

## **Identité professionnelle et rapport à l'institution : quelles représentations à l'œuvre ?**

Roux-Perez Thérèse – Laboratoire du CREN - IUFM Pays de la Loire

395

### **Introduction**

La construction de l'identité professionnelle inclut l'identification à une discipline dans laquelle les enseignants se reconnaissent plus ou moins. Or, durant les 30 dernières années, l'Education Physique et Sportive (EPS) a vécu de profondes mutations institutionnelles officialisées par la parution de nombreux textes de référence. Leur analyse sur la période 1967-2000 (Roux-Perez, 2001) met en relief continuités et changements au sein de la discipline : continuité des finalités, des valeurs et des objectifs fondant en quelque sorte une identité disciplinaire ; changement dans le statut accordé à l'élève qui devient acteur de ses apprentissages. Placer l'élève au centre des préoccupations éducatives a induit la transformation des pratiques professionnelles : construction de projets pédagogiques, traitement didactique des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA), réflexion sur les contenus à enseigner et sur les modalités d'évaluation, mise en place de procédures pédagogiques nouvelles (différenciation, évaluation formative, pédagogie du contrat, etc.).

Cette évolution repérable à travers les textes a été appréhendée de façon très différente par les enseignants d'EPS qui, pour certains, se sont inscrits dans la dynamique alors que d'autres, se sentant en décalage avec les compétences professionnelles nouvelles exigées par l'institution ont eu tendance à résister à ce changement en estimant que leur discipline était en train de « *perdre son identité* ».

Pour gérer d'éventuelles dissonances entre pratiques professionnelles et logique institutionnelle, les enseignants mobilisent nombre de représentations sur l'exercice du métier ; celles-ci donnent sens à la pratique et légitiment une certaine "vision du monde" (Moscovici, 1961).

Ces représentations professionnelles sont d'abord fonctionnelles (Blin, 1997). Elles permettent aux acteurs de comprendre et d'agir sur la réalité selon un principe d'économie cognitive favorable à la résolution de problèmes quotidiens au moindre coût. Elles définissent les identités professionnelles et protègent la spécificité des groupes intra et inter professionnels. Par ailleurs elles sont aussi spécifiques car construites par des acteurs dans les actions et interactions professionnelles qui les contextualisent. En ce sens, elles prennent appui sur des "objets" significatifs dans le champ professionnel considéré.

Enfin, les représentations professionnelles sont sous-tendues par des valeurs qui mobilisent le sujet et l'engagent dans l'action (Mias, 1998). De ce point de vue, elles constituent des matrices d'action contribuant à la construction des identités professionnelles (Barbier, 1996 ; Camilleri, 1990 ; Dubar, 1991 ; Tap, 1980).

L'étude interroge plus particulièrement les représentations qui rendent compte du rapport à l'institution à travers l'interprétation des textes au regard des pratiques professionnelles ; ce rapport intègre par ailleurs le rôle donné à l'inspection et le sens accordé à la formation initiale et continue. Au niveau méthodologique, une approche quantitative par questionnaire (381 enseignants) permet de repérer de grandes tendances à l'intérieur du groupe professionnel. Une approche qualitative complémentaire (12 entretiens semi-directifs) montre comment chaque enseignant, porteur d'une histoire et inscrit dans un contexte professionnel particulier, envisage de manière singulière sa relation à l'institution et à ses acteurs.

### **Représentations professionnelles et valeurs partagées : entre référence aux textes et interprétations singulières**

Pour les enseignants d'EPS, les changements disciplinaires sont essentiellement liés à la "*réflexion sur la didactique de l'EPS*" (28%), à la "*centration sur l'élève*" (22%) et à "*l'évolution de l'évaluation*" (21%). Les relations enseignant-élèves se sont modifiées et l'EPS, discipline scolaire ne se confond plus avec le sport. En se diversifiant, les pratiques (APSA) constituent des sources de

motivation supplémentaires pour les élèves. Enfin, un travail d'équipe leur semble incontournable pour construire le projet pédagogique d'EPS.

Ainsi la logique institutionnelle, très présente, sert de référence : construite autour d'objets professionnels, elle reste toujours ouverte aux interprétations. C'est donc avec ou contre cette logique que les enseignants d'EPS peuvent se positionner pour défendre leur conception de la discipline.

De façon plus large, les résultats permettent de réaliser une synthèse des représentations partagées par l'ensemble du groupe professionnel sur le métier. Dans l'enquête, l'enseignant d'EPS apparaît avant tout comme un "*éducateur*" (33%), un "*animateur*" (16%) et un "*accompagnateur*" (14%). Du point de vue des qualités professionnelles, il est capable de "*construire des contenus pour que l'élève progresse*" (22%) et sait "*être en relation*" (15%). D'autres compétences lui sont nécessaires dans l'exercice du métier : il doit "*savoir s'adapter*" rapidement au contexte du cours (10%) et bien "*connaître la psychologie de l'adolescent*" (10%).

On repère donc une permanence fondatrice de l'identité professionnelle collective traversant toutes les réponses aux questions ouvertes ; elle est organisée autour des valeurs éducatives inscrivant la mission de l'enseignant d'EPS dans une logique de formation, centrée sur une relation enseignant-élève privilégiée.

Par ailleurs, les finalités de la discipline constituent un point d'appui pour l'ensemble des enseignants, mais pour justifier de ses choix d'enseignement, chacun interprète les textes à son avantage. En ce sens si leur évocation fait consensus dans les discours, leur mise en œuvre se réalise sous des formes différenciées. De plus, les programmes, éléments incontournables dans les autres disciplines, restent nécessairement ouverts en EPS (conditions matérielles très particulières d'un établissement à l'autre) ce qui permet à chacun de s'y retrouver, en le justifiant par les textes eux-mêmes.

Ces différents constats renvoient à la "*logique de l'intégration*" (Dubet, 1994) dans laquelle l'acteur interprète la culture comme un ensemble de valeurs assurant une mise en ordre du monde ; pour ce faire, il prend appui sur les principes qui paraissent les plus stables et les moins négociables, maintenant ainsi la continuité de son identité.

De ce point de vue, si un discours fédérateur semble prendre appui sur la logique institutionnelle et participer d'une identité collective, de nombreuses distorsions apparaissent à l'échelle individuelle. Au quotidien, l'enseignant se donne des marges d'interprétation relativement importantes en fonction de la distance perçue entre les textes (le prescrit) et l'expérience professionnelle (le réel).

### **L'élève au cœur des préoccupations éducatives : entre adhésion et résistances, un monde clivé**

En s'intégrant comme discipline d'enseignement au sein du système scolaire, l'EPS s'inscrit dans des changements voulus par l'institution. La place accordée à l'élève a entraîné des conséquences en terme de mise en œuvre de l'enseignement : programmes disciplinaires adaptés, construction à l'échelle de l'établissement d'un projet pédagogique articulant textes nationaux et contexte local, réflexion sur les contenus et leurs modes d'évaluation, différenciation pédagogique, etc. L'enquête révèle des prises de positions différenciées sur ces différents objets professionnels, montrant ainsi l'aspect problématique de l'évolution disciplinaire.

En effet, un certain nombre de tensions sont repérables à travers les discours des enseignants : tension entre spécificité et intégration de la discipline au sein du système scolaire, tension entre logique sportive et logique d'apprentissage de l'élève, tension entre pratique et théorie.

Certains enseignants, en phase avec l'évolution disciplinaire, investis au sein du système scolaire, s'engagent dans la réflexion sur l'adaptation des contenus et de l'évaluation au niveau de ressources des élèves, et dans la construction d'un projet pédagogique permettant une plus grande cohérence de l'enseignement. Ils développent une approche polyvalente des APSA pour permettre à l'élève de construire des compétences diversifiées. Le but est alors de faire une éducation "fondamentale" et "équilibrée" en EPS en prenant appui sur des APSA complémentaires, porteuses d'enjeux de

formation différents. Ces enseignants se forment régulièrement pour améliorer leur pratique et donner du sens aux apprentissages des élèves.

D'autres se situent en rupture avec l'évolution disciplinaire et opèrent un repli sur sa spécificité motrice. Certains d'entre eux, reconnus pour leur compétences sportives, ont suivi une formation initiale relativement courte dans laquelle pratique et pédagogie sportives étaient valorisées. Investis dans le milieu fédéral, ces enseignants, souvent plus âgés, sont critiques vis-à-vis de la formation continue actuelle qu'ils estiment trop didactique et s'en désintéressent. Leur argumentation s'appuie sur l'écart trop important entre théorie et pratique qui rend, de leur point de vue, la formation continue inopérante.

L'enquête met aussi en relief un monde "clivé" entre tenants des APSA (continuité et spécificité culturelle de l'EPS) et tenants de l'EPS, discipline d'enseignement visant la réussite de tous et cherchant à rendre l'élève acteur de ses apprentissages (changement et intégration). Cette centration sur l'élève amène une réflexion didactique en lien avec des procédures d'évaluation formative, de mise en projet de l'élève, de gestion des différences, etc.

Certains enseignants, de par leur histoire et leurs ancrages sont prêts à faire ce pas, d'autres "restent à la porte" et justifient leur position "extérieure" par la construction d'un monde clivé, dans lequel ils ont choisi leur camp. En fait ce clivage est lié à la nécessité de séparer, de disjoindre, pour se situer et créer un "*univers à justification simple*" (Derouet, 1992) : il y a ceux qui ont raison et ceux qui se trompent. Par exemple, lorsque les enseignants restent dans une logique de l'activité physique, la gestion des groupes mixtes pose problème ; cette difficulté est d'autant plus forte face à l'utilisation d'APSA plus "traditionnelles" et performatives (de type athlétisme, natation ou sports collectifs). La prise en compte du seul résultat montre alors des différences entre garçons et filles, vécues comme insurmontables par l'enseignant. Elle se double souvent d'un oubli de certaines activités moins "classantes" parce que moins "masculines" : activités de pleine nature, activités physiques artistiques ou activités gymniques.

Par ailleurs, si les enseignants signalent de façon massive la réflexion sur la « *didactique de l'EPS* » comme un point d'évolution disciplinaire, cela ne signifie pas pour autant qu'ils y adhèrent. Ce découpage des contenus, leur mise à plat et leur articulation pose problème pour ceux qui voient dans leur enseignement un acte globalisé, tenant avant tout du charisme et ne nécessitant pas forcément l'explicitation des contenus. Le pôle didactique est alors opposé au pôle pédagogique et non pensé comme complémentaire.

Enfin, le projet pédagogique semble envisagé tantôt comme un point d'appui permettant de fédérer les pratiques, de construire une continuité d'enseignement et de donner des repères aux élèves. Dans d'autres cas, il reste un produit purement formel, sans incidences sur les pratiques. Pour les enseignants inscrits dans cette orientation, on repère une centration forte sur les APSA porteuses de valeurs en elles-mêmes, d'où la nécessité de bien les maîtriser pour les enseigner.

Lorsqu'il est question "*d'accueillir un remplaçant*"<sup>1</sup>, les clivages se poursuivent : si enseigner est un art, peu importe les projets et repères pour l'élève. La relation se construit dans « l'ici et maintenant ». Si enseigner est une véritable profession, le professionnel explicite ses contenus, les articule à la dynamique de l'établissement et aux caractéristiques des élèves. Il donne des informations au remplaçant pour structurer son action pédagogique et s'assurer d'une relative continuité de l'enseignement.

De la même manière, l'évaluation formatrice est perçue comme une perte de temps par certains enseignants qui valorisent les pratiques pour elles-mêmes et ne voient pas l'utilité pour l'élève de se situer, de réfléchir sur son action. Dans ce cas, les procédures d'observation, de co-évaluation sont considérées comme inefficaces. De plus, elles nécessitent la clarification de critères pour passer de

---

<sup>1</sup> Une question était proposée durant l'entretien : "*si vous deviez accueillir un remplaçant, que lui diriez-vous pour l'aider au niveau de sa pratique dans cet établissement ?*". Cette entrée permettait d'identifier des axes prioritaires pour l'enseignant : centrés plutôt sur la classe, l'APSA, la discipline, l'équipe et le projet EPS, la dynamique de l'établissement, etc.

l'implicite à l'explicite. Cette démarche pose sans doute problème à ces enseignants ou reste, pour eux, sans fondement.

### **Entre rapport aux textes et focalisation sur un représentant particulier : l'inspecteur**

Pour beaucoup d'enseignants, les textes, relativement vagues et imprécis, sont considérés comme "*de grosses balises, laissant une marge de manœuvre importante* » (Mathieu) ; ils les interprètent et s'en inspirent plus ou moins dans la réalité de leurs pratiques. Pour d'autres, ils sont lus partiellement ou en surface et, notamment au lycée, ne servent qu'à entrer dans l'exigible (projet pédagogique et modalités d'évaluation explicitées). Pour certains enfin, qui se situent en résistance avec l'évolution disciplinaire, les textes ne sont pas lus ou très partiellement. En fait, ils ne constituent jamais un point d'appui, situés au niveau des discours et très loin des pratiques. Dans ce cas, la personne représentante de l'institution (l'IPR) devient l'objet de toutes les focalisations alors que l'on sait son faible poids dans les pratiques quotidiennes. L'inspecteur est perçu comme l'ultime miroir invitant à lire les décalages avec les textes. Pour peu que cet inspecteur souligne la mission des enseignants et s'oppose à une éducation physique qui ne serait qu'une juxtaposition d'activités, il met momentanément le professeur en difficulté. La situation d'inspection est alors ressentie comme une intrusion dans la vie de l'enseignant, et la grille d'évaluation vécue comme formelle et inopérante. La non prise en compte du contexte est soulignée avec véhémence et l'outil remis en cause de façon catégorique (dénier permettant de gérer les dissonances).

### **Conclusion**

Les textes régissant la discipline semblent bien intégrés car ils sont un levier important pour la profession et sa reconnaissance. L'enseignant de mathématiques ou de français n'a pas besoin de justifier son existence au sein de l'école. L'EPS, pour ne pas se confondre avec les pratiques sportives ou de loisir extérieures à l'école, souvent plus attrayantes pour ceux qui les choisissent, doit insister sur les enjeux éducatifs de la discipline et la prise en compte des potentialités réelles de l'élève.

Pourtant de forts clivages apparaissent, notamment entre théorie et pratique, révélant au fil du discours des réseaux de représentations assez significatifs. D'un côté, les enseignants « en décalage » avec l'évolution disciplinaire valorisent la pratique, le jeu, la technique. Pour eux, tous les élèves aiment le sport. Les APSA doivent être maîtrisées pour être enseignées, au risque d'en restreindre le choix. Le projet pédagogique ne sert à rien : enseigner est un art qui se vit dans l'interaction. De l'autre, les enseignants inscrits dans l'évolution disciplinaire ressentent d'abord les élèves comme différents, ce qui suppose de réfléchir à un traitement didactique des APSA (contenus pour que l'élève progresse) et à des formes d'évaluation adaptées. Le projet pédagogique est envisagé comme une mise en cohérence permettant des continuités, y compris lorsqu'un remplaçant prend le relais de l'enseignant : enseigner est une profession qui suppose conceptions et mises en œuvre, analyses et régulations. Le « terrain » est alors évoqué comme résistant parce que les élèves contournent parfois le projet de l'enseignant et n'entrent pas dans les processus d'apprentissage attendus.

Cette mise en relief des différences en terme de rapport à la logique institutionnelle n'empêche nullement les enseignants d'EPS d'afficher une cohérence pour ce qui est extérieur au groupe professionnel. Lorsque la discipline est en danger (diminution des horaires, perte de certains acquis comme l'association sportive, etc.) ils sont capables de se mobiliser. Pour dépasser les clivages et retrouver une unité, ils se réfèrent alors aux finalités de la discipline, aux valeurs éducatives et à la relation privilégiée avec les élèves, se situant comme des acteurs particuliers et indispensables au sein de l'école.

## **Bibliographie**

- Barbier, J.M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche. *Education permanente*, 128, 11-26.
- Blin, J.F. (1997). *Représentations, pratiques et identité professionnelle*. Paris, L'harmattan.
- Camilleri, C. (Ed.) (1990). *Stratégies identitaires*. Paris, PUF.
- Derouet, J.L. (1992). *Ecole et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris, Métailié.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, Seuil.
- Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris, L'Harmattan.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, PUF.
- Roux-Perez, T. (2001). *Des processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre appartenance au groupe, expériences professionnelles singulières et recompositions identitaires à l'échelle du temps*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Nantes.
- Tap, P. (1980). *Identité individuelle et personnalisation, identité collective et changements sociaux*. Toulouse, Privat.