

LES ENSEIGNANTS DES UFRSTAPS TENSIONS ET COORDINATIONS AUTOUR DES SAVOIRS

Philippe TERRAL*, Cécile COLLINET**

Résumé *L'article analyse la nature des relations qui se nouent entre les enseignants de la filière universitaire STAPS. Il s'agit de repérer les modes de coordination qui s'établissent entre ces individus ; et ce tant sur la scène de la recherche académique que sur celle des formations. Nous montrons qu'outre la volonté d'acquérir divers capitaux pragmatiques et symboliques pour occuper une position dominante dans le champ, les conflits entre enseignants prennent leur source dans des incompréhensions liées à une incommensurabilité des conceptions des savoirs et de l'organisation disciplinaire.*

CIRCONSCRIPTION DE L'OBJET ET POSTURE THÉORIQUE

91

Ce travail se propose d'analyser la nature des relations qui se nouent entre les enseignants d'une filière universitaire pluridisciplinaire. L'étude porte sur les sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) constituant la 74^e section du Conseil national des universités (CNU) créée en 1983. Cette discipline émane d'une préoccupation de formation avant d'apparaître comme un espace où se développe une intense activité de recherche. On a ainsi pu montrer (Terral, 2003a), qu'avant les années 1990, les laboratoires des UFRSTAPS disposent de faibles effectifs et sont isolés des autres disciplines universitaires. Il s'agit avant tout de produire et de diffuser des connaissances dans le but de former les futurs enseignants d'éducation physique et sportive (EPS).

* - Philippe Terral, UFRSTAPS Toulouse, SOI (Sports, organisation, identités).

** - Cécile Collinet, UFRSTAPS Marne-la-Vallée, GREHSS (Groupe de recherche en épistémologie, histoire et sociologie du sport).

La deuxième moitié des années 1990 apparaît comme une période de rupture pour la discipline STAPS qui subit une massification étudiante rapide et brutale. Alors qu'avant la dernière décennie, une sélection pour intégrer la première année de DEUG STAPS limitait les entrants à une centaine de personnes (1), les UFRSTAPS se voient contraintes d'accueillir tous les étudiants qui en font la demande. La massification étudiante dans ces institutions a découlé de la suppression du concours d'entrée en première année de DEUG STAPS devenu illégal depuis la loi de 1984 sur les universités. Craignant des recours, les universités sont contraintes d'accueillir tous les étudiants qui en font la demande. Les effectifs ne cessent alors de croître et sont quasiment multipliés par quatre en 10 ans (de 10 445 étudiants en 1988-1989 à 45 458 en 1999-2000) (2). Outre une nécessaire diversification de l'offre de formation (3), la massification étudiante a pour autre conséquence la création de nombreux postes d'enseignants. C'est ainsi que sont recrutés des enseignants-chercheurs non issus des STAPS en termes de formation initiale du fait d'un vivier insuffisant de docteurs et maîtres de conférence (MCF) en STAPS. Il n'en reste pas moins que les STAPS regroupent deux tiers d'enseignants d'EPS pour un tiers d'enseignants-chercheurs (4). Ce sont effectivement les enseignants d'EPS qui ont constitué la majorité du corps enseignant dans les structures antérieures aux UFRSTAPS (IREPS, ENSEPS puis UEREPS) (5). Les STAPS se caractérisent donc à partir de ce bouleversement par un ensemble hétéroclite d'enseignants (du second degré et universitaires) mais aussi par une pluralité d'objets et d'approches scientifiques. Dès lors, il nous semble intéressant de nous pencher sur les effets d'une telle rupture sur les formes relationnelles établies entre les enseignants de cette discipline.

92

Dans la lignée d'une sociologie pragmatique telle que la définissent par exemple Boltanski et Thévenot (1991) dans leur « théorie des conventions » ou Dodier (1993), nous cherchons à étudier les modes de coordination qui s'établissent entre individus c'est-à-dire les manières dont les partenaires parviennent à s'accorder. À la suite de

1 - Voir à ce sujet : D. Hérault, M. Vanderschelden, « Les sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) », *Note d'information du ministère de l'Éducation nationale*, n° 39, août 2001.

2 - Cf. note 1.

3 - Au milieu des années quatre-vingt-dix, la mise en place de quatre départements de formation est systématisée à l'ensemble du territoire français : départements « éducation et motricité », « management du sport », « entraînement sportif » et « activités physiques adaptées ».

4 - Cf. note 1.

5 - IREPS : Instituts régionaux d'EPS créés en 1927 pour former les enseignants d'EPS ; ENSEPS : École normale supérieure d'EPS fondée en 1933 ; UEREPS : Unités d'enseignement et de recherche en EPS faisant suite aux IREPS en 1969.

Dodier (*op. cit.*), il nous semble pertinent de distinguer des « coordinations minimalistes » qui renvoient à des arrangements locaux ou peu durables et des « coordinations maximalistes », c'est-à-dire des accords susceptibles d'être transportés dans l'espace et dans le temps. La plupart des auteurs qui ont mené des analyses sur les enseignants des UFRSTAPS inscrivent leurs travaux dans le cadre de la théorie du champ de Pierre Bourdieu. Ils conçoivent cette communauté comme un « système structuré de positions associé à des luttes dont l'enjeu est l'appropriation et/ou la redéfinition d'un capital spécifique au champ » (Bourdieu, 1980, p. 115). Dans cette perspective, Michon (1989) a mis en évidence une opposition entre la « culture technique » des enseignants d'EPS et la « culture savante » des enseignants-chercheurs. Une telle approche focalise l'étude des modes de relation sur les tensions repérables entre acteurs ; dimension que tend à éluder la « théorie des conventions » de Boltanski et Thévenot. Elle nous paraît cependant limiter les fondements qu'elle attribue à ces tensions. Dans la théorie du champ, les actions des individus sont essentiellement structurées par des intérêts sociaux puisqu'il s'agit avant tout de dominer autrui dans le but d'exercer un contrôle du champ visé. La sociologie pragmatique se propose d'étudier l'interdépendance des formes relationnelles et des conceptions véhiculées ; dans cette perspective, nous défendrons l'idée que les modes de coordination et les tensions qui s'établissent entre les enseignants des UFRSTAPS peuvent être appréhendés comme résultant de processus sociaux mais également épistémiques. Nous tenterons plus précisément de montrer qu'outre la volonté d'acquérir divers capitaux pragmatiques et symboliques pour occuper une position dominante dans le champ, les conflits repérables entre enseignants prennent également leur source dans des incompréhensions liées à une incommensurabilité des conceptions des savoirs et de l'organisation disciplinaire dont ils sont porteurs.

MÉTHODOLOGIE

Notre analyse se fonde sur une enquête par questionnaire (6) menée auprès des chercheurs des UFRSTAPS. Elle nous a permis de mettre en évidence les caractéristiques sociales (âge, statut professionnel, sexe...) et épistémiques (objets de connaissance et cadres théoriques privilégiés...) des chercheurs STAPS ainsi que les aspects

6 - Nous utilisons ici les résultats de l'enquête 2000 réalisée par le GREHSS (Groupe de recherche en épistémologie, histoire et sociologie du sport). Celle-ci s'est effectuée sur la base d'un échantillon représentatif de 150 enseignants-chercheurs en STAPS et des questionnaires qu'ils ont remplis sur leurs caractéristiques sociales, leurs parcours de formation, leurs objets de recherche et leurs investissements institutionnels. Les résultats précis de cette enquête ont été publiés en 2003 (cf. Collinet, 2003).

les plus formels des modes de coordinations qui s'établissent entre eux (participation à des sociétés savantes, à l'administration de revues...).

Nous avons, par ailleurs, réalisé des observations et des entretiens auprès d'une population de 40 enseignants d'UFRSTAPS. Deux objectifs ont été assignés aux entretiens menés : prélever les discours traitant des formes de coordination et/ou des savoirs à élaborer en STAPS, inscrire ces discours dans la durée et les différents contextes sociaux de la trajectoire des acteurs considérés. Nous avons opté pour la mise en oeuvre d'entretiens semi-directifs qui nous permettent d'orienter le discours de l'interviewé vers les thématiques qui nous préoccupent tout en préservant une marge de liberté de l'acteur suffisante afin qu'il développe sa pensée en fonction d'une logique propre. Nous avons choisi de centrer le plus possible l'entretien sur le récit de moment vécu. Notre méthodologie s'apparente ainsi à « l'histoire de vie » que Woods (1990) utilise avec les enseignants lorsqu'il traite en particulier des « carrières subjectives ». Dans la perspective des travaux de Schutz (1971), nous considérons qu'il faut s'attacher à cerner la « définition de la situation » pensée par tel membre d'un groupe ; celle-ci reposant sur l'interprétation que les acteurs sociaux font de leur action dans la réalité. Plus concrètement, pour nous situer dans ce cadre théorique, nous nous sommes attachés à introduire chaque question par un « ancrage » sur une situation, une rencontre, en faisant préciser la date et le lieu afin d'amener l'interviewé à « fouiller » dans sa mémoire, à revivre ses souvenirs.

Enfin, dans le cadre d'une observation participante, nous avons étudié au sein de deux UFRSTAPS les discours et les formes relationnelles à l'œuvre au sein des laboratoires de recherche mais également au cours de réunions d'organisation des enseignements ainsi que dans le cadre de discussions informelles. Il s'agissait en quelque sorte, dans la lignée d'une sociologie « pragmatique », de « suivre les acteurs » dans leurs actions concrètes afin d'interroger d'éventuels décalages entre les pratiques et les propos tenus.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Nos investigations nous conduisent à distinguer assez clairement deux scènes qui, sans être totalement indépendantes, bénéficient d'une certaine autonomie : la scène de la recherche académique et celle des formations. Si la première regroupe uniquement les enseignants-chercheurs des UFRSTAPS, la seconde rassemble l'ensemble des formateurs, qu'ils soient enseignants du second degré ou enseignants-chercheurs. Nous nous proposons d'analyser successivement les tensions – et de fait les formes de coordination – à l'œuvre sur chacune de ces scènes pour, dans un troisième temps, analyser les fondements de ces modes de relation.

Les tensions propres à la scène de la recherche académique

La scène de la recherche académique s'est constituée de façon finalement très récente bien que les Instituts régionaux d'éducation physique (IREP) – desquels sont issus les UEREPS (Unité d'enseignement et de recherche en EPS) (7) qui ont donné naissance aux UFRSTAPS – aient été créés en 1927. En 1983 est mis en place le premier conseil supérieur des universités STAPS. Dès la rentrée 1984, on comptera 4 professeurs des universités, 18 maîtres-assistants et 10 assistants (Chifflet, 1984). Il faudra y ajouter quelques 25 professeurs agrégés issus de la première promotion de l'agrégation d'EPS (8) et une douzaine issue de la deuxième. Le paysage des STAPS est alors en pleine mutation. De 8 professeurs d'université en 1988, on passe à 39 en 1995 et la cinquantaine est dépassée en 2000 (Collinet, Payré, 2003). Les maîtres de conférences étaient 180 en 1995 et plus de 240 en 2000. Par ailleurs, les troisièmes cycles se structurent. De 1986 à 1993, huit formations doctorales seront habilitées et les premières thèses sont soutenues en STAPS. Les laboratoires se développent progressivement. En 1989, 23 UFRSTAPS sur 30 répertoriés disposent de laboratoires ou d'équipes de recherche (Terral, 2003a). Aujourd'hui, sur les 45 unités STAPS, 39 disposent d'une ou plusieurs équipes de recherches.

De nos jours, la population des enseignants-chercheurs en STAPS croît moins vite. L'enquête par questionnaire révèle l'architecture de cette population. De manière très résumée, elle est structurée en six groupes disciplinaires majoritaires : les biologistes (45% de la population), les sociologues (17%), les psychologues (14%), les didacticiens (6,5%), les historiens (5%), les économistes, gestionnaires et juristes (4,5%). On remarque, à travers divers indicateurs, que les biologistes sont dans une position souvent très favorable. Ils constituent tout d'abord une population particulièrement jeune (80% dans la tranche des 25-44 ans et 30% dans celle des 25-34 ans contre 30% et 5% dans les mêmes catégories pour les didacticiens). Ces biologistes constituent par ailleurs la plus forte part des « entrants » c'est-à-dire des universitaires ayant réalisé leur cursus en dehors des STAPS (alors que 4% des entrants sont historiens ou didacticiens). Ce sont également eux qui présentent les plus fortes responsabilités (9) (50% des acteurs cumulant des responsabilités importantes sont

7 - La loi Edgar Faure du 12 novembre 1968 transforme les IREPS en UEREPS (Unité d'enseignement et de recherche en EPS) dont les missions sont la préparation au concours de recrutement, la formation permanente des enseignants d'EPS et l'organisation des études et de la recherche en sciences appliquées à l'éducation physique, à la pédagogie et à certaines activités sportives.

8 - Ce concours ne voit le jour qu'en 1983.

9 - Nous avons été amenés dans l'enquête par questionnaire à mesurer la productivité mais également les responsabilités des enseignants-chercheurs à partir de cinq critères : direction

biologistes) et la plus grande productivité (mesurée en nombre et valeur des publications) (10). L'enquête nous renseigne également sur la part des enseignants d'EPS. Ils représentent 46,5% des enseignants-chercheurs alors qu'ils constituaient la presque totalité des enseignants au début des années quatre-vingt dans les UEREPS (Gleyse, 2001). De plus, les enseignants d'EPS se spécialisent plus volontiers dans le domaine de la recherche en didactique, histoire et psychologie, parfois en sociologie et très rarement en biologie.

Cette présentation historique et structurelle rapide de la scène académique permet de situer les deux niveaux de tensions que nous avons été amenés à repérer : l'opposition entre « expérimentalistes » et « non-expérimentalistes » et le conflit entre certains enseignants-chercheurs que nous nommerons les « académiciens » et d'autres, souvent proches des préoccupations des enseignants du second degré, que nous qualifierons de « professionnalisants ». Nous allons décrire les formes d'actualisation de ces deux tensions en interrogeant leur caractère plus ou moins clivé afin de voir si elles peuvent donner lieu ou interdisent totalement des coordinations ; que ces dernières soient « minimalistes » ou plus « maximalistes ».

L'opposition entre enseignants-chercheurs « expérimentalistes » et « non-expérimentalistes » se matérialise dans la définition des critères de scientificité d'un savoir. Les « expérimentalistes » sont des chercheurs qui, sur la base d'expérimentations en laboratoires, étudient des objets de recherche de taille assez réduite, par le biais de l'interférence d'un petit nombre de variables, en cherchant à contrôler au maximum l'apparition de variables parasites. Nous trouvons ici la majorité des approches en psychologie de l'apprentissage, psychologie cognitive ou neurosciences ainsi que les travaux liés aux sciences biologiques. Les « non-expérimentalistes » développent des approches qui, de par la spécificité de leurs objets et méthodologies de recherche, ne peuvent aussi facilement isoler quelques variables. Ils mènent souvent des investigations empiriques « en situation » se démarquant ainsi d'une étude de leur objet dans le cadre de situations expérimentales en laboratoires. Les « non-expérimentalistes », et particulièrement ceux qui se situent dans des approches qualitatives, cliniques ou historiques, dénoncent une hégémonie de la science expérimentale : « *Nos travaux sont insuffisamment reconnus en STAPS car la plupart des évaluations se font sur la base des critères des sciences dures ; c'est notamment visible dans la quantité de publication qu'exige le CNU STAPS lors des procédures de qualification des*

de laboratoire, responsabilités dans une association, dans le domaine de l'édition (revue, collection...), dans l'organisation de colloques et la présence au CNU.

10 - Afin d'avoir une mesure grossière indépendante des normes disciplinaires spécifiques, nous avons comptabilisé les publications dans des revues à comité de lecture indexées dans le domaine des STAPS ainsi que les ouvrages.

enseignants-chercheurs» (11). Bien qu'elle puisse prendre des formes assez vives, cette tension n'est toutefois pas suffisante pour interdire la constitution d'accords. Les coordinations mises en place peuvent même prendre des formes « maximalistes » puisqu'on note au niveau national une participation commune à des sociétés savantes. C'est le cas, par exemple, de la Société française de psychologie du sport, où se côtoient les neurosciences et la psychologie clinique.

Si ce premier niveau de tension laisse la place à des coordinations nous allons voir qu'il n'en est pas de même avec la deuxième ligne d'opposition qui révèle un clivage plus marqué. Plus que des conceptions strictement épistémiques, ce sont des conceptions disciplinaires qui sont mises en débat. Toute conception disciplinaire nous semble intégrer des considérations au sujet des finalités et des formes de savoirs mais également des propos sur l'organisation institutionnelle des STAPS. Nous verrons, par exemple, que défendre la production d'un savoir utile aux professionnels du sport implique généralement une vision organisationnelle donnant davantage de pouvoir aux départements de formation et moins aux laboratoires de recherche dans la définition de l'offre de formation. Si l'on se focalise sur le volet strictement épistémique du conflit, les discours des enseignants-chercheurs « professionnalisants » révèlent une préoccupation d'utilité des savoirs scientifiques produits. Ils reprochent en effet aux enseignants-chercheurs « académiciens » de « *ne pas se soucier de l'utilité de leurs travaux pour les professionnels du sport* » (12). Au contraire, ces derniers considèrent que les « professionnalisants » « *produisent des savoirs qui ne répondent pas aux critères de scientificité* » (13). Cette opposition révèle le problème épistémique que Schön (1983) a mis en évidence lorsqu'il parle de conflit « pertinence-rigueur ». Dans les discours de certains acteurs des UFRSTAPS, elle rejoint souvent l'opposition classique entre « science fondamentale » et « science appliquée ». Ceci est particulièrement le cas dans les propos des biologistes et des psychologues voire dans ceux des chercheurs en sciences sociales qui distinguent des approches fondamentales ou plus appliquées de la biologie, de la psychologie ou des sciences

11 - Un enseignant-chercheur travaillant dans le domaine de la psychologie clinique (entretien).

12 - Propos tenus par un enseignant-chercheur travaillant dans le domaine de la physiologie lors d'une réunion d'organisation des enseignements au sein d'une UFRSTAPS.

13 - Propos d'un enseignant-chercheur travaillant dans le domaine de la psychologie expérimentale après une réunion d'organisation des enseignements au sein d'une UFRSTAPS.

sociales (14). Pour ce qui est de la didactique (15), elle est par essence focalisée sur la question de l'utilité des connaissances : « *Notre souci est de produire des savoirs scientifiques directement utiles pour les enseignants d'EPS et plus généralement les intervenants sportifs à la différence de la plupart des autres chercheurs des STAPS qui se situent dans des perspectives disciplinaires.* » (16)

Mais, à ces considérations épistémiques, les discours émis adjoignent fréquemment des propos de nature plus organisationnelle, c'est-à-dire traitant de la structuration de l'offre de formation et donc de la place donnée aux différentes catégories de formateurs. On note ainsi une hiérarchisation de ces formes de connaissance : « *Pour moi, l'enseignement doit partir des savoirs scientifiques fondamentaux. Après, aucun problème si des individus veulent se spécialiser dans des perspectives de diffusion de ces connaissances, mais pour moi, il faut que les étudiants aient compris les bases scientifiques pour ensuite, éventuellement, en extraire des considérations pratiques.* » (17)

Cette controverse entre « académiciens » et « professionnalisants » apparaît extrêmement clivée puisqu'elle ne donne lieu à presque aucune coordination. De nombreux enseignants-chercheurs en didactique disent par exemple « *avoir quitté* » ou « *s'être fait rejeter des UFRSTAPS* » et avoir « *trouvé refuge dans les IUFM* » (18). D'autre part, de nombreux « professionnalisants » ont décidé de créer, en 2000, une troisième société savante nommée ARIS (Association pour la recherche sur l'intervention dans le sport). L'ARIS regroupe des enseignants-chercheurs ainsi qu'une proportion importante d'enseignants d'EPS engagés ou non dans des études de doctorat. Ces divers acteurs mènent des recherches dites « didactiques » sur l'EPS et le sport ou

14 - Dans ce dernier cas, il s'agit davantage d'une production de savoirs visant à aider directement les professionnels que sont les gestionnaires de structures sportives. Le projet n'est plus strictement académique et n'a plus comme ultime finalité de décrire scientifiquement des phénomènes mais cherche à donner des solutions pour résoudre les problèmes et optimiser l'action de ces professionnels. On rencontre ainsi une sociologie, une économie ou une forme de connaissance juridique directement destinée à fournir des principes d'actions dans les activités de management liées au sport (gestion d'un club sportif, d'une société de loisir sportif...).

15 - Les acteurs se revendiquant « didacticiens » mènent des travaux sur des objets de recherche liés à l'enseignement ou l'intervention dans le domaine des activités physiques et sportives. Ils utilisent des cadres théoriques qu'ils qualifient de « pluridisciplinaires ».

16 - Un enseignant-chercheur travaillant dans le domaine de la didactique (entretien).

17 - Un enseignant-chercheur « académicien » travaillant dans le domaine de la psychologie expérimentale (entretien).

18 - Extraits de divers entretiens menés avec des enseignants-chercheurs travaillant dans le domaine de la didactique.

travaillent dans les domaines psychologiques, anthropologiques, ou sociologiques abordant les questions d'enseignement ou d'entraînement. Certains d'entre eux considèrent que « *se côtoient dans cette société savante des travaux scientifiques mais également des recherches qualifiées de technologiques* » (19).

Il apparaît, ainsi, que la tension entre « académiciens » et « professionnalisants » implique également les enseignants du second degré. En étudiant maintenant les formes relationnelles sur la scène des formations, nous allons montrer que nous la retrouvons dans une opposition que la plupart des acteurs des UFRSTAPS résumait à un conflit statutaire entre enseignants-chercheurs et enseignants du second degré.

Les tensions propres à la scène des formations

La tension entre « académiciens » et « professionnalisants » repérée sur la scène de la recherche académique nous semble en fait prendre sa source au niveau de la scène des formations. Nous allons montrer que les chercheurs « professionnalisants » importent sur la scène de la recherche académique des préoccupations et des normes de construction des savoirs qui émanent de la scène des formations et plus globalement des enseignants d'EPS. Il n'en reste pas moins que ces deux scènes apparaissent assez déconnectées. En effet, la très grande majorité des enseignants d'EPS actuels (à différencier des enseignants-chercheurs anciens enseignants d'EPS) (20) ne sont pas du tout impliqués dans les laboratoires. De même, « *la plupart des enseignants-chercheurs tendent à se désintéresser des enseignements qui se font dans le cadre des TP d'APS (21). Ils se préoccupent généralement davantage de la définition de l'offre de formation concernant le master et le doctorat et moins des contenus d'enseignement des premières années de la licence.* » (22)

99

19 - Un enseignant-chercheur travaillant dans le domaine de l'anthropologie cognitive (entretien).

20 - Ils représentent 46,5% des enseignants-chercheurs, et se sont essentiellement orientés vers la didactique et l'histoire alors que la majorité des enseignants-chercheurs biologistes ainsi qu'une bonne part des psychologues ont suivi un parcours universitaire sans préparer aucun concours lié à l'EPS.

21 - Les travaux pratiques (TP) des formations des premiers cycles STAPS correspondent à l'enseignement des activités physiques et sportives. Ce type d'enseignement tend ensuite à disparaître dans les années d'études suivantes où les TP renvoient à des théorisations réalisées en salles de cours et non plus sur le terrain des APS.

22 - Un directeur d'UFRSTAPS relatant la mise en place de la réforme universitaire dite « licence – master – doctorat » au sein de son établissement (entretien).

Dès lors, le conflit entre « académiciens » et « professionnalisants » que l'on repère sur la scène des formations (23) ne mobilise pas tout à fait le même type de débats que les échanges repérés sur la scène de la recherche académique. Si les discussions entre enseignants-chercheurs prenaient davantage une forme épistémologique autour du « conflit pertinence-rigueur » des savoirs produits, les considérations véhiculées sur la scène des formations révèlent une confrontation de nature plus sociale. On oppose en effet de moins en moins des formes de connaissance mais de plus en plus des individus. Le conflit est ainsi souvent réduit à un clivage statutaire entre enseignants-chercheurs et enseignants du second degré dans les considérations de la plupart des formateurs des UFRSTAPS. Les formes de connaissances sont essentiellement appréhendées en liaison avec le groupe social qui les sous-tend et les soutient : « Arrêtons de tourner autour du pot, la seule question qui se pose est celle de savoir la place qui va être faite aux sciences et aux APS et derrière cela aux individus qui assurent ces enseignements » (24). Comme sur la scène de la recherche académique, on retrouve des logiques de hiérarchisation des connaissances qui opposent les « académiciens » et les « professionnalisants ». Si les seconds tendent à vouloir que « la science se mette au service des questions et des problèmes rencontrés par les professionnels » (25), les premiers considèrent souvent que « le savoir professionnel doit se bâtir sur le savoir scientifique qui doit donc être l'élément prioritaire de la formation des étudiants » (26).

On retrouve dans ces derniers propos une conception très académique de la formation universitaire que les « professionnalisants » tendent à dénoncer du fait qu'elle ne permet pas, selon eux, d'aider les futurs professionnels à trouver des solutions aux problèmes qu'ils seront amenés à résoudre. D'ailleurs, Durand, Arzel et Saury (1998) font le constat de l'existence d'une conception dominante dans les centres de formation, relevant de ce que Schön (1983) a appelé le paradigme de la « rationalité technique ». Celui-ci postule que les détenteurs de la connaissance experte et valide sont les scientifiques et que le développement des compétences profession-

23 - Notons qu'on trouve, sur la scène des formations, des similitudes de conceptions assez importantes entre la majorité des enseignants du second degré et les enseignants-chercheurs que nous avons précédemment qualifiés de « professionnalisants ». Lorsque nous parlerons des « professionnalisants », il faut donc regrouper dans cette partie ces deux catégories de personnel.

24 - Un enseignant agrégé – propos tenus en aparté à la fin d'une réunion d'organisation des enseignements (observation).

25 - Un enseignant agrégé dans le cadre d'une réunion (observation).

26 - Un enseignant-chercheur « académicien » travaillant dans le domaine de la biologie (entretien).

nelles passe par l'acquisition et l'application par les praticiens de formes procéduralisées de ces savoirs scientifiques. Dès lors, les « académiciens », tendent à concevoir l'organisation institutionnelle à partir de ces considérations épistémiques. Ils jugent que les savoirs dits « scientifiques » (27) et les individus qui les élaborent, doivent être « centraux » dans la définition de l'offre de formation. Des effets de domination de certains enseignants sur d'autres sont implicitement évoqués. Ils émergent parfois plus clairement quand les individus expriment leur vision organisationnelle des UFRSTAPS. Ainsi, les « académiciens » tendent à considérer que ce sont les équipes de recherche et les laboratoires qui doivent occuper une place centrale dans l'organisation de l'offre de formation alors que les « professionnalisants » pensent qu'il revient aux acteurs des départements de formation d'exercer une telle fonction.

Si la tension entre « académiciens » et « professionnalisants » est repérable sur la scène de la recherche académique comme sur celles des formations, nous voyons qu'elle ne s'exprime pas dans les discours par les mêmes controverses. Sur la scène des formations, des conflits statutaires se mêlent aux considérations épistémiques concernant la question des relations entre énoncés scientifiques et actions professionnelles ou, pour reprendre les propos de nombreux enseignants, la question du « *lien théorie-pratique* ». Ce mélange d'éléments semble pour le moins donner un cocktail des plus explosifs. La tension entre « académiciens » et « professionnalisants », lorsqu'elle s'actualise sur la scène des formations est jugée par tous comme très virulente. Ce caractère clivé des relations empêche dès lors toutes formes d'échanges entre la plupart des enseignants-chercheurs et des enseignants du second degré. Les formes de coordinations entre ces deux catégories d'acteurs sont donc on ne peut plus « minimalistes » et sont finalement imposées par la seule appartenance à une même institution.

Les fondements des formes relationnelles repérées : des processus sociaux mais également épistémiques

Nous sommes maintenant en mesure de discuter du fondement des modes de relation établis. Nous allons plus précisément revenir sur certains éléments antérieurement évoqués en montrant que les actions des individus et donc les formes relationnelles qu'ils mettent en place sont structurés par des intérêts de natures diverses qui tendent souvent à se mêler : des intérêts sociaux pragmatiques (volonté de contrôle des dispositifs clés des UFRSTAPS, enjeux de carrières...) et symboliques

27 - On saisit ici clairement l'enjeu que représente l'obtention du label de scientificité pour les enseignants-chercheurs.

(processus de domination, quête de reconnaissance...) ainsi que des intérêts épistémiques (savoir à produire et diffuser en STAPS). Nous allons successivement aborder les différentes catégories d'intérêts pour montrer simultanément comment ils se mêlent et sont finalement interdépendants.

Nos propos précédents ont révélé que certains enseignants des UFRSTAPS semblent animés par des intérêts sociaux que nous qualifions de pragmatiques. Une partie de ces intérêts sont définis par des cadres plus généraux propres à l'université dans son ensemble. Cette dernière gère ainsi les évolutions de carrière des enseignants-chercheurs mais pas celles des enseignants du second degré. Les intérêts (pragmatiques) de carrière des enseignants-chercheurs sont très largement liés à la quantité et à la qualité de leurs productions académiques. De tels enjeux tendent nécessairement à éloigner ces individus – *« malgré eux »* comme le disent certains – des préoccupations de professionnalisation et, de fait, à accentuer le clivage central entre « académiciens » et « professionnalisants ». Dans la même optique, nous avons vu qu'une partie importante des enseignants cherche à contrôler les dispositifs clés (laboratoires de recherche, départements de formations, responsabilités d'années d'étude...) des UFRSTAPS bien que d'autres s'en détournent : *« X (évoquant un enseignant de l'UFRSTAPS) a besoin de diriger le département. Cela lui plaît et, je crois, le valorise. Moi, tu sais, cela me va très bien qu'il le fasse car je n'en ai aucune envie mais c'est vrai que cela en fait grincer d'autres des dents »* (28). Comme nous avons pu le montrer plus en détail (Terral, 2003b), il faut éviter de généraliser hâtivement l'impact des intérêts sur les relations entre acteurs. Le fait d'être engagé dans un système concurrentiel pour l'obtention de profits de diverses natures n'implique pas que tous les acteurs convoitent les mêmes bénéfices. En paraphrasant Lahire (2001) lorsqu'il discute la théorie du champ de Pierre Bourdieu, nous pouvons dire qu'il existe des contextes « hors-champ » où certains individus ne sont pas organisés par les intérêts orientant les conduites d'autres agents. En d'autres termes, tous les acteurs ne sont pas animés – ou en tout cas pas tout le temps – par le désir de contrôler le champ en mobilisant des modes de relation concurrentiels.

L'extrait d'entretien précédemment cité nous invite à envisager conjointement aux intérêts sociaux pragmatiques, des intérêts sociaux dont la nature est davantage symbolique. En effet, l'accession à certaines fonctions (direction d'un département de formation par exemple) constitue un intérêt symbolique plus que pragmatique tant les rétributions financières sont faibles par rapport à la charge de travail. Les dimensions pragmatiques et symboliques des intérêts sociaux tendent souvent à se mêler. Il est par exemple très difficile de savoir si les procédures de domination que nous

28 - Un enseignant d'une UFRSTAPS (entretien).

avons mises en évidence n'ont pas un fondement plus symbolique que pragmatique. À travers les tensions entre « académiciens » et « professionnalisants » ou entre « expérimentalistes » et « non expérimentalistes », n'est ce pas avant tout la question de la reconnaissance professionnelle qui est en jeu ? Il ne semble d'ailleurs pas trop fort de parler de « crise identitaire » à propos de nombreux enseignants du second degré des UFRSTAPS. En effet, avec le recrutement d'« entrants » lié au mouvement de massification étudiante qui a accentué l'« académisation » des STAPS, ces individus, dont les formes de connaissance et les positions sociales étaient jusqu'ici dominantes, tendent à devenir dominés. À l'instar de la plupart des autres disciplines universitaires, les STAPS voient ainsi progressivement se mettre en place une logique hiérarchique statutaire en rupture avec les modes de relation antérieurs.

En première analyse, l'organisation sociale de la « communauté STAPS » semble donc pouvoir être assez facilement caractérisée à partir de la théorie du champ de Pierre Bourdieu même si l'on a vu qu'il était possible de repérer des contextes « hors-champs ». En effet, elle apparaît bien comme un système structuré de positions associé à des luttes. Mais l'analyse du fonctionnement des acteurs ne peut se réduire à une simple volonté de dominer autrui dans un champ concurrentiel. Le contenu et la cohérence de leurs conceptions doivent être pris en compte. Nous faisons nôtre la critique que Lahire adresse à Bourdieu lorsqu'il considère que son approche caractérise un « champ décharné » (Lahire, 2001). En effet, l'activité spécifique du champ, comme l'activité de production de savoirs scientifiques pour le champ scientifique, n'est en aucun cas prise en compte par cette perspective. En d'autres termes, la dimension épistémique est ici laissée de côté dans l'analyse des luttes et controverses entre agents. Nos développements précédents nous semblent pourtant montrer que les statuts professionnels (enseignants-chercheurs / enseignants du second degré) comme la spécialisation épistémique (savoir scientifique « expérimental » / « non expérimental » / savoir « professionnel ») définissent des positions spécifiques dans l'espace social des STAPS d'où l'on tend à développer des conceptions spécifiques du savoir à produire comme de l'organisation institutionnelle. Il nous est également apparu qu'à partir de leurs positions dans le champ, les individus élaborent une perception du fonctionnement d'autrui qui semble parfois biaisée. Celle-ci est particulièrement repérable entre les collectifs (« académiciens » / « professionnalisants », « expérimentalistes » / « non expérimentalistes »), et semble générer des incompréhensions. C'est notamment le cas, pour ne prendre qu'un exemple, en ce qui concerne la question de l'utilité des savoirs produits. D'après nos entretiens et observations, cette finalité préoccupe de nombreux enseignants-chercheurs « académiciens », pourtant jugés insensibles à cette question par la très grande majorité des enseignants du second degré : *« Je ne comprends pas que l'on dise que les savoirs*

scientifiques que l'on produit ne sont pas utiles. Même s'ils ne sont pas applicables directement, ils sont utiles.» (29)

Sans pouvoir rentrer ici dans une analyse épistémologique détaillée, il semble en fait que l'incompréhension est d'autant plus forte entre les différents groupes d'acteurs qu'elle se fonde sur un problème épistémique non résolu : ici la question des relations entre énoncés scientifiques et actions professionnelles ou, pour reprendre les propos de nombreux enseignants, le problème du « *lien théorie-pratique* » (30). Cette question fait actuellement, en sciences de l'éducation comme ailleurs, l'objet de nombreux débats et d'avancées puisque l'on tend à remettre en question les postulats rationalistes qui ont généralement accompagné la vision de l'action professionnelle. En effet, comme l'a montré Schön (1983) évoquant ce qu'il nomme le « *paradigme de la rationalité technique* », on a longtemps considéré que l'action était contrôlée par la cognition qui devait donc être alimentée par le biais d'énoncés scientifiques transmis en formation. Or, les travaux menés dans le cadre du courant dit de l'« *action située* » (voir notamment le texte fondateur de Suchman, 1987) tendent à remettre en question cet état de fait. Il n'en reste pas moins que les instances de formation ont été historiquement construites sur un tel présupposé épistémique. En effet, à l'université, les dispositifs d'enseignement mis en place impliquent une conception « *applicationniste* » des relations entre énoncés de connaissance et actions professionnelles que l'on peut résumer par les propos suivants : « *Les cours magistraux doivent s'opérationnaliser en travaux dirigés et travaux pratiques* » (31). Dès lors les problèmes rencontrés par les STAPS semblent révélateurs de dynamiques plus larges qui traversent l'université française où cohabitent des logiques différenciées : une tradition académique de production de savoirs scientifiques fondamentaux et de formation générale ; un souci de professionnalisation des étudiants.

CONCLUSION

Nous venons de voir que divers niveaux d'intérêts se mêlent dans les actions quotidiennes des individus et, de fait, dans les formes de coordinations mises en place. Il est par exemple difficile de savoir si les velléités de domination s'ancrent dans un

29 - Un enseignant-chercheur « académicien » travaillant dans le domaine de la sociologie (entretien).

30 - Ceci concernant l'opposition entre « académiciens » et « professionnalisants » car la question centrale et problématique que se posent « expérimentalistes » et « non expérimentalistes » est plutôt : « Qu'est-ce que la science ? ».

31 - Propos tenus par plusieurs enseignants-chercheurs et enseignants d'EPS dans le cadre de réunions visant à élaborer les contenus de formation.

« goût du pouvoir », un besoin de reconnaissance ou dans la volonté de défendre une certaine conception de la recherche, de la formation et plus globalement de la discipline STAPS. Il nous semble nécessaire d'enrichir à la fois la « théorie du champ » – en considérant les fondements épistémiques des tensions – mais aussi la « théorie des conventions » de Boltanski et Thévenot qui envisage les formes de coordination en éludant les conflits et les oppositions qui se mettent en place entre les individus. Nous nous inscrivons ainsi dans le cadre d'une sociologie de l'éducation qui tend à revaloriser l'impact des connaissances (idées, conceptions, savoirs) sur les modes de relation.

Finalement l'analyse des STAPS que nous avons livrée laisse transpar tre un univers morcelé en des logiques différentes et concurrentielles rendant la cohérence de la filière problématique. Ce morcellement tensionnel pose problème du point de vue des enseignants dont les rapports et ranceurs sont parfois violents, de celui de la structuration de la formation dont on peut craindre qu'elle propose une juxtaposition fragilisante de savoirs et enfin de celui des étudiants qui doivent faire le lien entre les logiques pour donner corps et avenir à leurs projets.

BIBLIOGRAPHIE

BOLTANSKI L., THÉVENOT L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris : Gallimard.

BOURDIEU P. (1980). « Quelques propriétés des champs », in P. Bourdieu (éd.), *Questions de sociologie*, Paris : Éditions de Minuit, p. 113-120.

CHIFFLET P. (1984). « La situation de la recherche dans les UEREPS en 1983 », *Revue STAPS*, n° 9, p. 5-9.

COLLINET C., PAYRÉ S. (2003). « Les acteurs de la recherche en STAPS », in C. Collinet (éd.) *La recherche en STAPS*, Paris : PUF, p. 85-130.

DODIER N. (1993). « Les appuis conventionnels de l'action. Éléments de pragmatique sociologique », *Réseaux*, n° 65, p. 63-86.

DURAND M., ARZEL G., SAURY J. (1998). « Recherche et intervention en sport et en éducation physique : réflexion sur les conditions d'un domaine cognitif consensuel », in G. Klein (éd.), *Quelles sciences pour le sport?* co-édité par l'AFRAPS et le LARAPS de Toulouse, p. 149-164.

GLEYSE J. (2001). « De l'éducation physique et sportive aux sciences de la vie et aux neurosciences. L'autonomisation des STAPS », in C. Collinet (éd.), *Éducation physique et sciences*, Paris : PUF, p. 149-172.

LAHIRE B. (2001). « Champ, hors-champ, contrechamp », in B. Lahire (éd.), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu : dettes et critiques*, Paris : La découverte et Syros, p. 23-57.

MICHON B. (1989). « Savoirs et modes de domination en "STAPS-EPS" », in G. Bruant (éd.), *Savoirs et sens pratique dans les activités physiques et sportives*, Clermont-Ferrand : AFRAPS, p. 79-88.

SCHÖN D.A. (1983). *The reflexive practioner*, New York : Basic book.

SCHUTZ A. (1971). *Le chercheur et le quotidien*, Paris : Méridiens-Klincksieck.

SUCHMAN L. (1987). *Plans and Situated Actions: the Problem of Human Machine Communication*, New York : Cambridge University Press.

TERRAL P. (2003). « La construction des laboratoires en STAPS : entre spécificités héritées du passé et conformité à l'organisation de la recherche des sections universitaires françaises », in C. Collinet (éd.), *La recherche en STAPS*, Paris : PUF, p. 153-188.

TERRAL P. (2003). *La construction sociale des savoirs du monde sportif: sociologie des conceptions épistémiques*, thèse de 3^e cycle en sociologie, Université Paris IV-Sorbonne.

WOODS P. (1990). *L'ethnographie de l'école*, Paris : Armand Colin.