

LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE REFLET DES DISTORSIONS INSTITUTIONNELLES DE L'EPS depuis 1981

Michaël ATTALI*, JEAN SAINT-MARTIN**

Résumé Depuis sa réintégration au ministère de l'Éducation nationale en 1981, l'EPS est avant tout perçue dans ses dimensions transdisciplinaires. Par l'intermédiaire d'une analyse de l'organisation et des contenus proposés dans le cadre des stages de formations professionnelles continues (plan académique de formation, PAF), il s'agit de préciser les priorités privilégiées par la communauté des enseignants d'EPS. En s'appuyant sur l'offre de formation de l'académie de Grenoble, il apparaît que les questions disciplinaires prennent le dessus sur les recommandations institutionnelles. Alors que depuis un quart de siècle, les réformes de l'école poursuivent la reconfiguration de l'EPS, il s'agira d'interroger la pertinence de cette distorsion et ses conséquences professionnelles.

Dès la fin des années 1940, les enseignants d'EPS organisent des stages à des fins de formation au cours de leur carrière. D'abord réservés à une minorité d'entre eux issue de l'École normale supérieure d'EP, leur prolifération, en raison de leur prise en charge par une diversité de structures, amène toutes les catégories à s'y intéresser. Malgré un succès limité, la formation continue représente déjà un élément d'identité professionnelle de cette catégorie d'enseignants qui va prendre une toute autre ampleur à partir de la loi du 16 juillet 1971 (1). Les structures existantes et les

95

* - Michaël Attali, SENS, université Grenoble I.

** - Jean Saint-Martin, CRIS, université Lyon I.

1 - « La formation professionnelle permanente constitue une obligation nationale. Elle comporte une formation initiale et des formations ultérieures destinées aux adultes et aux jeunes déjà engagés dans la vie active ou qui s'y engagent. Ces formations ultérieures constituent la formation professionnelle continue ». Cette loi permet de dégager des moyens financiers, et fait surtout de la formation continue un droit en accordant en particulier cinq jours par an qui doivent lui être consacrés. Notons que les enseignants d'EPS ont la possibilité depuis la circulaire du 6 janvier 1969 de suivre cinq jours de stage de perfectionnement tous les cinq ans.

habitudes ayant été prises, ce texte joue un rôle d'amplificateur de pratiques déjà à l'œuvre. Dès l'année 1972, plus de la majorité des enseignants d'EPS suivent un stage, le phénomène se généralisant définitivement au cours de cette décennie. Les contenus proposés sont centrés sur des questions spécifiquement disciplinaires qui laissent l'EPS à la marge des débats éducatifs de cette période. Un contexte difficile et un éloignement institutionnel dommageable (Martin, 2002) peuvent en partie expliquer ce choix. La réintégration des enseignants d'EPS au ministère de l'Éducation nationale en mai 1981 en modifie les fondements. Ils sont désormais appelés à articuler plus finement leur enseignement avec les problématiques scolaires. L'appel d'Alain Savary est à ce sujet explicite : « L'intégration a pour ambition de placer l'EPS au même rang que les autres disciplines à égalité de droits et de devoirs. Il en découle logiquement que désormais l'EPS a en charge les objectifs généraux du ministère de l'Éducation nationale. Ces objectifs sont clairs : lutte contre l'échec scolaire, lutte contre les inégalités à l'école, lutte contre le chômage des jeunes. » (2)

Dès ce moment, la formation continue prend une nouvelle importance et joue par conséquent un rôle majeur dans l'adaptation de cette discipline aux nouveaux défis qui lui sont proposés. Permettant à la fois une réactivité importante et étant attractive pour les enseignants d'EPS, il s'agit d'en interroger ses contenus pour les situer au regard des changements en cours. Pour cela, il apparaît nécessaire d'étudier l'organisation locale afin de dépasser les discours ambitieux et de comprendre les logiques à l'œuvre.

96

En raison d'une histoire ancienne en matière de formation continue et d'un réseau structuré de formateurs et de militants, l'académie de Grenoble offre ici un terrain d'investigations particulièrement adapté. Son étude tentera de faire émerger la diversité des formations devant à la fois s'inscrire dans une dynamique nationale tout en reposant sur des spécificités locales portées par des nécessités professionnelles.

L'offre sera donc ici analysée en comparant les prescriptions institutionnelles et les besoins professionnels exprimés par les enseignants. La mise en tension de ces deux aspects nous conduira à préciser les pratiques enseignantes caractérisant l'EPS. En proposant des outils professionnels, la formation professionnelle continue (FPC) participe à façonner un métier et doit ainsi permettre de mesurer à la fois le niveau de contribution de l'EPS aux enjeux scolaires et l'opérationnalité d'une réintégration qui ne doit pas se limiter aux seuls aspects institutionnels.

2 - *Revue EPS*, n° 175, mai-juin 1982, p. 4.

Un nouveau cadre organisationnel (1981-1983)

La commission sur la formation des personnels de l'Éducation nationale, dirigée par André de Peretti, se charge de faire le diagnostic de l'état de la formation continue et d'établir des propositions en vue d'améliorer le dispositif. Concernant l'EPS, la situation de la formation des enseignants est saluée par cette commission : « [...] l'EPS présente un certain nombre de particularités et des acquis qu'il ne faut pas perdre ; il serait même souhaitable d'en faire bénéficier les autres disciplines. Cela est particulièrement vrai dans le domaine de la formation initiale et continue des enseignants, tant au plan de la méthodologie que des structures organisationnelles [...]. L'organisation de la formation professionnelle continue des enseignants d'EPS représente une expérience originale [...]. Les modalités de fonctionnement, bien que variables suivant les académies, reposent sur les principes suivants : décentralisation des actions, volontariat, concertation » (de Peretti, 1982, p. 72). Avec les mathématiques, l'EPS est l'une des disciplines les plus organisées en matière de formation continue au début des années 1980 et constitue un modèle d'organisation dans plusieurs académies (3). La forme de gouvernance instituée depuis les années 1970 dans la FPC en EPS correspond au fonctionnement que souhaite voir se généraliser le rapport de Peretti, cette impulsion étant par ailleurs un aspect caractéristique de la politique menée par A. Savary (Hurtig, 2002).

Le rapport de Peretti souhaite en effet homogénéiser les compétences des nouveaux et anciens enseignants face aux nouvelles nécessités scolaires. La FPC est désormais conçue comme « l'adaptation permanente du système éducatif aux changements [...], aussi bien dans le contenu des disciplines enseignées, que dans la nature des publics d'élèves, ou aux missions assignées aux établissements » (de Peretti, *op. cit.*, p. 82).

Dans le but de mettre en place des structures légères, proches des besoins des enseignants, Alain Savary institutionnalise, par arrêté du 11 juin 1982, les missions académiques de formation des personnels de l'Éducation nationale (MAFPEN). Souples, ces structures, dirigées par un administrateur, créent les conditions d'une autonomie d'organisation au niveau local. À partir de 1982, sur la base des secteurs, l'organisation suivante domine : dans l'établissement, le coordonnateur structure au sein de l'équipe d'animation l'échange, la concertation et la production ; au niveau du secteur regroupant plusieurs établissements, un coordinateur est chargé de mettre en

3 - F. Dugast-Portes (responsable de la MAFPEN de l'académie de Rennes), « MAFPEN... Rétrospective », *Recherche et Formation*, n° 32, 1999, p. 28.

place des stages qui complètent l'offre départementale. Cette décentralisation a rapidement pour effet un accroissement du nombre de stages afin de proposer une large palette thématique. En accord avec les nouvelles conceptions, cette formation se doit de ne plus être conçue dans une perspective uniquement disciplinaire et s'inscrit dans un souci de rénovation de l'enseignement : « Dans l'Éducation nationale, la généralisation de la formation continue a été perçue, dès le départ, comme indissociable de l'idée de changement, de l'idée de rupture » (4). Sa mise en place est ainsi fondée sur l'idée d'un irréductible et nécessaire changement de l'école.

Chaque MAFPEN voit ainsi un représentant de l'EPS désigné afin de s'inscrire dans une dynamique commune tout en faisant entendre des besoins particuliers. Les organisations syndicales, fortement ancrées dans le paysage de l'EPS (Attali, 2004), restent attentives au développement d'une structure qui doit améliorer la légitimité scolaire de l'EP, elle-même soumise à de profonds bouleversements. En outre, la révision des épreuves du baccalauréat nécessitant le développement d'outils d'évaluation plus qualitatifs (5) et la mise en place du contrôle en cours de formation implique une nouvelle organisation. L'égalité nouvelle avec les autres enseignants leur attribue des responsabilités accrues. Face à cette situation, qui leur est certes favorable, mais pour laquelle la profession n'est pas forcément armée, la formation continue constitue un moyen décisif pour développer chez les enseignants de nouvelles compétences. Tout en étant un vecteur de diffusion de grande envergure, les MAFPEN sont aussi l'occasion de mettre en phase l'EPS avec l'ensemble des composantes du système pour lui donner une épaisseur éducative encore plus dense.

98

Touchant l'ensemble des personnels, la FPC profite tout autant qu'elle y contribue d'une mobilisation d'envergure pour créer les conditions de transformation de l'exercice professionnel. Elle doit de ce fait concourir à l'animation pédagogique locale en développant des synergies entre les enseignants et offrir les conditions d'une nouvelle professionnalité (Lang, 1999). La notion récurrente de recyclage renforce et en situe bien les enjeux. Elle exprime parfois d'une façon explicite le déficit de compétences de certains enseignants et correspond à une transmission d'informations dont certains d'entre eux doivent se saisir en vue d'adapter leur enseignement aux nouvelles exigences. Il s'agit plus que jamais de dépasser les connaissances acquises en formation initiale. L'analyse des contenus montre que ce recyclage doit permettre de

4 - Séminaire national des chefs des MAFPEN (janvier 1990), *La formation des personnels de l'Éducation nationale. 8 années d'expériences des MAFPEN*, Poitiers : CRDP, 1990, p. 53.

5 - Alors que jusque-là la performance constituait le principal critère d'évaluation, elle est désormais associée à une évaluation motrice complémentaire, une évaluation des connaissances et de la participation-progrès.

convaincre rapidement l'ensemble des enseignants de l'intérêt d'adopter une nouvelle approche pédagogique en faisant cohabiter la logique cumulative (apprentissage de techniques, etc.), anciennement dominante, avec l'approche exploratrice qui devient prioritaire en 1981.

S'appuyant sur « une structure de formation très charpentée [et ayant] développé massivement la formation continue » (6), la FPC des enseignants d'EPS de l'académie de Grenoble connaît une expansion rapide en reprenant tout en les adaptant les orientations institutionnelles. Comme l'incite le rapport de Peretti, un partenariat universitaire se met en place pour développer des recherches dans le domaine de l'enseignement de l'EPS afin de faire émerger un corpus de connaissances professionnelles renouvelé. Il aboutit à la mise en place à l'université Joseph Fourier-Grenoble I d'un réseau de ressources au sein de l'institut de formation des maîtres (IFM). Permettant de mutualiser les forces et de créer une dynamique académique, il amène à la création de groupes de recherche action-formation (GRAF). Les réflexions émergentes sont riches et diversifiées et offrent aux formateurs, enseignants et étudiants des productions issues d'innovations et d'expérimentations. Elles couvrent plusieurs domaines tels que la didactique des activités physiques et sportives (APS) ou les dispositifs et les stratégies pédagogiques, et proposent des comptes rendus de séminaires ou de stages de formation (7) qui demeurent toujours pour les enseignants une occasion privilégiée pour mettre en œuvre les résultats de ces recherches.

Le premier plan de formation de l'académie de Grenoble de 1982-1983 reflète la richesse des propositions tout en étant caractérisé par une précipitation due à la conjoncture : « Au début, on a essayé de rassembler tout ce qui existait déjà dans l'académie en faisant une enquête entre le 15 mai et le 15 juillet 82. Je m'étais aperçu ainsi qu'il se faisait déjà beaucoup de choses... il y avait les associations, les IPR, le CRDP, les universités... le PAF 82 a été établi uniquement avec les partenaires cités et les formateurs avaient tous plus ou moins des expériences de formations » (8). Entre 1982 et 1984, la logique de l'offre tente ainsi de répondre à une demande de formation exponentielle. L'adoption d'une logique descendante, autour d'un nombre de stages définis préalablement, accroît cependant la multiplicité des demandes individuelles, et traduit « davantage un consumérisme de la formation, exalté par le sentiment d'un droit enfin ouvert que l'expression de besoins professionnels réels et

6 - Rectorat de l'académie de Grenoble, MAFPEN – *Bilan d'activités, mai 1982-septembre 1988*, rapport interne.

7 - En 1992 on compte ainsi près de 70 publications issues des GRAF académiques.

8 - J. Boutet, chef MAFPEN de l'académie de Grenoble, témoignage rapporté par C. Valentin dans sa thèse *Formation continue et professionnalité des enseignants*, université Lyon II, 1999.

lucidement analysés » (9). Pour alimenter les stages, des groupes de travail se constituent autour de domaines de formation : disciplines ou spécialités, publics et métiers exercés, outils et méthodes (thèmes transversaux) (10). Le très grand nombre de stages proposés vise initialement à satisfaire tout le monde. Toutefois, les limites de ce fonctionnement se situent pour les stagiaires dans la difficulté à intégrer les contenus de formation et à les faire partager à leurs collègues. De plus, les décalages induits d'une formation conçue *a priori* par des formateurs sans véritable négociation avec les stagiaires et l'isolement des groupes de travail aboutissent à des résultats variables.

Dans l'académie de Grenoble, les formations sont essentiellement centrées sur les Projets d'action éducative (PAE) et la démarche du projet. Durant l'année scolaire 1983-1984, la volonté d'associer les personnels à leur formation apparaît centrale tout en induisant des difficultés liées au principe que chaque personnel de l'Éducation nationale construise son propre parcours de formation. En conséquence, le premier Plan académique de formation (PAF), publié en mai 1983, propose en EPS environ 400 actions alors que le nombre de demandes avoisine les 7 000 (11). Dans ce premier PAF, au côté des stages de spécialité apparaissent, à raison d'un rapport d'un pour quatre, des stages de formations générales aux problématiques pédagogiques diverses et des stages dominés par la notion d'interdisciplinarité. Dès lors, nul doute ne subsiste. Si la généralisation de la FPC est en marche, elle engendre de plus en plus une diversité des offres de formation.

Entre nécessités institutionnelles et besoins professionnels (1984-1988)

À partir de 1984, l'orientation des stages des MAFPEN est clarifiée et reprend l'une des dispositions du rapport de Peretti, selon laquelle « il est impossible de refaire une formation initiale qui a été déficiente [...] » (12). La note de service du 17 février 1986, publiée dans le Bulletin officiel du 13 mars 1986, précise les orientations à donner à la FPC des enseignants d'EPS. Ces résolutions insistent en particulier sur « la préparation et l'accompagnement de l'application des nouveaux programmes et des nouvelles modalités de contrôle aux examens ; l'évolution des pratiques péda-

9 - Séminaire national des chefs des MAFPEN..., *op. cit.*, p. 19.

10 - L'offre la plus importante reste celle des groupes disciplinaires alors que celle des transversaux est très sensible aux conditions locales.

11 - Rectorat de l'académie de Grenoble, *Bilan d'activités de la MAFPEN*, 1988, p. 13.

12 - Rectorat de l'académie de Grenoble, *Projet éducatif*, septembre 1984, rapport interne.

gogiques en liaison avec le développement ou l'apparition d'APS et des outils pédagogiques modernes ; le développement d'une dynamique de formation continue de caractère plus collectif ». La place de l'EPS dans les projets d'établissement, la définition des objectifs et des compétences à atteindre en fin d'apprentissage, l'évaluation des élèves et des pratiques pédagogiques, la construction de PAE à dominante EPS et la pédagogie différenciée constituent le socle commun des PAF. Ces thèmes sont d'autant plus importants qu'ils structurent la publication des instructions officielles de 1985-1986 et de leurs compléments en 1987 et 1988. Une logique militante s'enclenche alors pour faire de l'EPS une discipline se prévalant des mêmes caractéristiques que les autres enseignements (13). Elle n'épargne pas les enseignants grenoblois qui se voient soutenus par leurs autorités de tutelle (14).

Entre 1984 et 1989, le PAF est la clé de voûte d'une politique volontariste (15) en matière de formation des personnels qui se répartit en trois temps : une analyse des besoins, un dialogue permanent et une mise en route d'un protocole d'évaluation des formations proposées. Comme en témoigne le bilan de 1988, « des coordinations nombreuses se sont créées, des réseaux ont été mis en synergie, des décentralisations poussées ont permis à des équipes de se prendre en main » (16). La conclusion souligne la place incontournable de la FPC dans l'univers professionnel des enseignants d'EPS des années 1980 : « Les 10 000 demandes faites en 88-89 le prouvent. Il y aura toujours quelques pour cent de collègues ignorant le sigle MAFPEN, le PAF et la formation mais il semble que ceux qui font un minimum d'efforts sont informés par les différents canaux (MAFPEN, chefs d'établissement, correspondants MAFPEN, *Flash Info*, Syndicats, bouche à oreille...) » (17). L'offre diversifiée permet

13 - Dans l'académie de Grenoble, dès 1983, des coordonnateurs départementaux collègues sont nommés en même temps que se créent des groupes-ressources. Quatre ans plus tard, c'est au tour des coordonnateurs départementaux lycées d'œuvrer pour une meilleure formation des enseignants de cette académie.

14 - Dès la rentrée 1986, le recteur Antoine Frémont s'adresse personnellement aux chefs d'établissement pour présenter le PAF et insiste « fortement pour que chaque établissement s'organise pour la formation continue » (Rectorat de l'académie de Grenoble, *Bilan d'activités de la MAFPEN*, 1988, p. 15). Cet effort de propagande se double la même année d'un guide du PAF à l'usage des équipes de collègue.

15 - À partir de 1987-1988, le PAF éclate en quatre volumes. Le premier propose des actions de formation à la demande des équipes d'établissement ; le second, les actions de formation sur candidatures individuelles ou groupées ; le troisième, des actions de formations proposées par le Centre administratif de formation continue à destination des agents techniques et ouvriers spécialisés. Enfin, le quatrième regroupe les actions de formation techniques et professionnelles dans les lycées techniques et professionnels.

16 - Rectorat de l'académie de Grenoble, *Bilan d'activités de la MAFPEN*, 1988, p. 38.

17 - *Ibidem*, p. 39.

d'impliquer les enseignants dans leur formation et a pour objectif de représenter l'expression de leurs besoins.

On distingue dans le PAF d'une part, les actions décentralisées proposant des stages de secteurs géographiques et des stages départementaux d'une à quatre journées de formation ; et d'autre part, des stages académiques s'adressant plus particulièrement aux formateurs de formateurs. Si les premiers sont essentiellement disciplinaires et accessibles à tous, les seconds, en revanche sont le plus souvent interdisciplinaires et réservés à une minorité. Le tableau 1 les regroupe afin de situer les priorités depuis la réintégration de l'EPS au MEN.

Tableau 1

Formations disciplinaires				
Année	Technologie des APS	Didactiques disciplinaires	FPC...	Total
1984-1985	24	4	–	28
1987-1988	46	10	1	57
1988-1989	41	18	2	61
Formations transversales				
Évaluation	Projets	Pédagogie différenciée	UNSS	Total
9	6	–	2	17
2	7	3	1	13
2	12	1	1	16

Les stages proposés aux enseignants d'EPS de l'académie de Grenoble (PAF 1984-1989)

La proportion des formations transversales fournit en premier lieu des informations utiles sur l'offre académique. Contrairement à leur promotion par l'ensemble des mesures institutionnelles déjà soulignées, l'analyse de contenu (18) présentée montre

18 - Les résultats proposés ont été obtenus à partir d'une analyse de contenu des PAF selon la méthodologie proposée par André Robert et Annick Bouillaguet dans *L'analyse de contenu* (1997). L'item didactiques disciplinaires regroupe tous les stages dont l'intitulé mentionne systématiquement le terme didactique ou celui de construction d'un continuum. L'item FPC renvoie aux stages proposés pour adapter l'offre de formation continue à la spécificité des

leur retrait progressif dans les PAF de l'académie de Grenoble. En effet, si durant l'année scolaire 1984-1985, ces formations occupent 35% des stages proposés, quatre ans plus tard, leur pourcentage a chuté à un peu moins de 21 %. Cette situation montre que les préoccupations des enseignants de l'académie de Grenoble se traduisent par une centration sur le disciplinaire au détriment du transversal. Alors que l'échec scolaire anime par exemple les débats, cette problématique ne figure dans le PAF que lors d'un stage qui lui est consacré. Malgré une sensibilité marquée des professeurs d'EPS qui en font leur priorité à l'occasion d'enquête (Merle, Sensevy, 2001/2, p. 35), elle ne déclenche pas un investissement important. De la même manière, la mixité en établissement scolaire ne provoque pas une mobilisation des enseignants d'EPS tandis que leur discipline peut être considérée comme tout particulièrement concernée par cette forme d'organisation (Saint-Martin, Terret, 2005). En ne programmant aucun stage, cette question ne semble pas poser de difficultés particulières aux enseignants d'EPS de cette académie. En outre, si l'évaluation figure dans plus de la moitié des stages transversaux de 1984-1985, quatre ans plus tard un net renversement de tendance s'est produit. À la fin des années 1980, seuls deux stages relatifs y sont consacrés, ce qui représente moins de 3% de l'ensemble de l'offre de la FPC grenobloise en EPS. Par contre, la question des projets et des programmes sensibilise ces mêmes enseignants avec 75% des stages transversaux programmés sur ce sujet, il est vrai fortement induit par la conjoncture de cette période (Klein, 2003).

À la lecture du tableau 1, les formations technologiques demeurent prioritaires et mobilisent les enseignants. Avec 53% de stages régulièrement consacrés à la technologie des APS, les préoccupations professionnelles rendent compte de la nécessité de compenser une formation initiale de moins en moins sensible à cette question. L'intérêt manifesté à l'égard de la technologie de l'enseignement conduit au même constat. Entre 1984 et 1989 à partir du cas grenoblois, la FPC relative aux aspects disciplinaires supplante très nettement celle centrée sur les formations transversales. Alors que la rhétorique de cette période en appelle de plus en plus aux problématiques inter et transdisciplinaires (Attali, Saint-Martin, 2004, p. 252-261), les enseignants d'EPS réclament des formations majoritairement disciplinaires car il s'agit avant tout de réactualiser leurs connaissances sur les contenus d'enseignement au détriment des processus d'apprentissages. L'attention portée aux compétences

secteurs et des départements. Celui de pédagogie différenciée regroupe tous les stages abordant la question de l'échec scolaire des élèves mais aussi des projets interdisciplinaires musique-EPS, nature-EPS. Quant à celui d'UNSS, il s'agit des stages aidant à l'élaboration et/ou la mise en œuvre de projet UNSS ou de stage envisageant un lien explicite entre les enseignements dispensés en EPS et les missions de l'association sportive.

spécifiques à développer chez les élèves reflète finalement l'attachement de ces enseignants à leur spécificité professionnelle.

Les IUFM, creuset d'une identité enseignante (1989-2005) ?

Après la promulgation de la loi d'orientation du 10 juillet 1989 et dans le prolongement des textes sur la décentralisation du début des années 1980, la priorité est progressivement donnée aux établissements publics locaux d'enseignement (EPL) et à leur projet. Chaque année, ce dernier devient un repère encore plus essentiel du dispositif d'enseignement et de formation des personnels de l'Éducation nationale. Pour faire face à cette nouvelle situation, les IUFM, dont la création est proposée par le rapport Bancel (1989), et entérinée par l'article 7 de la loi Jospin de 1989, vont progressivement supplanter les MAFPEN en participant à leur lent déclin (Robert, Terral, 2000), puis à leur suppression par l'arrêté du 23 juillet 1998.

Alors que la dimension disciplinaire reste au cœur de la professionnalité des enseignants, elle ne semble plus suffire dans les années 1990. Au-delà de la maîtrise des seuls contenus, il s'agit en effet de travailler sur leurs conditions d'appropriation sur la base de compétences transversales. Durant cette période, l'exercice du métier requiert de ne plus se contenter d'une actualisation des connaissances ou de technologies éducatives. L'acte pédagogique s'inscrit désormais dans l'acquisition d'autres données que celles définies par la discipline enseignée.

104

Fidèle à sa fonction initiale, la formation continue doit doter les enseignants de nouvelles compétences professionnelles pour faire face à l'évolution des conditions d'exercice du métier. Après une décennie de lutte contre l'échec scolaire, puis de promotion de la réussite de tous, des disparités importantes sont apparues quant aux niveaux de réflexion et d'implication des acteurs de l'Éducation nationale. De plus, les divergences entre les attentes des professionnels et les objectifs des formateurs MAFPEN nécessitent une redéfinition de l'identité enseignante. L'analyse des PAF grenoblois entre 1990 et 1999 permet d'en préciser les contours en témoignant des changements opérés par l'IUFM au niveau de la FPC EPS de cette académie (19).

19 - Au début des années 1990, on dénombre dans l'académie de Grenoble, 1 400 enseignants d'EPS pour 424 établissements scolaires.

Tableau 2

Formations disciplinaires				
Année	Technologie des APS	Didactiques disciplinaires	FPC...	Total
1990-1991	43	8	5	56
1992-1993	84	34	2	120
1995-1996	17	5	–	22
1998-1999	7	15	–	22
Formations transversales				
Évaluation	Projets	Pédagogie différenciée	UNSS	Total
7	7	7	2	23
3	3	4	–	10
14	8	7	–	29
5	16	12	2	35

Les stages proposés aux enseignants d'EPS de l'académie de Grenoble (PAF 1990-1999)

Durant les années 1990, les formateurs dépendent davantage des orientations institutionnelles. Il s'agit de participer au développement de stratégies négociées entre formateurs et établissements autour de contrats de formation liés aux priorités collectives et individuelles dégagées (Altet, 1999, p. 50). La création de l'IUFM de Grenoble, faisant suite à une année expérimentale en 1988-1989, participe non seulement à réorienter les missions de la FPC mais affine aussi les protocoles relatifs à la création et à l'animation des stages. Cette évolution apparaît encore plus importante à partir de 1992 lorsque les GRAF intègrent les groupes de ressources de l'IUFM. En termes d'offre de formation, si les deux premiers PAF présentés dans le tableau 2 sont en continuité avec la période précédente, les deux suivants marquent une inflexion au niveau des objectifs de la FPC. Celle-ci poursuit tout en accentuant quatre buts principaux : développer des compétences professionnelles, accompagner les évolutions, accroître la qualification pour permettre les évolutions de carrière ; évaluer, réguler les actions de formation et anticiper sur le changement.

Les effets de l'instauration en 1995 d'une 4^e heure d'EPS en sixième ainsi que l'évaluation certificative au baccalauréat, BEP et CAP de 1995, accentuent les préoccupations des professionnels pour les formations transversales et participent à accroître encore leur participation aux stages de formation continue (20). D'une manière générale, dans les stages de FPC, les thèmes principaux portent sur les savoirs à transmettre pour qu'un élève puisse s'échauffer seul, ou bien sur les relations entre l'EPS et la santé, voire, dans certains cas, sur la question des inaptitudes partielles. Enfin, les stages relatifs aux nouveaux programmes, regroupés ici dans la colonne « projets » du tableau 2, mobilisent d'une façon croissante les attentions des enseignants de lycées. Si en l'espace d'une décennie leur nombre a doublé, la préoccupation des enseignants d'EPS pour les formations transversales passe de 30% à 45%. Cet intérêt est encore plus manifeste si l'on se réfère à l'ensemble des formations proposées dans les PAF de 1990-1991 et 1998-1999. En effet, au début de la décennie 1990, seulement 8% des libellés des stages font explicitement référence à la question des projets-programmes. Dix ans plus tard, 28% des stages sont structurés autour de cette thématique.

Comme l'indique à plusieurs reprises le groupe ressources académiques en EPS, l'objectif de la FPC consiste donc bien à centrer cette formation « sur les problèmes professionnels et l'aide à la transformation des pratiques » (21). Même si l'on constate la disparition des stages de secteurs dans les PAF à partir de 1995, cause essentielle de la chute du nombre de stages observée dans le tableau 2, cette logique perdure jusqu'en 1998, année durant laquelle les rectorats attribuent l'exclusivité de la mise en œuvre des PAF aux IUFM. Ce transfert de responsabilité autorise alors les IUFM à « établir une cohérence et une continuité dans les problématiques de formation qui leur faisaient jusque-là défaut » (Robert, Terral, *op. cit.*, p. 138). Ce changement a pour conséquence immédiate de modifier parfois d'une façon importante les intitulés de stage. Nous avons pu constater que les thèmes portant sur les rapports entre l'EPS et l'autonomie, l'EPS et la citoyenneté, ou bien encore l'EPS et la sécurité côtoient ceux traitant des programmes et de pédagogie générale au regard des nouveaux publics scolaires.

En définitive, la FPC valorise l'image du métier d'enseignant d'EPS et son évolution participe à la transformation de ce dernier dans les pratiques quotidiennes. L'analyse des PAF met en évidence les attentes prioritaires des professionnels de l'EPS pour les

20 - À la suite d'une enquête menée dans les académies de Nantes, de Créteil et de Corse, Thérèse Roux-Perez (2001) montre que 83% des enseignants d'EPS ont suivi un stage entre 1992 et 1997.

21 - Plan académique de formation de l'académie de Grenoble, 1995-1996, p. 30.

stages disciplinaires et notamment ceux centrés sur les enseignements technologiques. Alors que les grandes problématiques transdisciplinaires émergent dans les projets d'établissement, les offres de formation en EPS révèlent une relative désaffection pour ces questions. D'une certaine manière, l'élaboration des PAF confirme l'existence d'une intégration incomplète de l'EPS dans le système éducatif. Le risque de « rejet de la greffe » (22) de l'EPS au sein du ministère de l'Éducation nationale ne semble pas définitivement écarté comme en témoignent les récentes conclusions du rapport Thélot de 2004, reprises pour certaines l'année suivante dans la loi Fillon votée en urgence le 24 mars 2005. Au niveau des offres de formation continue, si bien entendu, l'analyse des PAF grenoblois ne peut être étendue à l'ensemble du territoire national, elle illustre néanmoins le poids des résistances du champ de l'EPS aux politiques ministérielles successives. Les pratiques quotidiennes apparaissent en effet davantage structurées par des préoccupations opérationnelles, preuve s'il en est, de l'existence d'une FPC résolument pensée et gérée par et pour les enseignants d'EPS. Cette étude, qui demande à être complétée dans d'autres académies, montre ainsi les difficultés d'évolution de la culture professionnelle des enseignants d'EPS, symbolisées par la pénétration nuancée des problématiques générales du système éducatif.

Conclusion

Lieu privilégié de transformations des compétences, la FPC représente un dispositif de régulation interne du système éducatif et un élément majeur d'une politique des personnels enseignants. Plus que jamais, elle se situe à l'intersection des problématiques professionnelles et de la démocratisation du système scolaire (Merle, 2002). Indispensable pour permettre une prise de recul des enseignants par rapport à leur métier, elle participe surtout à enrichir l'éventail de leurs compétences afin de formuler de nouvelles réponses adaptées aux réalités scolaires. L'étude des PAF grenoblois montre l'importance de l'échelon disciplinaire chez les enseignants d'EPS qui privilégient davantage les besoins professionnels spécifiques aux compétences transversales. Cette situation interroge alors la notion d'enseignant détachée des contingences disciplinaires et les bases de sa professionnalisation (Robert, 1994). Si ce choix paraît utile au niveau de l'optimisation de l'enseignement de cette discipline, il rend difficile son articulation avec des besoins scolaires en constante redéfinition.

22 - *L'éducation physique et la réussite de tous*, Paris : SNEP, 1982, p. 144.

BIBLIOGRAPHIE

ALTET M. (1999). « Les professionnalités des formateurs MAFPEN », *Recherche et Formation*, n° 32.

ATTALI M. (2004). *Le syndicalisme des enseignants d'EPS*, Paris : L'Harmattan.

ATTALI M., SAINT-MARTIN J. (2004). *L'EPS de 1945 à nos jours. Les étapes d'une démocratisation*, Paris : A. Colin.

BANCEL D. (dir.) (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, Paris : MEN.

HURTIG S. (2002). *Alain Savary: politique et honneur*, Paris : Presses de Sciences Po.

KLEIN G. (2003). *Une affaire de discipline. L'éducation physique en France et en Europe (1970-2000)*, Paris : Éd. Revue EPS.

LANG V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*, Paris : PUF.

MARTIN J.-L. (2002). *Histoire de l'éducation physique sous la V^e République, la conquête de l'Éducation nationale, 1969-1981*, Paris : Vuibert.

MERLE P., SENSEVY G. (2001/2). « Une modalité de régulation des pratiques professionnelles : la recherche d'une articulation entre offre et demande dans la formation continue des enseignants », *Éducation et Sociétés*, n° 8.

MERLE P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*, Paris : La Découverte.

de PERETTI A. (1982). *Rapport au ministère de l'Éducation nationale de la commission sur la formation des personnels de l'Éducation nationale*, Paris : La Documentation française.

ROBERT A. (1994). « Les enseignants français et les enjeux de la professionnalisation », *European journal of teacher education*, vol. 17, n° 1-2.

ROBERT A., BOUILLAGUET A. (1997). *L'analyse de contenu*, Paris : PUF.

ROBERT A.D., TERRAL H. (2000). *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, Paris : PUF.

ROUX-PEREZ T. (2001). *Des processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'EPS*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Nantes.

SAINT-MARTIN J., TERRET T. (2005). *Sport et genre*, vol. 3 : « Apprentissage du genre et institutions éducatives », Paris : L'Harmattan.