnels que sont les collectivités locales et les rectorats, que la politique éducative doit être négociée, structurée* » (Voléry, 2008). Le cas des PVP illustre ce phénomène de décision à une échelle plus resserrée et est une conséquence de la décentralisation. Ce modèle de gouvernance, qui se développe depuis les années 1980, 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). Plusieurs processus dans les années 1980 modifient les relations entre le national et le local et complexifient l'histoire de la décentralisation (Marx et Reverdy, 2020) :

- La déconcentration : « *processus d'aménagement de l'État unitaire qui consiste à implanter dans des circonscriptions locales administratives des autorités administratives représentant l'État. Ces autorités sont dépourvues de toute autonomie et de la personnalité morale* »
- La territorialisation des politiques éducatives, « *instrument central du développement des nouveaux modes de collaboration internes à l'Éducation nationale, entre l'Éducation nationale et les autres ministères et entre l'État et les collectivités territoriales* » (Van Zanten, 2004)

Le « nouveau modèle d'encadrement » de l'EPS à l'école primaire

- La décentralisation enfin, qui est « *un processus d'aménagement de l'État unitaire qui consiste à transférer des compétences administratives de l'État vers des entités (ou des collectivités) locales distinctes de lui* »

Les partenariats en EPS à l'école primaire ne sont pas imposés aux enseignants par le national mais dépendent des volontés individuelles et des impulsions locales ou territoriales. Les enseignants eux-mêmes ou les directeurs d'établissements peuvent être demandeurs de la mise en place d'un tel dispositif. Les Conseillers Pédagogiques (CP), ayant pour mission de faire appliquer la politique éducative au niveau local, constituent une pièce maîtresse dans la compréhension du puzzle qu'est la mise en œuvre de partenariats. Exerçant à l'échelle d'une circonscription (CPC) auprès de l'inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche (IGESR), ou au niveau du département (CPD) auprès de l'inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale (IADasen), ils sont en possession du Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Ecoles Maître Formateur (CAFIPEMF). Des options de ce certificat, comme « éducation physique et sportive », attestent d'une compétence spécifique dans un niveau ou un domaine d'enseignement. Les missions du conseiller pédagogique du premier degré sont principalement d'ordre pédagogique. 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, et la mise en œuvre de la politique éducative. Il s'agit d'avoir conscience de l'existence de ces acteurs et de leur implication dans la mise en place de partenariats en EPS à l'école primaire. En effet ils peuvent potentiellement impacter, par leurs discours et actions, la forme que prend un partenariat entre un professeur des écoles et un intervenant extérieur.

Le fait que la politique de mise en place de partenariat en EPS à l'école primaire se concrétise au niveau local pose le problème des inégalités territoriales. « *On constate plutôt un écart entre les volontés politiques nationales et la manière dont les acteurs et actrices au niveau local s'emparent de ces politiques* » (Montoya, 2013). Le débat sur la décentralisation s'ancre autour de cette question de gestion des inégalités. En effet, « *soucieux de répondre à une demande sociale mais craignant d'accroître les inégalités, les gouvernements successifs hésitent donc depuis vingt ans entre le maintien d'un système centralisé ou la liberté laissée aux acteurs locaux de s'organiser* » (Troger & Ruano-Borbalan, 2015). Le cas des partenariats en EPS à l'école primaire nous semble doublement impacté par ce modèle de gouvernance. Placé à l'intersection de l'expression des inégalités territoriales en termes de politiques

Le « nouveau modèle d'encadrement » de l'EPS à l'école primaire

éducatives mais aussi de politiques sportives, n'est-il pas un modèle d'enseignement offert de manière inégalitaire sur le territoire ? Les élèves français de l'enseignement primaire ont-ils, tous, la même probabilité de se voir proposer en EPS un encadrement sous forme de partenariat ?

Malheureusement aucune étude ne s'est penchée sur la question de la répartition entre les territoires, ou type d'établissements, des partenariats en EPS à l'école primaire. Cependant on peut émettre l'hypothèse que celle-ci se révèle inégale au regard de plusieurs facteurs. Tout d'abord, du côté des enseignants, Marx et Reverdy (2020) pointent la lourdeur des démarches administratives pour mettre en place un partenariat, développer un tel dispositif demande donc un investissement personnel de l'enseignant et une certaine motivation de celui-ci pour le projet. Or, au regard de la plus grande vulnérabilité des professeurs d'écoles primaires en réseau REP à ressentir le « *malaise enseignant* » défini par Anne Barrère (2017), caractérisé par une démotivation et un manque d'enthousiasme, on se doute que les élèves d'éducation prioritaire auront moins d'opportunités de se voir offrir un encadrement sous forme de partenariat. D'autres facteurs expliquent l'inégale répartition des partenariats en enseignement de manière général, notamment le fait que ceux-ci dépendent des « *subventions municipales* », de « *l'argent des parents d'élèves* », de « *l'environnement social et culturel* » de l'école (Garnier, 2003). De plus la répartition inégale de l'offre sportive sur le territoire influence également les potentialités d'intervention d'un personnel agréé en milieu scolaire. En effet pour qu'un partenariat soit mis en place il s'agit d'avoir « à disposition » un personnel agréé prêt à s'investir dans le projet. Or, d'une part les choix d'emploi et de formation d'ETAPS se définissent à l'échelle territoriale et diffèrent donc en fonction des régions, départements ou communautés de commune. D'autre part, la présence d'éducateurs sportifs sur un territoire est intrinsèquement liée à l'offre associative sportive de celui-ci, offre que l'on sait être inégalement répartie (Ravenel, 2006).

Cette contextualisation sur la mise en place des partenariats, c'est-à-dire les conditions de mise en place de celui-ci, l'organisation territoriale du dispositif, son inscription au cœur de dynamiques d'inégalités sociales, est indispensable pour appréhender la mise en place des partenariats en EPS à l'école primaire dans leur complexité. Cela permet également de comprendre que le degré d'autonomie des acteurs au sein du dispositif pourra être variable en fonction des conditions de mise en place de celui-ci : souhaité ou imposé (Garnier, 2003).

C. Mettre en place de « réels » partenariat en EPS, est-ce possible ?

Alors que le rapport de l'IGEN (n°2007-247) souligne la nécessité pour le PVP et le professeur des écoles de travailler « ensemble » - le terme est en gras dans le texte – et que le partenariat est une « *une injonction [...] à faire ensemble* » (Grasset, 2015), les professeurs des écoles parviennent-ils réellement à travailler de concert avec les intervenants extérieurs dans le cadre de l'EPS à l'école primaire ? Les modes de partenariats établis en EPS ne prennent-ils pas plutôt la forme de « juxtaposition », « subordination » ou encore « délégation » ?

La littérature offrant des pistes de réponses à ces interrogations relève principalement du champ de la sociologie-didactique voire de la didactique. L'EPS à l'école primaire n'est pas un objet d'étude aussi régulier que l'EPS dans le secondaire et la plupart des études se penchant sur cet objet de recherche se défendent d'une approche didactique. Les résultats de ces recherches peuvent servir de source pour appréhender les comportements des intervenants en EPS à l'école primaire, que l'approche se fasse par l'analyse des interventions de professeurs des écoles uniquement (Pontais & Guenon, 2014), selon une focale sur les intervenants extérieurs (Dubois & Amans-Passaga, 2017) ou encore qu'elles s'attachent à étudier l'articulation de leurs interventions (Amans-Passaga, 2010).

Les études en sociologie didactique viennent alors appuyer le constat de la difficulté de mise en place de « réels partenariats » en EPS à l'école primaire. Tout d'abord la tendance des PE à se sentir « peu compétents » en EPS est soulignée (Pontais & Guenon, 2014) et permettrait ainsi d'expliquer le format de « délégation ». De plus, les auteurs de ce champ de recherche identifient une « *juxtaposition des 2 systèmes didactiques en interférence* » dans le cadre de l'articulation didactique d'intervenants associés en EPS (Amans-Passaga, 2010). Certaines études vont même jusqu'à souligner les conflits et désaccords pouvant naître entre les deux « soi-disant partenaires », par exemple autour de la question des variables didactiques. A propos du choix d'autoriser ou non le blocage de balle en volley-ball (Amans-Passaga & Verscheure, 2020), on peut assister à un désaccord entre un PE et un éducateur sportif. Le premier serait alors favorable à cette variable, souhaitant proposer une Forme de Pratique Scolaire (FPS) résultant d'un traitement didactique de l'activité physique, sportive et artistique (APSA), alors que le second y serait opposé, entendant faire pratiquer une forme au plus proche de la pratique sportive fédérale.

Le « nouveau modèle d'encadrement » de l'EPS à l'école primaire

Le recours aux résultats de recherche en didactique portant sur l'étude de partenariats nous permet d'appuyer le constat de la difficulté de mise en place de réels partenariats. Cependant si la plupart des articles soulignent cette difficulté, peu d'études cherchent à comprendre pourquoi cette mise en place de réels partenariats s'avère aussi complexe. La tendance ces dernières années serait à une « *désociologisation* » des travaux en didactique (Johsua, Lahire, 1999), or de nombreux auteurs soulignent « *tout l'intérêt* » qu'il pourrait y avoir à « *opérer une problématisation sociologique de questions didactique socialement vives* » (Lenzen & Deriaz, 2015), au-delà de « *cette boîte noire qu'est la classe* » (Poggi, Verscheure, Musard, Lenzen, 2010). Nous défendons alors l'idée qu'un point de vue sociologique de la question des partenariats en EPS à l'école primaire permettrait de mieux comprendre les formes qu'ils prennent.

Par ailleurs dans le cadre de notre étude nous considérerons aussi les éléments de l'action didactique des intervenants en EPS à l'école primaire comme l'expression de leur dispositions mise en œuvre dans l'enseignement de cette discipline et nous y accorderons une place de taille.

III. Professeurs des écoles et ETAPS, portraits croisés.

Les intervenants en EPS à l'école primaire tentent de répondre aux exigences institutionnelles et de faire de chaque élève « *un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble* » (BO n°11 du 26/11/2015). N'est-il pas attendu du Professeur des écoles et de l'éducateur territorial des APS qu'ils réalisent le même « métier » dans ce contexte, tout en ayant des « professions » fondamentalement distinctes ? Alors que le métier serait de l'ordre des compétences à mettre en œuvre dans l'exercice de ses fonctions, la profession est de l'ordre des qualifications (Dubar, 2005). Quelles différences de professionnalité entre les deux types d'acteurs ? Le professeur des écoles et l'éducateur sportif partagent-ils plus qu'un ponctuel terrain d'exercice ?

1. « ETAPS », une profession récente face à l'ancestralité de la « profession professeur ».

La naissance des ETAPS résulte d'une convergence de facteurs. Leur reconnaissance statutaire, qui semblerait aller de soi dans un contexte de décentralisation et de sportivisation de la société, est pourtant qualifiée de « *lente* » (Bolot, 2009). La place grandissante du sport dans la société après la seconde guerre mondiale signe « *l'émergence d'une société sportive* » (Augustin, 2003, p.15). Ce contexte de développement des loisirs constitue alors un espace pour la création d'emplois (Augustin, 2006, p.17) et marque l'éclosion de secteurs de professionnalisation divers, donnant lieu à une « *nébuleuse de métiers* » du secteur sportif comme le caractérise le président de l'Observatoire National des Métiers de l'Animation et du Sport (ONMAS) (Augustin, 2003, 2006). Cependant le lien entre collectivités publiques territoriales et métiers sportifs se tisse avec difficulté : d'une part les lois de décentralisation de 1982 et 1983 manquent d'aborder la question sportive et d'autre part les collectivités territoriales n'apparaissent pas dans la loi sur le sport de 1984 (Augustin, 2003, p.48). Finalement, la filière sportive territoriale est créée en 1992, date qui atteste d'une progressive « *mais tardive !* » prise de conscience du sport dans la dynamisation de la vie locale (Bolot, 2009, p.250). Ce sont les décrets n°92-363, 364 et 368 du 1^{er} avril 1992 qui instaurent la création du cadre d'emploi sportif de l'éducateur territorial des APS. Alors que le statut des ETAPS est défini à la toute fin du XX^{ème} il est quasiment impossible de dater précisément l'émergence de la profession de professeur des Écoles, anciennement nommée

Professeurs des écoles et ETAPS, portraits croisés.

instituteur/institutrice. Pour Antoine Prost (1968) la « *naissance du corps enseignant* » peut être daté à la loi du 10 mai 1806 définissant un « *corps chargé exclusivement de l'enseignement et de l'éducation publique dans tout l'Empire* ». La reconnaissance d'un corps professionnel d'enseignant du premier degré se poursuit à la suite des lois Ferry, instituant l'école gratuite (1881) obligatoire et laïque (1882). Ainsi, déjà sous la III^{ème} république ceux ayant incarnés la mission civique d'instruire le peuple sont identifiables, on les surnomme alors les « *hussards noirs de la république* ». Le système scolaire actuel tel qu'il est organisé, le « secondaire » succédant au « primaire », est le résultat d'un processus de démocratisation (Prost, 2013). Cette démocratisation signe la disparition d'un système à deux vitesses, caractérisé par deux écoles « *duelles-parallèle* » (Prost, 1997, p.64). Au cœur de ce processus on retrouve notamment le plan Langevin-Wallon (1947), la réforme Berthoin (1959), la réforme Capelle-Fouchet (1963), et celui-ci semble se concrétiser en partie par la loi Haby sur le collège unique (1975). Au-delà de cette histoire complexe ce sont les logiques associées au « primaire » et au « secondaire » qui ont résisté au temps qu'il convient de souligner, puisqu'elles permettent en partie de caractériser la profession d'enseignant à l'école primaire. Si « *la morphologie du système éducatif* » a été radicalement remaniée, il n'est pas question de « *synthèse entre les deux traditions pédagogiques du primaire supérieur et du secondaire : elles sont clairement juxtaposées* » (Prost, op. cit.). Dès lors on retrouve aujourd'hui cette séparation des « logiques ». D'une part, un système secondaire structuré par la logique disciplinaire : des enseignants, plus ou moins bien formés en termes de pédagogie, mais spécialistes en termes de contenus disciplinaires ; et d'autre part un système d'enseignement primaire où la question des apprentissages disciplinaires n'est pour le coup pas au premier plan. En effet la « *professionnalité enseignante* » à l'école primaire se situe « *en amont des apprentissages disciplinaires* » : « *la gestion de la classe, « l'activité » des élèves, leur motivation, voire les « apprentissages transversaux » dominant la question des savoirs disciplinaires* » (Philippot, 2008).

Finalement il s'agit de garder à l'esprit que les cultures professionnelles des ETAPS et PE, telles qu'elles sont définies aujourd'hui, sont en partie le résultat de ces histoires azimutées. La culture professionnelle des PE résulte d'une histoire riche plus étendue dans le temps que celle des ETAPS, ce qui peut expliquer la différence quantitative de recherches scientifiques sur ces deux cultures professionnelles. La spécificité de la culture professionnelle des enseignants du primaire, cette position « d'arrière-plan » des savoirs disciplinaires dans leur

Professeurs des écoles et ETAPS, portraits croisés.

enseignement, par comparaison à la logique du secondaire, nous permet de comprendre l'origine même de la création d'un espace d'intervention pour les ETAPS, spécialistes de la culture support de la discipline, à savoir la culture sportive.

Quelle adéquation possible entre les deux cultures professionnelles qui se sont construites sur des temporalités bien différentes ? Quelles incidences, de la non-spécialisation disciplinaire des PE et de la spécialisation « sportive » des ETAPS sur le mode de partenariat mis en place en EPS à l'école primaire ? Et par extension sur l'EPS proposée ?

2. ETAPS et professeurs des écoles, des polyvalences complémentaires ?

Les professeurs des écoles (PE) et éducateurs territoriaux des APS (ETAPS) appartiennent tous deux à la catégorie des fonctionnaires. Le PE intervient dans l'enseignement public ou privé sous contrat aux niveaux maternel ou élémentaire, c'est-à-dire dans l'enseignement primaire avec un public généralement âgé de 2 à 11 ans. Il se voit imputer la responsabilité d'une classe, d'un niveau, à laquelle il doit assurer un enseignement pluridisciplinaire. Cette « polyvalence » fait la particularité des enseignants du premier degré. Le plus souvent il intervient dans un unique établissement mais il n'est pas rare de voir des PE mobilisés dans plusieurs établissements comme conséquence de l'algorithme complexe définissant les affectations. Son temps de travail est réparti de manière hebdomadaire sur cinq jours, du lundi au vendredi, et annuellement sur dix mois, moins les « petites » vacances scolaires. L'ETAPS évolue dans des équipements sportifs très variés tels que les piscines, palais des sports, centres équestres, base de loisirs, patinoire ou dans des services des sports de villes, départements, régions, intercommunalité et leurs établissements publics. Il intervient auprès d'un public très varié, enfants, jeunes, adolescents, adultes, troisième âge, personne en situation de handicap, personnes en situation de réinsertion professionnelle, etc.... En parallèle de ses possibles interventions en EPS dans les écoles et des réunions de coordination, il exerce généralement hors des temps scolaires, que ce soit pour de l'initiation sportive, de l'animation socio-sportive, des cours adultes, ou encore pour organiser des événements. Si le métier d'ETAPS consiste pour une majeure partie du temps à animer des temps de pratique d'APS, de nombreuses études montrent que celui-ci intègre « désormais la dimension managériale » (Bernardeau-Moreau, 2011). « *Ils ne sont plus les simples exécutants des volontés politiques locales, ils sont aussi des concepteurs de projets* » (*ibid*), cette facette de la professionnalité des ETAPS s'est développée plus récemment.

Professeurs des écoles et ETAPS, portraits croisés.

Finalement, professeur des écoles et ETAPS ont en commun une « polyvalence » qui s'exprime différemment dans leurs métiers. Alors que le PE se doit d'enseigner sur une année plusieurs disciplines scolaires à un même public, l'ETAPS se voit intervenir dans le cadre des activités physiques et sportives dans diverses structures et auprès de publics variés. Tous deux peuvent alors se retrouver à enseigner l'EPS en primaire sans qu'aucun ne soit réellement spécialiste de cette « discipline scolaire ». Alors qu'à l'un il manquerait les spécificités de la culture sportive, l'autre ne posséderait pas les subtilités relatives à « la forme scolaire ». Comment les PE conçoivent-ils les relations entre l'EPS et les autres disciplines scolaires ? Quelle définition de la pratique des APS en milieu scolaire donnent les ETAPS ? Finalement, quelles conceptions les individus des deux corps professionnels ont-ils de l'EPS à l'école primaire ?

3. Une professionnalisation résultat d'une vocation

Que l'on considère la profession d'enseignant ou celle d'éducateur sportif, plusieurs études réalisent un constat commun : les individus exerçant ces professions semblent être portés par une réelle « vocation ». Leurs parcours scolaires et leurs choix d'orientation professionnelle sont préfigurés par le milieu social dans lequel ils grandissent : par le biais des socialisations familiales et sportives, des normes et valeurs qu'elles transmettent, des modèles d'identification – à la maison, au club ou à l'école – qu'elles véhiculent. Ces « *mécanismes souterrains s'appliquent à la profession enseignante et sont d'autant plus puissants qu'ils sont précoces et restent largement inconscients* » (Périer, 2014). De la même manière, la conviction d'être porté par la vocation chez les éducateurs sportifs est le résultat « *d'un sentiment d'adéquation entre soi et le métier qui, loin d'être naturelle, se façonne au cours de l'enfance et de l'adolescence, à la croisée des socialisations familiales et sportives* » (Le Yondre, 2020).

Derrière cette idée de vocation se cache celle, davantage du domaine du sensible, de « passion ». Déjà les manuels de pédagogie générale du milieu du siècle dernier à destination des enseignants soulignaient la nécessaire « *passion du métier* » (Huber & Gouhier, Manuel de pédagogie générale, 1952, cited in Terral, 1997), gage d'un enseignement de qualité. Cette donnée se retrouve dans la littérature concernant les éducateurs sportifs, et est souvent adossée à l'idée de « compensation » : le fait de « *vivre de sa passion* » rendrait supportable les « *contraintes réelles du métier* » (Augustin, 2003, p.62) ou encore expliquerait leur « *surinvestissement* » (Chimot & Schotté, 2006). Ces paroles d'un éducateur en haltérophilie

Professeurs des écoles et ETAPS, portraits croisés.

en témoigne : « *non, je ne compte pas, je vis à travers ma passion* » (Marsault, Pichot, Pierre, 2016).

S'ils sont « destinés » à exercer leurs métiers respectifs, professeurs des écoles et éducateurs sportifs sont-ils voués à intervenir ensemble ? Cette conviction d'une vocation s'exprime-t-elle vraiment lorsqu'il s'agit d'enseigner l'EPS à l'école primaire ?

4. Sur les diplômes, concours, et formations

Les professeurs des écoles sont-ils formés à enseigner l'EPS ? Les ETAPS sont-ils formés pour intervenir en milieu scolaire ? Les deux corps sont-ils sensibilisés et préparés lors de leurs formations à l'intervention sous forme de partenariat ?

A. Le professeur des écoles

« *Il n'est pas [...] exceptionnel que l'enseignant généraliste du premier degré soit assez mal formé à l'EPS faute d'un nombre insuffisant d'heures de formation initiale* » (Loarer et Sallé, 2012). Il convient de souligner, avant de se pencher sur l'étude des curriculums des institutions en charge de former les professeurs des écoles et notamment des INSPE, que les parcours des enseignants du premier degré sont diversifiés. En effet, peut se présenter au Concours de Recrutement de Professeur des Ecoles (CRPE) toute personne :

- Etant inscrite en première année de Master ou possédant un Master ou un diplôme de niveau équivalent.
- Ayant été fonctionnaire dans un corps de personnel enseignant ou d'éducation, ayant été maître contractuel d'établissement privé ou sous contrat, étant mère ou père d'au moins trois enfants, étant sportive de haut niveau.

Au regard de ces critères de sélection des candidats, on comprend que le professorat des écoles soit une voie de reconversion privilégiée pour nombre d'individus (Rakoto-Raharimanana et Monin, 2019). Si certains candidats vont se préparer au CRPE en suivant des préparations privées - de type « Objectif CRPE », « PrepAcademy », « Mission CRPE », « ForProf » - d'autres choisissent de le préparer en candidat libre. Ainsi le curriculum de formation de l'INSPE n'est pas celui suivi par tous les professeurs des écoles loin s'en faut.

Professeurs des écoles et ETAPS, portraits croisés.

Prenons le cas des professeurs des écoles sortant de l'INSPE. Encore une fois les maquettes de formation sont propres à chaque master MEEF dispensés dans les INSPE et définies au niveau académique et non national. L'analyse de la maquette de l'INSPE Bretagne nous permet d'admettre que l'EPS est peu présente dans le curriculum de formation des professeurs des écoles. En Master 1 un module de formation intitulé « EPS, arts plastiques, musique, histoire des arts » constitue 50h au semestre 1 – sur les 319h totales de formation – et 42h au semestre 2 – sur les 258h totales. En supposant que le temps consacré à la préparation à l'enseignement de l'EPS soit d'un quart de ce quota horaire, il faut reconnaître que le nombre d'heures de formation est insuffisant comme le soulignent les inspecteurs dans leur rapport (2012). De plus, si les indicateurs quantitatifs illustrent un « laisser-aller » dans la formation des futurs professeurs des écoles en EPS, du point de vue qualitatif elle est aussi questionnable. En effet pris par la « *tourmente de la préparation au concours* » (Delignières, 2019) les candidats semblent s'intéresser principalement à l'EPS sous l'angle de la deuxième épreuve orale, intitulée « EPS et connaissance du système éducatif ». Les préparations privées ne se cachent d'ailleurs pas de préparer de manière optimale aux épreuves du concours, QUID des compétences réinvestissables dans l'enseignement de la discipline par la suite ?

L'hypothèse d'une EPS délaissée dans la formation des professeurs des écoles se concrétise en 2019 alors que le ministère prévoit la suppression de l'épreuve d'EPS au CRPE dans le cadre de la réforme des INSPE. Cette décision, pour le moins surprenante au regard des discours omniprésents dans les médias, en politique ou chez les universitaires, sur l'importance de la pratique physique à l'école primaire, est reportée d'un an. Rien de bien étonnant lorsqu'on voit les réactions qu'elle avait provoquées chez les différents acteurs que sont l'IGESR, le syndicat national de l'éducation physique (Snep), l'Association des enseignants d'éducation physique et sportive (AEEPS), le syndicat des enseignants (SE-Unsa) ou encore l'union sportive de l'enseignement premier degré (USEP). La présidente de cette dernière défend l'idée que « *l'EPS doit rester au concours de professeur des écoles et être revalorisée dans leur formation* », elle ajoute qu'il « *y a une dizaine d'année c'était 72h de formation en EPS dans la maquette de l'INSPE, aujourd'hui ce n'est plus qu'une trentaine* » et réclame au nom de l'USEP « *que l'EPS retrouve toute sa place dans la formation, et que celle-ci soit étalée dans le temps et déconnectée de la seule préparation du concours [...] trop peu formés, les jeunes enseignants y renoncent tout simplement* » (Veronique Moreira, 2019).

Professeurs des écoles et ETAPS, portraits croisés.

Face à ce tableau bien sombre nous pourrions espérer, à défaut d'être suffisamment présente dans la formation initiale, que la valorisation de l'enseignement de l'EPS à l'école primaire trouve sa place en formation continu. Or, le souhait du ministre sur cette question est de « transformer dès la rentrée 2020 la Formation Continue des professeurs des écoles en français et en mathématiques ». Par la mise en place du « plan français » et du « plan mathématique » la politique ministérielle en termes de formation continue se fait en faveur des disciplines dites « traditionnelles ». La plupart des syndicats enseignants réclament que ces plans soient abandonnés et que la formation continue vienne s'adosser aux demandes des enseignants. Dans l'hypothèse où la priorité serait donnée à l'accompagnement des équipes éducatives en correspondance avec leurs besoins, on pourrait espérer, à l'aune des requêtes enseignantes, une valorisation de l'EPS dans la formation continue.

Cette rapide description de la formation des professeurs des écoles en termes d'enseignement de l'EPS est en corrélation avec des discours qui reviennent couramment au sein de la corporation. Ceux-ci se disent « *peu compétents* », « *doutent de leur efficacité* » (Pontais et Guenon, 2014). Alors que le partenariat est présenté comme un dispositif visant à combiner les compétences en la matière des deux intervenants, n'est-il pas plutôt une sorte d'alternative qui entendrait venir contrer le manque de formation des PE dans cette discipline ? Par ailleurs si « le recrutement d'éducateurs sportifs permet, dans les collectivités territoriales riches, d'aider les enseignant.es » il « *renforce paradoxalement chez ceux-ci le sentiment d'incompétence de cette discipline* » (Pontais, 2015).

Face à ce manque de formation en EPS des enseignants du premier degré nous pouvons faire l'hypothèse que les conceptions qu'ils ont de la discipline seront d'autant plus variées, puisqu'elles ne sont pas façonnées dans le cadre d'une formation commune. Cette absence relative d'espace commun d'élaboration d'une conception nous invite non seulement à porter une plus grande importance aux dispositions sociales à concevoir la discipline qui ont pu se construire en dehors du cadre des formations, mais également à s'intéresser aux conceptions des différents PE dans leurs singularités.

Quelle est la diversité des conceptions de l'EPS au sein même du corps professionnel des enseignants du premier degré ? Quel poids concret ont les formations et leurs contenus dans l'élaboration de la conception de la discipline chez les PE ?

B. L'ETAPS

Pour se porter candidat au concours d'ETAPS il faut être titulaire d'un BPJEPS ou titre équivalent à un diplôme homologué au niveau IV dans le champ du sport. Dès lors, les candidats et lauréats au concours d'ETAPS peuvent-être issus de formations relativement variées. Ceux-ci peuvent aussi bien avoir suivi une formation BPJEPS qui s'effectue en alternance entre un centre de formation et une entreprise, pouvant être un club sportif, comme avoir réalisé une licence STAPS mention Entraînement Sportif (ES) pouvant leur permettre d'obtenir un diplôme homologué de niveau IV, généralement en décrochant la note minimum de 12 dans leur spécialité.

Un rapport du Centre d'études et de recherche sur les qualifications (Cereq) montre que « *chez les éducateurs sportifs débutants diplômés du supérieur, la moitié est issue de la filière universitaire sportive* » et que plus de la moitié des titulaires d'un diplôme professionnel des ministères des Sports (BPJEPS sport ou ex BEES) occupent trois ans après leur qualification la profession d'éducateur sportif (2018, p.64). La formation BPJEPS et la licence STAPS ES sont deux des voies les plus couramment empruntées par les ETAPS recrutés.

En quoi consiste ces formations ? Quelle professionnalité y développe les étudiants, futurs ETAPS ? Sont-ils préparés dans le cadre de ces formations à intervenir en EPS à l'école primaire ?

La création du BPJEPS, « *diplôme unique, destiné à couvrir l'ensemble des champs de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport, mais organisé en spécialités* » (Savy, 2006), s'inscrit dans ce contexte de rénovation des diplômes et des formations de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport. En effet avant celui-ci « *le seul diplôme ouvrant droit à une activité rémunérée d'encadrement physique ou sportif* » était le BEES institué en 1972 (Callède, 2006). La création du BPJEPS marque la volonté de faire face aux besoins clairement exprimés en termes « *d'animateurs développant des compétences transversales à l'ensemble des champs de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport* », tout en demeurant attentif aux besoins liés aux « *monoactivités* » (Savy, *op. cit.*). Mais quelle différence peut-on faire entre un BPJEPS et ses équivalences ?

Afin de répondre à la demande de cursus d'études et de qualification propres aux métiers du sport et des loisirs sportifs la diversification des formations s'est organisée autour de « *trois sous-ensemble* » (Augustin, 2003) : les filières STAPS, les formations du ministère de la

Professeurs des écoles et ETAPS, portraits croisés.

Jeunesse et des Sports ou encore les formations spécialisées organisées autour d'entreprises privées liées aux services sportifs et fonctionnant sur une logique commerciale. Cette pluralité d'offres de formation et de certification questionne les acteurs du milieu et une réflexion sur les liens entretenus entre celles-ci s'impose. En mars 2002 le rapport Jean Camy, intitulé « *le service public de formation aux métiers du sport : vers un dispositif intégré ?* », exprime la conviction selon laquelle « *un dispositif de certification commun aux deux ministères concernés par la formation aux métiers du sport, le ministère de la jeunesse et des sports et le ministère de l'éducation nationale [aujourd'hui ministère de tutelle et ministère chargé des sports], constituait la seule réponse garantissant une collaboration durable entre eux.* » et mentionne également « *les fortes résistances que cette proposition rencontre auprès des principales instances de décisions de ces deux ministères* » (Camy, 2002). L'ONMAS est alors créé dans ce contexte où apparaît « *nécessaire* » l'existence d'une « *structure de référence impliquant les deux ministères, les partenaires sociaux et quelques personnalités qualifiées* » (Germain, 2006). Aujourd'hui, au temps du Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports (MENJS), formation BPJEPS et formation STAPS aux métiers de l'encadrement sportif restent deux filières bien distinctes. Qu'offre chacune d'elles en termes de formation ? Les compétences des ETAPS issus de la filière STAPS sont-elles les mêmes que celles des ETAPS sortis d'une formation BPJEPS ?

Il ressort de l'analyse comparative des fiches du répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) que les professionnels issus de ces deux formations exercent leur activité « en autonomie », prennent en charge un public varié – « différents publics » (RNCP licence ES) / « tout type de public » (RNCP BPJEPS) – et attestent de la compétence à « conduire une séance » - « séance d'entraînement (RNCP licence ES) / « séance d'animation » (RNCP BPJEPS). Ainsi des auteurs identifient que « *le profil des étudiants à former* » dans le cadre de la licence STAPS ES « *apparaît alors [...] relativement proche de celui des éducateurs sportifs inscrits dans les formations fédérales et d'Etat.* » (Gojard et Terral, 2009). Cependant, si le volet « technique » est mis en avant dans les deux fiches RNCP ce n'est pas le cas des volets « physique » et « mental » réservés aux étudiants de la licence ES, ou du volets « pédagogique » et « animation », termes uniquement abordés pour qualifier la formation des BPJEPS APT. De même si ces derniers développent les compétences pour encadrer des « activités [...] de découverte », les interventions des premiers peuvent se faire « à des fins d'amélioration de la performance ». La notion de « performance » n'est pas évoquée dans la

Professeurs des écoles et ETAPS, portraits croisés.

fiche RNCP des BPJEPS (fiche commune aux différentes mentions). Associé à cela les étudiants de licence STAPS ES sont confrontés aux « connaissances scientifiques » associés à la performance, cela en correspondance avec le caractère « universitaire » de la filière. Evidemment les fiches RNCP, offrant une idée de la « coloration » des deux parcours étudiés, restent un support très général, ne rendant pas totalement compte de la complexité des formations dont les contenus se définissent plus précisément à l'échelle locale, en fonction des moyens, des formateurs et de leurs convictions. Il convient de creuser du côté de la littérature scientifique portant sur ces formations pour mieux en saisir les logiques, littérature plus abondante du côté de l'étude des filières universitaires que des formations ministérielles.

La différence fondamentale entre les formations ministérielles et formations universitaires, qui sont relativement proches mais pas identiques, se situe du côté de la relation à la culture sportive construite chez les futurs éducateurs sportifs. La question de la prise de recul sur l'objet « sport » est problématique voire polémique lorsqu'il s'agit d'intervenir en EPS et de concevoir la discipline. Il convient donc de s'y attarder. La dynamique qui traverse la licence ES « *implique globalement une distanciation vis-à-vis d'un certain « style de vie » (consommation de produits sportifs, suivi des résultats sportifs etc)* » (Gojard et Terral, *op cited*), « style de vie » qui serait entretenu chez les inscrits en formations ministérielles. Dans ce dernier cas, il irait même jusqu'à garantir leur réussite dans le sens où l'investissement dans la discipline sportive associée peut être une source de légitimité pour l'obtention du diplôme. Ces auteurs réalisent ce dernier constat pour le brevet d'état, « *diplôme qui « sportivise » les jeunes, c'est-à-dire les amène à acquérir les connaissances, les codes et les comportements valorisés dans le milieu du sport de compétition* », diplôme pouvant être considéré comme l'ancêtre du BPJEPS étudié ici. Alors que d'un côté « *l'augmentation des exigences académiques* » entraîne une « *diminution significative du temps de pratique sportive* » (*ibid*), de l'autre cette même « *pratique sportive* » conditionne l'accès au diplôme, l'entrée en formation ou encore la crédibilité de l'individu dans son orientation professionnelle. Dans le cas des brevets et diplômes d'état du milieu de l'équitation par exemple, la pratique sportive et les « *minimas de pratiques compétitives* » déterminent « *l'entrée en formation et les équivalences qui dispensent de valider* » certaines unités capitalisables (UC) (Slimani, 2014). De plus sans pratique les individus traversant les formations ministérielles ou fédérales estiment perdre « *la technique* » et « *la crédibilité* » (*ibid*) : « *si je suis incapable de faire la performance que je leur demande [aux élèves], je suis non crédible* » déclare un BE. Cette conception de la

Professeurs des écoles et ETAPS, portraits croisés.

relation avec la culture sportive contraste donc avec le mode de socialisation des étudiants au sein des formations universitaires, induisant un processus de « *dé-sportivisation* » (Gojard et Terral, 2009). Une fois encore l'évolution de la relation au modèle sportif conditionne la réussite dans les études, et l'insertion professionnelle : « *les jeunes doivent à la fois construire des dispositions « dé-sportivisées » (notamment un rapport au savoir caractérisé par un certain goût pour l'abstraction et pour les savoirs scientifiques par exemple) et « sportives » (notamment un rapport au sport marqué par un certain niveau et une certaine durée de pratique sportive garantissant l'établissement de réseaux de relations importants au sein du monde sportif) » (ibid). Plus encore ils doivent apprendre « à les activer dans les bons contextes sociaux ce qui suppose l'apprentissage d'une certaine réflexivité ». Cette adaptation au regard des contextes sociaux est nécessaire si par exemple les étudiants ne veulent pas être perçus comme ayant un discours « *trop intellectuel, trop théorique* » lors de leur intégration dans le milieu sportif fédéral, « *milieu où la formation par la « pratique », par le « terrain », est valorisée » (ibid).**

Finalement il s'agira d'interroger la conception de l'EPS des individus à travers le prisme de leur relation à la culture sportive, relation façonnée par les formations traversées.

Par ailleurs l'étude des formations initiales et des certifications des ETAPS soulève plusieurs questionnements. On peut se demander comment les ETAPS issus d'un BPJEPS, de plus en plus « spécialistes » au regard de la multiplication du nombre de mentions, s'y retrouvent dans l'enseignement de l'EPS à l'école primaire qui se veut généraliste. On s'interrogera aussi sur leur sensibilité à la spécificité du public scolaire. Enfin on tentera de définir quels savoirs sont mobilisés et privilégiés par les ETAPS dans le cadre de l'enseignement de l'EPS en primaire.

Les formations initiales présentées participent de la formation professionnelle des ETAPS mais n'en sont pas les seules constituantes. En effet la volonté de mettre en œuvre une formation à plus long terme et parallèle à l'exercice du métier s'exprime particulièrement en France où elle est structurée à l'origine avec la loi du 16 juillet 1971. Si nous utilisons la terminologie « formation professionnelle continue » (FPC) pour désigner celle mise en place pour les professeurs des écoles, ici nous parlerons de « formation tout au long de la vie » (FTLV). L'architecture de la formation professionnelle des personnels territoriaux connaît un bouleversement sous l'effet de la loi du 19 février 2007. « *Certes, elle ne modifie pas*

Professeurs des écoles et ETAPS, portraits croisés.

radicalement les dispositions et les contenus de formation des agents inscrits déjà dans la loi du 12 juillet 1984, mais elle entend pérenniser le principe d'une FTLV (formation tout au long de la vie) des acteurs territoriaux » (Bolot, 2013). Cet « *outil ambitieux* » est dit à « *géométrie variable* » dans le sens où, premièrement, il se définit en partie au niveau local et, deuxièmement, il évolue au regard « *des mutations des situations de travail* » (*ibid*). D'une part, puisque ce dispositif entend permettre à l'agent d'acquérir des compétences spécifiques liées aux activités qu'il exerce on peut se demander si le développement de compétences liées à l'intervention en EPS à l'école primaire s'effectue dans ce cadre. D'autre part, il ne suffit pas que le cas de l'enseignement de l'EPS en primaire soit abordé en FTLV pour que les ETAPS développent des dispositions spécifiques pour ce versant du métier, cela dépend également de la signification accordée par ceux-ci à la formation. En effet « *le degré d'utilité de la formation de professionnalisation tout au long de la carrière est jugé diversement, selon la trajectoire personnelle des agents interrogés.* » (Bolot, *op cited*). Ainsi parmi les agents interrogés lors de l'étude de F. Bolot, ceux ayant réalisé des études courtes et possédant des diplômes sportifs soulignent le faible intérêt de formations qui restent (trop) éloignées de la réalité du terrain, tandis que les plus diplômés affirment mobiliser les connaissances théoriques transmises en formation. Est-ce que la FTLV, se devant de correspondre aux attentes des ETAPS en matière de formation au regard de ce qu'ils vivent sur le terrain, est un lieu privilégié pour aborder la question de la formation spécifique à l'intervention en EPS à l'école primaire ? Quelle idée de l'ETAPS dans le rôle d'intervenant en EPS est alors véhiculée ? Quelle conception de la discipline « EPS » ?

C. Le « singulier pluriel » des formations des PE et ETAPS

Finalement les parcours des potentiels intervenants en EPS à l'école primaire en termes de formation professionnelle peuvent être d'une diversité inouïe. Il est impossible de peindre le tableau d'une « formation type », que ce soit pour les professeurs des écoles ou les ETAPS. Nous avons donc énoncé et analysé de manière non exhaustive la pluralité des formations pouvant avoir été suivies par chacun des potentiels partenaires.

Si l'on pouvait penser, en termes de formation, que les parcours de deux professeurs d'écoles se révéleraient de manière évidente plus similaires entre eux que par comparaison avec un parcours d'ETAPS, ou inversement, cette rapide description des formations plurielles nous prouve le contraire. En effet un professeur des écoles et un ETAPS peuvent avoir réalisé trois

Professeurs des écoles et ETAPS, portraits croisés.

ans en commun de licence STAPS ES avant de retrouver leurs collègues de même statut, ayant respectivement suivi une licence de sociologie et une formation BPJEPS Activité de la forme option haltérophilie et musculation par exemple. Ainsi nous pouvons questionner l'existence de dispositions communes à concevoir la discipline au sein d'un même corps professionnel.

Cette pluralité et diversité des voies d'accès aux professions amène à s'intéresser davantage aux parcours individuels afin de définir qui sont ces intervenants qui peuvent être amener à co-enseigner dans le cadre de l'EPS en primaire.

D. Une focale : le partenariat, abonné-absent des formations ?

Alors que la définition du métier d'enseignant sur le site du gouvernement souligne que « l'enseignant n'est pas seul » et qu'il doit « mobiliser des compétences [...] relationnelles », que la fiche RNCP des éducateurs sportifs met en avant ces mêmes compétences en précisant que « les modes d'intervention qu'il/elle développe s'inscrivent dans une logique de travail collectif et partenarial », on s'interroge sur la place que prend le développement de ces compétences dans les formations respectives de ces individus. Les professeurs des écoles et ETAPS sont-ils préparés, par leurs formations, à intervenir dans le cadre de partenariats ? Les sensibilise-t-on lors de ces formations à la co-intervention en classe ?

La culture professionnelle enseignante, comme conséquence du traditionnel modèle d'un maître face à une classe, serait associée à un certain culte de l'individualisme (Gather & Thurler, 1994). Pierre Perrenoud (2001) caractérise alors le fait d'apprendre à « *travailler ensemble* » lors de l'entrée dans le métier comme une « *mutation souvent difficile* ». Ainsi, être invité à travailler avec un ETAPS dans le cadre de l'enseignement de l'EPS serait quelque chose de relativement peu préparé en formation initiale pour les professeurs des écoles. « *Comment espérer que les étudiants apprennent à coopérer si, durant leurs études, on les incite au maximum d'individualisme, à travers les concours, les formes de l'évaluation, les démarches de formation ? Comment espérer qu'ils puissent à leur tour former leurs élèves à la coopération, [un des modes de travail et une des finalités de l'EPS], si l'occasion ne leur est pas offerte d'en faire l'expérience et d'en acquérir les compétences durant leur formation à l'enseignement ?* » (Gather Thurler & Perrenoud, 2005).

Professeurs des écoles et ETAPS, portraits croisés.

Encore une fois la réponse de la formation au partenariat varie en fonction des territoires et des curriculums définis au niveau local. Ainsi tous les INSPE « *ne proposent pas de modules sur le travail collaboratif* » tel que ça peut être le cas à Créteil où il est « *un réel objectif d'apprentissage dans le dispositif de formation des M2* » (Benghellab Abou Khalil, 2016). Malgré son inscription dans certains « *curriculums formels* » de formation (Perrenoud, 1993) on peut questionner la forme que prend, dans le curriculum réel des formations la préparation à l'agir ensemble. En effet, certains auteurs soulignent qu'une « *pratique plus soutenue d'explicitation et de légitimation des difficultés* » fait défaut dans les lieux de formation (Perrenoud, 1994). Dans ce cadre les futurs enseignants semblent « *bercés de beaux discours sur le travail collaboratif* » mais perdraient très vite « *leurs illusions* » une fois sur le terrain, où, face aux problématiques de mise en place de celui-ci, ils ne trouvent aucune réponse du côté des « *notions théoriques* » évoquées en formation (Benghellab Abou Khalil, *op cited*). Ce constat est appuyé par les enseignants eux-mêmes, « *les professeurs novices estimant que la formation ne développe pas suffisamment leurs compétences de coopération* » et souhaitant que les formateurs incitent plus les étudiants d'une même promotion à « *travailler en collaboration* » et à « *tisser des liens pour favoriser l'échange et l'entraide* » (Demonet, 2020). Ainsi « *il est irresponsable d'inviter les enseignants à travailler en équipe* », en partenariat, « *sans leur dire à quel point ce sera difficile [et] qu'il existe des méthodes, des acquis, qu'ils n'ont pas à réinventer entièrement la poudre* » (Perrenoud, 1994). De réelles billes pratiques qui viennent à manquer en termes de préparation au partenariat dans la formation initiale. Il conviendrait de proposer des savoir-faire du type « *animation, délégation des tâches, organisation de la mémoire collective, gestion de projet, régulation de conflits, renouvellement et socialisation des membres* » (Perrenoud, 2001).

Par ailleurs, former à travailler avec autrui de manière générale, et former au partenariat avec un « *collègue* » issu d'une culture professionnelle différente, sont deux choses distinctes. « *Il faut compter ici avec la diversité même de ces intervenants. En effet, peut-on travailler de la même manière avec un collègue, un employé de la commune, un aide éducateur ou encore un parent d'élève ? Tous ne s'imposent pas au même titre en tant que « partenaires » du maître et cette qualité dépend également des efforts que déploie l'enseignant lui-même pour construire une collaboration digne de ce nom.* » (Garnier, 2003). Les professeurs des écoles ne sont pas préparés à enclencher de réels partenariats avec des ETAPS dans le cadre de leur formation initiale, parfois même ce n'est qu'après être sorti des structures de formation que certains

Professeurs des écoles et ETAPS, portraits croisés.

découvrent et apprécient « *les lieux de ressources et les partenaires potentiels* » (Houpert, 2005).

La sociologie du curriculum s'est moins intéressée à cette question spécifique de la formation au partenariat chez les éducateurs territoriaux et éducateurs sportifs. Peut-on estimer que cette invisibilisation dans les recherches traduit une absence de contenus dans les formations ? Si ce n'est uniquement sur le point du travail collaboratif, les éducateurs sportifs n'estiment pas totalement posséder les compétences requises pour l'exercice « des » métiers qu'ils sont invités à exercer. En effet 84% des éducateurs sportifs interrogés dans le cadre de l'étude de Bernardeau Moreau et Delalandre (2019) « *manifestent [...] une volonté d'entrer (ou de retourner) en formation pour acquérir les compétences qui leur font défaut* ».

Finalement l'institution entend faire travailler ensemble dans le cadre des partenariats en EPS à l'école primaire des professeurs des écoles et des ETAPS qui ne seraient pas préparés pour cela lors de leurs formations initiales. Quelles incidences de ce manque de formation au travail collaboratif et de l'absence de sensibilisation à la culture professionnelle des partenaires potentiels, sur les « modes de partenariats » établis en EPS à l'école primaire ? Quelles conceptions ont les acteurs de ce qu'est un partenariat ?

5. La question des rapports de domination

Il est impossible d'envisager les relations entretenues entre les professeurs des écoles et les éducateurs sportifs sans aborder la question du rapport de domination pouvant exister entre les deux corps professionnels, rapport qui expliquerait en partie les modes de partenariats institués, notamment ceux étant de l'ordre de la délégation ou de la subordination.

On estime que chaque cas est singulier et que les rapports de domination ne seront pas les mêmes en fonction des binômes, mais de nombreux éléments vont dans le sens d'un ascendant du corps professionnel des enseignants sur celui des éducateurs sportifs, constat que vient appuyer la littérature sur le sujet. Les « *éducateurs* » sont dans une situation de « *dépendance vis-à-vis* » des professeurs d'écoles (Garnier, 2003). Cela s'explique notamment par « *l'ascendant institutionnel* » des enseignants (Devos-Prieur et Loubet-Gauthier, 2002) mais il nous semble que la subtilité de la domination se joue à plusieurs niveaux.

Professeurs des écoles et ETAPS, portraits croisés.

Premièrement, le rapport de domination peut être construit ou maintenu par la différence de stabilité et précarité des emplois. Paradoxalement et malgré le développement considérable des emplois sportifs (accroissement de plus de 61% entre 1982 et 2001), les éducateurs sportifs font face « *très souvent* » à « *une grande précarité de l'emploi* » ainsi qu'à « *de très grandes difficultés pour obtenir des postes stables et correctement rémunérés* » (Loirand, 2006). « *Les premiers emplois semblent être précaires, tant du point de vue des contrats de travail majoritaires [...] et du revenu mensuel [...] que du ressenti personnel* » (Gojard et Terral, 2009). Ces contraintes réelles sont en parties compensées par le choix d'un métier qui permet de « *vivre sa passion* » (Augustin, 2003) mais n'empêchent pas les comparaisons descendantes avec les enseignants qui, en tant que fonctionnaires, se voient généralement offrir un poste stable et une sécurité de l'emploi plus importante. Cependant cet élément explicatif est à nuancer dans le cadre du partenariat plus spécifique entre ETAPS et PE dans le sens où « *les postes d'éducateurs sportifs assimilés relevant de la fonction publique territoriale ou de l'état, quand bien même qu'on puisse avoir à faire à des emplois contractuels, protègent très largement leurs titulaires de la précarité et l'instabilité qui a cours dans le secteur privé de la branche sport, notamment dans sa partie associative* » (Loirand, *op cited*). L'intérêt porté par les éducateurs sportifs pour le concours d'ETAPS, ou encore la volonté de distinction des seconds vis-à-vis des premiers, peuvent être expliqués par les différences dans les conditions d'exercice identifiées ici. Finalement, même si cet élément potentiellement explicatif est d'autant plus vrai pour les éducateurs sportifs du secteur privé que pour les ETAPS, il n'en reste pas moins que ces derniers ont généralement des emplois moins stables et plus précaires. Ce sentiment « d'infériorité » de la profession d'ETAPS sur celle de PE ne peut être que renforcé par la catégorisation des fonctionnaires, et par les grilles de salaires indiciaires auxquelles renvoient ces catégories, les premiers étant fonctionnaires de catégorie B et les seconds de catégorie A.

Deuxièmement ce rapport de domination est entretenu d'après nous par la différence de corporatisme entre ces deux corps professionnels. En effet alors que la corporation enseignante est « *une idée qui traverse les âges* » (Verneuil, 2016), un manque de corporatisme est identifiable entre les éducateurs sportifs aux statuts et conditions d'emplois variés. Les salariés de la branche sport « *ne disposent pas d'espaces collectifs de débat, de discussion et de revendication sur leurs statuts, salaires et conditions de travail* » (Loirand, 2006). Cela tranche avec les nombreux syndicats enseignants, et surtout leur présence dans les comités de décisions

Professeurs des écoles et ETAPS, portraits croisés.

et commissions administratives paritaires (CAP), si l'avis de ces dernières est à titre consultatif « *il est exceptionnel qu'il ne soit pas suivi* » (Verneuil, 2016). L'absence de lieux de revendications pour les premiers ne facilite pas la création d'un esprit corporatiste. Ainsi on peut dire que dans le cadre de partenariat en EPS en primaire se côtoient un professeur des écoles, ayant le sentiment d'appartenir à une communauté et d'être soutenu par celle-ci dans le cadre de l'exercice de ses fonctions, et un éducateur sportif ayant la sensation d'agir de manière relativement « solitaire ».

Par ailleurs le sentiment d'infériorité de l'éducateur sportif sur l'enseignant pourrait s'expliquer par les différences entre les formations. Même si nous avons vu la pluralité de ces dernières, de manière générale les éducateurs sportifs suivent des formations beaucoup plus courtes et pragmatiques que les enseignants, dont les formations sont longues et plutôt théoriques. Les professeurs des écoles aujourd'hui sont issus de formations qui ont cherché à se légitimer au fil des années et ce notamment à travers leur universitarisation et scientification. La question d'une formation universitaire pour les enseignants se pose dans les années soixante (Terral, *op cited*) dans un contexte de développement des sciences de l'éducation et sous l'impulsion du colloque d'Amiens (1968), elle prend corps en 1989 lors de la proposition de création des IUFM par le rapport Bancel. « *L'objectif d'une véritable formation doit être de faire acquérir aux futurs enseignants un solide savoir universitaire au contact des lieux où s'élabore ce savoir* » (Bancel, 1989). Or, l'universitarisation et la scientification des formations s'inscrit clairement dans un processus de légitimation (Le-Germain, 2012) au cours du XXème siècle, siècle où la science est perçue comme « *moteur de légitimité* » (Renisio & Orozco-Espinel, 2017). Finalement que ce soit le « temps » passer en formation ou le caractère plus ou moins scientifique de leurs contenus, c'est un élément qui peut potentiellement jouer sur les rapports de domination entretenus entre PE et éducateurs sportifs, sur les perceptions de leurs rôles respectifs.

Pour aller plus loin nous pourrions également évoquer la réorganisation ministérielle ou encore la marge d'autonomie laissée aux acteurs dans l'exercice de leurs fonctions, comme participant de ces rapports de domination.

Cette hiérarchie symbolique entre un professeur des écoles et un éducateur sportif réalisée à l'échelle macro-sociologique est discutable à l'échelle d'un binôme singulier. En effet d'autres rapports de domination peuvent entrer en jeu et modifier cet « ordre » social supposé.

Professeurs des écoles et ETAPS, portraits croisés.

On sait par exemple que 80% des professeurs des écoles sont des femmes (Cacouault-Bitaud, 2008), alors que les éducateurs sportifs sont essentiellement des hommes (Gojard et Terral, 2009). Au regard des rapports de domination entretenus entre les hommes et les femmes (Bourdieu, 1998), cet élément va à l'encontre de la hiérarchie symbolique identifiée plus tôt. On s'interroge alors sur l'entrecroisement de ces rapports de domination et sur leur implication dans la définition des rapports sociaux entre les deux partenaires. La mobilisation du concept d'intersectionnalité (Dorlin, 2019) permettrait de comprendre comment s'entrecroisent les formes de dominations plurielles dans la construction du rapport social entre les partenaires. Les études inscrites dans ce courant soulignent que l'organisation des différentes formes de domination est intrinsèquement dépendante des contextes dans lesquels elles s'expriment. De nouveau ces observations nous invitent à une approche microsociologique et à s'intéresser à l'expression de ces rapports de domination, comme pouvant être explicatif des « modes de partenariat » mis en place, à l'échelle de binômes singuliers.

IV. Théorie sociologique

1. Approche dispositionnaliste

Une approche à l'échelle microsociologique se justifie doublement à l'issue de notre revue de littérature. Tout d'abord les études portant sur les partenariats en enseignement montrent que le « mode de partenariat » établi ; juxtaposition, subordination, délégation et partenariat ; varie de manière singulière en fonction des binômes et des contextes. De plus la diversité des parcours de socialisation, et plus particulièrement des constructions de la culture professionnelle au travers des formations plurielles, nous invite à nous intéresser à chaque professeur des écoles et ETAPS, non seulement comme appartenant à un corps professionnel mais surtout en tant qu'individu singulier. Dans son importance accordée à la singularité des individus et à leurs parcours biographiques comme clé explicative d'un patrimoine de dispositions débouchant sur une pratique particulière du partenariat, ce travail s'inscrit dans le cadre d'une sociologie dispositionnaliste.

« *Chaque individu porte en lui des compétences et des dispositions à penser, à sentir et à agir, qui sont les produits de ses expériences socialisatrices multiples* » (Lahire, 2013). La théorie sociologique développée par Bernard Lahire s'inscrit à la fois en continuité et rupture avec les concepts de Bourdieu. En effet Bourdieu définit l'habitus comme « *système de dispositions durables et transférables* » (1980, p.88) que les individus acquièrent en évoluant au sein d'un « *champ* », au sens sociologique du terme, mettant en avant les différences de groupes ou de classes d'individus. B. Lahire tend à appréhender l'individu non uniquement dans ce qu'il a de commun avec ceux partageant un même espace social, mais également dans ce qu'il a d'unique en appréhendant les « *froissements* » qui font que chaque acteur est « *à la fois un être relativement singulier et un être relativement analogue à de multiples autres* » (Lahire, 1998, p.234). Le terme de « *froissements* » est ici utilisé alors que l'auteur conçoit de manière métaphorique l'individu comme une « *feuille froissée* » en ce qu'il est le produit de multiples opérations de plissements d'une feuille de papier (structure plane) que serait l'espace social dans toutes ses dimensions : économiques, politiques, culturelles, religieuses, sexuelles, familiales, morales, sportives... (Lahire, 1998, p.233). Ainsi les partenaires potentiels dans le cadre de l'enseignement de l'EPS en primaire sont ces « *feuilles froissées* », où les plis sont la résultante de la fréquentation d'espaces sociaux, non seulement communs (l'école, potentiellement le club sportif...) mais également différents (les formations). Ce sont ces

Analyse des « modes de partenariats », entre professeurs des écoles et éducateurs sportifs

Théorie sociologique

froissements et l'influence qu'ils ont sur la conception de la discipline et la perception du partenariat, que l'on entendra étudier en allant recueillir les discours des acteurs.

Dans ce cadre chaque professeur des écoles et ETAPS est, avant d'appartenir à un corps professionnel et d'être identifié par sa profession, un individu à part entière dont il convient d'interroger les socialisations respectives. La « socialisation » peut être définie « *comme l'installation consistante et complète d'un individu à l'intérieur du monde objectif d'une société ou d'un secteur de celle-ci.* » (Berger et Luckmann, 1966). C'est au travers de ce processus que l'individu acquiert différentes dispositions à penser, agir, sentir. On sait que les moments dans la vie d'un être humain où se constituent ces différentes habitudes ou répertoires d'habitudes ne sont pas tous équivalents, on sépare ainsi ordinairement la socialisation primaire de la socialisation secondaire (Lahire, 1998). La socialisation primaire est « *la première socialisation que l'individu subit dans son enfance, et grâce à laquelle il devient un membre de la société* », la sphère de socialisation principalement identifiée pour celle-ci est la famille. La socialisation secondaire « *consiste en tout processus extérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans des nouveaux secteurs du monde objectif de sa société* » (Berger et Luckmann, 1966). Nous pouvons dire que cette dernière est l'acquisition de connaissances spécifiques de rôles, « *rôles étant directement ou indirectement enracinés dans la division du travail* » (ibid) et en ce sens on retrouve l'importance de la culture professionnelle dans la définition de qui sont ces individus. Ces deux types de socialisation ne sont pas « *équivalentes* » (Lahire, 1998) dans le sens où « *il faut plusieurs chocs biographiques pour désintégrer la réalité massive intériorisée au cours de la prime enfance* » alors qu'il en faut beaucoup moins « *pour détruire les réalités intériorisées plus tard* » (Berger & Luckmann, 1966). Quelles sont les sphères de socialisation susceptibles d'avoir été traversées par les intervenants en EPS à l'école primaire ? Quelles dispositions tendent à être transmises aux individus évoluant dans les mondes sociaux institutionnalisés que sont le monde sportif et le monde scolaire ?

Les expériences de socialisation s'effectuent « *dans des contextes sociaux multiples et hétérogènes* » (Lahire, 1998, p.42) dont on ne peut réaliser une liste exhaustive. Cependant il convient de souligner l'importance que prend la famille, « *institution sociale classique* », dans la construction de ces dispositions. « *Le cadre familial reste, dans nos sociétés, parmi les matrices socialisatrices les plus universellement répandues* » (Lahire, 1998, p.38). Si le modèle, dit « *traditionnel* », de la famille a considérablement évolué, celle-ci, hétéronormée ou non, constituée de parents mariés ou divorcés, reste le lieu de socialisation primaire par

Analyse des « modes de partenariats », entre professeurs des écoles et éducateurs sportifs

excellence. Cette sphère de socialisation nous intéresse tout particulièrement en ce sens que dès le plus jeune âge se construit à travers les parents ou les frères et sœurs tout un rapport à l'institution scolaire, au sport et au monde professionnel. Par ailleurs la formation professionnelle en tant que sphère de socialisation nous semble particulièrement décisive dans la construction de manières de penser et d'agir en EPS à l'école primaire, elle est le lieu de construction d'une « culture professionnelle » par excellence. Ceci explique que l'on se soit attardé, non seulement sur les formations et leur organisation mais plus précisément sur les contenus et les rapports aux savoirs, et notamment à la culture sportive, véhiculés dans les formations plurielles. Parallèlement au cadre familial et aux formations professionnelles on s'intéressera plus particulièrement aux dispositions construites au travers des espaces sportifs et scolaire traversés par les individus. L'EPS, en tant que discipline scolaire prenant pour support la culture sportive, se comprendrait et se conceptualiserait majoritairement à travers ces deux mondes sociaux.

2. Le mouvement sportif et le cadre scolaire comme « champs »

Le mouvement sportif et le milieu scolaire seraient des espaces d'invention et de construction de normes sociales, des espaces où sont partagées des « conventions ». De nombreuses études abordent la question du processus d'institution des normes, respectivement scolaires et sportives, et de leur transformation dans le cadre des mutations que connaissent les formes scolaires (Vincent, Lahire, Thin, 1994 ; Dubet & Martuccelli, 1996, Duru-Bellat & Van-Zanten, 2012) et sportives (Yonnet, 1998 ; Pociello, 1999 ; Duret, 2001 ; Ohl, 2004). Dès lors nous considérons le mouvement sportif et le milieu scolaire comme « champs ». Au sens sociologique du terme le « champ » désigne toute partie de l'espace sociale conditionnée par une indépendance relative vis-à-vis des contraintes externes. L'autonomie d'un champ est sa capacité interne à se doter soi-même d'un principe de différenciation et d'auto-organisation (Bourdieu, 1992, p. 93), processus portés par des générations d'agents et identifiable dans le cadre du mouvement sportif et milieu scolaire. Dans la mesure où un champ est le lieu de rencontre entre une tendance à l'émancipation de l'agent et sa disposition à l'incarner à un certain degré (Bourdieu, 1992, pp.356-359), quelles dispositions relatives à chacun des champs que constituent le mouvement sportif et scolaire incarnent chacun des partenaires ?

Il serait plus que réducteur de penser que les ETAPS, évoluant majoritairement dans l'espace social que constitue le mouvement sportif, ne partagent pas les conventions du milieu

Théorie sociologique

scolaire et inversement, supposer que les PE ne partagent pas certaines conventions du mouvement sportif. Les premiers ayant évolué dès leur enfance au sein du système scolaire, institution traversée par une grande majorité des mineurs français, et les seconds pouvant difficilement être étrangers au mouvement sportif, le sport étant un « *fait social total* » (Defrance, 2011), les sujets partagent des dispositions sociales construites à la croisée de ces parties de l'espace social. Par ailleurs, leur activité en EPS à l'école primaire constitue un cadre socialisateur où se mélangent conventions scolaires, l'EPS étant cette « discipline scolaire », et conventions sportives, la culture sportive étant à l'origine des APSA et notamment de leur classification. Or « *le contexte présent de l'action peut [...] être étudié de deux points de vue différents : en tant que cadre déclencheur de dispositions déjà incorporées, ou bien en tant que cadre socialisateur des acteurs.* » (Lahire, 2013, p.142-143). A l'échelle de l'individu, on retrouve donc un « brassage », entre les conventions associées et les dispositions qu'elles font naître, brassage qui s'effectue au cours de la socialisation primaire, secondaire ou encore de la socialisation dans le cadre de l'activité présente, notamment l'enseignement de l'EPS auquel on s'intéresse. Ce « brassage » à l'échelle de l'individu fait écho à la « porosité » qui peut exister entre les champs à l'échelle de l'espace social.

Le sport scolaire apparaît comme l'expression la plus grande de cette porosité entre les deux parties de l'espace social. On peut supposer que l'Union Sportive du Premier Degré (USEP), l'Union National du Sport Scolaire (UNSS) ou encore la Fédération Française du Sport Universitaire (FFSU) sont des organismes à l'interface entre ces deux mondes sociaux, qui ont construit leurs conventions à la croisée des conventions partagées par le mouvement sportif et le monde scolaire. Cette imbrication prend aujourd'hui d'autres formes, par exemple celle du label Génération 2024 entendant faire le lien entre le mouvement olympique et certains établissements scolaires. A d'autres niveaux l'imbrication des mondes sportifs et scolaires fait polémique comme l'illustre le nombre de réactions, des syndicats et autres professionnels de l'EPS, face au rapport de la Cour des comptes du 12 septembre 2019 (« Le sport à l'école, une ambition à concrétiser »), du dispositif Sport Santé Culture Civisme (2S2C, 2020), ou encore de l'élaboration d'un nouvel enseignement de spécialité en « éducation physique, pratiques et cultures sportives » qui sera offert aux lycéens de la voie générale de la classe de première à la rentrée scolaire 2021.

Enfin, la question des partenariats entre un intervenant issu du mouvement sportif et un professionnel de l'enseignement scolaire, si elle aurait pu être énoncée depuis la création de l'Analyse des « modes de partenariats », entre professeurs des écoles et éducateurs sportifs

Théorie sociologique

dispositif quelques décennies auparavant, prend d'autant plus de sens aujourd'hui, alors qu'elle est posée dans un contexte où la question des relations entretenues entre ces deux mondes sociaux est revenue au premier plan.

V. Problématique et hypothèses

Nous pensons que le « *nouveau modèle d'encadrement* » (Loarer & Sallé, 2012) institué en EPS à l'école primaire, cadre dans lequel un « *personnel agréé et disposant d'une qualification définie par l'État peut assister l'équipe pédagogique* » (Article L.312-3 du Code de l'éducation), mérite d'être étudié au travers du prisme des potentiels « partenaires ». La difficulté à mettre en place de « *réels partenariats* » en enseignement scolaire est soulignée par de nombreuses études (Marx & Reverdy, 2020), par ailleurs les recherches en sociologie didactique dans le cadre de l'enseignement de l'EPS (Amans-Passaga, 2010, 2013 ; Amans-Passaga et Verscheure, 2020) viennent appuyer ce constat. Cependant si les recherches s'attachent à montrer cette complexité de mise en place des partenariats et les incidences sur les apprentissages pour les élèves (Devos-Prieur & Loubet-Gauthier, 2002), peu s'intéressent à comprendre pourquoi il est si difficile de mettre en place de réels partenariats. Nous proposons tout d'abord de questionner les conceptions de l'EPS portées par les individus et leur adéquation. Des récurrences existent-elles entre les conceptions de la discipline chez les individus issus d'un même corps professionnel ? Dans quelle mesure ces conceptions se comprennent-elles au travers des socialisations individuelles et plus spécifiquement de la construction d'une culture professionnelle en formation ? Ensuite, au-delà des relations individus/discipline, nous nous intéressons aux relations entre les deux partenaires. Quelle représentation ont les ETAPS de leur rôle et du rôle des PE ? Comment les PE conçoivent-ils l'intervention de ces spécialistes des APS dans le cadre de l'enseignement de l'EPS ? Comment s'expriment les rapports de domination entre PE et ETAPS dans la mise en place de partenariat ? Le « mode de partenariat » mis en place chez un binômes peut-il se comprendre au travers de l'analyse de ces éléments ?

A la suite du rapport de la cour des comptes (12 septembre 2019), du développement du dispositif Sport Santé Culture Civisme (2S2C, 21 avril 2020), du rapprochement des ministères et de la volonté affichée du « ministère chargé des sports » de mettre « *plus de sport à l'école* » (Dossier de Presse JM. Blanquer et R. Maracineanu, 5 octobre 2020), les relations, plus ou moins conflictuelles, entretenues entre sport et EPS, sont revenues au premier plan de l'actualité pour les acteurs de la discipline. Au cœur de ces débats la différence de professionnalité des deux types d'acteurs que peuvent être les professeurs des écoles et les éducateurs sportifs est soulignée : « *enseignants, entraîneurs et animateurs exercent des métiers différents* »

Problématique et hypothèses

(Delignières, 2020), chacun devant tenir compte des enjeux et des contraintes de l'institution pour laquelle ils travaillent au bénéfice des jeunes (Pontais, 2020). L'appartenance à deux corps professionnels distincts des intervenants questionne sur la possible adéquation de leurs conceptions respectives. Comment les conceptions de la discipline véhiculées par les deux corps professionnels se reflètent-elles dans leurs interventions et discours ? Quels liens peut-on faire entre les conceptions des PE et ETAPS et les conventions véhiculées par les mondes sportifs et scolaire ?

Finalement il s'agit bien d'essayer d'expliquer les différents modes de partenariats : « délégation, subordination et juxtaposition » qui ne sont pas aussi favorables à l'investissement des élèves en EPS en primaire qu'un « réel partenariat ». En s'inscrivant dans une sociologie lahirienne nous entendons vérifier l'hypothèse selon laquelle chaque éducateur sportif et chaque professeur des écoles porte en lui les dispositions à penser et concevoir la discipline, les dispositions à enseigner l'EPS et à s'investir dans un processus de réel partenariat. Nous postulons que ces dispositions résultent d'un croisement entre celles qui se sont constituées au cours de leur socialisation primaire et celles s'étant formées dans les institutions sportives et de formation qu'ils ont traversées. En somme on peut se demander dans quelle mesure les dispositions sociales des acteurs de l'EPS en primaire influencent leur enseignement de la discipline et conditionnent le mode de partenariat établi.

VI. Méthode et terrain de recherche.

1. Considérations méthodologiques :

Dans la perspective d'analyser ce « modèle d'encadrement » de l'EPS à l'école élémentaire et de comprendre selon un point de vue dispositionnaliste les modes de partenariats qui s'établissent dans ce cadre nous faisons le choix de réaliser des entretiens relevant du récit de vie avec les différents partenaires. En effet suivant la logique qui consiste à considérer que le mode de partenariat établi dépend des conceptions, compétences et dispositions de chacun des acteurs, les récits de vie, en ce qu'ils permettent de saisir les dynamiques biographiques éclairant ces dernières (Bertaux, 1976), sont particulièrement intéressants.

Nous avons alors construit une grille d'entretien (cf annexe 4) répondant à différentes exigences. Tout d'abord sa composition s'explique par la recherche d'une compréhension complexe des dispositions qui tient compte de la multiplicité et de l'intrication des sphères de vie dans la formation de l'individu. Elle est le résultat de choix consistant à délimiter l'évolution de l'individu dans chacune des sphères qui seront abordées de manière diachronique, et avec lesquelles il s'agira de faire des liens dans l'échanges de façon à les étudier dans leur synchronie. Par ailleurs, dans la mesure où « *il est surprenant de voir comment la tradition sociologique qui met l'accent sur le « poids du passé » peut, en fin de compte, négliger le rôle de la situation présente qui « décide » pourtant souvent ce qui du passé va pouvoir resurgir et agir au cœur de l'action présente.* » (Lahire, 1998, p.62), nous faisons des choix relatifs à la volonté de lier le passé de l'individu avec son expérience présente dans le cadre de l'enseignement de l'EPS en élémentaire. Nous décidons notamment d'entrer dans l'entretien en interrogeant l'individu sur son lien dans le présent avec l'enseignement de l'EPS en primaire en partenariat, il s'agit par exemple de demander aux ETAPS s'ils étaient présents dans les écoles ce jour-ci ou aux PE quand est-ce que l'ETAPS est intervenu dans la semaine. Ce fut le cas par exemple avec Damien qui sortait tout juste de la séance d'EPS au moment de l'entretien et avec qui nous avons lancé l'entretien à partir des réflexions sur la séance du jour. Nous nous appliquons également à faire des liens entre les discours des enquêtés sur certaines expériences passées et la manière dont ces expériences transparaissent dans le présent. Les allers-retours entre l'expérience commune en formation, passée, entre Jonathan et Baptiste, et l'évocation des conséquences sur leur expérience en tant que partenaires dans l'enseignement de l'EPS en primaire aujourd'hui, motivés par l'enquêteur, illustre cela. Finalement cette grille « *détaillée* Analyse des « modes de partenariats », entre professeurs des écoles et éducateurs sportifs

VI. Méthode et terrain de recherche.

de questions utilisées de manière souple » (Demazière, 2008) nous permet d'accéder aux parcours des individus sans mettre de côté le partenariat qui est au cœur de l'enquête et dont le « mode » se cristallise dans le présent.

Afin d'atteindre les conceptions de l'EPS de chacun des individus nous avons mis en place plusieurs procédés. Nous avons fait le choix d'inviter l'enquêté à raconter une séquence d'EPS et à détailler une ou plusieurs séances, toujours en rebondissant sur ses propos, lorsqu'il évoquait une APSA spécifique. Les comparaisons des conceptions entre acteurs sont facilitées lorsqu'ils répondent pour une même activité, nous avons obtenus plusieurs discours concernant la mise en place de séquences et séances de gymnastiques par exemple. Parallèlement à cela nous avons présenté à chacun des ETAPS et PE un extrait vidéo d'une dizaine de secondes. Il s'agissait d'une compilation d'extraits de séances de basket-ball avec des cycle 3, choisi pour la multiplicité d'éléments sur lesquels les enquêtés pouvaient potentiellement rebondir : aménagement matériel de l'espace, différents temps de la séances (ateliers plutôt « techniques » puis match), variété de groupement (par deux, par trois, par équipe ; mixte et non mixte), mobilisation des rôles sociaux (avec notamment un « conflit » oral entre l'élève arbitre et les joueurs), interactions d'ordre divers entre élève... À la suite de ce visionnage nous leur demandions de réagir. La diversité des réponses, de leur durée, de leur contenu, du nombre de référence à la vidéo, s'est révélée particulièrement riche. Ces données croisées avec celles obtenues lors des récits de séances nous ont permis d'obtenir de nombreux éléments de réponse quant à la manière de concevoir l'EPS en élémentaire des partenaires.

Le chercheur adopte une posture « opportuniste », afin de rebondir sur ce qui a été dit par l'enquêté pour aller sur un questionnaire sans toujours « respecter » l'ordre défini par la grille quand cela fait particulièrement sens dans l'échange. Cependant au regard du caractère elliptique du discours biographique il reste intéressant d'avoir une telle grille comme support sur lequel s'appuyer pour tenter de saisir le parcours de l'individu dans son entièreté. La grille a été construite selon une trame commune pour les PE et les ETAPS mais certains questionnements étant spécifiques à l'un ou l'autre des publics nous avons utilisé deux couleurs différentes dans la grille pour les distinguer.

VI. Méthode et terrain de recherche.

2. Public, terrain d'étude :

Nous avons réalisé neuf entretiens. Nous avons fait le choix de « figer » le type de personnel agréé interrogés dans un souci d'uniformité des statuts et de facilitation organisationnelle et administrative, nous avons donc rencontré cinq ETAPS de la même ville, de deux quartiers différents. De plus cette catégorie de personnels a pour intérêt de présenter une diversité interne forte et serait donc à même de rendre compte au mieux de la pluralité des profils des intervenants. Ensuite le choix a été fait d'interroger au maximum chacune des parties d'un « binôme » afin de mieux envisager les conséquences directes des dispositions des acteurs sur la forme que prend le partenariat, ou du moins la forme qu'ils déclarent que prend celui-ci. Les profils des neuf enquêtés sont détaillés dans le tableau ci-dessous.

Nous préférons ne pas nommer les noms des différents enquêtés ni leur lieu d'exercice afin de préserver leur anonymat, nous avons donc remplacé les prénoms dans la rédaction de ce mémoire. Nous ne mentionnerons pas non plus les noms des écoles.

VI. Méthode et terrain de recherche.

Prénom anonymisé	Age	Sexe	Statut	Lieu de l'entretien	Formation - synthèse
> Coraline	40-50	F	ETAPS - terrain	Bureau - maison des sports	STAPS (licence EM)
Damien	40-50	G	ETAPS - mixte	Parc centre-ville	BE (post 1 an fac d'histoire)
>Florine	40-50	F	PE - école 1	Salle de classe	IUFM (post licence de sociologie)
Floriane	40-50	F	ETAPS - coordo	Bureau - maison des sports	BE (post 2 ans fac de maths)
>Jonathan	20-30	G	ETAPS - terrain	Bureau - maison des sports	STAPS (licence EM)
>Joséphine	50-60	F	PE - école 1	Salle de classe	Ecole normale (post DUT documentaliste)
Kalia	50-60	F	ETAPS - coordo	Bureau - maison des sports	STAPS (licence EM)
>Morgane	20-30	F	PE - école 2	Salle de classe	IUFM (post licence de physique-chimie)
>Baptiste	20-30	G	PE - école 3	Salle de classe	IUFM (post STAPS licence EM)

3. Prise de contact :

Un élu aux sports de la métropole en question nous a transmis les contacts des coordonnateurs ETAPS des trois quartiers de la ville que nous avons ensuite contactés par mail et par téléphone. Seuls deux ont donné suite et ont accepté à la fois de réaliser un entretien, utile pour établir la maquette organisationnelle relativement complexe de la mise en place des partenariats en EPS dans les écoles de la ville, et de nous mettre en contact avec certains des ETAPS de l'équipe qu'ils coordonnent. Un premier biais apparaît ici. Une coordinatrice, dont nous avons noté un discours très politique à la suite de notre entretien avec elle, semble avoir

VI. Méthode et terrain de recherche.

réellement « choisi » l'ETAPS de son équipe qui serait le plus à même de répondre à l'enquête, projetant alors probablement certaines attentes sur l'enquêteur, affirmant que les autres n'étaient pas particulièrement intéressés. Afin de contrer ce biais nous avons multiplié les occasions de prendre contact avec les potentiels enquêtés, notamment en identifiant des interventions en partenariats en observant certaines pratiques dans la ville et/ou en prenant contact, non pas uniquement par le biais du supérieur hiérarchique, mais également par les collègues.

A noter également notre volonté d'interroger les différents profils d'ETAPS. Lors d'un échange téléphonique préalable à l'entretien et la mise en contact avec les ETAPS de son secteur, une des coordonnatrices précise qu'il y a deux profils d'ETAPS dans son service : ceux qu'elle appelle « profil terrain », dont la majorité des missions consiste à intervenir dans le cadre de partenariats en EPS à l'école primaire, et ceux qu'elle nomme les « éducateurs mixtes », dont les missions sont à la fois d'intervenir en EPS en primaire et dans le cadre de la natation. Cette spécificité propre à la natation, en plus d'être le résultat d'une politique nationale accordant de plus en plus d'importance au « savoir nager », s'explique en partie par le fait que la ville dans laquelle nous réalisons notre étude accorde une importance toute particulière à ces enjeux de « savoir nager » comme en témoigne la mise en place de stages de remise à niveau, et que la région dans laquelle nous nous inscrivons a une politique sportive, en terme d'activités aquatiques, particulièrement développée.

Nous sommes partis de ces ETAPS pour prendre contact avec des PE avec qui ils interviennent en partenariat dans le cadre de l'EPS à l'école élémentaire, plaçant de nouveau au cœur du choix des enquêtés notre objet d'étude. Ces « binômes » sont caractérisés dans le tableau par le remplissage coloré, chaque PE étant associé à un des ETAPS en rosé ou en vert.

Nous pouvons souligner la grande diversité des parcours de formation au sein même d'une catégorie socio-professionnelle. Celle-ci est le résultat de la somme des diversités : celle des choix motivés des individus et celle générationnelle. En effet nos entretiens avec les PE nous ont permis de couvrir l'entièreté du spectre générationnel, nous permettant d'envisager les évolutions historiques en termes de place accordée en formation initiale et continue à l'EPS. A noter également le profil particulièrement intéressant, dans la perspective de saisir les différences d'intériorisation d'une même formation entre un PE et un ETAPS, du binôme

VI. Méthode et terrain de recherche.

Baptiste et Jonathan, ayant tous deux réalisé la même licence STAPS, qui plus est dans la même promotion.

Les différents sujets ont été informé des « *intérêts de connaissance du chercheur* » soit par celui-ci, c'est le cas pour les ETAPS coordinateurs, « *soit par un intermédiaire* », c'est le cas pour les ETAPS sensibilisés dans un premier temps par leur coordinateur. Cette entrée en matière équivaut à proposer un « *contrat d'entretien, si le sujet accepte la proposition, elle se transforme en pacte qui sera réitéré lors de la phase qui lancera l'entretien [...] ce pacte fait filtre, oriente et précentre l'entretien.* » (Bertaux, 2005, p.39). Cette entrée en matière a pour conséquence de développer des « attentes » chez l'enquêté. En effet un sujet interrogé en tant que membre d'une catégorie professionnelle donnée, puisque contacté via son supérieur hiérarchique, s'attend rarement à ce qu'on l'interroge sur sa vie privée et à ce qu'on laisse de côté les périodes de sa vie où il a exercé une activité professionnelle ou de formation éloignée de l'expérience professionnelle présente. « *Il arrive que le sujet et le chercheur n'aient pas exactement la même perception du pacte qu'ils ont scellé* » (ibid), c'est alors au chercheur de reformuler ses attentes et réexpliquer sa posture et ce à quoi il cherche à accéder.

Lors de la prise de contact un réel travail sur la présentation de l'enquêteur a été effectué dans la perspective de limiter un maximum les biais liés au « filtre » à travers lequel les enquêtés participent à l'entretien. En effet bien souvent l'enquêté « *étant au courant des intérêts de connaissances du chercheur ou faisant des suppositions sur celles-ci* » (Bertaux, 1976), oriente son propos afin d'offrir les réponses qu'il pense les plus adéquates au regard d'attentes qu'ils projettent sur l'enquêteur. Dans la perspective d'obtenir un discours d'expérience le moins biaisé possible l'enquêteur s'est présenté en tant qu'individu pluriel, et non uniquement comme chercheur, afin de limiter la cristallisation du discours de l'enquêté autour d'une attente qu'il aurait projeté sur l'enquêteur. L'enquête s'est inscrite non seulement dans le cadre d'un travail de recherche en sociologie d'un master en STAPS mais également dans une volonté d'approfondissement, hors du domaine académique, des professionnalités des ETAPS et PE. L'enquêteur s'est alors présenté comme possédant un CQP, témoignant de son investissement dans la sphère sportive, et comme fortement intéressé par le métier de professeur des écoles, inscrit au CRPE l'année 2021. Alors que fréquemment l'entretien sociologique situe « *le sociologue en position de surplomb social ou de supériorité culturelle par rapport à ses enquêtés* » (Demazière, 2008), nous entendions à travers cette présentation diminuer la distance sociale, adoucir l'asymétrie des rôles, parfois inhibitrice quant aux réponses concernant

Analyse des « modes de partenariats », entre professeurs des écoles et éducateurs sportifs

VI. Méthode et terrain de recherche.

l'expérience professionnelle. Nous avons l'intime conviction que cela a permis aux enquêtés d'oraliser plus intensément leur vécu professionnel face à un enquêteur qui n'a plus uniquement la posture d'analyste, mais également celle d'un individu à l'écoute d'expériences professionnelles et prêt à s'en inspirer.

4. Matériels et méthodes :

Malgré le contexte sanitaire actuel qui complexifie la mise en place de rencontres en présentiel nous avons fait tout notre possible pour que les entretiens aient lieu en face à face au regard de l'importante significativité du langage corporel. Ainsi tous les entretiens ont été réalisés en présentiel (les lieux de chaque entretien sont exposés dans le tableau ci-dessus). En écho à cela nous tenons à souligner que nous nous sommes efforcés de noter l'adoption de certaines postures, mimiques (même si le masque n'était pas aidant sur ce point), comme des éléments pouvant traduire chez l'enquêté parfois une certaine assurance à communiquer sur un sujet, parfois une incompréhension, un désintérêt etc.

Les entretiens durent en moyenne 60 (\pm 20) minutes. Ils ont tous été enregistrés, toujours avec l'accord préalable de l'enquêté, puis retranscrits entièrement à l'aide du logiciel Sonal, permettant en plus de la retranscription, un traitement thématique de l'entretien. Nous avons mis la retranscription de deux entretiens (annexes 6 & 7), en guise d'exemple, et un visuel de la plateforme Sonal avec les neuf entretiens retranscrits et thématés en annexe 5.

« L'originalité de Sonal est qu'il permet de découper directement dans le son des extraits, symbolisés, sur la représentation graphique des bandes, par des cubes auxquels on peut apposer une couleur correspondant à une thématique [...] Cette organisation contribue à rompre la frontière existante généralement entre la phase de retranscription (totale ou partielle) et la phase d'encodage et d'analyse. A l'inverse de ce qu'il se produit généralement, la version sonore des entretiens n'est plus délaissée au profit du texte après retranscription ; le retour à la bande est constamment possible, même en phase d'analyse » (Alber, 2013). Le recours à ce logiciel, au-delà du bénéfice lié au fait de dépasser l'unique retranscription de l'oral à l'écrit en y associant une première étape d'analyse, s'est révélé particulièrement pertinent lors de ce travail de recherche dont le traitement des entretiens s'est étendu sur plusieurs mois au regard d'une multiplicité de projets parallèles. En effet la possibilité de réécouter certains extraits lors de l'analyse des entretiens permet à l'enquêteur de se replonger plus véridiquement

VI. Méthode et terrain de recherche.

dans l'échange. L'idée d'avoir de nouveau recours, dans les années à venir lors d'une potentielle thèse, à la matière issue de ces entretiens, autant à la retranscription écrite qu'à la piste audio, justifie également notre choix de réaliser leur traitement sur Sonal.

5. Recours à l'observation ethnographique :

Les entretiens nous apportent les éléments nécessaires afin de prendre en compte les parcours individuels, et l'expression des dispositions qui en résulte dans la mise en place des partenariats en EPS à l'école élémentaire. Ils permettent également de saisir dans une certaine mesure la forme que prend ces partenariats, ou du moins ce que les individus issus des deux corps professionnels disent de la forme qu'ils prennent. Or afin d'accéder « *aux actions plutôt qu'aux représentations* » et à « *toutes ces pratiques [...] que les enquêtés peineraient (ou refuseraient) à décrire de manière orale* » (Buscatto, 2010) l'observation ethnographique s'avère particulièrement pertinente. « *L'ethnographie est un moyen d'accéder de manière privilégiée à des phénomènes sociaux « invisibles » à tout autre enquêteur ou enquêtrice* » (ibid).

Ainsi, bravant les difficultés, liées à la fois à la crise sanitaire et au plan Vigipirate, à pénétrer les écoles élémentaires publics, nous avons réalisées les observations de cinq binômes dans trois écoles différentes, dont quatre constitués d'acteurs interrogés (notés « > » dans le tableau ci-dessus). Le cinquième binôme observé dans sa pratique de l'enseignement de l'EPS à l'école élémentaire était constitué d'un PE non interviewé et de Coraline (ETAPS). Lors de ces observations ethnographiques nous nous sommes attachés à noter tous les éléments significatifs du mode de partenariat établi, tels le nombre d'occurrences de chacun des partenaires, la nature de leurs interventions (gestion de l'ordre, énonciation des consignes, contenus, encouragements), leur position dans l'espace ou encore l'orientation physique des élèves et de leur regard. Ces informations viendront étayer, appuyer ou discuter, nos conclusions réalisées sur la base des entretiens.

Les pratiques observées ne seraient pas représentatives de ce qui est réalisée en contexte « normal » dans la mesure où la situation sanitaire et les politiques menées en conséquence ont invitées les partenaires à faire cours d'EPS en extérieur – alors qu'ils étaient plus généralement réalisés en intérieur – et à innover sur la nature des pratiques – avec des séquences courtes et des APSA non planifiées. Cependant cela ne semble pas toucher le mode de partenariat établi,

VI. Méthode et terrain de recherche.

au contraire comme nous le verrons ces conditions permettent de souligner qui a l'ascendant sur l'organisation du cours d'EPS, entre les deux partenaires, et qui se charge d'adapter la pratique professionnelle au regard des politiques nationales en termes de traitement de la crise.

VII. Résultats

1. Un cadre propre à la métropole

Avant d'exposer les résultats portant sur les modes de partenariats établis pour les binômes interrogés, observés, et de faire le lien avec les dispositions des acteurs à concevoir et enseigner la discipline, il convient de présenter, sans exhaustivité, le cadre institutionnel et politique dans lequel s'inscrit ces partenariats éducatifs. Ce tableau est dressé à l'aide des discours des enquêtés sur leurs statuts et pratiques professionnelles et principalement en s'appuyant sur les entretiens avec les coordinatrices ETAPS, Floriane et Kalia.

Comme nous le précisons en première partie de ce mémoire, la politique en matière de partenariats éducatifs est propre à chaque territoire. Dans la métropole dans laquelle nous avons réalisé nos enquêtes l'intervention d'éducateurs sportifs dans les écoles élémentaires est un phénomène généralisé – « *toutes les écoles publiques bénéficient de l'intervention d'un éducateur sportif* » (Kalia) - et ancré historiquement :

« *En général les écoles ont l'habitude ' ça fait des années, on a toujours été dans les écoles, d'une manière ou d'une autre, mais on est toujours intervenus dans les écoles [...] je saurais même pas parce que moi je suis rentrée en 99 à la ville et ça existait déjà [...] je pense que c'est à l'époque d'Edmond Hervé que ça s'est fait* » Kalia.

Une des ETAPS (générations 40-50) évoque ses souvenirs d'élève scolarisée dans cette même ville et souligne par son propos que l'intervention des éducateurs sportifs dans les écoles élémentaires s'inscrit dans une histoire qui anticipe le constat de l'« *encadrement pédagogique en mutation* » (Loarer et Sallé, 2012) :

« *Justement je suis passée par là, donc j'avais aussi des éducateurs sportifs dans les écoles [...]ils ont fait un super boulot [...] on a touché à tout, et moi ils m'ont vraiment donné gout au sport dès l'élémentaire* » Floriane.

Les partenariats éducatifs en EPS à l'école élémentaire sont donc loin d'être un phénomène récent dans le cas de cette métropole. Comment s'organisent-ils aujourd'hui ? Quels sont les statuts des intervenants et leurs différentes missions ? A quelle fréquence ces derniers interviennent-ils ?

VII. Résultats

Nous traitons uniquement du cas des ETAPS dont les interventions dans les écoles sont orchestrées par le service des sports de la ville. Les « *chargées d'animation sportive* » (Kalia, Floriane), parfois nommées coordonnatrices ETAPS, sont au nombre de trois, en correspondance avec le découpage géographique de la ville (trois secteurs : sud, ouest et nord-est). Elles ont une double mission : non seulement gérer les équipes ETAPS à géométrie variable, tout comme le nombre d'écoles dans lesquelles elles envoient ces derniers (par exemple 6 ETAPS et 11 écoles pour le secteur ouest et une équipe deux fois plus grande pour le secteur Sud), mais également réaliser des missions d'ETAPS, tel qu'intervenir en EPS en élémentaire.

« Voilà on est à mi-temps en gestion management d'équipe et puis ensuite on est aussi à mi-temps dans les écoles en intervention donc ça peut être de l'EPS, [Kalia] c'est aussi de l'EMS [école municipale des sports] sur du roller, ça dépend » Floriane

Il existe aujourd'hui trois statuts possibles en tant qu'ETAPS, l'ensemble de missions attribuées à un ETAPS est propre à son statut. Précisons que les choix relatifs à la création de statut et des missions associées sont spécifiques à la métropole :

« Un éducateur sportif il n'a pas une fiche de poste fixe, un éducateur sportif il peut selon les collectivités avoir un profil complètement différent » Kalia

Les ETAPS sont soit maîtres-nageurs sauveteurs (MNS) à temps plein, soit « éducateurs terrains », soit « éducateurs mixtes ». Les deux derniers profils nous intéressent en ce qu'ils interviennent en EPS dans les écoles élémentaires. L'éducateur mixte réalise à la fois des missions de MNS et des missions d'éducateur terrain, ce statut est relativement récent, les premiers postes ayant été créés en 2006. Les éducateurs terrains, en parallèle de leurs interventions « *dans les écoles* », comme nous l'explique Kalia, ont d'autres missions :

- *« Ils interviennent sur des créneaux de proximité, c'est-à-dire [...] des créneaux gratuits qui sont constitués dans les QPV principalement, les quartiers politiques de la ville, et donc l'idée c'est d'accueillir de manière gratuite et informelle les jeunes des quartiers »*
- *« l'école municipale des sports, donc ça c'est souvent le mercredi après-midi ou en soirée, donc là ce sont des accueils sur inscription d'enfants qui règlent en fonction de leur quotient familial »*

VII. Résultats

- « *pendant les petites vacances, alors la on est sur des stages, des stages multisports gratuits* »
- « *on intervient aussi au niveau des adultes* »
- Pour finir elle indique qu'ils interviennent aussi sur l'évènementiel.

Cet éclectisme des missions de l'ETAPS fait écho à ce que l'on a pu dire sur une certaine forme de polyvalence propre aux éducateurs sportifs. Celles-ci constituent autant de sphères de socialisation dans lesquelles les dispositions à concevoir et enseigner l'EPS vont évoluer.

La répartition des ETAPS sur les écoles dépend tout d'abord du nombre d'heures (« *groupe d'heures* », Coraline ; « *volume horaire* », Kalia ; « *quota* », Florine ; « *dotation horaire* », Floriane) accordées à l'école qui est définie à l'échelle de la commune :

« Chaque école en fonction de l'endroit où elle se localise, en fonction du nombre d'élèves, en fonction du nombre de classes, le profil des élèves etc, enfin c'est tout un calcul mathématique qui nous dépasse un petit peu, en lien avec l'éducation nationale et la ville »
Kalia

« Une dotation horaire [...] est calculée en fonction du nombre de classes des particularités des écoles, qu'on accueille du public en DYS, si on accueille du public [...] des gens du voyage, y a pas mal de petites choses qui font que voilà on a des écoles qui ont beaucoup d'heures et d'autres moins, les écoles qui sont en REP dans les quartiers prioritaires sont dotés de plus d'heures » Floriane

En fonction de ces dotations horaires attribuées aux écoles les chargées de missions vont répartir les ETAPS de leur équipe sur les écoles en essayant de respecter certains principes tels le fait de faire intervenir un seul ETAPS par école, et d'attribuer à chaque ETAPS un nombre minimal d'écoles (Coraline se retrouve à intervenir dans trois écoles, Jonathan et Damien dans deux), ou encore le fait de laisser un ETAPS dans une même école d'une année à l'autre (si bien que Coraline intervient dans l'une de « ses » écoles depuis presque 10 ans). Ces éléments peuvent être déterminants dans la compréhension des modes de partenariat qui vont être établis en EPS.

Les interventions des ETAPS auprès d'une classe se définissent par « *périodes* », c'est-à-dire de « *vacances à vacances* » (Coraline, Floriane). Les ETAPS et chacune des équipes éducatives des écoles se coordonnent à leur échelle pour déterminer avec quelles classes les

VII. Résultats

ETAPS interviendront et afin de réaliser la programmation des APSA. Pour « *construire tout ça* » (Floriane) les enseignants et ETAPS font un bilan en juin si l'équipe ne bouge pas, où lors d'une réunion de rentrée en septembre. Ils construisent alors la programmation, là aussi en tentant de respecter quelques principes :

- Liés à l'injonction institutionnelle :

« *Tu proposes des activités en essayant d'avoir une activité par groupes d'activités, tu vois y a les activités duelles, les activités artistiques, donc on propose, on voit avec les enseignants et puis on se coordonne comme ça* » Coraline

« *Des fois on a le temps de travailler sur les cinq domaines et puis y a des fois sur des écoles on est là que sur trois périodes seulement et on va intervenir que sur trois domaines* » Floriane

- Liés à des soucis logistiques :

« *On travaille aussi en fonction de la météo [...] on travaille plutôt sur le projet d'endurance parce qu'on a aussi un lien avec l'évènementiel* » Floriane

« *Il va passer son temps à mettre du matériel [...] l'idée c'est que l'éducateur sportif' en général il est présent par demi-journée ou par journée [...] l'idée c'est que sur une demi-journée il puisse proposer la même chose* » Kalia

« *En fait on essaye, tu vois j'interviens le jeudi [...] j'essaye de faire toute la journée du jeudi sur le même thème d'activité, surtout le matin tu vois j'ai trois heures consécutives, donc là je vais me mettre d'accord avec les trois enseignants que j'ai le matin pour dire bon voilà là on va faire une heure de sport co, je mets mon matériel sur toute la matinée donc voilà on s'organise comme ça en fait* » Coraline

Finalement nous verrons que ce cadre institutionnel et historique participe de la cristallisation d'un mode de partenariat qui, s'il est observable selon divers degrés en fonction des binômes, est commun à tous les partenariats éducatifs étudiés.

2. Des modes de partenariats quasi-institutionnalisés

Les modes de partenariat dans le cadre de l'intervention des ETAPS en EPS auprès des PE de cette métropole se traduisent sans équivoque, non seulement au travers des discours des acteurs mais également lors des observations. Nous verrons alors que la délégation est le mode

Analyse des « modes de partenariats », entre professeurs des écoles et éducateurs sportifs

VII. Résultats

de partenariat généralisé à l'ensemble des binômes, qu'il s'exprime selon divers degrés, et tend parfois à glisser vers la juxtaposition. Puis nous exposerons le cas particulier que constitue la natation où le partenariat prend toujours la forme d'une juxtaposition.

A. La délégation, mode priorisé

Alors que l'on interroge les enquêtés sur la répartition des tâches et leurs rôles respectifs dans le cadre du partenariat en EPS à l'école primaire les discours permettent de conclure sans équivoque sur un mode de partenariat établi de manière prioritaire, à savoir la délégation :

« Les contenus c'est l'éducateur ouais, c'est vraiment l'éducateur parce qu'ils ont déjà beaucoup de choses à organiser les prof des écoles, ils ont quand même de l'histoire, des maths, de l'anglais, donc euh honnêtement le sport quand on est là ça leur permet de souffler aussi quoi » Floriane, ETAPS

Le phénomène de délégation illustré par les propos de la chargée de mission résonne dans les discours à la fois des PE et des ETAPS :

« C'est à dire qu'en fait avec les animateurs on n'est pas censé intervenir, enfin on n'a jamais même eu de réunion là-dessus proposée [...] c'est vrai que ça m'est jamais venu à l'idée quoi » Joséphine, PE

« Dans l'ensemble, c'est quand même moi qui fixe mes règles [...] elles font totale confiance, elles me laissent faire, [...] j'ai jamais été voir une instit et lui dire voilà qu'elle est la séance là, qu'est-ce qu'on va faire, tu vois j'ai jamais construit avec une enseignante en fait, tu vois j'ai toujours fait toute seule et elles me laissent faire en fait, la dessus y a pas de partenariat quoi [...] voilà elles me laissent faire » Coraline, ETAPS

A ces propos font écho les résultats de nos observations ethnographiques. En effet pour chaque binômes observés le comportement des élèves s'est révélé significatif du mode de délégation. Lors de ce que l'on peut doublement nommer « rite de passage », alors que le/la PE sort du bâtiment « école » avec sa classe et rejoint la cour, les élèves prennent de l'avance sur il/elle et viennent se placer devant l'ETAPS, regards tournés vers celui/celle-ci, tournant alors le dos au responsable institutionnel de la classe qui reste en retrait.

VII. Résultats

Rappelons la définition de la délégation, mode de partenariat dans lequel « *la responsabilité pédagogique est donnée à l'intervenant* » et « *la responsabilité institutionnelle reste celle du maître titulaire* » (Devos Prieur & Loubet Gauthier, 2002). De façon plus précise les discours traduisent ce partage des responsabilités « *Sachant que nous on est logiquement, on n'est pas assistant, mais en tout cas on est là en soutien en gros de l'enseignant, sur le papier, c'est ça qu'on nous demande, parce que c'est l'enseignant qu'est responsable de la classe [...] après tout le monde fonctionne de la même façon je pense, c'est nous qui faisons la séance* » Jonathan, ETAPS

« *Elles vont être là pour justement pour cadrer les groupes et pour faire des rappels à l'ordre s'il faut, mais tout ce qui est pédagogie et mise en place de tout elles me laissent faire complètement* » Coraline, ETAPS

« *Non c'est elle qui mène la séance, moi j'suis là sur le plan logistique éventuellement [...] mais après on est là, on est responsable de la classe qu'on a* » Joséphine, PE

Encore une fois l'idée issue des entretiens selon laquelle le rôle des PE relève de la gestion de l'ordre, du groupe, et non pas de la pédagogie résonne au travers des résultats des observations. Alors que très peu d'intervention des PE portent sur les contenus (souvent aucune), la plupart ont trait à l'organisation et aux respects des consignes : « *allez poser vos affaires sur le banc* », « *allez poser vos trousse* », « *on va rassembler le matériel svp* », « *aller venez rassembler les cerceaux* », « *écoutez bien [Coraline]* », « *Didier écarte toi* », « *soyez attentifs, écoutez [Coraline] on l'entend moins dans cette situation* »...

Soulignons que la responsabilité institutionnelle de la classe imputée à l'enseignant est la seule raison expliquant la présence de certains des PE. Notons qu'une PE, binôme de Coraline, avec qui nous n'avons finalement pas réalisé d'entretiens, nous avait proposé comme créneau la séance d'EPS où l'ETAPS intervenait, tout en souhaitant garder un œil sur la classe. Cette anecdote est significative et nous permet de conclure quant au fait que les PE délèguent leur classe à l'ETAPS lors de l'enseignement de l'EPS en école élémentaire.

VII. Résultats

B. Divers degrés de délégation

Après avoir généralisé les modes de partenariats établis dans le cadre des interventions des ETAPS en EPS à l'école élémentaire il convient de nuancer nos propos dans la mesure où chaque « délégation » est unique. Celle-ci prend une forme propre à chaque binôme considéré, pour les ETAPS ce degré de délégation est dépendant du PE :

« Souvent ils ont pas trop d'idées de ce qu'ils veulent, ou parfois si, mais ça dépend vraiment des enseignants [...] ça dépend lesquels [...] ouais ça dépend, ça dépend, ça dépend des gens voilà, ça dépend » Coraline

« Tout dépend des écoles, de leur formation de tout ça » Floriane

« Ça dépend vraiment des instits » Damien

« Ça dépend, ça dépend vraiment des écoles, ça dépend des classes » Jonathan

« Certains sont en totale collaboration et ne se pose même pas la question de travailler avec l'éducateur, certains le prennent un peu comme un prestataire de service où il est facile de dépoter les gamins [...] donc en effet y a tous les profils » ; « je pense que ça se fait par rapport à chaque personnalité, de chaque personne » Kalia

Les PE évoquent également, dans une moindre mesure, que les relations entretenues avec les ETAPS lors de l'enseignement de l'EPS peuvent varier en fonction des partenaires :

« Globalement ça s'est plutôt bien passé mais oui je me souviens d'une éducatrice qu'était vraiment très stricte parfois je la trouvais limite sur la façon d'intervenir auprès des élèves, des propos parfois blessants, j'étais pas en adéquation avec ce discours là dans ce cas là ouais au bout d'un moment on essaye d'intervenir » Florine

« Ça dépend de l'ETAPS j'ai l'impression [...] avec [Coraline] ça s'est très bien passé, avec [Floriane] ça s'est très bien passé, ah si y en a eu une autre avec qui ça se passait très mal [...] enfin elle faisait des trucs, même nous on aurait fait mieux [...] je pense que c'est plus une histoire de formation et de personne » Morgane

« Moi de façon générale, parce que j'en ai connu beaucoup des animateurs de la ville de Rennes, mais c'est vrai que je me suis très bien entendue avec eux [...] après j'ai connu des gens avec lesquels ça marchait moins » Joséphine

VII. Résultats

Ainsi l'ETAPS semble pouvoir jouer un rôle dans la relation entretenue entre les partenaires dans des cas relativement extrêmes, cependant il semble que ce soit le positionnement du PE, son investissement et sa perception des rôles dans le binôme, l'élément déterminant du degré de délégation institué dans le partenariat. A l'aide des propos des ETAPS nous pouvons envisager un spectre représentatif du degré d'investissement des PE dans la séance allant de la venue « *avec ses copies* » (Kalia) ou en « *talons* » (Kalia, Floriane), à la participation active à la séance :

« *J'ai une instit [...] qui vient avec les élèves, elle met ses chaussures et puis elle fait* »
Coraline

« *Moi j'ai des enseignants qu'arrivent avec leur sac de sport qui se changent qui sont en basket et voilà qui sont là, présent, c'est du sport* » Floriane

Fait intéressant, alors qu'il semble ne pas y avoir de « règle » quant au degré d'investissement des PE, lorsque nous interrogeons les ETAPS sur le pourcentage d'enseignants « *qui vont rester assis toute la séance* » ou qui plus généralement s'investissent peu, et celui de ceux « *qui vont animer [...] soit même participer, jouer avec les enfants* », pour reprendre les propos de Jonathan, on obtient une réponse quasi-standardisée. Floriane, Jonathan et Coraline estiment que 30% sont dans le premier cas et 70% dans le second.

Finalement si la délégation est bien le mode de partenariat le plus courant dans le cadre des interventions des ETAPS en EPS, les nuances entre binômes sont de l'ordre du degré de délégation. C'est cette différence d'investissement dans la délégation que nous discuterons à la lumière des dispositions des acteurs.

C. Délégation qui tire parfois vers la juxtaposition

Si la délégation reste le mode de partenariat privilégié il tend parfois à glisser vers la juxtaposition notamment lors des fonctionnements par ateliers où un PE peut être incité par l'ETAPS à prendre en charge un groupe où une tâche. Il se voit alors attribuer une certaine responsabilité pédagogique à l'échelle de cette mission :

« *Par contre ça peut nous arriver, c'est assez souvent sur la gymnastique, les choses comme ça, de gérer un atelier un groupe d'élève* » Florine, PE

VII. Résultats

« Je me met à disposition de l'animateur quand il me dit est ce que tu peux faire ça tu peux prendre un groupe ? ça m'est arrivé avec Coraline, elle me dit 'tu prends un groupe' »
Joséphine, PE

« On essaye de mettre deux situations en place à chaque fois, comme la tu vois y avait deux terrain de jeux et généralement on dit à une des maitresse ou au maitre de gérer un groupe, et nous on gère l'autre » Damien, ETAPS

Cependant même dans ces situations c'est l'ETAPS qui reste responsable de la définition des contenus de la séance, chacun des partenaires n'ayant alors « son référentiel propre », élément de définition du mode « juxtaposition » (Devos Prieur & Loubet Gauthier, 2002), nous sommes toujours dans le cas d'une délégation, contrairement à ce que l'on peut voir dans le cadre de la natation.

D. Le cas de la natation

La spécificité de l'APSA natation, et notamment son positionnement particulier dans la région en question, a déjà été soulignée à bien des égards.

« Je trouve déjà, la politique de la natation, c'est délégué aux communes, ce qui est aberrant, enfin je veux dire si on fait une politique nationale c'est pour tout le monde »
Joséphine, PE

La PE souligne ici l'inconsistance selon elle des disparités territoriales, sa posture critique vis-à-vis de la situation traduit plus généralement qu'elle n'adhère pas à la position dans laquelle la met la politique concernant l'APSA natation comme nous le verrons.

Lors de l'enseignement de la natation dans le cadre de l'EPS à l'école élémentaire le partenariat prend toujours la forme d'une juxtaposition :

« On sépare, alors généralement ce qu'on fait c'est soit on reçoit deux classes en même temps et on mélange les élèves, donc c'est de la même école et là on peut mélanger [...] y a deux maitres nag' en enseignement et plus les deux instit' donc on peut faire 4 groupes, après quand il y a qu'une classe quand il y a qu'une seule classe on est toujours deux MNS en enseignement plus l'instit donc là on peut faire trois groupes » Damien, ETAPS

VII. Résultats

« On partage la classe en deux et y a un groupe pour l'animateur un groupe pour nous »

Joséphine, PE

« Oui on prend un groupe en charge le maître-nageur prend l'autre groupe en général »

Florine, PE

« Non chacun fait son truc, chacun fait son truc, d'ailleurs, parce que ça c'est plusieurs écoles qui se regroupent, des fois y a des remplaçants qui arrivent et qui font 'ben qu'est-ce que je fais?', 'ben elle a rien préparé l'autre?', 'ben non' » Baptiste, PE

Cette juxtaposition dénote complètement avec le mode de partenariat établi lors de l'enseignement de l'EPS avec comme support d'autres APSA et entraîne parfois des malentendus alors que les PE n'estiment pas la préparation de la séance comme relevant de leur mission. Par ailleurs ce mode de partenariat associé des spécificités de la piscine, matérielle et en termes de risques, rend compliqué les échanges entre supposés partenaires :

« Y a qlqs années tu vois quand t'étais en surveillance par exemple tu pouvais aller vers l'instit par exemple et lui donner quelques petits conseils et lui dire tiens ce serait bien de faire ça, faire ça, d'adapter un peu les choses, maintenant tu peux plus te permettre de faire, tu peux plus te permettre ce genre de chose, parce que s'il arrive un carton ça t'arrive sur la tronche et direct » Damien, ETAPS

Cette observation montre que le mode « optimisation » décrit dans notre dernière partie est spécifique à la délégation est inenvisageable dans le cas de la juxtaposition.

Alors que la juxtaposition des interventions des deux partenaires semble normalisée, cette standardisation se retrouve dans le choix des groupes de niveau :

« De plus en plus ils nous laissent les groupes des non nageurs des moins à l'aise et ils prennent les groupes des plus à l'aise parce que ça leur facilite un peu la tâche[...] c'est plus par rapport à la sécurité je pense aussi ; quand ils font ça [...] ils se disent aller on va pouvoir gérer le groupe un peu plus facilement et euh ils ont pas cette notion de sécurité qui va les perturber [...] les moins à l'aise souvent ça les fait flipper, le fait d'avoir un groupe de non nageurs quand tu débarques ça peut être déstabilisant » Damien, ETAPS

« En général on prend les plus forts parce que c'est ce qui est préconisé pour laisser justement les maîtres-nageurs qui sont plus professionnels et plus formés avec les enfants qui sont plus à l'aise dans l'eau » Joséphine, PE

VII. Résultats

« Alors en général les maitres-nageurs nous laissent choisir si on veut plutôt les élèves perfectionnés ou au contraire les débutants, moi j'ai plutôt tendance à laisser les débutants au maitre-nageur parce que, j'trouve que y a une grosse part d'affectif dans les enfants qui sont un peu débutants et souvent stressés par l'eau etc, et avec la maitresse... j'ai l'impression que je les aide pas forcément parce qu'ils ont tendance à se raccrocher à moi et me dire 'mais je peux pas' etc alors qu'avec le maitre-nageur j'ai l'impression qu'ils osent plus se lancer » Florine, PE

Ce phénomène reconnu est argumenté à la fois par les PE et les ETAPS souligne le caractère institué et non négociable de la juxtaposition en natation. Le mode de partenariat semble être déterminé par des éléments qui dépassent les choix individuels.

Contrairement à ce qui a été dit précédemment la juxtaposition ici est complète dans la mesure où elle débute en dehors du créneau horaire où les acteurs interviennent puisque, comme le souligne José, chacun « *se démerde* » pour préparer sa séance. Le vocabulaire ici employé traduit un sentiment d'incompétence pour l'enseignement de la natation, un sentiment qui peut doublement se généraliser, aux PE, et à l'enseignement de l'EPS, comme nous allons le voir dans la prochaine partie.

Finalement les modes de partenariats établis, que ce soit la juxtaposition dans le cadre de l'enseignement de la natation ou la délégation, semblent uniformes dans le cas de la métropole. Quels sont les facteurs explicatifs de ces modes de partenariats ? Ces derniers sont-ils influencés par les conceptions qu'ont les acteurs de la discipline ? Un regard sur les discours que les enquêtés portent sur leurs formations respectives nous permet-il de mieux comprendre ces phénomènes ?

3. Déterminants des modes de partenariats

Nos résultats nous amènent à remettre en question l'hypothèse selon laquelle la principale source de difficulté à la mise en place de réels partenariats serait la différence de conception de l'EPS entre PE et ETAPS, notamment résultante de socialisations sportives différenciées. En effet nous observons un certain consensus entre les acteurs de l'EPS à l'école élémentaire autour d'une conception majoritairement culturaliste. Dans ce cadre le phénomène de délégation, mode de partenariat le plus couramment identifié, s'explique à la fois par un sentiment de manque de compétences des PE pour l'enseignement de cette discipline alors confondue avec

VII. Résultats

sa référence sportive, et par une disposition toute particulière des ETAPS à enseigner l'EPS alors ainsi conçue. Nous expliquons ces dispositions respectives au travers des expériences sportives des individus depuis leur plus jeune âge, de leurs formations – initiales et continues – et de leurs expériences professionnelles annexes à l'enseignement de l'EPS.

A. La séance de sport à l'école ? une EPS culturaliste.

« Pour moi l'intérêt, au-delà de la pratique, c'est qu'on est plutôt sur le développement de culture générale liée au sport » Kalia, ETAPS

Cette volonté de faire s'approprier à l'élève une culture sportive que partagent, à différents degrés, tous les enquêtés témoigne d'une « *méta-conception [...] qualifiée de culturaliste* » dans laquelle l'EPS « *se donne pour objectif principal l'appropriation par l'élève d'objets culturels sélectionnés.* » (Delignières & Garsault, 2004, 6).

Ce qu'on qualifie par conception de la discipline est « *la réponse, explicite ou plus intuitive* » que chacun « *apporte à cette question fondamentale : 'à quoi sert l'Éducation Physique ?'* » (Delignières & Garsault, 2004, 1). Nous tenons à insister sur le fait que le cadre d'analyse choisit, à savoir les méta-conceptions qualifiées de naturaliste, culturaliste et citoyenne, identifiées et définies par ces deux acteurs phares de l'EPS, est à concevoir de manière souple. En effet les conceptions des ETAPS et des PE de l'EPS ne renvoient pas de manière exclusive à une seule méta-conception. Les réponses des enquêtés offrent des éléments nous permettant de rattacher l'EPS à la fois à la perspective naturaliste, « *principalement organisée autour d'objectifs de développement et d'enrichissement de la nature humaine* » (Delignières & Garsault, 2004, 2) et à la perspective citoyenne, qui « *se donne pour objectif de former les futurs citoyens, c'est-à-dire à préparer les élèves à jouer un rôle actif et positif dans la société* » (Delignières & Garsault, 2004, 9).

« Voilà le but c'est de *la mise en activité*, voilà moi je suis là pour faire en sorte que les gamins aient une *culture générale* de plein de choses, qu'ils soient en activité, *qu'ils pratiquent et qu'ils bougent*, voilà c'est *la mise en mouvement*, et par rapport à cette mise en mouvement, c'est être capable de lui inculquer plein de chose quoi au gamin, [...] c'est ce que j'expliquais à la personne que j'ai recruté en contrat, c'est qu'à un moment je passe beaucoup de temps à leur expliquer qu'on dépasse pas les autres, tu vois c'est des choses qui sont annexes en fait au-delà de la pratique en elle-même » Kalia, ETAPS

VII. Résultats

La réponse de cette ETAPS à la finalité de l'EPS est empreinte des différentes méta-conceptions : **naturaliste**, **culturaliste** et **citoyenne**. Dans cette dernière conception, l'apprentissage actif de la démocratie et l'inculcation de valeurs passent notamment par une sensibilisation aux règles (Delignières & Garsault, 2004), le fait de devoir « attendre son tour » appartenant aux « règles de vie », aussi appelées « règles institutionnelles » dans la typologie de Méard et Bertonne (1996).

Si on trouve des traces des différentes méta-conceptions dans chacun des entretiens malgré une focale culturaliste dans les cas des deux professions, de manière générale les PE semblent avoir des conceptions plus éclectiques que les ETAPS, surtout lors du retour sur l'extrait vidéo où ils vont rebondir sur des enjeux plus macroscopiques que le simple jeu en basket ou la technique de dribble et de passe :

« En gros la première partie c'étaient plutôt des entraînements j'ai l'impression, des petits ateliers de pratique, et puis ensuite du jeu quoi, là on a justement typiquement occupé tous les rôles, arbitrage [...] ils ont l'air bien en activité en tout cas (rires) » Florine, PE

Finalement, si de nombreuses réponses nous permettraient d'illustrer l'éclectisme relatif des conceptions de ces acteurs de l'EPS à l'école élémentaire, les éléments rapportant à la conception culturaliste restent les plus saillants et les plus nombreux. Les enjeux naturalistes et citoyens viennent se greffer à la conception originelle qui est portée par l'activité sportive :

« C'est de l'éducation physique ET sportive que je fais, c'est à dire qu'à travers le sport j'éduque, j'éduque et j'utilise les activités physiques et sportives pour éduquer, éduquer le corps, éduquer la tête » Floriane, ETAPS

Dans la conception culturaliste « on ne peut envisager le développement d'une motricité abstraite, isolée de ses expressions culturelles. Si l'éducation doit reposer sur l'appropriation des pratiques culturelles les plus achevées, les plus stabilisées, les plus reconnues, le sport constitue un objet incontournable, représentant un aspect essentiel de la culture corporelle de notre temps. » (Delignières & Garsault, 2004, 7). L'élément clé que constitue le langage vient ici appuyer l'intériorisation profonde de cette conception chez les divers acteurs interrogés. En effet tous les enquêtés sans exception n'ont de cesse de parler de « sport » : « heure de sport », « séance de sport », « en sport ». Dans la mesure où « ce qui parle, ce n'est pas la parole, le discours, mais toute la personne sociale » (Bourdieu, 1977, 23), l'emploi quasi-exclusif du terme « sport » pour qualifier la discipline est représentatif d'une conception bien ancrée et en

Analyse des « modes de partenariats », entre professeurs des écoles et éducateurs sportifs

VII. Résultats

lien avec les socialisations respectives des individus. Cela va même plus loin, alertée par ce choix terminologique, nous avons souhaité interroger les enquêtés, généralement en fin d'entretien, sur la différence entre « sport » et « EPS », question à laquelle les enquêtés, exception faite du PE ayant fait STAPS, répondent sur un même ton :

« *Entre sport et EPS ? (rires) [...] non pour moi y a pas de différence quoi* » Damien, ETAPS

« *Moi non, non, après non pour moi c'est pareil, après c'est des termes voilà* » Jonathan, ETAPS

« *Non, franchement pour moi c'est des appellations, c'est vrai que nous on dit EPS c'est vrai qu'on suit les directives éducation nationale mais non quand les élèves me disent quand est ce qu'on a sport j'avais pas les reprendre* » Florine, PE

« *Non (rires) enfin tu m'excuseras si y en a une, moi je dis aux enfants on va en sport, je dis pas on va en EPS, après j'essaye de l'employer aussi mais je fais pas de différence* » Joséphine, PE

D'autres indicateurs dans les réponses des enquêtés nous permettent d'affirmer que la conception de la discipline est avant tout culturaliste. « *L'appropriation des techniques sportives est l'un des thèmes centraux de ces approches culturalistes* » (Delignières & Garsault, 2004, 8), or ces apports techniques en EPS à l'école élémentaire prennent une place de premier plan comme le traduisent les réponses aux demandes de description de séquence (1), de séances (2) ou les réflexions à la suite du visionnage de l'extrait de la séance d'EPS (3) :

(1) « *Moi quand j'ai un groupe de non nageur je commence beaucoup par les immersions, enfin équilibre ventral, dorsal, je travaille les deux en même temps, en fait le déplacement sur le dos une fois qu'ils ont l'équilibre dorsal le déplacement c'est très rapide surtout sur le dos, et après je travaille généralement brasse [...] j'essaie de mélanger brasse et dos au départ et une fois quand ils ont leur respiration le crawl et la brasse, ensuite je les emmène sur la brasse avec la respiration calée et puis je travaille le crawl en parallèle. Ce qui est le plus dur à apprendre à faire quand tu apprends à nager, en fait techniquement c'est ça, c'est les jambes de brasse, c'est très très difficile à apprendre et quand nous on apprenait à nager fin moi j'ai des souvenirs qu'on apprenait à nager en étant gamin on commençait tout de suite par ça tu vois, et ça venait rapidement* » Damien, ETAPS

VII. Résultats

(2) « *Moi je fonctionne par ateliers donc avec 5 types d'action par exemple sauter rebondir grimper se balancer et puis rouler en avant* » Jonathan, ETAPS

(3) « *Je trouve que y a beaucoup de choses à travailler en amont par rapport à tout ça, le dribble est déjà positionné dans la séance, est ce que c'est utile quand on voit comment ça joue ?* » Kalia, ETAPS

Pour finir, et dans la mesure où les classifications utilisées constituent un bon révélateur de l'entrée en EP (Delignières & Garsault, 1993), nous notons que les enquêtés pensent l'EPS en premier lieu au travers des APSA. D'ailleurs le choix des activités et la programmation de l'année est l'un des rares éléments discutés entre ETAPS et PE. L'EPS à l'école élémentaire n'est pas pensée en premier lieu au travers du développement moteur, du développement de ressources physiologiques ou de l'enjeu de santé, ou encore des compétences sociales à développer, l'entrée se fait dans et par les APSA. Dans ce cadre, le développement de capacités physiologiques va être une problématique abordée au travers de l'activité « endurance », le développement de compétences sociales va concerner principalement les « sports collectifs » comme si les autres activités n'étaient pas à même de remplir cet objectif... Cette centration sur la culture sociale de référence se retrouve dans la lecture que les ETAPS font des programmes. Contrairement aux PE, et en écho à leurs formations respectives et leur responsabilité vis-à-vis de l'éducation nationale, les ETAPS semblent porter un intérêt moindre aux programmes scolaires :

« *Moi je rentre pas du tout dans les objectifs, enfin d'ailleurs je ne les connais pas très bien, enfin je les ai vus mais ça m'énerve donc je laisse tomber* » Jonathan, ETAPS

« *Ils ont des socles communs là, je t'avoue que j'ai pas été mettre le nez dedans depuis un moment, ils ont des socles communs en fait et ils doivent, normalement on doit suivre à peu près les objectifs de l'éducation nationale* » Caroline, ETAPS

Dans ce cadre, l'élément qui parle aux ETAPS dans les programmes d'EPS, et témoigne encore une fois d'une entrée dans la discipline qui se fait par les activités support, est la classification des APSA en « domaines » :

« *Ouais bon après on est obligé de toute façon, attends je vais te montrer si je l'ai là, on a une programmation [...] en fait c'est un tableau qu'on doit remplir [...] on a 5 domaines d'activités et on doit, ou 4, c'est 4 ou 5, et on doit avoir à chaque fois une activité par domaine,*

VII. Résultats

on peut pas par exemple faire 5 sports co' dans l'année, on est obligé de faire une activité APPN, une activité artistique, une activité de raquette ou de lutte » Jonathan, ETAPS

L'approche dispositionnaliste peut alors nous éclairer sur ce positionnement de l'EPS à l'école élémentaire par les PE et les ETAPS dans une méta-conception majoritairement culturaliste. Dans un premier temps, pour les ETAPS les sphères d'exercice professionnel hors école et les sphères de socialisation hors profession nous permettent de comprendre cette approche culturaliste dans la mesure où elles cultivent des dispositions à concevoir l'EPS à partir de son support culturel à savoir le sport.

Les différentes interventions des ETAPS hors des écoles élémentaires sont organisées autour de la référence sportive, que ce soient les stages multisports, l'école municipale des sports (EMS) ou encore l'évènementiel sportif. L'EMS accueille principalement des garçons, cela peut être considéré comme un témoignage de cette centration sportive au regard du « véto culturel durable » (Louveau, 2014) des hommes sur le sport. De nombreux projets en lien avec l'évènementiel sportif, Floriane prend l'exemple de la coupe du monde de foot féminin, en plus d'impliquer les ETAPS, les incite à mobiliser le public scolaire en direction de la sphère sportive. Ce phénomène, consistant pour les promoteurs des événements sportifs internationaux à faire de l'école le relais principal de la culture sportive, se retrouve par exemple avec le label Génération 2024 dans la perspective des Jeux Olympiques à Paris. L'intervention des éducateurs sportifs porteurs de cette culture devient alors un engrenage essentiel de ce relais. En plus de leurs expériences dans le cadre de la profession d'ETAPS, les cinq enquêtés sans exception possèdent un diplôme fédéral (cf tableau ci-dessous) leur permettant d'intervenir en club sportif : ce que fait Jonathan en football depuis ses 18 ans : « *au début c'était deux séances par semaine d'une heure et demi [...] plus le match le week-end, puis actuellement ces trois séances par semaine* », ou Damien en piscine, « *oui en plus au [nom du club] j'interviens le samedi matin, j'ai deux groupes adultes, donc là c'est de l'entraînement adulte, on a les 5 lignes d'eau, on est à deux groupes de niveau, là c'est carrément des groupes d'entraînement* ».

VII. Résultats

ETAPS	Diplômes fédéraux
Coraline	Brevet national de sécurité et de sauvetage aquatique (BNSSA) + Brevet d'éducateur sportif activités natation (BESAN, ancien BP actuel)
Kalia	Brevet d'état Volley
Floriane	Deux diplômes d'arbitres en volley + brevet d'état éducateur sportif activités physiques pour tous (BEES APT) + BESAN
Damien	BESAN (+ frein financier pour passer autres diplômes en natation plus jeune)
Jonathan	Certificat de la Fédération de Football (CFF) 2 et 3

Nous considérons alors ces différentes sphères non pas uniquement comme lieux de construction de dispositions sportives et de dispositions à concevoir la discipline selon une perspective majoritairement culturaliste mais aussi comme lieux d'expression, de mobilisation et de consolidation de ces mêmes dispositions construites dès la socialisation primaire et lors des expériences sportives nombreuses et souvent diversifiées vécues par les enfants et adolescents devenus ETAPS :

« Alors mon père il courait beaucoup, il faisait du cross même du vélo, et petit à petit mon frère qui est plus grand que moi, il a 5 ans de plus que moi, s'est mis au triathlon. Il a eu un bon niveau en triathlon du coup ça m'a motivée, enfin on a toujours été, si tu veux dans l'endroit où j'habite [...] y a une piscine de plein air donc tous les étés quand on était petits on était fourrés à la piscine sans arrêt, sans arrêt, sans arrêt. Y avait un petit club de natation qui se mettait en place pendant les deux mois donc je participais au club et petit à petit le fait que mon père fasse du sport, que mon frère fasse du sport, j'étais un peu baignée la dedans »
Coraline

« Alors moi j'ai commencé le foot dès l'âge de 6 ans en fait voilà, j'ai jamais arrêté (rires) donc ouais j'ai toujours été dans le foot [...] entraînements la semaine puis matchs le week-end, et puis après quand j'étais un peu plus grand, quand j'étais au collège, lycée, c'est vrai que j'aimais bien faire d'autres activités comme du tennis, du vélo, bon la course à pied un peu plus tard encore [...] mon frère faisait du foot aussi, mes parents font du vélo donc voilà on était dans une famille où ça bougeait pas mal » Jonathan

VII. Résultats

« Moi j'étais très dynamique, j'étais ce qu'on appelle un garçon manqué, donc je bougeais beaucoup mais par contre j'ai jamais pris de licence, à partir de la seconde j'ai réussi à négocier avec mes parents, [...] à partir de la seconde du coup j'ai réussi donc à intégrer un club sportif, j'ai dû démarrer par du handball, voilà j'ai dû faire ça un ou deux ans et ensuite très rapidement comme mon frère faisait du volley je me suis réorientée sur du volley, je suis allé faire du volley, donc je suis partie en études [...] un an et j'ai continué dans le volley, c'est à dire que c'était LA pratique. Alors j'étais assez bonne dans plein de sport même si potentiellement j'avais rien fait tout ce que je touchais en général je réussissais, j'ai fait un petit peu de judo avec la fac ils voulaient déjà me mettre en équipe nationale, enfin voilà j'ai fait pas mal de choses, j'ai fait les championnats de France UNSS avec le lycée » Kalia

« Mon papa était judoka, ma mère avait fait pas mal de gym, mais ils nous ont obligés à nager, en fait c'était une obligation de savoir nager et puis après la force des choses à fait que moi j'ai continué en club [...] ma soeur a continué aussi et après j'ai mon frère qu'a arrêté [...]. J'avais fait volley, basket, un peu de volley, un peu de basket, j'ai fait un peu de foot aussi et ouais j'ai vraiment touché un peu à tous les sports, j'aime bien bouger et même encore maintenant je fais pas mal d'activités j'aime bien bouger quoi [...]. En club pour la natation parce que j'ai recommencé à nager mais très tard et là je renage un peu, et je fais pas mal de course à pied, pas mal d'activités pleine nature vélo, VTT, rando, voilà tout ce qui touche à la nature » Damien

Sans équivoque les discours des ETAPS traduisent la construction dès l'enfance d'un habitus sportif, diversifié en termes de pratiques sportives et de modalités de pratiques. Ils mettent aussi en avant la place centrale accordée au sport dans leurs parcours de vies, utilisant les années de passage de diplômes fédéraux, où les années de haut niveau, comme référence temporelle. On comprend alors le choix d'une entrée en EPS par la culture sportive, élément rythmant leurs parcours, de l'enfance jusqu'au choix de la profession, par passion. Cela renvoie à ce que nous disions lors de l'état des lieux de la littérature (Augustin, 2003), nous avons pu relever des extraits de discours témoignant de l'aspect passionnel de ces orientations professionnelles :

« Moi j'aime ce métier, pour ça, parce que ce que j'aime avant tout c'est transmettre et voilà j'aime tous les publics quoi, les enfants, les adultes, les séniors, moi j'ai tout fait avec les corps de métiers et voilà j'ai pas envie de lâcher ça » Floriane, ETAPS

VII. Résultats

Si la construction de dispositions à concevoir la discipline selon une perspective culturaliste est évidente chez les ETAPS, elle peut paraître plus surprenante chez les PE qui n'ont pas un bagage sportif aussi conséquent. En fait, il semblerait que le sport soit le seul référentiel auquel les PE puissent rattacher l'EPS, étant peu sensibilisés à la complexité de la discipline et étant confrontés dans leur parcours de vie au sport, réel « *fait social total* » (Defrance, 2011). Le rapport des PE avec les expériences sportives est moins univoque que pour les ETAPS, la plupart n'ont pas pratiqué en compétition, modalités de pratique « sportive » par excellence, où l'on fait sans les prendre à cœur :

« J'ai testé plein de trucs j'étais un peu touche à tout donc j'ai testé la gymnastique, le patin artistique, après l'équitation [...] non pas trop en compétition » Florine, PE

« Oui avec les matchs le week-end et tout ça ouais, [...] on était dernières, dernières des classements quoi, division 12 000 » Joséphine, PE

La pratique d'activités artistiques, non présente dans le discours des ETAPS, apparaît parfois chez les PE comme la seule pratique effectuée :

« J'ai fait de la danse et je fais toujours de la danse » Morgane, PE

Enfin, certains ont même pratiqué une activité contre leur envie. Cet élément traduit cette idée que les PE n'ont pas la même appétence que les ETAPS pour la référence culturelle sportive mais qu'ils n'ont d'autres choix que posséder une culture sportive qui s'impose à eux.

« Il voulait que je fasse du sport et il voulait absolument que je fasse du tennis et j'aimais pas ça j'y arrivais pas. J'ai fait une première année, j'ai fait une deuxième année, on m'a fait, je crois, faire une deuxième année, deux fois, et je m'en suis pas trop rendue compte, bref, et puis pour finir quand j'suis arrivée au début de j'sais plus si c'est la troisième ou quatrième année, il était un peu gêné le prof et il m'a fait 'non tu vas pas pouvoir t'inscrire cette année', donc j'étais bien contente » Joséphine, PE

Nous pouvons clore cette partie sur l'idée que PE comme ETAPS ont une conception majoritairement culturaliste de la discipline, les acteurs de l'EPS en élémentaire n'ayant pas le même recul avec la référence culturelle sportive que celui auquel peuvent être sensibilisés les acteurs du secondaire, notamment plongés dans des débats qui ne passent pas la grille des écoles et restent l'apanage des certifiés, agrégés et universitaires.

VII. Résultats

Pour reprendre l'idée d'une conception culturaliste qui s'exprime au travers d'une centration sur les techniques à transmettre et faire la transition sur l'idée que c'est au cœur d'une EPS ainsi conçue que va se comprendre la délégation, nous finirons sur cet extrait de discours d'une PE.

« Je suis pas du tout dans leur transmettre des techniques parce que moi-même je les ai pas, mais du coup j'essaie d'observer et de les faire évoluer vis à vis d'eux, et du coup je prends plaisir à faire sport avec eux parce que j'ai le même niveau qu'eux [faux pleurnichements], je sais pas lancer une balle [voie dépitée/ironie], je sais pas rattraper une balle, je sais pas magner une raquette » Morgane

Son discours ne traduit non pas la volonté de transmettre autre chose que des techniques comme on pourrait le penser au premier abord, mais l'idée selon laquelle, *in fine*, l'EPS devrait être le lieu d'acquisition de ces techniques, qu'elle ne maîtrise personnellement pas suffisamment pour les enseigner.

B. La maîtrise des APSA, apanage des ETAPS

D'après les représentations des intervenants en EPS à l'école élémentaire, pour être disposés à enseigner cette discipline il s'agirait de posséder une bonne connaissance des APSA et d'en maîtriser un minimum la pratique. Cet élément de compréhension du mode de partenariat établi est la réponse, faite par les PE et les ETAPS, la plus couramment entendue, à la question « quelles compétences faut-il posséder pour enseigner l'EPS à l'école élémentaire ? » :

« Les compétences ? euhh faut connaitre pas mal d'activités déjà » Caroline, ETAPS

« Déjà la connaissance des programmes, la connaissance de l'activité » Kalia, ETAPS

« Des connaissances, par exemple quand j'ai fait basket [...] je me rappelle que j'en avais fait avec la prof de sport, elle était trop bien d'ailleurs elle nous avait fait vachement progresser [...] j'me dis qu'elle avait des séances super bien pour nous faire progresser et du coup j'avais tapé sur internet parce-que je me rappelais plus exactement » Baptiste, PE

« Connaitre le sport qu'il enseigne, moi c'est ce qui me manque le plus je m'en rends compte quand je vois [Coraline], ce qu'elle fait c'est génial et pourtant les exercices qu'elle propose je les ai déjà vu sur internet mais j'ai pas su comment, je me suis pas dit tiens ça va

VII. Résultats

être génial pour bosser ça, alors que c'est écrit... mais voilà savoir, connaître, suffisamment le sport » Morgane, PE

Dans ce cadre où pour être à même d'enseigner l'EPS à l'école élémentaire il faut connaître avant tous les activités supports, il est compréhensible que d'une part les ETAPS, avec un parcours riche en expériences sportives, pratique et coaching, se sentent particulièrement armés, et que d'autre part les PE, avec un passif sportif plus faible et surtout qui s'arrête souvent lors de l'entrée dans le supérieur, se retrouvent démunis. Le phénomène de délégation s'explique donc par les convictions respectives des ETAPS et des PE d'être légitimes ou non à enseigner la discipline, auxquelles s'ajoute des convictions sur la légitimité du partenaire à l'enseigner.

« Alors moi dans mes écoles tout le monde à accès à l'ETAPS (rires) accès, c'est ouais ... et j'ai jamais entendu personne dire 'ah non j'en veux pas', en fait ça les aide énormément parce qu'ils vont faire des petites jeux comme tout le monde pourrait faire, et voilà ils sont pas spécialistes, donc ils ont besoin de notre apport, oui ils ont besoin de ça » Coraline, ETAPS

Les quatre pièces du puzzle s'imbriquent parfaitement pour asseoir le consensus autour de la nécessité de l'intervention d'un ETAPS, professionnel qui porte dans son nom l'élément clé à maîtriser pour enseigner l'EPS selon une perspective culturaliste. La réaction d'une des PE à la suite du visionnage de l'extrait vidéo cristallise cette idée :

« Je sais pas du tout quoi en penser. Je trouve ça très intéressant mais jamais j'aurais eu l'idée de faire les trucs pareil tu vois, donc quand je vois ça je me dis que je serais pas du tout capable de faire du sport en cycle 3, nan c'est intéressant mais c'est vrai que c'est difficile, c'est difficile de savoir ce que les enfants sont censés être capables de faire à un âge donné et comment les amener à y arriver, ça s'est vraiment une inconnue pour moi, parce que même quand j'ai des supers documents pédagogiques avec des supers activités à faire [...] et dans la mise en place réelle ça n'a plus rien à voir quoi [...] c'est pour ça que les ETAPS c'est vachement bien » Morgane

C. Analyse des déterminants au prisme des formations

De l'analyse des discours des PE ressort un sentiment général de manque de formation à l'enseignement de l'EPS, à la question portant sur la sensation d'être outillé pour l'enseignant

VII. Résultats

de la discipline au sortir de leurs formations on obtient des réponses courtes mais sans équivoques :

« *Pas du tout, pas du tout* » (Morgane)

« *Absolument pas* » (Joséphine)

« *Très peu de formation* » (Florine)

Ce sentiment concerne, en plus des formations initiales vécues à différentes époques, la formation continue dont les PE déplorent la voie qu'elle prend dans le cadre des récentes réformes :

"Avant fut un temps on avait une liste de formations et on pouvait choisir et il y avait de tout, maintenant c'est français maths, et on te laisse le choix parmi une case (rires jaunes), t'as juste à cliquer dedans" Morgane, PE

« *Ils nous en proposent jamais [...] pas de commentaires là-dessus* » [L'interviewé désigne par « là-dessus » la réforme qui instaure la focale sur les disciplines dites « fondamentales », mathématiques et français, en formation continue] Joséphine, PE

Ce manque, qui en plus d'être un fait nous apparaît comme une conviction partagée au cœur de cette culture professionnelle, est un élément explicatif du choix des PE de déléguer les séances d'EPS à l'ETAPS quand l'opportunité leur en est donnée.

Cependant, une mise en perspective des réponses spontanées sous les récits portant sur ce qui est vécu en formation nous permet de nuancer cette première partie de réponse. Tout d'abord le sentiment de n'être pas assez formé pour exercer le métier de professeur des écoles est généralisable et ne concerne pas uniquement l'EPS :

« *Absolument pas, mais alors ni en sport ni pour le reste, pour te dire [...] ce que j'ai fait en CMI, c'était mes souvenirs de propre CMI, c'est pour te dire à quel point je savais rien faire quoi* » Joséphine

Ensuite, plus que la quantité d'heures de formation à l'enseignement de l'EPS dans la formation initiale des PE il semblerait que ce soit la nature de ces expériences qui ne soient pas raccord avec leurs besoins professionnels. Ils décrivent alors une formation très « théorique », que l'on peut rattacher au sentiment de manque de compétence à enseigner la discipline selon une perspective culturaliste.

VII. Résultats

« Beaucoup de théorie mais après peu de pratique quand même » Florine

« Je me suis dit bon puisqu'en pratique le sport c'est pas ton truc blinde la théorie, donc j'ai essayé d'apprendre le maximum et c'est ce que j'essaie de retransmettre maintenant, je me rends bien compte, dans mes séances d'EPS je suis hyper intellectuelle [...] en M1 je pense qu'on en avait une fois par semaine mais on avait beaucoup d'amphi donc deux heures par semaine [...] beaucoup de théorie en fait, l'EPS théorique en cours » Morgane

Si les PE n'établissent pas de relation directe entre une formation très théorique et un manque de compétence à l'enseignement de l'EPS, les ETAPS eux identifient un lien de cause à effet entre la quantité de pratique en formation et la compétence à mobiliser les APSA dans une perspective d'enseignement. C'est le cas par exemple de Floriane, titulaire en premier lieu de l'équivalent actuel du BPJEPS APT, qui reconnaît la plus-value d'une formation articulant théorie/pratique, ou de Kalia, dont la formation est à la fois universitaire et fédérale, qui déplore quelque peu le manque de préparation à l'exercice professionnel de la licence STAPS.

« Ce que je trouve top c'est que c'est une formation courte et en alternance, c'est vraiment bien parce que tu peux faire vraiment le lien entre la théorie et la pratique où t'es face à un public, par contre il faut un bon stage avec les trois publics, avec l'ensemble des missions, voilà c'est ça qu'il faut. Pour moi c'est l'idéal pour être prêt à bosser tout de suite voilà pour ceux qui ont encore envie de pousser les études tu peux passer par autre chose mais je trouve qu'au niveau du public et au niveau de la demande c'est vraiment l'idéal » Floriane

« Non en fait nous on est sur quelque chose de très scolaire, on est vraiment très formatés sur les programmes, les progressions, les outils d'évaluation, c'est intéressant [...] ça m'a donné une culture générale, mais par rapport aux contenus que je devais faire, et ce que je devais proposer sur les écoles ou sur l'école municipale, c'est pas du tout adapté [...] là j'ai un contrat-là qu'est avec moi, qui n'a fait que cette formation-là, et je passe mon temps à lui dire 'revoit tout à la baisse tu vas trop vite', et en plus lui il est dans une école REP [...] il se rend compte qu'au final y a plein de choses qu'il doit travailler à côté et que le contenu c'est un argument, mais y a aussi plein de choses à travailler en parallèle, et puis parfois les contenus ils sont haut sur la situation de remédiation, la situation de problème et là t'es là, tu fais wouaw (écarquille les yeux). Donc oui y a des choses intéressantes [...] maintenant y a deux choses qui émergent en fait, y a cette licence STAPS et y a le BPJEPS, on voit émerger énormément de

VII. Résultats

jeunes en BPJEPS [...] les licences elles sont très théoriques et en même temps elles manquent de pragmatisme » Kalia

Le discours de Kalia est à recontextualisé dans la mesure où la plupart des ETAPS ont un rapport distant voir contrarié à la forme scolaire pouvant expliquer leur point de vue critique sur la dimension excessivement théorique des formations universitaires. Souvent, cette prise de distance avec le milieu scolaire est concomitante de l'engagement dans la sphère sportive quand celui-ci se fait à haut niveau :

« En unité de biologie appliquée ' comme j'étais LA sportive de l'école donc ils me voyaient jamais parce que je partais dans tous les championnats avec la fac, l'université, donc du coup j'ai craqué mon année » Kalia

Cette même ETAPS, aujourd'hui coordinatrice, semble posséder un regard nuancé sur les plus-value de chacune des formations, même si ses critiques concernant la filière universitaires sont plus nombreuses et mises en relation avec l'exercice de la profession, la formation BPJEPS n'est pas en reste. Notons que ses propos concernent moins la formation en tant que telle que le profil des individus qui s'engagent en BPJEPS et qui en sortent.

« Les BPJEPS sont très pragmatiques mais en même temps ils manquent de plein de choses, plein de théorie on sent bien que scolairement c'est pas des jeunes qui sont très à l'aise » Kalia

Finalement les acteurs de l'EPS à l'école élémentaire ont une représentation des compétences nécessaires pour l'enseignement de la discipline qui s'articulent autour des APSA, dont la connaissance s'acquiert avant tout par la pratique - que ce soit l'exercice de l'activité en tant que telle ou l'exercice de son enseignement – relativement absente des formations initiales et continue des PE – et présente dans les formations « courtes » suivies par les ETAPS. Les ETAPS ayant suivi une formation universitaire affirment mobiliser des compétences développées lors de leur pratique sportive ou le coaching qu'ils ont pu, ou peuvent encore, effectuer. La formation continue de ce corps de métier, appelée « formation tout au long de la vie », est également représentative du primat donné à la pratique :

« J'ai eu une formation, alors c'était pas patinage c'était roller mais les bases sont les mêmes, j'ai eu une formation roller avec le CNFPT (Centre national de la fonction publique territoriale), donc là où on apprend à apprendre, et en même temps je me suis quand même

VII. Résultats

formée pour apprendre à faire, parce que c'est bien d'apprendre à apprendre mais si on sait pas faire notamment sur les activités de rouler, c'est compliqué » Kalia

D. Une délégation déterminante de l'expression des dispositions

Nous entendons ici discuter la place laissée à l'expression des dispositions individuelles dans un mode de partenariat culturellement défini, c'est-à-dire ancrée historiquement et spatialement.

En effet à la lumière des travaux de Georges Simmel nous pouvons interroger le poids du mécanisme social qui tend à favoriser la délégation, alors perçu comme un mode « qui fonctionne », sur l'expression des dispositions individuelles à concevoir son rôle au sein du partenariat lors de l'enseignement de l'EPS.

Le phénomène de délégation entre Baptiste et Jonathan semble être particulièrement adéquat pour discuter cela et observer les « conflits intrapersonnels » (Watier, 2020) pouvant exister chez les individus dont l'expression des dispositions est contrainte par le poids du mécanisme social. Baptiste est PE, avant de rentrer à l'ESPE il a réalisé une licence STAPS mention éducation et motricité, trois ans donc à étudier en partie l'enseignement de l'EPS, qui plus est dans la même promotion, la même classe, que Jonathan. Dans leur cas ce qui explique la délégation n'est pas un manque de sentiment de compétence chez le PE, ni un sentiment de supériorité due à la spécificité des APS chez l'ETAPS, comment expliquer alors cette délégation ?

Baptiste semble en quelques sortes piégé par le mode de partenariat alors quasi-institutionnalisé, il délègue à Jonathan car c'est ainsi que font les collègues, c'est ainsi que le partenariat prend forme dans toutes les écoles de la métropole et depuis longtemps déjà.

« C'est lui qui fait la séance et moi j'suis plutôt là pour réguler au niveau du comportement, mais c'est lui ...enfin officiellement c'est moi qui suis responsable pédagogiquement mais moi vu que c'est [Jonathan] et qu'il se débrouille super bien euhh je lui fais entièrement confiance » Baptiste

Ses propos hésitants, alors qu'il semble lui-même tenter de comprendre le mode de partenariat établi, tout comme le lapsus, si c'en est un, alors qu'il évoque une certaine « responsabilité pédagogique » qu'il n'a pas lors de la séance d'EPS - comme nous le montre

VII. Résultats

non seulement l'entretien avec Jonathan mais aussi les observations ethnographiques - seraient l'expression de ce conflit intra-personnel. Il souligne également à plusieurs reprises, indirectement, qu'il ne serait pas aberrant que le partenariat soit réel, évoquant la possibilité d'une co-construction de séances, la possibilité de « *prendre plus le temps* » pour échanger avec Jonathan sur les séances, ou même de « *pousser vraiment le truc, des les prendre en vidéos et les regarder sur le TMI* ».

Tout au long de notre entretien, mais également lors de ses commentaires auprès de moi pendant les observations, Baptiste fait preuve d'une certaine assurance vis-à-vis de l'enseignement de l'EPS et connaissances des APS, sa faible participation lors des séances d'EPS où est présent Jonathan s'expliquerait par « *l'appartenance de nos contenus de vie à d'autres sphères outre celle du moi* » (Simmel, 1989, p. 200).

Finalement si dans la plupart des cas le mode de délégation établi dans le cadre des partenariats éducatifs en EPS à l'école élémentaire peut se comprendre au travers des dispositions des acteurs à concevoir la discipline et ses propres potentiels à l'enseigner, celui-ci semble géographiquement et culturellement ancré, presque institutionnalisé, au point de devenir un mécanisme social prenant le pas sur l'expression de certaines dispositions individuelles.

4. Délégation aux ETAPS et formation continue clandestine des PE

L'intervention des ETAPS auprès des PE dans le cadre de l'EPS à l'école élémentaire donne lieu à un phénomène non envisagé, structurant de la relation entre partenaires, qui mérite d'être exposé. Nous allons jusqu'à envisager la conceptualisation d'un nouveau mode de partenariat qui dépasserait la simple délégation, nous pourrions parler de délégation « optimisée » dans la mesure où le retrait des PE se ferait au profit d'une formation continue officieuse de ces derniers.

VII. Résultats

Ce que l'on peut considérer comme formation continue des PE en EPS par les ETAPS lors de ces partenariats éducatifs se révèle être un phénomène courant, voire institué, souligné par les divers acteurs lors des entretiens et également noté lors des observations. Cette formation continue semble porter sur la construction de séquences, sur des choix d'activité, des propositions de séances, d'organisation spatiale, de consignes à donner aux élèves, et s'effectue plus ou moins implicitement, par mimétisme conscientisé soit uniquement par le PE soit par les deux partenaires :

Nous avons par exemple pu observer lors d'une séance de thèque Coraline qui démontre à Margaux, sans la raquette, le geste à réaliser pour les élèves avec la raquette. Sa démonstration à destination de l'enseignante, alors que les élèves sont en pratique, est accompagnée d'une verbalisation.

« S'ils s'investissent pas tout de suite avec nous tu sais qu'ils te regardent, tu sais qu'ils prennent des notes, tu sais qu'ils les refont derrière. Moi j'ai souvent ça, des collègues qui ont besoin d'être en recul, prendre des notes, regarder comment toi tu ..., quelles consignes tu passes, pour après se les approprier, donc on a l'impression qu'ils sont extérieurs à la séance mais je sais, par exemple, que si tu viens jeudi par exemple, que [Clotilde], l'enseignante des CMI-CM2, elle enregistre beaucoup et après elle reproduit » Floriane, ETAPS

« Je sais par exemple que ma collègue [Anna] elle a une classe, ça doit être en CP, donc elle fait une séance avec eux et eux ils la refont dans la semaine exactement la même » Jonathan, ETAPS

« Après ça dépend vraiment des instits y a des instits qui viennent facilement, très facilement, qui vont faire des recherches, qui vont demander des conseils, tu vois en fin de séance tu peux te permettre d'aller voir la personne et de lui demander des conseils [...] j'interviens un peu plus dans l'école là et je les croise un peu plus et t'as des maitresses qui me disent, l'autre fois elle m'ont vu faire un truc, "ah c'est pas mal ça", et je les voyais, elles prenaient en photo, les aménagements et les situations pour les refaire après, derrière, et tu vois, je trouvais ça cool, et elles me disaient "ah on aurait pas penser à mettre ça en place à aménager ça comme ça", donc tu vois c'est vraiment chacun apporte à l'autre et c'est vraiment c'est vraiment enrichissant quoi, donc j'trouve ça vraiment positif » Damien, ETAPS

VII. Résultats

« Oui, oui, c'est sur parce que c'est vrai ils apportent des choses, et puis moi je demande aussi conseil à [Coraline] pour certaines choses parce qu'effectivement sur la partie gestes techniques choses comme ça on n'est pas toujours à la pointe » Florine, PE

« Tu vois moi quand je vois ce que [Coraline] fait je me dis "ah génial je n'y ai pas pensé", tu vois par rapport au matériel en gymnastique, on l'a le matériel à disposition, et tu vois quand elle fait des trucs je me dis "ah ouais super" faut que je prenne des photos, faut que je me souvienne et tout [...] ce serait l'idéal, et, si, je l'ai déjà fait, et même parfois je voyais un animateur le midi, sur le temps du midi, qui faisait du sport avec les petits en maternelle, on a plein de matériel en maternelle, et je l'avais le matériel [...] je voyais qu'il utilisait ça et je me disais "ah trop bien" et nous on n'est pas formés en fait ' on n'a pas et je j'ai c'est un peu dommage mais » Joséphine, PE

« Des fois je le regarde faire j'me dis purée, faut que je le retienne, faut que je le refasse » Baptiste, PE

Cette évolution du mode de partenariat qu'est la délégation vers une formation continue des PE n'est pas uniquement interprétable après analyse des discours sur les pratiques professionnelles ou analyse des observations ethnographiques, elle semble normalisée et conscientisée aux différents échelons de la politique en matière de mise en place des partenariats éducatifs en EPS à l'école élémentaire. Le discours d'une des coordonnatrices ETAPS en témoigne, alors qu'elle place presque cette formation continue comme finalité de l'intervention des ETAPS dans les écoles.

« Ils ont des appétences comme tout le monde [...] je sais que y a des échanges de compétences aussi entre enseignants, moi j'pense qu'ils peuvent pas être formés partout, maintenant, justement, le positionnement des éducateurs permet aussi qu'à un moment ils apprennent des choses et qu'ils soient en capacités de les refaire derrière » Kalia, coordonnatrice ETAPS

Enfin, au regard d'une réflexion faite par l'une des PE, on peut se demander dans quelle mesure la volonté de démocratiser les partenariats éducatifs en EPS à l'école élémentaire dépend de cet objectif de former officieusement les professeurs des écoles.

« Et même au niveau éducation nationale, on le voit sur tout ce qui est agréments, l'année dernière par exemple, ou y a deux ans, on avait monté un projet avec un éducateur du

VII. Résultats

[nom club] volley, justement pour qu'il puisse passer son agrément, donc on a préparé le dossier pédagogique etc, et en gros le projet il était validé si les enseignants s'engageaient à ce que l'éducateur intervienne la première année sur l'ensemble du cycle et puis l'année d'après sur la moitié des heures et puis l'année d'après sur un tiers, qu'en gros il joue le rôle de formateur pour les enseignants, et puis après qu'il arrête d'intervenir, donc j pense que c'est clairement le tendance hein, c'est que petit à petit les enseignants se débrouillent [...] c'était clair (rires) » Florine, PE

VIII. Limites et perspectives

Les limites de ce travail sont tout d'abord relatives au cadre théorique utilisée. L'approche dispositionnaliste s'est révélée particulièrement intéressante pour appréhender les conceptions individuelles des acteurs et partenaires dans le cadre de l'EPS à l'école élémentaire pouvant expliquer les modes de partenariats. Cependant une étude mériterait d'être menée en prenant majoritairement en compte les déterminants macrosociologiques et historiques pouvant expliquer les modes de partenariats établis.

Ensuite, nos choix méthodologiques peuvent également être questionnés. Si le recours aux entretiens s'est révélé particulièrement significatif, au regard de notre orientation dispositionnaliste, dans la perspective de prendre en compte les parcours des individus ; la définition des modes de partenariat établis, réalisée à travers les discours, a gagné en pertinence grâce aux observations. Les quelques observations réalisées dans le cadre de cette étude se sont révélées extrêmement riches et ont permis de souligner l'écart entre les discours sur les pratiques professionnelles et les pratiques professionnelles elles-mêmes. L'observation ethnographique mériterait de tenir plus de place dans un travail de recherche portant sur les partenariats entre PE et professionnels des activités physiques et sportives. Dans la continuité de ces observations il serait intéressant de réaliser des entretiens type auto-confrontation, possiblement avec les deux partenaires, afin de mieux comprendre ce qui se joue entre partenaires lors de la séance observée. Ces échanges pourraient venir progressivement officialiser et mettre en lumière une forme de formation continue se jouant entre les partenaires dans le cadre de l'enseignement de l'EPS à l'école élémentaire, co-formation qui se déroule actuellement implicitement. Nous pouvons faire l'hypothèse que de telles pratiques permettraient une valorisation des professionnels spécialistes, souvent en manque de reconnaissance.

Par ailleurs, nos observations ont éclairé le fait que les comportements des élèves sont grandement significatifs du mode de partenariat établi entre les acteurs. Cela interroge sur le fait de ne pas avoir eu recours aux perceptions des élèves concernant le mode de partenariat institué. Il semblerait pertinent de réaliser des entretiens avec des élèves et, en plus de questionner le mode de partenariat établi en tant que tel, d'étudier les impacts en termes d'apprentissages de ceux-ci. En proposant une telle perspective nous entendons répondre à

VIII. Limites et perspectives

l'injonction faite quant à la nécessité d'associer les problématiques didactiques aux études sociologiques afin d'en optimiser les réponses.

Enfin, une dernière limite concerne l'engagement de l'enquêteur. Paradoxalement le but de l'enquêteur est de rester le plus neutre possible afin de garantir une reproductibilité entre les entretiens, pourtant, j'ai acquis la conviction au cours des entretiens que son engagement est une dimension essentielle afin de garantir la richesse des réponses. Les rares fois où je me suis engagée dans l'entretien, soit par une réaction spontanée soit en évoquant une expérience personnelle parfois directement associée à un précédent entretien, 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, 1996). Ces questions sur l'engagement de l'enquêteur ont également trait à ses convictions. En tant qu'ancienne étudiante en Sciences du Sport et de l'éducation physique, bien au fait des débats entretenus entre sport et EPS, j'ai eu à cœur, dans la rédaction de ce mémoire et en menant les premiers entretiens, d'utiliser le terme « EPS » tel que l'incite l'institution. Cependant au regard du vocabulaire employé par les PE, les ETAPS, les élus locaux, les élèves, les parents, où même les chercheurs travaillant sur les partenariats éducatifs à l'école élémentaire avec les professionnels de la musique, de la culture et du sport (tel que Francis Lebon), l'utilisation de ce terme se révèle impropre. Dans la mesure où cette multiplicité d'acteurs façonne cet objet d'étude plus que l'institution il serait sûrement plus juste d'intituler ce travail « compréhension des « modes de partenariats », entre professeurs des écoles et éducateurs sportifs, en sport à l'école élémentaire ».

Pour finir, il s'agit d'évoquer la perspective de recherche qui nous semble la plus évidente à l'issue de cette étude. Les entretiens avec les coordonnateurs.rices des équipes d'ETAPS par quartiers de la métropole en question nous ont permis d'envisager la maquette d'intervention des ETAPS dans les écoles élémentaires de la ville. La complexité de la politique sportive à l'échelle de la métropole interroge quant à la faisabilité de telles interventions aussi régulièrement et quantitativement égales dans les milieux ruraux. Par ailleurs lors d'une expérience personnelle vécue dans le cadre d'un stage en école élémentaire à Paris nous avons pu explorer le cas des PVP, statut unique à l'échelle nationale et spécifique à la capitale. Nos observations et notre entretien informel avec la PVP en question nous permettent d'envisager plusieurs hypothèses : une meilleure intégration à l'équipe éducative dans le cas du PVP (avec

Analyse des « modes de partenariats », entre professeurs des écoles et éducateurs sportifs

VIII. Limites et perspectives

notamment l'accès à la salle des professeurs, le partage des repas...), un phénomène de délégation complet en EPS et non discuté (avec des professeurs qui restent dans leur salle), finalement une place plus « assise » dans le paysage éducatif en élémentaire que celle des ETAPS ayant parfois la sensation d'être prestataires de services. Finalement il s'agirait d'interroger au niveau macro-sociologique en dressant un état des lieux au niveau national des formes d'enseignement de l'EPS à l'école élémentaire en prenant en compte la diversité des politiques territoriales. Cette nécessité d'explorer les disparités territoriales à grande échelle fut soulignée lors de la conférence de Francis Lebon (spécialiste des partenariats entre PE et professionnels des activités culturelles et sportives) dans le cadre du séminaire "Lignes d'effervescence en sociologie des groupes professionnels" (15 avril 2021). Le projet de thèse déposé dans le cadre d'une candidature au Contrat Doctoral Spécifique aux Normaliens entend répondre à cette exigence.

IX. Conclusion

A l'issu de cette étude notre conclusion porte essentiellement sur l'analyse des modes de partenariats entre ETAPS et PE dans la cadre spécifique de la métropole étudiée. Notre travail sur la littérature au sujet des « nouveaux » modèles d'encadrement propre à l'EPS à l'école élémentaire a révélé la grande diversité des acteurs et pratiques, en partie due à la décentralisation de la politique éducative de l'enseignement primaire et de la politique sportive, nous incitant alors à essayer de comprendre les modes de partenariat établis entre acteurs du monde scolaire et sportif à l'échelle locale.

Dans le cadre de cette métropole le partenariat éducatif en EPS à l'école élémentaire est une pratique de longue date, dont les détails organisationnels en termes de dotations horaires des écoles sont définis à l'échelle de la ville. Cependant les acteurs au cœur des partenariats, ETAPS et PE, seraient à même de définir leur mode d'intervention, notre objet d'étude. Les résultats des entretiens semi-directifs, étayés par les observations ethnographiques, nous permettent de conclure que la « délégation » est le mode de partenariat préférentiel des acteurs, à l'exception du contexte d'enseignement de la natation où il prend la forme d'une « juxtaposition ». Nous pensions comprendre la difficulté de mise en place de réels partenariats au travers l'étude des conceptions de l'EPS des PE et ETAPS dont nous questionnions la possible adéquation. Cette étude a finalement révélé que le phénomène de délégation est la conséquence d'ETAPS disposés à enseigner la discipline et de PE qui ne le sont pas, ce particulièrement dans un cadre où celle-ci est conçue comme majoritairement culturaliste. Ce résultat sur la conception des acteurs de l'école élémentaire de cette discipline, qu'ils nomment « sport », a pu être établi après analyse des discours et récits portant notamment sur la construction d'une séquence et sur un extrait vidéo d'une séance d'EPS en cycle 3. Par ailleurs il semble que dans ce cadre les acteurs valorisent les formations à caractère « pratique », renforçant alors le schisme entre les dispositions à l'enseignement de la discipline des ETAPS, tous titulaires de diplômes fédéraux, et les professeurs des écoles dont les discours traduisent un réel sentiment de manque vis à vis de la préparation à l'enseignement de l'EPS en formation initiale comme continue. Finalement l'étude des partenariats établis entre PE et ETAPS dans le cadre bien spécifique de cette métropole où le dispositif est ancré historiquement nous a amené à nuancer le poids des parcours biographiques comme définissant le mode d'investissement de l'individu dans le partenariat. En effet la délégation, plus qu'une manière d'agir qui se construit

IX. Conclusion

entre deux individus, semble être un mode quasi-institutionnalisé qui se reproduit par imitation des partenariats éducatifs en EPS environnant, faisant du mode de partenariat un élément de la culture professionnelle de chacun des groupes sociaux que constituent les ETAPS et les PE.

Nous pouvons ajouter que les partenariats entre éducateurs sportifs et professeurs des écoles façonnent l'identité de l'EPS à l'école élémentaire sur plusieurs points. Par leur intervention dans les écoles les ETAPS influent sur les heures d'EPS réellement mise en place, ils en font également une opportunité pour relayer une culture sportive dont les frontières avec la culture scolaire se redéfinissent sans cesse, enfin, ils jouent le rôle de formateur pour les enseignants tendant à palier ainsi un manque en formation initiale de professeurs des écoles maintes fois souligné.

Bibliographie

Albert, A. (2013). *Sonal, mode d'emploi, version 2.0.80*

Althusser L. (1970). *Idéologie et Appareil Idéologique d'Etat*.

Amans-Passaga. & Verscheure. (2020). Construire des pouvoirs moteurs en volley-ball en EPS : étude didactique ay cycle 3 de l'école primaire. *Revue STAPS*, prépublication

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 P. (1992). *Les savoirs du corps*, Presses Universitaires de Lyon.

Augustin JP. (2003). Le sport et ses métiers, nouvelles pratiques et enjeux d'une professionnalisation, Paris : La découverte

Autès M. (1999). *Les paradoxes du travail social*, Paris : Dunod.

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.

Baluteau (2017). *L'école à l'épreuve du partenariat*. Paris : L'Harmattan.

Bancel. (1989). Créer une nouvelle dynamique de la formation des maitres. Rapport

Barrère (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris : Armand Colin.

Becker (1992). *Les mondes de l'art*

Benghellab Abou Khalil C. (2016). *Le travail en équipe à l'école primaire*. Mémoire en vue de l'obtention du master MEEF.

Berger & Luckman. (1986). La construction sociale de la réalité.

Bernardeau-Moreau & Collinet. (2009). Les éducateurs sportifs en France depuis 1945, Questions sur la professionnalisation. Rennes : Presses universitaires de Rennes

Bernardeau-Moreau, Carreras & Collinet. (2010). Les savoirs des éducateurs sportifs. *Sciences de la société* 77, pp. 80-95.

Bernardeau-Moreau. (2011). Les identités professionnelles des agents de la filière sportive territoriale., *Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique* 92, pp.43-60.

Bertaux (1997). *Le récit de vie*

Bibliographie

Bertaux, D. (1976) *Le récit de vie. L'enquête et ses méthodes*.

Bolot F. (2009), Les éducateurs de la filière sportive territoriale ou la lente reconnaissance statutaire des « animateurs managériaux » du sport territorial, in Bernardeau-Moreau & Collinet. (dir.). *Les éducateurs sportifs en France depuis 1945, Questions sur la professionnalisation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes

Bolot F. (2013). La formation professionnelle des agents territoriaux, *Formation emploi*, 121, p. 39-60

Bourdieu P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*. 645-668

Bourdieu P. (1980). *Le sens pratique*. Minuit.

Bourdieu P. (1992). *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Seuil.

Bourdieu P. (1998). *La Domination Masculine*. Paris : Seuil.

Buscatto, M. (2010). La fabrique de l'ethnographe. Dans les rouages du travail organisé. Octares, Toulouse, 2010.

Cacouault-Bitaud, M. (2008). Les personnels du second degré au regard du genre. *Idées économiques et sociales*, 153(3), 28-35. <https://doi.org/10.3917/idee.153.0028>

Callède J-P. (2006), « Les formes initiales de la professionnalisation « sportive » en France (1880-1920) », in Augustin J.-P. (dir.), *Vers les métiers de l'animation et du sport : la transition professionnelle*, Paris, La Documentation française, p. 63-72

Camy J. (2002). Le service public de formation aux métiers du sport : vers un dispositif intégré ? , rapport

Chimot C., Schotté M. (2006), « Travailler dans une organisation sportive. Entre engagement passionné et investissement professionnel », *Regards Sociologiques*, 32, pp. 61-78

Combaz, G. & Hoibian, O. (2009). Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales - 1980-2006. *Sciences sociales et sport*, 2(1), 93-124. <https://doi.org/10.3917/rsss.002.0093>

Debuchy, V. (2016). Les nouveaux programmes d'EPS ; Questions à Valérie Debuchy, Doyenne, Groupe EPS de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale. *Revue EPS* n°372. Paris, Éditions Revue EPS.

Debuchy, V. (2017). Pour que tous les élèves apprennent en EPS ! Quels repères et quels parcours de formation ?

Defrance, J. (2011). *Sociologie du sport*. Paris: La Découverte.

Deguilhem, & Juanico. (2016). Promouvoir l'activité physique et sportive pour tous et tout au long de la vie. Rapport.

Bibliographie

Delignières, D. & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'Éducation Physique*. Paris : Editions Revue EPS.

Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, 1(1), 15-35. <https://doi.org/10.3917/ls.123.0015>

Demonet P. (2020), Améliorer la formation initiale : les propositions d'enseignants débutants, *Cahiers pédagogiques n°564*, pp.64-65.

Devos-Prieur O. (2006). Rapports aux savoirs des professeurs d'école et développement des contenus en éducation physique. Étude comparée de quatre cycles de basket-ball

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.

Dietsch, G., Durali, S. & Le Meur, L. (2020). *L'EPS n'est pas l'antichambre du sport fédéral*. *Café Pédagogique*

Dorlin E. (2019). *Sexe, Race, Classe. Pour une épistémologie de la domination*. (1ère Edition : 2009)

Dubar, C., Tripier, P., Boussard, V. (2015). *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.dubar.2015.01>

Dubet F. & Martucelli D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue Française de sociologie*. 37/4. pp.511-535.

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. (2001). Sociologie du sport

Duru-Bellat, M., van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.duru.2012.01>

Garnier. (2003). Les partenaires : diversité et limites. In Garnier, *Faire la classe à plusieurs, maîtres et partenariats à l'école élémentaire*. Presses Universitaires de Rennes. pp. 55-86.

Gather Thurler M. & Perrenoud P. (2005). Coopération entre enseignants : la formation initiale doit-elle devancer les pratiques ? In: Recherche & Formation, N°49. *Travailler Ensemble ? Des réformes éducatives aux pratiques enseignantes*. pp. 91-105.

Gather Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? *Revue française de pédagogie*, octobre-novembre, n° 109, pp. 19-39.

Gatouillat C. (2020). *Les facteurs sociologiques du décrochage de l'activité physique*. Conférence du 16 janvier.

Bibliographie

Germain P. (2006). « Des tables rondes STAPS à l'Observatoire National des Métiers de l'Animation et du Sport », in Augustin J.-P. (dir.), *Vers les métiers de l'animation et du sport : la transition professionnelle*, Paris, La Documentation française

Gojard L. & Terral P. (2009) « L'insertion professionnelle des étudiants STAPS de la filière entraînement : modification du rapport au sport et intellectualisation », in Bernardeau-Moreau & Collinet. (dir.). *Les éducateurs sportifs en France depuis 1945, Questions sur la professionnalisation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes

Grasset J. (2015). Les partenariats éducatifs, vecteurs d'accompagnement du changement ? *Éducation et socialisation*, n° 38

Houpert D. (2005). En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ? Cahiers pédagogiques N°435 - Dossier "Enseigner, un métier qui s'apprend"

Johsua S., Lahire B. (1999). Pour une didactique sociologique. *Éducation & Société*, n° 4, p. 29-56.

Kaufman. (1995). *L'entretien compréhensif*.

Kaufmann, J-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris. Nathan. Sociologie.

Lahire B. (1998). *L'homme pluriel*

Lahire B. (2013). *Dans les plis singuliers du social*, Paris : La découverte.

Le Roux N. & Aguetant N. (2006), « L'emploi sportif en France et ses évolutions : quels états des lieux ? » in Augustin J.-P. (dir.), *Vers les métiers de l'animation et du sport : la transition professionnelle*, Paris, La Documentation française, p. 147-165.

Le Yondre F. (2020) *Vivre le métier d'éducateur sportif, analyse sociologique des parcours professionnels*. Rapport.

Lebon, F. (15 avril 2021). *Quand les professeurs des écoles travaillent avec des professionnels des activités culturelles et sportives*. Lignes d'effervescence en sociologie des groupes professionnels.

Lê-Germain E. (2012). "La formation des enseignants d'EPS depuis la fin du XIXème siècle : entre logique économique et universitarisation des savoirs". In Ottogalli-Mazzacavallo et Liotard P. (dir.), *L'éducation du corps à l'école. Mouvements, normes et pédagogies 1881*. AFRAPS.

Lenzen, B. & Deriaz, D. (2015). Le curriculum réel en EPS à l'école primaire dans le canton de Genève : caractéristiques et déterminants. *Carrefours de l'éducation*, 40(2), 123-138. <https://doi.org/10.3917/cdle.040.0123>

Loarer, & Sallé. (2012). *La pratique sportive à l'école primaire*, Rapport 2012-035

Bibliographie

LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. (s.d.).

Loirand G. (2006), « Les obstacles au développement et à la stabilisation de l'emploi sportif », in Augustin J.-P. (dir.), *Vers les métiers de l'animation et du sport : la transition professionnelle*, Paris, La Documentation française, p. 245-258.

Loirand G. (2006), « Aux origines du Brevet d'Etat : la loi du 6 août 1963 », in Augustin J.-P. (dir.), *Vers les métiers de l'animation et du sport : la transition professionnelle*, Paris, La Documentation française, p. 72-74

Loquet, M., Garnier, A., Amade-Escot, C. (2002). Transmission des savoirs en activités physiques et sportives : enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique, *Revue Française de Pédagogie*, 141, 99-109.

Marsault C., Pichot L. et Pierre J., « Le temps de travail atypique des éducateurs sportifs : entre contrainte et ressource identitaire », *Formation emploi* [En ligne], 134 | Avril-Juin, mis en ligne le 23 juin 2018, consulté le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/4735> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4735>

Marsault, C. (2005). Les programmations en EPS : la mise en forme des APS. *STAPS*, n°67.

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.

Marx & Reverdy, (2020). *Travailler en partenariat à l'école*. Dossier de veille de l'IFE n°134, ENS de Lyon

Méard, J. & Bertone, S. (1996). L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS : propositions pour rendre l'activité de l'élève signifiante. *EP.S*, 259, 61-64.

Mérini C. (2001). Le partenariat : histoire et essai de définition. In *Actes de la Journée nationale de l'OZP*. Paris : OZP. En ligne : <http://www.ozp.fr/spip.php?article690>.

Mérini C. (2001). Le partenariat : histoire et essai de définition. In *Actes de la Journée nationale de l'OZP*. Paris : OZP. En ligne : <http://www.ozp.fr/spip.php?article690>.

Montoya N. (2013). Les établissements scolaires face aux dispositifs d'éducation artistique et culturelle. *Carrefours de l'éducation*, n° 36, p. 15- 30.

Moreau, D. & Delalandre, M. (2019). La valorisation des compétences d'innovation : l'exemple de l'éducateur sportif. *Formation emploi*, 145(1), 79-99. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.6934>

Moreira V. (2019). *L'EPS doit rester au concours de professeur des écoles et être revalorisée dans leur formation*. Article web site de l'USEP.

Mottier Lopez L. (2016). « La compétence à l'école pensée à partir de la perspective située de l'apprentissage ». *Revue éducation et francophonie*. 152-171.

Bibliographie

- Muller P. (2019). Référentiel. In Laurie Boussaguet et al. (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* [5e éd.]. Paris : Presses de Sciences Po, p. 533-540.
- Ohl. (2004). Gout et culture de masse, l'exemple du sport.
- Perrenoud P. (1993) Curriculum : le formel, le réel, le caché. In Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, pp. 61-76.
- Perrenoud P. (1994). Travailler en équipe, c'est partager sa part de folie. Université de Genève.
- Perrenoud P. (2001). Réfléchir ou agir ensemble. In *Le nouvel éducateur*, n° 127, mars 2001, pp. 29-34.
- Perrier P. (2014). De la vocation à la professionnalisation. In Perrier (dir.) *Professeurs débutants*. p. 21-47
- Philipot T. (2008). La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques. Thèse de doctorat, IUFM Champagne-Ardenne.
- Pociello C. (1999). Sport et sciences sociales.
- Poggi M.-P., Verscheure I., Musard M., Lenzen B (2010). Vers une approche socio-didactique en intervention. In M. Musard, M. Loquet, G. Carlier (éds.). *Sciences de l'intervention en EPS et en sport*. Paris : Éditions ÉP&S, p. 159-178
- Pontais C. & Brière F. (2014). Compréhension des modes de fonctionnement d'enseignant-e-s dans l'enseignement de l'EPS à l'école primaire et perspectives pour la formation. L'exemple de la gymnastique rythmique (GR) à l'école primaire. *Revue eJRIEPS* n°32.
- Pontais, C. (2020). Différence entre EPS et sport...ce n'est pas la bonne question ! Site *EPS et Société*
- Prost A. (1997). Education, société et politique.
- Prost A. (2013). Du changement dans l'école.
- Prost. A. (1968). Histoire de l'enseignement en France, 1800-1867. Paris, Colin, p. 25.
- Querio T. (2019). Pluralité de l'Education physique et sportive dans le premier degré et étude de ses déterminants. Un enjeu de démocratisation scolaire ? Mémoire de recherche, Université de Rennes 2.
- Rakoto-Raharimanana H. & Monin N. (2019)., Reconversion, bifurcation ou réorientation professionnelle ? Le cas des professeurs des écoles, *Recherche & formation*, n° 90, p. 73-86.
- Ravenel L. (2013). Cinq facteurs clés pour comprendre les territoires sportifs. DOI : <https://doi.org/10.4000/insaniyat.10083>
- Rayou, P. (2015). Aux frontières de l'école : Institutions, acteurs et objets. Saint-Denis, France : Presses universitaires de Vincennes.

Bibliographie

- Renisio Y. et Orozco-Espinel C. (2017). La science comme moteur de légitimité au xxe siècle, *Revue d'histoire des sciences humaines*, 31. pp. 7-16.
- San José A., Devos Prieur O. (2000). La mise en œuvre du partenariat en éducation physique à l'école primaire: l'enseignement de la voile. Entre concurrence et coopération, *Revue STAPS*, n° 52, pp. 6-77.
- Savy H. (2006) « La rénovation des diplômes et des formations de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport », in Augustin J.-P. (dir.), *Vers les métiers de l'animation et du sport : la transition professionnelle*, Paris, La Documentation française, p. 99-116.
- Simmel, G. (1989). La tragédie de la culture », in Simmel, G., *Philosophie de la modernité*, Paris, Payot.
- Slimani, H. (2014). L'économie de la passion : Formation professionnelle et turn-over des moniteurs(trices) équestres sous conditions sociales et affectives. Actes de la recherche en sciences sociales, 205(5), 20-41. <https://doi.org/10.3917/arss.205.0020>
- Solal, E. (1999). L'enseignement de l'EPS à l'école primaire 1789-1990 : un parcours difficile, *Dossier EPS n° 45*, Paris, Éditions Revue EPS.
- Terral H. (1997). *Profession professeur*
- Terret, T. (1998). L'identité de l'Éducation Physique à l'école primaire (1880-1998), in Une histoire de l'EP, *Spirales*, 13-14, 43-69.
- Troger V. & Ruano-Borbalan J.-C. (2015). L'école entre autonomie et centralisation. In *Histoire du système éducatif*. Paris : PUF, p. 58-73.
- Van Zanten, A. (2012). La carte scolaire et celle des inégalités socio-territoriales. *Après-demain*, n ° 21, nf(1), 11-13. <https://doi.org/10.3917/apdem.021.0011>
- Van-Zanten A. & Duru-Bellat M. (2006). *Sociologie de l'école*. Paris : Colin.
- Verneuil, Y. (2016). Corporatisme et néo-corporatisme : les instances de gestion de la carrière des enseignants depuis le XVIIe siècle. *Histoire de l'éducation*, 145(1), 9-18.
- Vincent G., Lahire B., Thin D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.
- Visscher C. de & Varone F. (2004). La nouvelle gestion publique « en action ». *Revue internationale de politique comparée*, vol. 11, n° 2, p. 177-185.
- Voléry I. (2008). Sociogenèse d'un mode de gouvernance territoriale. *Revue française de science politique*, vol. 58, n° 5, p. 743-771.
- Watier, P. (2020). Georg Simmel : connaissance et culture, individu et vie. *Hermès, La Revue*, 2(2), 98-107. <https://doi.org/>

Bibliographie

Yonnet P. (1998). *Système des sports*. Paris : Gallimard

Zay D. (1994). *La Formation des enseignants au partenariat : une réponse à la demande sociale ?* Paris : PUF.

Liste des abréviations

AEEPS : Association pour l'Enseignement de l'Education Physique et Sportive

APS : Activités Physiques et Sportives

APSA : Activités Physiques, Sportives et Artistiques

APT : Activités Physiques pour Tous

BEES : Brevet d'Etat d'Edicateur Sportif

BESAN : Brevet d'Edicateur Sportif Activités Natation

BNSSA : Brevet National de Sécurité et de Sauvetage Aquatique

BPJEPS : Brevet Professionnel de la Jeunesse de l'Education Populaire et du Sport

C3D : Conférence Des Directeurs et Doyens STAPS

CAP : Commission Administrative Paritaire

CNFPT : Centre national de la fonction publique territoriale

Cereq : Centre d'Etudes et de Recherche sur les Qualifications

CFF : Certificat de la Fédération de Football

CPC : Conseiller Pédagogique de Circonscription

CQP : Certificat de Qualification Professionnelle

CTAPS : Conseillers Territoriaux des APS

DASEN : Direction Académique des Services de l'Éducation Nationale

DEJEPS : Diplôme d'Etat de la Jeunesse de l'Education Populaire et du Sport

DRJSCS : Direction Régionale de la Jeunesse des Sports et de la Cohésion Sociale

DYS : Dyslexie, dyspraxie, dysphonie, dyscalculie, dysorthographe...

EMS : Ecole Municipale des Sports

EPS : Education Physique et Sportive

Liste des abréviations

ES : Entraînement Sportif

ETAPS : Educateurs Territoriaux des APS

FFSU : Fédération Française du Sport Universitaire

FPC : Formation Professionnelle Continue

FPS : Forme de Pratique Scolaire

FTLV : Formation Tout au Long de la Vie

IGESR : Inspection Générale de l'Éducation du Sport et de la Recherche

MENJS : Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports

MNS : Maître-nageur Sauveteur

ONMAS : Observatoire National des Métiers de l'Animation et du Sport

OTAPS : Opérateurs Territoriaux des APS

PE : Professeur des Ecoles

QPV : Quartier Politique de la Ville

REP : Réseau d'Éducation Prioritaire

RNCP : Répertoire National des Certifications Professionnelles

SE-Unsa : Syndicats des Enseignants de l'Union Nationale des Syndicats Autonomes

SNEP : Syndicat National de l'Éducation Physique

STAPS : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

UC : Unités Capitalisables

UNSS : Union Nationale du Sport Scolaire

USEP : Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré

Table des concepts

culturaliste, 71
curriculum prescrit, 6
décentralisation, 16
délégation, 12
dispositions, 41
habitus, 41
juxtaposition, 12
observation ethnographique, 55
partenariat, 12
programmes, 6
récits de vie, 48
subordination, 12

Table des auteurs

A

Althusser	10, 91
Amans-Passaga	19, 46, 91, 93
Augustin, JP.	21, 25, 29, 37, 75, 91, 92, 94, 95, 97

B

Baillat	11, 91
Baluteau	10, 91
Bancel	39, 91
Barrère	17, 91
Becker	91
Benghellab Abou Khalil	35, 91
Berger	42, 91
Bernardeau-Moreau	24, 91, 92, 94
Bertaux	48, 53, 91, 92
Bolot	21, 33, 92
Bourdieu	39, 41, 44, 70, 92
Boussard	93
Brière	96
Buscatto	55, 92

C

Cacouault-Bitaud	39, 92
Callède	29, 92
Camy	29, 92
Carreras	91
Chimot	25, 92
Collinet	91, 92, 94
Combaz	6, 92

D

Debuchy	7, 92
Defrance	44, 75, 92
Deguilhem	7, 93
Delalandre	36, 96
Delignières	8, 26, 47, 68, 69, 70, 71, 93
Demazière	49, 54, 93
Demonet	35, 93
Deriaz	19, 95
Devos Prieur	11, 62, 65, 97
Devos-Prieur	10, 11, 12, 13, 37, 46, 93
Dietsch	8, 93
Dorlin	39, 93
Dubar	21, 93
Dubet	43, 93
Dubois	19, 93

Table des auteurs

Durali	8, 93
Duret	43, 93
Duru-Bellat	43, 93, 97

E

Espinoza	11, 91
----------	--------

G

Garnier	18, 36, 37, 93, 95
Garsault	68, 69, 70, 71, 93
Gather	34, 93, 94
Gatouillat	7, 94
Germain	30, 39, 94
Gojard	30, 31, 37, 39, 94
Grasset	10, 18, 94

H

Hoibian	6, 92
Houpert	36, 94

J

Johsua	19, 94
Juanico	7, 93

K

Kaufman	88, 94
---------	--------

L

Lahire	19, 41, 42, 43, 44, 48, 94, 98
Le Meur	8, 93
Le Yondre	4, 25, 94
Lebon	88, 89, 94
Lenzen	19, 95, 96
Loarer	6, 7, 25, 46, 57, 95
Loirand	37, 38, 95
Loquet	95, 96
Loubet-Gauthier.	93
Luckman	91

M

Marsault	25, 95
Marx	10, 11, 16, 17, 46, 95
Méard	69, 95
Mérini	11, 95
Monin	26, 97
Analyse des « modes de partenariats », entre professeurs des écoles et éducateurs sportifs	99

Table des auteurs

Montoya	17, 95
Moreira	27, 96
Mottier Lopez	96
Muller	10, 96

O

Ohl	43, 96
Orozco-Espinel	39, 97

P

Perrenoud	34, 35, 93, 96
Perrier	96
Philippot	22, 96
Pichot	25, 95
Pierre	25, 34, 95
Pociello	43, 96
Poggi	19, 96
Pontais	8, 19, 28, 47, 96
Prost	22, 96

Q

Querio	14, 97
--------	--------

R

Rakoto-Raharimanana	26, 97
Ravenel	18, 97
Rayou	16, 97
Renisio	39, 97
Reverdy	10, 11, 16, 17, 46, 95
Ruano-Borbalan	17, 97

S

Sallé	6, 7, 25, 46, 57, 95
San José	11, 97
Savy	29, 97
Schotté	25, 92
Simmel	82, 83, 97, 98
Slimani	31, 97

T

Terral	25, 30, 31, 37, 39, 94, 97
Thurler	34, 93, 94
Tripier	93
Troger	17, 97

Table des auteurs

V

Van Zanten	16, 97
Varone	10, 98
Verneuil	38, 98
Verscheure	19, 46, 91, 96
Vincent	11, 43, 91, 98
Visscher	10, 98
Voléry	16, 98

W

Watier	82, 98
--------	--------

Y

Yonnet	43, 98
--------	--------

Z

Zay	10, 98
-----	--------

Table des matières

SOMMAIRE	5
I. Introduction	6
II. Le « nouveau modèle d'encadrement » de l'EPS à l'école primaire.....	9
1. Le partenariat : naissance du concept et éléments de définition	9
2. Typologie des modes de co-interventions à l'école élémentaire	10
3. Les partenariats en EPS à l'école primaire.....	12
A. Les personnels agréés, patchwork de statuts.	12
B. La mise en place des partenariats : une responsabilité territoriale.....	14
C. Mettre en place de « réels » partenariat en EPS, est-ce possible ?	17
III. Professeurs des écoles et ETAPS, portraits croisés.....	19
1. « ETAPS », une profession récente face à l'ancestralité de la « profession professeur ».	19
2. ETAPS et professeurs des écoles, des polyvalences complémentaires ?.....	21
3. Une professionnalisation résultat d'une vocation	22
4. Sur les diplômes, concours, et formations	23
A. Le professeur des écoles.....	23
B. L'ETAPS	26
C. Le « singulier pluriel » des formations des PE et ETAPS	30
D. Une focale : le partenariat, abonné-absent des formations ?.....	31
5. La question des rapports de domination	33
IV. Théorie sociologique.....	37
1. Approche dispositionnaliste	37
2. Le mouvement sportif et le cadre scolaire comme « champs ».....	39
V. Problématique et hypothèses	42
VI. Méthode et terrain de recherche.	44
1. Considérations méthodologiques :	44
2. Public, terrain d'étude :.....	46
3. Prise de contact :.....	47
4. Matériels et méthodes :.....	50
5. Recours à l'observation ethnographique :.....	51
Analyse des « modes de partenariats », entre professeurs des écoles et éducateurs sportifs	102

Table des matières

VII. Résultats	53
1. Un cadre propre à la métropole	53
2. Des modes de partenariats quasi-institutionnalisés	56
A. La délégation, mode priorisé	57
B. Divers degrés de délégation	59
C. Délégation qui tire parfois vers la juxtaposition	60
D. Le cas de la natation	61
3. Déterminants des modes de partenariats	63
A. La séance de sport à l'école ? une EPS culturaliste.	64
B. La maîtrise des APSA, apanage des ETAPS	72
C. Analyse des déterminants au prisme des formations	73
D. Une délégation déterminante de l'expression des dispositions	77
4. Délégation aux ETAPS et formation continue clandestine des PE	78
VIII. Limites et perspectives.....	82
IX. Conclusion	85
Bibliographie.....	87
Liste des abréviations	95
Table des concepts	97
Table des auteurs.....	98
Table des matières	102
Table des annexes :	105

Annexes

Table des annexes :

Annexe 1 : Circulaire interministérielle n° 2017-116 du 6-10-2017

Annexe 2 : Convention de partenariat pour l'enseignement de l'EPS à l'école primaire, exemple de déclinaison territoriale, académie de Lille

Annexe 3 : Maquette formation INSPE Bretagne Master MEEF parcours

Annexe 4 : Grille d'entretien

Annexe 5 : Interface Sonal, entretiens retranscrits et thématisés

Annexe 6 : Retranscription entretien Floriane exporté de Sonal

Annexe 7 : Retranscription entretien Joséphine exporté de Sonal

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

Jusqu'à 16 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.

Élèves d'élémentaire

Jusqu'à 30 élèves, l'enseignant plus un intervenant agréé ou un autre enseignant.

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

Jusqu'à 12 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.

Élèves d'élémentaire

Jusqu'à 24 élèves, l'enseignant plus un intervenant agréé ou un autre enseignant.

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://eapublic.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'EN 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'EN 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 fondée 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 FIJAISV 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

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET RECHERCHE

Retrouvez les textes réglementaires du Bulletin officiel de l'enseignement supérieur et de la recherche sur : www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/bo

Annexe 2 : Convention de partenariat pour l'enseignement de l'EPS à l'école primaire, exemple de déclinaison territoriale, académie de Lille



Département du NORD

Convention de partenariat pour l'enseignement de l'EPS à l'école primaire

Entre la Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale du Nord,
représentée par Monsieur Jean-Yves BESSOL,
Directeur Académique des Services de l'Education Nationale,
ou par Mr ou Mme
Inspecteur(trice) de l'Education Nationale de la circonscription

Et

Madame ou Monsieur
Adresse

ou

La collectivité ou la structure
Représenté(e) par Mr ou Mme Maire ou son représentant,
Adresse

ou

L'association, le club, le comité ou la ligue.....
Représenté(e) par Mr ou Mme Président(e),
Adresse

Et

L'école Ville.....
Directrice ou directeur

Vu :

- 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 ;
- Circulaire n°2017-116 du 6-10-2017 relative à l'encadrement des activités physiques et sportives ;
- Circulaire n°2014-088 du 9 juillet 2014 relative au règlement type départemental des écoles maternelles et élémentaires publiques ;
- Circulaire n°2017-127 du 22-8-2017 relative à l'enseignement de la natation ;
- Article L.312-3 du code de l'éducation ;
- Article D.312-1-1 et suivants du code de l'éducation
- Article D.321-13 du code de l'éducation ;
- Article L.212-1 du code du sport.

Il est convenu ce qui suit :

ARTICLE 1 ☛ Objectifs du partenariat

L'éducation physique et sportive 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'éducation physique et sportive a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre-ensemble.

L'éducation physique et sportive répond aux enjeux de formation du socle commun en permettant à tous les élèves, filles et garçons ensemble et à égalité, a fortiori les plus éloignés de la pratique physique et sportive, de construire des compétences intégrant différentes dimensions (*motrice, méthodologique, sociale*), en s'appuyant sur des activités physiques sportives et artistiques diversifiées.

Les activités physiques et sportives proposées aux élèves doivent répondre à des objectifs définis d'une part par les programmes, d'autre part dans le cadre du projet d'école.

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 (*article D. 321-13 du code de l'éducation*).

L'intervenant apporte son expertise technique concernant une ou plusieurs discipline(s) sportive(s), il enrichit l'enseignement et conforte les apprentissages conduits par l'enseignant.

Il doit être agréé par les services de l'éducation nationale et autorisé par le directeur d'école pour intervenir.

ARTICLE 2 ☛ Définition de l'activité concernée

Parmi les activités physiques et sportives figurant au programme de l'école, l'activité ou les activités

peut(vent) être utilisée(s) par les enseignants et intervenants pour atteindre les objectifs fixés à l'éducation physique et sportive.

ARTICLE 3 ☛ Projet pédagogique

L'enseignant définit le projet pédagogique dans le cadre du projet d'école. Il est retranscrit dans un document écrit en trois exemplaires dont le directeur d'école conserve un exemplaire (*annexe 3*).

ARTICLE 4 ☛ Obligation de l'enseignant

L'enseignant présente à l'intervenant le projet pédagogique de l'activité pour laquelle il est sollicité et le règlement intérieur de l'école (*annexe 5*).

Il veille à ce que l'intervenant soit associé dès la préparation de l'activité.

ARTICLE 5 ☛ Responsabilité pédagogique de l'enseignant

L'enseignant, par sa présence et son action, est responsable de l'organisation et du déroulement de l'activité.

Il est fondé à interrompre toute intervention dérogeant aux modalités fixées.

ARTICLE 6 ☛ Obligation de l'intervenant

L'intervenant respecte les modalités d'intervention fixées et adopte une attitude compatible avec le bon fonctionnement du service public de l'éducation (*conformément à la circulaire n°2014-088*).

ARTICLE 7 ☛ Engagement du partenaire

L'intervenant ou sa structure s'engage à communiquer sa qualification et/ou son honorabilité selon les cas (*annexes 1 et 2*).

ARTICLE 8 ☛ Modalités d'intervention

(*Cas particulier de la natation en annexe 4*).

La préparation de l'intervention donne lieu à un échange entre l'enseignant et l'intervenant. Lors de cet échange sont explicités les objectifs de la séquence et sont discutées les modalités de mise en œuvre.

Planning

Les activités se pratiquent pendant le temps scolaire selon un calendrier et un planning établis conjointement par l'inspecteur de l'Éducation Nationale de la circonscription et ses conseillers pédagogiques, le directeur d'école, l'enseignant de la classe et l'intervenant ou les représentants de la structure. Ce planning apparaît dans le projet pédagogique.

Conditions de pratique

La structure partenaire met à disposition des élèves, les installations et matériels adaptés à l'apprentissage, nécessaires au déroulement des séances.

Ces matériels doivent être conformes à la réglementation en vigueur, maintenus en parfait état d'entretien et faire l'objet, chaque année, d'une vérification sous la responsabilité de la structure, sans préjudice des vérifications visuelles effectuées par les enseignants. Toutes les dépenses relatives à l'acquisition, l'entretien, la maintenance, la réparation des installations et matériels et, d'une manière générale, toutes les dépenses d'investissement et de fonctionnement liées à la présente activité, sont à la charge de la structure.

Le temps nécessaire à l'équipement individuel, à la préparation et rangement du matériel ne doit pas amputer le temps de pratique effective ; le temps d'une séance devant être essentiellement réservé à l'activité.

Conditions d'encadrement

Les taux minimum d'encadrement spécifique ou renforcé pour les activités d'éducation physique et sportive doivent être conformes à l'annexe 1 de la circulaire n°2017-116 du 6-10-2017 relative à l'encadrement des activités physiques et sportives.

ARTICLE 9 ☛ **Agrément des Intervenants**

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, délivré par les services de l'éducation nationale selon des critères de compétence et d'honorabilité.

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.

ARTICLE 10 ☛ **Responsabilité civile des intervenants**

Dans tous les cas où la responsabilité d'un intervenant se trouve engagée à la suite ou à l'occasion d'un fait dommageable commis, soit par les élèves qui lui sont confiés à raison de son intervention, soit au détriment de ces élèves dans les mêmes conditions, la responsabilité de l'État est substituée à celle dudit intervenant qui ne peut jamais être mis en cause devant les tribunaux civils par la victime ou ses représentants.

ARTICLE 11 ☛ **Assurance**

L'intervenant ou la structure, afin de se prémunir dans l'hypothèse d'un accident survenant de son fait, du fait de ses commettants, de ses installations ou de son matériel, souscrit obligatoirement une police d'assurance garantissant sa responsabilité civile.

ARTICLE 12 ☛ **Rencontres scolaires**

La ou les activité(s) enseignée(s) peut(vent) faire l'objet de rencontres EPS, notamment en partenariat avec l'Union Sportive de l'École Primaire (*USEP*).

ARTICLE 13 ☛ **Evaluation**

Chaque cycle d'enseignement fait l'objet d'un bilan par les différents intervenants lors de la mise en œuvre de l'activité. Ce bilan mentionne, notamment, le nombre de séances effectuées, les procédures d'évaluation, le nombre d'élèves, le nombre de classes accueillies, ainsi que les remédiations et prolongements pédagogiques à prévoir.

ARTICLE 14 ☛ **Durée de la Convention**

La convention a une durée d'un an. Elle est renouvelable par tacite reconduction, sauf dénonciation par une des parties, avant la fin de l'année scolaire en cours. Par ailleurs, la convention peut être dénoncée en cours d'année, soit par accord entre les parties, soit à l'initiative de l'une d'entre elles. Dans ce dernier cas, la dénonciation doit faire l'objet d'un préavis motivé de trois mois.

Fait à, le

Le Directeur Académique des Services
de l'Éducation Nationale du NORD

La directrice, le directeur de l'école

L'intervenant, le responsable
de la structure ou son
représentant

ANNEXE 2 – Liste des intervenants ayant fait l'objet d'une demande d'agrément

Concerne :

- les bénévoles
- certaines personnes intervenant dans le cadre de leur activité professionnelle : agents non titulaires non enseignants (employés en CDI ou CDD) et fonctionnaires agissant en dehors des missions prévues par leur statut.

Les intervenants figurant dans cette liste récapitulative ont tous fait l'objet d'une demande d'agrément individuelle (annexe 2bis).

Nom Prénom	Date naissance	Qualification	Activité concernée	Observation Education Nationale

Cachet circonscription :

Date:

En cas de changement en cours d'année, un avenant à la convention sera établi.

Annexe 3 : Maquette formation INSPE Bretagne Master MEEF parcours

Organisation des études

Master 1

Semestre 7	30 ECTS	319 h	Semestre 8	30 ECTS	258 h
Les fondamentaux en français et en mathématiques					
		7 ECTS	60 h	5 ECTS 40 h	
Français	7 ECTS	24 h	Français	5 ECTS	16 h
Mathématiques		24 h	Mathématiques		16 h
Part modulaire Français/Mathématiques		12 h	Part modulaire Français/Mathématiques		8 h
Apports disciplinaires et didactiques – L'enseignant concepteur de son enseignement et des apprentissages					
		16 ECTS	172 h	14 ECTS 150 h	
Français / Mathématiques	6 ECTS	54 h	Français / Mathématiques	4 ECTS	48 h
Sciences et technologies / Histoire, géographie, enseignement moral et civique	5 ECTS	46 h	Sciences et technologies / Histoire, géographie, enseignement moral et civique	4 ECTS	44 h
EPS / Arts plastiques / Musique / Histoire des arts	5 ECTS	50 h	EPS / Arts plastiques / Musique / Histoire des arts	4 ECTS	42 h
Langue	0 ECTS	4 h	Langue	2 ECTS	10 h
Approfondissement	0 ECTS	2 h	Approfondissement	0 ECTS	6 h
Apports transversaux en sciences humaines	0 ECTS	16 h			
L'enseignant pilote de son enseignement et des apprentissages - En lien avec le stage de pratique accompagnée					
		0 ECTS	19 h	4 ECTS 18 h	
- Piloter et analyser une séance	0 ECTS	12 h	- Piloter et analyser une séance	4 ECTS	14 h
- Prendre en compte des besoins et des acquis des élèves		7 h	- Prendre en compte des besoins et des acquis des élèves		4 h
L'enseignant acteur de la communauté éducative - Tronc commun en lien avec le stage					
L'école et l'EPLE - La co-éducation - Le parcours de l'élève					
		2 ECTS	18 h	0 ECTS 0 h	
Fondements éthiques et identité professionnelle - Tronc commun intégrant la dimension « cultures numériques »					
Le système éducatif - Le climat scolaire - Les valeurs de la République et de l'école (notamment en EMC et en EMI) - Apprendre à travailler à l'ère numérique					
		2 ECTS	20 h	2 ECTS 20 h	
Recherche - Initiation méthodologique					
		3 ECTS	30 h	3 ECTS 30 h	
Langue non compensable - de 12h à 36h					
		0 ECTS		2 ECTS	

Professeur des écoles.

Master 2

Semestre 9	30 ECTS	140 h	Semestre 10	30 ECTS	92 h
L'enseignant concepteur de son enseignement et des apprentissages					
		11 ECTS	60 h dont 8 h de tronc commun	3 ECTS 32 h dont 4 h de tronc commun	
<ul style="list-style-type: none"> - Construire des séances, des séquences d'apprentissage et leurs évaluations - Exploiter les ressources numériques dans son enseignement 					
L'enseignant pilote de son enseignement et des apprentissages					
		7 ECTS	40 h dont 14 h de tronc commun	3 ECTS 28 h dont 6 h de tronc commun	
<ul style="list-style-type: none"> - Instaurer un climat de classe propice aux apprentissages - Mettre en œuvre, analyser des séances d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves. - Exploiter l'environnement numérique lié à la conduite d'une séquence 					
L'enseignant acteur de la communauté éducative – Tronc commun (en lien avec le parcours de formation en école)					
		0 ECTS	12 h	4 ECTS 18 h	
<ul style="list-style-type: none"> - Faire vivre et partager les valeurs de la République - Accompagner l'élève dans son parcours d'apprentissage et de formation - Mettre en œuvre des démarches de projet pluridisciplinaire et/ou inter-degré dans une logique de parcours éducatifs - Maîtriser l'environnement numérique professionnel 					
Mise en situation professionnelle – Analyser ses pratiques professionnelles					
		10 ECTS	20 h	10 ECTS 10 h	
Recherche – Mémoire de master					
		2 ECTS	8 h	10 ECTS 4 h	

Annexe 4 : Grille d'entretien

Légende :

Questions spécifiques professeurs des écoles	Questions spécifiques professionnels du secteur sportif
--	---

Thème	Sous-thème	Items	Questions
Activité professionnelle	Enseignement de l'EPS en primaire	Descriptif du poste	Statut ?
			Employeur ?
			Depuis combien de temps occupes-tu ce poste ?
			Quelles(s) école(s) ?
			Nombre d'heures d'enseignement de l'EPS en primaire ?
			Répartition sur la semaine ?
	Quel public ?		
Activité professionnelle globale	Conditions de travail	Temps de travail à la semaine ?	
		Quels emplois ? Nombre d'employeurs ? Qui sont-ils ?	
		Déplacements ?	
Socialisations	Socialisation primaire	Famille	Métier des parents
			Nombre de frères et sœurs
			Rapports familiaux entretenus avec l'institution scolaire
			Rapports familiaux entretenus avec la pratique sportive (qui pratique ? quelles activités ? Quelle quantité de pratique ? selon quelles modalités (loisir/compétitif) ? dans quel cadre (non institutionnalisé/ associatif / quelles fédérations) ?
			Rapports familiaux entretenus avec le monde sportif (diplômes, investissement associatif, lien à la presse sportive, consommation de spectacles sportifs : présentiel/TV...)
		Parcours scolaire	Relation entretenue avec l'école, sentiments vis-à-vis du système scolaire
			Résultats objectifs
			Souvenirs de l'EPS en primaire, image de l'EPS vécue en tant qu'élève de primaire
			Place de la pratique physique dans la cour de récréation ?
			Quelle expérience de l'EPS dans le secondaire ?

		Monde sportif	As-tu eu une pratique physique extra-scolaire ?
			A partir de quand ? pendant combien de temps ?
			Quelles activités ?
			Sous quelle forme ? institutionnalisée/non institutionnalisée, cadre associatif, quelle fédération... ? Quel modèle : loisir/compétitif ? Quelles motivations – contrainte, santé, performance... ?
			Rapport avec le spectacle sportif, la presse sportive (quantité, quelles activités...)
	Formation	Description	Descriptif du parcours : après sortie du secondaire (bac ou avant) jusqu'à l'entrée sur le marché du travail.
			Diplômes, certifications, concours (nature de ceux-ci, dates...)
		Angle d'attaque individuel	Qu'est ce qui t'a orienté vers cette formation ? Quand as-tu pris la décision de partir dans ce cursus ?
			Peux-tu me raconter comment tu es devenu PE ? Quand as-tu fais ce choix de carrière ?
			Peux-tu e raconter comment tu es devenu ETAPS ? Qu'est ce qui a motivé ton choix de formation ?
			Savais-tu ce dans quoi tu t'engageais ? Avais-tu une vision claire de ce vers quoi te menait la formation ?
			Creuser le caractère voulu/contraint du suivi des formations
		Perception « objective » des contenus	Rapidement de quoi était composée ta formation ? Quels enseignements ? En quelle quantité ?
			La pratique sportive faisait-elle partie de ta formation ? si oui à hauteur de combien de temps par semaine en moyenne ?
			Penses-tu avoir diminué significativement ton temps de pratique lors de l'entrée dans les études universitaires ou dans ta formation professionnalisante ?
Quelle place de l'EPS dans la formation suivie ? (INSPE ou autre), quels intervenants ?			
Y avait-il des modules préparatoires à l'enseignement dans le cadre scolaire ?			

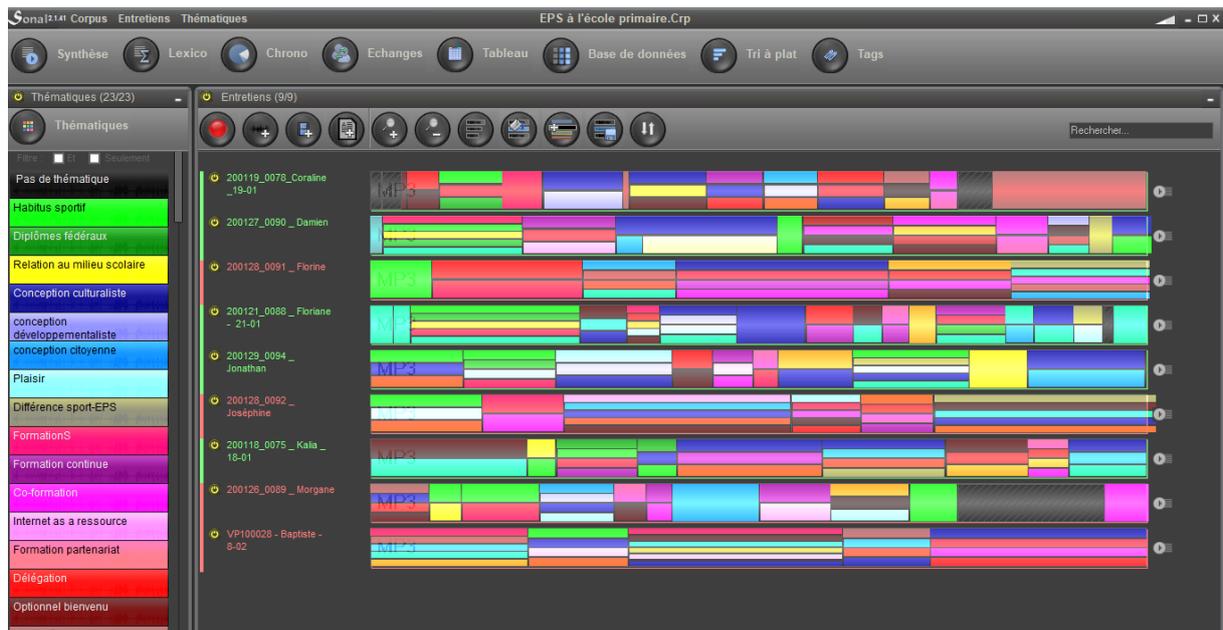
			quelle quantité ? sous quelle forme ? quels intervenants ?
		Fonction préparatoire à l'emploi étudié (perception « subjective »)	<p>Au sortir de ta(tes) formation(s) avais-tu la sensation d'être outillé pour enseigner l'EPS en primaire ? Quelles sont les compétences requises pour un intervenant en EPS en primaire et ton cursus te les a-t-elles apportées ?</p> <p>Actuellement penses-tu que tu étais prêt au sortir de ta formation ? ton avis a-t-il évolué ?</p> <p>Estime-tu que les enseignements relatifs à l'EPS dans ta formation avaient pour vocation à préparer à l'épreuve du CRPE ou à l'enseignement sur le terrain ?</p> <p>Quelle conception de l'EPS t'a été présentée dans le cadre de ta formation ? quels enjeux ont été évoqués ?</p>
		FPC	As-tu suivi une formation continue pour enseigner l'EPS en primaire ? (Nature, quantité, intervenants, qualité, avis personnel...)
	Parcours professionnel	Descriptif	<p>Quelles professions as-tu exercées depuis ton entrée sur le marché du travail ?</p> <p>Quels employeurs ?</p>
		Liens avec l'emploi étudié	<p>As-tu développé des compétences à travers l'exercice de ces professions que tu remobilises dans le cadre de l'enseignement de l'EPS ?</p> <p>Convergences et divergences dans les perceptions des fonctions de l'Activité physique entre les différents emplois ?</p>
L'EPS primaire	en	Conceptions, enjeux	<p>Pour toi quelles sont les compétences nécessaires pour intervenir en EPS à l'école primaire ?</p> <p>Comment s'effectue le choix des activités supports en EPS ?</p> <p>Quelles activités privilégies-tu, qu'apportent-elles ?</p>

		<p>Quelles sont pour toi les compétences que l'on cherche à développer chez les élèves en EPS ?</p> <p>Comment concrètement l'EPS peut-elle apporter quelque chose à la cohésion de classe, aux relations entre élèves et enseignant/élève ? que mets tu en place dans cette dynamique ?</p> <p>Comment concrètement l'EPS peut-elle apporter quelque chose du point de vue de la santé ?</p> <p>Est-ce qu'il te parait difficile de mettre en place des sports mixtes en primaire ? Comment traites-tu de la question de la mixité ?</p> <p>Fais-tu une différence entre sport et EPS ? laquelle ?</p> <p>Est-ce que tu as lu les programmes (instructions officielles) régissant la discipline ? Est-ce qu'ils constituent un support ? si oui, en quoi ?</p> <p>T'arrive-t-il de prendre connaissances d'articles (de vulgarisation scientifique, scientifiques) portant sur l'enseignement de l'EPS ? (ex : revue EPS, articles du cahier péda sur la place du corps etc). Si c'est le cas, Qu'est-ce que tu y recherches ? Qu'en tires-tu ?</p> <p>Que penses-tu de l'enseignement des activités type Yoga, méditation, relativement nouvelles dans le cadre de l'EPS ?</p> <p>...</p>
		<p>Comment introduis-tu ta relation avec la classe ? Comment te présentes-tu ? Quelle relation avec les élèves cherches-tu à créer ? Est-elle différente de la relation que tu peux créer avec d'autres publics ?</p>

			avec un public du même âge mais dans un autre contexte ?
			Quelles spécificités de l'EPS par rapport aux autres disciplines s'il y a ? Ta relation avec la classe, avec les élèves, diffère-t-elle en EPS de celle que tu établies dans les autres disciplines ?
	Mise en situation didactique		Je vais te montrer une petite vidéo, un extrait d'une séance avec des cycle 3, je te laisse me dire ce que tu en penses.
Partenariat	Général		Que penses-tu du dispositif de partenariats de manière générale ? Quels avantages à travailler en binôme ? Quels inconvénients ?
	Formation		La notion de « partenariat » a-t-elle été abordée dans ton parcours de formation initiale ? Si oui sous quelle forme ? Qu'en est-il en formation continue ? Quel est ton avis sur la place accordée à la formation au partenariat dans ton cursus ?
	Représentations des rôles		Comment définirais-tu ton rôle dans les partenariats avec les PE/ETAPS ? Ton rôle est-il différent d'un partenariat à l'autre ? [Si oui], comment l'expliques-tu ? Quel est le rôle de l'autre ? Comment vous répartissez vous les tâches ? Vous arrive-t-il de vous rencontrer en dehors du cadre interne à la classe d'EPS ? si oui dans quel cadre et à quelle fréquence ? Quelle relation entretenez-vous avec votre « partenaires » (professionnelle,

			amicale... ?). Amener à comparer la relation PE/ETAPS avec les relations PE/PE ou ETAPS/ETAPS
Ouverture et perspectives		Perspectives futures (échelle de l'individu)	Penses-tu continuer à exercer cette fonction ?
			Est-ce qu'il y a quelque chose que tu souhaiterais faire évoluer dans ton enseignement de l'EPS en primaire ?
			Penses-tu suivre des formations, te documenter, sur l'enseignement de l'EPS en primaire ?
		Perspectives futures (EPS)	Quelle place devrait avoir l'EPS pour toi dans l'enseignement primaire ? quelle place devrait avoir le sport ?
			D'après toi quel « sort » se dessine pour l'EPS dans l'enseignement primaire ?
			D'après toi la fusion des ministères (a-t-elle) va-t-elle avoir une conséquence sur les modalités et la nature des enseignements de l'EPS en primaire ?
			Penses-tu que Paris 2024 puisse être un levier à mobiliser en EPS pour encourager la pratique physique chez les jeunes ? sous quelle forme ?
			Suis-tu les débats actuels entre EPS et mouvement sportif ? Quel est ton avis sur la question ?

Annexe 5 : Interface Sonal, entretiens retranscrits et thématisés



Annexe 6 : Retranscription entretien Floriane exporté de Sonal

=====
=====
Synthèse éditée par Sonal (v.2.1) le 07/02/2021 à 15:59:33
=====
=====

1 entretien(s) : 200121_0088 _ Floriane - 21-01.MP3 |

5 extrait(s)
=====
=====

200121_0088 _ Floriane - 21-01
=====
=====

Caractéristiques :

Prénom original: *****

Prénom anonymisé: Floriane

Age: 40-50

Observations : Entretien réalisé dans le bureau des sports du secteur où elle est coordinatrice. On se retrouve à l'extérieur alors qu'elle sort d'une séance d'EPS dans une école à proximité. On s'assoit dans son bureau personnel autour de la table chargée de documents et d'un ordinateur fixe. Elle a un stylo entre les mains qu'elle débouche et rebouche au tout au long de l'entretien. Nous portons un masque. Elle ne laisse aucune possibilité de « blancs », c'est elle qui commence à m'interroger sur ce que je cherche etc, je « rétablis » rapidement le sens de l'entretien. J'ai personnellement tendance à beaucoup enchaîner les questions et à ne pas laisser de blanc en fin d'intervention de l'enquêté, mais ici, particulièrement, le seul moment où la discussion « ralentit », elle va me poser une question afin qu'il n'y ait pas d'interruption dans notre échange. Dans tout son discours elle a l'air plutôt enjouée, visage animé, yeux brillants, sourire qui se devine derrière le masque (notamment quand elle parle de ses interventions dans les écoles). Le seul moment où elle prend une mine un peu triste c'est quand elle parle de la place des éducateurs sportifs dans les écoles, elle n'est pas « très optimiste » et son discours se traduit sur son visage.

00:00 > 22:20 [Pas de thématique]

Floriane: bon du coup est ce que t'as réussi à prendre contact un petit peu avec les collègues des autres secteurs?

Analyse des « modes de partenariats », entre professeurs des écoles et éducateurs sportifs

Fanny: oui avec [nom du secteur] et après le deuxième secteur pas du tout donc si vous avez qlqs pistes ...

Floriane: ouai on va voir ça mais Valentine [anonymisé] la chargée du sud elle a une équipe deux fois plus grosse que la mienne ‘

Fanny: Pour l’instant ça ne devrait pas être nécessaire ‘

Floriane: du coup ouais tu me rappeler un peu ton projet?

Fanny: c'est sur les partenariats entre les professeurs des écoles et les éducateurs sportifs et la formation de chacun à enseigner l'EPS en primaire sur l'EPS en primaire de manière générale y a très peu de choses qui sont faites donc voilà et je me rends compte que comment c'est aussi fin c'est super complexe à [nom de la ville] y a beaucoup d'intervenants extérieurs dans les écoles mais c'est pas le cas partout et c'est assez complexe donc c'est intéressant euh de creuser tout ça

Floriane: d'accord et toi tu as un rapport de stage tu as qlqchs à faire

Fanny: un mémoire

Floriane: un mémoire ok

Fanny: mémoire STAPS master recherche

Floriane: ok ' ça marche

Fanny: et donc vous votre statut actuel euh

Floriane: ouais c'est comme Kalia chargée d'animation sportive donc voilà on est à mi-temps euh en gestion management d'équipe et puis ensuite on est aussi à mi-temps dans les écoles en intervention donc ça peut être de l'EPS Kalia c'est aussi de l'EMS euh sur du roller ça dépend ça dépend ouais ouais

Fanny: hm et vous intervenez sur quelles écoles

Floriane: alors du coup moi j'interviens sur deux écoles sur [école X] et sur [école Y]

Fanny: ok

Floriane: voilà c'est deux écoles ' nous on a onze écoles à gérer sur le secteur [nom]

Fanny: ouais

Floriane: voilà donc c'est vrai que j'ai trois educ terrain trois educ mixte euhh donc voilà

Fanny: euh et avant d'être chargée d'animation vous êtes passées par le statut éducatrice sportive?

Floriane: ouais les trois statuts d'éducateur sportif à la ville nous à la ville les éducateurs ils sont soit MNS à temps plein donc c'est ce que j'ai fait pendant tch tch tch une dizaine d'années après du coup je suis passé éducateur mixte nan c'est plutôt l'inverse c'est 5ans MNS et une dizaine d'années mixtes et ensuite je suis passée éducateur terrain à plein temps et puis voilà depuis deux ans chargée d'animation voilà

Fanny: ok ' et vous aviez commencé en quelle année du coup?

Floriane: je suis rentrée à la ville en 2003

Fanny: d'accord ok

Floriane: et avant j'ai bossé dans le privé avec euh avec mais diplôme d'éducation

Fanny: ok

Floriane: ouais ouais j'ai fait 6ans de privé avant donc je bossais je bossais déjà avec des scolaires en EPS sur [ville 2] donc euh voila c'était

Fanny: ouais je vais revenir un petit peu sur la formation que vous avez eu et tout ça mais avant j'aimerais bien revenir euh un peu plus tôt dans votre enfance les premières relations avec le sport les premières euh connaissances du sport et du milieu scolaire est ce que vous aviez des parents très scolaires et ce que vous aviez des parents très sportifs une familles sportive? frères sœurs?

Floriane: pas du tout alors pas du tout moi je suis la seule à avoir mis le pied dans le sport et à aimer ça donc il a fallu que je bataille fort euh pour convaincre tout le monde justement que j'aimais ça et que j'avais besoin d'en faire moi j'ai euh j'ai grandi sur [métropole] donc à l'école [nom] justement j'suis passée par la donc j'avais aussi des éducateurs sportifs dans les écoles donc moi je suis passée par la effectivement ils ont fait un super boulot parce que ils ont fait de tout on a touché à tout et moi ils m'ont vraiment gout au sport des l'élémentaire

Fanny: des l'élémentaire donc vous avez des supers bons souvenirs de l'EPS en élémentaire

Floriane: à super ouais justement des supers profs donc j'en faisais sur le temps du midi puis après ba c'est parti en club

Fanny: vous avez commencez quand en club?

Floriane: oupff en compet euh dès le collègue

Fanny: ok et quelles activités quel sport?

Floriane: ben j'ai fait pas mal de petites choses c'est vrai que j'ai fait de la compet au niveau de la gymnastique

Fanny: euh GR ou GAF ou gym artistique

Floriane: nan nan nan c'est les ateliers euh sol poutre barre

Fanny: ouais c'est ça

Floriane: tranquille ' y a pas de'' après je suis passée sur des activités de pleine nature aussi donc voilà 'Kayak j'ai pratiqué pas mal

Fanny: à [nom] ?

Floriane: nan sur [ville 3] sur [ville 3] aussi on était au [nom du club] donc voilà après et après j'ai fait 15 ans de Volley aussi donc à la [nom du club] donc voilà j'ai j'ai '' touché à plein de petites choses et

Fanny: et à chaque fois en compet aussi ?

Floriane: ba ouais j'aime ça ouais ouais au début c'est loisir un an et puis après ba après c'est de la compet après c'est en équipe c'est tout ça qui me plait donc c'est vrai que j'ai mis les pieds dedans et j'ai plus lâchée

Fanny: et t'as eu l'occasion d'entraîner en club ou de passer des diplômes fédéraux

Floriane : ouais justement j'ai commencé par ça au niveau de mon club à la [nom du club] euh au niveau du Volley surtout donc voilà les diplômes d'animateurs de club ' j'ai passé deux diplômes d'arbitre aussi donc j'ai aussi été arbitre donc voilà j'ai fait ce cursus la après j'ai passé un BESAT donc euh et puis ensuite ba j'suis allée bosser dans le privé avec ça

Fanny: donc euh après le lycée c'est ça t'as fait t'es partie directement?

Floriane: euh nan nan nan j'suis allée faire deux ans en fac de maths voilà j'hésitée entre fac de sport fac de maths et j'ai eu un un Papa qu'a été dur à convaincre on va dire donc j'ai fait deux ans de fac de maths pour rien du tout puis voilà après je suis partie et puis après ben voilà euh les années faisant que j'avais pas envie de repartir sur un cursus complet donc du coup j'suis partie plutôt sur la voie courte donc les BE tout simplement donc j'ai passé mon BESAT et puis du coup ' et d'autres petits diplômes à coté voila

Fanny: tes parents te poussaient assez au niveau scolaire avant la fac au niveau collègue lycée?

Floriane: oh ils avaient pas spécialement besoin de me pousser tu sais euh nan ça déroulait tout seul

Fanny: ça marchait bien t'avais quelles relations avec le milieu scolaires?

Floriane: ouais ouais ouais ouais ouais puis des bons profs donc c'était plutôt sympa et j'suis passée par euh ba par des endroits qui sont plutôt REP REP+ et à l'époque ça l'était pas ' donc euh

Fanny: hm ouais

Floriane: pas de soucis particuliers la dessus

Fanny: et donc t'as commencée à entraîner t'as passée les diplômes fédéraux ' alors je te tutoies mais

Floriane: ouais beh si si

Fanny: ça t'as donné l'opportunité d'entraîner en club aussi t'as eu des équipes ? que t'as suivi jusqu'en compet

Floriane: ouais c'est ça ouais exactement

Fanny: sur plusieurs années?

Floriane: oui ouais ouais tout le long du lycée tout le long du lycée plus les deux ans ouais j'ai fait ça 4-5ans

Fanny: et t'as arrêtée quand t'as commencé dans les écoles?

Floriane: ba une fois que tu commences à bosser tu peux pas être aussi dispo

Fanny: ouais mais souvent c'est pas les mêmes créneaux?

Floriane: ben ça dépend moi voilà une fois que j'ai eu mon BESAPT j'ai bossé dans le sport et du coup je bossais je bossais sur les créneaux du sport et du coup c'est mort les créneaux du soir les créneaux du samedi j'étais coincée

Fanny: avec quels publics?

Floriane: tous moi j'ai bossé j'ai eu la chance de bosser à [ville] directement donc j'ai bossé sur le temps scolaire en escalade et puis escalade gym et puis un peu tout et puis le soir du coup j'encadrais à nouveau l'escalade sur des groupes fitness avec les adultes aussi euh voilà avec séniors aussi donc voilà j'avais tout public donc c'était vraiment super

Fanny: euh je connais pas bien le BESAPT du coup c'est c'est

Floriane: BESAPT c'est le BE général si tu veux qui te permet de tout encadrer au stade de l'initiation

Fanny: c'était quoi l'intitulé? brevet d'état...?

Floriane: Brevet d'Etat d'éducateur sportif des activités physiques pour tous APT c'est ça

Fanny: ok et la formation c'est combien d'années?

Floriane: huit mois

Fanny: ok et quelle forme je sais pas de cours de modules?

Floriane: moi j'suis ' moi j'l'ai fait en mixte si tu veux j'ai fait la moitié du temps ' c'est un peu comme un apprentissage quoi t'as la moitié du temps en structure où tu bosses avec le diplômé ou la personne généralement qui va lâcher le poste quoi et puis la moitié du temps au CREPS à [ville]

Fanny: ok

Floriane: hmm

Fanny: d'accord je vois parce que la y avait un éducateur sportif en stage qui suivait '

Floriane: Maël

Fanny: Coraline qu'est au CREPS à [ville]

Floriane: ouais c'est ça ben moi j'avais Benjamin un autre ouais c'est ça on a des stagiaires et apprentis ça correspond à ces diplômes la

Fanny] : le BP

Floriane: ouais le BP actuel ouais BPJEPS APT

Fanny: et du coup les apports à côté du terrain? c'était sur quoi généralement ça prenait ?

Floriane: ba on avait de la physio on avait de l'anat on avait plein plein de chose la connaissance de chaque public on avait des séances types évaluées on avait ds progressions fin voilà on avait la théorie d'un côté et la pratique qu'on mettait en place dans les structures quoi

Fanny: et t'en pense quoi de cette formation de l'articulation théorie pratique?

Floriane: ce que je trouve top c'est que c'est une formation courte et en alternance c'est vraiment bien parce que tu peux faire vraiment le lien entre la théorie et la pratique où t'es face à un public voilà et par contre il faut un bon stage avec les trois publics avec l'ensemble des missions euh voilà c'est ça qui faut mais pour moi c'est l'idéal pour être prêt à bosser tout de suite voilà pour ceux qui ont encore envie de pousser les études tu peux tu peux passer par autre chose mais euh je trouve que au niveau du public et au niveau de la demande c'est vraiment vraiment l'idéal pour moi

Fanny: ouais t'arrive à réinvestir tout ce que t'as pu voir en théorie ?

Floriane: ouais puis surtout et puis et puis l'inverse tu vois des choses en théorie t'essaye de les appliquer et ça se passe pas comme ça et t'es vraiment confronté à l'adaptation et ça y a rien de mieux que d'être face à ton public

Fanny: ouais

Floriane: pouvoir t'adapter et rebondir sur plein de choses ça c'est pas écrit dans les bouquins

Fanny: ouais

Floriane: tu peux préparer ton cycle super chiadé ultra nickel parce que tu l'as vu en théorie et arrivé sur site et ba c'est pas comme ça parce que t'as pas les clés la t'as pas la matériel la parce que les jours sont pas ensemble parce que t'as pas l'effectif prévu bref ça c'est pas marqué dans les bouquins comment s'adapter donc y a quand vivant que tu peux euh justement passer au-dessus et l'apprentissage c'est ça il faut aussi avoir des erreurs avoir le temps de faire des erreurs de te planter dans ce que tu proposes pour pouvoir rebondir pouvoir comprendre comment ça marche pas et ça c'est pareil tu peux écrire tout plein de séance qui soit top sur de la théorie mais euh y a rien de mieux que de de mettre aussi en pratique directe

Fanny: que d'apprendre par l'expérience

Floriane: voilà c'est vraiment l'idéal moi je trouve

Fanny: et du coup j'suppose avec les différents statuts que t'as pu avoir t'as aussi pu transférer des choses que t'avais vu dans le statut de maitre-nageur au statut mixte au statut de terrain à chaque fois y avait des liens à à faire dans ce que tu "

Floriane: ba moi j'ai plutôt tu vois j'ai plutôt un diplôme terrestre tu vois donc c'est vrai que j'ai démarré avec ça pendant 6ans à [ville] mais la boîte où je bossais développait aussi le côté piscine

Fanny: c'était quoi comme boîte?

Floriane: c'était une boîte privée hein

Fanny: de sport?

Floriane: ouais multi-sport y avait une salle de fitness y avait une salle d'escalade et multi sport qui travaillait avec les écoles de [ville] et y avait donc ils ont développé aussi des parties piscine donc si tu veux moi au bout de 6 ans j'avais envie de continuer à me former donc du coup j'suis partie j'suis partie à nouveau j'ai fait une demande de plan de formation et je suis partie à nouveau pendant huit mois pour passer le diplôme de maitre-nageur donc voilà donc euh il a fallu que j'enfile mon maillot et tous les midi pendant deux ans que j'aïlle à la pisc' fin vraiment me perfectionner parce que en natation j'avais des bases mais pas assez solides pour le BESAN ça demande un niveau assez assez poussé donc euh donc voilà il a fallu que j'aïlle au CPB tous les midi prendre des cours vite fait mais bon voilà ça a été deux ans d'engagement physique une belle remise en question aussi et puis après voilà roule c'était parti

Fanny: ouais

Floriane: j'ai réussi les tests de sélection j'ai passé le BESAN et puis voilà j'aurais voulu continuer à travailler la bas puis finalement tu vois la vie à fait que tu rencontres d'autres personnes d'autres gens et finalement moi j'étais en stage parce que pareil pendant le BESAN j'étais aussi en stage et c'était sur [quartier] et cette année-là ils allaient embaucher 6 maitres-nageurs alors moi c'est vrai que sur le terrain je disais que ça m'intéressait pas parce que j'avais pas envie de lâcher le poste de [ville] où j'avais une partie terrestre qui me bottait plus que le partie maitre-nageur moi je (rires) je le disais bien j'avais pas envie d'être maitre-nageur à 100% et finalement en discutant avec les responsables des maitres-nageurs de la ville de rennes euh euh voilà il était question de développer un deuxième corps d'ETAPS qui était les ETAPS mixte ba moi j'ai dit

Fanny: c'était pas fait encore?

Floriane: c'était pas fait encore donc en 2003 j'ai démarré on a été plusieurs à être embauchés avec un double profil c'est à dire avec le diplôme de maitre-nageur et avec soit une licence STAPS soit un BESAT pour pouvoir basculer sur ces postes

Fanny: parce que y avait l'idée déjà

Floriane: voilà c'était une volonté politique c'était en construction et puis ba moi je dis si on met ça en place ça m'intéresse" donc voilà je suis partie sur ce projet la sachant qu'on avait une grosse un gros doute parce que de toute façon à la ville il fallait aussi passer le concours le concours d'ETAPS qui était loin d'être facile

Fanny: hmm

Floriane: mais voilà on avait un sacré challenge à relever

Fanny: et c'est passé le concours d'ETAPS la première année?

Floriane: ouais ouais c'était dur mais ça l'a fait bien préparé bien bossé mais ça l'a fait donc finalement j'ai été qu'un an contractuel et puis ensuite euh j'ai eu mon concours donc j'ai eu mon poste titulaire en tant que maitre-nageur donc je suis pas restée longtemps sur le bord du bassin parce que c'est vrai qu'après entre temps j'ai eu une grossesse j'ai eu tout ça donc j'ai pas eu les premiers postes mixtes parce que j'étais pas prête familialement on va dire ça mais bon après j'ai eu les prochains quoi mais voila j'ai pas bossé très longtemps en tant que maitre-nageur mais c'était euh c'était plutôt riche du coup parce que moi ce que j'aime avant tout c'est l'enseignement

et qlqs soit le support c'est ça qui m'éclate donc en piscine ce qui m'éclatait c'était d'enseigner si j'avais pu faire que des cours voilà moi c'est la dedans donc ça fait encore ça fait encore des cordes à mon arc mais moi c'est ça qui me botte quoi

Fanny: hmm

Floriane: en piscine voilà après chacun son job mais moi ce que j'aime c'est enseigner

Fanny: oui c'est vrai que t'avais exactement le profil qu'ils recherchaient parce que à [ville] t'as été en contact avec les différents publics à la fois publics scolaire et public non scolaire aussi '

Floriane: ouais tout à fait donc c'est pour ça aussi qu'ils ont un peu pousser l'année où j'étais en stage ici pour faut que tu postules faut que tu postules donc voilà j'ai écouté mon maitre de stage j'ai postulé j'ai été prise aussi mais euh ouais ouais c'était chouette ouais j'aurais pas imaginé basculer si vite mais la vie fait que tu rencontres des gens puis y a des opportunités aussi qui font que euh voilà tu changes

Fanny: ouais et c'est quoi pour toi les différences fondamentales entre le public scolaire et les autres publics les spécificités du public scolaire euh

Floriane: alors euh le public scolaire on a un sacré partenariat avec l'éducation nationale avec une chartre bien décrite bien définie sur ce qu'on doit travailler que l'on partage avec les enseignants nous on intervient une heure par semaine et les enseignants ont aussi une heure par semaine donc voilà en début d'année quand on construit le programme ben voilà nous on est là pour donner une sacrée plus-value aussi et on a des choses on est en capacité de mettre en œuvre des choses que les enseignants ne peuvent pas non plus faire quand ils sont tout seul avec leur classe donc tout ce qui est activités extérieures tout ce qui est matériel fin voilà euh le cycle de gym et tout c'est généralement des choses qu'ils aiment laisser au ETAPS et ensuite on construit autour de tout ça donc voilà on a des on a y des fois on a une dotation horaires si tu veux par école qui est différente tous les ans qui est calculée en fonction du nombre de classes des particularités des écoles qu'on accueille du public euh en DYS si on accueille du public des 'mince (claque des doigts) des gens du voyage y a pas mal de petites choses qui font que voilà on a des écoles qui ont beaucoup d'heure et d'autres moins euh les écoles qui ont en REP dans les quartiers prioritaires sont dotés de plus d'heures donc voilà d'une école à une autre on a un public en face de nous différent et un volume horaire différent donc y a des fois on a le temps de travailler sur les cinq domaines et puis y a des fois sur des écoles on est la que sur trois périodes seulement et on va intervenir que sur trois domaines et donc euh pour construire tout ça si tu veux on rencontre les enseignants généralement on fait un bilan en juin et on les rencontre en septembre en juin on fait un bilan de l'année et les perspective pour l'année prochaine donc voila "si l'équipe ne bouge pas voilà sur quoi vous voulez qu'on continue ou qu'on parte" les sports co par exemple ce qui est important c'est que dans le parcours de l'élève du CP au CM2 il faut que les enfants aient travaillaient aussi bien le basket le volley donc voilà on s'attache à ce que euh chaque enfant c'est pas tous les ans la même programmation et heureusement sinon on finirait pas s'ennuyer et c'est ça qu'est riche quoi dans dans dans toutes les activités artistiques ça peut être de la gym de l'acrosport du cirque donc ce qui est important c'est de proposer un panel assez large et puis t'as des enseignants qui disent pas ça je sais faire c'est fait et ça je veux bien que tu fasses donc voilà on construit la programmation on la pré-programme déjà en juin et en septembre on dit "ok alors voilà en juin on s'était dit ça est ce

qu'on maintien est ce qu'on part sur autre chose " et pis voilà on cale déjà la programmation comme ça avec l'équipe enseignant avec les directeurs et après y a aussi les projets d'école qui arrivent donc y a les projets d'école qui vont aussi nous donner des axes de travail sur des projets de cirque euh d'activités extérieurs

Fanny: donc ouais vous consultez les projets d'écoles

Floriane: ah ouais ouais ouais , ouais ouais

Fanny: et la chartre dont tu me parles c'est qlqchs qui est écrit?

Floriane: ouais ba les cinq domaines d'application c'est validé

Fanny: ouais donc le programme

Floriane: ouais exactement le programme EPS on fait pas tout et n'importe quoi au contraire on doit vraiment respecter ce programme et se partager entre nous et les enseignants pour que les enfants aient sur leur parcours d'élèves les cinq domaines d'activités

Fanny: ouais ça c'est ce que me disais Kalia aussi que la plupart du temps les ETAPS suivaient en fait les élèves sur les années du CP au CM2 et que c'est super intéressant de pouvoir voir l'évolution

Floriane: ba génial ouais ouais ouais ouais si l'enfant ne quitte pas l'école machin mais c'est vrai que c'est top quoi

Fanny: et pour toi qu'elles sont les compétences nécessaires à un à un intervenant en EPS en primaire quelles compétences il doit avoir pour intervenir en en EPS en primaire spécifiquement

Floriane: l'adaptabilité c'est le premier rôle de n'importe quel éducateur être capable de s'adapter parce que tu peux prévoir ta séance à l'écrit et d'une école à une autre tu pourras pas faire a même chose donc il faut vraiment être capable de sortir de ce que tu écris et de ce que tu vas faire sur le terrain il faut être capable de s'adapter constamment il faut s'adapter aux enfants parce que voilà les enfants ce ne sont pas des machines ni des robots donc faut faire en fonction de leur humeur euh leur forme ou justement les moments où ils sont pas bien ils vont pas être réceptifs euh donc voilà première des qualités c'est vraiment être capable de s'adapter ' la prise en compte la prise en compte du groupe être capable d'être la de fédérer de faire en sorte que ce que tu proposes ça ça intéresse les enfants ils faut que tu sois capable de proposer des choses d'adapter que ce soit ps trop long que tu passes d'une situation à du l'autre d'avoir du lien ' de te faire comprendre aussi donc d'avoir des consignes courtes précises de faire reformuler par les enfants et voilà d'avoir un point euh très important sur la sécurité quoi on est en co-intervention quoi ça veut dire que on travaille sur le contenu on le partage avec les enseignants on le mène les enseignants sont à nos côté quand on travaille sur plusieurs ateliers ba moi je prends cet atelier toi tu prends l'autre etc on est plus au temps d'il y a 15 ans où les enseignants venaient avec leurs cahiers et corrigés moi j'ai connu ça au tout début mais c'est fini c'est fini la les enseignants ont vraiment on sens bien au niveau de leur formation en tout cas en sport ils sont plus armés qu'il y a quinze ans et voila ils ont envie de faire à nos côtés

Fanny: et la dessus est ce que tu penses que les PE sont biens formés en EPS fin sont formés pour le pour le sport à l'école

Floriane: mieux de mieux en mieux en tout cas on voit une évolution ouais y a quinze ans tu voyais des enseignants qu'arrivaient en chaussures à talon avec leur pile de cahier et ils te laissaient la classe alors que maintenant euh moi j'ai des enseignants qu'arrivent avec leur sac de sport qui se changent qui sont en basket et voilà qui sont la présent c'est du sport

Fanny: ouais

Floriane: donc euh c'est plutôt chouette on se sent un peu plus épauler quand même ' ouais c'est plutôt sympa

Fanny: et euh et pour toi quelles sont les compétences que les élèves doivent développer à travers le sport en primaire?

22:20 > 31:29 [Pas de thématique]

Floriane: et ben apprendre à mobiliser leur corps gérer leurs émotions gérer leurs énergies débordantes parfois et puis savoir lâcher prise ils sont dans un cadre bien contraint en classe ils sont assis ils doivent écouter lever la main un par un donc quand ils arrivent en sport ils ont besoin de lâcher donc il faut que on puisse ne même temps les faire lâcher et en même temps les canaliser donc voilà c'est c'est tout ça

Fanny: et tu proposes quelles activités les plus couramment je sais pas celles qui reviennent les plus couramment je sais pas celles que tu préfères euh

Floriane: on change à chaque période ' de les périodes pour nous c'est de vacances à vacances donc toutes les 6-7séances on change d'activités et on travaille aussi en fonction de la météo et en première partie on travaille surtout sur de de l'athlé des jeux athlétiques avec les cycles 2 et les cycles 3 on travaille plutôt sur le projet d'endurance parce qu'on a aussi un lien avec l'évènementiel on travaille de l'EPS pour aussi les emmener sur des choses un peu plus fun et extraordinaire et on en a quelques-uns nous sur la ville de [nom de la ville] qui sont plutôt chouette donc on travaille nos contenus aussi en fonction aussi des endroits où on les emmène en première période de septembre à octobre on travaille sur l'endurance parce que on les emmène on a le projet sur [événement course] donc on a le projet c'est plutôt chouette c'est fun et chaque gamin qui passe la dessus quand on les croise ils s'en rappellent encore quoi voilà c'est des événement qui marquent quoi moi quand j'ai grandi à [nom école] et qu'on travaillait sur la fête de la jeunesse le truc un peu concon là on où on était tous en tenue blanche fallait qu'on défile qu'on fasse la même truc mais moi ça ma tellement marqué que je m'en rappelle encore quoi donc euh voilà et le gamin qu'on croise et qu'on a un peu plus loin voilà [événement] c'est des choses formidables pour eux

Fanny: hmm

Floriane: donc on a des événements comme ça donc [événement] à la toussaint ensuite sur la période hivernale on a deux périodes où on peut proposer des cycles raquettes donc sur la P2 ou la P3 parce que le but aussi c'est d'emmener les grands sur l'open de tennis donc là c'est juste magique pour eux d'assister à un match euh de voilà voilà donc on travaille la dessus donc tennis tennis de table ou bad tu vois on pareil on évolue on fait en sorte que les enfants sur leur parcours ils aient touchés au moins ces trois sports de raquette voilà ensuite on part sur sur euh ba gym on a toutes les activités gymniques donc les enseignants aiment beaucoup qu'on travaille

la gym c'est vrai que c'est assez chouette et voilà il faut pas se le cacher ils nous faut 45min pour installer quinze ateliers nous on la fait euh ils peuvent pas le faire en même temps que leur gestion de classe donc c'est évident donc euh ouais gym, gym acrosport cirque tout ça ça fait partie du cursus

Fanny: ok

Floriane: et puis ensuite on a aussi des sports co plutôt en P4 où la en hand aussi on les emmène sur le Sandball tant qu'on avait du sable sur [localisation] donc c'est tout une journée où ils vont faire des matchs c'est vraiment super sympa donc voilà hand c'est vraiment pour les CM2 puis avant on essaye de travailler sur rugby que volley basket donc voilà on travaille sur les sports co c'est pas mal quoi et puis en P5 on est surtout sur des activités extérieurs donc euh glisse roller vélo kayak voilà on a toutes ces activités la donc c'est plutôt récurrent on va pas forcément aller faire de l'athlé en fin d'année mais voilà c'est en fonction des événements sur lesquels on les emmène

Fanny: et kayak c'est vous fin les ETAPS peuvent faire les cours de kayak aussi?

Floriane: ba écoute on a un référent APPN dans mon secteur qui lui prend la classe et nous on vient avec nos classes aussi donc on est aussi dans un kayak sur l'eau et c'est lui qui est garant de la séance si tu veux et nous on est la en plus et les enseignants sont aussi sur l'eau avec nous donc on est trois quatre adultes pour la classe donc c'est top

Fanny: y a un moniteur '

Floriane: ouais y a un référent APPN qui a le diplôme qu'il faut aussi

Fanny: ouais c'est sympa ça de pouvoir faire du kayak en primaire

Floriane: ouais et l'escalade c'est la même chose on a aussi une référente escalade voilà y a des diplômes qui sont complexe après on peut pas tous aller passer un BE escalade euh nan mais voila

Fanny: et du coup les enfants s'investissent généralement tous ou " parce que je me dis par rapport à un public de clubs où ils viennent la d'eux même, si on ne parle pas des parents qui sont derrières, alors qu'en scolaire ils sont tous la même ceux qui sont pas forcément

Floriane: alors ils s'investissent tous ' tu sais les enfants tu peux leur proposer tout et n'importe quoi ils sont toujours contents les enfants le sport nous avons la chance que c'est toujours quand même une matière qu'ils aiment le sport ils aiment parce que ils viennent se défouler là ils aiment encore plus parce que ils enlèvent le masque " c'est le seul moment à part la cantine où ils peuvent enlever le masque donc forcément ils aiment après ils sont pas tous sportifs voilà quand on fait des ' moi là j'ai fait du rugby ce matin je peux te dire que j'ai j'ai des j'ai des demoiselles ou des garçons qui sont pas tous sportif voilà y en a qui sont plus à l'aise avec des raquettes dans les mains que des ballons ou que le gym que la barre ils sont pas tous sportifs mais on fait avec et euh et tant mieux nous on est là pour leur apporter des choses à travers euh c'est pas contrairement au public du club c'est pas le geste c'est pas la technique où on va les pousser plus loin nous on est là au stade de l'initiation de leur faire voilà leur ouvrir toutes les portes pour qu'après un gamin est un déclic en disant ah ba voilà ça j'ai aimé et ben maintenant je peux avoir plus loin en club ' nous on est là pour leur faire toucher à tout au niveau motricité

on a besoin de ça aussi ils ont besoin de connaître leur corps de faire des efforts de se dépasser euh et puis dans le sport y a d'autres valeurs qui sont plutôt importantes c'est voilà l'estime de soi voilà la coopération y a vraiment beaucoup de choses qu'on va chercher donc même si un gamin est pas sportif il peut aussi s'éclater sur d'autres domaines on travaille aussi sur de l'arbitrage sur les bons comportements donc sportif ou pas sportif je pense qu'ils je pense voilà ils s'éclatent '

Fanny: hmm ça me fait penser à une petite vidéo que j'avais te montrer '

Floriane: ouais (*on discute alors que je sors l'ordi*) là on s'adapte là c'est un peu du cas par cas ' euh moi j'ai trois créneaux ' euh j'ai deux créneaux j'ai un créneau CM1 avec lesquels on fait du rugby les CM1-CM2 on fait du rugby pareil et après j'ai mes petits CP "' (*on discute détails pratico-pratiques pour que je puisse l'accompagner sur le terrain, ce qui ne se fera pas – au regard des politiques dues à la covid elle va se reculer des écoles quelques semaines pour gérer les aspects organisationnels*).

Fanny: alors c'est du basket ''

Floriane: alors nous on est spé dans rien nous on sait tout faire en gros c'est ce que je dis on n'est pas ultra qualifiés sauf si on avait un BE précis mais on touche à tout on est capable d'enseigner le basket le rugby voilà construire un cycle de 7 séances avoir les finalités les objectifs ça on sait faire mais on n'est pas spé on n'est pas spé on n'est pas spé basket donc quand on est sur des stages sportifs pendant les petites vacances on s'éclate justement à faire venir des professionnels et là on s'éclate parce que on dit au tiens ça c'est pas mal ça je fais ce qui est chouette justement dans ce métier c'est qu'on s'endort pas et c'est qu'on a tout le temps des choses à améliorer donc voilà moi ça fait ça fait quinze ans que je le fais et je suis pas fatiguée je suis contente tu vois alors notre boulot il est particulier parce que être la moitié du temps en gestion et l'autre moitié encore sur le terrain c'est difficile tu vois de jongler de l'un à l'autre mais heureusement que je suis encore dans mes écoles parce que tu retrouves le goût moi quand je suis dans les écoles je regarde jamais ma montre j'suis je sais pas faire ça donc mon inconvénient c'est je dis aux enseignants c'est vous qui contrôlaient l'heure hein parce que j'dis-moi pff ça pourrait partir sur une demi-heure une heure et demi je regarde pas l'heure

Fanny: ouais " alors je vais juste la laisser une petite minute et tu me dis ce que t'en penses de manière générale

31:29 > 49:00 [Pas de thématique]

Floriane: c'est dans quel gymnase ça?

Fanny: euh je sais plus exactement ' donc ça reste du cycle 3

Floriane: ouais fin de cycle 3 '' euh rapide au premier coup d'œil les situations voilà donc déjà voilà il faut réussir à avoir des situations où les enfants ont des repères visuels avec des plots ils ont un ballon pour trois ils ont des chasubles voilà après quand ils sont en match c'est rapide de les mettre en action donc de prime abord effectivement ouais c'est ouais c'est des situations t'façon voilà les situations si on veut qu'ils progressent il faut qu'ils manipulent " donc quand on fait un cycle de ballon si tu viens avec deux ballons ça sert à rien quoi voilà il faut un minimum

euh 6-7 ballons pour qu'il y ait des petits groupes pour qu'ils puissent manipuler facilement ouais ouais ouais

Fanny: et par rapport à leur niveau euh

Floriane: oui la ba rebond au sol 6ème sans problème après tir au poignet ouais ouais ça c'est correct ouais ' donc toi du coup qu'est-ce que tu attends du coup ' toi tu aimerais venir jeudi prochain avec moi voir la séance

Fanny: oui c'est ça et c'était surtout c'est surtout l'entretien la sur les questions euh ça me donne pas mal de pistes sur comment fonctionne l'enseignement de l'EPS en primaire il me reste une petite série de questions-là sur le partenariat justement en soi donc j'ai déjà parler des compétences des profs des écoles et donc de leur formation tout ça euh est ce que généralement " tu m'as dit qu'ils s'investissaient plus que ils ne le faisaient avant mais est ce que y en a qui restent sur le côté fin quel pourcentage s'investit quel pourcentage '

Floriane: reste sur le cote? euhh tout dépend des écoles ' de leur formation de tout ça " mais euh ppf j'te dirais plutôt 70/30 70 s'investissent 30 sont encore en retrait ' ouais

Fanny: hmm et c'est arrivé que tu co-construises les contenus avec eux où c'est généralement l'éducateur"

Floriane: ouais c'est l'éducateur ouais ouais c'est vraiment l'éducateur parce que ils ont ils ont déjà beaucoup de choses à organiser prof des écoles ils ont quand même euh de l'histoire des maths de l'anglais donc euh honnêtement le sport quand on est la ba ça leur permet euh pfff de souffler aussi quoi et généralement ils aiment reproduire notre séance aussi quand ils viennent en EPS voilà c'est voilà ils sont sur un continuité et je trouve ça vachement chouette parce que voilà les enfants ont besoin de répétition donc euh si tu fais de nouveau jeux de nouveau activités de nouvelles situations toutes les semaines c'est trop ils ont besoin de répétition et donc euh les enseignants qui font leur deuxième séance soit ils partent sur un autre cycle en fonction de la programmation soit ils refont les exercices qu'on a fait ensemble pour retravailler sur les consignes pour retravailler sur le positionnement donc c'est plutôt chouette surtout en sport co ils utilisent ' parce que c'est quelque chose qui n'as pas ' voilà c'est une activité euh des plots es ballons des machins c'est tout t'as pas besoin de beaucoup de matériel tu peux rentrer dans l'activité donc souvent en sport co ' ou même en endurance en sport et voilà on avait besoin d'une deuxième séance donc c'est plutôt chouette s'ils s'investissent pas tout de suite avec nous tu sais qu'ils te regardent tu sais qu'ils prennent des notes tu sais qui les refont derrière moi c'est j'ai souvent ça des collègues qui ont besoin d'être en recule prendre des notes regarder comment toi tu ' quelles consignes tu passes pour après se les approprier donc on a l'impression qu'ils sont extérieurs à la séance mais euh je sais par exemple que si tu viens jeudi par exemple que Carole ' l'enseignante des CM1-CM2 elle enregistre beaucoup et après elle reproduit la deuxième enseignante elle fait pas mal de tennis aussi donc pareil elle elle est tranquille aussi mais c'est chouette aussi ça leur permet ' le fait qu'on soit la en prise en charge complète de leur groupe ça leur permet de prendre du recul pour regarde un peu les enfants et souvent nous on arrive on les voit une heure et puis tu les retoquent sur certains voilà qui parlent en même temps que toi qu'écoute pas où la tenu on est assez carrés sur des choses et ce qui fait plaisir c'est que l'enseignante elle te dit "ba tiens tu vois c'st marrant c'est ce que je t'avais dit hier c'est ce que je te dis le lendemain" et moi j'leur dit moi j'vous vois une heure dans la semaine et souvent on

remarque les mêmes choses et ça fait du bien à l'enseignant de voir que finalement les intervenants extérieurs cernent direct euh les soucis de comportement de certains donc voilà ça leur fait du bien des fois voilà ils ont besoin de s'extraire et ils ont plaisir quand on est là et qu'on gère la séance de se mettre en recul et de souffler aussi mais euh voilà

Fanny: et euh pour toi ils ont quelle perception des ETAPS, du rôle des éducateurs?

Floriane: ba là ils ont tous écrit en disant qu'ils avaient besoin qu'on soit là voilà tous ' tous ' on n'a pas UNE école sur [ville] qui a dit "non on va pas continuer l'EPS" malgré voilà qu'on soit en extérieur qu'on soit toujours sur des distances sans masque non brassage désinfection du matériel voilà je te les liste pas tous mais on a des mesures plus que contraignantes ils ont voilà on a de la chance on sait que l'on est quand même indispensable et ils ont une reconnaissance quand même de notre boulot ils savent qu'en dehors de Rennes y a pas d'éducateurs sportifs voilà et tous les ans c'est remis à volonté des educ oui ou non on intervient dans les écoles

Fanny: tous les ans c'est revoté? c'est pas euh fait d'office?

Floriane: tout ' y a un mandat euh voilà mais à chaque nouvel élu à chaque nouvel élu faut voilà rediscuter sur les missions les orientations politiques elles évoluent même au cours du même mandat elles évoluent ça veut dire que nous du coup depuis 5-6ans si tu veux on a de moins en moins d'heures en EPS sur certaines écoles dites classiques pour pouvoir être redéployés sur d'autres missions et les autres missions c'est sur l'extrascolaire donc tu vois sur les ados donc tu vois un public plus âgés sur les adultes "sport santé" tu vois on est en plein dedans notre élu va nous annoncer ça la euh dans quinze jours le nouvel élu qu'est arrivé en septembre voilà sport santé ça fait partie de de "

Fanny: et vous avez des directives pas les élus de comment intervenir dans les écoles?

Floriane: nan du tout nan nan " nan nan nan nan nan on n'a pas de directives après' après si tu veux on a des réunions de préparation et puis après quand ça se passe pas bien entre ETAPS et une école l'ETAPS fait remonter au sein de sa hiérarchie le directeur fait remonté au sein de sa hiérarchie et puis y a un changement y a un switch hein on va pas laisser quelqu'un qui se plait pas dans une école où ça match pas et puis des fois y a des conflits mais bon c'est vraiment rare hein

Fanny: oui je suppose que la diversité des personnalités fait que ça peut marcher des fois

Floriane: ouais mais généralement on arrive toujours à trouver

Fanny: et pour toi t'as appris à travailler en partenariat ou est-ce que dans les formations que t'as suivi BESAPT etc y avait des modules de travailler à plusieurs enseigner à plusieurs?

Floriane: PAS du tout. alors effectivement ça ça manque au niveau de la formation t'es éducateur tu travailles euh tu travailles ta programmation etc après au sein d'un club c'est différent parce que chaque éducateur peuvent partager ensemble mais sur le terrain t'es seul avec ton groupe mais en EPS c'est pas ça et non on n'a pas de formation la dessus par contre euh " c'qu'on peut reproduire si tu veux c'est qu'on travaille en équipe ' fin on est tout seul avec sa classe sauf que dans les autres missions on est une équipe d'ETAPS donc on a des réunions tous les mardis où on travaille sur des thèmes on échange donc voilà on partage déjà ensemble et ça nous permet aussi de partager on a des temps de coordination on a des heures dédiées à ça

donc voilà on se rend disponible ' si un enseignant à besoin de travailler sur un cycle euh sans sans qu'on soit la ba on travaille avec euh donc moi c'est souvent le cas parce que moi je suis pas ' sur Joseph Lotte par exemple j'suis la quatre périodes mais pas la cinquième 'à la course d'orientation moi je prépare les plans pour eux je prépare le contenu et souvent je viens faire les deux premières séances avec eux et je leur dit voilà vous pouvez continuer la dessus la dessus la dessus donc on a aussi un travail la dessus ' ça veut dire qu'on est peut-être pas la toute l'année mais on a un travail de soutien moi je fais beaucoup je fais beaucoup ça sur pas mal d'écoles où je suis pas toute l'année

Fanny: mais ça fait partie de tes missions de " fin de tes heures?

Floriane: bien sur ouais bien sûr on a une dizaine d'heures de coordination attribuées dans chaque école donc une dizaine d'heures c'est des heures où les enseignants ont besoin de toi sur un contenu particulier ' des heures où tu fais ta programmation avec eux en septembre et des heures de bilan en fin d'année aussi ' donc voilà et 10h c'est suffisant par école

Fanny: hmm

Floriane: ouais ouais ' ouais ouais c'est important ça

Fanny: et est-ce que tu peux comparer les relations que tu peux avoir avec les collègues ETAPS et les relations que tu peux avoir avec les collègues PE?

Floriane: euhm tes collègues ETAPS tu bosses avec eux alors même si t'es tout seul dans ton école tu bosses avec euh quand même 2 ou 3 fois par semaine alors que les enseignants tu les vois qu'une fois sur une heure donc c'est pas les mêmes c'est pas les mêmes relations après les relations qu'on a avec les enseignants il faut qu'elles soient elles sont facilitateurs ça veut dire qu'elles sont très simples et on sent le soutien direct ils nous font confiance directement donc tiens j'te confie la classe et puis voilà d'entrer de jeu bon ba la tel enfant il va pas bien tel enfant y a ça aussi l'enseignant il est là pour poser le cadre aussi pour qu'on se dise bon la je fais une attention particulière la y a quelque chose euh ne serait-ce que par la tenue on rentre la dedans un enfant qu'a pas de maillot de bain il va pas à la piscine c'est la même chose je lui dit-moi si t'as pas un jogging une paire de basket tu fais pas sport et on explique on rabâche ce qu'est important c'est que l'enfant l'entende de notre part puis y a un relais si les enfants n'ont pas leurs affaires y a un mot dans le cahier puis après y a demande de rencontres des parents etc et puis t'as des familles où eux particulièrement [école] ils accueillent des enfants du voyages donc euh ils sont en sabots y a pas de tenue voilà c'est pas c'est pas automatique sport je viens en tenus de sport non ' et puis y a des enfants aussi dans les quartiers qu'ont pas les moyens d'avoir une paire de basket et puis on demande quand ils viennent dans un gymnase comme [école] avec du parquet c'est d'avoir une paire de basket fraîche propre dans son sac et ba ça c'est pas possible pour d'autres donc voilà t'as un cadre mais il faut être aussi souple dans le cadre voilà et on s'adapte ' par exemple t'as des gamins qu'on pas de sac de sport donc nous quand on fait [événement course] on a un partenariat avec euh avec l'asso donc ils nous donnent des sac tout Rennes court donc souvent ce qu'on fait c'est qu'on donne une dizaine de sacs aussi ça peut arriver pour que l'école puisse avoir des sacs disponibles pour certains enfants donc voilà donc euh donc voilà y a un cadre mais il faut aussi une souplesse dans le cadre

Fanny: et c'est toi c'est un poste que tu te vois garder encore quelques années ?

Floriane: ah ba oui (rires) j'en suis pas fatiguée ' ouais ouais ouais' ouais ouais ouais ouais physiquement c'est engageant effectivement du ressors de là t'es rincée mais voilà moi tant que j'ai la motivation tant que j'aime et que je suis patiente avec les enfants ouais je m'y vois après comme j't'ai dit il faut aussi se mettre des challenge sortir de ta zone de confort moi tous les ans j'm'engage sur au moins sur un des domaines que je ne maîtrise pas et je me dis aller ça je mets de côté puis je retravaille à fond et et voilà donc tous les ans j'me j'me titille et je me lance dans des choses que je ne maîtrise pas pour sortir de cette zone de confort et puis ça dépend t'en a qui aime reproduire la même chose poaffiner leur cycle et puis t'en a d'autres qui aiment sortir de la puis glisser se casser la figure et recommencer et partir sur un truc qu'on maîtrise pas du tout mais faut y aller et après justement ce qui fait la force d'une équipe c'est toutes ces différences donc voilà t'as des gens qui aiment le cadre comme ça qui vont pas pouvoir en sortir parce que ça les stress et puis d'autres qui aiment le débordement et quand on mélange tout ça fait un super 'ça fait un super boulot d'équipe quoi

Fanny: et ça t'arrive de continuer à te former en parallèle 'parce que je sais que y a des temps formation réservés"

Floriane: ah ba ouais ah ba ouais moi j'adore moi je continue et je pars sur des trucs

Fanny: ouais t'as fait quoi la comme formation ces dernières années par exemple

Damien: ba la je mixte justement les formations administratives aussi pour le boulot et la la formation sur laquelle on devait partir c'est sur la formation du sport santé sur son territoire 'donc voilà moi j'ai eu une commande politique et du coup j'ai envie d'approfondir ce truc là quoi voilà y a des l'accueil du public handi j'ai fait l'année dernière aussi ' parce que voilà Joseph Lotte en P4 on a euh des gamins ULYS donc c'est un petit groupe de gamins qui sont en fauteuil qui sont autistes qui sont voilà donc la ça fait un petit melting pot qu'est assez sympa mais voilà c'est le genre de formations qu'on organise aussi pour l'équipe donc on a eu de l'escalade et du kayak aussi voilà régulièrement tous les ans on essaye

Fanny: qui c'est qui forment en kayak et en escalade par exemple?

Floriane: ba en kayak c'est aussi les BE kayak

Fanny: de l'équipe?

Floriane: ouais de l'équipe et puis extérieur on fait les deux on bosse euh ' la on a une demande des collègues aussi de s'ouvrir sur la danse on n'a pas mal de cycle danse donc euh la on a une on a un contact aussi avec qui on bosse sur nos projets danse avec la fac donc la

Fanny: elle s'appelle comment?

Floriane: Margaux " Margaux Dupont' voilà elle est prof à la fac

Fanny: au STAPS?

Floriane: ouais ouais ouais elle est là depuis combien deux ans? trois ans?

Fanny: ouais donc je l'ai pas eu parce que au début ok

Floriane: ouais donc voilà on va bosser on bosse avec elle aussi donc c'est vrai qu'en fonction ba des des élus en fonction des demandes des collègues et puis voila y a des demandes Analyse des « modes de partenariats », entre professeurs des écoles et éducateurs sportifs

collectives nous on met en place des formations pour l'ensemble de nos équipes et puis des demandes individuelles auxquelles on répond donc c'est passés sur du cirque aussi j'ai fait pas mal et c'est vrai que c'était super intéressant euh roller voilà glisse parce que ça c'est aussi pas mal donc voilà tu vois ça va sur des trucs '

Fanny: varié

Floriane: variés ouais et des trucs que je maîtrisais pas et justement après ben je me lance

Fanny: oui c'est cool de continuer à se former en parallèle

Floriane: ba c'est top et puis moi c'est ce que j'aime dire y a pas d'âge pour se lancer sur une nouvelle activité quoi au contraire donc c'est hyper hyper chouette ouais ' moi j'aime ce métier pour ça parce que ce que j'aime avant tout c'est transmettre et voilà j'aime tous les publics quoi les enfants les adultes les séniors moi j'ai tout fait avec les corps de métiers et voilà j'ai pas envie de lâcher ça et puis se former tout au long d'une carrière c'est vraiment important pour garder la motivation et ce que je découvre moi la depuis deux ans c'est justement le boulot auprès des apprentis et la ça fait que deux ans qu'on met ça en place au niveau de notre service et c'est hyper riche c'est hyper sympa fin voilà c'est l'éclate c'est encore une autre'

Fanny: donc du coup y a un apprentis le jeudi matin avec toi il est en quoi lui?

Floriane: et ba il est avec moi le jeudi'

Fanny: oui mais il est en quoi ' quelle formation?

Floriane: BPJEPS APT

Fanny: aussi? ok comme Nathan quoi?

Floriane: ouais voilà exactement donc on a Benoit qu'est dans la même formation que lui et on a Melvyn ' on a les deux instituts qu'est l'IRSS et le CREPS de Dinard donc voilà donc moi j'ai et un apprentis de l'IRSS et Benoit qui est plutôt au CREPS

Fanny: et l'IRSS ils font passer des BP aussi?

Floriane: ouais BPJEPS donc voilà c'est hyper intéressant c'est une formation courte mais hyper intéressante

Fanny: c'est quoi la différence entre l'IRSS et le CREPS y en n'a pas un qu'est privé?

Floriane: ouais c'est ça l'IRSS est privé CREPS c'est public c'est ça ' mais ouais du coup on est encore sur la transmission le partage c'est vraiment chouette

Fanny: hmm ouais et j'reviens sur l'EPS tu penses que ça va évoluer comment l'EPS en primaire c'est ' ça se dessine vers quoi?

Floriane: ba j'suis pas très optimiste nos élus on plus envie qu'on travaille sur des temps autre que l'EPS donc euh j'suis pas optimiste parce que parce que malheureusement au dernier élu au dernier mandat on a perdu 6 postes d'éducateurs voila

Fanny: donc ce qui fait des heures de moins dans les écoles?

49:00 > 52:47 [Pas de thématique]

Floriane: ouais t'as tout compris des remplacements qui n'ont pas été faits donc 6 postes en moins en tout sur la ville de Rennes on est 12 éducateurs, terrestres, c'est tout , terrestres , c'est tout ce qui reste et la ce qu'ils nous annoncent c'est encore du sport santé c'est encore autre chose c'est super mais c'est à dire a détriment de quoi? ba de l'EPS parce que c'est ce qui nous prend quand même un gros volume horaire donc si c'est à moyen constant ça veut dire j'enlève des heures la pour te les glisser la et c'est ce qui va se passer c'est ce qui s'est passé depuis 6 ans donc si postes par moi sur une équipe c'est "

Fanny: et t'as l'air de trouver ça super important du coup le fait d'intervenir en EPS particulièrement , pourquoi?

Floriane: ba pourquoi? ba si on donne pas régulièrement ' si on inculque pas une habitude et un gout au sport aux enfants la en élémentaire, au collège y a déjà une fracture alors qu'on est présent en élémentaire nos gamins on les a eu du CP au CM2 voilà au collège y en a qui lâche y en a qui lâche pas mais si on n'est pas la en élémentaire ben voilà nos gamins là un moment y a peut-être une fracture mais faut être présent faut être là faut leur donner une habitude de bouger parce que sinon c'est ces adultes-là qu'on va retrouver qui vont être incapable de faire un footing faire du fitness faire du sport pour le bien être voilà si on leur donne pas cette habitude en élémentaire en tant qu'enfant ben on n'est pas prêt d'avoir des adultes en bonne santé moi c'est ce que je me dis, alors oui pour moi le sport santé c'est essentiel' bien sur là il faut réhabituer il faut donner le gout au sport il faut réhabitué euh voilà les gens à prendre soin d'eux plus ça va plus on est dans une spirale qu'est terrible et avec ce qu'on vit c'est encore pire donc oui le sport santé c'est important mais moi j'arrête pas de dire aux élus oui c'est important mais c'est pas au détriment de de ce qu'on peut apporter aux enfants donc voilà moi j'suis ' moi je 'vois ce qui s'est passé en 6 ans la je vois ce qui se pointe

Fanny: et t'es au contact des élus?

Floriane: ouais nos cadres ouais ouais ouais mais on est tous soumis au portemonnaie et le sport c'est pas une " c'est pas obligatoire en tout cas tu vois ce que je veux dire c'est pas une compétence obligatoire pour les communes donc effectivement si y a des économies à faire si l'enveloppe se réduit ba c'est la qu'ils vont taper quoi

Fanny: et tu penses quoi de la fusion des ministères ? "éducation nationale jeunesse et sport ?

Floriane: ba c'est pas terrible hein ' on n'a pas on n'a pas gagné hein on n'a pas gagné nan ba nan ba ça se voit comme c'est pas une compétence obligatoire ben c'est nan c'est pas terrible franchement euh nan je pense qu'on n'est pas sur la bonne pente

Fanny: et ça me fait penser à un nouveau dispositif qu'est mis en place la, génération 2024 donc la c'est un petit peu tot mais

Floriane: ouais

Fanny: mais tu penses quoi des JO à Paris et de euhhh

Floriane: ba ça peut être chouette mais si on diminue nos interventions en sport qui est ce qui va le porter ce projet? les assos? les clubs? mais c'est pour un public qu'est déjà sportif qu'est déjà investi la dedans qu'à déjà un soutient mais pour le tout-venant pour ceux des écoles qui ne font pas de sport en dehors de l'école ' on pourra pas les toucher

Fanny: mais si ça passe par les ETAPS ça peut être porteur de s'appuyer sur Paris 2024 ?

Floriane: ba ouais tous ces projets là on est là tu sais quand y a eu la coupe du monde féminine on a eu les cycles de balles ' de balles au pied ben parce que il fallait pas appeler ça foot donc on était sur de la balle au pied dans les écoles et'

Fanny: pourquoi il fallait pas appeler ça foot?

Floriane: ben parce que c'est connotation euhh compet machin fin FFF fin voilà donc nous à l'école c'était balle au pied donc autant te dire que balle au pied c'était beau dans les textes mais euh nous face aux gamins "ben oui on fait du foot" ben oui ' quand tu leur dis balle au pied non ils vont pas comprendre du foot ils vont comprendre 'donc à un moment voilà y a la différence entre les écrits ce qui descend de la haut et ce qu'on fait sur le terrain si tu dis aux gamins qu'on fait balle au foot fin balle au pied ben tu peux toujours te brosser hein ' nan nan c'est un peu mais c'était génial on a fait un boulot dingue avec les gamins on a fait les cycles et après ben comme on a vu le résultat après on les a tous emmener sur un match on a organisé une journée mais énorme avec un rassemblement de plus de 1500 gamins quand même et puis au foot c'était énorme

Fanny: y a eu des retombées directes euh?

Floriane: ouais ouais ouais

Fanny: tu saurais dire combien de filles se sont inscrites?

Floriane: c'est les clubs qui pourront dire nous non ' nous on sait que les gamines m'ont dit ba tiens moi j'ai je parce que tous les ans si tu veux on demande à la rentrée aux gamins s'ils font du sport en dehors de l'école et et tu vois on prend le temps de travailler la dessus parce que on a une offre aussi au niveau de la ville le mercredi c'est une offre aussi en direction des familles ils ont à régler 5 euros à l'année donc tu vois euh c'est que dal et souvent on leur demande ben tiens qui fait du sport et après cet évènement combien de filles nous on dit que elles sont allé faire du voilà y a des créneaux donc après les assos si on veut chercher tout le monde les assos faut regarder leur taux d'inscription et voilà niveau mixité euh c'est important donc oui on peut relayer ça mais oui faut pas qu'ils nous retirent plus d'heures que ça quoi

Fanny: hmm et c'est quoi la différence pour toi entre sport et EPS? si y a une différence

Floriane: nan nan nan, c'est de l'éducation physique ET sportive que je fais ' c'est à dire qu'à travers le sport il ' j'éduque ' j'éduque et j'utilise les activités physiques et sportives pour éduquer éduquer le corps éduquer la tête voilà c'est tout ça mais le sport c'est quand même un on a de la chance moi je trouve que c'est quand même un support très facile ' tu éduques avec des maths tu éduques en histoire tu éduques en anglais ok mais le sport on a de la chance tout le monde aime ça c'est quand même 'c'est pas la récré mais les enfants viennent hyper détendus hyper relâchés et on a de la chance c'est quand même une activité euh voilà qui nous fait rêver voilà au collègue bon y a une fracture déjà y en a déjà pour qui le sport c'est une corvée

Fanny: hmm je sais pas si t'as entendu parler des débats justement entre sport et EPS dans le secondaire pour le coup' ou le dispositif 2S2C la après le covid ils ' voulaient faire rentrer du sport dans le secondaire y a eu des réactions des profs d'EPS je sais pas si t'en a entendu parler

Floriane: ba nous on était la dessus sur le 2S2C nous les ETAPS ont été redéployé la dessus mais ça c'est pas joué au collège ça s'est joué euh le dispositif 2S2C c'était en élémentaire

Fanny: et en élémentaire aussi

Floriane: ouais "

Fanny: je sais pas si t'as un avis la dessus sur les débats qu'il y a eu autour de tout ça

Floriane: nan nan ' nan pas spécialement parce que ça a été ' bon on n'a pas été très efficace sur la mise en œuvre de ce dispositif et y a eu ' y a eu beaucoup de de soucis alors on aurait pu être plus efficace si y avait eu moins d'acteurs au tour de la table voilà on était prêts rapidement parce que nous effectivement en élémentaire on intervient déjà donc on a déjà l'accord on a déjà tout ça ' sauf que la commande c'était aussi la culture pas que le sport ' donc la culture le sport tout ça auprès des écoles ben ouais mais sauf qu'ils sont pas ils ont pas d'accord donc il fallait attendre et finalement on les a pas fait venir et finalement nous on a été'' pendant trois semaines'

Fanny: c'était qui la culture?

Floriane: ba les biblio fin voilà tout ça quoi ' donc y a beaucoup de services qu'étaient ' ouais c'était intéressant ' le projet quand tu le lis il était intéressant si on arrive à faire ouais c'est chouette on n'a pas réussi ' on n'a pas réussi au final euh

Fanny: c'était peut-être un petit peu rapide comme demande de mise en place

Floriane: puis trop gros avec trop d'acteurs et des acteurs qui fonctionnent pas ' qui sont pas dans les écoles ' donc voilà tu peux pas ' tu peux pas te réinventer comme ça et on a perdu énormément de temps dans la mise en œuvre' voilà un peu de frustration mais par contre on savait que c'était important qu'on soit la pour les enfants donc c'est toujours la même chose on sait que c'est important qu'on soit la mais euh trop d'acteurs décisionnels qui ont fait que ça a pris un temps monstre voilà ' donc on a pu agir trois semaines alors qu'on aurait pu être à ' au moins le double 'voilà c'est juste ça quoi

Fanny: ouais 'je reviens juste rapidement sur les dotations du coup par école donc y a les calculs sont un peu compliqués donc je vais pas essayer de comprendre tout en détail

Floriane: bien sur ' ça se passe au-dessus ça se passe en instance de "direction hein

Fanny: mais c'est ' généralement c'est à peu près une heure par classe par semaine dans les écoles où ..?

Floriane: pas toutes "nan nan nan pas toutes ' en gros c'est un volume de de de de sur nos écoles rep rep+ en fonction du nombre de classes c'est un volume de 400 à 500 heures et sur d'autres écoles ça peut être 150heures seulement et voilà ça dépend du nombre de classes ça dépend des critères ça dépend des "

Fanny: et donc y a des classes qui voient pas un éducateur sportif de l'année ou pas?

Floriane: nan ça on nan nan nan

Fanny: à Rennes normalement toutes les classes on un éducateur sportif sur au moins une des périodes ?

Floriane: ouais ouais ouais généralement on est sur 2 ou 3 périodes le minimum et pour les autres quand on est bien doté on est sur 5 périodes ' où on voit toutes les classes une heure par semaine voila

Fanny: ouais c'est déjà ' fin y a une grosse politique à Rennes pour"

Floriane: ahh ouais pourvu que ça dure mais voilà on est précurseurs ça fait quoi ça fait 30 ans que ça existe mais voilà à un moment faut pas lâcher un truc qui fonctionne parce que ça ça fonctionne et après c'est important de s'ouvrir sur les autres missions mais pour ça ça peut pas être à moyen constant ni à perte parce que on a déjà perdu 6 postes sur le dernier mandat donc euh ' j'trouve ça on a beau on a beau se réinventer travailler autrement s'ouvrir à un moment à moyen constant c'est difficile'

Fanny: oui ' et tu sais comment ça se passe en dehors de Rennes dans les milieux ruraux ou même d'autres villes?

Floriane: alors on a aussi des éducateurs qui sont mis à dispo au conseil départemental régional aussi ' donc voilà la ce sont des éducateurs qui sont la pour regrouper aussi plusieurs commune donc voilà ils vont de gymnase en gymnase mais "sinon ce sont les enseignants qui font complètement l'EPS mais on on se retrouve avec des écoles où les enfants n'ont pas été à la piscine parce que il n'y a pas de structures donc voilà au niveau du contenu EPS ben ce sont des enfants qui auront été sensibilisés nettement moins que nous ' nous on a la chance d'avoir et nous les éducateurs dispo dans les écoles ET le matériel parce que financièrement c'est un sacré euh un sacré budget aussi ' y a les équipements les piscines les gymnases on a quand même beaucoup on a de la chance à Rennes et j'espère j'espère que ça va continuer

Fanny: bon moi je crois que j'ai plus trop de questions mais si toi t'en a n'hésite pas aussi ' sur ce dont on a pu échanger

Floriane: ba écoute on a fait le tour de deux trois petites choses hein

Annexe 7 : Retranscription entretien Joséphine exporté de Sonal

=====
=====
Synthèse éditée par Sonal (v.2.1) le 10/02/2021 à 12:49:13
=====
=====

1 entretien(s) : 200128_0092 _ Joséphine.MP3 |

7 extrait(s)
=====
=====

200128_0092 _ Joséphine
=====
=====

Caractéristiques :

Prénom original:

Prénom anonymisé: Joséphine

Age: 50-60

Observations :

00:00 > 07:02 [Habitus sportif] [Plaisir] [Mixité]

Fanny: (présentation sujet) donc est ce que vous pouvez ‘ j'peux te tutoyer?

Joséphine: bien sur

Fanny: est-ce que tu peux me raconter un petit peu ton poste ' ta classe ? euh de manière très générale

Joséphine: de manière générale?

Fanny: oui

Joséphine: ben c'est un CE2-CM1

Fanny: ok

Joséphine: y a euh 8 CE2, 14 CM1 et j'ai trois élèves d'ULIS qui sont intégrés en classe de CM1 euhh qu'est-ce que tu veux savoir ?

Fanny: ouais c'était ça de manière générale le profil de la classe ' hmm ok et après je vais essayer de parler de ta formation etc mais avant j'aimerais revenir un petit peu ' plus jeune ' est ce que t'as fait des activités physiques et sportives en dehors de l'école

Joséphine: quand moi j'étais petite? ouais j'ai fait ça ouais

Fanny: quelles activités ? sous quel format?

Joséphine: j'ai fait de la danse toute petite ' entre quatre et 6 ans ensuite j'ai fait euh du tennis euh euh en club et j'me suis fait renvoyée au bout de trois ans parce que j'étais très très nul j'arrivais pas à passer d'une année sur l'autre (rires)

Fanny: et ils renvoyaient quand c'était comme ça?

Joséphine: ouais ouais parce qu'en fait j'étais pas du tout intéressée par le tennis ' c'est mon père qui voulait que j'en fasse

Fanny: il était sportif un peu?

Joséphine: du tout ' fin si il était sportif ' si si il était footballeur ' fin il était footballeur mais voilà il voulait que je fasse du sport et il voulait absolument que je fasse du tennis et j'aimais pas ça j'y arrivais pas et j'ai fait une première année j'ai fait une deuxième année on m'a fait je crois faire une deuxième année deux fois et je m'en suis pas trop rendue compte bref et puis pour finir euh quand j'suis arrivée au début de j'sais plus si c'est la troisième ou quatrième année il était un peu gêné le prof et il m'a fait euh nan tu vas pas pouvoir t'inscrire cette année ' donc j'étais bien contente ' après moi ce que j'aimais c'est le handball et euhh et et j'en n'ai pas fait en dehors de l'école ' j'en ai fait à l'école

Fanny: en AS?

Joséphine: nan j'en ai fait en classe en CM1 -CM2 'et j'adorais ça et ensuite je me suis pas inscrite en AS ' j'aurais pu hein' mais je sais pas c'était des horaires qui me convenait pas euh bref donc je fréquentais pas l'AS du coup ' et j'ai fait du hand ball plus tard du coup quand j'étais adulte entre vingteuhhh vingt-six et trente ans un truc comme ça

Fanny: et en compet aussi?

Joséphine: oui avec les matchs le week-end et tout ça ouais ' ba on était un groupe de ' y avait des filles âgées qu'étaient bonnes qu'étaient très âgées donc voilà quoi on était pas trop ' on était dernières dernières des classements quoi ' division 12 000 ' mais j'ai vraiment aimé ça ' c'était entre mon deuxième et mon troisième enfant et après j'ai plus fait de sport quoi ' ah si si j'ai fait de la danse euh 'j'ai fait de la danse jazz quand j'étais ado et ça j'aimais vraiment beaucoup je sais pas si c'est considéré comme un sport pour toi?

Fanny: ah'' si si si

Joséphine: et euh ' oui j'en ai fait plus de ' pas mal d'année j'en ai fait 6 ans

Fanny: et t'as quel souvenir des cours d'EPS en primaire au collège au lycée?

Joséphine: alors moi quand j'étais petite j'avais un, alors je me souviens pas des premières années CP, CE1, CE2 j'me souviens pas " en CM1-CM2 on avait un animateur ' un animateur ' moi j'étais en région parisienne et c'était un animateur qui nous faisait faire du sport et moi j'étais beaucoup ça en fait j'étais sportive intrinsèquement quand j'étais petite ' fin j'aimais ça parce que j'étais valorisée en fait j'me souviens une course de vitesse qu'on avait faite j'étais la première des filles de la classe et voilà et pareil pour les hand je te disais on avait fait fin ils avaient fait des groupes de niveau et pareil j'étais bonne donc c'est pour ça j'aimais bien "après au collège j'aimais pas trop parce que c'était beaucoup' en fait j'me souviens d'un cours où ils nous filaient en ballon et on nous laissait faire n'importe quoi avec fin c'était pas des cours ' j'ai aucun souvenirs de mes cours en 6e 5e' 4e je me souviens que ça me faisait vraiment suer on a du faire volley pendant 6 mois et vraiment c'était ça ils nous mettaient les filets ils nous distribuaient les ballons et ils discutaient entre eux les profs ensuite après quoi et j'étais nulle j'savais pas du tout ' y avait pas d'apprentissage en fait et après en 3e y avait une prof du coup remplaçante qui a fait de la gym et de la danse et c'est là que j'ai accrochée à la danse en fait ' mais on était séparés filles garçons à l'époque ' en fait fin 2h sur 3 on était démixés quoi on avait 3h en tout on avait 2h

Fanny: et comment ça se faisait ?

Joséphine: ba on était deux classes ' on mixait deux classes et puis y avait un prof qui prenait les filles et un prof qui prenait les gars quoi

Fanny: parce qu'ils proposaient des activités et les filles allaient d'un côté et les gars de l'autre où c'était prévu que '

Joséphine: ouais c'était prévu comme ça ' et euh c'était que pour la troisième ça ' parce que je crois que c'était en 3e on avait 3h on avait 2 fois 2 h et une fois 2h un truc comme ça ' après au lycée je me souviens pas trop de mes cours de sport j'avoue ' je me souviens juste de l'année de terminale parce que y avait le bac et qu'il fallait choisir ' à l'époque on devait choisir entre EPS 'pardon entre athlé natation et gym fallait forcément prendre un des trois et après il fallait ' alors moi j'suis tombée sur une année ' y a eu 2 ou 3 ans la dessus 'où en plus de ça on faisait ce qu'on voulait et en fait j'étais dans un lycée où ils proposaient des tonnes de trucs (rires) et du coup j'ai fait du ski on était allé une semaine faire du ski et j'étais noté pour le bac la dessus et j'ai fait de la danse aussi ' ils proposaient' alors si on voulait faire de la danse on proposait ' on proposait un cours aux autres ' moi je m'étais mise avec une copine et on proposait un cours aux autres en fait ' et c'était cette séance qui était notée

Fanny: ok

Joséphine: c'était intéressant ' voila ' et du coup par contre en désespoir j'avais pris athlé et j'ai eu ' j'étais incapable en fait j'étais mauvais et en fait on était pas entraînés du tout ' on avait une épreuve à faire et voilà j'ai eu à peine la moyenne quoi ' et voilà ça c'était ' voilà plus tard j'ai fait plus de sport que ça

Fanny: et du coup comment tu es devenue PE? qu'est-ce que t'as fait après le lycée...?

07:02 > 12:11 [FormationS] [Co-formation]

Joséphine: alors après le lycée j'ai fait deux ans de DUT de documentaliste et euh après j'ai passé le concours ' c'était l'époque où ' c'était la première année où on passait le concours à bac +2 avant c'était niveau bac et la c'était bac +2 du coup '

Fanny: et t'avais ça en tête déjà?

Joséphine: nan j'savais pas quoi faire ' et documentaliste ça me plaisait pas et je savais vraiment pas trop quoi faire et j'l'ai fait un peu par défaut parce que je m'étais rendu compte dans mes stages professionnels que d'avoir un patron sur le dos ça le faisait vraiment pas et j'ai cherché des métiers où c'était pas le cas et euh et puis voilà j'ai pris ça comme ça et voilà j'aime bien les gamins ça m'attirait bien et à l'époque y avait beaucoup de ' de c'était très ouvert y avait beaucoup de place en fait c'était un concours mais on était 130 à se présenter et ils en ont pris 123

Fanny: (rires) d'accord ' et le concours c'était quel format ?

Joséphine: le concours c'était de l'écrit et de l'oral attends comment c'était ? j'ai fait une préparation on avait de l'écrit et de l'oral mais c'était pas éliminatoire l'écrit attends ' ouais y avait des épreuves d'oral en français je crois ' en français je me souviens plus bien je t'avoue '

Joséphine: mais l'année de préparation tu l'as faite après le DUT ou ''?

Joséphine: nan c'est 'en fait ça marchait pas comme ça ' à l'époque c'était un concours ' y avait pas d'année de formation instituée ' moi j'ai fait une année de préparation à la fac ' ils proposaient 6 mois de formation ' 6 mois de préparation au concours mais c'était un truc informel en fait ' et je l'ai fait pour mettre toutes les chances de mon côté mais

Fanny: en parallèle du DUT?

Joséphine: ouais en parallèle mais la plupart des gens le faisaient pas en fait ' ceux qui passaient le concours et puis voilà quoi ' après c'était deux ans d'études '

Fanny: une fois le concours obtenu?

Joséphine: ouais '

Fanny: y avait deux après en "" IUFM?

Joséphine: c'était l'école normal ma pauvre (rires)

Fanny: ouais je vois la structure

Joséphine: à l'époque euh parce que ça a beaucoup changé l'école normale pendant longtemps ça a été 3 ans après le bac dont 2 ans de DEUG et moi quand j'y été ça durait pas très longtemps cette structure la ça a duré je sais pas même pas 10 ans ' c'était que deux ans ' à Bac +2 ' mais deux ans en école normale quoi

Fanny: et au concours pour rentrer à l'école normale y avait de l'EPS?

Joséphine: ouais " attends ' ouais parce que j'ai préparé un truc de natation ' la natation c'était obligatoire il fallait le faire ' et j'pense que c'est tout ce que j'ai fait franchement j'ai pas trop de souvenirs ' mais parce que je l'ai préparé le truc de natation mais c'était facile hein c'é' j'suis pas une très bonne nageuse mais ça allait

Fanny: et tu te souviens si dans les 6 mois de préparation justement y avait des modules de sport?

Joséphine: nan du tout nan ' nan j'ai fait français maths seulement en préparation

Fanny: et après à l'école normale est ce qu'on vous préparez à enseigner le sport ou euh?

Joséphine: ohh c'est loin " ah ba si parce que ' alors en sport on avait un projet sport on devait aller faire du char à voile en Tunisie avec l'école normale ' ça s'est jamais fait ' (rires) hhmf donc en fait on a été faire du char à voile sur les plages de Normandie pendant deux jours et puis je sais pas pourquoi le projet a complètement capoté en fait c'était un vrai bordel moi les années où j'étais à l'école normale c'était la formation c'était nulle quoi ' et alors en sport ' à part ça j'ai aucun souvenir du sport j'me souviens même pas d'un gymnase ou quoi que ce soit ' et non je crois qu'on nous a pas euh

Fanny: et en sortant de cette formation est-ce que t'avais l'impression d'être outillée?

Joséphine: absolument pas ' mais alors ni en sport ni pour le reste ' pour te dire ' le premier stage en responsabilité que j'ai eu dans une classe ' c'était trois semaines ' j'ai tenu dix jours ' après c'était pas la peine et en sport d'ailleurs et pour tout le reste ce que j'ai fait c'est c'était en CM1 et c'était mes souvenirs de propres CM1 " c'est pour te dire à quel point je savais rien faire quoi " bon après en vrai j'ai séché pas mal de cours de l'école normale mais franchement après ' c'était après ce stage mais ils nous apportaient tellement rien ' fin c'était n'importe quoi bon et en sport après ben euh après sur le tas ' avec les collègues et puis ben moi le sport j'aime ça et j'ai pas pédagogiquement j'ai pas beaucoup de de comment dire d'acquis pédagogiques sur comment faire du sport aux enfants mais euh ' j'vois où je veux les amener par contre suivant l'âge ' parce que je fais beaucoup beaucoup de niveaux différents et du coup je vois ce qu'ils sont capables de faire et je sais les prendre un par un ' je sais aussi individualiser l'enseignement parce que je vois bien quand certains

Fanny: ok

Joséphine: et puis euh et après fin je sais pas t'avais peut être d'autres questions?

Fanny : euh si t'as des chose à ajout'

12:11 > 26:28 [Internet as a ressource] [conception citoyenne] [Conception culturaliste] [Mixité] [Optionnel bienvenu]

Joséphine: pour moi le sport à l'école y a un truc ' c'est quelque chose qui est un peu flou parce que dans les programmes ça a toujours été on va pas euh au on va pas aller emmener les enfants aux performances ' jamais mais du coup c'est un peu ambigu parce que euhh qu'est-ce qu'on fait du coup est ce que ' les faire progresser certes le niveau est toujours toujours quel que soit la classe hyper hétérogène ' c'est terrible hein les gamins euh à l'école bon ' et euh du coup les emmener vers quoi c'est jamais simple comme questionnement ' et et on nous aide pas trop dans les programmes parce que c'est bien joli mais c'est du bavardage hein fin j'sais pas si tu connais les programmes ' fin moi du coup je me base beaucoup sur des séquences ' fin maintenant internet aide énormément ' avant on avait pas ça c'était très compliqué ' mais c'est vrai que y a des choses très intéressantes qui sont mises et du coup moi je m'inspire de ça pour faire des choses ' et en vérité moi j'aime beaucoup faire sport j'en fait ' j'en fait tout le temps ' fin je zappe

jamais le sport ' parce que je trouve que c'est super important pour les enfants et je trouve que c'est aussi euh euh une façon de vivre ensemble qu'est très intéressante pour moi ' malgré tout on fait quand même beaucoup ce qu'on aime faire et ce qu'on connaît c'est vrai par exemple le volley ' moi j'ai des collègues qui font volley c'est vrai que moi j'en ai eu tellement une mauvaise expérience que je je sais pas le faire en fait et je suis pas à l'aise la dessus par contre le hand j'en fait beaucoup ' la gym je je le fais aussi ' la danse je le fais très volontiers ' c'est vrai qu'on fait beaucoup plus ce qu'on maîtrise ' soi-même déjà euhh après moi j'ai eu des enfants qui ont fait beaucoup de sport aussi (intervention de la femme de ménage et elle répond) et euh " j'ai beaucoup suivi les matchs ils faisaient du basket 'donc ça m'intéresse ça m'intéresse beaucoup en fait j'suis plus spectatrice que pratiquante

Fanny: ba le questionnement que tu abordais c'était une de mes questions justement ' ce que toi tu recherchais pour tes élèves à travers le sport ?

Joséphine: alors cette dimensions sociale est très important et de groupe tu vois c'est très important après malgré tout je perds pas de vue qu'on est censé les faire progresser mais c'est pas mon objectif premier et euh et et surtout pour moi leur faire prendre confiance en eux à l'âge qu'ils ont que ce soit les petits ' petits ce qui est intéressant c'est ' nan tu t'intéresses peut être pas aux maternelles?

Fanny: ben c'est "l'ensemble

Joséphine: l'ensemble ' alors petits ce qui est important c'est de leur faire comprendre ce qu'ils peuvent faire sans se mettre en danger y en a qui ont conscience de ça d'autres moins et puis y en a qui osent pas alors leur montrer fin qu'ils doivent être à l'écoute de leur corps allait jusqu'à ce qu'ils puissent ' sans se mettre en danger ça c'est assez intéressant ce défi la y a beaucoup de parcours ' où ils sautent plus ou moins haut y en qui veulent pas y en a qui osent y en a qui osent trop y en a qui font " et du coup c'est intéressant et après prendre plaisir à à à utiliser son corps "moi je j'entre pas du tout dans les objectifs ' fin d'ailleurs je les connais pas très bien 'fin j'lai ai vu mais ça m'énerve donc je laisse tomber ce que je trouve intéressant dans les programmes actuellement c'est toute la dimension sociale du sport collectif qui passe à l'arbitrage où passe à l'observation des autres et ça je trouve ça très bien ' et ça je le pratique plus qu'avant effectivement et euh parce que là je me rends compte que l'arbitrage je leur ai fait faire et j'suis incapable de faire 'je sais pas comment ils font en club quand ils font arbitrer les gamins mais ils y arrivent pas ' ils voient pas ' ils voient pas du coup bon ' pour moi c'est pas essentiel de travailler ça c'est un aspect c'est comme l'arbitre est quand même observateur ' comme on n'a pas tant d'heures que ça c'est quand même mieux de les faire pratiquer mais c'est intéressant de voir aussi et puis la dimension c'est l'arbitre qui décide et si t'es pas d'accord tant pis ' c'est comme ça ' voilà et donc y a tout ce travail autour des règles bon après moi ce que je trouve important aussi c'est qu'on puisse voir à l'école le plus de choses possible et ça on nous le permet dans les programmes parce que on nous moi j'essaye d'aborder les les le sport dans les lieux alors c'est pas comment les lieux à risques où genre de la course d'orientation

Fanny: ouais s'adapter à un environnement

Joséphine: ouais voilà c'est ça s'adapter à un environnement euh voilà donc ça moi j'essaye de le faire au moins une fois dans l'année fin je fais pas que des sports co quoi vraiment '

Fanny: et les activités que t'aimes bien mettre en place justement?

Joséphine: ba c'est ce que je t'ai dit là où je suis à l'aise quoi ' le hand la danse la gym ' la gym j'ai fait aussi mais la gym arrivée à cet âge-là au niveau du matériel et j'l'ai fait mais je sens que j'atteins mes limites en fait

Fanny: en parade et ?

Joséphine: y a ça mais même les ateliers proposés et les contenus et c'est vrai comme on a quelqu'un ' y a Caroline qui s'occupe de ça on la laisse gérer ça on la laisse prendre en charge euhhhh tout ce qui est course j'ai fait beaucoup aussi course de vitesse je fais course d'endurance je fais aussi alors ce que j'aimerais faire mais c'est plus difficile c'est tout ce qui est lancés et sauts ' l'athlétisme c'est un truc où j'suis à l'aise

Fanny: hm hm et est ce que tu peux me décrire une des séquences ' une des trames de séquence pour un pour une des activités dont tu m'a parlé, le hand où la course?

Joséphine: ben c'est pas du tout pareil ' que ce soit le hand ou la course

Fanny: ouais ou les deux, d'abord le hand

Joséphine: ouais alors une trame euhh là où je suis pas très forte où je fais pas assez ' je fais pas vraiment d'échauffement j'avoue ' parce que c'est vrai que les petits je me dit bon ils sont petits y a pas vraiment bes" fin en fait pendant un moment j'ai fait les petits en maternelles et du coup j'ai XXXX pendant quelques années et la je pense qu'il faudrait que je fasse plus" bref faire un peu d'échauffement mais j'suis pas très calée en échauffement et quand je le fais en général je laisse un gamin faire euhh différentes parties du corps un truc comme ça (sonnerie école) ensuite on fait des exercices euh 'alors soit seul soit à deux pour le maniement de la balle pour être à l'aise avec le lancer de balles et et le rattraper alors soit seuls avec une balle ils se lancent je les fait lancer rattraper donc soit seul avec une balle j'lai fait marcher et au signal euh lancer la balle et la rattraper d'abord en s'arrêtant et ensuite sans s'arrêter et après en courant ' tu vois courir et au signal lancer la balle et la rattraper sans s'arrêter et ça je peux faire ça seul et par deux tu vois se lancer la balle et bien euhh au départ avec des plots ' alors si c'est une séance au début du cycle je mets des plots ou eux on doit aller d'un plot à un autre quand on n'a pas la balle c'est à dire apprendre à se déplacer seulement quand on n'a pas la balle et quand on a la balle "on attends que l'autre ce soit déplacer à l'autre plot' ensuite j'enlève les plots et ils comprennent très bien l'idée 'j'ai la balle j'pars pas et on travaille comme ça sur ces exercices euh plutôt de repérages spatiaux et après je peux faire des jeux de passes à 10, passes à 6, 5 avec euh des euh un un qui perturbe c'est pas 5 contre 5, c'est 5 contre 1, 5 contre 2, 5 contre 3 pour qu'ils arrivent à comprendre comment faire ça ' donc ça c'est les premières séances et après à la place de ces jeux là j'vais vers le hand vraiment où après avoir aussi s'être exercer au rôle de "" gardien " euh dans certain séances y a aussi ce moment là où ils s'exercent et après on fait des matchs fin voilà j't'ai dit un peu tout en vrac "

Fanny: ouais ' et c'est des choses que tu mets en place ' que t'avais vécu toi en EPS?

Joséphine: nan pour le coup-là c'est des choses que je vois sur internet plutôt fin après je fais le mix quoi je je je vois plein de séances et je trouve des choses intéressantes je trouve des

choses adaptées et je fais mes séquences à partir de de même si c'est pas des choses calées complètement parce que je préfère à ma sauce aussi et puis au départ

Fanny: j'ai une petite vidéo à te montrer (je sors l'ordi)

Joséphine: au départ j'fais une progression générale je mets toutes mes séances je vais faire ça ça ça et ça en général je modifie parce que y a des choses que j'ai pas le temps de faire et du coup voila

Fanny: et ils accrochent sur les sports co? le hand?

Joséphine: ouais ouais c't'année j'ai une classe super en plus donc ça fonctionne bien ' et j'ai trouvé qu'ils avaient vachement progressés justement le repérage dans l'espace où se situer où prendre la balle etc etc à leur niveau ' mais je trouve que ce genre d'exercice ça va parce que ça fait avancer tout le monde bon sauf ceux qui sont déjà au top quoi mais je leur explique ceux qui sont en club ceux qui font déjà du basket j'en ai quelques-uns c'est sûr que vous êtes meilleurs mais là on est en classe on essaye de se faire progresser tous et je mets comme ça des ' quand je fais des jeux où ils doivent aller tirer au but par exemple j'impose que tout le monde ait eu la balle au moins une fois avant de tirer, qu'ils se passent la balle sinon ils peuvent pas tirer parce que c'est vrai que sinon ça va à deux trois et 'euh et voilà donc j'instaure aussi des choses pour que tout le monde puisse progresser mais c'est pas toujours évident

Fanny: et y en a qui sont pas vraiment sport dans la classe où généralement c'est quelque chose qui les motive tous?

Joséphine: tous vraiment ils sont contents de y aller à part un ou deux

Fanny: c'est spécifique à cette classe là où de manière générale..?

Joséphine: de manière général y en n'a pas beaucoup qui accrochent pas au sport aussi après ça dépend des sports 'c'est vrai que les filles quand tu leur dit que tu vas faire de la gym elles sont toutes contentes ' fin pas toutes mais ' c'est assez généré aussi les sports fin tu vois euh moi j'étais contente parce que on a fait aussi des fins on a parlé de la cour aussi et des jeux dans la cour et là on n'a pas mal débattu et j'ai des filles qui sont au foot la ' c'est la première année qu'ils font ça et j'suis vraiment content parce que c'est mixte fin voilà c'est pour te dire que c'est assez homogène en fait

Fanny: ça c'est cool ' alors c'est une petite vidéo tu me dis de manière générale ' c'est des cycles 3 " (vidéo) donc voila

Joséphine: ok " et tu veux que je te dise quoi?

Fanny: ce que t'en pense de manière générale ' c'qui t'as marqué ou euh

Joséphine: moi ce qui me marque c'est l'engagement des gamins qui sont très bons ' et homogène aussi ' et euh le niveau de jeu qui paraît vraiment fin un bon niveau de jeu ' il me semble que y a des consignes où il faut qu'ils passent la balle au sol avant pour moi c'est déjà ' cycle 3 tu dis? c'est du 6ème c'est du bon niveau quoi fin des gamins qu'ont déjà des bonnes compétences 'c'est pas le cas de tous '

Fanny: et sur la mise en place des situations?

Joséphine: ouais ouais tout à fait pour moi ça me semble vraiment bien adapté après la moi je vois qu'un petit bout d'atelier et ' et un petit bout de truc en fait ce qui compte aussi en sport c'est sur le temps de la séance de sport c'est important qu'il y ait des temps euh moteur vraiment actifs des temps de récupération bon ça concerne vraiment le jeu comme ça euhhh euhh des temps d'observations pas trop long ' un peu mais pas trop et sur ce que tu me montres là je le vois pas ça

Fanny: hmm

Joséphine: et c'est important parce que si y en a 6 qui joue et que y en a 10 qui regardent pendant 10 minutes c'est trop long tu vois.

Fanny: c'est un peu réducteur

Joséphine: oui voilà la ça me paraît très bien sur les enfants qui travaillent là c'est sûr mais nous quand on a une classe il faut que ' contrairement à ce qu'il y a en club o y a moins de gamins ou ils sont tous motivés sur l'objectif précis tu vois ils sont là pour progresser c'est clair quoi nous il faut qu'on qu'on navigue avec pas mal de paramètres quoi

Fanny: hmmm

26:28 > 26:33 [Pas de thématique]

Fanny: et pour toi justement quelles sont les compétences nécessaires pour intervenir en sport en

26:33 > 30:53 [Plaisir] [FormationS] [Co-formation] [Optionnel bienvenu] [Délégation]

Fanny: et pour toi justement quelles sont les compétences nécessaires pour intervenir en sport en primaire?

Joséphine: pour les adultes tu veux dire?

Fanny: oui

Joséphine: euh faut vraiment savoir bien observer les gamins quand ils 'quand ils sont ' voir les situations qui peuvent leur poser problème parce que pour moi ce qui est vraiment fondamental c'est qu'un gamin ne se sente pas un échec en sport ' alors c'est pas forcément facile ' moi j'en ai une dans ma classe une petite elle sent bien qu'elle est en dessous des autres et ça la fait chier et en même temps euh elle progresse mais c'est pas évident ouais ' et c'est ça moi je trouve que c'est important parce que le le physique compte énormément en sport malgré tout et y a des gamins qui peuvent être en difficulté donc faut vraiment savoir observer et adapter euh pour que tout le monde soit content de venir la quoi ' c'est vrai que c'est peut-être un peu bizarre mais pour moi c'est plus important que les enfants soient contents en sport que soient contents en en maths quoi ' pourtant à la limite y a pas de raison mais c'est y aura plus d'investissement s'ils ont envie d'être la quoi en sport ' parce que c'est un investissement physique donc moi je pense qu'il faut vraiment savoir être à l'écoute des enfants ' c'est pas la peine d'avoir préparé une super séquence si ça foire dès le début pour telle ou telle raison parce que des fois t'as des imprévus'

faut savoir reprendre le truc ' bon après t'as des imprévus hein y a des fois ça foire mais euh ouais pour moi c'est ça être vraiment regarder et puis ben " euh connaitre quand les aptitudes suivant chaque âge c'est important ne pas demander trop ne pas demander pas assez non plus euhhh ' savoir vraiment cadrer les enfants parce que dès que c'est le bazar pour eux c'est absolument pas profitable ' y a pas un élève qui trouve ça intéressant quand quand les animateurs sont trop laxistes ' et c'est pas intéressant quoi après y a des gosses difficiles ' moi la j'ai une classa plutôt facile mais c'est pas toujours facile parfois à gérer euhhh " voilà j'sais pas si j'ai répondu à ta question

Fanny: si si si c'est ça ' et tu penses que qu'est-ce qu'apportent les éducateurs sportifs du coup qui viennent?

Joséphine: ah ba pour le coup je pense qu'ils ont une formation qu'on n'a pas et ils ont des compétences qu'ils ont acquises grâce à leur formation que nous on n'a pas du tout quoi

Fanny: sur quel plan?

Joséphine: ba surtout sur le plan de l'organisation suivant chaque euh chaque euh chaque domaine sportif tu vois ' tu vois moi quand je vois ce que Caroline fait je me dis "ag génial je n'y ai pas pensé" tu vois par rapport au matériel en gymnastique on l'a le matériel à disposition et tu vois quand elle fait des trucs je me dis "ah ouais super" faut que je prenne des photos faut que je me souviene et tout ' alors elle elle a des acquis elle a des acquis que nous on n'a pas quoi

Fanny: donc ça t'arrive de réutiliser ce qu'elle fait euh?

Joséphine: bien sur ' j'oublie tout le temps mon portable donc je les prends pas les photos (rires) mais ce serait l'idéal et si je l'ai déjà fait et même parfois je voyais un animateur euh le midi sur le temps du midi qui faisait du sport avec les petits en maternelle ' on a plein de matériel en maternelle et je l'avais le matériel j'aurais pu tu vois ' et je voyais qu'il utilisait ça et je me disais au trop bien et nous on n'est pas formés en fait ' on n'a pas et je j'ai c'est un peu dommage mais

Fanny: ouais ouais ouais et souvent quand Coraline sur une semaine met en place une activité toi t'essaye de mettre en place la même activité où la même sou'

Joséphine: ah non 'est toujours différent j'fais toujours des chose différentes pour qu'ils aient des séance radicalement différentes

Fanny: ok et quand elle est là c'est elle qui prépare la séance du coup et elle te transmet ce qu'elle fait avant ou ça se fait sur le moment?

Joséphine: nan nan nan c'est elle qui mène la séance moi j'suis là sur le plan logistique éventuellement et j'interviens " mais j'peux ne pas intervenir mais après on est là on est responsable de la classe qu'on a mais elle a complètement les capacités puis euh voilà si elle maîtrise quoi

30:53 > 35:27 [Mixité] [Délégation] [Formation partenariat] [Formation continue]

Fanny: et au niveau des relations que tu peux entretenir avec les intervenants extérieurs c'est des relations de collègues qui sont comment par rapport aux relations de collègues que tu peux entretenir avec euh

Joséphine: elles sont très bonnes sauf qu'on se voit moins quoi ' mais c'est vrai que Caroline dans les bouffes elle vient aussi quoi (rires) c'est euh ouais après c'est vrai que moi de façon général parce que j'en ai connu beaucoup des animateurs de la ville de Rennes mais c'est vrai que je me suis très bien entendue avec eux parce que voilà quoi

Fanny: oui c'est une question de personnalité aussi et

Joséphine: oui après à partir du moment où on est sportif moi j'aime bien mais ' après j'ai connu des gens avec lesquels ça marchait moins parce que j'e trouvais aussi que ce qu'il faisait c'était moins bien quoi

Fanny: et euhm oui c'était ça ma question est ce que t'as été formée à cette idée d'intervenir avec quelqu'un auprès d'une classe parce que c'est pas forcément quelque chose d'intuitif t'as jamais eu de module la dessus

Joséphine: nan

Fanny: ni en formation initiale ni en formation continue

Joséphine: nan pas du tout et alors

Fanny: et tu penses que ça pourrait être intéressant?

Joséphine: ba c'est à dire que ' en fait avec le animateurs on n'est pas censé intervenir fin on n'a jamais même eu de réunion la dessus proposée " enfin c'est intéressant ce que tu dis mais c'est vrai que ça m'est jamais venu à l'idée quoi donc après moi ' moi en général je me met à disposition de l'animateur quand il me dit ba est-ce que tu peux faire ça ça tu peux prendre un groupe? ça m'est arrivé avec Caroline elle me dit tu prends un groupe 'fin je lui propose je lui dit si tu veux je fais enfin on s'arrange comme ça tranquillement après j'espère que fin euh j'interviens j'suis en train de me dire j'suis intervenu deux trois fois j'espère que j'interviens pas à mauvais escient mais c'est vrai que ce serait pas inutile de mettre les choses au claire on le fait jamais mais voilà quoi

Fanny: et au niveau formation continue ça me fait penser à ça on l'a pas abordé tout à l'heure mais est ce t'as eu des formations sur le sport autres?

Joséphine: oui alors est ce que c'était? oui j'en ai déjà eu si j'en ai eu j'ai du avoir des heures comme ça y a longtemps c'était sur la lutte c'était pas mal ça m'a ouvert les yeux sur ce sport la que je connaissais pas et que maintenant je pratique beaucoup avec les élèves en fait j'trouve ça simple à mettre en place et c'est intéressant

Fanny: tu te souviens un peu des contenus de formations?

Joséphine: ouais c'était l'IUFM euhh ba en fait on est ba les sports c'est toujours ça ' on est mis en situation en tant qu'élève c'est pas forcément ni évident ni intéressant je trouve mais bref là on avait fait une séance de lutte et si ça m'avait bien intéressée et j'te dis ça on avait pratiqué et du coup ba les contenus fin j'en avais appris beaucoup sur les contenus quoi ouais '

Fanny: et tu te souviens d'autres 'euh

Joséphine: nan

Fanny: et maintenant c'est plus possible c'est ce que me disais les collègues?

Joséphine: ben ils nous en propose jamais

Fanny: et puis c'est français maths de toute façon?

Joséphine: ouais ' pas de commentaires la dessus

Fanny: (rires) mais c'est vrai c'est pas évident si y en n'a pas en formation initiale et que y en n'a pas en formation continue derrière

Joséphine: ba on est tous à se débrouiller ça c'est sûr en tant qu'enseignant instit après pour les jeunes je sais pas moi j'te parle de ma génération après y a peut-être plus j'en sais rien

Joséphine: nan mais après faut être cohérent si on met 3h de sport par semaine aux enfants comme c'est le cas ben c'est autant que les sciences quoi donc euh à ce moment la pourquoi on n'est pas autant formés ? à ce moment la faut plus en mettre sur le temps scolaire faut en mettre sur le temps périscolaire 'fin tu vois"

Fanny: et pour toi c'est important que y 'en ai sur le temps scolaire?

Joséphine: alors moi je trouve que c'est important que les enfants fassent du sport " TOUS "après si la formule c'est sur le temps périscolaire et que tous les enfants y vont ' ce qui est pas gagné parce que ' pourquoi pas ' si c'est fait avec des personnes mieux formées que nous ' pourquoi pas ' c'est pas que moi je veux pas en faire 'moi je veux pas en faire ' mais si on voyait les choses autrement avec du sport fait par des gens plus compétents mais que tout le monde le fasse ba oui pourquoi pas

35:32 > 49:32 [Différence sport-EPS] [Optionnel bienvenu] [Organisationnel Rennais] [Conception culturaliste] [Mixité]

Fanny: hmm tu fais une différence entre sport et EPS? ou pas du tout pour toi c'est?

Joséphine: Nan (rires) enfin tu m'excuseras si y en a une ' moi j'dis aux enfants on va en sport ' je dis pas on va en EPS ' après j'essaye de l'employer aussi mais je fais pas de différence ' "

Fanny: et euh et c'est quelque chose du coup que 'que t'espère qui soit reconduit l'intervention d'intervenants extérieurs?

Joséphine: ah oui j'te dis ' parce que ça apporte des choses aux enfants qu'on leur apporte pas

Fanny: hmm

Joséphine: ça c'est sur

Fanny: et tu penses que ça tant à écouter comment ça?

Joséphine: alors moi la première année ou j'étais à Rennes alors c'était bizarre 'comment c'était ? y avait? alors tout était bloqué sur cycle 3 mais à l'époque le cycle 3 ça comportait le CE2 "et euh y avait pas d'intervenants CP CE1 ' par contre toutes nos heures de sport en cycle 3 étaient

euh pratiquées par des intervenants donc c'était deux fois par semaines et ça ça a duré quelques temps après on a ouvert aux CP CE1 mais du coup y avait moins d'heures pour les cycles trois ' c'était plus égalitaire quoi et puis maintenant y a encore moins d'heures ' c'est pour toutes les classes aussi ' alors moi j'suis partie d'une classe de CM2 qu'j'avais où j'avais l'intervenant deux fois par semaine toute l'année à maintenant c'est ' une fois par semaine euh à certaines périodes de l'année donc c'est vrai que ça se réduit ' après y a de la piscine aussi fin y a de la natation ' on pourrait parler de la natation aussi je sais pas si ça t'intéresse

Fanny: ouais si si

Joséphine: alors moi j'trouve déjà que la politique de la natation déjà c'est délégué aux ' aux commune ' ce qui est aberrant fin j'veux dire si on fait une politique nationale c'est pour tout le monde ' c'est pas suivant que t'habite à Rennes ou à Signé c'est pas la même chose c'est pas normale après c'est vrai que les piscine y en n'a pas partout mais à Rennes ce qui a été choisi avec l'inspection académique c'est de concentrer les cours sur GS CP CE1 CE2 y en n'a pas en CM1 et en CM2 y en a un peu pour les tester en fait fin et en fait ' à chaque fois chaque année y a 6 séances en grande section 6 séances ' alors y en a deux fois plus en CP je crois y en a 12 alors je trouve ça couillon ' y a rien de plus inégalitaire que la natation les enfants y en a qui savent nager à 4 ans et y en a qui sauront jamais nager et en fait moi j'ai eu une année un CE2 ' toute l'année je les ai emmener toutes les semaines à la piscine j'ai pris le groupe qui nageait pas ' ba à la fin de l'année ils nageaient ' moi je trouve ça couillon de mettre 6 séances par an et en fait les gamins ils apprennent pas à nager par conte s'ils y vont toute l'année ba à la fin de l'année ils savent nager c'est bon

Fanny: hmm

Joséphine: donc j'trouve que c'est mal fait parce que ça dépense beaucoup d'argent y a déjà plein de gamins qui savent déjà nager donc c'est plus de l'amusement pour eux et nous on fait un peu de l'occupationnel parce que c'est gentil mais les gamins qui sont super à l'aise dans l'eau " on va pas leur apprendre le crawl de toute façon " et puis ba voilà quoi moi franchement je trouve ça gaspiller quoi

Fanny: et le format souvent en natation c'est des groupes et l'enseignant prend un groupe aussi ?

Joséphine: ouais ' c'est 'on partage la classe en deux et y a un groupe pour l'animateur un groupe pour mais en fait c'est c'est plus compliqué que ça parce que en général on y va à deux classes et en fait on partage la classe en 4 pour avoir 4 niveaux différents en fait

Fanny: et toi en général tu prends le groupe euh

Joséphine: ba en général on prend les plus forts pq c'est ce qui est préconiser pour laisser justement les maitres-nageurs qui sont plus professionnels et plus formés avec les enfants qui sont plus à l'aise dans l'eau ' alors quand je te dis le CE2 que j'avais je te parle de ça y a trente ans et voilà j'avais fait comme ça parce que je me disais bon j' mais j'me souviens de ça ça m'a vraiment marquée parce que je leur ai appris à nager

Fanny: et c'est toi qui prépare tes séances en natation ou c'est le maitre-nageur qui

Joséphine: nan nan chacun se demerde

Fanny: et y a des échanges au borde du bassin

Joséphine: du tout, on n'a pas le temps

Fanny: donc ouais c'est pas le même euh fonctionnement que quand un éducateur sportif intervient ici

Joséphine: pas du tout on se voit pas en fait

Fanny: ok et j'ai une petite question par rapport au projet génération 2024 je sais pas si t'en a entendu parler ils veulent mobiliser les écoles autour de Paris 2024 ' le fait que les JO soient à Paris ' est ce que tu penses que ça peut être porteur le fait que les JO soient à Paris ' justement pour le sport à l'école de s'appuyer sur les JO ou pas?

Joséphine: alors y a plusieurs dimensions alors là tu me prends de court parce que je connais pas du tout le projet ' moi ce qui me vient à l'esprit de but en blanc c'est que d'abord le concept des JO moi j'adhère pas tellement ' deuxièmement ce qui peut être intéressant c'est ce qu'on fait assez rarement ' et en sport ' pour le coup c'est préconisé dans les programmes et on ne pense pas à le faire c'est de montrer un petit peu des images de sport ' et j'ai fait tiens ' pour le coup les JO ça ça peut être intéressant la dessus sauf que les JO ils ont lieu en été a priori donc c'est pas sur le temps scolaire ' après j'sais pas comment ça va être en 2024 " c'est intéressant de montrer des sportifs en fait ' et on pense que les enfants ils regardent mais pas toujours ' justement le hand j'en ai profité je leur ai montré un peu ' fin quelques minutes de la finale le coupe d'Europe avec les filles qu'étaient en finale la ' je leur ai montré parce que ils avaient du mal à saisir l'idée de zone ' de défense en zone en fait et ils étaient tous ' comme souvent les gamins ' autour du ballon ' et donc je leur ai montré et ils ont bien bien compris et direct après leur avoir montré on a été en sport ' et là j'ai fait une séance mais du feu de dieux et c'est c'est c'est intéressant ' alors c'est j'en discutait avec Caroline c'est pas forcément intéressant dans tous les sports parce que par exemple la gym ' alors ce que font les gymnastes jamais les gamins ils arriveront à faire quoi que ce soit la dessus quoi ' mais y a des sports comme ça pareil pour la course ' l'athlétisme j'trouve ça intéressant de montrer où l'on va quand on est sportif et ce qu'on fait ' donc les JO ça peut être intéressant à ce niveau-là tu vois ' pour être euh ' euh en contact un peu plus ou connaître un peu mieux les athlètes en fait ' après euh ' voilà c'est ce que je vois c'est ce que je vois qui peut être intéressant ' mais le pb du sport des enfants c'est que ' euh y a beaucoup de cultures familiales très différentes et y a des gamins qui baignent la dedans avec des parents qui les emmène ' moi j'suis très très surprise par exemple de l'évolution de la course depuis quelques années parce que il y a quelques années on ne voyait pas de gamins courir à part à toute vitesse quoi ' et des gamins maintenant quand tu fais de la course de fond ' les performances des mômes de CE1-CE2 c'est hallucinant "

Fanny: parce que ils en font à côté?

Joséphine: ba ouais parce que ils en font avec leurs parents ' mais quel intérêt? quel intérêt de courir comme ça pour un gamin de 8ans? mais en fait ils adorent ça ' fin ça c'est milieu social haut et en bas c'est le foot'

Fanny: hmm

Joséphine: la j'te parle des gars ' pour les filles c'est la danse ' mais culturellement le sport c'est très très différent d'une famille à l'autre donc du coup je sais pas si les JO peuvent fédérer ' parce que y a des enfants qui vont être dedans parce que leur famille sont dedans et puis t'as des enfants qui vont être à l'écart ' donc c'est vrai si t'amène ça à l'école pourquoi pas mais voilà

Fanny: hmm c'est intéressant

Joséphine: je sais pas quoi de dire pas trop

Fanny: et sur le cycle de course endurée rapidement c'est quoi le fonctionnement tu les fais courir selon quelle euh objectifs ou ...?

Joséphine: alors en fait classiquement je les fais courir euh ' d'une séance à l'autre un petit peu plus à chaque fois c'est à dire que la première séance on essaye de les faire courir trois minutes

Fanny: au temps pas en distance

Joséphine: ouais pas de distance au temps ouais alors j'ai mon chrono et je mesure et on arrive à deux minutes' trois minutes 5 minutes et puis ce que j'fait qui marche bien c'est qu'ils courent par groupe c'est à dire qu'ils sont par deux et y en a un qui court un qui coche ' alors soit les arrêts parce que je leur dit " vous pouvez vous arrêter" et alors ils ont une petit fiche avec le numéro des tours ' parce que j'fait ça plutôt en intérieur contrairement à mes collègues qui font ça dehors j'ais ça dans le gymnase ' euhh ils cochent le nombre de tours fait dans le temps et quand l'enfant marche y a une codification pour montrer qu'il va marcher en fait et en fait on voit les progrès comme ça ' alors ça c'est au début puis ensuite c'est au temps donc comme je te disais et là la aussi ils se regardent et ils notent combien de tours ils font au temps puis ça va puis voilà et puis à la fin là je leur ai dit alors vous allez courir tous ensemble vous allez essayer douze minutes parce que on été parti je sais plus 5, 7, 9 et puis alors 12 mais si y en a qui veulent plus je vous laisse courir autant que vous voulez et par contre je m'arrête à 20 ' parce que j'avais pas non plus l'après-midi quoi ' et j'étais super surprise parce que y en a plein qu'on courut ' et puis avec en plus une ' facilité et un rythme très égal et des CE2 en particulier j'ai toutes mes filles de CE2 qu'on courut ' j'étais vraiment sciée quoi ' moi au bac j'ai eu vachement de mal bref voilà

Fanny: ouais ils ont besoin aussi '

Joséphine: oui mais général à cet âge-là quand on court on est à fond ' tandis que là ils arrivent à gère leur course pour ne pas être essoufflés quoi ' c'est ça qui m'impression en fait

Fanny: ouais la gestion de l'effort

Joséphine: c'est ça ' parce que tu vois ouais courir à fond ils savent tous le faire mais géré l'effort "

Joséphine: et euh j'ai oublié de te poser une petite question quand on parlait des intervenants extérieurs ce que t'as eu l'occasion de collaborer avec différents intervenants?

Joséphine: oui

Fanny: et est-ce que c'était sous le même format comme ou l'intervenant extérieur vient euh?

Joséphine: oui toujours alors c'est toujours le même format alors c'est que sur Rennes je réfléchis alors après j'étais en région parisienne ' mais si c'est toujours la même chose

Fanny: et c'est gens qu'avaient des statuts différents parce que là à Rennes c'est des ETAPS est ce qu'à Paris parce que je sais que y a les PVP

Joséphine: alors moi j'étais pas à Paris même j'étais en banlieue ' moi je sais pas " j'pense que c'était toujours des gens embauchés pas les municipalités mais j'avoue ' on faisait aussi des stages je me souviens ' y avait des par exemple je me souviens j'ai des gamins qu'on suivi un cours avec un ' d'escrime avec un mais c'était quelqu'un qu'était spécialisé ' c'était comme ça en région parisienne y avait des propositions de d'associations qui déléguaient ' mais ici aussi avec le volley je sais qu'il va y avoir un groupe avec l'association de volley tu vois et

Fanny: hmmm

Joséphine: et qui ' la mairie finançait ça en fait ' des temps comme ça sur le ' voila

Fanny: et celui qui va intervenir en volley il est intervenu déjà ?

Joséphine: alors c'est particulier je crois qu'il connait' peut être sur le temps de midi il est jamais intervenu sur l'école encore je pense

Fanny: et il va intervenir à quelle fréquence tu sais?

Joséphine: alors en fait ça va être sur la période 5 on est quelques classes alors on n'a pas encore finalisée parce que il a un certain nombre d'heures à donner à l'école et on va voir s'il fait euh plus d'heures sur peu de classes ou moins d'heures sur c'est pas encore tout à fait mis en place '

Fanny: ok ' ok bon ba moi je crois que c'est bon avec mes questions si t'as quelque chose à rajouter sur tout ce qui a pu être dit

Joséphine: non ba écoute ' c'est bien ça fait réfléchir