

COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE ET FORMATION INITIALE

CHRISTELLE MARSAULT*

Résumé

L'évolution des compétences professionnelles peut s'expliquer par des facteurs politiques, culturels et sociaux. L'histoire de la formation et du recrutement des enseignants d'EPS permet de comprendre l'importance de certains facteurs socio-économiques dans la construction des savoirs professionnels. Si on s'attache au processus d'insertion professionnelle, trois rôles semblent émerger pour les institutions de formation et de recrutement. Le premier est celui de transmettre et de valider des compétences. Le deuxième est celui de filtrer les individus les plus proches socialement pour constituer une population homogène et maintenir un système de valeurs stable. Le troisième est celui de faire reconnaître les propriétés sociales des individus en les fixant en compétences techniques neutres.

Abstract

Political, cultural and social factors can explain the evolution of professional skills. The history of the training and recruiting of Physical Training teachers, makes it possible to understand the importance of certain socio-economic factors in the construction of professional knowledge. If one considers the process of professional integration, there seems to emerge three roles for training and recruiting institutions. The first one consists in passing down and validating skills. The second one consists in sorting out individuals who are socially close to one another so as to constitute a homogeneous population and maintain a stable system of values. The third one consists in acknowledging the social characteristics of individuals by setting them as neutral technical skills.

9

* - Christelle Marsault, Laboratoire « APS et sciences sociales », Université Marc Bloch, Strasbourg.

La transformation des compétences professionnelles ces vingt dernières années fait suite à de nombreuses modifications politiques. La décentralisation conduit à une pratique élargie de l'enseignement (Bourdoncle, Demailly, 1998). Les enseignants jouissent de plus de liberté pour définir leur pratique (van Zanten, 1998) ; en même temps, il leur est nécessaire de construire leur enseignement et de le justifier (Marsault, 2001). De nouvelles institutions apparaissent: IUFM (1990), ENEP (2002)...

Elles doivent affirmer leur place dans le système de formation. Au niveau scientifique, le développement spécialement des sciences psychologiques (notamment cognitives) et des sciences de l'éducation renouvelle les contenus et les méthodes d'apprentissage dans les différentes disciplines scolaires. Ces nouvelles données modifient la place et le rôle des connaissances des élèves et de celles de l'enseignant (Perrenoud, 1984). Au niveau culturel, l'évolution des mentalités, en particulier la centration sur l'enfant transforme également l'analyse des compétences professionnelles de l'enseignant. Celle-ci ne se comprend plus sans référence aux conséquences sur les apprenants (Isambert-Jamati, 1990). Ainsi, de nombreuses études montrent l'influence de ces différents facteurs sur l'évolution des disciplines et sur celle des compétences professionnelles exigées des enseignants.

Dans le domaine de l'éducation physique et sportive (EPS), la transformation des institutions de formation et de recrutement pèse sur la définition des compétences professionnelles (Amade-Escot, 1993). Toutefois, pour comprendre l'effet des formations initiales sur la définition des compétences des enseignants, il semble également important de prendre en compte les modifications socio-économiques et notamment celles qui concernent l'insertion professionnelle. Ainsi, les compétences professionnelles peuvent s'analyser à travers les contenus d'enseignement délivrés par les institutions de formation, le niveau de qualification exigé pour les recrutements, le sens que prend la formation au regard des différents acteurs... mais également en s'intéressant à ces institutions comme moyen de sélection sociale. Autrement dit, dans ce cas, les compétences professionnelles ne sont pas étudiées du point de vue de l'institution scolaire, mais de l'individu au regard de sa position sociale. Il s'agit de comprendre les compétences professionnelles, non pas comme des outils pour résoudre des problèmes pédagogiques, mais comme des instruments d'insertion professionnelle.

S'intéresser au processus de professionnalisation (Dubar, Tripier, 1998) des enseignants par l'intermédiaire de l'investissement et de la reconnaissance des propriétés sociales (Bourdieu, 1979) permet d'apporter un regard différent sur les institutions de formation au moment où cet espace des formations est en recomposition. Quelle place jouent les institutions de formation initiale dans la professionnalisation des enseignants? Comment se transforment les compétences professionnelles au regard des changements du marché de l'insertion professionnelle? S'il s'agit avant tout de

transmettre des connaissances nécessaires à l'exercice du métier, quel autre rôle peut-on attribuer aux institutions de formation et de recrutement? Trois rôles sociaux semblent émerger : un rôle d'agrément, un rôle de filtre et un rôle d'instrument de légitimation. En effet, les compétences techniques cachent des intérêts sociaux en définissant notamment un rapport au corps particulier. Les enseignants, recrutés à partir de certaines compétences sportives, sont socialement sélectionnés. La formation initiale et plus encore le recrutement apportent un agrément autant technique que social (Collins, 1979).

L'analyse (1) des trajectoires sociales et professionnelles des enseignants d'EPS permet de mettre en évidence l'importance des propriétés sociales dans l'insertion professionnelle et leurs effets sur la définition de leurs compétences. Dans cette analyse, il paraît difficile de séparer l'effet de la formation initiale du moment du recrutement tant les liens entre ces deux institutions sont complexes au regard des parcours des enseignants. Bien que les compétences professionnelles des enseignants d'EPS ne se limitent pas au domaine des activités physiques et sportives (APS), nous limiterons ici notre analyse à ce type de compétences.

Nous montrerons alors en quoi les compétences dans le domaine des APS cachent un rapport au corps socialement constitué circonscrit par les choix effectués dans les institutions de formation et plus particulièrement de recrutement. De plus, ces dernières sanctionnent, à travers une compétence technique, un rapport social au savoir qui favorise une homogénéité de la corporation. Enfin, ce choix de propriétés spécifiques nécessaires à l'entrée dans la profession sert d'instrument de reproduction permettant de fermer l'espace de professionnalisation à d'autres agents porteurs de compétences différentes.

LE RÔLE D'AGRÈMENT SOCIAL

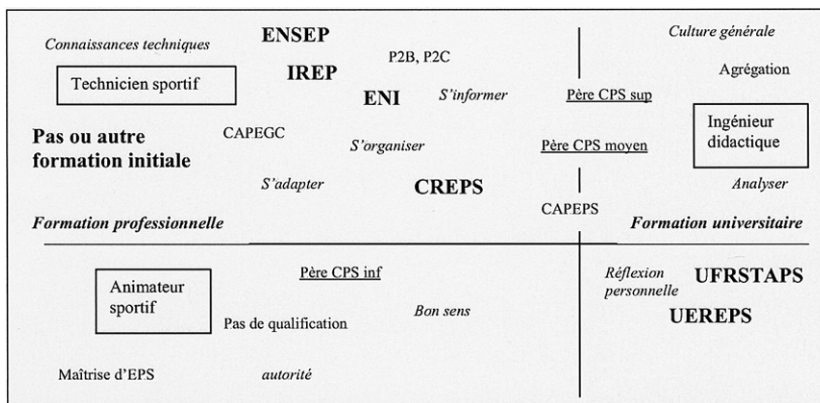
Les compétences varient selon le niveau social des recrutés

La compétence professionnelle est d'abord une compétence socialement définie. Son excellence se spécifie différemment selon l'histoire du recrutement. Trois modèles d'enseignant d'EPS se détachent (André, 1988) historiquement. Ces modèles semblent se retrouver dans la définition de l'excellence professionnelle donnée par les enseignants d'EPS : l'animateur sportif, le technicien du sport et l'ingénieur en didactique. Lorsqu'on demande aux enseignants de définir la compétence la plus importante pour enseigner, les réponses diffèrent. Elles semblent s'organiser en un groupe

1 - Enquête par questionnaires auprès des 784 enseignants d'EPS de l'académie de Reims en 1995. Taux de pénétration de 44,51 %.

définissant plutôt des qualités humaines et relationnelles qualifiant un bon animateur, un groupe caractérisant des connaissances et des savoir-faire techniques propres au technicien et un groupe faisant appel à des ressources plus méthodologiques d'analyse et de réflexion nécessaires à l'ingénierie en didactique (Schéma 1). L'évolution des compétences dépend des institutions de formation et des modes de recrutement (Amade-Escot, 1993). Ces compétences semblent se construire en même temps que l'évolution des institutions de formation (d'une formation professionnelle vers une formation universitaire) qui ont la charge de former ces différents enseignants.

Schéma 1 : Les représentations des compétences professionnelles



12

Analyse factorielle des correspondances croisant les variables de la compétence professionnelle la plus importante (en italique), l'origine sociale du père (en souligné), la qualification professionnelle de l'enseignant (en noir), l'institution de formation initiale (en majuscule).

Les transformations des formations initiales correspondent à un changement de la définition du bon professeur. Parmi les anciennes formations, les instituteurs sortant des ENI (école normale d'instituteurs) peuvent présenter le CAPEGC (2) pour enseigner dans le système secondaire. Cette formation plus centrée sur les aspects pédagogiques que disciplinaires valorise les qualités organisationnelles et relationnelles des enseignants. Comme pour les individus issus des formations courtes (comme la maîtrise d'EPS en deux ans) ou ceux n'ayant pas eu de formation professionnelle spécifique, la compétence professionnelle se définit principalement autour des valeurs personnelles de l'enseignant et se traduit par l'importance des qualités

2 - Certificat d'Aptitude au Professorat d'Enseignement Général des Collèges.

humaines. Les formations dans les CREPS (3) sont plus orientées vers des compétences techniques dans le domaine sportif. La transmission de savoir-faire techniques paraît plus importante pour les enseignants issus de ce type d'institution. Enfin, les UEREPS (transformées en UFRSTAPS) (4), sont les institutions de formations récentes. Intégrées dans le système universitaire, elles ont une définition de la compétence plus orientée vers les aspects méthodologiques et vers l'acquisition d'une culture plus générale. L'analyse et la réflexion semblent nécessaires pour être un bon enseignant dans ce type de formation.

Ainsi, pourvus de compétences différentes, les enseignants affirment une définition variable de la compétence professionnelle. La représentation de l'excellence professionnelle se dessine à l'image de celle qu'ils ont reçue au cours de leur cursus, c'est-à-dire à l'image de celle qui les a consacrés enseignant. Quelle part jouent les institutions de formation et de recrutement ? Forment-elles véritablement les candidats selon un modèle particulier ? Elles n'ont sans doute pas seulement une fonction de transmission ou de validation d'un niveau technique de compétence. Elles opèrent comme un filtre en sélectionnant des individus déjà préformés.

LE RÔLE DE FILTRE

Le niveau d'exigence et la nature des compétences modifient les propriétés des entrants

Comment s'opère ce filtre à l'entrée des institutions de formation et de recrutement ? Deux niveaux peuvent être mis en évidence : au niveau technique, dans la nature des compétences sportives exigées, mais également au niveau éthique dans la manière d'appréhender ces activités.

Il est possible de constater une relative homogénéité de la pratique de l'EPS (notamment dans la programmation des APS) car des propriétés similaires des entrants sont observables. Ainsi, ce sont majoritairement les mêmes activités physiques que l'on retrouve au moment du recrutement, au cours de la formation et dans le passé sportif antérieur des enseignants (cf. Tableau 1).

3 - Les CREPS, Centres Régionaux d'Éducation Physique et Sportive, les IREPS, instituts régionaux d'EPS et l'ENEPS, Ecole Normale d'EPS sont des anciennes institutions de formation.

4 - Unité d'Enseignement et de Recherche en Sciences et Technique des Activités Physiques et Sportives devenue une Unité de Formation et de Recherche en STAPS.

Tableau 1 : comparaison des groupes d'activités sportives

	EPS %	recrutement %	Passé %	Loisirs %
Sport Collectif	97,13*	65,90	68,98	23,76
Athlétisme	87,97	65,04	31,01	34,78
Gymnastique	79,08	50,14	23,76	3,18
Natation	59,89	55,30	11,30	2,02
Sport d'opposition	89,97	25,79	25,50	11,88
Endurance	76,50	0,00	0,00	10,14
Activité d'expression	45,56	9,17	8,69	5,21
Activité de plein air	43,27	6,01	15,36	46,37
Activité d'entretien	13,18	5,44	0,86	15,65
Non Réponse (NR)	0,86	16,90	7,16	22,92

* Il faut lire 97,13 % des enseignants interrogés programment au moins un sport collectif en EPS.

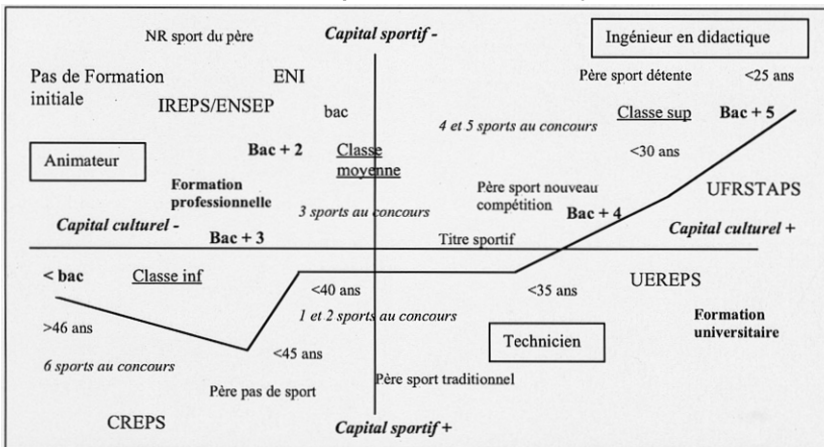
Activités programmées en EPS, présentées au moment du recrutement, pratiquées dans leur passé et déclarées pour leurs loisirs actuels.

L'EPS se définit comme une pratique d'activités multiples à partir d'un noyau dur (Brohm, 1986) d'activités sportives traditionnelles (l'athlétisme, la natation, la gymnastique et les sports collectifs traditionnels) car la corporation recrute essentiellement des agents ayant de telles compétences. En effet, la présentation d'un concours de recrutement (CAPEPS ou agrégation) ou d'un diplôme permettant d'enseigner (maîtrise d'EPS, CAPEGC) nécessite le passage d'épreuves sportives spécifiques. Ces dernières, bien que variables au cours du temps (de 1 à 6 épreuves sportives), reprennent toujours au moins les activités traditionnelles même si elles ne se limitent pas à celles-ci. Les compétences sportives évoluent à partir du noyau dur. Ainsi, la montée des activités d'opposition (notamment tennis, badminton) révèle à la fois l'évolution sociale du recrutement (Michon, 1983) du fait de l'élévation des exigences (formation universitaire) et la démocratisation de ces pratiques (Le Pogam, 1979). Ces compétences validées au moment des concours sont acquises avant l'entrée en formation. En effet, 78,21 % déclarent dans l'activité sportive pratiquée le plus longtemps une APS traditionnelle et 39,54 % dans leur 2^e activité. De plus, le goût partagé par les enseignants pour les APS traditionnelles s'explique aussi parce que celles-ci correspondent à leur environnement (loisirs 68,68 %, famille 59,89 %). Ainsi, les différentes compétences acquises antérieurement à la formation semblent peser sur les choix de pratique des enseignants. Les institutions de formation et les modes de recrutement, en choisissant de former et de recruter à partir des performances dans certaines activités sélectionnent les individus porteurs de ces compétences. Certaines activités physiques conduisent plus facilement au métier. Sport collectifs, athlétisme, gymnastique et natation (pour les plus âgés) sont celles à par-

tir desquelles se sont professionnalisés la plupart des enseignants. Ils sont proportionnellement peu à être des spécialistes de golf ou d'activités d'entretien. Les compétences acquises au cours de leur trajectoire sportive sont réinvesties dans le choix de leur formation, puis dans l'exercice de leur métier. En effet, le sport est la première raison qui conduit l'enseignant à ce métier (53,58 %). L'enseignement vient ensuite pour 22,35 %. S'occuper des enfants regarde 11,75 %. 6,88 % déclarent ce choix pour des questions de commodités (temps libre, vacances). 5,44 % donnent des réponses multiples. Ainsi, l'acquisition de compétences sportive est au fondement de l'intérêt des enseignants pour le métier. Mais toutes les compétences sportives n'y conduisent pas.

La formation initiale, en définissant une offre de formation limitée, sert de filtre social comme un possible lieu de professionnalisation par la pratique des sports traditionnels. Les institutions de formation délivrent peu (ou pas) de compétences dans le domaine du golf ou des activités d'entretien par exemple. Les individus ayant ce type de compétence réinvestissent plutôt dans des formations professionnelles autres que celles conduisant à l'enseignement public (moniteur de golf ou de gymnastique d'entretien). Si les différentes institutions de formation restent relativement stables dans leur offre de formation en matière de pratiques sportives (centrée sur les activités traditionnelles), l'augmentation du niveau d'études conduit à une modification des propriétés des entrants visibles au cours du temps (Schéma 2).

Schéma 2 : Propriétés sociales des enseignants



Simplification d'une analyse factorielle des correspondances croisant les variables de l'âge, de l'institution de formation initiale (en majuscule), des propriétés sportives du père, du nombre de sports au recrutement (en italique), du niveau scolaire (en gras) et de la CPS du père (en surligné).

Les institutions de formation ne se différencient pas seulement par leur programme (plus technique ou plus général), mais par le recrutement qu'elles opèrent. Les formations initiales filtrent des trajectoires sociales différentes. Les compétences sportives et scolaires ne sont pas neutres. Elles dépendent du passé sportif de l'enseignant et de son rapport social au corps. La tradition perdure chez les nouvelles recrues, par anticipation des propriétés sociales en adéquation avec le système de valeurs de l'espace. Même si les activités du passé de l'enseignant se diversifient, le choix des pratiques dépend d'un rapport au corps inscrit dans le passé de sa famille. La tradition sportive se retrouve aujourd'hui dans l'éthique familiale, dans la manière de percevoir le sport plus que dans la pratique elle-même. La formation initiale offre des compétences et des connaissances mises en valeur par un sens pris avant l'entrée dans l'espace. Les enseignants issus de différentes formations ne s'opposent pas seulement sur les compétences acquises en cours de formation. Les plus anciens formés dans les CREPS ont une culture sportive essentiellement compétitive acquise tandis que les plus jeunes issus des UFRSTAPS ont une culture sportive héritée, plus large (sport de détente).

L'impact des formations initiales sur les conditions sociales de recrutement des candidats montre combien l'homogénéité professionnelle ne se construit pas seulement au cours de la formation, mais relève d'un choix anticipé socialement. En effet, les institutions de formation et de recrutement permettent non seulement de communiquer des connaissances et de construire des compétences techniques, mais valorisent également une éthique. La préservation d'un savoir professionnel traditionnel ne repose pas tant sur le respect de formes ou de conceptions fixes. C'est un ensemble de dispositions acquises et reconnues par la corporation. Les enseignants doivent s'acquitter d'un droit d'entrée en manifestant par leur comportement l'incorporation de ces normes. Selon J.-M. Chapoulie, la compétence professionnelle a une part sociale reconnue dans les concours de recrutement qui s'opère par la cooptation (1975).

16

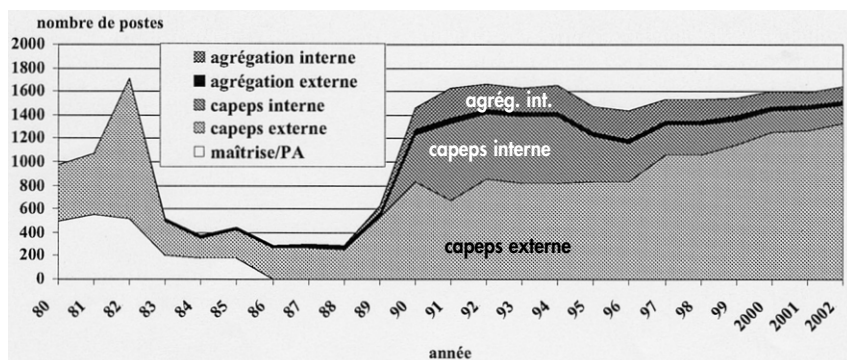
Les représentations de l'enseignant conditionnées par son existence fonctionnent comme un filtre qui donne du sens à son action pédagogique ultérieure. La définition des savoirs de l'enseignant joue sur la construction sociale de la réalité pédagogique (Perrenoud, 1984). Elle définit l'utilité de la pratique socialement constituée. La compétence professionnelle définit la manière de percevoir l'utilité de l'activité. Elle est à trouver dans l'environnement de l'agent. Les pratiques sportives prennent donc une valeur sociale et éducative dans l'histoire personnelle de l'enseignant. Si la formation initiale semble jouer, elle filtre les individus les plus conformes avant d'entrer. Il en est de même aujourd'hui pour l'IUFM. L'existence d'une homogénéité des propriétés à l'entrée en IUFM montre combien cette institution fonctionne également comme un filtre social (Charles, Clément, 1996). Si le système de formation tend à reproduire le système de valeurs en place, comment évolue-t-il? Pourquoi les compétences se sont-elles transformées?

LE RÔLE D'INSTRUMENT

La spécification des compétences est un instrument de reproduction et de protection de la profession

En spécifiant les propriétés nécessaires à l'exercice pédagogique dont relève la discipline, la corporation organise sa propre reproduction à partir de compétences acquises et des valeurs reconnues à travers elles. Toutefois, le choix des pratiques dans la programmation en EPS n'est pas seulement un problème de compétences des enseignants. Les enseignants programment plutôt les activités du recrutement que celles de leurs propres loisirs (cf. Tableau 1). N'est-ce pas plutôt un problème de reconnaissance de ces activités ? Le choix d'activités reconnues par l'institution cautionne leur enseignement et leur position en justifiant les propriétés qui les ont conduit dans cet espace. En valorisant ces activités, ce qu'ils défendent n'est pas tant l'utilité sociale de la pratique que la spécificité des propriétés nécessaires pour être consacré enseignant d'EPS. Les compétences sont alors des instruments de reproduction offrant une professionnalisation aux individus qui en sont porteurs. L'EPS s'offre comme un espace d'investissement à tous ceux qui ont intériorisé le système de contrainte et qui espèrent tirer les meilleurs bénéfices de leurs propriétés dans cet espace. Toutefois, la définition des propriétés nécessaires pour entrer n'est pas stable. Elle résulte de la rencontre entre deux histoires (Bourdieu, 1980), celle d'un espace d'investissement qui définit les compétences nécessaires pour entrer et celles d'un individu qui cherche à rentabiliser ses propriétés pour s'insérer socialement. En effet, les prétentions sont en rapport avec les modalités de recrutement dans un contexte socio-économique particulier. Les compétences professionnelles se comprennent, d'une part à partir de l'histoire de la discipline que les recrutements perpétuent ou modifient selon l'histoire du marché d'insertion et d'autre part à partir des choix des individus qui optent à un moment donné pour cette profession plutôt qu'une autre. En effet, la définition de la pratique est le produit d'une insertion professionnelle variable en fonction d'une offre qui résulte d'une conjoncture économique différente. Par exemple durant les années 80, la modification des compétences scolaires exigées (l'élévation du niveau) et la baisse du nombre de postes au concours de recrutement (CAPEPS) conduisent à sélectionner les individus les mieux dotés en capital culturel (cf. Schéma 3). En même temps, la conjoncture économique difficile conduit certaines enfants de fractions sociales supérieures à se replier sur cet espace de professionnalisation.

Schéma 3: Le nombre de postes ouverts aux concours de recrutement par an
(Rapports de jury de concours CNDP)



L'EPS est donc un lieu d'insertion professionnelle différent. L'intérêt pour l'espace peut se renouveler et tenter de nouveaux agents selon le contexte social. C'est pourquoi l'EPS intègre successivement des enfants d'artisans, de petits commerçants, de l'aristocratie ouvrière, de la classe moyenne du service public et même de la classe supérieure en difficulté de positionnement. Le recours à l'espace trouve un intérêt qui se renouvelle auprès de fractions différentes qui transforment la discipline à leur image.

L'EPS se pare d'utilités différentes en regard de la vision sociale de la pratique qu'apporte l'enseignant en entrant dans l'espace (cf. Schéma 2). Les plus anciens (plus de 40 ans) issus principalement de l'artisanat ou de l'agriculture défendent les qualités physiques car elles représentent un véritable capital corporel essentiel pour qui travaille la terre, et les qualités humaines et relationnelles indispensables à une éthique commerciale. Ils investissent l'enseignement quand l'artisanat et l'agriculture sont en déclin. L'augmentation du recrutement leur a permis d'entrer dans l'espace grâce à leur investissement dans le milieu sportif pour répondre au besoin d'encadrement important après les années 60. Les enfants d'ouvriers ou d'employés, impliqués dans les pratiques sportives compétitives défendent des compétences techniques et des savoir-faire proches du milieu fédéral. Ils ont accédé à la profession dans les années 70 grâce à l'importance prise par le sport dans la politique étatique (sous la même tutelle ministérielle Jeunesse et Sport jusqu'en 1981). Issus de fractions sociales intermédiaires ou supérieures, les plus jeunes sont porteurs d'une culture sportive multiple et générale. Ils ont une vision de leur mission plus proche de l'école que du sport. L'évolution de la définition d'une EPS centrée sur des savoirs prétend autant valoriser la discipline que leur position dans la société et au sein de l'école.

Ainsi, la trajectoire professionnelle semble en continuité avec la trajectoire sociale. « L'identité professionnelle [...] a une profondeur de champ historique qu'il convient de constamment avoir à l'esprit pour comprendre pourquoi l'on prête spontanément au métier ou à la technique une évidence fondatrice d'intérêt » (Offerlé, 1994, p. 45). Le changement de la définition de la compétence s'impose avec l'introduction de nouveaux agents dans un contexte socio-économique différent. Ainsi, pour comprendre la définition sociale des compétences professionnelles, il faut envisager l'économie du marché de l'insertion professionnelle. La concurrence entre différents espaces d'investissement professionnel joue sur la définition des compétences à plusieurs niveaux. D'une part, pour se démarquer officiellement des autres professions, les enseignants ont opéré dans les années 70 une distance à la technique pour se différencier des entraîneurs sportifs (Rauch, 1975). D'autre part, les individus porteurs de nouvelles compétences organisent différemment l'activité professionnelle (Muel Dreyfus, 1983).

Ainsi, les enseignants porteurs de compétences plus scolaires ont ajouté aux savoir-faire des savoirs sur la pratique physique (Cf. les épreuves au bac à partir de 1983). L'EPS se précise donc aussi en regard de l'évolution des espaces limitrophes. En outre, la définition des compétences exigées des entrants fonctionne comme outil de népotisme. Sous des exigences de technique et de savoir, les compétences appellent une certaine éthique. Elle permet de protéger cet espace d'investissement (Schnapper, 1991) pour des enfants issus de classe moyenne, du secteur public et plus particulièrement des enseignants. 39,24 % des enseignants de plus de 46 ans ont un père travaillant dans le secteur public. Chez les moins de 25 ans, ils sont 56,25 %, dont 46,37 % sont enseignants.

La définition de compétences professionnelles spécifiques relèverait moins de la conséquence d'une autonomisation d'un champ de pratique qu'un protectionnisme dans un contexte socio-économique difficile. La compétence technique est un acte de reconnaissance qui permet l'ouverture ou la fermeture de l'insertion professionnelle. Fixer la compétence technique, c'est fixer les limites de l'insertion professionnelle. Tout se passe comme si les compétences sportives fonctionnaient comme la certification d'une appartenance au groupe et garantissait la conservation d'une position dominante au sein de celui-ci (cf. le « *crédentialisme* » de Collins). Mais, la compétence professionnelle peut aussi devenir un outil de revendication. L'introduction de nouvelles APS marque la volonté de faire valoir d'autres compétences. L'introduction des sports de raquette (programmes de 1996) ou des activités de développement personnel (1999) entérine la valeur éducative de ces pratiques, portées par les nouveaux entrants. Cet acte de reconnaissance officiel des compétences consacre (Bourdieu, 1981) les agents qui en sont pourvus et délimite celles nécessaires à la professionnalisation.

Conclusion

La construction de la compétence professionnelle dépend non seulement de l'évolution politique et culturelle, mais également de l'insertion professionnelle des catégories d'agents et des stratégies de défense corporatiste. A travers, l'analyse du choix des pratiques sportives support à l'enseignement de l'EPS, il est possible de montrer comment les compétences professionnelles évoluent et quels rôles jouent les formations initiales. Ces dernières non seulement participent à la validation des compétences nécessaires à l'exercice du métier, mais contribuent à sélectionner les individus les plus proches socialement. De plus, en les consacrant comme compétences professionnelles, elles participent à spécifier les limites du recrutement et donc à les légitimer.

La définition d'un savoir autonome est donc une illusion. La neutralité de la compétence est impossible car elle est socialement construite. Le système de formation en EPS est donc à comprendre en intégrant les métiers du sport, de l'éducation et de l'animation.

BIBLIOGRAPHIE

- AMADE-ESCOT C. (1993). – « Profils de professionnalité recherchés et conceptions de la compétence dans les épreuves professionnelles des différents CAPEPS (1947-1989) », in J.-P. Clément, M. Herr, *L'identité de l'EP scolaire entre l'école et le sport*, AFRAPS, pp. 365-375.
- ANDRÉ J. (1988). – « Trois décades, trois images du prof de gym », *Les cahiers pédagogiques*, n° 262.
- BOURDIEU P. (1979). – *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. (1980). – *Questions de sociologie*, Paris, Les éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. (1981). – « Épreuve scolaire et consécration sociale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 39.
- BROHM J.-M. (1986). – *EP de 45 à 8 ou la sportivisation de l'EP*, CRUISE.
- CHAPOULIE J.-M., MERLLIÉ D. (1975). – « Le recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire. Les déterminants objectifs de l'accès au professorat », *Revue française de sociologie*, XIV (4).
- CHARLES F., CLÉMENT J.-P. (1997). – *Comment devient-on enseignant? L'IUFM et ses publics*, Strasbourg, Presses Universitaires.
- COLLINS R. (1979). – *The credential society: an historical sociology of education and stratification*, New York, Academic Press.
- DEMAILLY L. (1985). – « Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques », *Revue française de sociologie*, XXVI (1).

- DUBAR C., TRIPIER P. (1998). – *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990). – *Les savoirs scolaires*, Paris, Éditions universitaires.
- LE POGAM Y. (1979). – *Démocratisation du sport : mythe ou réalité*, Paris, Delarge.
- MARSULT C. (2001). – *Enjeux d'une définition socio-juridique de l'EPS. Légitimation d'une profession*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- MICHON B. (1983). – « Esquisse d'une histoire sociale de la formation des enseignants en EPS », *Revue STAPS* (8).
- MUEL DREYFUS F. (1983). – *Le métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900. Les éducateurs spécialisés de 1968*, Les éditions de Minuit.
- OFFERLÉ M. (1994). – *Sociologie des groupes d'intérêt*, Éditions Montchrétien.
- PERRENOUD P. (1984). – *La fabrication de l'excellence solaire*, Genève, Droz
- RAUCH A. (1975). – « Entre le clos et l'ouvert », *L'éducation physique*, *Revue Esprit* (5).
- SCHNAPPER D. (1991). – *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990*, Éditions Gallimard.
- VAN ZANTEN A. (1998). – « Les transformations des pratiques et des éthiques professionnelles dans les établissements d'enseignement », in R. Bourdoncle, L. Demailly, *Les métiers de l'enseignement et de la formation*, Presses du Septentrion.