

Distribution des contenus d'enseignement en EPS au collège selon les caractéristiques sociales du public scolaire : des différences non aléatoires

Marie-Paule Poggi-Combaz

La présente étude (1) se propose d'analyser de quelle façon s'opère la distribution des contenus d'enseignement en EPS selon les différents types de publics scolaires caractérisés du point de vue de l'origine sociale des élèves. Les résultats montrent que, pour l'heure, les enseignants d'EPS échouent à transmettre une culture corporelle commune. L'adaptation des contenus et des objectifs aux caractéristiques des élèves peut conduire à une inégalité de traitement préjudiciable à l'appropriation par tous d'une culture corporelle commune indispensable à la formation des élèves. En effet, l'école doit tout mettre en œuvre pour éviter un glissement d'un travail légitime de différenciation pédagogique à des formes implicites de ségrégation sociale.

Mots-clés : éducation physique et sportive, contenu d'enseignement, culture corporelle, sociologie des curricula, inégalités sociales, sport.

INTRODUCTION

Ce travail a pris pour point de départ une donnée de fait. Les enseignants d'EPS des banlieues difficiles disent ne pas exercer le même métier que leurs collègues des quartiers privilégiés. Ce sentiment de fragmentation du monde scolaire en deux blocs distincts est-il fondé sur des réalités ou n'est-il que le reflet de points de vue isolés ? Cette impression empirique se conjugue à un autre constat : les disparités entre établissements scolaires se creusent, les collèges se différencient de plus en plus du point de vue de la composition

sociale de leur public et des caractéristiques des enseignants. À l'issue d'une étude portant sur l'évolution des collèges publics de 1980 à 1990, D. Trancart (1993) constate une concentration plutôt accrue en dix ans, de populations « favorisées » ou « défavorisées ». Plusieurs raisons expliquent cette évolution : les mesures d'assouplissement de la carte scolaire, l'autonomie accrue des établissements, le développement du comportement consumériste de certaines familles à l'égard de l'école, l'augmentation du « zapping » entre le secteur public et le secteur privé (Langouët, Léger, 1991), tout cela contribue au creusement des écarts entre « établissements

d'excellence » et « établissements difficiles ». À ces différenciations croissantes des publics scolaires, s'ajoutent celles liées aux caractéristiques du corps professoral qui varient considérablement selon que l'on exerce en établissements populaires ou bourgeois (A. Léger, 1983).

Dans ces conditions, comment va s'effectuer la sélection et la distribution des savoirs à transmettre au sein de cette institution divisée. Les avis sont partagés. Certains se font les défenseurs d'un curriculum commun et universel, d'autres prônent la mise en place d'une organisation séparée des cursus scolaires. J.-C. Forquin (1989) relate les débats animés qui ont mobilisé les sociologues britanniques autour de cette question de la sélection culturelle scolaire. Doit-on se demander avec C. Lelièvre (1996) si l'école « à la française » fondée sur les principes d'égalité, de solidarité et d'unité nationale se trouve en danger ? La préoccupation principale devient alors de savoir comment, en respectant les différences et les particularismes, donner à chacun une « culture minimale commune ». La difficulté consiste à établir un équilibre entre les initiatives et les adaptations locales et les directives nationales édictées par les instructions officielles.

L'enseignement de l'éducation physique et sportive n'échappe pas à ce questionnement. Cette dernière n'est pas une et indivisible. Les contenus d'enseignement proposés en collège subissent des variations dont nous pourrions constater le caractère non aléatoire. Les choix effectués ne vont pas de soi et méritent d'être observés par le sociologue. Méfions-nous de cette « illusion de transparence du monde social » (Durkheim, 1895) qui pourrait nous laisser penser que les préférences en matière de culture corporelle scolaire seraient uniquement dictées par les contraintes matérielles d'enseignement ou les prérogatives des programmes officiels. Mieux comprendre ces choix, les repérer puis les expliquer, les mettre en rapport avec les caractéristiques sociologiques des publics scolaires, tel est l'objectif principal de ce travail.

Afin de mieux saisir la façon dont les enseignants définissent ce qui mérite d'être enseigné en EPS au collège, nous mènerons nos investigations dans deux directions. Nous nous intéresserons tout d'abord à la façon dont ils définissent le contenu fondamental de l'EPS. Nous observerons ensuite les objectifs qui, en amont, sous-tendent

ces choix. Définition du contenu jugé fondamental et caractérisation des objectifs visés constitueront les deux points d'appui nous permettant de dessiner les contours des contenus de la culture corporelle au collège.

CADRE THÉORIQUE, PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

Notre ancrage théorique emprunte à la fois au champ de la sociologie des curricula britannique et au courant conflictualiste de la sociologie de l'éducation. Ces deux approches ont en commun de remettre en question la hiérarchie des modèles culturels transmis à l'école. En définissant le savoir véhiculé par l'enseignement non plus comme une entité absolue et douée d'une valeur intrinsèque mais comme une « construction sociale », les sociologues britanniques nous ont permis d'interroger sous un angle nouveau les pratiques corporelles proposées en cours d'EPS. Cependant, plus que le « caractère subjectivement construit de la réalité sociale », idée à laquelle renvoie la notion même de « construction sociale », ce qui nous intéresse davantage c'est l'étude du poids des déterminismes sociaux à l'œuvre dans le choix des connaissances à transmettre au sein de l'école.

Parmi l'ensemble des objets culturels susceptibles d'être transmis, l'école opère un tri. Seule une partie d'entre eux sera jugée digne d'être transmise, constituant ainsi la « version autorisée », la « face légitime » (Forquin, 1989, p. 15) de la culture. Les contenus d'enseignement sont l'objet d'une construction menée à l'intérieur de l'école, leur réalité ne va pas de soi. Dans cette perspective, le système des savoirs scolaires ne reposerait sur aucune justification objective, ils dépendraient des caractéristiques du contexte et serait l'objet de conflits et de luttes de pouvoir.

Comment s'effectue cette sélection des contenus en EPS ? Par le choix des APS (activités physiques et sportives) enseignées, l'EPS « s'aligne sur les normes de l'institution sportive » (Parlebas, 1986). En effet, les APS prioritairement proposées en EPS sont celles qui se pratiquent en milieu stable et standardisé. Ce choix coïncide avec celui de l'institution sportive qui elle aussi valorise ce domaine de pratiques. Ces activités

facilitent la mesure des performances, le classement des élèves à partir de critères jugés égaux pour tous. Leur caractère universel et formateur en fait le contenu légitime de l'EPS. Mais les pratiques sportives institutionnalisées ne représentent qu'une part de l'ensemble des pratiques corporelles susceptibles d'être enseignées en milieu scolaire. Elles renvoient à certains modes d'utilisation du corps, à certaines manières de penser le corps, bref à un ensemble de références culturelles mettant à distance ou au contraire séduisant telle ou telle catégorie sociale d'élèves. La recherche menée par J.-M. Faure (1983) à propos de la natation est à ce sujet éclairante. L'auteur nous montre comment cette activité sportive traditionnelle peut être transformée, modifiée, subvertie et détournée de ses buts initiaux selon les normes culturelles de ses pratiquants. L'apprentissage en jardin aquatique, favorisant un rapport ludique et gratuit à l'eau, convient mieux aux enfants des milieux défavorisés tandis que l'apprentissage des techniques de nage en piscine traditionnelle réussit plutôt aux enfants des milieux favorisés. Ces deux formes de pratiques coexistent à l'école mais sont inégalement reconnues par l'institution scolaire ; l'apprentissage technique constitue cette part du patrimoine culturel considérée comme étant digne de figurer dans les programmations d'enseignement. Ainsi en légitimant des pratiques plutôt que d'autres, l'école éloigne d'elle cette partie des élèves qui, du fait de certaines caractéristiques sociales de leur milieu, se trouve en rupture avec cette culture légitime.

C'est à la sociologie des *curricula* que nous devons ce travail de « déconstruction sociologique des évidences de la culture scolaire » (Forquin, 1989, p. 112) qui nous montre à la fois que la norme scolaire n'est pas universelle et que les élèves, du fait de leur appartenance sociale, en sont plus ou moins proches. L'école impose une culture parmi d'autres et en EPS une culture corporelle parmi d'autres. Il reste donc à analyser ce qui fait la consistance du curriculum scolaire en EPS et à apprécier dans quelle mesure ce dernier contribue au développement d'un certain « pluralisme culturel » (Haramain, Hutmacher, Perrenoud, 1979) visant à « respecter l'identité culturelle de chacun sans le priver de l'accès à d'autres cultures ». Car d'un relativisme respectueux des différences, le risque existe d'évoluer vers un différencialisme de ségrégation à la fois élitiste et inégalitaire.

Plus généralement, cette recherche s'inscrit dans la perspective des travaux de sociologie de l'éducation qui montrent comment les inégalités peuvent se créer en partie dans l'école et comment les pratiques enseignantes contribuent à les accroître ou, au contraire, à les réduire. Les résultats invitent les enseignants à exercer une certaine vigilance à l'égard de tout processus pédagogique de différenciation dont le principal effet pervers est de conduire à un développement séparé des cursus privant ainsi certaines catégories d'élèves de l'accès à des contenus culturels fondamentaux. De l'adaptation légitime – et souvent indispensable – à la ségrégation qui, dans certaines circonstances, peut en découler – sans que celle-ci soit mise en œuvre de façon consciente par les enseignants – il n'y a qu'un pas. Car, sous couvert d'une nécessaire adaptation des contenus d'enseignement aux caractéristiques des nouveaux publics scolaires, l'école tend à enrichir ou au contraire à restreindre le champ des pratiques corporelles proposées. Ce fonctionnement s'apparente à un « processus d'appropriation et de privation des savoirs » (Tanguy, Agulhon, Ropé, 1984, p. 42). C'est pourquoi nous proposons d'observer quels sont les contenus d'enseignement proposés en EPS dans les différentes catégories d'établissement.

C'est donc à la lumière de ces perspectives de recherche que nous souhaitons analyser et comprendre de quelles façons se construisent les contenus d'enseignement en EPS au collège. Nous travaillerons à partir des discours que les enseignants tiennent sur leurs pratiques. L'objectif est d'analyser selon quels critères et sous l'impulsion de quelles variables sociologiques se construisent les contenus d'enseignement en EPS. Nous faisons l'hypothèse que les différences dans la façon de concevoir et de mettre en œuvre les contenus d'enseignement en EPS s'expliquent, en partie, par les variations liées aux caractéristiques sociales des publics scolaires, variations qui tendent à s'accroître. La façon dont les enseignants définissent les contenus de ce qu'il est légitime d'enseigner ainsi que les types de rationalité qu'ils avancent dépendent étroitement des types de publics scolaires auxquels ils s'adressent. Ces choix, socialement différenciés, conduisent à une distribution inégale des savoirs et des compétences en EPS entre les différents types d'établissements scolaires et alimentent donc un processus d'inégalité entre les élèves. La notion de « contenu d'enseignement » sera utilisée dans un

sens large, il s'agit « des savoirs fondamentaux », « des capacités de jugement » et des « formes culturelles et patrimoniales » (ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1999, p. 4) que tout établissement scolaire a pour mission de faire acquérir aux élèves. La démarche suivie consiste à décrire et analyser les contenus sélectionnés et ensuite à les mettre en rapport avec les caractéristiques sociologiques des élèves.

MÉTHODOLOGIE

L'enquête comporte deux volets : une partie quantitative menée à partir de questionnaires postaux permettant de décrire et expliquer les choix des enseignants et une partie plus qualitative conduite à partir d'entretiens invitant les enseignants à justifier leurs choix. L'enquête a porté sur deux académies de France métropolitaine, Rennes et Lyon, choisies pour leur profil contrasté au vu d'un ensemble de critères mis en avant par la direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'éducation nationale (pourcentage de bacheliers, d'établissements en ZEP, taille des établissements, etc.).

Entre mars et juin 1995, un questionnaire postal a été envoyé aux 1 418 enseignants d'EPS de ces deux académies. Bien entendu, il ne s'agit pas d'un échantillon aléatoire mais d'un recueil de données que l'on pourra considérer simplement comme exhaustif sur deux académies. 531 questionnaires, soit 37,4 % des 1 418 envoyés, nous sont revenus. Ce pourcentage relativement élevé au regard des taux de retour habituellement obtenus dans les grandes enquêtes sociologiques peut s'expliquer de deux façons : un intérêt traditionnellement marqué des enseignants d'EPS pour les questions d'ordre pédagogique et l'actualité des discussions mobilisant la profession sur un projet de programme en EPS. On sait que, en EPS, plus que dans les autres matières d'enseignement, les contenus de la formation initiale sensibilisent les futurs enseignants à une réflexion sur leurs pratiques pédagogiques au-delà de l'acquisition d'un savoir purement disciplinaire.

À partir des données sur la répartition en catégories socioprofessionnelles des élèves de chacun des établissements pour l'année scolaire 1993-

1994, nous avons pratiqué une classification ascendante hiérarchique (CAH) sur l'ensemble de ces établissements afin de les répartir en classes homogènes (la typologie obtenue se trouve en annexe 1).

La phase qualitative de l'enquête porte, pour des raisons matérielles, sur un environnement géographique proche, l'académie de Créteil. 25 enseignants, répartis sur 10 établissements différents, ont accepté de se prêter à cet exercice (entre janvier 1995 et mai 1996). L'échantillon a été constitué de façon à être contrasté selon deux critères : les caractéristiques sociales du public scolaire ainsi que celles des enseignants (les caractéristiques de l'échantillon se trouvent en annexe 2).

Différentes techniques ont été utilisées afin de faciliter l'expression des interviewés et de les inciter à développer au maximum leur points de vue. Dans tous les cas, il leur a été demandé de réagir à partir d'un support concret, soit en effectuant des choix réels, soit en réagissant à des propositions préalablement construites, et ensuite de commenter et justifier ces choix. Nous nous sommes inspirés du modèle d'« entretien couplé avec une tâche » proposé par H. Cukrowicz (1993). Chaque entretien a été intégralement retranscrit et soumis à une analyse thématique rigoureuse (Bardin, 1983).

LES RÉSULTATS

La définition du contenu jugé fondamental

Nous avons invité les enseignants à décrire ce qu'il leur paraissait indispensable d'enseigner en EPS au collège afin de vérifier si la définition de ce contenu légitime varie selon la composition sociale du public scolaire. Existe-t-il des conceptions différentes des contenus d'enseignement et donc des savoirs à transmettre en EPS selon que l'on enseigne en établissements favorisés ou défavorisés, et par conséquent, assiste-t-on, en fait, à une distribution inégale des savoirs, du moins en ce qui concerne les projets déclarés des enseignants ?

À la question « qu'est-ce qu'il vous paraît indispensable d'enseigner au collège ? », l'analyse de contenu des réponses a permis de dégager 23 thèmes (dont le descriptif se trouve en

Définition par les enseignants du contenu légitime de l'EPS

	Effectif	%
Développement psycho-affectif de l'élève	295	55,6
Domaine de la morale et des valeurs	284	53,5
Développement de la motricité générale	101	19
Diversité des APS enseignées	76	14,3
Méthode de travail	75	14,1
Avenir des élèves	71	13,4
Développement cognitif	65	12,2
Non réponse	62	11,7
Aspect physiologique	51	9,6
Apprentissage moteur et scolaire	50	9,4
Progrès	37	7
Rapport au corps	36	6,8

	Effectif	%
Santé hygiène sécurité	32	6
Liste APS	32	6
Apprentissage fondamental	30	5,6
Sport, culture sportive	27	5,1
Caractéristiques des élèves	16	3
Référence à la culture	15	2,8
Méthodes actives	12	2,3
Transversalité	12	2,3
Spécificité	12	2,3
Interdisciplinarité	5	0,9
APS support	5	0,9
Restriction	1	0,2

Un enseignant sur deux se réfère à ses conceptions éducatives générales.

annexe 3). Un enseignant sur deux répond à cette question en se référant à ses conceptions éducatives générales relatives au développement de l'enfant et au domaine de la morale et des valeurs. L'évocation de la motricité n'apparaît qu'en troisième position et en des termes généralistes, les enseignants ne se cantonnent donc pas à des contenus strictement disciplinaires mais élargissent volontiers le champ de leurs préoccupations à des considérations éducatives générales. La dimension généraliste de l'enseignement de l'EPS au collège est ensuite encore revendiquée avec la nécessité déclarée de diversifier les activités physiques et sportives enseignées.

Les enseignants d'EPS définissent l'efficacité de leur action non seulement à partir de son effet direct sur les apprentissages moteurs mais également, au-delà, sur ses incidences sur le développement psychologique, affectif et social de l'enfant. Ce résultat rejoint les conclusions établies par J. Marsenach (Marsenach, 1997, p. 75) dans une enquête sur l'enseignement de l'EPS portant sur l'observation de 200 séances. L'auteur constate que « depuis 1989, nous pensons déceler une conception plus universaliste de la culture, sous-tendue par l'idée que ce que l'on transmet dépasse les particularités des APS ». Les enseignants sont, en effet, peu nombreux à répondre en termes de liste d'APS (6 %). Ils mettent en avant

des thèmes à dimension universelle tels que le développement psychologique et affectif de l'enfant, la morale et les valeurs ou encore le développement de la motricité générale, sans entrer dans une démarche particulariste (liée à l'apprentissage de telle ou telle APS) ou localiste (liée aux caractéristiques de leur établissement).

Notons au passage que ce sont les enseignants des établissements les plus défavorisés qui se sont montrés les plus réticents à proposer des réponses à cette question alors que c'est dans les quartiers très favorisés qu'on trouve le pourcentage de non-réponses le plus faible (14,1 % contre 3,2 %). Cette question est-elle apparue pour les premiers futile ou même gênante ? La définition d'un contenu légitime en collège semble poser moins de problèmes lorsqu'on s'adresse à des élèves dont les habitudes familiales prédisposent à l'intégration dans les meilleures conditions du message scolaire, c'est-à-dire, comme le dit P. Bourdieu « à des élèves qui sont dans le cas particulier de détenir un héritage culturel conforme aux exigences culturelles de l'école » (Bourdieu, 1966, p. 337). En établissements difficiles, rien ne va de soi et on semble davantage s'interroger sur la définition de ce qu'il est légitime d'enseigner.

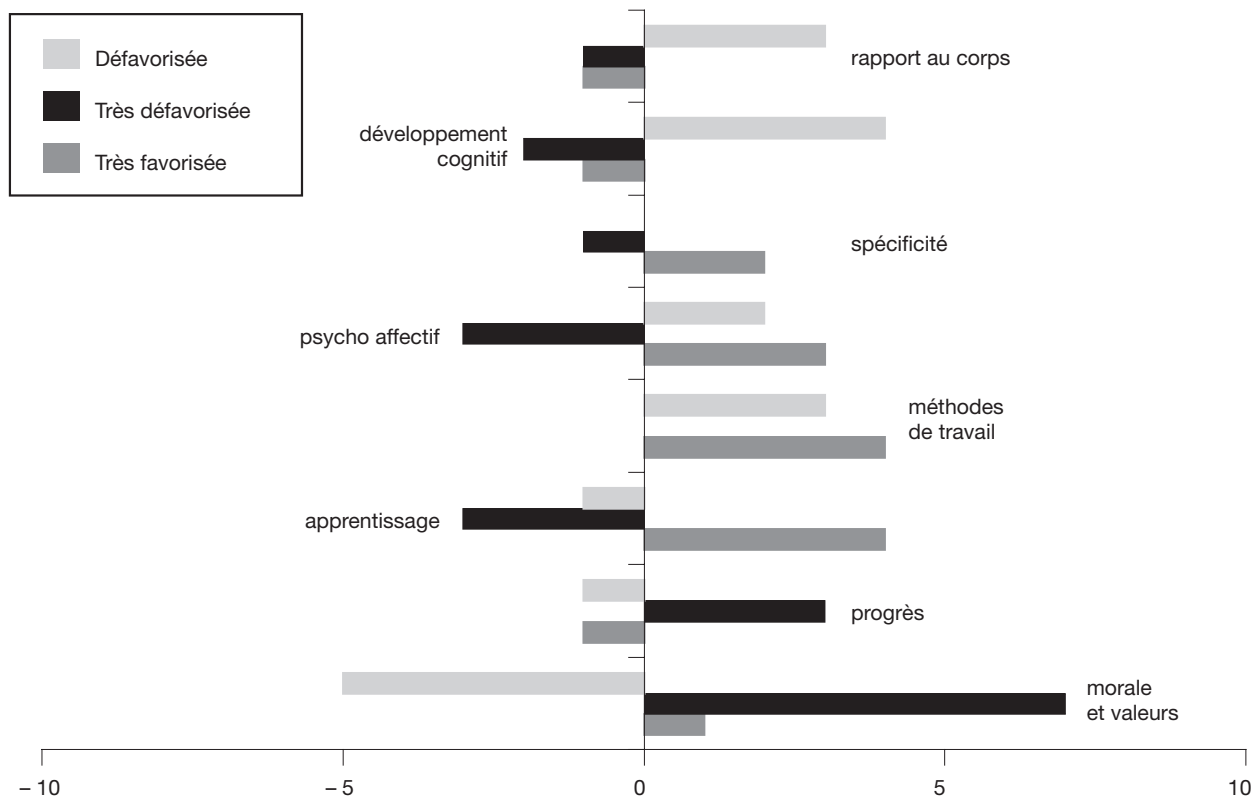
Les deux thèmes principaux ne sont pas retenus par les mêmes groupes d'enseignants. « Morale et

valeurs » est préféré en établissements très défavorisés alors qu'en établissements favorisés on recherche d'abord le « développement psycho-affectif » des élèves. Autour de ces deux thèmes, les caractéristiques sociologiques des établissements sont donc bien discriminantes. Elles influencent tout particulièrement la manière dont se définit le contenu légitime de l'EPS. Les autres thèmes, dans une moindre mesure, n'échappent pas à ce constat comme en témoigne le graphique ci-dessous.

L'étude du tableau des écarts à l'indépendance, contenant en ligne la composition sociale des établissements et en colonnes les thèmes retenus, nous révèle les choix privilégiés par chaque type d'établissement. On constate une forte attraction

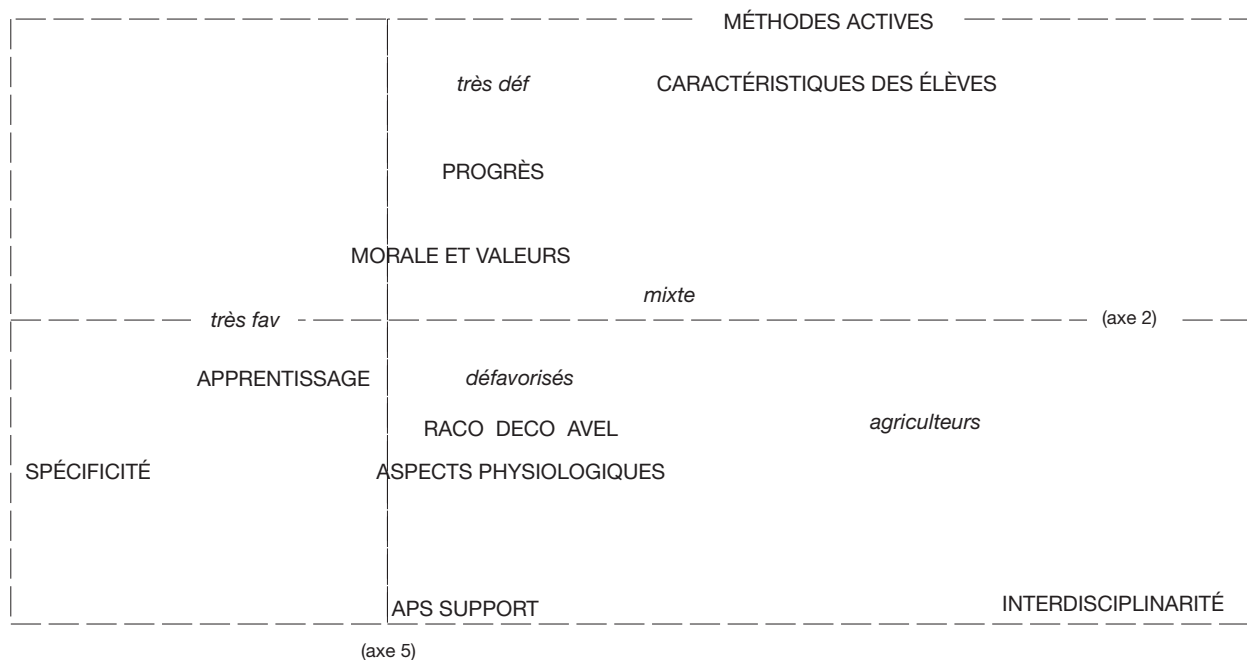
entre établissements très défavorisés et deux thèmes : morale et valeurs, progrès. Dans les établissements très favorisés quatre thèmes sont prioritairement retenus : la référence aux processus d'apprentissage, les méthodes de travail, l'épanouissement personnel de l'élève (psycho-affectif) et le développement d'une motricité spécifique à une ou des APS particulières. Dans les établissements très défavorisés on semble vouloir tenir à la fois le pôle de l'éducation (morale et valeurs) et celui de l'instruction (progrès). La formation du futur citoyen reste toutefois un objectif prioritaire. À l'opposé, en établissements favorisés, l'enseignant consacre toute son attention à l'élève en tant qu'être apprenant et moins en tant qu'être social. C'est le développement personnel des individus et leur progression dans les appren-

**Définition du contenu légitime de l'EPS
selon la composition sociale des établissements (écarts à l'indépendance).**



On constate une forte attraction entre établissements très défavorisés et deux thèmes : morale et valeurs, progrès.

**Définition du contenu légitime de l'EPS
selon la composition sociale des établissements.
Analyse factorielle des correspondances. Plan des facteurs 2 et 5**



Les variables (les thèmes des réponses) sont retranscrites en majuscules et les individus (les enseignants regroupés selon la composition sociale majoritaire du public scolaire auquel ils s'adressent) sont retranscrits en minuscules.

Individus : pour « très déf » lire très défavorisés, pour « très fav » lire très favorisés.

Variables : pour « RACO » lire rapport au corps, pour « DECO » lire développement cognitif, pour « AVEL » lire avenir des élèves.

tissages scolaires qui est au centre des préoccupations. L'analyse factorielle des correspondances illustre bien cette répartition entre établissements très favorisés et très défavorisés.

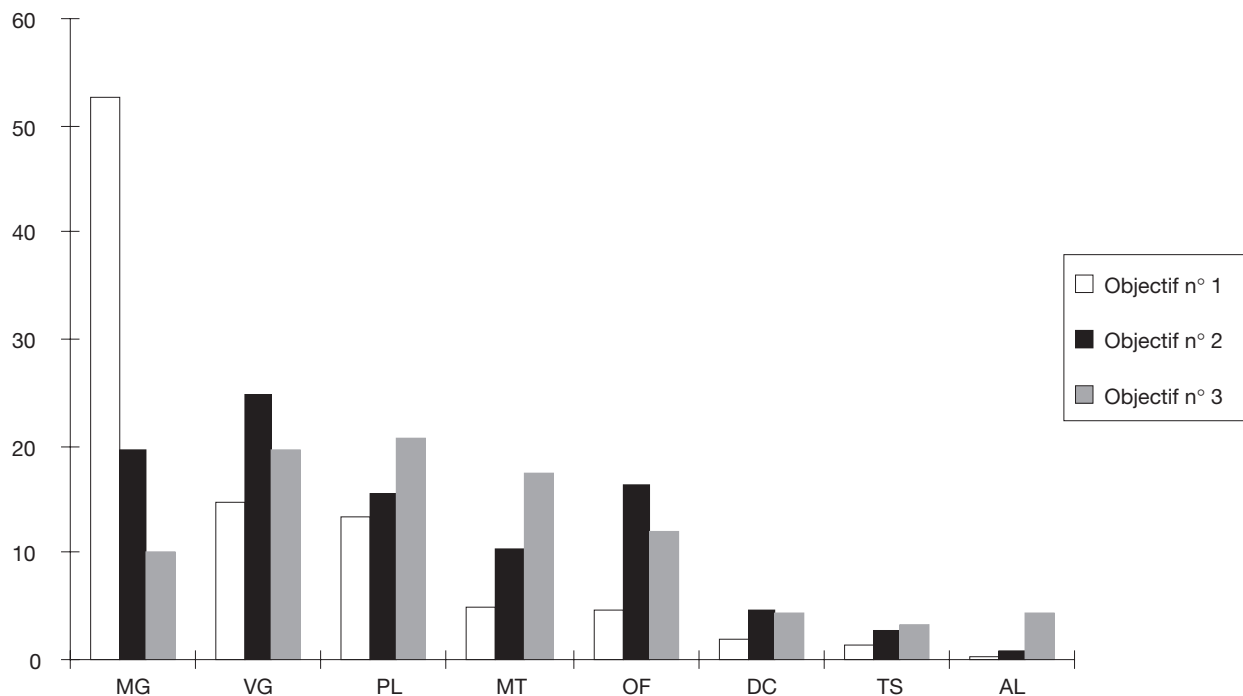
L'enquête nous révèle que les contenus déclarés prioritaires par les enseignants possèdent deux caractéristiques. D'une part, ils ne sont pas définis uniquement et prioritairement par rapport aux apprentissages moteurs, le développement psychologique et social de l'enfant est d'abord mis en avant. D'autre part, ils ne font pas l'unanimité dans tous les établissements scolaires puisque des différences notables existent selon les publics scolaires concernés. Selon le profil du quartier, la façon de concevoir l'élève oscille entre une approche centrée sur « l'enfant citoyen » en établissements très défavorisés et une démarche organisée autour de « l'enfant apprenant » en établissements très favorisés.

Il nous semble désormais intéressant de vérifier si ce constat se confirme lorsqu'on observe ce qui se passe en amont, c'est-à-dire au niveau des objectifs.

En amont : la définition des objectifs visés, possibilité de diversifier en établissement favorisé, sélectionner et établir des priorités en établissements défavorisés

Nous cherchons à connaître ici ce que visent les enseignants. Même si les effets sur les pratiques réelles ne sont pas systématiques, nous pouvons toutefois postuler que les objectifs constituent le socle sur lequel va s'appuyer la construction des contenus. Il a été demandé aux enseignants de classer les trois missions essentielles qu'ils attribuent à l'EPS à partir d'une liste préétablie qui leur était proposée.

Objectifs visés par les enseignants



L'objectif d'enrichissement de la motricité générale est très largement poursuivi (pour « MG » lire *enrichissement de la motricité générale*, pour « VG » lire *apprentissage de la vie en groupe*, pour « PL » lire *sensibilisation au plaisir de pratiquer*, pour « MT » lire *acquisition de méthodes de travail*, pour « OF » lire *développement organique et foncier*, pour « DC » lire *développement cognitif*, pour « TS » lire *acquisition de techniques sportives*, pour « AL » lire *préparation aux activités de loisirs*).

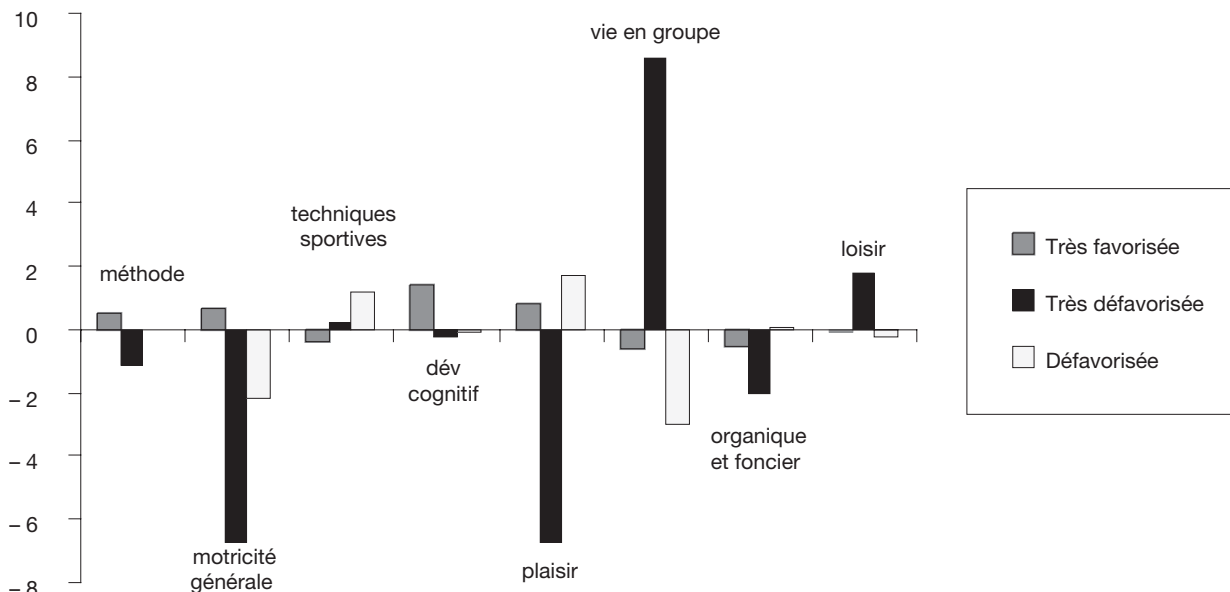
Le développement de la motricité générale, et de façon plus secondaire la vie en groupe et le plaisir de pratiquer, sont les trois objectifs les plus prisés, alors que les activités de loisirs, le développement cognitif et l'acquisition de techniques sportives se trouvent relégués en fin de classement. Toute proximité avec la culture sportive est rejetée (comme le développement organique et foncier et l'acquisition de techniques sportives). C'est l'approche la plus généraliste qui est privilégiée.

Les objectifs prioritaires déclarés par les enseignants se différencient nettement selon les caractéristiques sociales des élèves. Même si « les enseignants ont rarement conscience d'ajuster leurs visées à leur public » (V. Isambert Jamati, 1984, p. 43), on constate pourtant des variations liées au lieu d'implantation des établissements. En effet, dans les quartiers très favorisés, les enseignants se situent dans la moyenne sauf lorsqu'il est question du développement cognitif des élèves

(pour l'objectif 1) et du développement organique et foncier (pour l'objectif 2 qu'ils placent en tête) ; en revanche les enseignants des établissements très défavorisés privilégient nettement l'apprentissage de la vie en groupe et la préparation des futurs loisirs, ils se détournent massivement des objectifs de plaisir et de motricité générale. Les écarts à l'indépendance sont de six à huit points supérieurs aux autres et les axes 1 et 3 de l'analyse factorielle des correspondances pratiquée se construisent d'emblée sur ces regroupements individus-variables.

L'analyse factorielle confirme ces résultats. Nous avons pratiqué cette AFC en mettant en actif les établissements pris isolément (non triés selon une quelconque variable indépendante) et en introduisant les trois objectifs sélectionnés simultanément sans effet de classement. Le premier axe oppose des objectifs de type scolaire (méthodes

Choix de l'objectif numéro 1 selon la composition sociale des établissements (écarts à l'indépendance)



Les objectifs varient nettement selon le lieu d'implantation de l'établissement, l'amélioration de la vie en groupe est plus souvent recherchée en établissements très défavorisés (pour « dév cognitif » lire développement cognitif).

de travail, développement cognitif) à des objectifs de type extra scolaire (loisirs, techniques sportives). Aux premiers sont associés des collèges à recrutement très favorisé tandis qu'aux seconds sont liés des établissements implantés en milieu défavorisé. On retrouve là une tendance déjà repérée.

Quelles conclusions tirer de l'ensemble de ces résultats, qu'ils soient issus de la statistique classique ou de l'analyse multidimensionnelle des données ? On a l'impression que les publics d'enfants défavorisés ne laissent pas indifférents et conduisent les enseignants, et même peut-être dans une certaine mesure leur imposent, des choix pédagogiques exclusifs alors que dans les établissements favorisés tous les types d'objectifs pédagogiques sont représentés de façon équilibrée avec un léger avantage pour le cognitif par rapport au moteur et à l'affectif. Dans ces établissements les enseignants se sentent-ils plus libres de dispenser une éducation physique équilibrée ? Les conditions d'enseignement autorisent la mise en place d'une éducation physique pluraliste dans ses objectifs avec toutefois la survalorisation d'une dimension habituellement considérée

comme prioritaire au sein des autres disciplines d'enseignement. L'enseignant d'EPS tend à calquer ses attentes sur celles des autres matières d'enseignement et à « se conformer » à la forte fonction intellectualiste de l'institution scolaire française » (Arnaud, 1982). Pour justifier sa place dans les cursus, et tout particulièrement auprès d'élèves issus des milieux favorisés, l'EPS se sent condamnée à s'inscrire dans ce « processus d'intellectualisation ». C'est à ce prix que, dans ces quartiers, l'EPS pourra s'affirmer comme une authentique discipline d'enseignement, au prix, sans doute, d'une perte de spécificité.

En milieu défavorisé les exigences sont d'un autre ordre. Les difficultés d'enseignement liées aux dysfonctionnements de la vie en groupe sont telles qu'elles conduisent les enseignants à concentrer quasi exclusivement le travail pédagogique sur ces problèmes au détriment d'autres dimensions de la formation. Ainsi, la « liberté » pédagogique de l'enseignant semble être largement déterminée par les caractéristiques sociologiques du public scolaire auquel il s'adresse. Les caractéristiques de la structure semblent ici largement peser sur les décisions de l'acteur.

Choix des objectifs selon la composition sociale des établissements
(en caractères gras : répartition des réponses selon les 4 thèmes principaux,
en caractères ordinaires : répartition des réponses selon les 14 sous-thèmes)

	Ens.	Fav.	Défav.	Mixt.
1. Définition des objectifs par rapport au rôle de l'école	10	4	5	1
1.1 Problématique générale relative à l'école et à la lutte contre l'échec scolaire	4	0	3	1
1.2 Développement cognitif	5	2	3	0
1.3 Objectifs de méthode	5	3	1	1
1.4 Démarche de construction par l'élève	2	1	0	1
2. Définition des objectifs par rapport au développement individuel et social de l'individu	16	5	9	2
2.1 Développement individuel et épanouissement personnel de l'élève	9	4	3	2
2.2 Domaine de la morale et des valeurs, socialisation, règles de vie, citoyenneté	10	2	8	0
3. Accès au domaine du divertissement : le loisir extra scolaire, accent sur les dimensions ludique et hédonique de la pratique physique	9	3	3	3
3.1 Domaine extra-scolaire et de l'avenir des élèves	6	3	1	2
3.2 Plaisir des élèves	5	1	2	2
4. Objectifs centrés sur les caractéristiques propres de l'enseignement de l'EPS	20	7	10	3
4.1 Apprentissage et progrès moteurs	13	6	6	1
4.2 Développement organique et foncier	8	3	3	2
4.3 Accès à la pratique sportive et à la compétition	2	1	1	0
4.4 Diversité des APS et des situations d'apprentissage	3	0	2	1
4.5 Transmission de modèles techniques	3	1	2	0
4.6 Accès à la culture sportive	1	0	1	0

Les objectifs visés varient selon le type de public scolaire, en établissements défavorisés l'accent est mis sur la morale et les valeurs sans toutefois délaisser les apprentissages.

Les résultats de l'enquête par entretiens ne confirment qu'en partie ces tendances. L'analyse de contenu des réponses relatives au choix des objectifs a permis de dégager 14 thèmes. Les enseignants sont nombreux à se référer à leurs conceptions éducatives générales en rapport avec l'épanouissement personnel et la formation morale de l'élève. Cependant, leurs discours se focalisent plus précisément sur les caractéristiques propres de l'éducation physique, et, dans ce domaine, c'est la visée d'apprentissage qui est privilégiée. Apprendre, assimiler, progresser, savoir acquérir, intégrer sont mis au premier plan dans un but de transformation des élèves aussi bien d'un point de

vue moteur qu'intellectuel (leur apprendre à réfléchir sur ce qu'ils font). Le développement des capacités physiques organiques et foncières ainsi que l'apprentissage sportif constituent un pôle secondaire. Par la priorité donnée à l'apprentissage et aux progrès, l'ancrage scolaire de l'EPS sert de référence prioritaire dans la définition des objectifs au détriment de l'ancrage sportif. Nous l'avions déjà constaté lors de l'analyse des réponses aux questionnaires, l'EPS se positionne d'abord par rapport aux objectifs de l'institution scolaire comme pour mieux affirmer sa place au sein de l'école. Le domaine des loisirs associé à une pratique de type hédonique ou ludique ne

concerne qu'une fraction marginale de notre population. La recherche du plaisir des élèves est souvent évoquée de façon convenue, un peu comme un phénomène de mode.

Comme lors de l'enquête par questionnaire, le domaine de la morale et des valeurs reste le secteur privilégié par les enseignants exerçant en établissements défavorisés. Les caractéristiques du public scolaire s'imposent comme une contrainte incontournable avec laquelle ils déclarent devoir fonctionner. Certains le font clairement remarquer : « moi je trouve que c'est (*les objectifs*) très lié aux élèves, on n'a pas du tout les mêmes, enfin je n'ai pas du tout l'impression d'avoir des exigences spécifiques EPS, on travaille peu de techniques, on travaille peu d'observations, d'analyse du mouvement, d'analyse du jeu collectif, on travaille surtout sur l'élève, son comportement ». Au-delà du bon déroulement du cours, ce qui est recherché, c'est une réelle transformation des attitudes et des personnes comme le dit cette enseignante « si je les laisse faire ce qu'ils ont envie, ils ne progresseront jamais, ils ne changeront jamais par rapport à ce qu'ils sont ». Les caractéristiques des élèves induisent donc le choix du type d'objectifs à poursuivre, ici en l'occurrence, l'apprentissage de règles de vie et de valeurs morales, mais en aucun cas elles ne conduisent les enseignants à capituler dans leur entreprise de transformation et d'enrichissement des élèves.

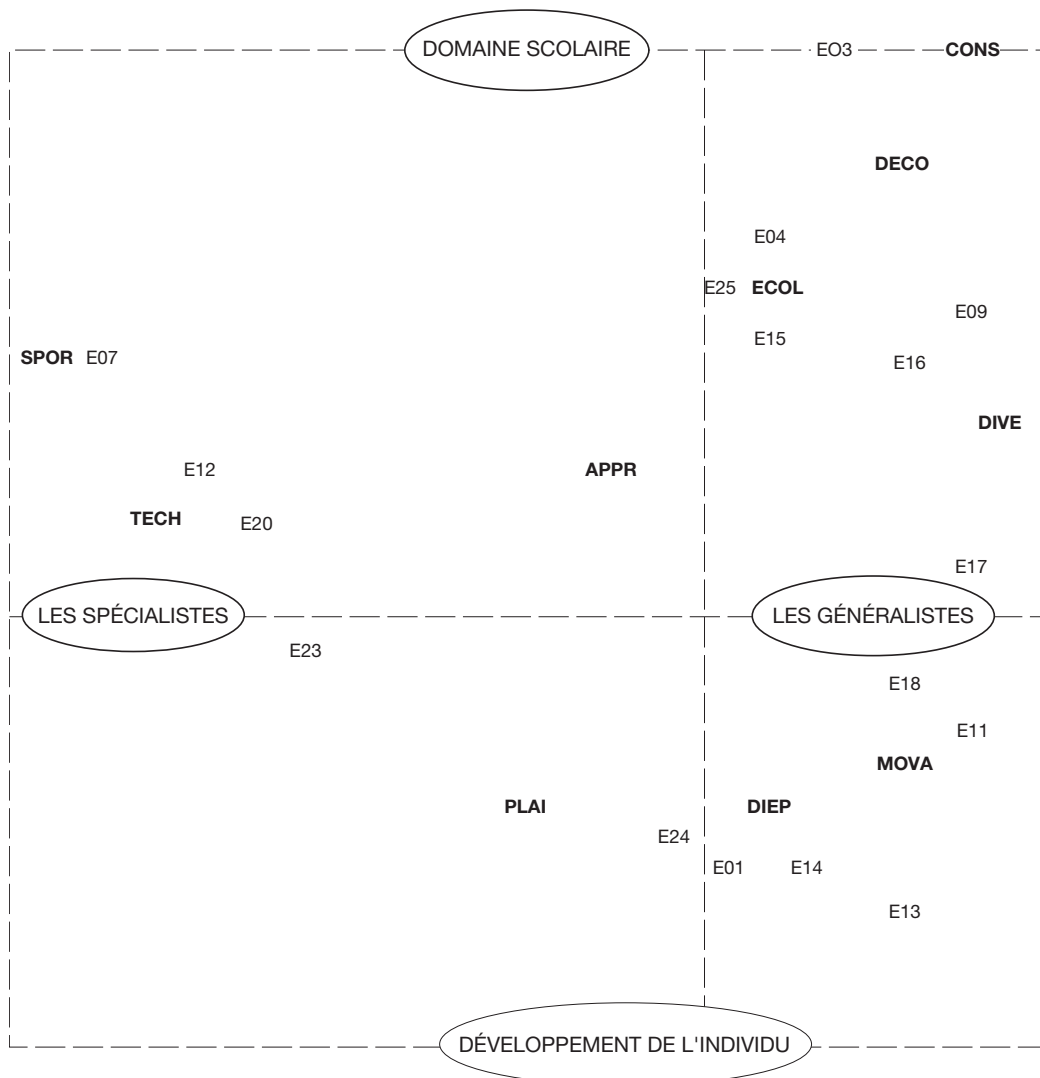
Cette tendance est confirmée lorsqu'on regarde les résultats relatifs à l'apprentissage et aux progrès moteurs. Six enseignants sur 12 exerçant en établissements défavorisés déclarent « rentrer dans une démarche d'apprentissage » et proposer « des contenus élaborés et ça fonctionne ». La menace d'une dérive exclusivement animatrice semble donc en partie écartée. Au contraire même, proposer aux élèves de solides contenus d'apprentissage constitue le moyen idéal de réconcilier avec l'école certains de ces élèves en rupture avec le système scolaire, ainsi un enseignant estime qu'il « y a un travail fort sur les contenus à faire de façon à motiver les élèves à rentrer dans l'activité et à ne penser plus qu'à ça ». Cette élaboration théorique a posteriori relève-t-elle d'une simple « stratégie de survie » (Woods, 1997) utilisée par les enseignants pour « sauver les apparences » et « échapper à la destruction de leur identité » ou bien ce choix est-il le reflet réel des contenus d'enseignement mis en œuvre dans ce type d'établissement ? L'enquête

ne nous permet pas de trancher. À l'opposé, on peut constater que les enseignants des établissements favorisés sont plus nombreux à se référer à des objectifs d'apprentissage (6 sur 10). Cet objectif semble aller de soi auprès d'élèves déjà bien adaptés aux exigences du système scolaire.

Étant donné le faible effectif de notre échantillon, un traitement statistique classique nous est apparu insuffisant. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes tournés vers l'analyse multidimensionnelle des données, nous avons donc pratiqué une analyse factorielle des correspondances sur l'ensemble des 14 thèmes afin de repérer les ressemblances et les dissemblances entre nos 25 enseignants. Le premier axe oppose deux groupes d'enseignants : d'un côté les partisans d'une approche généraliste et éducative de l'EPS axée sur la diversité des APS enseignées, sur la socialisation ainsi que le développement personnel de l'individu, et de l'autre des enseignants soucieux de transformer les individus par le biais des apprentissages et de l'acquisition de techniques sportives. Se dessine donc ici une première opposition entre « généralistes » et « spécialistes ». Alors que les enseignants exerçant en établissements défavorisés ou mixtes sont majoritaires dans le premier groupe, les « spécialistes » dispensent des cours d'EPS aussi bien auprès d'élèves favorisés que défavorisés. En quartiers difficiles, les enseignants ne renoncent donc pas à leur mission de transmission des connaissances au profit de visées exclusivement éducatives. Les deux orientations coexistent sans dérive animatrice ou éducative. Cette remarque est confirmée si on analyse les résultats du second axe factoriel sur lequel les objectifs scolaires s'opposent aux objectifs visant le développement social et individuel de l'individu. Les établissements à public défavorisé sont représentés aux deux extrêmes. Les enseignants des établissements à publics scolaires défavorisés bien que sur-représentés parmi les généralistes, sont également présents dans toutes les autres catégories.

Cette partie des résultats montre donc que, lorsqu'il est question d'objectif, les enseignants redonnent la priorité aux aspects moteurs. Cependant, à l'image de ce qui a été remarqué précédemment, ils persistent dans une démarche généralisante évacuant toute approche sportive ou techniciste. Cette tendance générale ne se vérifie pas quel que soit le type de public scolaire, l'amé-

Plan des facteurs 1 et 2.
Facteur 1 sur l'axe horizontal, facteur 2 sur l'axe vertical.



Le domaine scolaire s'oppose au domaine du développement de l'individu sur l'axe 1 tandis que les généralistes s'opposent aux spécialistes sur l'axe 2.

*Variables : pour « Exav » lire **Domaine extra scolaire et de l'avenir des élèves**, pour « Diep » lire **Développement individuel et épanouissement personnel de l'élève**, pour « Mova » lire **Domaine de la morale et des valeurs, socialisation, règles de vie, citoyenneté**, pour « Appr » lire **Apprentissage et progrès moteurs**, pour « Ecol » lire **Problématique générale relative à l'école et à la lutte contre l'échec scolaire**, pour « Plai » lire **Plaisir des élèves**, pour « Deco » lire **Développement cognitif**, pour « Meth » lire **Objectifs de méthode**, pour « Orfo » lire **Développement organique et foncier**, pour « Sp » lire **Accès à la pratique sportive et à la compétition**, pour « Dive » lire **Diversité des APS et des situations d'apprentissage**, pour « Techn » lire **Transmission de modèles techniques**, pour « Cusp » lire **Accès à la culture sportive**, pour « Cons » lire **Démarche de construction par l'élève**.*

Individus :

Enseignants exerçant en établissements défavorisés : E02, E04, E05, E08, E09, E11, E14, E17, E20, E22, E23, E25.
 Enseignants exerçant en établissements favorisés : E01, E03, E06, E07, E10, E12, E13, E15, E18, E19. Enseignants exerçant en établissements mixtes : E16, E21, E24.

lioration de la vie en groupe constitue l'objectif principal en établissements très défavorisés. Cependant dans les entretiens, les enseignants de ces établissements implantés en quartiers difficiles revendiquent un rôle dans l'amélioration des apprentissages de leurs élèves.

Pour les deux axes d'analyse envisagés, définition des contenus jugés légitimes et effets éducatifs attendus, on peut donc noter d'importantes convergences de résultats. Les savoirs en EPS ne semblent pas se distribuer de façon uniforme dans tous les établissements scolaires, des variations considérables apparaissent selon le lieu d'implantation des collèges. En établissements défavorisés l'accent est nettement mis sur la formation d'un citoyen responsable, sur l'inculcation de valeurs morales, ainsi que sur l'amélioration des relations de groupe. C'est dans ces domaines de la socialisation, de l'apprentissage de règles de vie collective que les enseignants situent les carences de leurs élèves.

Auprès d'élèves issus de milieux favorisés, les enseignants élargissent la gamme de leurs objectifs. Les efforts se recentrent toutefois sur l'enfant, son épanouissement et son développement personnel. L'école peut s'offrir le luxe d'être à la fois lieu d'apprentissage et de plaisir. Toutes les formes de projet éducatif cohabitent, la pratique sportive spécifique y trouve sa place autant que le développement d'une motricité générale. Face à ce type d'élèves, les enseignants se donnent toute liberté.

CONCLUSION

L'ensemble de ces résultats contribue à montrer que l'enseignement de l'EPS est diversifié, certains diront éclaté. Nous avons pu constater que ces variations se trouvent sous l'influence de variables sociologiques clairement identifiées. Ce constat peut-il nuire au développement de cette discipline d'enseignement ? Sera-t-il « possible d'élaborer une culture scolaire qui ne soit pas un sous-produit dérisoire de la culture mais une contribution originale ? » (Marsenach, 1997, p. 75). Pratiques sportives, pratiques scolaires et pratiques de loisirs se disputent la primauté en EPS. Les définitions de la culture corporelle scolaire se différencient selon les publics scolaires

auxquels elles s'adressent et selon les enseignants qui lui donnent vie. Cette diversité est sans aucun doute le signe d'un formidable pouvoir créateur des enseignants qui montrent leur capacité à s'adapter aux mutations profondes de la société. Cependant, cet émiettement nuit inévitablement au pouvoir formateur et à la crédibilité de cette discipline d'enseignement qui est dès lors dans l'incapacité de répondre aux exigences de la société en matière de cohésion sociale. La nécessité de s'adapter à l'évolution des publics scolaires sans pour autant créer de nouvelles inégalités s'impose comme une réalité incontournable. Entre « un différentialisme de ségrégation » et « un universalisme ethnocentrique et dominateur » (Héran, 1991, p. 463) une voie intermédiaire est sans doute à rechercher.

En effet, l'école doit tout mettre en œuvre pour éviter un glissement de la différenciation pédagogique à la ségrégation sociale. La différenciation se manifeste principalement par un ajustement des contenus aux caractéristiques sociales des publics scolaires. Cette différenciation devient hiérarchisation à partir du moment où ce qui est transmis en établissements défavorisés ne correspond pas exactement au projet de formation des enseignants et même se trouve parfois très largement en deçà de leurs espérances. Les contenus eux-mêmes, les formes de transmission mais également les objectifs sont transformés et adaptés aux élèves. Alors qu'en établissements favorisés on vise l'acquisition d'une culture corporelle plurielle et diversifiée, en établissements défavorisés le choix se restreint à une éducation physique à dominante sportive. La perspective d'une distribution égalitaire des savoirs et des compétences apparaît donc lointaine et même inaccessible « dans une société nécessairement différenciée » (Tanguy, 1983, p. 253). Cependant, on doit tout de même « s'interroger sur les fondements de cette distribution » qui, en EPS, sépare apprentissage lié au développement individuel des élèves et apprentissage de valeurs sociales, pratique d'APS en milieu standardisé et pratique d'APS en milieu incertain, pratiques corporelles diversifiées, plurielles, et pratiques à dominante essentiellement sportive. Par conséquent, finalement, ces différences conduisent à élargir, voire à enrichir, ou au contraire à restreindre, voire à appauvrir, le champ des pratiques corporelles proposées. Par ce processus « d'appropriation » et de « privation » de savoirs, l'école tend ainsi à consolider les méca-

nismes par lesquels les « rapports de domination (entre classes sociales) se réalisent » (Tanguy, 1983, p. 253).

Pour l'heure, nous retiendrons de ce travail que l'école se trouve devant un difficile dilemme qui consiste à parvenir à consolider son unité tout en respectant la diversité des publics scolaires qui la fréquentent. Gérer cette difficulté avec succès constitue sans doute le défi des années à venir. Comment établir ce délicat équilibre qui implique de respecter les différences sans renoncer à la transmission d'un minimum culturel commun indispensable à la formation de tout citoyen ? L'EPS, au même titre que les autres disciplines d'enseignement, est directement concernée par ce questionnement. Les contenus d'enseignement en EPS devront nécessairement s'établir à partir de cette subtile combinaison entre relativisme et universalisme, il ne sera plus possible de faire l'impasse sur la diversité socio-culturelle des élèves. Les enseignants devront adapter leur système d'intervention pédagogique à l'évolution des publics scolaires. Cet effort passera à la fois par une meilleure maîtrise et une efficace gestion de la distance culturelle qui les sépare de leurs élèves. Il est trivial en sociologie de constater que « l'enseignant communique mieux avec les enfants qui lui ressemblent » (Haramain, Hutmacher, Perrenoud, 1979, p. 258), c'est-à-dire ceux avec lesquels

existe une certaine proximité sociale et culturelle. Si l'on s'en tient aux données statistiques, il semblerait que la distance culturelle entre une majorité d'enseignants et certaines catégories d'élèves issus des couches les plus défavorisées de la population persiste avec ce que cela implique en termes de difficultés dans la transmission de normes et de valeurs qui ne sont aucunement partagées par les uns et par les autres. Nombreux sont les sociologues qui ont montré que cette situation est génératrice d'inégalités sociales de réussite. Cette distance culturelle entre enseignants et élèves constitue un facteur explicatif fort de la distribution inégalitaire des connaissances à l'école. Comment surmonter cette difficulté ? Comme le soulignent A. Haramain, W. Hutmacher et P. Perrenoud, « ce n'est pas la distance culturelle qu'il faut affaiblir mais seulement ses effets négatifs » et ils ajoutent « le pluralisme culturel et la décentration du maître par rapport à sa propre culture devraient être, dans ce sens, la stratégie d'inversion de l'un des principaux mécanismes générateurs d'inégalités » (Haramain, Hutmacher, Perrenoud, 1979, p. 259). Cette proposition pourrait avantageusement inspirer les orientations mises en œuvre dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants.

Marie-Paule Poggi-Combaz
UFRSTAPS Besançon

NOTE

(1) Les résultats présentés dans le cadre de cet article sont issus d'une thèse dont nous avons extrait une partie des données relatives au choix des contenus d'enseignement et notamment celle relative aux variations liées au type de public scolaire. Poggi-Combaz M.-P.

Quelles pratiques corporelles au collège ? L'EPS sous l'angle de la sociologie des parcours scolaires, thèse pour le doctorat en Sciences sociales, Université René Descartes, Paris V, 2000, 594 p, directeur : P. Parlebas.

BIBLIOGRAPHIE

- ARNAUD P. (1982). – **Les savoirs du corps. Éducation physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français.** Lyon : PUL.
- BARDIN L. (1983). – **L'analyse de contenu.** Paris : PUF.
- BOURDIEU P. (1966). – L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. **Revue française de sociologie**, p. 325-347.
- BOURDIEU P. (1984). – **Questions de sociologie.** Paris : Les Éditions de Minuit, 1980, éd. augm. 1984.
- BOURDIEU P., avec Loïc J.-D. Wacquant. (1992). – **Réponses. Pour une anthropologie réflexive.** Paris : Seuil.
- CUKROWICZ H. (1993). – Choisir ses voisins ? **Revue française de sociologie**, vol. XXXIV-3, p. 367-393.
- DURKHEIM E. (1895/1983). – **Les règles de la méthode sociologique**, 1^{er} éd. 1895, Paris : PUF, 21^e éd. 1983, 150 p.
- FAURE J.-M. (1983). – Classes sociales et usages sociaux de l'eau. **Motricité humaine**, n° 1, p. 39-44.

- FORQUIN, J.-C. (1989). – École et Culture. **Le point de vue des sociologues britanniques**. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- HARAMEIN, A., HUTMACHER, W., PERRENOUD P. (1979). – Vers une action pédagogique égalitaire : pluralisme des contenus et différenciation des interventions. **Revue des sciences de l'éducation**, vol. V, n° 2, p. 227-270.
- HÉRAN F. (1991). – Sociologie de l'éducation et sociologie de l'enquête : réflexions sur le modèle universaliste. **Revue française de sociologie**, vol. XXXII-3, p. 457-491.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1984). – **Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire**. Paris : PUF.
- LANGOUËT G., LÉGER A. (1991). – **Public ou privé ? Trajectoires et réussites scolaires**. Paris : Publidix.
- LÉGER A. (1983). – **Enseignants du secondaire**. Paris : PUF.
- LELIÈVRE C. (1996). – **L'école « à la française » en danger ?** Paris : Nathan.
- MARSENACH J. (1997). – Traits caractéristiques, rôle, fonctions de l'EPS selon une approche de séances pratiquées dans les collèges. *In* B.X. René (dir.), **À quoi sert l'éducation physique et sportive ?** (dossiers EPS ; n° 29), p. 74-79.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE (1999). – **Un lycée pour le XXI^e siècle**.
- PARLEBAS P. (1986). – **Éléments de sociologie du sport**. Paris : PUF.
- TANGUY L. (1983). – Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. **Revue française de sociologie**, vol. XXIV, p. 227-254.
- TANGUY L., AGULHON C., ROPÉ, F. (1984). – L'enseignement du français au LEP, miroir d'une perte d'identité. **Études de linguistique appliquée**, n° 54, p. 39-68.
- TRANCART D. (1993). – Quelques indicateurs caractéristiques de collèges publics : évolution de 1980 à 1990 dans sept académies. **Education et formation**, n° 35, p. 21-27.
- WOODS P. (1997). – Les stratégies de « survie » des enseignants. *In* J.-C. Forquin, **Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes**. Paris, Bruxelles : De Boeck et Larcier, p. 351-376.

ANNEXES

Annexe I. – Typologie des collèges de Rennes et de Lyon

Caractéristiques des classes issues de la CAH. Collèges de Rennes et de Lyon

Dans un premier temps, nous avons pris en compte les valeurs réelles que prennent dans les classes les variables considérées, ce qui a donné le résultat qui se trouve dans le tableau suivant.

	Agri.	Art. co	CPIS	PI	Emp.	Ouv.	Retr.	Chôm.	Autre	Total
Classe 1	24,5	11,8	5,3	9	10,1	30,8	0,4	7,3	0,8	100
Classe 2	8,3	13,3	8,2	13,4	14,1	33,8	1,1	7,3	0,5	100
Classe 3	0,5	8,4	45,5	17,2	12,9	10,1	0,7	3,5	1,2	100
Classe 4	2,6	7,6	12,2	20,3	15,1	33,2	1,2	6,9	0,9	100
Classe 5			9,5	15,3	24,5	30,4	1,3	11,8	1	100
Classe 6	0,4	4,8	5,2	10,4	11,4	45,7	2,8	18	1,3	100
Classe 7			8,5	12,6	11,8	45,7	0,6	7,1	0,6	100
Classe 8	1,1	8	21,2	20,7	18,9	22,7	0,9	5,8	0,7	100
Classe 9	1,8	6,9	11,1	16,4	15,7	32,5	1,1	9,9	4,6	100
Total	3,8	8,5	13,6	16,1	15,6	32	1,2	8,3	0,9	100

(Pour « Agri. » lire *agriculteurs*, pour « Art. co. » lire *artisans commerçants*, pour « CPIS » lire *cadres et professions intellectuelles supérieures*, pour « PI » lire *professions intermédiaires*, pour « Emp. » lire *employés*, pour « Ouv. » lire *ouvriers*, pour « Retr. » lire *retraités*, pour « Chôm. » lire *chômeurs*).

Cette classification a permis de constituer 9 classes d'établissements relativement homogènes du point de vue des caractéristiques sociales des élèves.

Annexe II – Caractéristiques de l'échantillon entretien

Nombre de collèves et nombre d'enseignants par classe dans notre échantillon

	Composition sociale majoritaire de l'établissement	Collèves		Enseignants	
		Effectif	%	Effectif	%
Classe 1	Agriculteurs défavorisés	15	3,6	12	2,3
Classe 2	Artisans commerçants	76	18,4	55	10,4
Classe 3	Très favorisés	20	4,8	31	5,9
Classe 4	Professions intermédiaires	60	14,5	93	17,5
Classe 5	Employés	35	8,5	40	7,5
Classe 6	Ouvriers défavorisés	45	10,9	64	12
Classe 7	Ouvriers	47	11,4	61	11,5
Classe 8	Classes moyennes favorisées*	104	25,2	160	30,1
Classe 9	Mixte**	11	2,7	15	2,8
	Total	413	100	531	100

* La classe « Classes moyennes favorisées » est une classe à dominante professions intermédiaires mais aussi cadres et professions intellectuelles supérieures et employés.

** La classe « Mixte » est une classe dont la représentation de chacune des catégories sociales est proche de la moyenne de l'échantillon.

Annexe III – Analyse de contenu des réponses à la question relative à la définition du contenu légitime de l'EPS

(libellé de la question : « qu'est-ce qu'il vous paraît indispensable d'enseigner au collève ? »)

1 – Domaine de la morale et des valeurs :

Est visée « l'expression de principes généraux, d'orientations fondamentales » vers lesquels les enseignants déclarent tendre. Il s'agit de valeurs et de normes de comportement qui sont très générales comme le civisme, la tolérance, le respect. Tout ce qui concerne l'amélioration du rapport entre les élèves comme la socialisation ou l'apprentissage de la vie en groupe y tient une place importante. (Exemples : respect, civisme et citoyenneté, entraide, solidarité, tolérance, vie en groupe, socialisation, rapport aux autres, vivre ensemble, écouter les autres).

2 – Développement personnel et vie affective de l'élève :

Cette catégorie regroupe tout ce qui caractérise l'élève d'un point de vue psycho-affectif comme par exemple sa motivation, ses initiatives et ses projets personnels ou bien sa vie émotionnelle. (Exemples « développement personnel » : épanouissement, sens critique, confiance en soi, connaissance de soi, autonomie, auto-évaluation,

découverte de soi, créativité, aider l'élève à se transformer, projet personnel de l'élève, initiative, esprit critique, responsabilité, disponibilité, investissement personnel de l'élève, capacités d'adaptation, persévérance, rigueur, volonté de réussir, goût de l'effort). (Exemples « vie affective » : émotion, plaisir, plaisir et envie de pratiquer, motivation à l'égard de l'activité physique).

3 – Développement cognitif :

Est recherchée l'acquisition de savoirs pratiques ou théoriques relatifs soit à l'activité de l'élève (compréhension de ce que l'on fait) soit à une ou des APS particulières (connaissances du règlement, du vocabulaire spécifique à l'activité).

4 – Domaine moteur : il se divise en trois sous-thèmes :

4.1 celui de la motricité générale : sont évoqués le développement de capacités générales ou généralisables, celui de la coordination, des capacités motrices ou habiletés motrices, de l'intelligence motrice, de l'adaptation, de principes d'action, de la disponibilité motrice ;

4.2 celui du développement physiologique : sont évoqués le développement organique et foncier, la dépense énergétique, l'engagement physique des élèves, prise de risque, le goût de l'effort physique, le développement des capacités physiques, le besoin de se dépasser ;

4.3 celui des apprentissages moteurs et scolaires : est évoquée la capacité à utiliser ses erreurs, à faire les relations procédés-résultats, à apprendre à gérer son potentiel, à optimiser ses apprentissages, à respecter les consignes. Les notions de rendement, d'efficacité et de développement des processus d'apprentissage sont fréquemment utilisées. La référence à la psychologie cognitive est parfois explicite.

5 – Référence aux progrès de l'élève.

6 – Référence à un apprentissage fondamental ou à des apprentissages fondamentaux, à des acquisitions de base, à des sports de base ayant un caractère légitime, universel. Il est par exemple fait référence à la notion de patrimoine culturel ou encore à un contenu minimum de référence, à des niveaux planchers dans différentes APS.

7 – Référence à des méthodes d'enseignement considérées comme « actives » : il est question de situations problèmes, aménagement du milieu, de travail par ateliers, de pédagogie de la découverte, de mettre l'élève dans des situations variées, de travail par le jeu. (Exemples : rendre les élèves actifs, rendre l'élève acteur de ses transformations).

8 – Référence au temps hors scolaire des élèves : il s'agit soit de l'immédiat extra-scolaire (comme par exemple les loisirs), soit de l'avenir plus lointain des élèves c'est-à-dire le post-scolaire (comme par exemple l'évocation de la vie physique d'adulte, la référence à l'utilité sociale future de ce qui est enseigné ou encore la nécessité de donner du sens à ce qui est enseigné).

9 – Référence à la santé, l'hygiène ou la sécurité

10 – Réponses en termes de liste d'APS ou de familles d'APS.

11 – Référence au sport et à la culture sportive : apprentissage de techniques sportives, apprentissage de règlements sportifs, production de performance.

12 – Référence à la diversité des APS enseignées ou au contraire à la restriction des APS enseignées :

12.1 diversité, équilibre entre les familles, palette d'APS ;

12.2 restriction.

13 – Référence à l'interdisciplinarité, au rapport avec les autres disciplines d'enseignement ou plus généralement à la vie de l'établissement.

14 – Référence aux méthodes de travail, d'acquisition.

15 – Référence à la prise en compte des caractéristiques des élèves.

16 – Référence à la culture sportive et aux pratiques sociales de référence.

17 – Référence au rapport au corps : découverte, connaissance, respect du corps, sa domination.

18 – Discussion autour de la transversalité : transfert et/ou développement d'une motricité spécifique à une ou des APS :

18.1 transversalité ;

18.2 spécificité.

19 – Référence au statut des APS dans l'enseignement de l'EPS : les APS sont déclarées comme étant un support. (Exemples : refus de répondre en termes d'APS. Peu importe l'APS..., quelle que soit l'APS pratiquée...).

