

# PROCESSUS DE CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE (EPS)

THÉRÈSE ROUX-PEREZ\*

## Résumé

*L'article appréhende, au travers des représentations sociales et professionnelles, la construction identitaire chez les enseignants d'EPS, dans sa dimension complexe et dynamique. L'identité professionnelle s'inscrit dans un processus au sein duquel le sujet met en œuvre des stratégies d'adaptation vis-à-vis de l'évolution de la profession. S'appuyant tantôt sur une appartenance au groupe, tantôt sur des formes de différenciation, tantôt sur la singularité de son contexte professionnel, l'enseignant élabore une identité plurielle et composite, faite d'ajustements multiples, de bricolages, pour construire un monde cohérent et lui donner sens au quotidien. Les résultats nous conduisent à envisager l'identité à différentes échelles. À l'échelle du collectif, des sous-groupes professionnels puis de l'individu dans la singularité de son processus identitaire lié à son histoire et à la diversité des contextes qu'il traverse.*

143

## Abstract

*This paper provides a basis of analysis for the process of building a professional identity among physical education teachers, through a study of social and professional attitudes and perceptions and the complexity and changing nature of this identity. Professional identity evolves in a process in which the individual teacher applies strategies allowing him to adapt to the evolution of the job by elaborating a multifaceted composite identity which he or she constantly adjusts. To do this, he or she can rely on the professional group to which he belongs, on his own attitudes and perceptions, or on the uniqueness of his professional context. Doing so, he or she builds a coherent*

\* - Thérèse Roux-Perez, IUFM des Pays de Loire, CREN, Nantes.

*environment and gives meaning to his day to day responsibilities. The results of this research allow a clearer understanding of identity on three levels: a collective level, a professional subgroups level and an individual level, involving the uniqueness of the identity building process linked to the individual's professional past and the many different contexts he has found himself in.*

## INTRODUCTION

Située au sein du système scolaire de manière particulière par rapport aux autres disciplines (appartenance à un autre ministère, statut minoré du corps à l'école, etc.), l'Éducation Physique et Sportive (EPS) a pris un tournant institutionnel en intégrant, dès 1981, le ministère de l'Éducation nationale, confirmant ainsi son statut de discipline d'enseignement à part entière. Durant la période qui a suivi, sa contribution aux réflexions concernant l'évolution du système éducatif fut marquée par la parution de nombreux textes officiels (1985, 1986, 1987, 1988). L'analyse de ces textes durant la période 1967-2000, a permis d'identifier un ensemble d'éléments révélateurs de l'évolution disciplinaire. Les contenus spécifiques de l'EPS rendent compte de continuités et de changements : continuité des finalités, des valeurs et des objectifs disciplinaires, changement dans le statut accordé à l'élève qui devient acteur de ses apprentissages. Placer l'élève au centre des préoccupations éducatives a induit la transformation des pratiques professionnelles : construction de projets pédagogiques, traitement didactique des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) (1), réflexion sur les contenus à enseigner et sur les modalités d'évaluation, mise en place de procédures pédagogiques nouvelles (différenciation, évaluation formative, gestion de la mixité, etc.). Ces « objets professionnels » (Moliner, 1993) ont été appréhendés de façon très différente par les enseignants d'EPS qui, pour certains, se sont inscrits dans la dynamique, alors que d'autres, se sentant en décalage avec les compétences professionnelles nouvelles exigées par l'institution ont eu tendance à résister à ce changement en estimant que l'EPS était en train de perdre son identité. Pour rester en cohérence avec eux-mêmes et construire du sens dans leur action au quotidien, ils ont alors investi des espaces de liberté, privilégiant certains aspects du métier et développant des stratégies professionnelles multiples.

---

1 - Les nombreuses pratiques physiques compétitives ou de loisir sont regroupées à l'intérieur du monde de l'EPS (et notamment dans les textes officiels) sous le terme générique d'Activités Physiques et Sportives (APS). En 1996, le sigle APS intègre les activités physiques Artistiques. Ainsi, le sigle se transforme et devient : Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA).

En fait, au-delà d'un idéal professionnel commun permettant la défense du groupe professionnel et son maintien dans l'école (Couturier et Duret, 2000), les enseignants véhiculent un ensemble de valeurs et de croyances, partagées avec d'autres, compatibles avec leurs pratiques professionnelles ou personnelles et repérables à travers leurs représentations du métier, des autres et d'eux-mêmes (Roux-Perez, 2001). En construisant ces représentations, les enseignants réduisent d'éventuelles dissonances avec leur environnement humain (les autres acteurs) et institutionnel (les textes officiels).

En effet, les représentations sociales, en tant que formes de connaissances porteuses de valeurs, donnent sens à la pratique et légitiment une certaine « vision du monde » (Moscovici, 1961). Elles servent à agir et réagir face à l'environnement tout en conservant un équilibre cognitif dans un contexte professionnel particulier. En ce sens, les représentations sont des matrices d'action qui contribuent à la construction des identités professionnelles (Barbier, 1996 ; Blin, 1997 ; Camilleri, 1990 ; Dubar, 1991 ; Tap, 1980). À ce titre, l'implication professionnelle constitue un révélateur des conduites d'un sujet dans les rapports qu'il établit avec son environnement. Si les représentations professionnelles sont en lien avec la pratique, l'identité et les savoirs professionnels, l'implication surplombe ce système et en représente la ressource énergétique (Mias, 1998). Les enseignants privilégient des implications à l'intérieur ou à l'extérieur du système scolaire lorsqu'elles prennent sens pour eux et donnent une cohérence à leur action. Le degré de reconnaissance et le sentiment de contrôle de la situation qui en résultent peuvent conduire à des réorganisations partielles du système des valeurs, des représentations et des pratiques professionnelles.

Dans cette étude, l'identité professionnelle des enseignants d'EPS est envisagée dans une dimension à la fois « spatiale » et « temporelle » (Roux-Perez, 2001). Elle est questionnée à travers les représentations portant sur des « objets professionnels » identifiés à la lecture des textes officiels. Ces représentations apparaissent comme sensiblement différentes selon que l'on se place au niveau du collectif des professeurs d'EPS, au niveau des sous-groupes professionnels ou, plus précisément, au niveau de l'individu inscrit dans un contexte professionnel particulier. Ceci constitue une dimension « spatiale », liée à la prise en compte de l'identité professionnelle à différentes échelles. Complémentairement, l'articulation entre discipline, groupe professionnel et individu n'est jamais définitive et s'inscrit dans une dimension temporelle. L'ensemble permet au sujet de construire des cohérences provisoires, dans une temporalité laissant place à d'éventuelles adaptations (Dubar, 2000 ; Lahire, 1998 ; Lautier, 2001 ; Peyronie, 1998).

## MÉTHODE

Au niveau méthodologique, deux approches ont été utilisées. Une première enquête quantitative, réalisée en 1998, a porté sur un échantillon de 381 enseignants issus de trois académies différentes (Nantes, Créteil et Corse) (2). Un questionnaire a été élaboré à partir des réponses à notre enquête exploratoire (Roux-Perez, 1994). Les données ont été traitées avec le logiciel d'enquête Modalisa (version 3.8). Une partie des résultats, fondée essentiellement sur des tris à plat, a mis en relief une forme d'identité collective. Par ailleurs, des profils identitaires réalisés en 1994, sur la base de 15 entretiens semi-directifs, ont été repris en 1998. Portant initialement sur les représentations professionnelles et les modes d'implication privilégiés à l'intérieur ou à l'extérieur du système scolaire, ils ont pu être développés en repérant les modalités en attirance ( $\chi^2$  au seuil significatif de 0.05) (3) ; cette opération systématique a permis d'appréhender à plus grande échelle les profils identifiés en 1994.

Une deuxième enquête qualitative a complété ces premières données. Des entretiens semi-directifs ont été effectués avec 21 sujets durant l'année 1999-2000. 10 ont été retenus. 5 d'entre eux sont issus du corpus du questionnaire et choisis sur la base des différents types d'implication dans ou hors de l'école. 5 sont issus du corpus de l'enquête exploratoire (1994). Très représentatifs des profils construits à l'issue de ce travail, ils permettent, par un suivi des enseignants sur plusieurs années, de mieux appréhender la dynamique identitaire à travers les permanences, les inflexions, les modifications, voire les ruptures. Nous avons choisi de traiter ces entretiens à partir d'une analyse structurale du discours (Demazière et Dubar, 1997).

146

## RÉSULTATS

Les résultats conduisent à envisager le processus de construction identitaire à différentes échelles : celle du collectif des enseignants d'EPS en tant que groupe professionnel, celle des sous-groupes le constituant organisés autour de valeurs et représentations plus ou moins partagées, et celle de l'individu inscrit dans un contexte de travail particulier.

---

2 - 654 questionnaires ont été envoyés pour diffusion auprès des enseignants d'EPS : 100 dans l'académie de Corse, 200 dans l'académie de Créteil et 354 dans l'académie de Nantes.

3 - L'intitulé de ces modalités est retranscrit entre guillemets et en italique dans le texte.

## Une identité collective

Une série de questions portait sur « l'histoire sportive », la formation, le parcours professionnel et le rapport au métier. Elle était complétée par des questions ouvertes permettant de comprendre au travers des représentations professionnelles, comment les enseignants d'EPS percevaient l'évolution disciplinaire et les changements dans les pratiques professionnelles.

La synthèse des réponses aux questions ouvertes du questionnaire permet de dresser une « cartographie » de la profession. Plus précisément, l'identité du groupe professionnel se fonde sur deux représentations collectives fortes ; l'analyse de contenu réalisée à partir des « mots qui caractérisent l'EPS aujourd'hui » montre que : a) pour 28 % des enseignants, « *la relation à l'élève* » est privilégiée en EPS et b) pour 16 % des enseignants, cette discipline permet l'accès à des « *valeurs éducatives* » (développement de la santé, de la sécurité, de la solidarité, de l'autonomie, de la citoyenneté). Par ailleurs, les enseignants d'EPS repèrent les changements au sein de la discipline à travers la « *réflexion sur la didactique de l'EPS* » (28 %), la « *centration sur l'élève* » (22 %) et « *l'évolution de l'évaluation* » (21 %). Les recommandations institutionnelles semblent intégrées dans les discours. Reconnaisant que les relations enseignant-élèves se sont modifiées, les enseignants situent majoritairement l'EPS comme une discipline scolaire qui ne se confond plus avec le sport fédéral dans le sens où elle vise la réussite de tous les élèves. Enfin, un travail d'équipe leur semble incontournable pour construire un projet pédagogique d'EPS cohérent. Cette appropriation de la demande institutionnelle ne les empêche pas d'exprimer des difficultés au quotidien. Elles sont « *d'ordre pédagogique* » (18 %) et « *didactique* » (17 %) ; elles touchent aussi aux « *conditions de travail* » (16 %) et, plus largement, au « *malaise de l'école face à la société* » (15 %).

147

À la suite de ce travail autour de l'identité collective des enseignants d'EPS, il est possible de construire une sorte de « portrait-type », pensé comme une synthèse des représentations collectives sur cette profession. Un regard sur le métier porté par les enseignants qui le font, au quotidien. L'enseignant d'EPS est perçu avant tout comme un « *éducateur* » (33 %), un « *animateur* » (16 %) et un « *accompagnateur-guide* » (14 %). Du point de vue des qualités professionnelles, il est capable de « *construire des contenus pour que l'élève progresse* » (22 %) et sait « *être en relation* » (15 %). D'autres compétences lui sont nécessaires dans l'exercice du métier : il doit « *s'adapter* » rapidement au contexte du cours (10 %) et bien « *connaître la psychologie de l'adolescent* » (9 %).

Au-delà de cette identité collective fondant en quelque sorte une culture commune, l'enquête montre des clivages importants au sein du groupe professionnel. Des « profils identitaires » d'enseignants d'EPS ont été élaborés sur la base des modes

d'implication privilégiés et du système de valeurs et de représentations sous-jacentes. Un travail de synthèse a permis de dégager des caractéristiques dominantes, des idéaux-types auxquels un certain nombre d'enseignants se rattachent. Ils rendent compte d'une identité professionnelle « partagée » par des sous-groupes professionnels.

## Appartenances et clivages en interne

À cette échelle, l'identité professionnelle apparaît comme plurielle et composite et conduit à la construction de cinq profils identitaires : les enseignants « entraîneurs », « compétiteurs », « éducateurs », « acteurs institutionnels » et « critiques » dont nous proposons quelques caractéristiques (4).

### **Le groupe des enseignants « entraîneurs »**

Pour ce groupe, constitué majoritairement d'enseignants masculins se situant dans une tranche d'âge supérieure à 40 ans, l'implication dominante est externe au milieu scolaire. Leur engagement en club au titre d'entraîneur s'inscrit dans la durée et ne se limite pas à des tâches d'entraînement. Possédant en moyenne deux diplômes sportifs, ils continuent à se former par le biais de stages fédéraux. Certains d'entre eux pratiquent encore en compétition de même que leurs enfants qui évoluent majoritairement au niveau régional. On repère donc l'importance d'une « culture club » au sein de la famille.

148

Pour ces enseignants, le « professeur d'EPS idéal » maîtrise de nombreuses APSA et peut établir de bonnes relations avec les élèves grâce à la pratique sportive. De ce point de vue, ils expriment un décalage avec l'évolution actuelle de l'EPS dont ils ne sont pas convaincus de l'utilité, dans la mesure où les procédures proposées diminuent sensiblement le temps consacré à la pratique. Ainsi, le groupe minore la « réflexion didactique » et la mise en place d'un « projet pédagogique » nécessitant des concertations entre enseignants pour structurer l'enseignement de l'EPS sur une base commune. La distorsion entre ce qui leur est demandé et ce qu'ils font, est réglée en partie par le développement de certains domaines de leur profession comme l'animation de l'Association Sportive au sein de l'établissement scolaire.

---

4 - Cette étude est développée dans un article de la revue *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, « Identité professionnelle et mode d'implication privilégiés chez les enseignants d'EPS », vol. 36, n° 4, 2003, pp. 37-68.

### **Le groupe des enseignants « compétiteurs »**

Pour ce groupe, constitué majoritairement d'enseignants masculins âgés de 20 à 40 ans, l'implication dominante est externe au milieu scolaire. Ils pratiquent un sport de compétition de façon assidue. Quelques uns sont entraîneurs et se forment aussi en milieu fédéral.

L'idée d'un « enseignant idéal » qui « s'adapte vite par rapport à l'essentiel », « maîtrise les APSA » et reste actif sur le plan sportif semble en cohérence avec leur mode d'implication privilégié. Se situant assez peu en décalage avec l'évolution des textes, ils en valorisent certains aspects pour trouver une cohérence forte avec leurs propres conceptions. Ils privilégient, par exemple, la dimension motrice de l'EPS (sa spécificité) et accordent une valeur particulière au développement de la santé par la pratique « raisonnée » des APSA.

### **Le groupe des enseignants « éducateurs »**

Pour ce groupe, qu'aucun élément en termes de sexe ou d'âge ne semble caractériser, l'implication dominante est interne au milieu scolaire. Pour la plupart, ces enseignants n'ont jamais été entraîneurs de club. Privilégiant la relation pédagogique, ils s'intéressent à la « réussite de tous » les élèves, ce qui semble en phase avec leur motivation initiale pour le métier liée à la possibilité, dans cette discipline, d'un « autre regard sur l'élève » et d'une « relation privilégiée » avec celui-ci. On peut donc dire que les valeurs se situent autour de l'élève à éduquer, ce qui contribue à un « très fort » niveau de motivation pour l'enseignement de l'EPS, discipline envisagée du point de vue de son utilité sociale.

149

L'image du « professeur d'EPS idéal » est celle d'un éducateur, pédagogue, polyvalent dans sa discipline, ouvert sur les autres enseignements et investi dans l'établissement. La recherche de réussite du plus grand nombre les amène à valoriser la réflexion sur les contenus pour qu'ils soient accessibles et permettent à chacun de progresser. Le métier le plus proche de celui d'enseignant est celui de « guide-accompagnateur ». Pour ce groupe, l'enseignement s'organise autour de valeurs éducatives sans oublier la possibilité d'accès, pour tous, aux pratiques corporelles. De ce point de vue, ils s'inscrivent dans le sens de la loi d'orientation (1989) et des textes officiels spécifiques à l'EPS qui en sont un prolongement. Ainsi, l'évolution de la discipline est perçue positivement dans la mesure où elle positionne l'élève au cœur même des préoccupations pédagogiques.

### **Le groupe des enseignants « acteurs institutionnels »**

Pour ce groupe, constitué majoritairement d'enseignants agrégés (par concours interne), âgés de 40 à 50 ans, l'implication est interne au milieu scolaire. Stables

dans l'établissement, ils sont engagés dans de nombreuses tâches (coordonnateur EPS, professeur principal, etc.), ce qui laisse supposer une ouverture bien au-delà de la seule logique disciplinaire. Impliqués dans l'institution, ils sont sollicités à divers titres (conseiller pédagogique, formateur, membre de groupes d'innovation pédagogique, etc.). Cette double reconnaissance par l'institution et au sein de l'établissement contribue sans aucun doute au « *très fort niveau de motivation* » actuel pour l'enseignement de l'EPS.

Pour ces enseignants, le « professeur d'EPS idéal » est centré sur le processus enseigner/apprendre. Valorisant le modèle du « praticien réflexif » (Altet, 1991, 1996), ils entendent mesurer les effets de leur pratique pédagogique sur les apprentissages des élèves. Par ailleurs, ce groupe s'accorde à valoriser l'utilité sociale de la discipline et la construction d'une identité disciplinaire passant par une réflexion sur les contenus et leur évaluation, ce qui suppose des moments de concertation au sein de l'équipe. La centration sur les savoirs de l'EPS (pôle didactique) les amène à minorer le poids donné aux APSA. Celles-ci sont envisagées au-delà de leur logique spécifique, comme un moyen de développement de savoirs transversaux. Dans une approche plus généraliste, les enseignants de ce groupe se centrent sur la compréhension de l'action, le développement d'habitudes de travail, l'acquisition de méthodes, etc.

### **Le groupe des enseignants « critiques »**

Constitué majoritairement d'enseignants âgés de 40 à 60 ans, ce groupe ne montre aucune forme d'implication particulière. Les enseignants qui le constituent n'ont pas, pour la plupart, le statut de certifié (ou l'ont obtenu à l'ancienneté). Le niveau de motivation pour l'enseignement de l'EPS est « *moyen* », en raison notamment de « *mauvaises conditions de travail* », de « *problèmes de santé* » et de « *problèmes relationnels* » avec les autres acteurs. De manière générale, ils ne travaillent pas collectivement au sein de l'équipe EPS, excepté pour des tâches d'organisation pédagogique.

Pour ce groupe, « l'enseignant idéal » est celui qui « *connaît bien la psychologie de l'adolescent* » et qui « *maîtrise les APSA* ». C'est sans doute pour cette raison qu'ils associent le métier d'enseignant à celui de « *technicien* ». Certains d'entre eux se disent soumis à de multiples pressions, notamment de l'inspection pédagogique, et ont le sentiment d'avoir toujours à se justifier. Pour la quasi totalité, l'EPS est en crise d'identité, à la recherche d'une conformité qui la fait basculer du côté des discours. La demande institutionnelle apparaît comme une contrainte et, les difficultés quotidiennes sont perçues comme étant liées à « *l'évolution des textes officiels* ». Pourtant, à l'inverse des autres groupes, la relation à l'élève, la réflexion sur les contenus, et les valeurs éducatives que porte la discipline sont minorées, de même que tout ce qui touche au développement moteur.

Ces profils identitaires construits à partir des modes d'implication privilégiés à l'intérieur ou à l'extérieur du système scolaire ne traduisent pas une réalité multiple, fluctuante, parfois opaque, dont les changements sont souvent inscrits dans des micro-événements personnels, relationnels, professionnels. Nous avons donc réalisé des entretiens approfondis conduisant à des portraits d'enseignants ; ils rendent compte d'itinéraires professionnels particuliers et redonnent place au sujet dans la singularité de son processus identitaire lié à son histoire, à la diversité des contextes qu'il traverse, à la qualité de sa relation aux autres, à sa capacité de changement.

## **Une identité singulière, inscrite dans un contexte particulier**

5 sujets caractéristiques de chacun des profils ont été choisis pour réaliser des entretiens semi-directifs. Nous les avons dénommés Max (« entraîneur »), François (« compétiteur »), Marie (« éducateur »), Paul (« acteur institutionnel »), Pierre (« critique »). L'enjeu portait sur la compréhension du contexte professionnel singulier, tel qu'il était vécu/décrit par l'enseignant. Ceci nous a conduit à relativiser le poids des profils identitaires en saisissant, à l'intérieur d'un profil identifié, les jeux d'adaptation et d'ajustements construits par des acteurs pluriels, aux ressources multiples.

En effet, à ce niveau, le contexte professionnel « singulier » laisse entrevoir des stratégies qui favorisent les dynamiques identitaires. Ces stratégies sont liées à la fois : a) à l'investissement des espaces de liberté laissés par les textes ; b) au jeu de tensions et transactions qui en résultent entre continuité et changement, entre soi et autrui, entre unité et diversité ; c) aux opportunités biographiques et/ou contextuelles qui ouvrent des possibles dans la trajectoire professionnelle du sujet. Par ailleurs, l'étude a pris en compte certains éléments constitutifs de l'identité professionnelle : a) les effets de la formation professionnelle initiale et continue ; b) l'impact de l'histoire sportive ; c) le rapport à la discipline et les éventuelles tensions avec les valeurs du sujet ; d) l'importance du contexte professionnel et le sentiment de reconnaissance qui l'accompagne ; e) la manière dont l'enseignant justifie ses prises de position et ses formes d'engagement professionnel. Cet article aborde quelques éléments concernant les trois derniers points.

### ***Les représentations de la discipline EPS***

À ce niveau apparaît un clivage entre théorie et pratique. Max, François et Pierre (impliqués « externes »), chacun à leur manière, insistent sur l'ancrage « au terrain » (Prévost, 1991) et perçoivent dans l'évolution disciplinaire, une dérive du côté des discours et du théorique. Ainsi, un élève est « corporellement éduqué » lorsqu'il a reçu une formation privilégiant la pratique des APSA. « L'accueil d'un remplaçant » se fait sans donner d'indications précises en termes de contenus car enseigner reste

d'abord, pour ces enseignants, une affaire de personne (5). Marie et Paul (impliqués « internes ») définissent la discipline à travers ses enjeux de formation et d'apprentissage. La recherche d'une éducation physique équilibrée devrait permettre à l'élève d'envisager, par la suite, des modes de pratiques diversifiés, en toute sécurité. « *L'accueil du remplaçant* » s'opère dans une recherche de continuité. Ce dernier est informé des caractéristiques des élèves et des contenus disciplinaires de manière à s'inscrire dans une relative cohérence d'enseignement ; le projet pédagogique est alors envisagé comme un élément structurant.

### ***L'importance du contexte professionnel***

L'acteur s'approprié et donne sens au contexte professionnel en utilisant des stratégies d'adaptation. Par exemple, Max prend un mi-temps au lycée, ce qui lui donne un motif valable pour ne pas s'investir dans son équipe ; cette situation est rendue possible parce que ses nouveaux collègues semblent moins préoccupés de cohérence et d'innovation que les précédents. François est resté dans sa petite ville où il est (re) connu de tous. Dans l'attente d'opportunités pour « *changer et rebondir* », il continue sa route s'appuyant sur les APS qu'il connaît et pratique pour lui-même un « *sport qui le ressource* ». Marie, nommée dans un collège rural, trouve l'occasion de s'investir professionnellement. Elle « *sert à quelque chose* », se sent très proche des élèves, travaille au sein d'une équipe conviviale et s'inscrit dans la dynamique de l'établissement. Paul doit assumer sa double fonction d'enseignant et de formateur. L'équipe d'EPS du collège dans laquelle il travaille est considérée comme dynamique et porteuse de projets. Ce contexte professionnel lui permet donc de s'engager dans des démarches innovantes le rendant plus crédible dans son rôle de formateur. Pierre songe à quitter la profession et à devenir personnel de direction mais se trouve bien, malgré tout, dans un lycée de centre-ville où l'anonymat reste possible (150 professeurs) et où le fait « d'assurer le minimum » au niveau professionnel ne pose pas de problème particulier au vu du peu « d'importance accordé à la discipline ».

152

### ***Le couplage acteur/contexte***

Cette analyse montre de façon claire que les acteurs contribuent davantage à l'évolution disciplinaire que ne le font les textes. Sur le terrain, les uns ou les autres se sentent plus ou moins concernés, en fonction de leur propre histoire mais aussi en fonction du contexte professionnel : dynamique de l'équipe (en EPS on travaille ensemble et la convivialité participe d'une culture professionnelle), sentiment de reconnaissance influent nettement sur le degré de motivation pour enseigner et

5 - Une question du guide d'entretien concernait l'accueil d'un remplaçant : « Si vous deviez accueillir un jeune remplaçant, que lui diriez-vous pour l'aider dans sa pratique au quotidien avec vos classes (dans cet établissement) » ?

éventuellement s'engager dans des pratiques innovantes. En fait, les identités « bricolées » entre soi et l'environnement conduisent à la « construction d'un monde » cohérent pour le sujet, qu'il justifie en prenant appui sur des représentations professionnelles. Mais cette « organisation » reste toujours provisoire et s'inscrit dans une perspective historique.

## Les recompositions identitaires à l'échelle du temps

Au terme d'une étude longitudinale (1994-2000) portant sur 5 enseignants (Brigitte, Samuel, Claude, André, Mathieu), nous pouvons avancer que l'articulation entre discipline, groupe professionnel d'appartenance et individu n'est jamais définitive et se construit dans une dimension temporelle, intégrant : a) des événements, des changements, des moments de crises et des recompositions ; b) des modes de relation à autrui (élèves, enseignants d'EPS dans l'équipe, autres enseignants, chef d'établissement) ; c) un rapport à l'institution et ses recommandations (inspecteur, textes officiels).

En fait, tour à tour les acteurs adoptent tous les points de vue. Confrontés à des identités et à des relations sociales diversifiées, ils s'engagent dans des expériences les amenant à parcourir des logiques différentes, faisant l'objet d'ajustements multiples. En effet, accords et arrangements avec soi-même et avec les autres permettent de mettre à distance l'expérience passée, et de la revisiter en fonction de nouveaux critères.

Certains éléments constitutifs de la construction identitaire se confirment : incidences de la formation initiale et de l'histoire sportive, différences entre l'enseignement de l'EPS au collège et au lycée, etc. D'autres s'inscrivent dans une interaction dynamique avec le milieu : il s'agit de la perception, par l'enseignant, du contexte professionnel, accompagnée d'affects positifs ou négatifs (Galatanu et Barbier, 1998). En fait, les acteurs combinent plusieurs logiques, « les synthétisent et les catalysent tant au plan individuel que collectif » (Dubet, 1994, p. 110). Les événements qui ont conduit à des changements chez les cinq enseignants que nous avons suivis ne sont pas du même ordre : Brigitte et Samuel, face à des problèmes personnels de santé, sont amenés à questionner un certain rapport au corps et à l'engagement physique, dans un métier construit sur une culture sportive. André vit de façon dramatique un manque de reconnaissance, incompatible avec sa récente obtention de l'agrégation interne ; ce sentiment « d'involution professionnelle » le conduit à chercher ailleurs des sources de satisfaction. En fait, les raisons amenant des recompositions identitaires peuvent venir de plusieurs niveaux qui sont toujours en relation : soi, les autres, le contexte de l'établissement et le contexte institutionnel.

Nous repérons également que si certains éléments personnels ou contextuels se modifient, et prennent part au processus même de l'expérience professionnelle et

personnelle, l'individu conserve une « permanence à soi », cohérence (unité) irréductible qu'il défend, y compris quand la situation semble tout à fait décalée. Par exemple, Samuel, très investi en 1994 au sein de son établissement, très reconnu par les différents acteurs, souhaite en 2000 devenir chef d'établissement. Il justifie ce « changement de cap » par une continuité de son action pédagogique auprès des élèves. Sa capacité à dynamiser l'équipe disciplinaire, devenue inopérante depuis l'arrivée d'un enseignant qui remet en cause son rôle de leader, peut alors se transférer à l'échelle de l'établissement, aidé en cela par des compétences qu'il a développées au sein du club sportif qu'il co-dirige.

Par ailleurs, l'enquête montre l'importance de certains éléments « équilibrateurs » qui rendent le contexte favorable aux réorganisations, assurant ainsi les conditions d'un changement réussi. Tout d'abord, le « contexte établissement » : il s'agit de la place donnée à la discipline, de la reconnaissance accordée à ceux qui la font et des espaces potentiels à investir, déterminants pour que l'enseignant opère des réajustements et trouve du sens à son action, au sein de la collectivité éducative. Par ailleurs, le « contexte humain de l'équipe d'EPS » apparaît comme un élément incontournable, plus ou moins favorable aux adaptations : consensus et tolérance, respect des singularités invitent Brigitte à réinvestir différemment le travail collectif après un accident qui met fin à son fort engagement sportif. Enfin, l'analyse des entretiens fait émerger l'importance du « contexte personnel » : certains traits de personnalité (capacité d'auto-analyse, de distanciation), la multiplicité d'expériences ouvrant sur des compétences potentielles, la cohérence construite autour de valeurs mobilisatrices, favorisent l'adaptation à d'éventuels changements.

154

Ainsi, les 5 itinéraires étudiés montrent bien le caractère dynamique de l'identité où l'acteur et le contexte se déterminent mutuellement. Dans un contexte professionnel donné, l'individu construit plus ou moins consciemment un équilibre provisoire ; il suffit qu'un élément de l'environnement ou qu'un élément inhérent au sujet se modifie (problèmes de santé, par exemple), pour que l'ensemble soit contraint de bouger. La perte du sentiment d'équilibre amène l'individu à se repositionner pour redonner sens à son contexte : il (ré) interprète alors ses propres conduites, qu'il explique et justifie, les rationalisant à travers des représentations professionnelles ; celles-ci lui permettent d'établir un autre rapport au métier, à ses acteurs et, plus largement, à l'institution.

## CONCLUSION

On retrouve donc, à travers ces analyses, ce qui fonde l'identité personnelle, synthèse provisoire d'un jeu de tensions entre continuité et changement, soi et autrui, unité (cohérence) et diversité. Les interactions entre le sujet et les contextes traversés

au fil du temps, objet de transactions multiples, donnent à l'identité professionnelle son caractère complexe et dynamique.

L'identité professionnelle, envisagée du point de vue de l'acteur pluriel et singulier, de l'identité collective et des ajustements individuels, met en relief la construction d'identités composites. En effet, les enseignants d'EPS combinent ces différents niveaux et aménagent les éléments constitutifs de leur identité en fonction des situations et des interactions, pour s'adapter et construire un monde cohérent entre contraintes, ressources et valeurs, dans lequel ils peuvent orienter leurs actions et trouver des voies d'implication (professionnelles ou non) porteuses de sens pour eux-mêmes et pour les autres.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1996). – « Les compétences de l'enseignant professionnel », in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (éds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies, quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck Université, pp. 27-40.
- BARBIER J.-M. (1996). – « De l'usage de la notion d'identité en recherche », *Revue Éducation permanente*, n° 128, pp. 11-26.
- BLIN J.-F. (1997). – *Représentations, pratiques et identité professionnelle*, Paris, L'Harmattan.
- CAMILLERI C. et al. (1990). – *Stratégies identitaires*, Paris, PUF.
- COUTURIER C. ET DURET P. (2000). – *Enseigner l'EPS : identité professionnelle à l'épreuve du sport*, Paris, Éditions Centre National d'Études EPS et Société.
- DEMAZIÈRE D., DUBAR C. (1997). – *Analyser les entretiens biographiques*, Paris, Nathan.
- DUBAR C. (2000). – *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF.
- DUBAR C. (1991). – *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- DUBET F. (1994). – *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- GALATANU O. ET BARBIER J.-M. (1998). – *Action, affects et transformation de soi*, Paris, PUF.
- LAHIRE B. (1998). – *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- LAUTIER N. (2001). – *Psychosociologie de l'éducation, regard sur les situations d'enseignement*, Paris, Armand Colin.
- MIAS C. (1998). – *L'implication professionnelle dans le travail social*, Paris, L'Harmattan.
- MOLINER P. (1993). – « L'induction par scénario ambigu. Une méthode pour l'étude des représentations sociales », *Revue internationale de psychologie sociale*, n° 6, pp. 7-21.
- MOSCOVICI S. (1961). – *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.
- PEYRONIE H. (1998). – *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*, Paris, PUF.
- PRÉVOST C.M. (1991). – *L'Éducation Physique et Sportive en France*, Paris, PUF.

ROUX-PEREZ T. (1994). – *Stratégies d'adaptation des enseignants d'EPS à l'évolution d'une profession*, DEA en Sciences de l'éducation (non publié), Université de Nantes.

ROUX-PEREZ T. (2001). – *Des processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre appartenance au groupe, expériences professionnelles singulières et recompositions identitaires à l'échelle du temps*, thèse de 3e cycle en Sciences de l'éducation (non publiée), Université de Nantes.

ROUX-PEREZ T. (2003). – « Identité professionnelle et modes d'implication privilégiés chez les enseignants d'EPS », *Revue Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 36, n° 4, pp. 37-68.

TAP P., et al. (1980). – *Identité individuelle et personnalisation, identité collective et changements sociaux*, Toulouse, Privat.