

# THESE DE DOCTORAT

UNIVERSITE DE NANTES

COMUE UNIVERSITE BRETAGNE LOIRE

ECOLE DOCTORALE N° 604 *Sociétés, Temps, Territoires*

Spécialité : sociologie

Par

**François POTIER**

## De la jeunesse à l'emploi

**Sociologie d'une recomposition de l'État social sur la formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif**

**Thèse présentée et soutenue** à Nantes, le 17 décembre 2018

**Unité de recherche** : Centre Nantais de Sociologie UMR6025

### Rapporteurs avant soutenance :

Michel Koebel

Professeur, Université de Strasbourg

Gilles Moreau

Professeur, Université de Poitiers

### Composition du Jury :

Présidente de jury:

Corinne Delmas

Professeure, Université de Nantes

Examinatrice :

Ghislaine Gallenga

Maîtresse de conférences, Université d'Aix-Marseille

Directeur de thèse :

Laurent-Sébastien Fournier

Maître de conférences, Université d'Aix-Marseille

Co-directeur de thèse :

Gildas Loirand

Maître de conférences, Université de Nantes



# Remerciements

Au moment d'achever ce travail, nombreuses sont les personnes que j'aimerais remercier pour leur contribution, leurs encouragements ou la confiance qu'ils ont manifesté durant sept années.

Je tiens à remercier mes directeurs. Laurent-Sébastien Fournier pour avoir accepté de porter la direction d'un travail relativement éloigné de ses objets de recherche et dans une relation à distance peu propice aux échanges. Gildas Loirand pour avoir suscité un goût pour le terrain depuis mon mémoire de master<sup>1</sup>, pour m'avoir bousculé de nombreuses fois et pour avoir su toucher juste aux moments de «flou artistique» qui ont ponctué ma réflexion.

Je remercie aussi les enseignants-chercheurs et les doctorants du centre nantais de sociologie. Les collègues de la première heure ou rencontrés en chemin: Olivier, Hyacinthe, Mary, Florian, Juliette, Étienne, Matéo, Raphaële, Mélodie. Les anciennes, témoins d'un temps où on prenait le temps de la thèse: Virginie, Gabrielle, Ève, Marie. À ceux-là s'ajoutent tous ceux que j'oublie...

Dans les derniers moments la prévenance de Baptiste Viaud, d'Hassen Slimani et de Sébastien Fleuriel m'aura été précieuse ainsi que celle des collègues de l'UFRSTAPS de Nantes. Merci à Johanne Palomba et à Marie Arbelot pour leur aide et leur disponibilité.

Mes pensées s'adressent aussi à toutes les personnes enquêtées: responsables de formations, responsables d'organismes, stagiaires, jurys, les conseillers techniques pédagogiques de la DRJSCS des Pays de la Loire, pour m'avoir ouvert leur portes...et avoir pardonné mon manque de respect des protocoles et des conventions parfois. Ce travail leur doit beaucoup, merci pour le partage.

Je remercie enfin mes parents, ma famille et mes amis pour leur compréhension et leur patience, leur soutien, leurs encouragements...et leurs relectures. Et toi, bien sûr, Carole. Les mots me manquent pour témoigner de ce que ce travail te doit comme pour comprendre tout ce que tu as pu endurer...souvent. Et toi, bien sûr, Hugo, pour n'avoir pas (trop vivement) exprimé d'impatience lors des longues journées d'absence physique ou intellectuelle qui ont ponctué tes premières années.



# Sommaire

|                                                                                                                                                                                            |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Introduction.....</b>                                                                                                                                                                   | <b>11</b> |
| 1. Construction de l'objet et problématique.....                                                                                                                                           | 15        |
| 2. Méthodologie.....                                                                                                                                                                       | 19        |
| 2.1 Analyser l'État par les champs.....                                                                                                                                                    | 19        |
| 2.2 La mise à l'épreuve d'une forme d'État social.....                                                                                                                                     | 23        |
| 2.3 Analyser la formation: les idées « scalaristes » et<br>« professionnalistes ».....                                                                                                     | 24        |
| 2.4 Une ethnographie critique.....                                                                                                                                                         | 27        |
| 3. Plan de la thèse.....                                                                                                                                                                   | 31        |
| <br><b>Partie 1 : La recomposition d'un monopole d'État.....</b>                                                                                                                           | <b>33</b> |
| <br><b>Chapitre 1 : De l'organisation au contrôle, la transformation<br/>professionnaliste du monopole de désignation des attributs nécessaires<br/>à l'accès aux qualifications .....</b> | <b>43</b> |
| Introduction.....                                                                                                                                                                          | 44        |
| 1. Le monopole du BEES ou la parenthèse scalariste.....                                                                                                                                    | 46        |
| 1.1 une recomposition de l'intérieur : le rôle du ministère dans<br>l'imposition professionnaliste.....                                                                                    | 48        |
| 1.1.1 D'un diplôme d'État unique à une ouverture maîtrisée.....                                                                                                                            | 49        |
| a) L'instauration d'un monopole de désignation.....                                                                                                                                        | 49        |
| b) Une ouverture du monopole en faveur des titres privés.....                                                                                                                              | 52        |
| 1.1.2 La déconcentration d'un monopole sur les diplômes d'État.....                                                                                                                        | 55        |
| a) L'ambition d'une déconcentration du monopole du ministère sur la<br>définition des diplômes.....                                                                                        | 55        |
| b) La mise en équivalence des diplômes et des autres titres.....                                                                                                                           | 60        |
| 1.2 La transformation du monopole sur la formation.....                                                                                                                                    | 66        |

|                                                                                                                                                         |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2. Une transformation du mode de désignation.....                                                                                                       | 73 |
| 2.1 D'une homologation spécifique au RNCP.....                                                                                                          | 73 |
| 2.1.1 Une lente inscription dans le dispositif de la formation<br>professionnelle .....                                                                 | 75 |
| a) Le maintien d'un monopole du ministère sur la désignation de<br>l'officiel.....                                                                      | 76 |
| b) Une dépossession de l'évaluation par les agents du ministère.....                                                                                    | 77 |
| c) Une déconcentration complète du <i>proces</i> de désignation.....                                                                                    | 80 |
| 2.1.2 Une déconcentration relative du monopole du ministère :<br>De la composition des commissions d'homologation et<br>des enjeux de son contrôle..... | 83 |
| a) Une commission sous contrôle des agents du ministère.....                                                                                            | 83 |
| b) Une déconcentration au profit de la sphère productive.....                                                                                           | 89 |
| 2.2 Évaluer une formation, évaluer ses résultats.....                                                                                                   | 91 |
| 2.2.1 Une rationalité en valeur : la qualité des formations.....                                                                                        | 92 |
| 2.2.2 Une rationalité en finalité : l'ajustement à l'emploi.....                                                                                        | 94 |

## **Chapitre 2 : La mise à l'épreuve d'une conception «scolariste» de la formation.....98**

|                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Introduction.....                                                             | 99  |
| 1. D'un principe d'État : une filière de formation scolariste.....            | 99  |
| 1.1 Une conception scolariste imposée au nom de la jeunesse.....              | 102 |
| 1.1.1 Une organisation proche des formations scolaires.....                   | 103 |
| a) L'utilisation du maillage des établissements publics.....                  | 103 |
| b) Des contenus détachée des seuls contraintes des postes.....                | 108 |
| 1.1.2 Une finalité civique justifiant l'organisation par l'État.....          | 110 |
| 1.2 Des facteurs déterminants.....                                            | 116 |
| 1.2.1 La domination de parlementaires proches de<br>l'éducation physique..... | 116 |
| 1.2.2 Un contexte politique particulier.....                                  | 120 |
| a) le contexte de « <i>l'ère des réformes</i> ».....                          | 121 |

|                                                                                               |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| b) Des critiques inaudibles.....                                                              | 125 |
| 2. L'intervention de l'État comme problème collectif .....                                    | 128 |
| 2.1 Une critique industrielle du monopole de l'État.....                                      | 131 |
| 2.1.1 Un dispositif inadapté.....                                                             | 131 |
| 2.1.2 La critique d'un usage arbitraire du monopole du brevet d'État....                      | 133 |
| 2.2 L'emploi comme justification.....                                                         | 141 |
| 2.2.1 La reconnaissance d'un secteur d'emploi complexe.....                                   | 142 |
| a) La reconnaissance du secteur comme vivier d'emploi.....                                    | 143 |
| b) la reconnaissance d'une compétence du mouvement sportif et des<br>partenaires sociaux..... | 147 |
| 2.2.2 Un assujettissement aux politiques sur l'emploi.....                                    | 151 |
| a) La construction d'un souci pour l'emploi .....                                             | 154 |
| b) L'inscription dans le droit commun de la formation professionnelle.                        | 156 |

## **Partie 2 : Un champ structuré par l'insertion professionnelle.....167**

### **Chapitre 3 : Un marché de la formation aux diplômes professionnels organisé par les chances d'accès à l'emploi.....169**

|                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Introduction.....                                                                                            | 170 |
| 1. Une configuration de l'offre dépendante des chances d'emploi.....                                         | 172 |
| 1.1 Un paysage de formation hétérogène calqué sur l'emploi : les effets de la<br>compétence des régions..... | 174 |
| 1.1.1 Entre schéma national et local.....                                                                    | 175 |
| a) Une offre reflétant les besoins nationaux .....                                                           | 176 |
| b) Une offre « régionalisée ».....                                                                           | 177 |
| c) Une offre stable dans le temps.....                                                                       | 178 |
| 1.1.2 Une offre cohérente au regard du marché et des politiques de<br>développement du territoire.....       | 181 |
| 1.2 Un marché des opérateurs pluriel.....                                                                    | 184 |
| 1.2.1 Des nouveaux entrants pas si nouveaux : de nouvelles<br>légitimités.....                               | 186 |

|                                                                                               |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| a) Stabilité et diversité des statuts.....                                                    | 186 |
| b) Des organismes déjà investis dans la formation.....                                        | 188 |
| 1.2.2 Entre monopole et concurrence, entre marché fermé et marché concurrentiel.....          | 190 |
| 1.2.3 Une répartition fruit de logiques différentes.....                                      | 191 |
| a) Des marchés fermés: la logique fédérale.....                                               | 191 |
| b) une logique marchande: les entreprise de formation.....                                    | 195 |
| 2. L'habilitation ou l'insertion professionnelle comme capital spécifique.....                | 198 |
| 2.1 La connaissance du milieu professionnel ou l'excellence professionnaliste.....            | 199 |
| 2.1.1 L'insertion dans le milieu professionnel : une injonction d'État professionnaliste..... | 199 |
| a) le point de vue ministériel : un assujettissement aux besoins en emplois.....              | 199 |
| b) La note d'opportunité dans l'habilitation : une valeur relative.....                       | 202 |
| 2.1.2 Appropriation dans les discours des responsables pédagogiques.....                      | 203 |
| 2.2 Faire la preuve de son efficacité : le suivi d'insertion professionnel.....               | 211 |
| 2.2.1 L'éthique professionnaliste de la formation.....                                        | 211 |
| a) Un outil d'inculcation d'une éthique professionnaliste de la formation.....                | 211 |
| b) Un outil (critiqué) d'évaluation des politiques publiques.....                             | 214 |
| 2.2.2 L'insertion comme facteur réputationnel.....                                            | 216 |

## **Chapitre 4 : fin des juridictions et renforcement des conceptions**

### **professionnalistes: la concurrence universitaire.....219**

|                                                                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Introduction.....                                                                                                          | 219 |
| 1. De la concurrence des formations universitaires :fin d'une juridiction des formations JS et recomposition du champ..... | 223 |
| 1.1 Une concurrence relative sur le marché de l'emploi.....                                                                | 225 |
| 1.1.1 Entre complémentarité et concurrence.....                                                                            | 225 |



|                                                                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1.1.2 Le cas de l'encadrement des activités aquatiques.....                                                                         | 228 |
| 1.2 Des formes pédagogiques différentes.....                                                                                        | 230 |
| 1.2.1 Les contenus.....                                                                                                             | 232 |
| a) Entre encadrement par procuration et encadrement en entreprise....                                                               | 232 |
| b) Entre public théorique et public réel.....                                                                                       | 233 |
| c) Entre opérationnalité et réflexivité rétrospective.....                                                                          | 234 |
| d) Entre gestion minimum et direction de structures.....                                                                            | 235 |
| 1.2.2 La transmission des contenus.....                                                                                             | 236 |
| 1.2.3 Les intervenants.....                                                                                                         | 239 |
| a) Une faible part d'hommes de métier.....                                                                                          | 240 |
| b) Une intervention circonscrite des hommes de métier.....                                                                          | 241 |
| 2. Des effets de la concurrence universitaire dans le champ des formations<br>aux métiers de l'encadrement physique et sportif..... | 243 |
| 2.1 Les stratégies de subversion : la reconnaissance d'une légitimité de<br>l'Université.....                                       | 244 |
| 2.1.1 Être reconnu par milieu professionnel.....                                                                                    | 246 |
| a) Un enjeu institutionnalisé : la cellule locale<br>d'insertion professionnelle.....                                               | 246 |
| b) Rendre visible les formations universitaires.....                                                                                | 249 |
| 2.1.2 Gommer le stigmat universitaire.....                                                                                          | 251 |
| a) Rassurer sur les contenus.....                                                                                                   | 252 |
| b) S'assurer de l'engagement des étudiants.....                                                                                     | 255 |
| 2.2 des stratégies de conservation.....                                                                                             | 256 |
| 2.2.1 Critique du modèle universitaire.....                                                                                         | 257 |
| a) Un modèle pédagogique inadapté.....                                                                                              | 257 |
| b) La convocation des « <i>décus du STAPS</i> ».....                                                                                | 260 |
| 2.2.2 Une critique inscrite dans la biographie des responsables<br>pédagogiques.....                                                | 263 |
| a) Une connaissance intime du système universitaire.....                                                                            | 264 |
| b) La croyance dans la valeur des diplômes «Jeunesse et Sports».....                                                                | 265 |

**Partie 3 : Une mise en cause de l'intervention des services  
déconcentrés du ministère.....268**

**Chapitre 5 : De l'organisation au contrôle: le travail des  
personnels du ministère en charge de la formation.....271**

|                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Introduction.....                                                                                 | 272 |
| 1. Entre contrôle et suivi : le métier de conseiller technique et pédagogique .....               | 276 |
| 1.1 Les tâches d'intervention.....                                                                | 277 |
| 1.1.1 Un contrôle de conformité des tests d'exigences préalables.....                             | 277 |
| 1.1.2 Un contrôle de conformité des protocoles de certification et des<br>résultats.....          | 280 |
| a) Une délégation de la certification aux organismes.....                                         | 281 |
| b) Présider le jury régional.....                                                                 | 282 |
| 1.2 L'accompagnement pédagogique.....                                                             | 287 |
| 1.2.1 Pratiques d'accompagnement.....                                                             | 289 |
| a) Aide au montage du dossier.....                                                                | 289 |
| b) Rassemblement pédagogiques.....                                                                | 293 |
| 1.2.2 Une fonction pédagogique essentielle.....                                                   | 295 |
| 2. Un enjeu : le maintien de mission pédagogiques.....                                            | 298 |
| 2.1 Une dimension essentielle du métier.....                                                      | 300 |
| 2.1.1 Tâches nobles et sale boulot.....                                                           | 300 |
| 2.1.2 Un enjeu corporatiste pour le SNAPS.....                                                    | 305 |
| 2.2 Les limites structurelles à l'intervention des conseillers techniques et<br>pédagogiques..... | 308 |
| 2.2.1 Une déconsidération de la mission formation.....                                            | 308 |
| 2.2.2 Un rejet de l'ingérence de la direction régionale.....                                      | 313 |

## **Chapitre 6 : D'une organisation concentrée à une délégation mettant en cause le ministère : le cas de la sélection des stagiaires.....321**

|                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| Introduction.....                                                        | 322 |
| 1. La reconfiguration du monopole du ministère en charge des sports..... | 323 |
| 1.1 Le brevet d'État, un dispositif homogène de sélection.....           | 323 |
| 1.1.1 Des épreuves définies par règlement.....                           | 324 |
| a) Tests physiques et allégeance de pratiquant.....                      | 324 |
| b) Tests théoriques et dispositions scolaires.....                       | 326 |
| 1.1.2 Des jurys organisés par l'État.....                                | 329 |
| 1.2 Les diplômes professionnels , un dispositif déréglementé.....        | 330 |
| 1.2.1 La conservation par le ministère de normes de sélection.....       | 331 |
| a) Des épreuves fixant des exigences minimales.....                      | 331 |
| b) Un protocole d'organisation précisément défini par règlement.....     | 332 |
| c) Un déroulement précis.....                                            | 333 |
| 1.2.2 L'évaluation.....                                                  | 335 |
| a) Les critères d'évaluation.....                                        | 335 |
| b) La fixation d'un seuil minimum.....                                   | 336 |
| 2. La mise à l'épreuve d'une sélection homogène.....                     | 337 |
| 2.1 Une critique de l'intervention de l'État.....                        | 338 |
| 2.1.1 L'incompétence de l'État pointée par les organismes.....           | 339 |
| 2.1.2 Le choix du nécessaire.....                                        | 343 |
| 2.2 Une différenciation des procédures.....                              | 345 |
| 2.2.1 Les épreuves physiques.....                                        | 346 |
| 2.2.2 Les épreuves écrites.....                                          | 347 |
| a) Une diversité d'appréciation de l'écrit.....                          | 347 |
| b) Les enjeux (différenciés) de l'écrit.....                             | 349 |
| c) Une variété de thèmes.....                                            | 350 |
| 2.2.3 Les épreuves d'entretien oral.....                                 | 351 |
| a) Une organisation standard.....                                        | 352 |
| b) Les thèmes abordés.....                                               | 353 |

## **Partie 4 : les effets d'une déconcentration du monopole.....357**

### **Chapitre 7 : Une culture pédagogique professionnaliste.....361**

|                                                                                                    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Introduction.....                                                                                  | 362 |
| 1. Une culture pédagogique professionnaliste : la délégation pédagogique faite aux organismes..... | 363 |
| 1.1 La légitimité des hommes de métier.....                                                        | 364 |
| 1.1.1 Contre la logique de l'enseignement scolaire.....                                            | 364 |
| a) Une attention faible pour les contenus.....                                                     | 365 |
| b) La connaissance savante comme figure repoussoir .....                                           | 368 |
| 1.1.2 Une caution : des formateurs connaissant le métier.....                                      | 370 |
| a) La mobilisation de formateurs issus du monde professionnel.....                                 | 371 |
| b) Une adaptation au niveau des stagiaires.....                                                    | 373 |
| 1.2 Le milieu professionnel comme espace de formation.....                                         | 375 |
| 1.2.1 L'entreprise formatrice.....                                                                 | 375 |
| 1.2.2 Une relative dépossession des leviers de formation.....                                      | 377 |
| a) Une difficile acculturation des tuteurs.....                                                    | 378 |
| b) Un stagiaire responsable de ses apprentissages.....                                             | 382 |
| 2. Effets sur les organismes de formation.....                                                     | 387 |
| 2.1 L'application comme principe.....                                                              | 388 |
| 2.1.1 La fin d'un socle commun à toutes les spécialités.....                                       | 389 |
| 2.1.2 La subordination des savoirs scientifiques au métier.....                                    | 393 |
| a) Le métier comme illustration .....                                                              | 393 |
| b) Le métier comme mise en scène.....                                                              | 396 |
| 2.2 Le recrutement des formateurs.....                                                             | 399 |
| 2.2.1 La relative intervention des professionnels.....                                             | 400 |
| 2.2.2 Un marché interne de recrutement.....                                                        | 403 |

## **Chapitre 8 : Une particularisation des recrutements.....41**

|                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Introduction.....                                                                       | 412 |
| 1. Une transformation des catégories d'entendement de la sélection.....                 | 413 |
| 1.1 Le « tronc commun » : une forme de sélection scolaire.....                          | 413 |
| 1.1.1 La maîtrise du discours par la science.....                                       | 414 |
| 1.1.2 Les dérogations.....                                                              | 418 |
| a) Des titres destinés à l'éducation physique.....                                      | 420 |
| b) Des titres fondés sur la possession d'une maîtrise des savoirs<br>scientifiques..... | 423 |
| 1.2 Les catégories de l'entendement professionnaliste.....                              | 426 |
| 1.2.1 Le monde professionnel comme univers de référence.....                            | 427 |
| a) Le projet professionnel.....                                                         | 427 |
| b) Une connaissance du milieu professionnel.....                                        | 430 |
| - Avoir une expérience d'encadrement.....                                               | 432 |
| - Avoir une expérience de pratiquant.....                                               | 436 |
| 1.2.2 Du candidat comme apprenant.....                                                  | 443 |
| a) Une curiosité à l'égard des contenus de formation.....                               | 444 |
| b) L'humilité face au formateurs.....                                                   | 446 |
| 2. Un ajustement des recrutements aux intérêts des organismes.....                      | 449 |
| 2.1 Des épreuves pour détecter des prédispositions.....                                 | 450 |
| 2.1.1 Des prédispositions au métier.....                                                | 451 |
| a) Épreuves physiques et ethos sportif .....                                            | 451 |
| b) Épreuves écrites.....                                                                | 453 |
| c) Entretien oral et connaissance du métier.....                                        | 455 |
| 2.1.2 De la docilité : détecter les bons stagiaires.....                                | 456 |
| a) Les épreuves physiques.....                                                          | 456 |
| b) Les épreuves écrites.....                                                            | 461 |
| c) Les entretiens oraux.....                                                            | 464 |
| 2.2 Un recrutement particularisé : le cas de l'entretien.....                           | 468 |
| 2.2.1 Les apparences d'une sélection objective.....                                     | 468 |
| a) Les atours d'une évaluation objective.....                                           | 469 |

|                                                          |            |
|----------------------------------------------------------|------------|
| b) La reconnaissance d'une part subjective.....          | 473        |
| 2.2.2 Une fermeture à l'échelle des organismes.....      | 474        |
| a) Des jurys de professionnels.....                      | 474        |
| b) Des professionnels connaissant la formation.....      | 477        |
| 2.2.3 Sélectionner un autre soi-même.....                | 478        |
| a) La recherche d'une éthique du métier.....             | 478        |
| b) L'importation de catégories de jugement exogènes..... | 482        |
| <b>Conclusion.....</b>                                   | <b>487</b> |
| <b>Bibliographie.....</b>                                | <b>497</b> |

## **Introduction**

Dans une lettre de cadrage envoyée en date du 26 juillet 2018 à la ministre en charge des sports madame Laura Flessel, le premier ministre monsieur Édouard Philippe intime de procéder à la suppression entre 2018 et 2022 de 1600 postes de fonctionnaires au sein de son ministère. Ce sont « les conseillers techniques sportifs et les services déconcentrés » qui seraient concernés au premier chef. Bien que la ministre remplaçant Laura Flessel madame Roxanna Maracineanu assure qu'aucun des 1 600 conseillers techniques sportifs « ne perdra son emploi ». La mesure entraîne une réaction des agents affectés auprès du mouvement sportif fédéral, à grand renfort de mise en scène de ces représentants prestigieux<sup>1</sup> (l'ancien champion du monde de judo Stéphane Traineau, maintenant directeur des équipes de France de judo, notamment). La ministre assure qu'il « *n'est pas question de licencier les CTS [mais que ce qui changera] pour eux, c'est leur statut : ils ne seront plus forcément fonctionnaires* »<sup>2</sup>. Au terme d'un travail de redéfinition de leur rôle mené avec le mouvement sportif ils ne seraient « *donc pas forcément sur les missions qui leur sont assignées actuellement* ». La réaction ne se fait pas attendre du côté du principal syndicat des personnels techniques et pédagogiques du ministère, le syndicat national des Activités physiques et sportives (SNAPS-UNSA) qui, reçu par la ministre, s'oppose à toute externalisation vers les fédérations sportives des missions des CTS au nom d'une défense du service public du sport.

La situation, pour inédite qu'elle paraisse dans la mesure où elle n'a jamais été autant médiatisée, ne constitue pas une première. Le syndicat se fait régulièrement le relais de projets élaborés par les différents gouvernements en activité d'une remise en cause de l'intervention des personnels technico-pédagogiques du ministère au sein des fédérations. Sous le ministère de Guy Drut (1995-1997), la question de la suppression du statut lié à ces postes, remplacé par un emploi sous contrat de droit privé alimenté par des subventions versées directement aux fédérations sportives, avait entraîné une réaction lors de la cérémonie d'ouverture des Jeux olympiques d'Atlanta. En 2003, aux termes des États généraux du sport, le syndicat revenait sur les « *menaces récurrentes* »<sup>3</sup> pesant sur ce corps d'agents en faisant la critique des « *tenants d'un libéralisme à*

1 [https://www.lemonde.fr/sport/article/2018/09/10/conseillers-techniques-sportifs-moins-d-encadrement-c-est-moins-de-licencies-et-des-arrets-d-activites\\_5353163\\_3242.html](https://www.lemonde.fr/sport/article/2018/09/10/conseillers-techniques-sportifs-moins-d-encadrement-c-est-moins-de-licencies-et-des-arrets-d-activites_5353163_3242.html)

2 Entretien accordé au Journal «L'Équipe» publié le 11 septembre 2018.

3 Lernout Claude, « Tous professeurs de sport! », *Snaps-info*, bulletin d'information syndical, n°55, mars 2003.



*courte vue*» revendiquant leur *«privatisation»*.

Le cas des conseillers placés auprès des fédérations peut être en outre généralisé à l'ensemble des personnels professeurs de sport, Les conseillers d'animation sportive intervenants dans le services déconcentrés du ministère notamment. En charge de l'animation et du développement de la vie des associations sportives puis de la formation des éducateurs sportifs les conseillers, le syndicat dénonce une *« perte de sens »* liée à *« l'administratisation de leur missions »* et à leur détachement des actions de terrain au détriment de leur fonction de *«relais de la volonté politique publique de faire du sport un outil de développement personnel et de lien social<sup>4</sup>.»* Inlassablement répétées avec en toile de fond une réduction continue de ses effectifs, passés de 8000 à 5000 agents entre 2007 et 2016, ces critiques portent aussi sur les structures mêmes du ministère et de son administration déconcentrée. Présentes dans les départements et les régions par le biais de ces établissements publics que sont les CREPS et ses directions départementales et régionales de la Jeunesse et des Sports, les relais de la politique du ministère se seront vus notamment fortement restructurés en 2010 par la fusion des premières avec celles des affaires sociales au sein des directions régionales de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale. Celle-ci aura mis à mal l'autonomie de ces services, la décentralisation de certaines missions des directions départementales ou le statut des CREPS.

Bien qu'elle prenne des traits particuliers, cette *«destruction et disparition progressive de tous les secteurs de l'administration sport<sup>5</sup>»* ne concerne pas que le ministère en charge des sports. Ces actions doivent se comprendre comme partie des grandes *«réformes de l'État»* menées depuis le début des années 1990. La récente injonction à réduire le nombre de conseiller techniques et sportifs s'inscrit en effet dans le cadre du *« Comité d'Action Publique 2022 »* (CAP 2022) créé par le gouvernement Philippe et dont un des objectifs est *«d'améliorer la qualité des services publics»* et de *«maîtriser les dépenses publiques en optimisant les moyens<sup>6</sup>»*, tout comme la restructuration des directions régionales répondait à une demande du Premier ministre Fillon dans le cadre de la réflexion sur l'efficacité de l'État que constituait la révision

---

4 Lernout Claude, «Le professeur de sport en service déconcentré», *Snaps-info*, bulletin d'information syndical, n°55, mars 2003.

5 «Rapport d'activité du congrès national», *Snaps-info*, bulletin d'information syndical, n°109, avril 2018.

6 Dossier de presse à l'occasion du lancement d'Action Publique 2022, le 13 octobre 2017.

générale des politiques publiques (RGPP) destinées à «*renforcer la qualité du service rendu aux usagers*» et à «*gérer au mieux les ressources de la collectivité*<sup>7</sup>». Ces transformations du ministère, que ponctuent autant de baisses de son budget, acteraient alors un continuel processus de «*désengagement de l'État*<sup>8</sup>» actualisé dans une «*entreprise politico-administrative de destruction du ministère des sports*<sup>9</sup>» et de la «*vocation avant tout éducatrice des activités physiques et sportives* ».

C'est en effet dans le cadre de la construction d'un sport considéré avant tout comme un service public à dimension éducative par son administration que les questions se rapportant aux « sports » se sont vues arbitrairement appropriées par une instance centralisée. Qu'il s'agisse de l'aide destinée à assurer un «*soutien structurant au monde sportif*» tout autant que son «*contrôle proactif* » dans le cadre de la délégation de service public accordée au monde sportif ou des missions de formation des cadres techniques professionnels.

Instaurée comme une profession réglementée contrôlée par un ministère en déterminant les titres nécessaires à son exercice, l'encadrement physique et sportif en dehors du champ scolaire fait l'objet à partir de 1984 d'un monopole ministériel. Celui-ci soumet les prétendants au métier à la détention d'un diplôme d'État, le brevet d'éducateur sportif, défini et organisé par les agents du ministère dans ses services déconcentrés. En 2003, bien qu'il soit transformé en un ensemble de diplômes professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport, dont un brevet professionnel de niveau IV, ce type de diplôme demeure parmi d'autres formes de certifications. Sa définition et son organisation sont toutefois en grande partie déléguées à des opérateurs privés parmi lesquels figurent en bonne place les fédérations sportives. Là aussi le syndicat, par la voix de son secrétaire général Jean Paul Krumbholz dans un "édito" de mars 2002, fustigera "*le projet de rédaction de l'arrêté-cadre du BPJEPS, très en retrait par rapport au décret [et qui]n'est plus l'outil permettant de palier les manques du système [de formation] actuel, mais une pièce du processus de désengagement de l'État*<sup>10</sup>".

---

7 Lettre de mission de monsieur François Fillon, Premier ministre, à l'inspecteur général des affaires sanitaires et sociales dans le cadre de la «RGPP2»

8 Krumbholz Jean-Paul

9

10 KRUMBHOLZ Jean-Paul, *SNAPS info*, bulletin d'information syndical, n°51, mars 2002.

Mais est-ce bien à un désengagement de l'État que l'on assiste ici ? Le terme même peut-il faire sens au-delà de la rhétorique militante des thuriféraires d'un État centralisé ?

## 1. Construction de l'objet et problématique

Ce travail se propose d'analyser les transformations du fonctionnement de l'État social en France. On définira l'État social comme l'ensemble des manifestations de l'État en faveur de la « *protection des risques fondamentaux*<sup>11</sup> ». Le périmètre de son intervention « *recouvre aussi bien l'élaboration du droit social que l'octroi de prestations relevant de la protection sociale, de l'aide sociale, de l'action sociale ou, de manière plus générale, des politiques sociales*<sup>12</sup> ». Pour autant celle-ci ne se limitera pas dans notre acception de la notion au système de protection sociale qui y est historiquement associé. On portera une définition plus large d'une intervention « *étendu a beaucoup plus et finalement autre chose : garantir non un simple filet de protection minimale, mais un certain bien-être social* ». Partant, on y inclura à la suite de Christophe Ramaux « *la protection sociale et le droit du travail, mais aussi les services publics et les politiques macroéconomiques de soutien à l'activité et à l'emploi*<sup>13</sup> » plus à même de « *saisir la cohérence d'ensemble de la révolution intervenue au XX<sup>e</sup> siècle en matière de régulation économique et sociale*<sup>14</sup> » ainsi que les enjeux de l'apparition d'une réglementation de l'activité rémunérée de l'encadrement physique et sportif et de ses transformations. On inclura dans cette définition l'ensemble des politiques liées à la formation professionnelle inscrites dans une perspective de lutte contre le chômage depuis le début des années 1990. Il s'agira aussi d'analyser les effets sur la valeur des diplômes d'État d'une politique de formation professionnelle centrée sur la certification de compétences. Fort de cette ambition, notre objet portera plus précisément, à la lumière de ce qui a été dit

---

11 « *État social : la protection de tous par la propriété sociale* », entretien de Serge Panasse avec Robert Castel, décembre 2007. disponible sur <https://www.carnetsdesante.fr>

12 DERDAELE Élodie, RENAUDIE Olivier (2014), « L'État social à la croisée des chemins. Une introduction », *Civitas Europa*, n° 33, p. 5-9.

13 RAMAUX Christophe (2007), « Quelle théorie pour l'État social ? Apports et limites de la référence assurantielle. Relire François Ewald 20 ans après L'État providence », *Revue française des affaires sociales*, p. 13.

14 *Ibidem*.

précédemment sur la transformation du dispositif de formation aux diplômes délivrés par le ministère en charge des sports autorisant l'exercice rémunéré de l'encadrement physique et sportif en dehors du champ scolaire.

Notre question de départ est la suivante: comment s'est transformé le dispositif de formation aux diplômes du ministère ? Que cela dit-il sur le rôle d'un ministère en charge des sports et plus généralement sur le fonctionnement de l'État social ? Que cela dit-il sur la valeur des diplômes d'État ? En s'intéressant à l'abandon des brevets d'État d'éducateur sportif organisés par le ministère auxquels se substituent des diplômes professionnels inscrits dans le droit commun de la formation professionnelle on peut d'ors et déjà postuler que la transformation du dispositif impacte le rôle du ministère. En s'intéressant à un système de diplomation inscrit dans une logique de certifications professionnelles on peut postuler que le rôle des « partenaires sociaux » sera décisif dans le nouveau dispositif.

Notre proposition de départ sera alors la suivante: la transformation du dispositif de formation manifeste une transformation dans la manière de concevoir la division du travail de formation et de diplomation. Pour autant, on ne peut voir dans ce changement les signes d'un désengagement ou d'un retrait de l'ambition de l'État à contrôler l'accès aux métiers de l'encadrement physique et sportif. La conservation d'un diplôme d'État comme attribut, la mise en œuvre d'une délégation et l'invention d'outils de son contrôle participe à l'inverse d'une tendance à déléguer en partie les missions de l'État à des opérateurs privés au détriment d'instances centralisées. Ce faisant, cela tend à particulariser les opérations de formations, mettant en péril l'homogénéité des diplômes d'État.

Cette proposition générale implique de mettre en œuvre un programme de recherche permettant d'identifier la genèse des transformations du dispositif de formation, mais aussi ses effets dans les espaces dans lesquels elles s'appliquent et pour les acteurs intéressés.

S'intéresser à la transformation du dispositif implique tout d'abord de penser le dispositif comme partie de la transformation d'une profession réglementée par le diplôme. Il s'agit dès lors de poser le problème de la transformation des attributs nécessaire à l'accès au métier en portant l'attention sur le processus législatif autorisant à terme certains titres à figurer parmi ces attributs, à identifier les groupes, politiques

en particulier, en faveur des modifications et ceux leur opposant une résistance, mais aussi le contexte dans lequel elles apparaissent. En outre, le travail portant sur un système de formation faisant l'objet d'un monopole ministériel se pose le problème de l'identification de la nature des structures sollicitées dans la définition et l'organisation de ce dispositif et l'évolution de leur prérogatives. Enfin, ce dispositif se situant dans le champ particulier de la formation, cela implique de saisir les conceptions de la préparation à un métier mobilisées dans les différentes phases de la transformation et les justifications qui y sont associées en distinguant les causes internes au dispositif et aux enjeux pédagogiques, des causes externes comme la restructuration du marché du travail.

Le principe d'un dispositif étant de contraindre les espaces et les groupes investis dans ces espaces, la problématique générale portera d'une part sur les effets structurels de la transformation du dispositif au regard de ce qui existait avant. Formation monopolisée par le ministère en charge de sports, cela exige d'explicitement le rôle de ses services déconcentrés dans la construction de l'offre de formation pour mieux saisir les enjeux du passage à un système inscrit dans le cadre commun de la formation professionnelle donnant aux Régions et aux organismes privés, dont il sera primordial d'exposer pour quoi ils s'investissent dans l'espace, un rôle explicite d'organisation de celle-ci. Cela permettra aussi d'interroger la possibilité à d'autres acteurs, les branches professionnelles et les autres ministères « certificateurs », de se positionner comme des producteurs de diplômés à destination du marché de l'emploi. Ce changement d'acteurs suscite aussi une transformation de la configuration de l'espace et des relations, de subordination notamment, à laquelle elle les soumet.

Plus précisément, le travail a aussi comme enjeu de décrire finement les implications pour les structures déconcentrées et les personnels du ministère de la transformation du dispositif. Comment s'organisait le travail de formation au brevet d'État dans les directions départementales et régionales ? La question importe en ce qu'elle porte le ferment d'une réflexion sur la recomposition réglementairement actée de leur rôle dans le dispositif de formation, de leur position symbolique par rapport aux nouveaux acteurs et qu'elle apporte les bases d'explicitation d'une transformation des façons de faire l'État. Le travail posera aussi le problème des effets du passage à un

dispositif impliquant des opérateurs privés habilités sur le travail des personnels des directions régionales de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale.

Le dernier problème posé par notre proposition de travail porte sur les opérateurs de formation eux-mêmes. Auparavant exclus de la formation aux diplômes délivrés par le ministère, le changement de dispositif leur a donné une forme de délégation de service public en leur donnant la possibilité de procéder aux opérations de sélection des stagiaires, d'inculcation des contenus et de certification des compétences pour le compte du ministère certificateur. Comment s'actualise cette délégation ? L'organisation des responsables de formation pour mener à bien leur mission, les ressources dont ils disposent, parmi lesquels leur réseau de relation, seront un des aspects étudiés ainsi que l'autonomie dont ils disposent et les formes de réappropriation qui ne découlent.

Pour résumer le cadre de la problématique de ce travail, il ne s'agira pas de décrire par le menu deux systèmes de formation comme il ne s'agira pas de comparer point à point leur valeur dans le processus de formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif en dehors de l'École ou leur efficacité à y préparer. Son objectif est de poser les termes d'une recomposition de l'État social corollaire d'un dépérissement du pouvoir de ces instances centralisées à partir desquels pourraient être analysées d'autres sphères sociales.

Se rapportant à l'éducation, à la formation ou la certification, elle permettrait de mesurer en quoi la délégation faite aux organismes privés participe d'un éclatement des pratiques de formation à des diplômes d'État. Dans d'autres sphères sociales et plus généralement, elle permettrait de penser autrement les processus de décentralisation ou de délégation, comme une nouvelle culture de l'État plus proche des conceptions libérales.

## **2. Méthodologie**

### **2.1 Analyser l'État par les champs**

Notre travail s'ancre résolument dans une sociologie de l'analyse des espaces sociaux considérés comme des champs. On cherchera à rendre compte de la transformation des politiques publiques sur l'accès aux métiers de l'encadrement sportif, plus précisément sur les conditions d'accès aux diplômes d'État autorisant leur exercice, à travers l'analyse des transformations des systèmes de relations et de positions entre les fractions mobilisées dans la construction et la conduite du dispositif de formation au brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport.

On a ainsi choisi de porter la focale sur la transformation du système des relations entre, d'une part un champ du pouvoir constitué par la fraction de l'espace gouvernemental mobilisé dans le traitement de cette partie des politiques sportives que constitue les politiques de formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif, d'autre part le sous-champ de l'encadrement physique et sportif constitué de l'ensemble des employeurs sportifs et des organes de formation.

Au niveau macrosociologique, il s'est agi de reconstituer les rapports de concurrence et d'alliance entre les agents politiques du ministère en charge des sports et les acteurs collectifs, fédéraux et de loisirs marchands. Ainsi, si l'imposition d'un monopole d'État sur les attributs nécessaires à l'accès au métier par le ministère sera perçu en 1984 comme une forme d'ingérence des promoteurs de l'éducation physique par les potentiels employeurs, essentiellement fédéraux, l'ouverture de ce monopole dès 1992 aux titulaires de titres fédéraux, tout comme l'inscription des diplômes d'État dans le cadre commun de la formation professionnelle, montrera un rapprochement des logiques gouvernementales et des employeurs. Le rôle d'agents efficaces aux propriétés les disposant à considérer la formation comme une chance d'emploi et sa délégation aux acteurs les plus proches des employeurs, comme le meilleur moyen de réaliser ces chances, là où leurs prédécesseurs, ministres, rapporteurs de loi, la considéraient comme un moyen d'action morale face aux dérives compétitives et marchandes justifiant leur organisation par l'État, montrent une transformation de ces rapports.

Ainsi le travail fera l'analyse des transformations de la pensée d'État résultant de modifications internes au champ du pouvoir, afin de comprendre comment des prises de position particulières sur la formation et l'accès aux métiers de l'encadrement physique et sportif ont pu s'imposer comme des points de vue universels et officiels.

Notre travail porte sur le champ politique plutôt que sur la bureaucratie administrative du ministère en charge des sports<sup>15</sup>, en s'appliquant à retracer le champ des possibles des propositions et en les rapportant aux positions des agents. Il s'agira de montrer globalement que les propriétés des agents efficients du champ politique les classaient plus résolument du côté de l'éducation physique scolaire et d'une conception interventionniste de l'État social au milieu des années 1980, quand ils affichaient des accointances plus fortes avec le mouvement sportif et les loisirs marchands ainsi qu'une conception plus libérale de l'État social à partir des années 1990.

Au niveau mésosociologique, l'analyse des rapports entre champ du pouvoir et champ de l'encadrement physique et sportif se polarisera sur la transformation des rapports entre les agents administratifs des services déconcentrés du ministère en région et les acteurs de la formation à l'encadrement physique et sportif. En position dominante quand le dispositif du brevet d'État leur conférait le monopole de l'organisation des formations professionnelles, là où la loi circonscrivait l'action de formation fédérale à l'encadrement bénévole, les personnels des services ministériels se sont vus assigner des missions de contrôle de l'activité d'organismes désormais légitimes à produire des diplômés professionnels en disposant d'une relative autonomie pédagogique. Le travail ne pourra faire abstraction dès lors d'une analyse des rapports internes au champ politico-administratif du ministère en charge des sports et des désajustements entre une forme d'action publique, consistant en un dépérissement d'une conception du service public fondé sur l'activité organisationnelle de l'État, et la polarisation sur les activités de contrôle, typiques des politiques publiques

---

15 L'analyse de la structure du sous-champ de la bureaucratie administrative que constitue l'ensemble des agents du ministère en charge des sports depuis le début des années 1980 reste un angle mort de la sociologie. Les recherches sur les agents mis à disposition des fédérations, ceux de Samuel Juhle, et de Marina Honta convoqués dans ce travail, ou éclairant les propriétés de certains des fonctionnaires tels que les directeurs de sports, tels que Marceau Crespin ou, plus proche de nous, du délégué à l'emploi et à la formation Hervé Savy font figure d'exception. Les transformations profondes des missions ministérielles telles que le transfert de l'éducation physique scolaire au ministère de l'Éducation Nationale en 1981 ont pu fortement peser, nonobstant un effet d'hystérésis, sur la démographie administrative et le profil des personnels recrutés. On fera ici l'hypothèse que le lien fort qui unissait ceux-ci au corps des professeurs d'EPS a tendu à se déliter.



néolibérales<sup>16</sup>. Mais quel type de produit a résulté de la porosité plus franche entre champ du pouvoir et champ de l'encadrement physique et sportif?

Afin de rendre compte du type de politiques publiques produites par ce rapprochement des logiques gouvernementales et de la sphère productive, on interrogera l'autonomie pédagogique dont disposent les organismes de formation, comprise ici comme une forme d'autonomie-spécificité avec des domaines de savoirs, de productions culturelles, des représentations liées aux finalités de la pratique physique et sportive particulières<sup>17</sup>. Pour autant, celle-ci ne saurait manifester un quelconque « retrait de l'État » en faveur de la « société civile ». On portera au contraire une vision des transformations de l'État comme une transformation du monopole du ministère sur la formation aux métiers de l'encadrement physique et du sport, celle-ci étant la condition nécessaire au maintien de la mission de formation du ministère en charge des sports autant que de la possibilité de production de formes de réappropriation par les organismes<sup>18</sup>.

Reprenant la définition générale de l'État faite par Max Weber d'une « *entreprise politique à caractère institutionnel* » lorsque et tant que sa direction administrative revendique avec succès, dans l'application des règlements, le monopole de la contrainte physique légitime<sup>19</sup> » qu'on étendra avec Pierre Bourdieu à ses aspects symboliques, on s'attachera à comprendre les transformations du système de formation comme autant de façons de s'assurer du maintien de l'État. Les orientations officialisées dans les actes d'État que sont les lois sur le sport s'inscrivent alors comme autant de façons de faire l'État, actualisées dans une forme de monopole particulier définie notamment par une concentration variable des pouvoirs de dire l'officiel et des modes de délégation de ce pouvoir.

Usant de ce modèle, on entendra montrer que les transformations du système de formation manifestent un changement de la place qu'y occupe le ministère en charge

---

16 On s'appuie prudemment sur la définition générale donnée par Pierre Chambat: *"le néolibéralisme propose une réduction de intervention publique et notamment un désengagement de l'État afin de rendre au marché sa fonction allocation optimale des ressources Il met en avant les critères de la gestion privée pour évaluer efficacité de investissement public"* in CHAMBAT Pierre (1990) , « Service public et néolibéralisme ». In: Annales. Économies, Sociétés, Civilisations. 45e année, N. 3., pp.615-647

17 LAHIRE Bernard (2012), « monde pluriel », Paris, la couleur des idées, Seuil.

18 Pour une lecture approfondie des rapports ambivalents entre intervention de l'État et autonomie des champs voir DUBOIS Vincent, « L'action de l'État, produit et enjeu des rapports entre espaces sociaux », Actes de la recherche en sciences sociales 2014/1 (N° 201-202), p. 11-25.

19 WEBER Max (1971) [1920], *"Économie et société, t.1 : Les catégories de la sociologie"*, Paris, Plon.

des sports. De fait, le monopole instauré par lui en 1984 comprenait l'ensemble des opérations d'organisation pédagogique, leur validation et la délivrance du diplôme. La mise en œuvre du dispositif des diplômes professionnels va recomposer ce monopole en faveur d'une délégation de l'organisation pédagogique et de la validation des compétences des diplômes d'État, tout en autorisant d'autres institutions telles que la branche professionnelle, ou d'autres ministères, celui de l'enseignement supérieur notamment, à proposer leurs propres titres. L'étude présentée ici, si elle explorera la transformation de ce monopole de façon plus globale, en interrogeant les conséquences de cette mise en équivalence des diplômes de sciences et techniques des activités physiques et sportives et ceux délivrés par le ministère en charge des sports, s'attachera plus particulièrement à rendre compte des effets du passage du dispositif des brevets d'État d'éducateurs sportifs aux diplômes professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport sur la recomposition du monopole du ministère, sur la division technique du travail de formation qu'il organise, sur l'uniformité du diplôme et sur la forme d'État que cela manifeste. Les brevets professionnels, s'ils sont délivrés par le ministère, ne sont en effet plus organisés par ses services déconcentrés. S'ils s'inscrivent dans le cadre légal des certifications professionnelles identifiant un nombre de compétences à acquérir, l'opération de définition des contenus de formation, de leur transmission et de leur validation relève d'une délégation faite à des opérateurs de formation, tout comme l'organisation de la sélection des stagiaires dont la définition leur est aussi partiellement déléguée. La tâche principale des agents des directions régionales affectés aux pôles formation-certification consiste ainsi à suivre la construction du dossier d'habilitation des organismes et à présider les jurys légitimes à valider ces dossiers ainsi que les certifications des stagiaires. L'enjeu sera donc de rendre compte dans le détail de ces transformations de la division technique du travail de formation des diplômés d'État, mais aussi de montrer comment s'est opérée dans le cas particulier de la formation aux métiers de l'encadrement sportif, une recomposition des tâches, légitimement monopolisées par les agents de l'État, passant de l'organisation au contrôle.

## 2.2 La mise à l'épreuve d'une forme d'État social

Cette transformation s'inscrit dans une tendance plus générale à la critique d'une intervention trop soutenue de l'État typique d'une critique de l'État social<sup>20</sup>. Le cas particulier étudié ici manifeste une transformation plus générale de l'État face à une remise en cause de sa légitimité à revendiquer le monopole de certaines tâches, ici celles consistant à former les cadres techniques amenés à exercer leur activité professionnelle d'encadrement dans le secteur extrascolaire. Dominique Linhardt propose un cadre conceptuel pour penser les transformations de l'État à partir d'une méthodologie consistant « à suivre le jeu des attributions et des retranchements à travers lequel celui-ci se réalise ». À partir du concept d'épreuve d'État, « processus opérant dans la réalité empirique, définissant une configuration historique à travers laquelle la réalité de l'État se constitue comme problème collectif et, à ce titre, l'éprouve.<sup>21</sup> ». C'est donc à travers le prisme d'une intervention monopolistique de l'État, posée comme problème collectif au regard d'une transformation des enjeux liés au marché de l'emploi et à la lutte contre le chômage, qu'on rendra compte de la transformation des formations aux métiers de l'encadrement physique et sportif. Opérante dans la construction des politiques publiques lors des débats parlementaires comme dans leur mise en œuvre au travers des justifications de la délégation pédagogique, l'idée d'une disqualification de l'intervention des agents du ministère, au motif d'une meilleure adéquation entre les titres et les métiers auxquels ils destinent, est aussi au principe d'une réappropriation par les acteurs fédéraux et marchands de l'universalité du diplôme au prisme de finalités particulières, socio-éducatives, compétitives ou marchandes.

La mise à l'épreuve de l'État s'actualise en effet dans la remise en cause d'une formation d'État homogène, perceptible dans l'organisation du travail de sélection, de formation et de validation des compétences des stagiaires. Au sein des organismes, l'injonction d'ajustement de la formation aux finalités d'insertion professionnelle a produit des modèles pédagogiques tendant à polariser l'ensemble de l'activité de formation sur la recherche d'une adéquation aux postes et à faire de la sphère

---

20 DERDAELE Élodie, RENAUDIE Olivier (2014), *op. cit.*

21 LINHARDT Dominique (2008), « *L'État et ses épreuves : éléments d'une sociologie des agencements étatiques* », *csi working papers series 009*. halshs-00258138v2.

productive un espace de formation légitime.

### 2.3 Analyser la formation: les idées « scolaristes » et « professionnalistes »

Ayant pour ambition de rendre compte des transformations de l'État à travers une casuistique de la formation, ce travail mobilisera une grille modélisant deux conceptions de la préparation à un métier empruntée à l'historien Guy Brucy dans son *« Histoire des diplômes de l'Enseignement technique et professionnel »*<sup>22</sup> et qu'il reprendra deux ans plus tard dans un article avec Vincent Troger<sup>23</sup>. S'attachant à décrire dans le premier l'articulation des interventions entre État, École et milieu professionnel dans l'enseignement technique et professionnel, celui-ci oppose deux idées de la formation différentes dans leur organisation, dans le rôle qui leur est attribué, et le rôle que l'État entend y jouer.

La première, qu'il développe à partir des propos des promoteurs d'une scolarisation de la formation est l'idée scolariste. Elle consiste en un apprentissage du métier *ex-situ* effectué dans le cadre scolaire, à partir d'une « *pédagogie de l'apprentissage méthodique* » « *soumis aux règles de la saine pédagogie* ». Elle se base sur des exercices démontrés et progressifs pour lesquels l'erreur est permise, voire provoquée, de façon à en interroger les fondements, comme « *exercice d'assouplissement du cerveau et des mains* » pour rendre les élèves capables d'affronter « *toutes les difficultés qui se présenteront à eux au temps de l'application* ». En outre le modèle limite « *une trop grande hétérogénéité des formations [en ce qu'elle enlève] toute valeur prédictive au diplôme quant à la compétence de l'apprenti au moment de son embauche*<sup>24</sup> ». La formation est dispensée par des instructeurs recrutés sur concours pour la connaissance qu'ils ont de leur métier, mais aussi pour leur « *haute valeur morale* » et travaillent de concert avec les autres enseignants des disciplines scientifiques, littéraires et artistiques. La finalité de la formation se situe donc au-delà de l'ajustement aux postes industriels: les savoirs enseignés se font dans un « *souci de polyvalence* »: « *l'école ne peut ni ne doit consentir à former des ouvriers trop*

---

22BRUCY Guy (1998). *« Histoire des diplômes de l'Enseignement technique et professionnel (1880-1965) »*, Paris, Belin.

23BRUCY Guy, TROGER Vincent (2000), « Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire? », *Revue française de pédagogie*, vol. 131, p. 9-21.

24 BRUCY Guy, TROGER Vincent (2000), *op. cit.*,

*spécialisés » afin de promouvoir « au-delà de l'horizon économique » des ouvriers « aptes à tirer parti de leur savoir ». Il faut donc que le « contenu des formations et leur validation soient suffisamment détachés des spécificités locales pour être aisément transférables<sup>25</sup> ». Dans ce cadre c'est l'État qui a le devoir d'organiser les formations.*

La seconde idée, empruntée à Christiane Rumillat<sup>26</sup>, est l'idée professionnaliste. Développée pour rendre compte de la conception que les promoteurs d'une formation entreprise défendent, elle inscrit l'entreprise comme lieu privilégié de l'apprentissage *in situ* d'un métier. Destinés à répondre à la pénurie de main-d'œuvre des industries locales, les contenus de formations privilégient « *diversité et variété dans une certaine unité* » excluant « *toute uniformisation de type scolaire* » et tout « *excédent de bagage théorique* ». L'organisation de la formation est assurée « *par des hommes de métier connaissant parfaitement les besoins et les ressources de la région* » aidés en cela par les syndicats, les chambres de commerce et les sociétés corporatives jouant un rôle « *de décision, de surveillance et d'organisation des cours dans chaque région et pour chaque profession* ». La finalité de la formation est polarisée sur « *l'adaptation aux besoins* » des entreprises locales et la neutralisation de toute velléité de l'ouvrier à « *s'évader de sa situation* ». Dans ce cadre la loi « *doit laisser suffisamment de souplesse aux professionnels pour opérer les choix les plus adaptés à leur besoins* ». Le rôle de l'État doit donc « *se limiter à trois domaines: coordonner les actions, contrôler les résultats, et subventionner les organismes de formation* ».

Partant de ces idées exprimant deux conceptions de la préparation à un métier, on positionnera notre interprétation à l'aune de modèles idéal-typiques, qui révélant « *l'unité cohérente d'une adéquation significative aussi complète que possible<sup>27</sup>* » permettront de penser ensemble les transformations du système de formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif et celles de l'État. Bien que ne se présentant pas dans la réalité sous cette forme pure, les conceptions professionnalistes et scolaristes telles que nous entendons les utiliser, autorisent à penser les attributs nécessaires à l'accès au métier, l'organisation pédagogique incluant le choix des contenus, leur transmission, le choix des personnes ayant licence pour intervenir et leur

---

<sup>25</sup> *Ibidem*.

<sup>26</sup> RUMILLAT Christiane (1988), « l'idée professionnaliste aux origines du corporatisme républicain », in COLAS Dominique (dir.), *l'État et les corporatismes, travaux sur les missions de la modernisation de l'État*, Paris, Puf.

<sup>27</sup> WEBER Max (1971), *op. cit.* p. 49.

validation, mais aussi par extension la sélection des stagiaires et le rôle de l'État dans l'ensemble de ces activités. Ce postulat, au regard de ce qui précède, nous permet de formuler des hypothèses sur les traits essentiels du modèle:

L'idéal-type *scolariste* tend à homogénéiser les conditions d'accès à un métier tout comme il aura tendance à homogénéiser la préparation à des métiers. Cela se traduira par le choix d'un attribut unique préservant ainsi une prédictibilité de la valeur du titre sans possibilité d'altération par des titres « *reconnus* » par l'État. Cette prédictibilité du diplôme passe aussi par une homogénéité des conditions de son obtention qu'elles concernent l'organisation pédagogique ou les principes de sélection le cas échéant. L'homogénéité des titres va de pair avec une homogénéisation des représentations sur le métier, qui aura tendance à privilégier les traits communs de l'activité aux différences. Cette proposition a des conséquences sur le type de savoir dispensé, qui aura tendance à regrouper les opérations spécifiques aux tâches du métier dans des matrices plus larges, nécessitant une mise à distance d'avec les tâches effectives du métier au profit d'un statut du savoir « *comme intelligence discursive* ». Reprenant ainsi la division économique des savoirs forgée par Paul Jorion et Geneviève Delbos<sup>28</sup>, on pourrait dire que l'entreprise *scolariste* aborde le métier par les savoirs scientifiques dont "*les principes d'explication apportent la maîtrise*". Le modèle *scolariste* de préparation au métier implique en outre une polyvalence tendant à ne faire de la préparation au métier qu'une des finalités de la formation l'autre visant des objectifs humanistes ou citoyens. La transmission de ces contenus peut dès lors consister en un apport strictement théorique, ne nécessitant pas de confrontation à la pratique des tâches du métier. En outre la reconnaissance de la compétence de formateur est strictement en lien avec la maîtrise des contenus et les compétences pédagogiques. Les injonctions d'homogénéité nécessitent son organisation et son contrôle par l'État.

L'idéal-type *professionnaliste* prend à l'inverse l'entreprise comme lieu privilégié d'apprentissage du métier. Veillant avant tout à l'ajustement du travailleur au poste, il privilégie la diversité des modes de formation et des titres sans souci de transfert des compétences validées par le titre. Sur le plan pédagogique les contenus de formation s'attachent de façon stricte aux tâches effectives du métier auquel destine le

---

28 DELBOS Geneviève JORION Paul (1984), « *La transmission des savoirs* », Paris, éd. de la Maison des Sciences de l'homme.

titre, et leur transmission s'effectue dans le cadre de la pratique professionnelle par des hommes de métier. Son organisation est localisée au niveau de l'entreprise. Ces deux modèles se retrouvent partiellement dans la réalité empirique de l'École ou de l'Université pour le premier, de l'apprentissage compagnonnique ou sur le tas pour le second. Ils constituent toutefois des fictions permettant d'identifier l'une et l'autre « *un trait essentiel grâce auquel les observations de l'enquête empirique sont rendues plus intelligibles*<sup>29</sup> ».

## 2.4 Une ethnographie critique

Les résultats de notre travail s'inscrivent dans la limite de l'enquête effectuée et des matériaux récoltés. Celui-ci a consisté à mobiliser différentes méthodes permettant de combiner des niveaux de réalités empiriques différents. Ainsi l'analyse macrosociologique de la construction d'une pensée d'État sur la formation a mobilisé une enquête portant sur les archives parlementaires et les règlements organisant le dispositif de formations aux diplômes d'État quand le travail sur les pratiques effectives de formation a donné lieu à une enquête ethnographique auprès des organismes de formation puis des acteurs institutionnels. Toutefois, Le croisement de ces méthodes a aussi permis d'apporter la perspective historique nécessaire à l'ambition de restituer, non seulement un état des lieux de l'espace de la formation aux diplômes d'État autorisant l'accès aux métiers de l'encadrement physique et sportif, mais aussi de la considérer comme les effets d'une transformation législative.

Envisagée comme méthode d'analyse du cas particulier d'une transformation des manières de faire l'État, la méthode ethnographique, privilégiée dans notre enquête, s'est vue peu à peu mise au service d'une analyse des pratiques et des relations au travers desquelles l'action publique se réalise et dans laquelle l'analyse d'archives précédant l'enquête ethnographique se sera vue explicitée par elle.

Le point de départ de notre travail s'appuie sur une analyse des textes juridiques: de la loi de 2000 annonçant la transformation du dispositif de formation, des lois précédentes en 1992 et 1984 et des textes réglementant les diplômes des métiers de l'encadrement physique et sportif depuis la création du brevet d'État en 1972 jusqu'aux

---

29 SCHNAPPER Dominique (1999), « *La Compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique* », Paris, Puf.

arrêtés de création des spécialités des diplômes professionnels continuant à paraître. Il s'agissait de saisir comment ceux-ci s'inscrivaient sur un temps plus long et dans quelle mesure ils constituaient une rupture avec le dispositif précédent, comme l'avaient laissé entendre les entretiens exploratoires réalisés lors de la formation de mon projet. S'attachant à dégager le rôle des différents protagonistes intéressés, on montrera que le nouveau dispositif consacre la fin d'un monopole du ministère en charge des sports sur l'organisation des formations.

L'enquête ethnographique a consisté dans un premier temps en une enquête par entretiens menés auprès de quinze responsables pédagogiques de formation, quatorze au brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (BPJEPS) et un au diplôme d'État de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (DEJEPS). Le panel a été constitué de façon à couvrir l'ensemble des spécialités de formation et des catégories d'organismes présents dans la région des Pays de la Loire : publics, privés associatifs et privés marchands. Les thèmes portaient sur l'organisme, l'ingénierie de formation (sélection des stagiaires, pédagogie, organisation de l'alternance, validation des compétences, intervenants, financement), les différences avec le dispositif des brevets d'État, les formations universitaires et les liens entretenus avec la direction régionale en charge des sports. Ces entretiens qui permettront de mettre en lumière la relative autonomie pédagogique des responsables dans la mise en œuvre de leurs formations et les contraintes d'une habilitation portant sur l'administration d'une preuve de l'inscription des formations dans un bassin d'emploi potentiel et de son efficacité à produire des stagiaires employables.

Cette première approche a donné lieu à une enquête en observation des temps de la formation au sein de six organismes regroupant douze formations. Nous avons eu accès d'une part aux journées de sélection durant lesquelles nous avons pu observer le type d'épreuves proposé et les formes d'évaluation des candidats, mais aussi à des journées de cours en centre de formation durant lesquelles il s'agissait d'observer autant la situation pédagogique elle-même que les contenus qui étaient transmis et la façon dont ils l'étaient. Les données récoltées confirmeront la prégnance d'un modèle de formation ancré dans une recherche d'adéquation<sup>30</sup> formation-emploi.

---

30 Compris ici comme catégorie d'usage, manifestant le discours dominant le champ de la formation professionnelle et non comme catégorie d'analyse.



Cette polarisation des finalités de la formation sur les chances d'emploi des diplômés, les observations effectuées, ainsi qu'une enquête par entretiens menée auprès de trois conseillers techniques et pédagogiques du pôle « formations-certifications-emploi » de la direction régionale, en charge des formations aux diplômes professionnels, nous ont porté à réinterroger le matériau législatif en insistant, non plus sur le résultat que constitue le texte final, mais bien sur les débats parlementaires. On a procédé à une analyse de l'espace des discours comme « *prises de position accomplies [...] résultat d'un compromis de négociations multiples*<sup>31</sup> » en les rapportant à la position des « *hommes politiques "intéressés par la production de décision*<sup>32</sup> » en matière de formation et d'accès au métiers de l'encadrement physique et sportif en dégagant certaines propriétés, agissantes, afin de rendre compte des transformations des discours dominants et des justifications de la réforme. En gardant en vue que « *les comptes rendus parlementaires visent à recréer, avec beaucoup d'artifice, le naturel des délibérations* » en se présentant « *à la suite d'un long travail, comme la simple transcription des propos tenus en séance*<sup>33</sup> » on aura pris parti d'envisager le Parlement comme un des lieux où se laisse voir la manière dont s'élabore la pensée d'État dans le « champ politique<sup>34</sup> » et les propos tenus comme autant de discours particuliers prétendant à l'universel. Armée par l'observation ethnographique, l'analyse des discours parlementaires mettra en avant à partir de 1992 à la fois une polarisation des justifications sur la nécessité d'ajuster les formations aux emplois et une disqualification systématique de la monopolisation du système par le ministère en charge des sports, là où huit ans plus tôt il s'agissait de promouvoir un service public de formation imposant une vision socio-éducative du sport justifiant un monopole du ministère. Cela donnait une clé de compréhension des contraintes particulières du dispositif et de leurs effets sur les pratiques, autorisant à considérer « *que les politiques [...] existent concrètement à travers ce que font les agents de terrain*<sup>35</sup> », qu'il s'agisse

---

31 GAITI Brigitte, COLLOVALD Annie (1990), « Discours sous surveillance : le social à l'Assemblée », GAXIE Daniel, *Le social transfiguré, sur la représentation politique des préoccupations sociales*, Paris, PUF/CURAPP.

32 *Ibidem*.

33 CONIEZ Hugo (2010), « L'Invention du compte rendu intégral des débats en France (1789-1848) », *Parlement[s], Revue d'histoire politique*, n° 14, p. 149.

34 Pour un exemple à propos de la définition de la famille voir LENOIR Rémi (1996), « La famille, une affaire d'État [les débats parlementaires concernant la famille (1973-1978)] ». *Actes de la recherche en sciences sociales, La famille dans tous ses états*, vol. 113, p. 16-30.

35 DUBOIS Vincent (2012), « Ethnographier l'action publique. Les transformations de l'État social au prisme de l'enquête de terrain », *Gouvernement et action publique*, n° 1, p. 84.

des agents fonctionnaires ou des acteurs auxquels l'État donne délégation, telle que les responsables pédagogiques<sup>36</sup>. Cela explicitait aussi les enjeux pour l'État social à recomposer son action autour d'un contrôle de conformité des organismes de formation, parmi lesquels les « *fédérations agréées* », à qui reviendrait le mandat de « *la formation des intervenants* », via le ministère, quand « *les pouvoirs publics [s'investiraient] davantage dans l'accès à la formation aux métiers du sport*<sup>37</sup> » à travers les dispositifs d'aide à la formation professionnelle.

Les résultats de cette enquête ne seraient pourtant pas ceux présentés si l'opportunité de figurer parmi les acteurs, en participant aux jurys de sélection et de certification puis en prenant la charge de certains enseignements dans deux organismes ne s'était pas présentée. La facilité qui a caractérisé les différentes négociations d'accès au terrain a aussi été marquée par certains refus, motivés non par l'enquête elle-même, mais par le souci de ne pas perturber par ma présence le déroulement des situations sociales. Ainsi, au motif de préserver une égalité de traitement entre les candidats lors des épreuves de sélection ou de certification, j'essuyai quelques refus s'agissant de l'observation des situations d'entretien constituant la forme d'évaluation la plus répandue et, le travail le montrera, la plus signifiante. Recruté par cooptation par un ami travaillant comme éducateur sportif dans une organisation également opérateur de formation, j'ai ainsi pu procéder à la sélection des stagiaires et intégrer une liste « *d'hommes de métier* » sollicités ponctuellement pour des tâches de formation ou d'évaluation. Cette ouverture vers la « *boîte noire* » des entretiens, parce qu'ils m'ont permis d'évaluer tout le poids de l'appartenance à la sphère productive comme capitale dans le recrutement, et celui de la reconversion d'une excellence du métier en excellence d'évaluateur des prétendants au métier en entrée et en sortie de formation, permettra ainsi de saisir une dimension que le parti pris épistémologique d'une sociologie de la formation sans stagiaire n'avait pas envisagé, celle du traitement que l'action publique fait à ses bénéficiaires, à savoir le développement d'inégalités structurelles d'accès aux diplômes d'État autorisant l'accès aux métiers de l'encadrement physique et sportif.

---

36 L'option de rendre compte des stagiaires destinataires des politiques publiques n'étant pas retenue dans ce travail.

37 Marie-George Buffet, ministre de la jeunesse et des sports, le 29 septembre 1999, présentation du projet de loi 1821

Dans notre travail, l'approche ethnographique s'est donc avérée propice « *au dévoilement de caractéristiques structurelles de l'intervention publique*<sup>38</sup> ». La polarisation de l'intervention des agents de la direction régionale sur l'évaluation de l'efficacité des formations à produire des diplômés employables a conduit à laisser les manières de faire à la discrétion d'organismes privés. Ces formes d'excellence pédagogique sont définies à l'aune des représentations et des ressources des responsables pédagogiques et des personnels formateurs, qui ne se laissent appréhender qu'en situation. L'enquête ethnographique a permis alors de restituer à l'échelle individuelle des évolutions d'ensemble.

### 3. Plan de la thèse

Cette thèse se divise en huit chapitres , regroupés dans quatre parties.

La première est constituée des deux premiers chapitres et adopte une perspective sociohistorique. Elle étudie les transformations dans la façon de penser l'État social par le prisme des conditions d'accès légales aux métiers de l'encadrement physique et sportif entre 1984 et 2003 sous deux aspects: Le premier chapitre analyse la façon dont se recompose le monopole institué par l'État aboutissant en 2003 à la possibilité donnée aux *"titulaires d'un diplôme, titre à finalité professionnelle ou certificat de qualification [...] enregistré au répertoire national des certifications professionnelles"*<sup>39</sup> d'exercer. Il s'agira de montrer la progressive dépossession des prérogatives d'intervention des agents du ministère à mesure que le dispositif s'ancre plus résolument dans le cadre légal de la formation professionnelle et donne plus de place aux acteurs fédéraux et marchands. Le second chapitre s'intéresse aux conditions de possibilité de cette recomposition à la faveur d'un déplacement des priorités dans le traitement de la formation aux métiers de l'encadrement sportif: l'inscription des politiques publiques de formation des éducateurs sportifs dans celles plus globales de la lutte contre le chômage. À l'issue de ce chapitre on sera en mesure de montrer que le dispositif de formation professionnaliste promulgué sur la période 2000-2003 s'inscrit dans une forme d'État social disqualifiant l'intervention de l'État au nom d'une efficacité

---

38 DUBOIS Vincent (2012), *op. cit.*, p. 83.

39 loi n° 2003-708 du 1er août 2003 relative à l'organisation et à la promotion des activités physiques et sportives

plus grande des acteurs privés à produire des diplômés « employables ».

La seconde partie regroupe les deuxième et troisième chapitres. Elle étudie la façon dont se structure l'espace de la formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif autour des impératifs d'emploi des diplômés. Le troisième chapitre étudie la façon dont l'espace de la formation aux diplômes d'État de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport se construit comme un marché dont l'offre est régie par les impératifs d'insertion professionnelle des stagiaires. Le quatrième chapitre élargit le cadre social en interrogeant plus largement les effets de la mise en concurrence des diplômés universitaires et ceux de la "filière jeunesse et sports" sur le marché du travail et, partant, celle des formations en permettant l'accès. Il s'agit de mesurer les stratégies de conservation des organismes de formation au prisme de l'injonction d'adéquation des formations aux besoins du marché de l'emploi et leur effet sur la revendication d'une excellence pédagogique.

La troisième partie se concentre sur les effets de la transformation du dispositif sur la fonction du ministère en charge des sports. Le chapitre cinq s'intéresse aux personnels en charge de la formation aux diplômes d'État au sein des directions régionales en charge des sports. Il s'attachera plus particulièrement à dégager les modifications de leur faisceau de tâches et ses effets sur les représentations qu'ils peuvent avoir de leur métier. Le sixième chapitre revient quant à lui sur les modifications structurelles de la fonction du ministère au regard de la polarisation du diplôme sur l'ajustement aux besoins des employeurs et aux effets hétérogénéisants que cela entraîne sur le diplôme.

La quatrième partie s'intéressera plus précisément aux effets de la délégation accordée aux organismes. Le chapitre septième portera alors sur les effets particularisants de l'injonction de « créativité pédagogique » du ministère. Le dernier chapitre quant à lui s'intéressera aux procédures de sélection de stagiaires.

## **Partie 1 La recomposition d'un monopole d'État**



Présentant l'article 31 de son projet de loi amené à devenir l'article 43 de la loi de promotion et d'organisation des activités physiques et sportives en 1984, la ministre de la Jeunesse et des Sports en poste, madame Edwige Avice, annonçait « *Pour la formation de tous les cadres de l'État et des collectivités locales, dans l'institution scolaire et hors de l'école, la mise en place d'un grand service public de formation* » appelé à devenir « *le garant de la qualité des cadres [du] pays* »<sup>1</sup>. En 1999, présentant un projet de loi visant à ajuster les dispositions législatives du texte aux « *évolutions importantes [ayant] affecté l'exercice des activités sportives* » madame Marie-George Buffet, ministre de la Jeunesse et des Sports, annonce qu'en matière de formation « *l'État conservera la responsabilité de l'enseignement de l'éducation physique et sportive et la délivrance des diplômes professionnels qualifiants* ». En quinze ans à peine, le rôle de l'État dans le processus de formation et de diplomation aux métiers de l'encadrement physique et sportif s'est ainsi radicalement transformé.

Les métiers de l'encadrement physique et sportif se sont construits comme des professions réglementées par les diplômes qui, « *au nom du service public, justifient une situation de monopole sur un marché de biens et de services* »<sup>2</sup>. Réservée à quelques disciplines puis généralisée en 1963, c'est en effet au nom de la sécurité morale et affective des citoyens pratiquants des clubs sportifs, les plus jeunes notamment, que le secrétariat d'État à la jeunesse et aux sports nouvellement créé impose l'obligation de posséder un diplôme pour pouvoir exercer. Arbitrairement imposée par l'État comme moyen de contrôle du nomos sportif<sup>3</sup> au profit d'une conception socio-éducative du sport, cette fermeture<sup>4</sup> s'est vue confirmée, par les lois « Mazeaud » de 1975 et « Avice » de 1984.

Le brevet d'État d'éducateur sportif<sup>5</sup>, créé en 1972, est en partie défini et totalement organisé et délivré par le ministère en charge des sports. Le dispositif se transforme en 2001<sup>6</sup> avec la création des diplômes professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport appelés à remplacer les brevets d'État<sup>7</sup>. Inscrits dans le

1 Sénat, 10 mai 1983.

2 DUBAR Claude, TRIPIER Pierre (1998), *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin

3 Voir à ce propos LOIRAND Gildas (1996), *Une difficile affaire publique, sociologie du contrôle de l'État sur les activités physiques et sportives*, thèse de doctorat en sociologie, Université de Nantes, Charles Suaud (dir.)

4 PARADEISE Catherine(1984), « La marine marchande française : un marché du travail fermé ? », *Revue française de sociologie*, n°25-3, p. 352-375.

5 Décret 72-490 du 15 juin 1972 portant création d'un brevet à trois degrés d'Éducateur Sportif.

6 Décret no 2001-792 du 31 août 2001 portant règlement général du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport délivré par le ministère de la Jeunesse et des Sports.

7 En 2013 le ministère avait pourtant encore délivré 1145 brevets d'État pour 7200 BPJEPS. STAT-INFO

cadre commun de la formation professionnelle organisée par la loi de modernisation sociale de 2002, ces diplômes figurent dans le répertoire national des certifications professionnelles et peuvent être préparés par des opérateurs privés habilités par le ministère via ses services déconcentrés en région ou obtenus par validation des acquis de l'expérience.

Transformation radicale du mode d'acquisition des compétences, transformation radicale du rôle de l'État, c'est bien à une révolution, dans le sens d'une inversion des polarités, à laquelle on assiste entre 1984 et 2001. Celle-ci implique une transformation des prises de position du ministère en charge des sports, proposant un jour la validation d'une formation d'État dispensée et validée par ses agents, jurant un autre de l'excellence des expériences personnelles acquises en dehors de toute situation de formation dédiée. Se donnant pour mission d'agir sur l'espace des activités physiques et sportives encadrées au nom de l'intérêt général et du « *bon gouvernement (physique) des corps*<sup>8</sup> », le ministère s'est en effet départi de ce rôle social<sup>9</sup> au profit des acteurs d'une « *branche professionnelle de l'animation et du sport*<sup>10</sup> ».

L'analyse de ces transformations ne constitue pas un objet de recherche inexploré. La thèse de Jérémy Pierre en 2013<sup>11</sup> interroge ainsi la « *transformation des conditions d'accès à l'encadrement sportif* ». Son traitement, s'appuyant sur des outils conceptuels comme la gouvernance et les outils de la sociologie de l'action publique, les aborde comme la libéralisation d'une « *politique publique* » structurée à partir de 1963 et actualisée en 2000 par la constitution d'une « *action publique* » dans laquelle s'inscrit notamment la réforme des diplômes professionnels. Axé sur la tension entre le ministère de l'Éducation Nationale et celui en charge des sports, le travail remarquablement fouillé et complet en termes de matériau d'archives analyse aussi l'enjeu européen de la transformation plus globale des titres et de l'entrée dans « *l'ère des certifications*<sup>12</sup> ». Le

n°15-04, novembre 2015.

8 LOIRAND Gildas (1996), op.cit.

9 Si l'on peut reprendre ici un terme forgé par Hughes pour décrire le « *rôle tenu par les individus dans les interactions* » et qu'on étendra ici au rôle que l'État entend tenir dans l'espace de la formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif face aux autres acteurs collectifs participant à cet espace, le mouvement sportif associatif en premier lieu. HUGHES Everett (1996), *Le regard sociologique, essais choisis*, EHESS, (textes rassemblés par CHAPOULIE Jean-Michel).

10 Objectivé par la création en 1999 d'une commission professionnelle consultative des métiers du sport et de l'animation par l'arrêté du 27 septembre 1999 relatif à l'institution et au fonctionnement de la commission professionnelle consultative des métiers du sport et de l'animation.

11 PIERRE Jérémy (2012), *La politique publique des conditions d'accès à l'encadrement sportif en France. Vers une nouvelle gouvernance au tournant du XXIème siècle*, thèse de doctorat en STAPS, dir. Cécile Collinet, université de Marne-la-Vallée.

12 *Idem*.



travail moins récent de Gildas Loirand<sup>13</sup>, ancré dans une sociologie plus critique, traite de la période allant de 1963 à 1984 pour, principalement, analyser les déterminants sociaux de l'instauration d'un monopole de l'État sur l'accès au métier du point de vue des luttes entre les partisans d'une conception du sport comme service public et les partisans d'un *nomos* compétitif. Remarquable par ailleurs, l'interprétation conceptuelle que propose Jérémie Pierre sur le fait social particulier que constitue le changement de dispositif de formation et de diplomation en matière de « libéralisation<sup>14</sup> » et son corollaire, le désengagement de l'État, nous paraît manquer un aspect majeur du fait social étudié: En effet, le remplacement du brevet d'État d'éducateur sportif par les diplômes professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport interdit de fait tout discours tendant à voir dans la réforme une abdication de l'État à concentrer le monopole de l'organisation des formations et les diplômes délivrés en son nom par le ministère en charge des sports.

La sociologie sur l'État, dessinée par Weber et continuée par Bourdieu, pose la constitution de monopole comme corollaire de l'idée d'État, instance revendiquant « *avec succès le monopole de la violence physique et symbolique*<sup>15</sup> ». C'est donc sur le principe d'une recomposition du monopole de l'État compris comme la manifestation de « *profondes transformations*<sup>16</sup> » dans la manière de faire l'État, dans les fonctions de l'État particulièrement, que s'appuiera notre analyse. Cette approche renvoie d'une part aux transformations objectives du dispositif de formation et d'accès aux métiers de l'encadrement sportif et ce qu'elles disent de l'État social et du rôle qu'il entend jouer dans le secteur de la préparation aux métiers que constitue la formation professionnelle. Le cas particulier de la formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif interroge sa forme, le degré de concentration de son monopole et les formes de délégation ou de mandature<sup>17</sup> qu'il accorde aux organisations privées. Il s'agira donc d'analyser les pratiques légitimement attribuées aux acteurs collectifs intéressés par la formation, le ministère en charge des sports en premier lieu. Plus généralement la question des formes prises par le monopole de l'État est celle « *d'un *nomos* érigé en*

13 LOIRAND Gildas (1996), op. cit.

14 PIERRE Jérémie (2013), « Vers une nouvelle gouvernance des conditions d'accès à l'encadrement sportif professionnel », *STAPS*, n°99, p.85.

15 Sur les réflexions que Bourdieu a pu mener sur le concept d'État : BOURDIEU Pierre (2012), *Sur l'État, cours au collège de France, 1989-1992*, Paris, Seuil /Raisons d'agir.

16 KING Desmond et LE GALÈS Patrick (2011), « Sociologie de l'État en recomposition », *Revue française de sociologie*, n° 523, p. 459.

17 HUGHES Everett (1996), op. cit.

*principe légitime de représentation du monde social*<sup>18</sup>» objectivé par des formes légitimes d'intervention. On s'attachera ici à laisser de côté les réifications de types « interventionnistes » ou « libérales » de l'État qui, fondées comme des idéaux-types, peinent à rendre compte des transformations fines qui l'affectent. C'est à travers les « *actes d'État*<sup>19</sup> » que sont les textes de loi et leur espace de production « *dont l'enjeu est le pouvoir de régler une sphère particulière de pratiques*<sup>20</sup> » qu'on envisagera ces questions.

Traitant du cas particulier des métiers de l'encadrement physique et sportif, institués comme « *profession réglementaire*<sup>21</sup> », il s'agira de montrer que les « *marchés du travail fermés* » n'ont pas toujours un caractère stable<sup>22</sup> et que de profondes transformations peuvent en toucher le fonctionnement en fonction des chances qu'elles peuvent offrir à ses membres « *de satisfaire leurs intérêts intimes ou externes*<sup>23</sup> ». L'analyse des transformations de la fermeture du marché de l'emploi de l'encadrement physique et sportif renvoie ainsi à une transformation des priorités de l'État social, de ses missions. On portera tout au long de ce travail l'idée d'une définition large de ce concept<sup>24</sup> incluant « *les services publics et les politiques macroéconomiques de soutien à l'activité et à l'emploi*<sup>25</sup> » plus pertinente pour interpréter les formes de dévouement à l'intérêt collectif constitutives de la « *main gauche de l'État*<sup>26</sup> ».

Dans le cas des diplômes et des qualifications nécessaires à l'accès aux métiers de l'encadrement physique et sportif, la situation de monopole effective en 1984 repose sur la croyance que seul l'État puisse assurer le bon gouvernement des corps sportifs ou du moins les préserver des dérives inhérentes à la compétition et à la marchandisation. L'élargissement progressif des attributs nécessaires à partir de 1992 manifeste ainsi une transformation des enjeux sociaux liés à l'encadrement rémunéré, à l'intérêt de conserver

18 DUBOIS Vincent (2013), *op.cit.*

19 Compris comme des « *actes politiques ayant des prétentions à avoir des effets dans le monde social* », BOURDIEU Pierre (2012), *op. cit.*

20 DUBOIS Vincent (2014), « L'action de l'État, produit et enjeu des rapports entre espaces sociaux », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 201-202, p. 14.

21 Les marchés du travail des professions réglementées constituent donc une des composantes des marchés fermés.

22 MOYSAN-LOUAZEL Anne et PODEVIN Gérard (2008), « Une nouvelle dynamique des marchés du travail réglementés, à l'aune de trois professions », *Formation emploi*, n°102, p.5-19.

23 WEBER Max (1971) [1921], *op. cit.*, p. 82.

24 Habermas souligne d'ailleurs la difficulté d'un consensus sur les frontières du concept. Voir HABERMAS Jürgen, *Après l'État-nation. Une nouvelle constellation politique* (2013), Fayard, coll. Pluriel, p. 28-33.

25 *Ibidem*. p. 13.

26 BOURDIEU Pierre (1992), « La main gauche et la main droite de l'État », entretien avec Roger-Paul Droit et Thomas Ferenczi, *Le Monde*, 14 janvier.

une situation de monopole du ministère en charge des sports, et à la sphère légitime d'intervention de l'État. En cela l'analyse de la transformation de ce monopole s'inscrit alors dans une tendance plus générale des politiques publiques de formation à réorganiser l'action de l'État, non plus comme « *fournisseur* » et organisateur de service, mais plutôt comme « *investisseur social*<sup>27</sup> » .

Or la monopolisation par le ministère des outils de contrôle de la démographie professionnelle s'appuyait sur l'ambition d'assurer la sécurité morale et physique des pratiquants sportifs, plus particulièrement les jeunes, dans la continuité de l'acceptation que Jürgen Habermas fait des objectifs de l'État social à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, à savoir de garantir la conservation des individus<sup>28</sup>. A cet impératif justifiant le monopole du diplôme d'État et sa possession pour quiconque désire encadrer contre rémunération succédera une autre forme de monopole sur l'accès à la formation laissant aux acteurs privés habilités, dont les fédérations sportives, le soin d'organiser les formations.

La transformation des conditions de la fermeture du marché de l'emploi suggère donc un déplacement des priorités de l'État dans les enjeux de la formation. On analysera ainsi dans cette partie les conditions de possibilité de ces transformations, en objectivant « *les systèmes de relations dans lesquels les politiques étatiques comme actes d'État sont élaborées et légitimées*<sup>29</sup> ». La transformation des conditions d'accès à un métier fermé par un diplôme résulte autant d'enjeux spécifiques au marché du travail tels que les revendications des employeurs à décider des formes de fermetures du marché que de politiques publiques<sup>30</sup> plus générales « *d'éducation et de formation [...] à mettre en perspective avec l'évolution et le développement des politiques publiques*<sup>31</sup> ». Il s'agira de montrer le glissement des enjeux sociaux des politiques publiques de formation d'une ambition d'imposer un modèle éducatif d'encadrement des jeunes sportifs dans le cadre d'une politique de la jeunesse, à celui de lutter contre le chômage en favorisant l'insertion professionnelle sur le marché de l'emploi. Notre travail, par sa dimension historique, se positionnera ainsi à la croisée de deux ensembles

27 OLIVIER Laurent (2014), *Construction, déconstruction et réinvention de l'État providence*, Civitas Europa, n° 33, p.11-32.

28 HABERMAS Jürgen ( 1988) [1962], *L'espace public. Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*, Paris, Payot.

29 DUBOIS Vincent (2014), « L'État, l'action publique et la sociologie des champs », *Revue Suisse de Science politique*, n°20, p.25-30.

30 Sur la définition des politiques publiques et leur spécificité sémantique dans l'ensemble du politique voir BEILLEROT Jacky, COLLETTE Sandrine, « Les politiques d'éducation et de formation (1989-2002), Première partie », *Carrefours de l'éducation*, 2003, n° 15, p.160-202. ou le travail de SÉGUR Philippe (1996), *Le politique*, Paris, Ellipses.

31 BEILLEROT Jacky et COLLETTE Sandrine , « *Les politiques d'éducation et de formation (1989-2002)* », Première partie, *Carrefours de l'éducation*, 2003/1 n° 15, p. 160-202

de travaux sur l'analyse des sources des politiques d'éducation et de formation. Les travaux dans le champ de la formation et de l'éducation montrent que les politiques affirmées et mises en œuvre proviennent entre autres « *d'engagements idéologiques et politiques* », tels que la politique visant à amener 80% d'une tranche d'âge au baccalauréat, ou celle destinée à moraliser l'encadrement rémunéré des activités sportives en dehors de l'École. Pour d'autres travaux, les politiques adoptées procèdent « *de la réponse ou de l'accompagnement d'autres politiques dans des secteurs connexes à l'éducation et à la formation* » comme les politiques publiques sur l'emploi par exemple. La transformation des règles d'accès aux qualifications viserait ainsi à résorber des tensions liées à des « *difficultés [pour les employeurs] à recruter et à stabiliser leur main-d'œuvre*<sup>32</sup> ».

Les métiers de l'encadrement physique et sportif se présentent comme une activité réglementée dont la fermeture est organisée légalement depuis 1984 au sein de lois-cadre et dont le « *fameux article 43*<sup>33</sup> » et les suivants constitueront les actes d'État auxquels on s'intéressera ici. L'analyse des textes de loi et les débats parlementaires présidant à leur adoption sont un matériau de choix pour saisir les transformations de la politique publique sur les conditions de l'accès aux métiers de l'encadrement physique et sportif ainsi que ses enjeux. Parce qu'elle donne à voir des « *prises de position accomplies*<sup>34</sup> », la situation du débat parlementaire est un terrain d'observation des luttes que se livrent ceux qui, agissant comme des représentants, des porte-parole ou des mandataires, « *servent l'État et se servent de l'État*<sup>35</sup> ». Parce qu'ils s'inscrivent dans une forme particulière, celle d'un débat public au cours duquel ces mandataires « *rencontrent des publics plus larges que les simples collègues de chambre*<sup>36</sup> », ils fonctionnent comme une construction en acte de la pensée d'État, produite « *dans les limites à la fois des problématiques et des bienséances politiquement convenues*<sup>37</sup> et se soumettent relativement bien à l'analyse comparée des discours et de leur

32 MOYSAN-LOUAZEL Anne et PODEVIN Gérard (2008), *op. cit.*

33 Cette expression, utilisée par un député communiste lors de la conclusion des débats sur la loi de 2003, montre à quel point les transformations, mais aussi les luttes présidant à ces transformations essaient l'examen de chaque projet de loi depuis 1984. L'article 43 est devenu l'article L-212 dans le code du sport remplaçant la loi depuis 2004.

34 GAITI Brigitte, COLLOVALD Annie (1990), « Discours sous surveillance : le social à l'Assemblée », in GAXIE Daniel, *Le social transfiguré, sur la représentation politique des préoccupations sociales*, Paris, PUF/CURAPP.

35 BOURDIEU Pierre (2012), *op. cit.*

36 *Idem.*

37 LENOIR Rémi (1996), « La famille, une affaire d'État [Les débats parlementaires concernant la famille (1973-1978)] », *Actes de la recherche en sciences sociales, La famille dans tous ses états*, vol.113, p.16-30.

transformation.

On traitera ici les transformations du monopole du ministère « *comme l'objectivation d'un état provisoire du rapport de force au sein du champ de luttes pour sa définition légitime*<sup>38</sup> », à partir d'une analyse empruntant à la sociologie des champs s'attachant à montrer la relation qui existe entre certaines catégories d'agents, aux motivations diverses, et les chances, au sens de Weber, qu'ils ont de voir leurs propositions légitimées dans les textes. Le choix d'interroger la transformation des dispositifs de formation par la focale particulière des débats parlementaires n'est pas nouvelle et l'on retrouvera ici des minutes par déjà analysées dans d'autres travaux, ceux de Gildas Loirand sur la période 1963-1984 ou de Jérémy Pierre sur la période 1963-2003 pour ne citer qu'eux. Pour autant, la période envisagée et la grille d'intelligibilité engagée en font un terrain de recherche original permettant d'appréhender les processus par lesquels les modifications de l'excellence en matière de préparation et d'accès aux métiers de l'encadrement physique et sportif se sont effectuées et imposées. La question des formations dans les débats parlementaires se déroulant lors des travaux préparatoires aux lois sur l'organisation et la promotion des activités physiques et sportives est en effet intéressante: Les différents textes apportent tous une modification dans le dispositif d'accès aux métiers, dont les projets initiaux sont systématiquement amendés par les rapporteurs des commissions, par des membres desdites commissions ou des parlementaires (représentants leur groupe ou non) souvent considérés comme des spécialistes des questions sportives. L'ambition sociohistorique du travail sera d'évaluer les changements législatifs au regard des transformations du rapport de force entre les différents groupes politiques au Parlement, induisant la valeur de leur prise de position.

On s'intéressera à la période allant de 1984 à 2003. Ce parti pris dans le bornage correspond à la promulgation de la loi-cadre proposée par Edwige Avice instituant le monopole du brevet d'État d'éducateur sportif et la mise en œuvre d'un service public pour la formation y conduisant. L'autre borne correspond à la reconnaissance comme titre légitime des certificats de qualification professionnelle décernés par la branche professionnelle. On situera ainsi notre travail sur la période suivant la constitution d'un « *contrôle de l'État sur les activités physiques et sportives et sur leur encadrement professionnel*<sup>39</sup> », débutant en 1963 par l'institution d'une « *professionnalisation arbitraire* » par Maurice Herzog et caractérisé par une « *mise en forme et en ordre des*

38 DUBOIS Vincent (2014), *op. cit.*

39 Sous titre du travail de thèse de Gildas Loirand.

*activités physiques non scolaires selon des valeurs morales et des principes pédagogiques directement issus de l'éducation physique dispensée à l'école*<sup>40</sup> ». Bien qu'elle ait subi des transformations d'ordre réglementaire depuis 2003<sup>41</sup>, la législation sur les attributs nécessaires à l'accès aux métiers de l'encadrement sportif est restée inchangée depuis la « loi-cadre » sur le sport proposée par Jean-François Lamour.

Le premier chapitre portera sur les transformations dans la loi de la définition des attributs nécessaires à l'accès aux métiers de l'encadrement physique et sportif. On montrera que le monopole du brevet d'État d'éducateur sportif, construit et organisé en grande partie par les agents du ministère, n'aura été qu'une parenthèse rapidement refermée au profit d'une ouverture à d'autres titres, mais aussi à une déconcentration de l'organisation du diplôme d'État.

Dans le même temps, le mécanisme de reconnaissance s'est accompagné de la mise en œuvre d'un contrôle par le ministère des modalités de cette reconnaissance. Celui-ci est effectué par une commission d'homologation dont la légitimité sera elle aussi contestée au profit d'une inscription dans le champ de la formation professionnelle et d'un monopole du ministère recomposé sur la délivrance des diplômes et l'habilitation des organismes dispensant les formations. Ce processus d'ouverture-déconcentration doit beaucoup aux transformations objectives des propriétés d'agents efficaces, moins disposés à voir dans un dispositif contrôlé par l'État une forme ajustée aux besoins de l'espace des pratiques physiques encadrées. L'invisibilisation des parlementaires communistes, qui auront porté avec succès le modèle du brevet d'État et d'un grand service public de formation, sera l'un des aspects examinés de même que la position du ministère à partir de 1992.

Ayant montré la lente recomposition du rôle de l'État, on s'attachera à analyser dans le deuxième chapitre les conditions ayant rendu possible la fin du monopole du ministère sur l'organisation des formations. Adopté sans revendications aucunes des fédérations sportives et du « mouvement sportif » auquel il était en grande partie destiné, le dispositif plébiscité en 1984 au sein du Parlement s'appuyait sur un contexte politique valorisant une certaine façon de faire l'État. Sur le principe d'une mise à l'épreuve de cette conception de la formation rappelant celle des professeurs d'éducation physique scolaire, on montrera que, bien qu'il fut critiqué dès l'origine par des parlementaires se faisant les porte-paroles du mouvement sportif fédéral, l'abandon du

40 Cette période est analysée dans le travail de thèse de Gildas Loirand.

41 Inscrits par décret, à l'instar de celui réduisant le nombre d'unités capitalisables de dix à quatre (décret n° 2016-527 du 27 avril 2016 relatif au BPJEPS).

monopole n'aura été possible qu'à partir du moment où ses partisans auront inscrit la problématique de la formation et de la diplomation dans une critique dépassant les seuls intérêts des fédérations, pour toucher celle de l'ajustement des formations aux caractéristiques des postes disponibles sur le marché du travail. Dès lors, construite comme problème collectif dans une conjoncture polarisant les questions de formation sur l'accès à l'emploi et la lutte contre le chômage, la monopolisation de la définition et de l'organisation des formations se pose comme la mise à l'épreuve d'une conception scolastique de la formation professionnelle, dans un espace dont les représentations dominantes en font un potentiel marché de l'emploi aux besoins diversifiés.





**Chapitre 1 : De l'organisation au contrôle, la  
transformation professionnaliste du monopole de  
désignation des attributs nécessaires à l'accès aux  
qualifications**

## Introduction

Les conditions d'accès à l'exercice rémunéré de l'encadrement physique et sportif en dehors de l'École font l'objet d'une réglementation particulière depuis 1919<sup>1</sup>. Si l'obligation de posséder un titre particulier se limite à l'origine à quelques activités, elle est généralisée en 1963 dans une loi actualisée en 1965<sup>2</sup> par la publication d'une liste officielle des attributs nécessaires à l'exercice et fixée par le ministre en charge des sports. À la suite de la création d'un brevet d'État d'éducateur sportif en 1972, le monopole de l'État sur la désignation des titres se reconfigure autour des conditions d'accès à ce titre. Le brevet d'État, « *défini et délivré par l'État* » devient, avec la loi d'organisation et de promotion des activités physiques et sportives de 1984, le signe d'un monopole du ministère sur l'organisation et la validation des compétences relatives aux « *métiers du sport*<sup>3</sup> ». En 2003 la loi sur le sport proposée par le ministre Lamour autorisera les titulaires d'un diplôme d'État, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification professionnel à exercer.

Ce rapide historique maintes fois rappelé dans les ouvrages traitant de la professionnalisation des « *éducateurs sportifs* »<sup>4</sup>. Il montre l'instabilité de la fermeture de l'accès aux qualifications et l'enjeu que constitue le rôle de l'État dans la désignation des attributs nécessaires à l'accès au métier et le glissement de la position de « fournisseur » de formation du ministère en charge des sports à celle « d'investisseur social<sup>5</sup> ». Il s'agit à la fois d'interroger les transformations objectivées dans les textes, mais aussi de les resituer comme des propositions ayant revendiqué avec succès le monopole de la définition légitime des conditions d'accès au métier. Dans un article intitulé « *Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire?*<sup>6</sup> », Guy Brucy et Vincent Troger,

1 COLLINET Cécile, BERNARDEAU-MOREAU Denis (2009), « Introduction », in *Les éducateurs sportifs en France depuis 1945. Question sur la professionnalisation*, Rennes, coll. Des sociétés, PUR.

2 arrêté du 30 juin 1965 fixant la liste des diplômes ouvrant droit à l'exercice de la profession d'éducateur physique ou sportif.

3 Loi 84-610 du 16 juillet 1984 sur l'organisation et la promotion des activités physiques et sportives.

4 Les travaux sur la genèse de cette obligation sont nombreux. On pourra citer ici CALLEDE Jean-Paul (2006), « Les formes initiales de la professionnalisation du sport (1880/1920) », in AUGUSTIN Jean-Pierre, *Vers les métiers de l'animation et du sport : la transition professionnelle*, Paris, La documentation française. On citera aussi les travaux du GRESS de l'université de Marne-la-Vallée dont une partie des travaux est regroupé dans COLLINET Cécile, BERNARDEAU-MOREAU Denis (2009), *op.cit.* (l'introduction et la première partie de l'ouvrage notamment).

5 OLIVIER Laurent (2014), *op.cit.*

6 BRUCY Guy, TROGER Vincent (2000), « Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse

interrogeant l'histoire des rapports entre enseignement technique en entreprise et à l'École, filent un exemple des postures scolaires et professionnalistes permettant de dégager les principes pédagogiques de chaque approche. Un des enjeux épistémologiques de ce chapitre consistera donc à projeter une catégorie d'analyse forgée pour l'enseignement technique, à partir de ces spécificités, sur le dispositif des formations aux métiers du sport.

On montrera qu'entre 1984 et 2003 une forme « professionnaliste » s'impose, manifestée dans une pluralité de titres autorisant l'accès au métier désigné par une procédure d'homologation s'appuyant sur les caractéristiques des postes, au détriment d'une forme « scolaire » dans laquelle un diplôme d'État désigné comme unique attribut fonde sa légitimité sur des normes de qualité de la formation. Le monopole du diplôme d'État construit par les agents du ministère cède au profit d'une ouverture à d'autres titres en 1992, à quoi s'ajoute une déconcentration de la formation à partir de 2000. Cette rupture du monopole du ministère dans la définition des attributs nécessaires à l'exercice du métier est renforcée par la dépossession faite à ses agents des modes de désignation des attributs alternatifs au profit d'une inscription dans le droit commun de la formation professionnelle. Ces transformations objectives sont le résultat d'une politique menée à partir de 1992 par le ministère pour octroyer aux fédérations sportives privées une mission de service public dans l'organisation de la formation de ses cadres rémunérés. En partie critiquées par une partie de la gauche communiste, les lois successives verront l'invisibilisation dans les débats de la posture considérant, dans un service public définissant ou l'objet organisant la formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif, une forme légitimement reconnue d'intervention de l'État.

On s'intéressera dans un premier temps aux attributs eux-mêmes afin de montrer de quelle façon le monopole du ministère s'est vu travaillé par un mécanisme d'ouverture-déconcentration et aux effets de ces changements législatifs sur les possibilités données aux agents du ministère d'organiser les formations. On s'attachera ensuite à montrer comment les modes de désignation des titres se sont détachés d'une procédure contrôlée par le ministère pour s'inscrire dans celle, hétéronome, du répertoire national des certifications professionnelles. La première, prenant le diplôme d'État comme étalon, s'appuyait sur des formes scolaires d'évaluation quand la seconde trouvera sa légitimité dans une logique d'adéquation aux emplois.

scolaire? », *Revue française de pédagogie*, Vol. 131, p. 9-21.

## 1. Le monopole du brevet d'État ou la parenthèse scolaire

En tant que profession réglementée au sens juridique du terme<sup>7</sup>, les métiers de l'encadrement physique et sportif imposent la possession de titres, attributs nécessaires à l'exercice légal de la pratique. Les métiers de l'encadrement physique et sportif se sont constitués ainsi en un marché régulé par la « *loi et le statut*<sup>8</sup> » dont les « *conditions d'accès à l'emploi*<sup>9</sup> » ont fait l'objet d'une fermeture actualisée en 1984 par l'obligation de posséder un diplôme défini et délivré par l'État. Cette fermeture ne relève pas d'une « *stratégie revendicatrice d'une juridiction exclusive menée par un groupe professionnel*<sup>10</sup> » entendant exercer contre rétribution ou encore des structures potentiellement amenées à les employer<sup>11</sup>. Elle procède d'un « *acte fondateur aiguillonné par la puissance publique*<sup>12</sup> », arbitrairement imposé à l'ensemble des acteurs et officialisé par la loi.

La particularité d'une « fermeture par le haut », contestée dès sa mise en œuvre par les fédérations sportives notamment, interroge sur sa validité et sa pérennité. Si la littérature en sociologie du travail et des professions montre que les formes de fermeture du marché peuvent être amenées à changer en fonction de transformations dans le marché du travail notamment<sup>13</sup>, peu montrent de transformations des titres donnant accès au métier. Or, dans le secteur des métiers de l'encadrement physique et sportif, les types d'attributs nécessaires ont considérablement changé entre 1984 et 2003. Il s'agit dès lors d'interroger cette transformation dans le cadre particulier de sa promulgation au terme de travaux préparatoires opposant différentes prises de position éligibles comme pensée d'État.

La fermeture des conditions d'accès à l'emploi par un titre pose en outre la question des effets des changements d'attributs sur la formation professionnelle. Guy Brucy et Vincent Troger distinguent deux façons de former aux métiers, qu'on appellera formation

7 La directive 2005/36/CE du Parlement européen les définit ainsi: « *activité ou ensemble d'activités professionnelles dont l'accès, l'exercice ou une des modalités d'exercice est subordonné directement ou indirectement, en vertu de dispositions législatives, réglementaires ou administratives, à la possession de qualifications professionnelles déterminées; l'utilisation d'un titre professionnel limitée par des dispositions législatives, réglementaires ou administratives aux détenteurs d'une qualification professionnelle donnée constitue notamment une modalité d'exercice.* » (art 3-1-a).

8 DUBAR Claude, TRIPIER Pierre (1998), *op. cit.*, p.151

9 DUBAR Claude, TRIPIER Pierre (1998), *op. cit.*, p.151

10 MARTINOIA Rozenn (2017), « La profession et le marché des guides de montagne à Chamonix (1821-1892) : socio-économie historique d'une clôture », *Histoire, économie & société*, 36<sup>e</sup> année, p. 90-105.

11 Ce que montre par ailleurs Loirand : LOIRAND Gildas (1996), *op.cit.*

12 MARTINOIA Rozenn (2017), *op. cit.*, p. 90.

13 MOYSAN-LOUAZEL Anne et PODEVIN Gérard (2008), *op.cit.*

professionnelle en la distinguant du terme juridique correspondant. La première postule qu'une « *trop grande hétérogénéité des formations enlevait toute valeur prédictive au diplôme quant à la compétence [du travailleur] au moment de son embauche* » alors que la seconde « *se [défie] constamment des formations scolaires et de leur validation par les diplômes nationaux* ». Ils qualifient la première de *scolariste*, qui prône une formation unifiée comme garantie de la qualité de la formation et la seconde de *professionnaliste*, préférant une adaptation des formations aux spécificités locales des entreprises. Sur le principe défendu par Moreau que les postures *scolaristes* et *professionnalistes* ne sont pas mécaniquement associées à une politique de gauche ou de droite<sup>14</sup> on pensera ici le destin social du brevet d'État préparant aux métiers de l'encadrement physique et sportif comme une manifestation de l'imposition dans la pensée d'État d'une conception *professionnaliste* des attributs nécessaires à l'accès au métier.

L'enjeu sera ainsi de montrer que la loi, promulguée en 1984 et qui dispose du monopole du brevet d'État d'éducateur sportif, n'aura été qu'un moment court, une parenthèse devant beaucoup à une position de force éphémère des partisans du métier envisagé comme partie d'un service public plus large de l'encadrement des activités physiques et sportives. La rupture, dès 1992, du monopole par une ministre socialiste montre que l'ambition de 1984 de créer une véritable filière d'État en dehors du champ scolaire cède partiellement face à la proposition faite par les fédérations sportives de prendre à leur compte la formation et la qualification des travailleurs. Cette revendication sera étendue au diplôme d'État avec la mise en œuvre d'un nouveau dispositif de formation déconcentré dans l'organisation des contenus, dans leur transmission et dans leur validation par des organismes habilités. On postulera qu'une conception de la formation *scolariste* est organisée par des établissements d'État et par des agents dont le métier est avant tout l'enseignement, quand la conception *professionnaliste* se réalise en proposant des formations ancrées dans la sphère productive par des enseignants qui sont avant tout des professionnels de leur métier. L'enjeu sera ici de montrer qu'entre 1984 et 2003 la forme *scolariste* incarnée par le monopole du brevet d'État laisse place à une pluralité de

14 « On a en effet des exemples où la gauche a soutenu des mesures favorables à l'idée *professionnaliste* via l'apprentissage. Ce sont notamment les mesures Cresson en 92, qui décidaient de revaloriser le salaire des apprentis, d'ouvrir l'apprentissage vers les diplômes d'ingénieurs ». MOREAU Gilles (2007), « Qui choisit l'apprentissage ? », *Actes du colloque Points de vue sur l'apprentissage du 28 novembre 2006*, Ministère de l'Éducation nationale  
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Les dossiers insertion, éducation, société, n°191.

titres et de certificateurs, légitimés avant tout par leur proximité avec le marché de l'emploi

Postulant d'une transformation de la pensée d'État relativement indépendante des majorités de gouvernements et des tendances politiques, on montrera dans un premier temps qu'à partir de 1992, la coalition de gouvernement formée par les socialistes, les communistes et la gauche radicale pour imposer un monopole du brevet d'État se délite au profit d'un consensus entre socialistes et partis de la droite républicaine pour autoriser les titres fédéraux au détriment des parlementaires communistes partisans du maintien d'un monopole relatif du diplôme d'État et qui verront leurs prises de position invisibilisées. On montrera ensuite que la fin du monopole du brevet d'État actualise la fin d'une ambition de l'État social à organiser des formations aux métiers de l'encadrement sportif sur le principe scolariste pour les confier ou les déléguer à des acteurs privés.

### **1.1 une recomposition de l'intérieur : le rôle du ministère dans l'imposition professionnaliste**

Le monopole institué en 1984 par le ministère par le brevet d'État d'éducateur sportif a laissé la place en 2003 à une pluralité de titres parmi lesquels figurent, outre les diplômes professionnels délivrés par le ministère de l'Agriculture, de l'Éducation Nationale ou de l'enseignement supérieur et les titres délivrés par les employeurs du secteur et la « branche professionnelle », les diplômes délivrés par le ministère en charge des sports. Au principe de l'institution du monopole des brevets d'État, le ministère l'a été de la majorité des transformations des attributs nécessaires à l'accès au métier, suivi en cela par les commissions parlementaires. L'objet de ce paragraphe sera de montrer les transformations d'une « fermeture par le haut » caractérisée par une rupture du monopole de désignation attribué en 1984 au seul brevet d'État d'éducateur sportif opérant une déconcentration partielle au profit des titres fédéraux. Le second temps, situé entre 2000 et 2003, verra se construire une mise en équivalence entre diplôme d'État délivré par le ministère en charge des sports et d'autres diplômes et titres inscrits dans le cadre des « *certifications professionnelles* » de la loi de modernisation sociale de 2002<sup>15</sup>. On s'attachera à dégager

15 Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale.

« les options et orientations concurrentes [en les rapportant] aux positions et intérêts de ceux qui les défendent <sup>16</sup> ». Les propositions sur le type d'attribut nécessaire à l'accès au métier ne se distribuent pas de façon homogène et traduisent des inflexions politiques qui, *in fine*, hiérarchisent leur valeur dans la constitution de la pensée d'État. On s'attachera à penser les transformations de cette pensée d'État comme « l'objectivation d'un état provisoire du rapport de forces au sein du champ de luttes pour la définition légitime<sup>17</sup> » de l'accès au métier.

### **1.1.1 D'un diplôme d'État unique à une ouverture maîtrisée**

#### **a) L'instauration d'un monopole sur la désignation**

La loi de 1984 et plus particulièrement son article 43 stipule dans son texte définitif qu'à « l'exception des agents de l'État pour l'exercice de leurs fonctions, nul ne peut enseigner contre rémunérations les activités physiques et sportives à titre d'occupation principale ou secondaire de façon régulière ou saisonnière, ni prendre le titre de professeur, d'entraîneur, de moniteur, d'éducateur ou tout autre titre similaire s'il n'est pas titulaire d'un diplôme attestant sa qualification et son aptitude à ces fonctions. Ce diplôme est un diplôme français défini et délivré par équivalence par l'État, après avis de jurys qualifiés, ou bien un diplôme étranger admis en équivalence <sup>18</sup> ». Un des enjeux forts du texte de 1984 est en effet le remplacement de l'obligation de diplôme telle qu'elle est définie par la loi du 6 août 1963 et validée par la loi du 29 octobre 1975. Le texte de 1963 stipule que l'accès à la profession d'éducateur physique ou sportif est soumis à la possession d'un « diplôme français [...] déterminé par le ministre de l'Éducation nationale et délivré par ses soins, soit sous son contrôle ou sur décision prise sur délégation du ministre de l'Éducation nationale par les fédérations ou les groupements privés d'EPS offrant des garanties reconnues<sup>19</sup> ». À partir du décret du 15 juin 1972 portant création du brevet d'État à trois degrés, le diplôme déterminé par le ministre prend cette forme

<sup>16</sup> DUBOIS Vincent (2014), *op.cit.*

<sup>17</sup> DUBOIS Vincent (2014), *op.cit.*

<sup>18</sup> Loi n°84-610 du 16 juillet 1984 relative à la promotion et l'organisation des activités physiques et sportives.

<sup>19</sup> Article premier de la loi n°63-807 du 6 août 1963.

exclusive: « *nul éducateur sportif ne peut être rémunéré à ce titre s'il n'est titulaire au minimum du premier degré du brevet d'État*<sup>20</sup> ». Ce n'est toutefois qu'en 1984 que la ministre Edwige Avice<sup>21</sup> propose de mettre les textes de règlement et le texte de loi en conformité.

En faveur de l'imposition d'un diplôme unique, elle précise sa position lors de la première lecture du projet au Sénat quand, se parant de l'aval des syndicats et du mouvement sportif, elle souligne tenir « *à ce que l'enseignement contre rémunération ne puisse être dispensé que par un titulaire d'un diplôme d'État* » et que « *l'autorisation à des brevets fédéraux ne peut être envisagé* » du fait de la durée trop courte de la formation et d'une qualité de contenus éducatifs et pédagogiques « *que seul un diplôme d'État peut consacrer*<sup>22</sup> ». On ne reviendra pas sur le rôle joué par la corporation des professeurs d'éducation physique et sportive scolaire, dans l'imposition dans la pensée d'État d'une rationalité socio-éducative des finalités de la pratique sportive extrascolaire<sup>23</sup>. Il convient toutefois de replacer cette injonction de qualité éducative et pédagogique dans une ambition plus large à considérer le rôle social de l'éducateur sportif comme chaînon d'un projet d'inscrire le sport fédéral à la manière d'un service public organisé par une filière d'agents fonctionnaires ou reconnus, bien que salariés de droit privé, comme exerçant des « *fonctions au service de l'intérêt général*<sup>24</sup> ». Ainsi pour les partisans du projet ministériel il s'agit de mettre en œuvre un « *service public dont la première mission consiste à assurer la formation initiale et continue des professeurs de sport, des cadres des métiers des A.P.S., des dirigeants, des entraîneurs et moniteurs, et cela sur la base d'un système unifié de qualification et de diplômes*<sup>25</sup> ». Soutenu devant l'Assemblée Nationale par un rapporteur

20 Décret 72-490 du 15 juin 1972 portant création du brevet d'État d'éducateur sportif à 3 degrés.

21 Edwige Avice, diplômée de lettres, sciences politiques et de commerce international est cadre de banque et ingénieur financier au service international du Crédit Lyonnais au début des années 1970. Elle est ensuite chargée de mission au cabinet du directeur général des hôpitaux de Paris (1973-1978). Secrétaire de section du parti socialiste à Paris, elle entre ensuite au comité directeur puis au bureau exécutif. Elle est élue députée de Paris en 1978 avant d'être nommée ministre déléguée à la jeunesse et aux sports auprès de André Henry, ministre du temps libre, puis ministre au temps libre, à la jeunesse et au sport après le départ de celui-ci en 1983. Elle milite au Centre d'études, de recherches et d'éducation socialiste, proche du parti communiste, qui prône un gouvernement d'union de la gauche.

22 Document parlementaire, Edwige Avice, ministre de la Jeunesse et des Sports, Sénat, 10 mai 1983.

23 LOIRAND Gildas (1996), *op.cit.*

24 A la façon des travailleurs associatifs étudiés par Hély qui se caractérisent par la mission d'utilité sociale inhérente à leurs métiers: HELY Matthieu, « De l'intérêt général à l'utilité sociale, transformations de l'État social et genèse du travailleur associatif », in ASTIER Isabelle, DUVOUX Nicolas (dir.), *La société biographique : une injonction à vivre dignement*, L'Harmattan, pp.173-194. Voir aussi HELY Mathieu (2009), *"Les métamorphoses du monde associatif"*, Paris, éd. Le Seuil, coll. Le lien social.

25 Document parlementaire, Député Merciera (PCF) séance 2 du 11 avril 1984 lors de la discussion devant l'Assemblée Nationale du projet 1501 adopté par le Sénat.



pour la commission des affaires culturelles, sociales et familiales professeur d'éducation physique prônant l'homogénéisation des formations contre « *des formations de plus en plus spécialisées [reproduisant] les corporatismes fédéraux*<sup>26</sup> », le projet d'un monopole du brevet d'État sera voté au terme de travaux préparatoires complexes par les majorités à l'Assemblée Nationale et au Sénat. L'instauration d'un monopole du brevet d'État aura été ainsi la manifestation d'une ambition d'intégrer les qualifications au métier d'éducateur sportif dans le cadre d'un système de formation organisé de façon exclusive par le ministère et mis en œuvre par un corps de professeurs de sport institué l'année suivante<sup>27</sup>.

L'imposition du brevet d'État « *va [en effet] de pair avec un principe de dépossession*<sup>28</sup> » des fédérations de la reconnaissance de leurs propres titres. Bien que le texte final précise que l'accès au métier soit possible pour les possesseurs de diplômes « *délivrés par équivalence par l'État*<sup>29</sup> », cette équivalence s'envisage essentiellement dans le discours ministériel pour les prétendants au concours du professorat de sport. Edwige Avice « *précise [en effet] que l'objectif premier reste bien le monopole, pour l'État, de la collation des grades et de la délivrance des diplômes*<sup>30</sup>. Toutefois, il faut réserver la possibilité qu'il délivre des diplômes par équivalence lors de la création de nouveaux diplômes, afin de constituer le corps d'origine [des professeurs de sport]<sup>31</sup> ».

Le caractère tacite, de la possibilité donnée au ministère d'admettre en équivalence certains diplômes, est cependant au cœur d'un enjeu pour la reconnaissance d'autres diplômes que le brevet d'État. Cela fait l'objet de plusieurs affrontements dans l'hémicycle à propos d'amendements visant à rendre explicite la « *reconnaissance en équivalence* », porte ouverte *de facto* à une acceptation ultérieure de droit. Portés par la commission des affaires sociales du Sénat et par son rapporteur Roland Ruet<sup>32</sup> (Ain, UDF, chef entreprise),

26 Député Georges Hage, Séance 2 du 11 avril 1984 lors de la discussion devant l'Assemblée Nationale du projet 1501 adopté par le Sénat. Le rapporteur affirmera lors de la même séance « *[qu'une] organisation dynamique, c'est aussi une organisation dont chaque composante entretient des rapports avec les autres. Or l'organisation sportive actuelle est cloisonnée* ».

27 Décret n°85-720 du 10 juillet 1985 relatif au statut particulier des professeurs de sport.

28 BOURDIEU Pierre (2012), *op.cit.*

29 Loi 84-610 du 16 juillet 1984

30 Suivant en cela les normes juridiques en vigueur dans le milieu universitaire notamment. Voir CAILLAUD Pascal (2000), « *Le diplôme* », thèse de droit privé, dir. Supiot Alain, université de Nantes.

31 Séance 2 du 11 avril 1984 lors de la discussion devant l'Assemblée Nationale du projet 1501 adopté par le Sénat.

32 Amendement 58 à l'article 31 sur l'ajout de diplômes délivrés « *ou reconnus* » par l'État pour promouvoir un système d'équivalence avec d'autres diplômes.

les amendements successifs qui sont proposés ont explicitement pour objet de relativiser le monopole du ministère au profit des fédérations sportives:

*« Il s'agit d'un amendement important, bien que deux mots seulement soient en cause. L'Assemblée nationale a supprimé la notion prévoyant une reconnaissance par l'État des diplômes attestant la qualification. Je propose au Sénat de reprendre le texte qu'il a adopté en première lecture afin de permettre un système d'équivalence entre les diplômes de l'État et ceux qui sont délivrés par d'autres organismes<sup>33</sup>. »*

Cette revendication, sur laquelle nous reviendrons, se verra systématiquement rejetée, la ministre lui opposant qu'il « existe un certain nombre de diplômes pour lesquels le Gouvernement peut délivrer des équivalences<sup>34</sup> ». Elle rappellera aussi lors de la seconde lecture au Sénat alors que le même amendement sera proposé par le rapporteur de la commission des affaires culturelles, de le rectifier afin de reprendre la formulation adoptée lors de l'examen d'un des premiers articles, à savoir : « *délivré ou délivré par équivalence* » au regard de « *l'expression consacrée*<sup>35</sup> ». En fin de compte, le texte donne tout pouvoir au ministère, concrétisant un monopole de droit dans la désignation des attributs nécessaires à l'accès au métier.

## **b) Une ouverture du monopole en faveur des titres privés**

En 1992, Frédérique Bredin, en remplacement de Roger Bambuck, est nommée à la tête d'une instance reprenant une autonomie vis-à-vis de l'Éducation nationale sous la tutelle duquel il était depuis 1988<sup>36</sup>. Elle propose une loi modifiant celle de 1984 et au sein de laquelle elle propose l'élargissement de l'accès au métier aux titulaires d'un « *diplôme délivré par l'État ou reconnu par lui [...] lorsque la pratique des activités physiques et sportives n'impose pas des garanties particulières de sécurité* ». Le projet de loi précise que « *ce diplôme peut être délivré, notamment, par les fédérations sportives*<sup>37</sup> ». Devant la

33 Roland Ruet, rapporteur, à propos de l'amendement proposant de rajouter « *dans le premier alinéa de [l'article 43], après le mot : « délivré », d'insérer les mots : « ou reconnu »* ».seconde lecture au Sénat, séance du lundi 20 mai 1984.

34 Seconde lecture au Sénat séance du lundi 20 mai 1984.

35 Seconde lecture au Sénat séance du lundi 20 mai 1984.

36 Décret no 91-513 du 3 juin 1991 relatif aux attributions du ministre de la Jeunesse et des Sports.

37 Projet de loi n°2614.

représentation Nationale la ministre précisera que cette ouverture du monopole du ministère en charge des sports ne sera possible que « *lorsque les fonctions exercées ne seront pas déjà couvertes par une qualification existante*<sup>38</sup> ». Largement approuvée par les rapporteurs des deux chambres, le député socialiste Thierry Mandon et le sénateur centriste François Lesein, la rupture du monopole des brevets d'État d'éducateur sportif au profit de titres privés manifeste une réelle intention du ministère de déléguer une partie de son pouvoir de désignation des cadres des métiers de l'encadrement physique et sportif au mouvement sportif dans un contexte admettant que le monopole de droit institué en 1984 ne fonctionne pas.

Les débats montrent en effet que les modalités de cette ouverture vont dans ce sens. Le consensus sur l'ouverture, « *certainement préférable au non-droit et au désordre actuels*<sup>39</sup> » oppose toutefois les partisans d'une reconnaissance « *[permettant] de combler, au moins provisoirement, des lacunes du schéma de formation* », tels que le rapporteur de la commission des affaires culturelles du Sénat, à ceux enclins à la rendre pérenne, au rang desquels compte la ministre. Le texte de loi définitif ne fait pas mention de restrictions dans le temps des diplômes reconnus. Lors des séances parlementaires, cette disposition a été cependant mise en débat. Lors de la discussion à l'Assemblée Nationale sur l'article 18, un amendement du député Denis Jacquat (député de Moselle, UDF, médecin ORL, médecin fédéral de football, de boxe, de cyclisme et de gymnastique) propose que, « *lorsque des activités physiques, sportives ou para-sportives ne font pas l'objet d'un diplôme d'État pour en assurer les activités d'enseignement, d'encadrement ou d'animation contre rémunération, des titres temporaires permettant l'enseignement contre rémunération pourront être délivrés, notamment par les fédérations sportives[...]. La délivrance de ces titres temporaires et les activités en découlant devront cesser à la date de création du diplôme d'État correspondant à l'activité visée, création qui devra être effective dans les cinq ans suivant la date de première délivrance du titre*<sup>40</sup> ». Un autre amendement déposé par le député Guy Drut et les membres du groupe du RPR fait état du même souhait. La disposition fera aussi l'objet d'un amendement proposé par les sénateurs Hélène Luc, Danièle Bidard-Reydet et Yvan Renar et les membres du groupe « *communistes et*

38 Présentation du projet de loi n°2614 devant l'Assemblée Nationale, première séance le 19 mai 1992.

39 Sénateur Lesein, Première lecture au Sénat séance du 11 et 12 juin 1992.

40 Amendement n°70 proposé par le sénateur Jacquat, première lecture au Sénat séance du 11 et 12 juin 1992.

*apparentés* »<sup>41</sup> sur le principe « *que chaque sport doit donner lieu, à terme à un brevet d'État correspondant à sa pratique* »<sup>42</sup>.

Cette disposition, qui engage l'État à produire des formations sera cependant systématiquement repoussée par le rapporteur de la commission Thierry Mandon, qui « *bien qu'il réponde au souci de la commission de sauvegarder les intérêts des brevetés d'État, [...] va beaucoup trop loin en donnant aux diplômes fédéraux un caractère temporaire et précaire, puisque les titres temporaires ne seraient valables que cinq ans* »<sup>43</sup>. Au-delà de la préoccupation de précarité, l'épisode précité montre bien que tant au niveau du ministère que de la commission des affaires culturelles, sociales et familiales à l'Assemblée Nationale ou celles des affaires culturelles du Sénat, il est admis que le marché de la formation doit se partager entre les brevets d'État existant déjà et ceux proposés par les fédérations.

Dans ce large consensus, seule la proposition du groupe communiste à l'Assemblée Nationale laisse émerger une autre répartition des rôles tout en maintenant le monopole du BEES. Il s'agit pour le député Georges Hage présentant l'amendement, de permettre aux fédérations d'organiser la formation des brevets d'État et d'en définir plus résolument les contenus:

*« Nous voulons améliorer la législation en vigueur dont chacun reconnaît qu'elle est mal appliquée. Nous ne saurions placer notre pays dans de mauvaises conditions au moment de l'ouverture au 1er janvier 1993 du marché unique européen qui facilitera la libre circulation des travailleurs. La France étant le seul pays européen à posséder une législation contraignante en la matière, il convient de mettre en place la procédure permettant de déterminer, en concertation entre l'État et les parties concernées, notamment les employeurs, la nature des qualifications exigibles. Les fédérations sportives doivent se voir confirmer, comme c'est le cas dans de nombreux pays d'Europe, une mission de service public dans ce secteur où elles détiennent d'ailleurs de nombreuses compétences techniques et pédagogiques* »<sup>44</sup>.

41 Amendement n°102 postulant dans ses deux premiers alinéas de l'article 18 que « *la délivrance des diplômes fédéraux doit être temporaire, et les activités en découlant devront cesser à la date de création du diplôme d'État correspondant à l'activité visée, création qui devra être effective dans les cinq ans suivant la date de première délivrance du titre.* » Première lecture au sénat, séance du 11 et 12 juin 1992.

42 Sénateur Vizet défendant l'amendement 102 en première lecture au sénat séance du 11 et 12 juin 1992. Il ajoute que « *les diplômes d'État sont des gages de sécurité et de compétence pour la formation des sportifs. C'est pourquoi nous tenons fermement à leur maintien et à leur développement* ».

43 Thierry Mandon, rapporteur de la commission des affaires culturelles, sociales et familiales, première lecture au Sénat, séance du 11 et 12 juin 1992.

44 Amendement n°55 corrigé et rectifié à l'article 18 en première lecture à l'Assemblée Nationale le 19 mai 1992.

Proposant de déconcentrer le monopole détenu par les agents du ministère sur la définition et l'organisation des diplômes délivrés par le ministère, cette proposition ne sera pas débattue. D'une certaine manière, elle préfigure les recompositions des années 2000. L'ouverture à d'autres titres, qui « *ne doivent en aucun cas concurrencer les diplômes d'État*<sup>45</sup> » il est vrai, constitue donc une première brèche dans un monopole d'État qui se recomposera d'une part, autour de l'accès au métier par l'instauration d'une carte professionnelle délivré par les services départementaux du ministère, obligatoire pour exercer à partir de 1993<sup>46</sup>. D'autre part, autour de l'accès à la formation en 2000 et d'une incertaine « *qualification sécurité environnement* ».

### 1.1.2 La déconcentration d'un monopole sur les diplômes d'État

#### a) L'ambition d'une déconcentration du monopole du ministère sur la définition des diplômes

Le projet de loi proposé par Marie-George Buffet en 2000 remplace l'obligation de possession de diplômes « *définis et délivrés par l'État* » par l'obligation de posséder un titre comprenant « *une qualification définie par l'État en fonction des risques que cette activité fait courir pour la sécurité des usagers*<sup>47</sup> » qui recentre « *les prérogatives de l'État sur la protection et la sécurité des pratiquants* ». Cette recomposition du rôle que l'instance d'État entend jouer, inscrit en creux une mise en équivalence des diplômes d'État délivrés par le ministère en charge des sports, ceux délivrés par d'autres ministères, voire des titres

45 Le projet de loi initial proposé par la ministre ne mentionne pas cette idée. Il dispose dans son article 18, alinéa 2 que « *lorsque la pratique des activités physiques et sportives n'impose pas des garanties particulières de sécurité, le diplôme exigé peut être un diplôme délivré par l'État ou reconnu par lui, après avis d'une commission comprenant des représentants de l'administration, du mouvement sportif, des personnels techniques et des personnes qualifiées. Ce diplôme peut être délivré, notamment, par les fédérations sportives* ». On ne saurait dire cependant s'il s'agissait d'un principe sous-entendu par l'emploi du terme « *diplôme* » ne pouvant que désigner le Brevet d'État d'éducateur sportif ou s'il s'agissait d'une de ces « *concessions factices* » évoquées par Marc Milet, une des auto-limitations « *quasi-systématiques* » de la part de ministres proposant « *un projet volontairement inachevé, qui laisse à la représentation nationale la primauté d'intégrer au texte des dispositifs envisagés par le gouvernement* ». Voir à ce sujet MILET Marc (2010), « Pour une sociologie législative du pouvoir des parlementaires en France », *Revue française d'administration publique*, n° 135, p. 614.

46 Délivrée par le préfet. Article 13 du décret n° 93-1035 du 31 août 1993 relatif au contrôle de l'enseignement contre rémunération des activités physiques et sportives.

47 Projet de loi 1821 enregistré à l'Assemblée Nationale le 29 septembre 1999.

privés, mais aussi une déconcentration du monopole de la « définition » des premiers dont le ministère ne conserverait que la partie relative à la « qualification ».

L'analyse des débats et des luttes parlementaires qui auront en fin de compte, pour issue de réintroduire le maintien de l'exigence « *d'un diplôme comportant une qualification définie par l'État et attestant de ses compétences en matière de protection des pratiquants et des tiers* »<sup>48</sup> montre, comme on le verra plus loin, les enjeux corporatistes des diplômés brevetés d'État plus qu'une réelle ambition de voir le diplôme subsister comme attribut de référence. Il s'agira en effet de montrer que les revendications parlementaires ne prennent forme qu'à partir du moment où elles correspondent à une revendication des professionnels de la montagne, faisant d'eux les porte-paroles de ces derniers. La force des critiques, formulées à l'égard de la proposition de la ministre de remplacer l'exigence de diplôme par une exigence de qualification associée à un titre, est d'autant plus étonnante qu'elle est précédée d'un silence quasi total sur le sujet au moment de la discussion du projet initial par l'Assemblée Nationale. Les minutes des débats relatifs à l'article 32 ne concernent pas la remise en cause de la qualification comme attribut nécessaire à l'accès au marché.

En fait, tant lors de l'examen du projet en commission<sup>49</sup> que lors de la séance du 2 février<sup>50</sup> examinant l'article 32, les amendements présentés n'émettent pas de réserve quant à la proposition ministérielle et en discutent même les contours: le député communiste Bernard Outin propose ainsi « *d'élargir la qualification sécurité aux compétences en matière de sécurité de l'usager et de maîtrise de l'environnement dans lequel il exerce cette activité* ». Le député Guy Drut, qui sera l'un des plus virulents à l'endroit de la ministre une fois que les revendications des moniteurs de ski se seront fait entendre<sup>51</sup>, présente lui,

48 Loi n°2000-627 du 6 juillet 2000 modifiant la loi n°84-610 du 16 juillet 1984 relative à l'organisation et à la promotion des activités physiques et sportives.

49 Assemblée Nationale, Commission Des Affaires Culturelles, Familiales Et Sociales, compte rendu n° 26 (Application de l'article 46 du Règlement), Mercredi 26 janvier (Séance de 9 heures 30) Présidence de M. Jean Le Garrec, président puis de M. Jean-Paul Durieux, vice-président

50 Séance n°2 du 2 février 2000, examen des articles

51 « *À propos de l'article 32, j'avais également mis la majorité en garde: la notion de "diplôme" reconnu par l'État*

*est au centre du système français d'enseignement, d'encadrement et d'animation des activités physiques et sportives. Mme la ministre a préféré ignorer notre appel et introduire dans la loi la notion moins précise de "qualification". Il a fallu une très forte mobilisation, une intervention énergique des parlementaires, du mouvement sportif, des STAPS, de certains champions olympiques, et, bien entendu, des moniteurs de ski et des guides de haute montagne, pour que Mme la ministre revienne sur cette décision. Elle prétend en avoir pris l'initiative, avoir organisé des réunions, alors qu'elle a cédé à la pression, non pas de la rue, mais des neiges. [...] Il est également vraisemblable qu'on lui ait signifié en haut lieu qu'il valait mieux éviter de voir les moniteurs de ski et les guides de haute montagne bloquer les vallées pendant les vacances qui précèdent*

un amendement *« conditionnant l'enseignement, l'animation ou l'encadrement d'une activité sportive à la détention d'une qualification définie par l'État, prenant en compte la sécurité des usagers »*. Seul le député Édouard Landrain proposera un texte *« exigeant pour l'enseignement d'une activité sportive un diplôme d'État et pour l'animation un diplôme ou une qualification délivrés par l'État »*. Il ne s'agit pas ici de mettre en question la légitimité de cette approche par la qualification, les discussions sur sa définition tendent même à penser quelle ne pose pas de problèmes, elle est même plébiscitée par Guy Drut comme seule exigence manifeste, et ne remet pas en question la possession d'un diplôme ou d'un titre. L'examen du texte en séance par la totalité des députés ne semble pas poser plus de problèmes. L'examen de l'article 32 soumet au vote dix amendements, dont certains, reprenant les termes de l'article du projet légitimant ce changement du monopole du ministère dans l'accès au métier. Outre les amendements relevant du champ d'application de l'article et visant à en exclure certaines activités, l'exigence de la qualification, comme condition suffisante de l'accès au métier, n'est pas abordée. Nous retiendrons, pour conforter l'idée d'un silence parlementaire initial, les amendements abordant les exigences nécessaires à l'exercice. Ils sont au nombre de trois et renforcent, en la reprenant, l'exigence manifeste de qualification, plutôt qu'ils la discutent. Ainsi, ils ajoutent la possibilité de remplacer l'exigence de qualification par l'exigence de diplôme, tel qu'elle existait depuis 1963, en exigeant que *« Les personnes qui enseignent [une] activité, contre rémunération, disposent d'une qualification ou d'un diplôme d'éducateur sportif délivrés par l'État, ou d'un diplôme français ou étranger reconnu équivalent<sup>52</sup> »*. Un amendement présenté de concert par un ensemble de députés des groupes communistes et UDF-Alliance ainsi que d'autres députés affiliés au Parti Socialiste, reprend les mêmes exigences, signe d'un consensus ou tout du moins d'une absence de rejet particulier de la mesure.

C'est ce que confirment les amendements aux textes proposés par l'Assemblée Nationale, ainsi que le texte de la petite loi votée par les députés et qui entérine un article 32 dont le premier alinéa postule que *« nul ne peut enseigner, animer ou encadrer à*

*les élections municipales. [...] Je retiendrai que vous écoutez les moniteurs de ski, qui vous tiennent le même langage que les parlementaires, mais vous dites oui aux premiers et non aux seconds. »* Intervention en seconde lecture à l'Assemblée Nationale le 4 mai 2000.

52 Document parlementaire, Amendement n°163 présenté par MM. Édouard Landrain, François Rochebloine et Hubert Grimault et les membres du groupe de l'Union pour la Démocratie Française-Alliance, le 2 février 2000.

*quelque titre que ce soit une activité physique et sportive s'il n'est titulaire d'une qualification définie par l'État et attestant de ses compétences en matière de sécurité de l'usager et de maîtrise de l'environnement dans lequel il exerce cette activité* ». Ils montrent, en effet, que l'obligation de posséder un titre comprenant une qualification, et non plus un diplôme spécifique, dont les modalités de formation et de validation des compétences sont organisées par les agents du ministère, semble faire consensus au sein de l'hémicycle et dans le champ politique. On ne saurait dans ce cas voir autre chose dans les critiques et les débats invalidant la « *qualification-sécurité* », qu'un signe du poids des acteurs professionnels, les moniteurs de ski en particulier, dans la construction de la pensée d'État. Or ce silence peut tout à fait se comprendre dans la mesure où lorsque le projet de loi est proposé, s'est engagée une importante réforme des formations et des diplômes visant « *à la construction de filières de formation complémentaires et diversifiées*<sup>53</sup> » sous l'égide du « *ministère de la Jeunesse et des Sports et celui de l'éducation nationale*<sup>54</sup> ». Un des aspects de cette réforme était de mettre fin au monopole du ministère en charge des sports sur les diplômes et d'éviter toute « *chasse gardée*<sup>55</sup> ». La nomination de Hervé Savy le 6 octobre 1999, comme délégué à l'emploi et à la formation au sein de la délégation nouvellement créée<sup>56</sup>, vise ainsi à proposer une transformation des diplômes du ministère, conformément au projet de création d'un répertoire national des certifications professionnelles, dans lequel ils s'inscriraient parmi des « *certificateurs et des certifications multiples*<sup>57</sup> ». La mise en équivalence des diplômes du ministère avec d'autres certificateurs s'inscrit donc dans un projet que les parlementaires ne pouvaient ignorer<sup>58</sup>. La sauvegarde d'un monopole des diplômes d'État du ministère sur certaines spécialités ne devra donc son salut qu'aux revendications corporatistes. La plus publicisée, expliquant en cela la mobilisation parlementaire et sa « *théâtralisation*<sup>59</sup> », sera celle des moniteurs de ski

53 Intervention de Marie George Buffet en Conseil des ministres du 23 décembre 1998 à propos des « *nouvelles orientations de la vie sportive* » durant lequel elle présentera « *les principales orientations du projet de loi sur les activités physiques et sportives* ».

54 *Ibidem*.

55 Terme employé par Hervé Savy pour décrire les intentions ministérielles lors de son recrutement. Propos recueillis par Jérémie Pierre. Voir PIERRE Jérémie (2012), *op. cit.*

56 Décret no 99-828 du 21 septembre 1999 portant organisation de l'administration centrale du ministère de la Jeunesse et des Sports.

57 PIERRE Jérémie (2012), *op. cit.*

58 Le projet de loi n°2415 de modernisation sociale présenté par Mme Martine Aubry est enregistré à l'Assemblée Nationale le 24 mai 2000; les premières discussions sur le projet de loi d'organisation et de promotion des activités physiques et sportives se déroulent le 1<sup>er</sup> février 2000.

59 Sur les intérêts d'une mise en scène des débats parlementaires, voir GAITI Brigitte, COLLOVALD Annie (1990), *op. cit.*



au principe de la construction d'une catégorie particulière d'activités « *en environnement spécifique* » nécessitant la possession d'un diplôme « *délivré par le ministre chargé des sports dans le cadre d'une formation coordonnée par ses services et assurée par ses établissements existants pour l'activité considérée*<sup>60</sup> ».

L'avènement d'une posture ministérielle en faveur d'une déconcentration de la définition et de l'organisation des diplômes d'État et de leur mise en équivalence avec d'autres titres, soutenue par les commissions des deux chambres, ne signifie pas pour autant la disparition des partisans d'une posture scolastique. Certains parlementaires, au nom de l'exigence de sécurité justifiant la position de l'État défendue par le ministère, en appellent ainsi à exiger un diplôme d'État délivré au terme d'une formation effectuée au sein du service public de formation. Cette prévalence des titres d'État sur les autres formes de titres, s'inscrit dans le prolongement des revendications d'une ouverture circonstancielle aux titres fédéraux de 1992, elle maintient la plus-value des diplômes d'État et du service public de formation comme garant de la valeur prédictive du diplôme en ce qui concerne la sécurité et de protection des pratiquants :

*« Le cadre scolaire n'est pas le seul où l'on enseigne et encadre les activités physiques et sportives : associations et collectivités locales se révèlent des employeurs désireux de les promouvoir à tous les niveaux. Le vaste champ d'intervention, les publics variés, les activités multiples nécessitent de s'assurer de la qualité technique, mais aussi pédagogique des enseignants. Cette nécessaire qualification garantit aux usagers de pouvoir pratiquer en toute sécurité. Aussi, il semble primordial d'exiger, pour l'exercice de ces activités rémunérées, un diplôme délivré par l'État. Il appartient à l'État de renforcer son service public de formation, de veiller à la modernisation des contenus de formation et de se donner les moyens de l'évaluation des pratiques. Je me joindrai donc à ceux qui réclament un budget digne, à la hauteur des exigences de tous les pratiquants sportifs. »<sup>61</sup>*

L'intervention de la députée, par ailleurs chargée d'éducation populaire et conseiller technique pédagogique dans une direction départementale à la jeunesse et aux sports au début des années 1980, si elle est marginale dans l'hémicycle et ne donne pas lieu à débat, ne sera pas plus rediscutée ni commentée au terme de la discussion générale, signe de son inscription hors des « *limites [...] des problématiques [...] politiquement convenues*<sup>62</sup> ». Le texte final disposera que seuls les « *titulaires d'un diplôme comportant une qualification*

60 Loi n°2000-627 du 6 juillet 2000 modifiant la loi n°84-610 du 16 juillet 1984 relative à l'organisation et à la promotion des activités physiques et sportives.

61 Document parlementaire, Catherine Picard, députée, PS, Assemblée Nationale le 1<sup>er</sup> février 2000.

62 LENOIR Rémi (1996), *op. cit.*

*définie par l'État et attestant de ses compétences en matière de protection des pratiquants et des tiers* <sup>63</sup>» sont autorisés à exercer. Les titulaires d'un titre fédéral ou homologué en exercice bénéficieront d'une prorogation votée dans la loi DDOSSEC de 2001<sup>64</sup>.

## **b) La mise en équivalence des diplômes et des autres titres.**

Cette situation va présider à la proposition de loi soumise par Bernard Murat à l'Assemblée Nationale en 2002 et raviver la lutte larvée, suite à la création en 1992 d'une liste permettant l'homologation à titre dérogatoire des brevets délivrés par les fédérations, entre les promoteurs d'un diplôme unique d'accès au métier et les promoteurs du maintien de l'intégration des titres fédéraux. La proposition faite par le député vise à permettre aux diplômés fédéraux ayant été formés avant 2002 de continuer à exercer leur métier dans une configuration où leur titre n'est plus homologué suite à l'inscription du dispositif dans le cadre commun de la formation professionnelle. Le texte final précise ainsi que *« les dispositions [...] ne s'appliquent pas :[...] Aux personnes ayant acquis au 31 décembre 2002, conformément aux dispositions législatives en vigueur avant le 10 juillet 2000, le droit d'exercer contre rémunération une des fonctions mentionnées au premier alinéa, dans l'exercice de ce droit*<sup>65</sup> ». Le texte est présenté comme une solution d'urgence pour pérenniser la situation des titres fédéraux,. Il annonce largement les changements du texte de 2003 et la promulgation des certificats de qualification professionnelle (CQP).

Soutenu en grande majorité par l'ensemble des parlementaires, le projet est contesté par une partie de la gauche communiste voyant dans le nouveau dispositif et les outils de la formation professionnelle, un moyen de rétablir le monopole des diplômes du ministère. Il s'agit dès lors de positionner le clivage entre les promoteurs d'un diplôme délivré par l'État comme seul attribut nécessaire et les promoteurs d'une pluralité de titres et d'organismes délivreurs desdits titres. Lors des débats, s'opposent inégalement les partisans d'une acceptation sans condition d'exercice des détenteurs de diplômes privés, principalement fédéraux, et ceux, limités au groupe communiste, républicain et citoyen, partisans d'une

63 Loi n° 2000-627 du 6 juillet 2000 modifiant la loi no 84-610 du 16 juillet 1984 relative à l'organisation et à la promotion des activités physiques et sportives.

64 Loi n°2001-624 du 17 juillet 2001 portant diverses dispositions d'ordre social, éducatif et culturel.

65 Loi n°2002-1578 du 30 décembre 2002 modifiant l'article 43 de la loi n° 84-610 du 16 juillet 1984 relative à l'organisation et à la promotion des activités physiques et sportives.

validation au regard des exigences du texte de 2000. On dégagera les prises de position spécifiques au type de diplôme accepté comme attribut nécessaire à l'accès au métier. Elles montreront la position, largement dominée, des promoteurs d'un monopole du diplôme d'État et le consensus parmi les parlementaires d'une acceptation des titres fédéraux.

La lutte entre scholaristes et professionalistes s'actualise en effet de façon originale lors des débats sur le texte de Bernard Murat. Ils réactivent en effet, la hiérarchie entre diplôme d'État et titres fédéraux suggérés en 1992 par les partisans d'une reconnaissance temporaire des titres privés jusqu'à la création d'un diplôme d'État. Cependant, dans le cadre nouveau du dispositif des diplômes professionnels l'argument prend la forme d'une utilisation du principe de la validation des acquis de l'expérience faisant de titres fédéraux une propédeutique au diplôme d'État. C'est l'objet d'un amendement<sup>66</sup> défendu par deux parlementaires communistes: le député Daniel Paul<sup>67</sup> et la sénatrice Annie David<sup>68</sup>. Proposé par cette dernière en première lecture au Sénat, celui-ci entend « *imposer aux titulaires d'un diplôme homologué en application des textes antérieurs à la loi du 6 juillet 2000 de faire valider leur droit à exercer avant le 30 juin 2003 [...] En leur permettant de valider leurs acquis et leur expérience professionnelle. [Cela] évitera la pérennisation de deux statuts différents que l'on connaît aujourd'hui, les diplômés d'État et les diplômés fédéraux. La validation de ces acquis permettra à tous les éducateurs d'avoir le même statut*<sup>69</sup> ».

La même ambition préside l'intention du député Jean-Claude Beauchaud<sup>70</sup>, à propos non plus des détenteurs de brevets, mais des postes qu'ils occupent, lequel interroge le ministre sur les solutions à apporter pour les pérenniser. suggérant la solution de créer un statut « *d'aspirant* »:

« *Une deuxième solution consisterait à s'appuyer sur la mise en place des brevets professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport pour créer un statut d'aspirant. La formation pourrait correspondre globalement à celle actuellement organisée pour les diplômes fédéraux. En répondant aux exigences minimales requises pour la mise en situation pédagogique, elle permettrait l'encadrement contre rémunération sous tutorat d'un brevet d'État d'éducateur sportif, ou d'un BPJEPS*<sup>71</sup> »

66 Sénatrice Annie David et les membres du groupe communiste républicain et citoyen.

67 PCF, Seine Maritime, instituteur.

68 PCF, Isère, acheteuse en informatique et déléguée CGT.

69 Sénatrice Annie David lors de la discussion en première lecture le 5 novembre 2002.

70 PS, Charentes, ancien maître-nageur et enseignant détaché dans une fédération sportive scolaire.

71 Discussion en première lecture le 5 novembre 2002.

Formulé au nom d'une homogénéité des « statuts » objectivée dans une unicité des attributs, l'amendement est rejeté avec une certaine complaisance par la commission ( « *Nous avons déjà eu l'occasion de débattre avec notre collègue Annie David* » introduira le rapporteur) et le ministre Lamour. Elle ne sera pas votée, car jugée « *incompatible avec la position de la commission et avec le texte qu'elle a adopté* ». Sous couvert de régler une situation urgente le rapporteur Bernard Murat propose « *de reconnaître expressément les droits acquis par les titulaires de diplômes homologués* ». « *Nous avons un problème urgent à régler: permettre aux petits clubs de continuer à bénéficier de l'encadrement des diplômés fédéraux* » renchérit le ministre. Il s'agit pourtant de faire en sorte d'établir une mise en équivalence entre diplôme d'État et brevets fédéraux et d'évacuer toute subordination des seconds aux premiers. C'est ce que laisse entendre Jean-François Lamour pour expliquer l'avis défavorable qu'il voue à la proposition d'amendement du texte:

*« Madame la sénatrice [David], je partage l'avis de la commission. En effet, rien n'empêche les diplômés fédéraux actuels de s'engager dans la valorisation des acquis. Il s'agit d'ailleurs d'une logique dont nous pourrions nous inspirer, dans le cadre d'une vraie concertation avec le mouvement sportif, pour examiner les éventuelles passerelles. Mais nous avons un problème urgent à régler: permettre aux petits clubs de continuer à bénéficier de l'encadrement des diplômés fédéraux.[...] Pratiquement, rien n'avait été prévu pour régler les problèmes qui se posaient concernant la reconnaissance de l'expérience acquise par les diplômés fédéraux - qui font très bien leur travail, ce que tout le monde ici reconnaît -, mais aussi de garantie pour les intéressés de pouvoir, à un moment donné, s'engager dans une logique de brevet professionnel, de formation leur permettant d'acquérir une qualification et des compétences précises dans tel ou tel domaine de la pratique sportive. Une proposition nous avait été faite pour trouver une solution, au-delà de la énième prorogation, qui était d'inciter les diplômés fédéraux à s'engager dans une formation de brevet professionnel, qu'ils mènent ou non à bien cette formation. Je considère, au-delà du fait qu'on est là dans l'illégalité la plus totale, que cette logique qui consiste à vouloir mettre en place un brevet professionnel et à l'utiliser comme support pour évacuer le problème des diplômés fédéraux n'est pas bonne. Si l'on doit reconnaître le brevet professionnel, il faut le reconnaître comme tel, mais, de grâce, laissons ceux qui ont passé leurs diplômes fédéraux continuer leur action.<sup>72</sup> »*

En laissant entendre une solution déjà envisagée, donc rejetée au-delà de l'urgence présidant au texte proposé par Bernard Murat, en glissant de l'obligation pour les détenteurs de brevets de valider les acquis au profit d'un diplôme d'État à une possibilité laissée à leur discrétion et en réaffirmant l'usage spécifique des brevets fédéraux sur le marché du travail, le ministre entérine la légitimité des brevets fédéraux. Le statut

72 Document parlementaire, Jean-François Lamour, ministre des sports, Sénat, séance du 12 novembre 2002.

d'aspirant, proposé par le député Jean-Claude Beauchaud reçoit le même traitement :

*« Monsieur Beauchaud, vous avez évoqué comme solution la formule d'aspirant au brevet professionnel. Ce serait la pire des solutions. Imaginez un diplômé fédéral qui, pour pouvoir continuer à travailler, s'inscrirait à un cursus de brevet professionnel alors qu'il n'aurait pas envie d'aller au bout ! Cela engorgerait les centres de formation et serait source d'aigreur ! [...] Pour les activités occasionnelles, je reprendrai la proposition d'Édouard Landrain. Les certificats de qualification professionnelle peuvent en effet être une bonne piste qu'il faudra aussi consolider à l'occasion de la concertation que nous allons engager.<sup>73</sup> »*

Le ministre ne laisse pas planer de doute sur sa position relative aux emplois occupés par les brevetés fédéraux et leur transformation en certificats de qualification professionnelle. La proposition de Bernard Murat ne sera ainsi qu'un prélude au projet de loi du ministère un an plus tard. A l'issue des débats, il semble clair que la formulation du texte de 2000, ne prenant en compte que le « *diplôme* » comme attribut, est vouée à disparaître au profit d'une diversification proposée par le ministre Lamour.

En 2003 le ministre Lamour dépose un projet de loi, suite aux états généraux du sport<sup>74</sup>, dans lequel figure un changement dans le cadre des formations et des diplômes des métiers d'encadrement sportif. Présenté au Sénat (partiellement du fait de la partie relative aux collectivités territoriales), son chapitre trois sur les « *dispositions relatives à la formation* » suscite une adhésion majoritaire dans les deux assemblées. Rattaché au code de l'éducation, son article L. 363-1 dispose que « *seuls peuvent, contre rémunération, enseigner, animer ou encadrer une activité physique ou sportive ou entraîner ses pratiquants, à titre d'occupation principale ou secondaire, de façon habituelle, saisonnière ou occasionnelle [...] les titulaires d'un diplôme, titre à finalité professionnelle ou certificat de qualification : garantissant la compétence de son titulaire en matière de sécurité des pratiquants et des tiers dans l'activité considérée et enregistrée au répertoire national des certifications professionnelles dans les conditions prévues par le II de l'article L. 335-6.* ». Cette mesure marque la fin du monopole restauré en 2000 du diplôme

<sup>73</sup> Document parlementaire, Jean-François Lamour, ministre des sports, Assemblée Nationale, séance du 18 décembre 2002.

<sup>74</sup> Les états généraux du sport organisés par le ministère des sports et le Comité national olympique et sportif français se sont tenus du 16 septembre au 8 décembre 2002.

comme seul attribut légitime à l'accès au métier, et permet aux organismes privés, de type fédéral ou autres, de proposer leurs titres requalifiés en certificats de qualification professionnelle<sup>75</sup>. Saluée par un large consensus à peine entaché par les critiques du député socialiste Christophe Massé<sup>76</sup> soulignant à juste titre « *[qu'en] dépit de l'effet d'annonce emphatique de l'exposé des motifs, il ne comprend pas de modification majeure de la loi [de 2000]*<sup>77</sup> », la rédaction du « *fameux article 43*<sup>78</sup> » devenu article L361-1 du code de l'éducation signe une mise en équivalence de différents titres légitimes pour l'exercice des métiers de l'encadrement physique et sportif.

Le projet du ministre se propose en outre « *d'intégrer les compétences destinées à garantir la sécurité des pratiquants dans le contenu même des diplômes, titres ou certificats de qualification permettant l'encadrement rémunéré de la pratique sportive* ». La « *qualification sécurité-environnement* » envisagée par Marie George Buffet comme un contenu et une compétence distincts du diplôme devient une « *exigence que doit satisfaire le diplôme, le titre ou le certificat de qualification et que sanctionne sa délivrance*<sup>79</sup> ». Présentée comme une revendication des « *syndicats et divers partenaires*<sup>80</sup> » sa prise en compte par le ministère en charge des sports est louée par l'ensemble des parlementaires. La proposition signe la déconcentration totale du monopole du ministère dans la définition du diplôme.

Entre 1984 et 2003, le monopole des agents du ministère à produire les attributs nécessaires s'est donc décomposé à l'initiative des ministres en fonction. Toutefois, comme on le verra plus loin, cette transformation de la réglementation de l'accès à la profession ne signifie pas la fin d'une revendication du ministère sur un ensemble de métiers construits comme une « *profession réglementée* », ni l'abdication d'un monopole sur « *le pouvoir de nomination*<sup>81</sup> » des titres légitimes. En fait, les changements législatifs successifs auront surtout eu pour effet de rompre le monopole des agents du ministère sur l'organisation toute ou partielle de la formation au profit d'acteurs organisés en branche professionnelle.

75 Titre délivré par une branche professionnelle.

76 PS, Bouches du Rhône.

77 Première lecture à l'Assemblée Nationale le 16 juillet 2003, Question préalable.

78 Document parlementaire. Jacques Bruhnes, député, Assemblée Nationale, séance du 16 juillet 2003.

79 Document parlementaire. Bernard Murat, rapporteur pour la commission des affaires culturelles, Sénat, séance du 16 juin 2003.

80 Document parlementaire. Annie David, sénatrice, PCF, Sénat, séance du 16 juin 2003.

81 BOURDIEU Pierre (2012), *op.cit.*

L'analyse des postures, adoptées au travers des différents projets présentés par les ministres en charge des sports, montre que le monopole des brevets d'État d'éducateur n'aura été qu'une parenthèse qui prend fin en 1992, amorçant une recomposition autour de la reconnaissance de titres privés puis d'une déconcentration du monopole d'organisation des diplômes d'État avec la création des diplômes professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport. Les métiers de l'encadrement physique et sportif s'inscrivent donc comme une profession réglementée particulièrement instable dans ses « *conditions d'accès à l'emploi* <sup>82</sup> » et les attributs verrouillant cet accès. Ayant montré que ces changements résultaient d'arbitrages opérés lors des travaux préparatoires, en commission notamment, on aura tenté ici de replacer les propositions élues, constituant la pensée d'État, dans le champ des propositions possibles mobilisées par les parlementaires. Celles-ci montrent que l'adoption d'un dispositif instituant un monopole de l'État sur l'attribut et la formation doit beaucoup au contexte politique particulier suivant l'élection de François Mitterrand à la présidence et à la position dominante de la gauche unifiée, celle du parti communiste et des socialistes apparentés au CERES<sup>83</sup>, auquel appartient Edwige Avice. Cette posture visant à privilégier un diplôme d'État unique ne sera ainsi défendue à partir de 1992 que par une poignée d'élus communistes prônant l'intervention du ministère comme garantie de la qualité des formations, dans une perspective typique d'un État social seul « *garant de la sécurité* <sup>84</sup> ». Elle sera invisibilisée dans les débats. La transformation de l'espace des attributs ne vaut toutefois que parce qu'elle engage une certaine forme de répartition du pouvoir de désignation des contenus légitimes, de leur transmission et de leur validation ou, pour le dire autrement, de la définition de l'excellence professionnelle.

## 1.2 La transformation du monopole sur la formation

L'ouverture du monopole du ministère sur les attributs nécessaires à l'accès au métier manifeste deux phénomènes. D'une part, il confirme de loi en loi l'institution de l'encadrement physique et sportif rétribué comme une profession réglementée et la pérennité d'un diplôme délivré par le ministère en charge des sports. D'autre part, il montre

82 DUBAR Claude, TRIPIER Pierre (1998), *op.cit.*, p. 153.

83 Centre d'études, de recherches et d'éducation socialiste.

84 CASTEL Robert, HAROCHE Claudine (2001), « *Propriété privée, propriété sociale et propriété de soi, entretiens sur la construction de l'individu moderne* », Paris, Fayard.

la fin d'une ambition du ministère à former de façon exclusive les prétendants au métier. Les changements opérés dans l'article 43 ont en effet pour conséquence de déposséder les agents du ministère du monopole qu'ils s'étaient arrogés en 1984 sur l'organisation et la validation des compétences. Dès lors, la conception scolairiste d'une formation homogène entre les différents métiers laisse définitivement la place à une conception professionnaliste prônant une formation ajustée aux postes. Pascal Caillaud rappelle que la loi de 1971 donne pour seule définition de l'action de formation professionnelle le fait qu'elle « *peut être financée par des fonds collectés (loi du 17 juillet 1978) sans faire référence à une quelconque action pédagogique ou de transmission de connaissances*<sup>85</sup> ». Or la transformation des attributs nécessaires à l'accès aux métiers de l'encadrement physique et sportif intéresse ce travail précisément pour les conséquences qu'elle a sur les possibilités d'actions pédagogiques des agents du ministère en charge des sports. Guy Brucy et Vincent Troger distinguent deux conceptions sur les lieux de préparation à un métier<sup>86</sup> : la première s'appuie sur des contenus transmis dans des établissements scolaires et transmis par des agents de l'État qu'il appellent « scolairiste ». Les baccalauréats professionnels construits au milieu des années 1980 en sont l'exemple type<sup>87</sup>. La seconde, « professionnaliste », s'appuie sur une transmission dans des ateliers-écoles par des professionnels. Son cas typique est l'apprentissage de type compagnonnique<sup>88</sup>. On aimerait montrer ici que la transformation des attributs nécessaires au métier indique l'imposition d'une conception professionnaliste de la formation, actualisée dans l'espace de formation aux métiers du sport par l'invalidation partielle d'une formation, dispensée au sein d'un service public de formation, au profit d'organismes se réclamant de la légitimité de la sphère productive.

Les débats précédant la promulgation en 1984 de la « *loi sur l'organisation et la promotion des activités physiques et sportives* » portant sur le type d'attribut nécessaire, prend la forme d'une lutte entre les promoteurs de la position du ministère de la Jeunesse et des Sports, qu'on définira ici comme scolairistes, et les partisans de l'insertion dans le texte d'une reconnaissance de certains diplômes par l'État, on pense ici aux brevets fédéraux notamment. La forme scolairiste telle qu'on entend la désigner ici mise sur la suppression

85 CAILLAUD Pascal (2007), « La construction d'un droit de la formation professionnelle des adultes (1959-2004) », in BRUCY Guy et al., *Former pour réformer*, éd. La Découverte, coll. Recherches. p. 181

86 BRUCY Guy, TROGER Vincent (2000), *op.cit.*

87 PROST Antoine (2011), « La création du bac pro, histoire d'une décision », in MILLET Mathias, MOREAU Gilles (dir.), « *La société des diplômes* », Paris, éd. La dispute, coll. États des lieux.

88 PALHETA Ugo (2011), « *L'apprentissage compagnonnique aujourd'hui, entre résistance à la forme scolaire et transmission du métier* », Sociétés contemporaines, n°77, p. 57-85.p. 13.



de la possible reconnaissance de titres émis par les « fédérations » ou les « groupements privés d'EPS offrant des garanties reconnues<sup>89</sup> », comme le disposait la loi de 1963, au profit des seuls brevets d'État « définis » par le ministère de la Jeunesse et des Sports<sup>90</sup>. Il s'agit ici de la manifestation d'un principe scolariste tendant à préférer une unicité des diplômes seule garante d'une homogénéisation des conditions de la formation. Prenant l'exemple de la métallurgie, Brucy et Troger justifient cette position des groupes proches de la direction de l'enseignement technique par le fait *»[qu'une] trop grande hétérogénéité des formations enlevait toute valeur prédictive au diplôme<sup>91</sup> »* quant à la qualité de la formation et donc de la valeur du travailleur lors de son embauche.

Or c'est bien sous couvert de la qualité d'une formation définie et organisée par l'État, *in fine* par les agents du ministère préoccupés de formation, qu'est justifié le monopole des diplômes d'État au détriment de formations fédérales, insuffisantes selon le ministère à *« doter les cadres techniques des bases éducatives et pédagogiques que seul un diplôme d'État peut consacrer<sup>92</sup> »*. Il s'agit bien en fait de proclamer le ministère comme seule instance légitime à désigner les prétendants à l'exercice rétribué, et les professeurs de sport organisant les formations, comme une *« catégorie d'agents [ayant] pour propriété de s'approprier l'universel<sup>93</sup> »*, légitimes donc à définir et à valider les compétences des travailleurs de l'encadrement physique et sportif. La ministre œuvre aussi pour que les fédérations soient associées à la *« définition du contenu et des objectifs »* et leur *« participation plus étroite encore, notamment pendant le cours même des processus de formation<sup>94</sup> »* sur les parties spécifiques des brevets d'État. Les agents du ministère conservent toutefois le monopole de la définition et de la validation des contenus de la partie commune.

L'ouverture de l'accès au métier aux titulaires de titres fédéraux approuvée tant par les rapporteurs des deux chambres, le député socialiste Thierry Mandon et le sénateur UDF

89 Loi du 6 août 1963 réglementant la profession d'éducateur physique ou sportif et les écoles ou établissements où s'exerce cette profession.

90 Bien que la reconnaissance des titres ne figure pas dans le texte, possibilité est laissée au ministre d'admettre en équivalence certains diplômes, ici dans la perspective de la construction du groupe des professeurs de sport nouvellement créé.

91 BRUCY Guy, TROGER Vincent (2000), *op.cit.*

92 Edwige Avice, ministre de la Jeunesse et des sports, lors de la séance du 10 mai 1983 sur la discussion et l'adoption du projet de loi n°226.

93 BOURDIEU Pierre (2012), *op.cit.*

94 Edwige Avice, ministre de la Jeunesse et des sports, lors de la séance du 10 mai 1983 sur la discussion et l'adoption du projet de loi n°226, en réponse à l'amendement n°60 de la commission.

François Lesein, manifeste une réelle intention du ministère de déléguer une partie de ses prérogatives de définition des préacquis au métier<sup>95</sup> de l'encadrement physique et sportif au mouvement sportif. Le rôle des fédérations dans l'élaboration des contenus du brevet d'État est reconnu depuis 1991 et un décret signifiant que « *Les fédérations sportives titulaires de la délégation du ministre chargé des sports [...] participent à la mise en œuvre des formations conduisant aux [brevets d'État d'éducateur sportif]* », qu'elles peuvent être « *saisies pour avis de tout projet de texte relatif aux diplômes de leur discipline et sont représentées dans les jurys d'examen qui les délivrent*<sup>96</sup> ». Il s'agit donc ici de rompre d'une part avec l'unicité des lieux de formation des cadres sportifs en ventilant les candidats entre établissements publics (ou ayant reçu un agrément) et fédéraux. Il s'agit aussi d'autre part de rompre avec le monopole de définition des contenus de formation. Ce n'est pas tout à fait le cas du diplôme, dont la partie commune demeure l'apanage du ministère, quand la partie spécifique est en partie déléguée aux cadres des fédérations sportives possédant un brevet d'État, et l'est totalement concernant les titres fédéraux. Cette déconcentration du monopole sur la formation va de pair avec un principe de « *re-possession* » (à l'inverse d'un mécanisme de concentration du capital allant de pair avec un principe de « *dépossession*<sup>97</sup> ») par les fédérations d'un accès à la « *parole publique* », à faire valoir une notion du « *bien public* » de l'encadrement rétribué des pratiques définies par des finalités propres, et non plus vertu de principes hétéronomes socio-éducatifs imposés par le ministère.

En outre le refus de Frédérique Bredin d'envisager l'ouverture comme une situation temporaire, manifeste que les enjeux de protection des pratiquants-citoyens de 1984 imposant la réussite à « *une version édulcorée de la formation universitaire en éducation physique et sportive*<sup>98</sup> » figurée par le tronc commun, ont fait long feu. En effet, la

95 On prendra pour postulat que les formations professionnelles ne constituent pas dans le cas des professions réglementées par la possession d'un diplôme, des espaces de construction de l'éthos professionnel comme « *dispositions acquises, par expérience et relatives à ce qui vaut plus ou moins sur toute dimension (épistémique, esthétique, sociale, etc.) pertinente dans l'exercice d'un métier* ». La situation de formation ne constitue pas un environnement d'exposition prolongé à des situations répétées. Toutefois il y a derrière la détention d'un monopole de la formation commune un pouvoir de discrimination à l'accès à la partie spécifique qu'on étudiera par ailleurs. Sur le concept d'éthos professionnel on pourra consulter voir ZARCA Bernard (2009), « L'éthos professionnel des mathématiciens », *Revue française de sociologie*, vol. 50, n°2, p.351-384.

96 Décret no 91-260 du 7 mars 1991 relatif à l'organisation et aux conditions de préparation et de délivrance du brevet d'État d'éducateur sportif.

97 BOURDIEU Pierre (2012), *op.cit.*

98 LOIRAND Gildas (1996), *op. cit.*

limitation dans le temps de ces diplômes fédéraux et l'engagement de les remplacer par des diplômes d'État obligeraient le ministère à continuer à produire de nouveaux brevets d'État dans de nouvelles spécialités ou à des niveaux de formation correspondant à ceux de « *technicien-animateur* » ou « *d'assistant-technicien animateur*<sup>99</sup> ». La promulgation de la loi de 1992, bien qu'elle conserve au diplôme d'État une valeur supérieure aux titres privés en évacuant une éventuelle situation de concurrence, signe la fin d'une ambition scolaire du ministère dans l'organisation des formations aux métiers de l'encadrement physique et sportif.

Le projet de loi proposé par Marie-Georges Buffet en 2000 confirmera la fin de cette ambition holiste du ministère et une polarisation des contenus fixés par le ministère sur la « *sécurité et l'environnement* ». Ainsi, si le texte de 1992 scindait l'offre de formation entre des diplômes « *définis et délivrés par l'État* » et d'autres « *délivrés, notamment par les fédérations sportives*<sup>100</sup> », le premier projet présenté par la ministre communiste ne mentionne pas le diplôme d'État comme attribut nécessaire à l'accès au métier. Il est remplacé par « *une qualification définie par l'État en fonction des risques que cette activité fait courir pour la sécurité des usagers*<sup>101</sup> » qui recentre « *les prérogatives de l'État sur la protection et la sécurité des pratiquants* ». Cette recomposition du rôle que l'État entend jouer, inscrit en creux une délégation du reste de la formation à des organismes privés. La transformation du dispositif de formation et la création des diplômes professionnels, en remplacement du brevet d'État, ont pour effet de supprimer la division du diplôme en deux parties et le monopole du ministère sur une partie propédeutique commune. La teneur des termes employés pour désigner les caractéristiques de l'attribut nécessaire à l'accès à la qualification ne laisse à ce sujet aucun doute. La ministre entend d'ailleurs confier « *la formation des intervenants [...] aux fédérations agréées dont ils font partie [alors que] les pouvoirs publics s'investiront davantage dans l'accès à la formation aux métiers du sport*<sup>102</sup> ». Cette circonscription du monopole du ministère sur la « *délivrance des diplômes professionnels qualifiants*<sup>103</sup> » doit être replacée dans le cadre

99 Schéma directeur des formations, les 38 emplois cibles, document inédit ronéoté dans PIERRE Jérémy (2012), *op. cit.* p. 203. À noter que le niveau V donnera lieu à la création en 1993 du brevet d'aptitude professionnelle d'assistant animateur technicien de la jeunesse et des sports (Arrêté du 4 mars 1993).

100 Loi n°92-652 du 13 juillet 1992 modifiant la loi n°84-610 du 16 juillet 1984 relative à l'organisation et à la promotion des activités physiques et sportives et portant diverses dispositions relatives à ces activités.

101 29 septembre 1999, projet de loi n°1821.

102 Présentation du projet de loi n°1821.

103 Présentation en conseil des ministres des principales orientations du projet de loi sur les activités physiques et sportives le 23 décembre 1998: « *L'État conservera la responsabilité de l'enseignement de*

plus général des postures dominant le champ de la formation professionnelle, la généralisation de la « *validation des acquis* » et l'inscription des diplômes dans une norme de « *certifications professionnelles*<sup>104</sup> » valorisant le résultat au détriment de la formation elle-même notamment, comme nous le verrons plus loin.

Le projet de loi proposé par le ministre Lamour en 2003 achèvera définitivement le processus de dépossession par les agents du ministère d'une définition des contenus du diplôme d'État en ayant « *[intégrant] les compétences destinées à garantir la sécurité des pratiquants dans le contenu même des diplômes, titres ou certificats de qualification permettant l'encadrement rémunéré de la pratique sportive*<sup>105</sup> ». Et c'est au nom de la « *qualité d'un système de formation [...] certainement l'un des meilleurs en Europe, voire au monde* » et des « *difficultés d'application du dispositif [mettant] à mal ce principe de formation de qualité, tout particulièrement en créant, en dehors de cette formation initiale, un module sécurité*<sup>106</sup> » que la proposition est faite:

*« Comment expliquer à des pratiquants qu'un formateur bien formé techniquement devra malgré tout bénéficier d'un module de formation spécifique à la sécurité ? L'apprentissage de la technique, l'éducation au travers de la pratique sportive, c'est un tout. Il n'y a pas de raison d'y ajouter un module sécurité à part de la formation initiale. Nous le réintégrons donc au sein de la formation initiale, ce qui constitue une grande avancée, et vous n'en disconvenez pas. C'est un retour à la normale qui sera synonyme d'efficacité. »<sup>107</sup>*

Qualifiée « *d'usine à gaz* » par le ministre, l'abrogation de la mesure est soutenue par le rapporteur du Sénat Bernard Murat qui y voit une solution « *de bon sens* » propre à « *éviter toute dérive, surtout en matière de sécurité*<sup>108</sup> ». La solution d'une délégation de ces contenus aux organismes habilités à organiser les formations aux brevets professionnels est même soutenue par le groupe communiste, militant historique de la conservation du monopole des brevets d'État sur le principe de leur qualité supérieure aux titres fédéraux. La sénatrice Annie David salue ainsi une initiative allant dans le sens des

*l'éducation physique et sportive et la délivrance des diplômes professionnels qualifiants. Le ministère de la Jeunesse et des Sports et celui de l'éducation nationale s'attacheront à la construction de filières de formation complémentaires et diversifiées. »*

104 MAILLARD Fabienne (dir.) (2008), « *des diplômes aux certifications professionnelles: nouvelles normes et nouveaux enjeux* », Rennes, éd. PUR.

105 Document parlementaire. Jean-François Lamour, ministre des sports, Sénat, séance du 16 juin 2003.

106 *Idem*.

107 *Ibidem*.

108 *Op. cit.*

demandes « *des organisations syndicales et divers partenaires* » qui « *[prend] acte dans la loi du fait que la sécurité des pratiquants et des tiers ainsi que la connaissance de l'environnement doivent être intégrées pour l'obtention du diplôme et dans la formation* <sup>109</sup> ».

En postulant que « *la formation des éducateurs doit leur permettre non seulement de dispenser un enseignement technique de qualité, mais aussi, bien évidemment, d'assurer la sécurité des pratiquants qui leur sont confiés* », le ministre aura donc organisé une nouvelle division technique du travail de formation reposant sur l'organisation et la validation des compétences par des organismes habilités par le ministère et confirmant le rôle de délivreur de diplôme que Buffet dédiait au ministère trois ans auparavant, au détriment des pratiques de formation des agents du ministère. Appropriés par des organismes de formation au premier rang desquels figurent les fédérations sportives et leurs cadres techniques formateurs, le mécanisme de déconcentration du pouvoir de désignation et d'organisation des contenus légitimes constitue bien un exemple de transformation professionnaliste entamée par le ministère à partir du début des années 1990 et pleinement réalisée en 2003. Le relatif consensus autour des questions de la transformation des attributs, ne serait-ce que par les positions défendues par les rapporteurs des commissions parlementaires, montre bien qu'elle reflète une transformation de la pensée d'État allant dans le sens d'un abandon des positions scolaires imposées en 1984.

En autorisant les titulaires de titres fédéraux à exercer dans les disciplines jugées sans risque, le ministère et le parlement auront opéré une ouverture des attributs nécessaires organisés et délivrés par des établissements agréés. En inscrivant le diplôme d'État délivré par le ministère en charge des sports dans le giron de la formation professionnelle, ils auront effectué une déconcentration du monopole du ministère sur l'organisation de ses propres diplômes. Ainsi, outre une « *désétatisation relative du diplôme au profit d'institutions de formation privées ou d'entreprises spécialisées* <sup>110</sup> » on assiste à une nouvelle forme d'étatisation du diplôme effective dans une nouvelle division technique du travail de production des diplômés. L'unicité des formations, garantie par le brevet d'État et son tronc commun de connaissances générales et scientifiques, définies, organisées et validées par les agents du ministère, semble se rompre dès lors que se rompt

109 *Op. cit.*

110 MILLET Mathias, MOREAU Gilles (dir.) (2011), « *La société des diplômes* », Paris, éd. La dispute, coll. États des lieux.

l'homogénéité des formes d'accès au métier.

L'exemple des métiers de l'encadrement sportif renvoie ainsi à un processus manifesté dans beaucoup de secteurs de production. La mécanique voyant les formations professionnelles relever de principes autonomes (le *nomos* productif de l'entreprise actualisé dans une appropriation des critères de formation et des conditions de leur inculcation) ou hétéronomes lorsque l'institution scolaire les traite au prisme de finalités irréductibles telles que l'éducation citoyenne a été maintes fois décrite dans la littérature. La particularité ici est l'univocité du processus d'appropriation de la formation par l'État et l'arbitraire y présidant. Celle-ci donne au processus d'autonomisation vis à vis du diktat d'un service public de formation contrôlé par les agents du ministère une urgence particulière. On aura l'occasion de revenir, pour en limiter l'effectivité, sur l'autonomie procurée par l'instauration du dispositif des brevets professionnels. L'analyse produite ici aura toutefois montré que celle-ci ainsi que l'ouverture aux titres privés aura dépossédé les agents du ministère professeurs de sport de la possibilité de définir, de transmettre et de valider une certaine conception de l'excellence professionnelle construite sur le modèle de la formation des professeurs d'éducation physique et sur la « *croyance relativement partagée selon laquelle seul l'État est en mesure de mettre à l'abri les corps physiques et biologiques des risques que sont supposé leur faire encourir l'entraînement*<sup>111</sup> ». Les propos du sénateur Bernard Murat voyant dans la conservation d'un monopole du ministère sur les contenus relatifs à la sécurité un risque de « *dérive* » et l'assimilation par le ministre Lamour de la « *maîtrise technique* » comme garantie d'une pratique sécurisée tendrait même à montrer le contraire. Pour autant, on ne comprendrait totalement la transformation du dispositif de formation, son inscription dans le droit commun de la formation professionnelle en s'attachant aux seuls titres et diplômes. La fin du monopole sur l'organisation des formations n'aura pas signifié l'abdication du ministère à contrôler la valeur des titres reconnus comme attributs légitimes. Instance de monopolisation de l'officiel, le législateur aura ainsi inventé un système d'accès à l'officiel passant par le recours à différentes procédures d'homologation.

111 LOIRAND Gildas (1996), *op. cit.*

## 2. Une transformation du mode de désignation

Le processus de définition des attributs nécessaires inclut leur mode de désignation: le mécanisme particulier ayant pour finalité de reconnaître comme légitimes les titres ou les diplômes. Or, à partir du moment où les titres privés se voient reconnus par l'État, s'organise une procédure d'homologation de ces titres marquant une concentration plus ou moins grande des pouvoirs de désignation autour des agents du ministère en charge des sports. Il s'agit dès lors d'interroger la forme que prend cette « *désignation de l'officiel*<sup>112</sup> ». Si « *la constitution d'un monopole s'accompagne d'un travail de justification de ce monopole pour pallier aux résistances et un travail de mise en place d'organes capables d'apparaître légitimes*<sup>113</sup> », les catégories de l'entendement définissant une excellence et présidant à la validation ou à l'exclusion des titres ont successivement légitimé une forme spécifique au ministère privilégiant une évaluation de la qualité de la formation à laquelle succédera l'intégration dans le droit commun de la formation professionnelle dominé par une évaluation de ses résultats.

### 2.1 D'une homologation spécifique au RNCP

L'ouverture du monopole s'est accompagnée de la constitution d'une instance d'homologation des titres spécifique puis inscrite dans le droit commun de la formation professionnelle. Construite comme une instance contrôlée par le ministère en 1992, la commission en charge de procéder à l'homologation des titres privés s'en est détachée au profit d'acteurs du milieu professionnel. Il s'agira donc dans un premier temps de montrer comment s'impose entre 1984 et 2003 une pensée d'État privilégiant les principes professionnalistes, actualisés à terme dans l'inscription pleine et entière du mode de désignation dans le cadre commun de la formation professionnelle. La référence au cadre législatif de la formation professionnelle apparaît en 1992 quand s'envisage une rupture dans le monopole des diplômes d'État. Dès lors, le mécanisme d'assimilation du dispositif de formation et de diplomation au cadre législatif de la formation professionnelle passe par

112 BOURDIEU Pierre (2012), *op. cit.*

113 *Idem.*

une étape durant laquelle le ministère s'inspire de la loi d'enseignement technologique de 1971, pour construire un mode de désignation spécifique aux diplômes et aux titres donnant accès aux métiers du sport. A ce dispositif succédera en 2000 l'inscription des diplômes dans le cadre général des diplômes de la formation professionnelle actualisée en 2002 par la création d'un répertoire national des certifications professionnelles. La transformation des organes d'homologation s'est accompagnée d'une transformation des critères effectifs d'évaluation des titres prétendant à l'officiel. L'inscription pleine et entière dans le cadre d'homologation des certifications professionnelles, actualisée dans un répertoire national des certifications professionnelles, a transformé un mode d'évaluation « scolastique » axé sur la qualité de la formation, auquel s'est substituée une évaluation « professionnaliste » sur le principe d'une adéquation aux caractéristiques des métiers.

On montrera ensuite que la mise en œuvre d'une procédure de désignation non spécifique au ministère en charge des sports doit beaucoup à l'imposition dans les hémicycles d'un discours adéquationniste, rompant avec celui tenu par le ministère en 1992, plus enclin à voir dans la procédure d'homologation des titres la validation d'une formation ajustée répondant aux canons des diplômes d'État et soucieux de maintenir un dispositif spécifique. On montrera aussi que cette perspective adéquationniste s'imposera au début des années 2000 au sein même du ministère qui ne revendiquera plus de monopole dans la désignation des titres assurant l'accès au métiers de l'encadrement sportif.

### **2.1.1 Une lente inscription dans le dispositif de la formation professionnelle**

L'ouverture de l'exercice rémunéré aux titulaires d'un titre privé de type « *brevet fédéral* » en 1992 a introduit une problématique nouvelle dans l'opération de désignation des attributs nécessaires à l'accès au marché. Il s'est agi pour l'État de mettre en œuvre une structure apte à désigner les titres privés donnant licence à leur possesseurs. En France les titres et diplômes légitimement associés à l'exercice d'un métier, qu'il s'agisse de professions réglementées ou pas, sont depuis le début des années 1970 et la promulgation



d'une « loi d'orientation sur l'enseignement technologique<sup>114</sup> », objet d'une « reconnaissance par l'État de toutes les formations (publiques ou privées) qui ne relèvent pas du ministère de l'Éducation nationale<sup>115</sup> » formalisé par une commission interministérielle. Cette reconnaissance comprend l'ensemble des « titres ou diplômes de l'enseignement technologique [...] acquis par la voie scolaire, universitaire, par l'apprentissage ou la formation professionnelle continue<sup>116</sup> ». Si les diplômes délivrés par L'État y figurent de droit, les titres privés font l'objet d'une évaluation. Or le ministère en charge de sports, délivreur de diplômes depuis la promulgation du brevet d'État d'éducateur sportif un an après la mise en œuvre de cette commission, ne s'inscrira pas dans le droit commun de la formation professionnelle. Le ministère inventera en outre une procédure spécifique d'homologation des titres privés, qui perdurera jusqu'à l'inscription des diplômes, titres à finalités professionnelles ou certificats de qualification, au répertoire national des certifications professionnelles<sup>117</sup> dont la commission<sup>118</sup> succède à celle définie par la loi de 1971. Il s'agira de retracer, avant d'en analyser les enjeux plus loin, la configuration particulière de cette procédure d'homologation: sa lente inscription dans un dispositif commun de désignation des titres associés à un métier, ainsi que les enjeux de monopolisation par les agents du ministère du pouvoir de nomination<sup>119</sup>. Les débats parlementaires montrent en effet une lutte entre les promoteurs d'une homologation spécifique au ministère et ceux portés à intégrer dès 1992 l'homologation de la commission interministérielle de 1971. Il s'agira d'en dégager les traits essentiels pour montrer comment s'est établi en 2003 un consensus sur l'inscription au RNCP.

114 Loi n°71-577 du 16 juillet 1971 d'orientation sur l'enseignement technologique.

115 VENEAU Patrick, MAILLARD Dominique (2007), « La formation à l'épreuve de la certification. L'exemple de la commission technique d'homologation », *Éducation et sociétés*, n° 20, p. 136.

116 Loi n°71-577 du 16 juillet 1971 d'orientation sur l'enseignement technologique dans son article 8.

117 Loi n°2003-708 du 1er août 2003 relative à l'organisation et à la promotion des activités physiques et sportives.

118 La commission nationale des certifications professionnelles est créée par la loi n°2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale.

119 BOURDIEU Pierre (2012), *op. cit.*

**a) D'une homologation spécifique au ministère en charge des sports: le maintien d'un monopole du ministère sur la désignation de l'officiel**

L'élargissement projeté de l'exercice rétribué à d'autres titres que le seul brevet d'État a provoqué une réaction consistant à contrôler cette ouverture sur le privé. Celle-ci s'est manifestée de deux façons: par la création d'une commission en charge d'évaluer la pertinence de cette reconnaissance et par l'inscription de ces titres sur une liste d'homologation. L'ouverture à certains diplômes non délivrés par l'État s'accompagne d'un *proces* de désignation, proche de celui existant dans le cadre des formations professionnelles et défini dans la loi de 1971 sur l'enseignement technologique. Cette idée n'est pas évoquée dans le projet initial et son acceptation par l'Assemblée Nationale en première lecture, qui soumet la reconnaissance des titres privés à l'avis d'une « *commission comprenant des représentants de l'administration, du mouvement sportif, des personnels techniques et des personnes qualifiées*<sup>120</sup> ». Cependant, le rapporteur du projet pour le Sénat propose au nom de la commission des affaires culturelles « *de prévoir une liste d'homologation inspirée de celles qui existent pour les diplômes technologiques et professionnels. Le principe en est simple : les diplômes d'État seront inscrits de droit, alors que les autres pourront l'être en fonction, d'une part, de l'activité professionnelle à laquelle ils préparent et, d'autre part, du niveau de formation auxquels ils correspondent.* ». Le rapporteur fait référence à la loi n°71-577 du 16 juillet 1971 d'orientation sur l'enseignement technologique qui dispose que « *les titres ou diplômes de l'enseignement technologique [...] sont inscrits sur une liste d'homologation; cette inscription est de droit s'ils sont délivrés par le ministre de l'Éducation nationale [et que ceux] des titres ou diplômes qui sanctionnent une formation professionnelle dans des établissements qui ne sont pas placés sous le contrôle du ministre de l'Éducation nationale sont inscrits dans des conditions fixées par décret sur la liste d'homologation*<sup>121</sup> ».

120 Projet de loi n°356 adopté par l'Assemblée Nationale le 20 mai 1992.

121 Loi n°71-577 du 16 juillet 1971 d'orientation sur l'enseignement technologique.

## **b) Une inscription dans la loi de 1971 sur l'enseignement technologique: une dépossession de l'évaluation par les agents du ministère**

Le texte de loi promulgué en 2000, modifiant la loi d'organisation et de promotion des activités physiques et sportives, va remettre en débat la question du mode de désignation des titres nécessaires à l'accès au métier et le dispositif mis en œuvre en 1992. Dès l'examen du projet de loi validé par l'Assemblée Nationale, par la commission des affaires culturelles du Sénat puis lors de la présentation du projet en première lecture devant la chambre, le dispositif de reconnaissance des titres fédéraux est vivement critiqué par le rapporteur du projet James Bordas<sup>122</sup>. Alors même que ladite commission avait huit ans plus tôt porté l'idée d'une liste inspirée de la liste d'homologation de la loi de 1971, celle-ci est vivement critiquée et met en cause le ministère de la Jeunesse et des Sports :

*« Nous avons successivement connu, dans [ le domaine des conditions d'accès aux professions sportives], le monopole des brevets d'État d'éducateur sportif, puis, depuis 1992, un régime d'homologation qui était destiné à "ouvrir" un peu le système et à mieux adapter les formations à l'évolution des professions sportives, qui demeuraient cependant des professions réglementées, dont l'exercice était soumis à la possession de certains titres ou diplômes. Aucun des deux systèmes n'a marché, en particulier - il faut bien le dire, madame la ministre - parce qu'ils ont été très mal gérés et très mal contrôlés par le ministère de la Jeunesse et des Sports.<sup>123</sup> »*

Cette mise en question de la politique de désignation des titres vise d'une part à disqualifier un fonctionnement spécifique du ministère en charge des sports jugé « *premier responsable*<sup>124</sup> » de son dysfonctionnement :

*« Nous proposons cela parce que, il faut bien le dire, les systèmes propres à la jeunesse et aux sports n'ont pas réussi; ils n'ont pas permis d'éviter, notamment, le développement de l'exercice illégal des professions sportives, au détriment des diplômés. En outre, alors qu'il est question de réformer le cadre juridique de la formation professionnelle, il nous paraît essentiel que les professions sportives ne demeurent pas à l'écart de cette réforme, au risque d'être marginalisées. »*

122 Sénateur, Indre et Loire, Groupe des Républicains et Indépendants, haut fonctionnaire.

123 James Bordas, Sénateur, Sénat séance des 7 et 8 mars 2000.

124 Document parlementaire. Rapport n°248. fait par James Bordas au nom de la commission des Affaires culturelles sur le projet de loi, adopté par l'Assemblée nationale, après déclaration d'urgence, modifiant la loi n° 84-610 du 16 juillet 1984 relative à l'organisation et à la promotion des activités physiques et sportives.

Elle permet, d'autre part, d'étendre aux formations sportives un système d'homologation *« qui a fait ses preuves, et de les sortir d'un isolement qui a été certainement très préjudiciable à leur adaptation à l'évolution de la pratique sportive »* et sert *in fine* les propositions de la commission d'inscrire le mode de désignation des titres dans le dispositif de la loi d'enseignement technologique de 1971:

*« Nous suggérons de faire entrer les formations sportives, puisque l'homologation spécifique n'a pas fonctionné, dans le cadre de la loi de 1971 sur l'enseignement technologique. C'est un système qui a fait ses preuves. En outre, comme il est prévu de réviser cette loi, le domaine de la jeunesse et des sports suivra automatiquement le mouvement. Cela nous évitera d'avoir à modifier le présent texte dans un ou deux ans. Enfin, quatrièmement, nous proposons - c'est l'objet du paragraphe II - que, à l'instar de ce qui a été fait à l'occasion de la discussion de la récente loi d'orientation pour les diplômes agricoles, les diplômes délivrés par le ministère chargé de la jeunesse et des sports soient inscrits d'office sur la liste d'homologation de la loi de 1971.<sup>125</sup> »*

La proposition de la commission s'actualise sous la forme d'un amendement, proposant de modifier le premier alinéa de l'article 32 en y faisant mention explicite d'homologuer les diplômes et les titres *« conformément aux dispositions de l'article 8 de la loi n° 71-577 du 16 juillet 1971 d'orientation sur l'enseignement technologique<sup>126</sup> »*. L'amendement propose aussi de modifier l'article de la loi de 1971 mentionnant les ministères certificateurs afin d'y ajouter le *« ministre chargé des sports »*. Sur cet amendement, la ministre s'en remettra à la sagesse du Sénat qui votera l'amendement, inscrivant ainsi l'inclusion dans le giron de la loi de 1971. L'ambition de se soustraire à des formes spécifiques d'homologation, portée par une commission majoritairement située à droite de l'échiquier politique <sup>127</sup> et ayant nommé James Bordas comme rapporteur, fait consensus dans l'hémicycle. Les amendements à l'article y font référence de façon plus ou moins explicite. Le groupe socialiste et apparentés propose ainsi d'amender le projet en précisant que le diplôme détenu doit être homologué<sup>128</sup>, précisant par la voix de Serge Lagauche que cela signifie *« que l'intervenant contre rémunération [soit nécessairement] en possession d'un diplôme*

125 Document parlementaire. James Bordas, rapporteur

126 Amendement n°18, M. Bordas, au nom de la commission, première discussion au Sénat 7 et 8 mars 2000.

127 Présidée par Adrien Gouteyron (RPR, haut fonctionnaire) Jean Bernadaux (Haute Loire, union centriste, directeur d'école honoraire), Pierre Laffitte (Alpes Maritimes, parti radical, géologue), Ivan Renar (Nord, PCF, professeur).

128 Amendement n°69, MM. Serge Lagauche, Collomb, Domeize, Dreyfus-Schmidt, Hesling et les membres du groupe socialiste et apparentés.

*homologué, conformément au droit commun de la loi de 1971 sur l'enseignement technologique<sup>129</sup> ».*

Si la ministre valide l'inscription dans le dispositif d'homologation de la loi sur l'enseignement technologique, les prises de position, actualisées dans les amendements gouvernementaux tout au long du processus législatif, expriment l'ambition de maintenir un monopole sur la désignation des titres homologués en se substituant à la commission technique d'homologation pour ce qui concerne la « *qualification sécurité-environnement* ». Le projet de loi initial ne mentionnant pas explicitement le diplôme comme attribut, l'inscription dans la liste d'homologation de 1971 ne pouvait se concevoir. Une fois cette obligation rétablie, l'enjeu pour les parlementaires, les sénateurs et la commission des affaires culturelles au premier chef, aura été de faire en sorte que la qualification soit pleinement associée au diplôme. au prétexte que « *par définition, la formation suivie en vue de l'obtention d'un diplôme a pour objet d'assurer une qualification, dont le diplôme assure la certification* » et donc « *éviter toute ambiguïté quant à l'inclusion des formations sportives dans le champ de la loi de 1971<sup>130</sup>* ». L'inscription dans la loi de 1971 est établie par le Sénat en vertu d'un amendement de la commission, alors que le gouvernement proposait « *un diplôme reconnu par l'État intégrant une qualification définie par l'État<sup>131</sup>* » sans mentionner quelque homologation que ce soit. Actant les transformations opérées par le Sénat, le gouvernement amende l'article à l'occasion de son passage en seconde lecture à l'Assemblée Nationale et propose « *un diplôme comportant une qualification définie par l'État et attestant de ses compétences en matière de protection des pratiquants et des tiers [...] homologués conformément aux dispositions de l'article 8 de la loi no71-577 du 16 juillet 1971 d'orientation sur l'enseignement technologique<sup>132</sup>* ». Cette qualification est délivrée par le ministère de tutelle dans le cas des diplômes professionnels, mais reste soumise à l'approbation du ministère en charge des sports pour tous les autres titres. Adoptée par les députés et sans critique de la commission des affaires culturelles, sociales et familiales et

129 Première discussion au Sénat 7 et 8 mars 2000.

130 Rapport Bordas n°354 au nom de la commission des affaires culturelles sur le projet de loi, adopté avec modifications par l'Assemblée nationale en nouvelle lecture, modifiant la loi n° 84-640 du 16 juillet 1984 relative à l'organisation et à la promotion des activités physiques et sportives, présentée le 24 mai 2000 au Sénat.

131 Amendement n° 101, le Gouvernement, première discussion au Sénat 7 et 8 mars 2000

132 Amendement n°2 proposé par le gouvernement en seconde lecture à l'Assemblée Nationale le 4 mai 2000.

de son rapporteur Patrick Leroy<sup>133</sup>, cette formulation pose toutefois problème pour une intégration pleine et entière du processus de désignation dans le cadre général de la loi 1971 et pour la commission sénatoriale:

*« Certes, le troisième alinéa du paragraphe I affirme que le diplôme est homologué conformément aux dispositions de la loi de 1971. Mais il est également prévu un régime de validation des acquis particulier aux formations sportives, et l'on peut relever aussi que la « qualification » incluse dans les formations qui ne sont pas dispensées dans des établissements publics sera « délivrée sous l'autorité du ministre chargé des sports ». Cette dernière disposition introduit en quelque sorte un double degré d'homologation de ces formations: d'abord par le ministre chargé des sports, au niveau de la certification de la qualification, puis selon la procédure de la loi de 1971. Le système serait donc biaisé. Aucun diplôme privé ne pourrait accéder à l'homologation "loi de 1971" sans l'aval du ministère des Sports et on en reviendrait donc en fait au régime actuel, à la seule différence que le ministère ne pourrait plus s'arroger comme il l'a fait depuis 1992 – en violation d'ailleurs de la loi – le droit d' "homologuer" des diplômes délivrés par d'autres ministères. Votre commission ne peut donc se rallier à cette formule<sup>134</sup> ».*

La qualification sécurité subordonne donc la validité de la demande formulée auprès de la commission technique d'homologation à une validation par le ministère, manifestant clairement un maintien du pouvoir de désignation du ministère à propos des titres privés. La proposition du ministère viserait ainsi « à restreindre [une] application de la loi de 1971<sup>135</sup> » évaluant les formations au prisme de leur seule adéquation avec les emplois et s'assurer, au travers de la qualification sécurité, que les titres soumis à la commission soient conformes à l'intérêt général du pays dont les « activités physiques et sportives constituent un élément important de l'éducation, de la culture, de l'intégration et de la vie sociale [contribuant] également à la santé<sup>136</sup> ».

### **c) Une déconcentration du *proces* de désignation**

Deux ans après l'inscription du mode d'homologation des diplômes dans le cadre de la loi de 1971, la proposition de loi du sénateur Bernard Murat propose un ajustement

133 Nord, PCF, directeur de cabinet.

134 Rapport du sénateur Bordas n°354 proposé au nom de la commission des affaires culturelles du Sénat sur le projet de loi adopté avec modifications par l'Assemblée Nationale en nouvelle lecture le 24 mai 2000.

135 Sénateur Bordas, défense de l'amendement n° 27 en seconde lecture au Sénat le 31 mai 2000.

136 Loi n°2000-627 du 6 juillet 2000 modifiant la loi n°84-610 du 16 juillet 1984 relative à l'organisation et à la promotion des activités physiques et sportives, dans son article premier.

réductionnel visant à mettre en conformité le texte de la loi de 2000 avec les textes organisant la formation professionnelle. Depuis le 17 janvier 2002, la procédure d'homologation, contrôlée par la commission technique d'homologation depuis 1971, a laissé place à l'inscription dans un répertoire national des certifications professionnelles contrôlé par une commission nationale des certifications professionnelles. A proprement parler, la proposition du sénateur ne fait qu'établir une « *simple mesure de toilettage et de coordination*<sup>137</sup> », la mesure explicitant l'inscription au RNCP figurant dans le décret d'application fraîchement publié le 19 octobre 2002<sup>138</sup>.

Décret n° 2002-1269 du 18 octobre 2002 pris pour l'application de l'article 43 de la loi n° 84-610 du 16 juillet 1984 modifiée relative à l'organisation et à la promotion des activités physiques et sportives

#### Article 1

Le diplôme mentionné au premier alinéa du I de l'article 43 de la loi du 16 juillet 1984 susvisée, nécessaire pour enseigner, animer, entraîner ou encadrer contre rémunération une activité physique ou sportive répond à l'ensemble des caractéristiques suivantes :

1° Il relève de la catégorie des diplômes ou titres à finalité professionnelle au sens de l'article L. 335-5 du code de l'éducation et est inscrit, à ce titre, au répertoire national des certifications professionnelles prévu au II de l'article L. 335-6 du même code ;

2° Les compétences en matière de protection des pratiquants et des tiers, dont atteste la qualification intégrée au diplôme, permettent à son titulaire

a) D'une part, de prévenir les risques encourus par les pratiquants, du fait de l'exercice de l'activité et compte tenu du cadre de la pratique de celle-ci, ainsi que par les tiers ;

b) D'autre part, de maîtriser le comportement à tenir et les gestes à exécuter en cas d'incident ou d'accident.

L'inscription du mode de désignation dans le dispositif du RNCP par décret en octobre 2002 a fixé en substance les propositions du projet ministériel. La rédaction du projet de 2003 fait toutefois totalement disparaître la mention de « *qualification intégrée au diplôme*<sup>139</sup> » pour lui privilégier une autre dans laquelle la spécificité de la qualification est supprimée au profit de « *la compétence de son titulaire en matière de sécurité des*

137 Sénateur Murat, séance du 12 novembre 2002.

138 Décret n°2002-1269 du 18 octobre 2002 pris pour l'application de l'article 43 de la loi n° 84-610 du 16 juillet 1984 modifiée relative à l'organisation et à la promotion des activités physiques et sportives.

139 Décret n° 2002-1269 du 18 octobre 2002 pris pour l'application de l'article 43 de la loi n° 84-610 du 16 juillet 1984 modifiée relative à l'organisation et à la promotion des activités physiques et sportives.

*pratiquants et des tiers dans l'activité considérée*<sup>140</sup> ». Cette mesure est accueillie positivement par le rapporteur Bernard Murat voyant dans la qualification une mesure « *paralysant l'entrée en vigueur de l'ensemble du dispositif* »<sup>141</sup> » :

*« Le ministère s'est trouvé dans l'impossibilité de définir le contenu transversal de cette fameuse "qualification sécurité", bloquant toute possibilité d'application effective du dispositif. [Le projet] cesse de considérer la qualification sécurité comme un module distinct", mais réintègre son exigence dans la formation que sanctionne la délivrance du diplôme, du titre ou du certificat*<sup>142</sup>.

L'inscription pleine et entière du diplôme dans la procédure générale d'homologation des titres de l'enseignement technique et professionnel se double de l'introduction des titres délivrés par les fédérations, constitutives de la branche professionnelle<sup>143</sup> notamment, le texte de 2002 qui inscrivait les diplômes comme « certifications professionnelles », ouvrant ainsi leur préparation et leur certification aux organismes privés, ne résolvait pas le problème des brevets fédéraux, dont seuls ceux les ayant acquis avant décembre 2002 conservaient la possibilité d'exercer contre rémunération. La loi de 2003, en visant « *explicitement non seulement les diplômes, mais aussi les titres à finalité professionnelle et les certificats de qualification* » officialise la fin d'une homologation spécifique des titres privés hérités de la loi de 1992. En visant explicitement les brevets fédéraux qui, « *ne répondant pas aux conditions d'enregistrement dans le répertoire, ne permettaient en effet plus d'exercer à titre professionnel* »<sup>144</sup>, le ministre permet, aux fédérations notamment, de proposer leurs titres pour des fonctions exercées contre rémunération<sup>145</sup>.

Le monopole de l'État sur la désignation des titres légitimes à l'accès aux métiers de

140 LOI n° 2003-708 du 1er août 2003 relative à l'organisation et à la promotion des activités physiques et sportives.

141 Rapport n° 347 de M. Bernard MURAT, fait au nom de la commission des affaires culturelles, déposé le 11 juin 2003.

142 Rapport n° 347 de M. Bernard MURAT, fait au nom de la commission des affaires culturelles, déposé le 11 juin 2003.

143 Il s'agit avant tout d'être en complète adéquation avec la création du répertoire national des certifications professionnelles dont le cadre juridique défini dans l'article L335-6 que « *les certificats de qualification professionnelle établis par une ou plusieurs commissions paritaires nationales de l'emploi peuvent également être enregistrés* ».

144 Jean-François Lamour, ministre des sports, présentation du projet devant le Sénat le 16 juin 2003.

145 Le code du sport, regroupant à partir de 2004 l'ensemble des dispositions relatives au sport, actera ce principe en précisant que « *lorsqu'ils concernent des fonctions exercées contre rémunération, les diplômes qu'elles délivrent répondent aux conditions prévues à l'article L. 212-1* ».



l'encadrement sportif aura ainsi tenu tant que le dispositif du brevet d'État d'éducateur sportif perdurait dans un dispositif spécifique. La fin de la légitimité exclusive du ministère dans la désignation des titres est un corollaire de l'inclusion du champ de la formation à l'encadrement sportif rémunéré dans le giron de la formation professionnelle et de son chapelet législatif.

## **2.1.2 Une déconcentration relative du monopole du ministère : de la composition des commissions d'homologation et des enjeux de son contrôle**

### **a) Une commission sous contrôle des agents du ministère**

La problématique de la mise en œuvre d'un outil de reconnaissance des titres privés se pose dès que s'ouvre la possibilité de les légitimer. Ainsi la création d'une commission, en charge de donner un avis sur les différentes demandes (traité *in fine* par le ministre), apparaît dès le projet de loi proposé par Frédérique Bredin et figurera dans le texte final. Si l'idée d'un contrôle de l'homologation n'est pas mise en question, la composition de la commission est l'objet d'une lutte dont l'enjeu est la représentation des personnels issus de la sphère productive. Ainsi l'adoption d'une rédaction disposant que la commission d'homologation comprend « *des représentants de l'administration, du mouvement sportif et des professions intéressées*<sup>146</sup> » suscite différentes prises de position, significatives du point de vue des postures scolartistes ou professionnalistes qu'elles suggèrent, en manifestant une tendance à concentrer le pouvoir du ministère et de ses agents ou à le partager avec des représentants de la sphère productive. Le degré de précision de la composition de la commission dans la loi est une garantie, dans la mesure où une définition plus large sera précisée par décret ministériel et laisse toute latitude au ministère. L'enjeu est donc, pour les promoteurs d'une déconcentration du pouvoir du ministère, l'imposition d'une rédaction la plus précise qui soit. Or c'est à propos des groupes représentants la sphère productive que s'établissent les divergences. La rédaction finale du texte tend à confirmer l'ambition de conserver un pouvoir concentré dans les mains du ministère en

146 Loi n°92-652 du 13 juillet 1992 modifiant la loi n°84-610 du 16 juillet 1984 relative à l'organisation et à la promotion des activités physiques et sportives et portant diverses dispositions relatives à ces activités.

charge des sports.

L'ensemble des propositions formulées, du projet initial au texte final, admet la présence de représentants de « *l'administration* » du ministère en charge des sports et du « *mouvement sportif* » ainsi que la présence de personnels techniques (à l'exception d'un amendement du groupe communiste). S'agissant de la présence d'acteurs du milieu professionnel, on distingue trois groupes: le premier affiche résolument une position visant à défendre les intérêts des brevetés d'État face à la concurrence éventuelle des brevetés fédéraux. Ils apparaissent dans les amendements proposés par les députés du groupe Rassemblement Pour la République et par le député Denis Jacquat<sup>147</sup> craignant que l'ouverture non contrôlée aux titres privés « *n'aboutisse à une prolifération des moniteurs provenant des fédérations [et que] la multiplication des personnes dites diplômées de fédération [puisse] provoquer indirectement une baisse de la qualité des moniteurs devant encadrer les personnes pratiquant un sport* ». Ils proposent que la commission comprenne « *des représentants des éducateurs sportifs diplômés d'État; [ces derniers devant] disposer au sein de la commission susvisée d'au moins la moitié des droits de vote*<sup>148</sup> ». Le second groupe propose une composition proche de celle de la commission technique d'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique modifiée en 1992 pour y inclure des représentants des « *organisations syndicales de salariés et d'employeurs*<sup>149</sup> ». Ils apparaissent dans un amendement du groupe communiste proposant d'inclure « *des employeurs et des organisations syndicales représentatives de personnels exerçant dans le secteur des activités physiques et sportives*<sup>150</sup> ». Le dernier groupe propose une rédaction plus large. Dominant dans les débats, il propose une composition qui, tout en incluant les représentants du monde du travail, entend dépasser les intérêts des seuls brevetés d'État, tout en proposant une commission proche de la version initiale de la liste d'homologation définie dans la loi sur l'enseignement technologique de 1971. Celle-ci concentrait les pouvoirs autour des ministères et d'une procédure d'homologation proche de celles assignées aux diplômes scolaires<sup>151</sup> d'une évaluation de la qualité de la formation.

147 Moselle, UDF, médecin ORL

148 Première lecture à l'Assemblée Nationale le 19 mai 1992. Amendement n°99 présenté par M. Guy Drut et les membres du groupe du Rassemblement pour la République et amendement n°70 présenté par M. Denis Jacquat.

149 VENEAU Patrick, MAILLARD Dominique, SULZER Emmanuel (2005), « Trente ans d'homologation des titres: Un mode de certification à l'image des diplômes », *bulletin du CEREQ*, n°218.

150 Première lecture à l'Assemblée Nationale le 19 mai 1992. Amendement n° 55 corrigé et rectifié présenté par MM. George Hage, Jean Tardito et les membres du groupe communiste.

151 VENEAU Patrick, MAILLARD Dominique, SULZER Emmanuel (2005), *op. cit.*

Regroupant la ministre ainsi que les commissions parlementaires par la voix de leurs rapporteurs, Thierry Mandon pour l'Assemblée Nationale, François Lesein pour le Sénat, promoteurs d'une procédure « *inspirée de celles qui existent pour les diplômes technologiques et professionnels*<sup>152</sup> », leur proposition implique l'inclusion de « *professions intéressées* » ou de « *personnes qualifiées* ». Cette rédaction est retenue dans le texte final et reprend à l'identique les termes définissant la commission dans la loi de 1971 dont la « *composition initiale [associe] des représentants des ministères à des personnalités qualifiées, dont des représentants du Céreq*<sup>153</sup> ». La disposition sera actualisée avec la création, en 1993, de la commission nationale de l'enseignement des activités physiques et sportives<sup>154</sup> (CNEAPS).

Alors que la loi promulguée en 1984 assigne à l'État le rôle de « *responsable [...], en liaison avec toutes les parties intéressées, des formations conduisant aux différentes professions des activités physiques et sportives [ , qu'il] assure le contrôle des qualifications et délivre les diplômes et les équivalences de diplômes correspondants*<sup>155</sup> », le texte de loi adopté en 1992 sur une proposition de Frédérique Bredin, alors ministre de la Jeunesse et des Sports, va infléchir le monopole de l'État qui désormais « *assure ou contrôle, en liaison avec toutes les parties intéressées, l'organisation des formations conduisant aux différentes professions des activités physiques et sportives et la délivrance des diplômes correspondants* ». « *Institué[e] auprès du ministère chargé des sports* », la CNEAPS a pour mission de formuler « *des avis préalablement aux décisions prises par le ministre chargé des sports en application des articles 43, 43-1 et 48-1 de la loi du 16 juillet 1984* », relatifs aux conditions d'accès au statut d'éducateur sportif de droit et dérogatoire, et au retrait de la licence d'exercice. La commission « *peut être saisie par le ministre chargé des sports de toute question touchant aux conditions d'exercice de l'enseignement contre rémunération des activités physiques et sportives*<sup>156</sup> », notamment concernant l'établissement de la liste des diplômes figurant sur la liste d'homologation. Le décret de fixation de cette liste prend ainsi en compte « *les avis de la Commission*

152 Document parlementaire. François Lesein, Sénateur, amendement n°33 proposé au nom de la commission des affaires culturelles, Sénat, séance du 11 et 12 juin 1992.

153 VENEAU Patrick, MAILLARD Dominique, SULZER Emmanuel (2005), *op. cit.*

154 Décret n° 93-1035 du 31 août 1993 relatif au contrôle de l'enseignement contre rémunération des activités physiques et sportives, titre 1er.

155 Article premier de la loi 84-610 d'organisation et de promotion des activités physiques et sportives du 16 juillet 1984.

156 Décret n° 93-1035 du 31 août 1993 relatif au contrôle de l'enseignement contre rémunération des activités physiques et sportives, titre 1er.

*nationale de l'enseignement des activités physiques et sportives rendus les 4 juillet 1994, 21 octobre 1994, 10 janvier 1995 et 21 mars 1995<sup>157</sup> ». Le rôle de cette commission dans l'homologation des diplômes fédéraux est souligné dans un document rédigé par Jacques Cathelineau<sup>158</sup> et Michel Duclot<sup>159</sup>, de la « mission Formation de l'encadrement à la FFV », à l'attention des dirigeants de clubs de la Fédération Française de Voile et portant sur « [l']Homologation des titres fédéraux ». Le document daté du 29 janvier 1996 précise que « La CNEAPS a émis le 4 juillet 1994 un avis favorable à l'homologation de chacun des diplômes de Moniteur Fédéral "Voile" et de Moniteur Fédéral "Croisière" de la FFV dans la limite des périodes de congés scolaires au sein des associations affiliées et sous le couvert de la responsabilité d'un BEES Voile ». Cela laisse présumer de l'importance de cette commission dans la prise de décision du ministère et de sa légitimité auprès des responsables fédéraux, tout comme des responsables politiques parlementaires. A un sénateur du Doubs se demandant, lors des questions au gouvernement portant sur le développement du tourisme équestre, « quel avis [avait] rendu la commission d'homologation à propos du diplôme de guide professionnel de tourisme équestre<sup>160</sup> », la réponse du ministre en charge des sports<sup>161</sup> indique l'importance de l'avis de la commission:*

*« La commission nationale de l'enseignement des activités physiques et sportives a examiné le 21 octobre 1994 le dossier concernant le diplôme de l'APTE conformément à la procédure instituée à l'article 43 de la loi no 84-610 du 16 juillet 1984 modifiée. Au vu de l'avis émis par la commission, le diplôme de guide professionnel du tourisme équestre n'est pas susceptible d'être inscrit sur l'arrêté portant homologation des diplômes des activités physiques et sportives dans l'état actuel du dossier présenté par l'association professionnelle du tourisme équestre. Les prérogatives professionnelles que l'association souhaite voir attachées à ce diplôme d'accompagnement sont insuffisamment définies. »*

En s'appuyant officiellement, dans le cadre d'une question au gouvernement dans l'hémicycle, sur une réserve de la CNEAPS pour justifier la non-inscription d'un titre sur la

157 Arrêté du 4 mai 1995 fixant la liste des diplômes ouvrant droit à l'enseignement, l'encadrement et l'animation des activités physiques et sportives conformément à l'article 43 de la loi n°84-610 du 16 juillet 1984 modifiée relative à l'organisation et à la promotion de ces activités.

158 Conseiller Technique National FFVoile chargé de la Formation et du suivi socioprofessionnel des sportifs de haut niveau en 2008.

159 FFVoile, responsable de la Formation en 2008.

160 Question écrite n°08893 de M. Louis Souvet (RPR) sénateur du Doubs, publiée dans le journal officiel du Sénat du 08/12/1994 (site [www.senat.fr](http://www.senat.fr)).

161 Publiée dans le journal officiel du Sénat du 06/07/1995.

liste d'homologation, le ministre souligne le processus de délégation des décisions concernant la désignation des attributs nécessaires au métier.

Construite comme une instance regroupant à la fois des « *représentants de l'administration, du mouvement sportif et des professions intéressées* », la commission nationale de l'enseignement des activités physiques et sportives est toutefois loin de présenter une répartition égale de ces groupes. La composition de la commission figure dans l'article 3 du décret de création en 1993:

Lorsqu'elle formule des avis [relatifs à ] l'inscription sur [une] liste des diplômes délivrés par l'État et des diplômes français ou étrangers admis en équivalence [ou] des diplômes délivrés, notamment par les fédérations sportives<sup>162</sup> » la commission comprend les dix-huit membres suivants: Six représentants de l'État [...], six représentants du mouvement sportif [et] six représentants des personnes exerçant les professions intéressées. [Elle est complétée par] des rapporteurs choisis parmi les fonctionnaires du ministère chargé des sports, qui présentent à la commission les dossiers soumis à son examen [qui] siègent avec voix consultative<sup>163</sup>.

Les représentants du mouvement sportif sont, outre le président du CNOSF, « *Cinq personnalités qualifiées choisies en raison de leur compétence, proposées par le conseil d'administration du Comité national olympique et sportif français* » et les représentants des professionnels sont « *nommés par le ministre chargé des sports sur proposition des organisations syndicales les plus représentatives* ». Dans cette configuration, les deux tiers des nominations ainsi que les rapporteurs sont à la discrétion du ministre en charge des sports. Suite au refus d'homologation du diplôme de guide professionnel du tourisme équestre cité plus haut, le sénateur à l'origine de la question critiquera le manque de poids des organisations syndicales face aux représentants du ministère. Il lui sera répondu que :

« *La désignation des représentants des professions concernées par la réglementation de l'activité d'éducateur sportif a été dictée par le critère traditionnel de la représentativité. Le nombre de sièges peut paraître réduit au regard du nombre très important et de l'extrême dispersion des organisations professionnelles des éducateurs sportifs. Toutefois, la commission a une compétence générale qui recouvre plus de soixante-dix disciplines et pas seulement l'équitation, que la composition actuelle permet de remplir pleinement*<sup>164</sup>. »

162 En application des articles 43 et 48-1 de la loi du 16 juillet 1984 « *pour une interdiction d'exercer, à titre temporaire ou définitif, tout ou partie des fonctions mentionnées à l'article 43 et de prendre les titres correspondants pour le 48-1 ou du second alinéa de l'article 2* ».

163 Décret n°93-1035 du 31 août 1993 relatif au contrôle de l'enseignement contre rémunération des activités physiques et sportives titre 1er.

164 Réponse de la ministre Michèle Alliot-Marie à la question de M. Louis Souvet (RPR), sénateur du Doubs, publiée **dans le journal officiel** du Sénat du 08/12/1994 (site [www.senat.fr](http://www.senat.fr)).

La composition est différente quand il s'agit de « *délivrer à titre temporaire ou définitif à des personnes de nationalité française ou à des ressortissants des États membres de la Communauté européenne particulièrement qualifiées et qui ont manifesté leur aptitude aux fonctions postulées, des autorisations spécifiques d'exercer les professions et de prendre les titres déterminés en application du premier alinéa de l'article 43* <sup>165</sup> ». Elle comprend alors douze membres: Les six représentants de l'État déjà mentionnés, trois représentants des professions intéressées, un des représentants des groupements sportifs employant des éducateurs sportifs ainsi que deux personnalités qualifiées. À l'exception des six représentants de l'État, tous les membres de la commission sont désignés par le ministre chargé des sports, ce qui relativise l'ouverture de l'opération de désignation. On peut en effet, et nous suivrons les travaux de Bourdieu sur les commissions relatives aux transformations des politiques d'accès à la propriété<sup>166</sup>, supposer que ces membres sont choisis pour leur dispositions à aller dans le sens des décisions du ministère en charge des sports. En outre, « *Le ministre chargé des sports convoque la commission [ et qu'il] arrête l'ordre du jour des réunions*<sup>167</sup> ».

Cette déconcentration du pouvoir de nomination que laisse supposer la création de la CNEAPS doit donc être relativisée. On assiste en fait avec l'établissement de cette liste d'homologation, créée sur le modèle adopté pour les titres de l'enseignement technologique<sup>168</sup>, à la transformation du rôle qu'entendait jouer le ministère en charge des sports sur la formation, en renforçant avec la « *mise en place d'organes capables d'apparaître légitimes*<sup>169</sup> », comme la commission, son pouvoir de désignation. Contrôlant la commission et l'homologation des titres, « *le ministre chargé des sports peut y mettre fin sans attendre l'échéance normale s'il apparaît que les conditions qui motivaient l'homologation ont cessé d'être remplies ou si l'organisme ou l'établissement qui délivre le diplôme s'oppose ou tente de s'opposer au contrôle du respect de ces mêmes conditions*<sup>170</sup> ».

165 « *Lorsque la commission formule des avis en application de l'article 43-1 de la loi du 16 juillet 1984* ».

166 BOURDIEU Pierre (2000), « *Les structures sociales de l'économie* », Paris, éd. Seuil, coll. Liber ; aussi BOURDIEU Pierre, CHRISTIN Rosine (1990), « La construction du marché », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 81-82, mars. p. 65-85.

167 Décret n° 93-1035 du 31 août 1993 relatif au contrôle de l'enseignement contre rémunération des activités physiques et sportives.

168 Loi 71-577 du 16 juillet 1971 d'orientation sur l'enseignement technologique.

169 BOURDIEU Pierre (2012), *op. cit.*

170 Décret n° 93-1035 du 31 août 1993 relatif au contrôle de l'enseignement contre rémunération des activités physiques et sportives.

## b) Une déconcentration au profit de la sphère productive

La loi de 2000 et l'inscription du mode de formation et de diplomation dans le giron de la formation professionnelle, va opérer une transformation dans le monopole de désignation du ministère qui se dote d'instances spécifiques destinées à « *étendre le dialogue social* » en contrôlant les prétentions des « *partenaires sociaux* », mais aussi en abandonnant une partie de ses prérogatives à des instances qui lui sont extérieures. L'exemple de la commission professionnelle consultative et de la commission nationale des certifications professionnelles exprime bien ces deux recompositions. La création de la Commission Professionnelle Consultative (CPC) des métiers du sport et de l'animation le 27 septembre 1999<sup>171</sup> inaugure un nouveau mode de désignation des spécialités dans le diplôme professionnel remplaçant le brevet d'état d'éducateur sportif. Le décret de 2001 qui régit le premier niveau de ces diplômes, le brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (niveau IV) stipule que « *Chaque spécialité est créée [...] après avis de la commission professionnelle consultative des métiers du sport et de l'animation*<sup>172</sup> ». Elle constitue donc une interface entre la conception des diplômes et son enregistrement au RNCP comme le précise Jérémie Pierre<sup>173</sup>. Le peu de comptes-rendus de réunions de cette CPC auxquels nous avons eu accès (5 compris entre 2006 et 2014) montre que le rôle principal de la commission est la validation de titres tels que les diplômes professionnels parmi lesquels les BPJEPS et leurs unités complémentaires (UCC), les certificats de spécialité et les certificats de qualification professionnelle délivrés par la branche professionnelle. Maillard précise que les CPC négocient toutes les décisions qui concernent un diplôme et élaborent les référentiels<sup>174</sup>. La CPC « *instituée auprès du ministre de la Jeunesse et des Sports* » et animée par la délégation à l'emploi et à la formation est une instance découlant directement de l'intégration des formations et des

171 Arrêté du 27 septembre 1999 relatif à l'institution et au fonctionnement de la commission professionnelle consultative des métiers du sport et de l'animation.

172 Décret no 2001-792 du 31 août 2001 portant règlement général du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport délivré par le ministère de la Jeunesse et des Sports.

173 PIERRE Jérémie (2012), *op.cit.*

174 Le référentiel d'activités professionnelles (activités visées, contexte d'application, conditions de l'exercice professionnel) puis le référentiel de certification (objectifs du diplôme en terme d'activité, conditions pour y accéder) sur lesquels s'appuient les organismes pour mettre en œuvre leur formations. Voir MAILLARD Fabienne (2008), « *De la démocratisation de l'enseignement et de la formation aux certifications professionnelles* », in MAILLARD Fabienne (dir.), « *des diplômes aux certifications professionnelles: nouvelles normes et nouveaux enjeux* », Rennes, éd. PUR.

diplômes dans le cadre juridique de la formation professionnelle. Adoptée définitivement par le parlement le 6 juillet 2001, c'est elle qui adopte le dispositif du BPJEPS le 12 juillet 2001. La création de la CPC par la ministre de la Jeunesse et des Sports Marie-George Buffet et le délégué aux formations Philippe Forstmann<sup>175</sup> « *constitue le premier acte posé de [la] rénovation [...] avec un état qui n'est plus en position hégémonique* », selon Hervé Savy<sup>176</sup> qui prendra la succession de Forstmann peu après la création de la commission. Il manifeste une volonté de la ministre de se « *[conformer] aux critères de la formation professionnelle* » et une allégeance des diplômes aux caractéristiques des emplois comme le soulignent sans ambages ces propos de la présidente de la CPC, Anne Dambeza-Mannevy qui voit dans la commission le moyen « *d'associer officiellement l'ensemble des partenaires sociaux [...] parmi eux les employeurs susceptibles d'embaucher les jeunes qui vont passer les diplômes*<sup>177</sup> ». Cette commission, à l'instar des CPC dans d'autres secteurs d'activité ou branches professionnelles, se compose en effet de quatre collèges<sup>178</sup> : celui des pouvoirs publics, celui des organisations patronales, celui des organisations syndicales, le dernier regroupant des personnes qualifiées (chambre de commerce et industrie, association de parents d'élèves etc.)<sup>179</sup>. La CPC opère donc un changement dans les groupes

175 Ancien directeur de cabinet de Roger Chapuis, directeur général de l'enseignement technique passé secrétaire de l'enseignement technique de 1988 à 1991, certifié de philosophie passé par l'ENA et instigateur de la transformation de la « *délégation aux formations* » à la « *délégation à l'emploi et aux formations* » du ministère en charge des sports.

176 PIERRE Jérémie (2012), *op.cit.*

177 PIERRE Jérémie (2012), *op.cit.* Voir aussi DAMBEZA-MANNEVY Anne (2006), « les relations du ministère de la Jeunesse, des Sports et de la vie associative avec les partenaires sociaux », in AUGUSTIN Jean-Pierre, « *vers les métiers de l'animation professionnelle et du sport: la transition professionnelle* », Paris, la documentation française, pe 85-97.

178 Dans l'arrêté de création de la CPC des métiers du sport et de l'animation, il est spécifié que le collège des employeurs comporte 6 membres, comme celui des salariés (sur proposition des organisations syndicales les plus représentatives du secteur), le collège des pouvoirs publics comporte 8 membres désignés à la demande du ministre en charge des sports par les ministères intéressés dont deux du ministère des sports, un du ministère en charge de l'enseignement scolaire, un de l'enseignement supérieur, un des affaires sociales, un de la formation professionnelle, un du ministère de l'Intérieur ainsi qu'un membre du CEREQ, celui des personnalités qualifiées comporte 7 membres dont 4 désignés par le ministre en charge des sports « *parmi les formateurs et les responsables de formation* », un par le CNAJEP, un par le CNOSF et un représentant de la fonction publique territoriale (CNFPT). Le ministre peut en outre désigner des experts. Ces membres sont néanmoins tous nommés par le ministre en charge des sports. Les membres de la CPC sport-animation à l'exception de ceux appartenant aux pouvoirs publics et au CNOSF sont souvent aussi membres de la Commission Paritaire Nationale Emploi Formation Sport. Celle-ci, composée paritairement des organisations syndicales d'employeurs et de salariés et présidée par les représentants du conseil social du mouvement sportif (CoSMoS) proche du CNOSF (qui préside par ailleurs la sous-commission sport de la CPC), a pour rôle « *d'adapter les formations et les certifications à l'évolution des besoins d'emploi dans le sport, dont l'encadrement sportif* ». C'est elle qui a impulsé la création de titres dont la construction et la mise en oeuvre sont « *décidées par les partenaires sociaux seuls* » tels que les certificats de qualification professionnelle en créant un groupe de travail officialisé par une « *sous-commission paritaire CQP* » en 2004.

179 MAILLARD Fabienne (2008), *op. cit.*



en présence dans la lutte pour le monopole de désignation. Alors que la CNEAPS se constituait dans sa forme la plus courante de l'État, du CNOSF et de personnes issus de formations syndicales (sans précision sur leur caractère d'employeurs ou de salariés), la CPC offre dans sa composition des catégories issues du monde du travail, édulcorant les associations non professionnelles comme le CNOSF rapporté au rôle de « *personnalités qualifiées* » dans l'arrêté de composition de 1999<sup>180</sup>. Ce contre-pouvoir ne doit toutefois pas laisser douter de la position de pouvoir du ministère, et de son pouvoir de désignation<sup>181</sup> renforcé par un arrêté de 2009<sup>182</sup> augmentant le nombre de personnalités du ministère.

La transformation du mode de désignation des attributs nécessaires à l'accès aux métiers de l'encadrement physique et sportif a donc opéré une déconcentration du monopole des agents du ministère en charge des sports au profit des acteurs collectifs de la sphère productive, les organisations syndicales au premier chef. Si on a pu voir plus haut que les instances de décision avaient intégré le système d'homologation commun aux autres secteurs d'activité, l'analyse de la composition des commissions montre que le rôle prépondérant du ministère ne s'est jamais démenti, qu'il s'agisse de la CNEAPS ou de la CPC sport-animation. Pour autant l'instance en charge de la reconnaissance des titres et de leur intégration dans le répertoire national des certifications professionnelles

## **2.2 Évaluer une formation, évaluer ses résultats**

L'opération de désignation des attributs nécessaires à l'accès aux métiers de l'encadrement sportif est passée d'un mode spécifique au ministère à celui commun à l'ensemble des secteurs de la formation professionnelle. La permanence de la position de pouvoir du ministère interroge les enjeux relatifs au choix des critères de sélection des différentes commissions. Si la composition d'une commission permet de préjuger de ses

180 Ses intérêts étant tout de même défendus dans le collège employeur par la présence de deux membres désignés par le Conseil Social du mouvement sportif, mouvement sportif patronal représentatif des employeurs du mouvement sportif associatif et créé comme contrepoids aux organisations d'employeurs des secteurs sportifs relevant du secteur marchand tels que le SNEISS. Voir LOIRAND Gildas (2002), « Le sport associatif compétitif fédéré », in CAMY Jean (dir), LEROUX Nathalie (coord.), « *L'emploi sportif en France, situations et tendances d'évolution* », co-édition AFRAPS-RUNOPES.

181 Voir à ce titre PIERRE Jérémie (2012), *op.cit.*

182 Arrêté du 10 juin 2009

résultats, les titres homologués doivent pouvoir justifier de leur légitimité et s'appuyer sur des critères à partir desquels la sélection est opérée. Dans le cas des titres homologués, cette structure est passée d'une évaluation en terme de qualité de formation, sur le principe scolaire, à une évaluation en terme d'efficacité dans l'acquisition de compétences en relation avec les caractéristiques des postes correspondants sur le principe professionnaliste.

### 2.2.1 Une rationalité en valeur : la qualité des formations

En 1992 le consensus apparent<sup>183</sup> autour de la création de la liste masque des intérêts divergents quant aux critères d'appréciation des titres y figurant. Le sénateur François Lesein, au nom de la commission des affaires culturelles, propose un amendement mettant en forme le rôle de la liste d'homologation. L'amendement n°33 propose ainsi que l'accès au métier soit réservé à la personne *« titulaire d'un diplôme inscrit, en fonction du niveau de formation auquel il correspond et des professions auxquelles il donne accès [et que ] seuls peuvent être homologués les diplômes correspondant à une qualification professionnelle ou à une discipline qui ne sont pas couvertes par un diplôme d'État<sup>184</sup> »*. La référence directe aux professions fait l'objet d'une divergence entre la commission sénatoriale et la ministre qui propose un amendement à l'article 18, lors de la présentation en première lecture au sénat, instaurant que le *« diplôme figure sur une liste d'homologation en fonction du niveau de formation auquel il correspond.<sup>185</sup> »*. Cette rédaction qui ôte toute référence à *« l'activité professionnelle »* est justifiée par la ministre par l'importance de *« faire référence à des activités ou à des fonctions plutôt qu'à des professions. »* On perçoit ici les différences entre un ministère enclin à voir dans cette liste d'homologation une entreprise comparative avec les brevets d'État d'éducateur sportif et à

183 A la proposition du rapporteur de la commission sénatoriale de créer une liste d'homologation des titres privés la ministre répondra: *« Vous avez proposé, monsieur le rapporteur, l'établissement d'une liste d'homologation, et vous avez demandé qu'une attention particulière soit, dans ce cadre, apportée aux compétences effectives et à la formation y conduisant. Nos points de vue me paraissent très proches à cet égard. Ce que vous soulignez est tout à fait important. »* Discussion en première lecture au Sénat, séance du 11 et 12 juin 1992.

184 Sénateur Lesein, amendement n°33 proposé au nom de la commission des affaires culturelles en première lecture au Sénat, séance du 11 et 12 juin 1992.

185 Frédérique Bredin, ministre de la jeunesse et de sports, sous amendement n°80 proposé en première lecture au sénat, séance du 11 et 12 juin 1992, repoussé par la commission et non adopté.

fonder l'homologation sur la qualité de la formation, plutôt que de miser avant tout sur une adéquation entre le diplôme et les besoins du marché du travail. Elle reprend en cela les pratiques de la commission technique d'homologation de l'enseignement technologique disposée à « *[privilégier], lors de l'examen des demandes, des éléments tels que l'accès à la formation, les contenus, la durée, les modalités pédagogiques*<sup>186</sup> » sur le modèle de l'évaluation des diplômes tels que les brevets d'État d'éducateur sportif. Au contraire « *il paraît [...] essentiel à la commission [comme le justifie François Lesein] que l'on ne reconnaisse que les diplômes de qualité répondant à une demande du marché de l'emploi.*<sup>187</sup> ». Incarnant une posture résolument professionnaliste, la commission des affaires culturelles du Sénat soumet en premier lieu l'homologation aux besoins des employeurs: le rapporteur évoque en effet que « *le projet de loi, tel qu'il est rédigé [...] menace d'un autre danger : la reconnaissance à guichet ouvert et sur la base de critères incertains de formations qui ne répondraient à aucune demande réelle* ». Pour la commission il paraît donc essentiel « *que les diplômes privés ne soient reconnus qu'en fonction de besoins réellement constatés*<sup>188</sup> ». Cette recherche d'une adéquation entre la formation, le diplôme et le métier n'était pas évoquée dans le cadre des brevets d'État en 1984 et constitue une approche nouvelle dans la manière d'envisager le rapport « formation/emploi ». La rédaction finale du texte et la référence explicite aux professions montrent qu'à l'aube des années 1990, la pensée d'État commence à se structurer autour de la perspective adéquationniste d'un assujettissement de l'homologation des formations aux besoins de la sphère productive.

Pour autant la procédure d'homologation prend les traits d'une évaluation de la qualité de la formation plus que celle d'une efficience de celle-ci sur le marché de l'emploi. Un décret de 1993<sup>189</sup> précise ainsi que le dossier d'homologation adressé au ministre chargé de sports par les organismes ou l'établissement comprend les « *modalités d'organisation de la formation, les conditions et moyens d'accès à la formation, les programmes et modes de validation des compétences, ainsi que le règlement du diplôme* ». Cette grille de lecture est relativement similaire à celle utilisée par la commission technique d'homologation de l'enseignement technologique. Procédant ainsi, la commission s'assure une évaluation

186 VENEAU Patrick, MAILLARD Dominique (2007), op. cit. , p. 138.

187 Document parlementaire. François Lesein, rapporteur ,Sénat, séance du 11 et 12 juin 1992.

188 Sénateur Lesein, première lecture au sénat séance du 11 et 12 juin 1992.

189 Décret n°93-1035 relatif au contrôle de l'enseignement contre rémunération.

basée sur « "l'égle dignité" entre titulaires de titres et diplômés<sup>190</sup> » en évaluant les brevets fédéraux à l'aune des critères d'excellence du brevet d'État. En fait, loin d'opérer une rupture avec le principe affiché par Avise d'un lien fort entre formation et diplôme, cette forme d'homologation reprend les principes scalaristes issus de la planification<sup>191</sup>. Cette centration de la finalité de l'homologation sur la rationalité pédagogique, au détriment de la rationalité liée à l'emploi, sera au principe de l'homologation de titres rentrant par ailleurs en concurrence avec les diplômes d'État. C'est le cas de l'homologation des brevets d'initiateur de tennis par le ministère en 1996<sup>192</sup>, alors même qu'ils correspondent à des qualifications validées par le brevet d'État de tennis<sup>193</sup>. Ce modèle scalariste d'homologation sera vivement critiqué et servira de justification à l'inscription dans le modèle commun de la loi de 1971.

### 2.2.2 Une rationalité en finalité : l'ajustement à l'emploi

Le consensus autour de l'inscription de la procédure d'homologation, dans le cadre de la loi d'enseignement technologique, manifeste en effet une transformation de la posture du ministère concernant la façon dont doivent s'évaluer les titres. Depuis 1993, la commission technique d'homologation est présidée par Michel Lucas<sup>194</sup> et l'orientation générale des politiques de formation et de diplomation va se tourner plus résolument vers une perspective adéquationniste. Un audit de l'inspection générale des affaires sociales sur la commission technique d'homologation, dénonce en effet sa propension à décerner « *un label-qualité des formations mises en œuvre pour préparer un titre* » consistant « *d'abord et avant tout à évaluer une formation, quasi indépendamment de sa valeur d'usage sur le marché du travail*<sup>195</sup> ». Suite à cet audit, les décisions se feront en vertu d'un

190 *Ibidem*.

191 Sur le lien entre formation et qualification et son importance dans la construction d'une nomenclature des niveaux de formation voir TANGUY Lucie (2004), « La fabrication des nomenclatures de niveau de formation et leur inférence sur la notion de qualification », in MEDA Dominique, VENNAT Francis, « *Le travail non qualifié: permanences et paradoxes* », Paris, éd. La Découverte, p. 55-68.

192 Instruction JS n°96-116 du 8 juillet 1996.

193 Cette homologation fera l'objet d'une demande d'annulation pour excès de pouvoir auprès du Conseil d'État par le syndicat des brevetés d'État de tennis qui obtiendra gain de cause trois ans plus tard.

194 Sur les conditions du changement de critères de l'homologation et du remplacement de Bernard Jouvin par Michel Lucas voir VENEAU Patrick, MAILLARD Dominique (2007), *op. cit.*

195 VENEAU Patrick, MAILLARD Dominique (2008), « Les niveaux de formation à l'heure européenne. Un examen à partir de l'homologation des titres », *Formation emploi*, n°102.

*« positionnement des titres dans le champ des qualifications et des emplois observables dans les secteurs d'activité ou les entreprises, et un moyen d'améliorer l'évolution de [l']appareil de formation aux besoins de l'économie<sup>196</sup> » .*

Le 30 décembre 2002, un texte de loi<sup>197</sup> modifie l'article 37 de la loi d'organisation et de promotion du sport du 6 juillet 2000<sup>198</sup> afin d'inscrire le BPJEPS dans le dispositif entériné par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002. Les diplômes doivent être inscrits dorénavant au répertoire national des certifications professionnelles après avoir été reconnus par la commission nationale des certifications professionnelles. Cette inscription de droit des diplômes d'État, construite en amont au sein de la CPC, admet que les diplômes et l'évaluation de la compétence des candidats dans le *« référentiel de certification »* s'appuient sur la *« vérification d'une maîtrise professionnelle<sup>199</sup> »*. Ainsi les critères d'éligibilité des titres transparaissent au travers des raisons justifiant une issue défavorable, telle que le *« manque d'informations relatives à l'insertion professionnelle »*, le fait que *« [l']ingénierie certificative ne correspondant pas aux critères de la commission ou ne permettant pas d'identifier la cible professionnelle »*, *« que le dispositif VAE n'apparaisse pas »* ou du fait d'une trop grande *« inadéquation entre le niveau demandé, l'insertion professionnelle et les référentiels<sup>200</sup> »*.

La déconcentration du monopole arrogé par le ministère dans l'exercice de nomination des titres autorisant l'accès au métier a donc des effets dans les catégories de jugement de l'excellence des formations. Alors que la commission de 1992 tendait à évaluer les qualités pédagogiques, avec le brevet d'État d'éducateur sportif comme modèle, l'inscription dans un dispositif impliquant *« que le diplôme soit perçu davantage comme certification que comme simple sanction d'un processus de formation<sup>201</sup> »* va valoriser l'ajustement aux caractéristiques des postes définis dans un référentiel. Les enjeux de l'inscription pleine et entière du dispositif dans le droit commun de la formation professionnelle affichent une volonté des parlementaires de sortir les formations d'une

196 *Idem*.

197 Loi n°2002-1578 du 30 décembre 2002 modifiant l'article 43 de la loi n° 84-610 du 16 juillet 1984 relative à l'organisation et à la promotion des activités physiques et sportives.

198 Loi n°2000-267 du 6 juillet 2000 d'organisation et de promotion des activités physiques et sportives.

199 Source: document de présentation sur le site *cnpc.gouv.fr* consulté le 10 septembre 2013.

200 Rapport annuel de la CNCP au Premier ministre datant de 2006.

201 FOURCADE Bernard (2008), « La politique des diplômes professionnels et la construction du rapport à l'emploi », in MAILLARD Fabienne (dir.), *des diplômes aux certifications professionnelles: nouvelles normes et nouveaux enjeux*, Rennes, éd. PUR, p. 98.

logique scolairiste, suivant ainsi une tendance plus générale, incarnée par le changement de président de la commission technique d'homologation, à fonder la légitimité des titres non plus sur la qualité des formations, mais sur leurs résultats . Il convient toutefois de souligner la relative autonomie des formations aux métiers du sport prenant le contrepied de la nouvelle CTH alors qu'une grille d'analyse professionnaliste s'impose largement dans le champ de la formation professionnelle au début des années 1990.

\*

L'analyse produite ici des conditions de transformations des conditions d'accès aux métiers de l'encadrement physique et sportif à partir de deux modèles idéal-typiques, scolairiste et professionnaliste, aura donc permis d'éclairer la recomposition du rôle de l'État, plus particulièrement du ministère en charge des sports. Concernant les attributs nécessaires à l'exercice du métier, le ministère après avoir imposé le diplôme d'État comme seul titre possible, assurant ainsi une homogénéité des formations, mais aussi une certaine autonomie vis à vis des finalités des postes sur le marché du travail, aura abdiqué de ses ambitions de contrôler la définition des pré-acquis aux métiers de l'encadrement physique et sportif au profit d'une ouverture aux titres privés délivrés par des acteurs collectifs plus proches de la sphère productive puis de ses fonctions d'organisation des formations aux diplômes d'État. Concernant en second lieu le mode de désignation de ces titres privés, l'ambition ministérielle d'imposer une forme d'évaluation des formations au regard de leurs qualités pédagogiques par ses propres agents aura cédé le pas à l'inscription dans une procédure privilégiant l'adéquation de ces formations aux emplois et se réclamant de l'expertise des « *partenaires sociaux* ». L'imposition d'une conception professionnaliste aura bien signifié une forme de recomposition de l'action d'organisation du système de formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif par l'État au profit des acteurs constituant la sphère productive dans le « *secteur sport* », les fédérations en premier lieu. L'analyse produite à partir des débats parlementaires aura en outre montré que ce proces s'est en grande partie déroulé sous l'autorité des ministres qui se sont succédé depuis 1992, suivie par une grande majorité des députés et des sénateurs, quelle que soit leur inscription partisane. L'effectivité d'un monopole de l'État sur les formations aux métiers du sport, imposé en 1984, transposant aux diplômes de la jeunesse et des sports un modèle de formation professionnelle particulier organisé par l'État et opérant une distinction forte entre sphère de formation et sphère productive n'aura donc été qu'une parenthèse scolairiste

rapidement tournée au profit d'une transformation professionnaliste largement constitutive de la pensée d'État et dont il s'agit maintenant de comprendre les déterminants.





## **Chapitre 2 : La mise à l'épreuve d'une conception « scholariste » de la formation**

## Introduction

Entre 1984 et 2003, le législateur a procédé à une transformation du cadre légal d'accès aux métiers de l'encadrement physique et sportif donnant plus de poids aux acteurs du milieu professionnel au détriment des agents du ministère. Lorsque la loi de 1984 met en œuvre le service public de formation, seul autorisé à former les candidats aux brevets d'État d'éducateur sportif et à en valider les compétences, elle transpose aux diplômes de la jeunesse et des sports un modèle de formation professionnelle particulier organisé par l'État et opérant une distinction forte entre sphère de formation et sphère productive. Modélisé par Guy Brucy comme forme « scholariste », sa légitimité est contestée un mouvement sportif fédéral disposant de son propre système de formation de cadres et des titres associés, les brevets fédéraux<sup>1</sup>. Pour autant bien que certains parlementaires aient porté cette contestation dans l'hémicycle dès les travaux préparatoires à la loi proposée par le ministère, le modèle scholariste s'impose. Il sera remis en cause dès 1992 avec la possibilité offerte aux titulaires d'un diplôme fédéral d'exercer. Parce qu'il implique une recomposition du rôle du ministère dans l'organisation du système de formation, cette contestation et les modifications successives des textes qui en résultent constituent une mise à l'épreuve de l'État, entendu ici, dans la définition conceptuelle qu'en donne Dominique Linhardt<sup>2</sup>, d'une contestation de la légitimité du monopole arbitrairement octroyé par l'État, des manières de faire l'État, de la sphère d'intervention de l'État.

### 1. D'un principe d'État<sup>3</sup> : une filière de formation scholariste

Le monopole des brevets d'État imposé en 1984 s'est vu disqualifié dès 1992 par le ministère en charge des sports qui en était pourtant à l'origine huit ans auparavant.

1 Destinés à la formation des cadres bénévoles, ils sont organisés par les fédérations ou leurs organes déconcentrés en région, les ligues, et s'appuient sur un contenu de formation technique spécifique, et une connaissance théorique appliquée de la pédagogie, des sciences du corps et des structures d'organisation de la spécialité sportive. L'analyse comparée effectuée par nous d'une formation dispensée en gymnastique artistique masculine d'une durée de deux semaines n'offre pas de différences essentielles dans les contenus avec un brevet d'État.

2 LINHARDT Dominique (2012), « Avant-propos : épreuves d'État. Une variation sur la définition wébérienne de l'État », *Quaderni*, n° 78, p. 5-22.

3 Un principe d'État se veut « une “abstraction” destinée à mettre au jour l'unité de l'État. » *ibidem*.

L'éphémère monopole des brevets d'État et d'un dispositif scolariste de formation, sa remise en cause actualisée au Parlement par de successives transformations professionnalistes, pose la question des conditions ayant rendu possible la fin d'un contrôle total de l'État sur l'organisation des formations. Dans ce cadre général d'analyse des luttes entre deux conceptions idéaltypiques de préparation à un métier, organisée dans un cas par un service public de formation, dans l'autre par le milieu professionnel, le cas de la formation aux métiers de l'encadrement sportif prend des traits particuliers : elle se situe tout d'abord en dehors du cadre général des formations scolaires relevant du ministère de l'Éducation nationale. Elle s'inscrit aussi et surtout dans un rapport particulier de ce ministère avec la sphère productive dans la mesure où, contrairement à ce que Guy Brucy et Vincent Troger analysent à propos du secteur de la métallurgie<sup>4</sup>, la préparation aux métiers de l'encadrement sportif ne ressort pas d'une demande des employeurs de former des moniteurs ou des entraîneurs compétents, mais relève d'un « *coup d'État* » du ministère<sup>5</sup>. Il s'effectue en instaurant ces métiers comme un marché fermé par le diplôme d'une part, en instaurant, d'autre part, un monopole des diplômes d'État comme garant de la valeur de leurs titulaires. Les formes que prennent les luttes entre scolaristes et professionnalistes s'actualisent donc comme la contestation d'un dispositif d'État qui manifeste une certaine manière de faire l'État sur les questions de formation professionnelle aux métiers de l'encadrement physique et sportif.

On postulera que la conception scolariste de la préparation au métier a pour principe de ne pas circonscrire les enjeux de la formation aux caractéristiques des métiers auxquels elle destine, d'avoir selon Fabienne Maillard « *d'autres ambitions que la qualification professionnelle* <sup>6</sup> » de l'individu-citoyen-producteur, entendue comme l'ajustement des formations aux caractéristiques des postes. Cette proposition est vérifiée dans le cas des diplômes scolaires de l'Éducation nationale par « *la contribution de la voie professionnelle aux politiques nationales d'éducation* <sup>7</sup> », affichant donc une double finalité « *d'insertion professionnelle et de poursuite d'études* <sup>8</sup> » expliquant la présence de savoirs généraux à côté des « *savoirs associés* » à la construction de la compétence professionnelle et aux « *savoir-faire inhérents à la pratique professionnelle* ». Dans le cas de la préparation

4 BRUCY Guy, TROGER Vincent (2000), *op.cit.*

5 LOIRAND Gildas (1996), *op.cit.*

6 MAILLARD Fabienne (2008), *op.cit.* p.178.

7 *Ibidem.*, p.176.

8 *Ibid.*, p. 178.

aux métiers de l'encadrement physique et sportif et des diplômes délivrés par le ministère en charge des sports, l'ambition fut de moraliser une pratique en s'assurant, par l'adhésion à une morale professionnelle embrassant une conception du sport avant tout éducative, que les professionnels de l'encadrement physique et sportif répondaient avant tout à l'intérêt général de la jeunesse française. Partant de ce principe l'enjeu sera ici d'analyser par un cas particulier relevant d'un principe général d'État social s'arrogeant au nom de l'intérêt général, incluant la formation du citoyen ou le bien être de la jeunesse, le monopole de l'organisation de la préparation aux métiers.

Cette conception de l'État s'actualise dans le débat sur le projet de loi proposé par Frédérique Bredin fortement marqué par une évaluation du dispositif du brevet d'État. C'est donc du point de vue de la mise à l'épreuve d'une conception scolastique<sup>9</sup>, orchestrée par les promoteurs de l'idée professionnaliste, qu'on analysera les transformations des attributs nécessaires<sup>10</sup> à l'entrée dans le métier. Dominique Linhardt définit l'épreuve comme un « *processus opérant dans la réalité empirique, définissant une configuration historique à travers laquelle la réalité de l'État se constitue comme problème collectif et, à ce titre, l'épreuve* ». Il s'agira, dans le cas qui nous intéresse, de rendre compte de la transformation des conditions d'accès aux métiers de l'encadrement sportif à travers la mise en cause par le législateur du monopole d'un diplôme d'État en partie organisé sur le principe des formations universitaires et jugé problématique au regard de la réalité empirique que constitue l'emploi dans les métiers de l'encadrement sportif. On s'inscrira donc dans ce que Dominique Linhardt qualifie d'épreuve « *de composition* » en fonction « *[d'] enjeux qui ont trait notamment à l'efficacité de l'action de l'État* » et de « *réitération* » dans la mesure où « *pour les comprendre il faut tenir compte des épreuves passées* », ici celles relatives à la formation professionnelle, « *avec lesquelles elles partagent un air de famille*<sup>11</sup> » et qui serviront de support de justification aux critiques professionnalistes.

Dans cette tâche, les travaux préparatoires aux lois d'organisation et de promotion des activités physiques et sportives de 1984, 1992, 2000, 2003 et la loi de 2002 modifiant l'article 43 de cette loi-cadre constituent autant de « *séquences observables à travers*

9 LINHARDT Dominique (2008), « L'État et ses épreuves : éléments d'une sociologie des agencements étatiques », *csi working papers series 009*.

10 PARADEISE Catherine (1988), « Les professions comme marché du travail fermé », *Sociologies et sociétés*, vol.20, n° 2.

11 LINHARDT Dominique (2008), *op. cit.*

*lesquelles l'État s'accomplit* » en objectivant les transformations de la pensée d'État. Les rapports établis par les commissions parlementaires, les discours des porte-parole de groupes et des ministres, notamment durant les discussions générales, ainsi que les débats lors des discussions sur l'article portant sur la réglementation de l'activité d'encadrement rémunérée, constituent le corpus de référence.

Après avoir analysé la façon dont s'est actualisée dans les débats l'imposition d'un modèle scolariste de formation on s'attachera à montrer en quoi le contexte particulier du début du premier mandat de François Mitterrand, la définition de l'État social dominante notamment, a été une condition *sine qua non* de son acceptation.

### **1.1 Une conception scolariste imposée au nom de la jeunesse**

La situation de monopole instaurée en 1984 n'a été qu'une parenthèse dans une histoire opposant formations d'État et formations privées. Huit ans après sa promulgation, il est remis en cause. La furtivité de cette situation incline à s'interroger sur les caractéristiques du dispositif et ses justifications afin de l'appréhender comme une conception particulière de formation. Dans son « *Histoire des diplômes de l'Enseignement technique et professionnel* », Guy Brucy analyse les modèles scolaristes et professionnalistes à partir des lieux de formation, du type de pédagogie, des caractéristiques des formateurs, des finalités de la formation et du rôle de l'État. Élaborés pour les besoins de la recherche en types idéaux, on aimerait montrer ici que le dispositif de formation tel qu'il est adopté au Parlement en 1984 se rapporte sous ces aspects au modèle scolariste. L'invention d'un « *service public de formation* » s'inscrit ainsi dans un ensemble de représentations en justifiant l'arbitraire. On analysera donc ces représentations dominantes sur les métiers de l'encadrement et leurs effets sur la légitimité de l'intervention de l'État.

Tenant de mettre en perspective les transformations de l'espace des formations aux métiers du sport avec une transformation plus générale de l'État social, on montrera que les caractéristiques pédagogiques du dispositif de formation au brevet d'État se situent dans un schéma proche de la formation professionnelle scolarisée aux enjeux relativement

autonome des postes, sur le principe de la conception « *sociale-démocrate* » de l'État forgée par Christian Maroy<sup>12</sup>.

### **1.1.1 Une organisation proche des formations scolaires**

Dans son organisation, le service public de formation aux diplômes d'État proposé par Edwige Avice et soutenu par le rapporteur de la commission de l'Assemblée nationale se présente comme un dispositif éducatif relativement autonome dans ses lieux d'apprentissage et ses contenus, des métiers auxquels il prépare. La loi de 1984, ses articles 45 et 46 en particulier, définit les institutions dans lesquelles s'effectuent les formations au brevet d'État d'éducateur sportif. Dans sa catégorisation des idées scholaristes et professionnalistes, Brucy montre que, concernant les lieux de formation, le type idéal scholariste prône la « *supériorité de l'apprentissage en École sur la formation en entreprise*<sup>13</sup> ». Cette assertion, valable dans le cas des diplômes délivrés par le ministère de l'instruction publique puis de l'Éducation nationale, est transposée dans l'espace des diplômes de la jeunesse et des sports dans un « *service public de formation* » regroupant un ensemble d'établissements chargés de l'organisation des contenus et de leur transmission. Appuyé sur un ensemble d'établissements publics de formation (intégrant des structures privées ayant fait la preuve de leur qualité par l'obtention d'un agrément), abritant une véritable filière de formation aux métiers du sport, le service public de formation décline une approche conforme au modèle scolaire.

#### **a) L'utilisation du maillage des établissements publics**

Jusqu'en 1984, la relation entre formation et diplomation est faible et l'obtention du BEES se conçoit sur le modèle du candidat libre, bien que des formations au tronc

12 MAROY Christian (2000), « Une typologie des référentiels d'action publique en matière de formation en Europe », *Recherches Sociologiques*, n° 31, p. 45-59.

13 BRUCY Guy (1998), « *Histoire des diplômes de l'Enseignement technique et professionnel (1880-1965)* », Paris, Belin.

commun et à la partie spécifique existent au sein des CREPS. La création du service public de formation, idée présente sans qu'elle soit instamment nommée dans le projet de loi déposé par Edwige Avice, vise à mettre en place une instance d'État unique « *pour la formation de tous les cadres d'État et des collectivités locales [...] en association avec les partenaires des contenus et garante de la qualité des cadres [du] pays*<sup>14</sup> ». Cette institution a pour mission notamment d'organiser les programmes de formation des différents cadres des métiers du sport, agents du ministère, des collectivités locales et du mouvement sportif privé, sous le contrôle du ministère et en s'appuyant sur les établissements publics. Pour Edwige Avice, les CREPS doivent jouer « *un rôle capital dans la formation [des] cadres*<sup>15</sup> » : elle déclare ainsi « *[qu'il] est primordial [de mettre] en place un service public de formation pour les cadres des métiers du sport. [...], Or, comment sera constitué ce service de formation, sinon en utilisant les établissements régionaux qui composent les C.R.E.P.S, lesquels figurent dans le texte, mais aussi les écoles nationales qui y figurent également et l'institut national de l'éducation physique et sportive qui a été rajouté à la demande du Conseil d'État*<sup>16</sup> » Les CREPS sont des établissements de formation dont la principale mission jusqu'au début des années 1980, est d'assurer la formation des enseignants d'éducation physique sportive dans le champ scolaire, avant son transfert dans le giron du ministère de l'Éducation nationale. Réorganisés par un texte de 1986<sup>17</sup>, ils assurent la formation des agents des collectivités publiques et territoriales, mais aussi des cadres bénévoles et permanents des associations ainsi que de leurs dirigeants, sous la tutelle du ministère de la Jeunesse et des Sports. Ils sont dirigés par des personnels de l'administration en charge des sports et d'un conseil d'administration composé de représentants de l'État, des collectivités territoriales, du monde sportif et de celui de la jeunesse, de l'éducation populaire et du loisir social. Les personnels de formation sont des professeurs de sport fonctionnaires de l'État. Les écoles nationales sont des établissements publics d'excellence sportive et de formation. Elles sont aussi administrées par des fonctionnaires d'État. Suggéré par la ministre, bien qu'il ne figure pas dans le projet de loi initial, le principe d'une coordination des établissements du ministère de la Jeunesse et des Sports est élargi aux établissements pris en charge par le ministère de l'Éducation

14 Document parlementaire. Edwige Avice, ministre de la Jeunesse et des Sports, Assemblée nationale, séance du 10 mai 1983.

15 *Ibidem*.

16 *Ibid*.

17 Décret 86-581 du 14 mars 1986 relatif à l'organisation administrative et financière des centres d'éducation populaire et de sport.

nationale, les UEREPS notamment, en charge de la formation des professeurs d'éducation physique et sportive. Le service public de formation s'appuie donc sur un ensemble de structures publiques en charge de « *la formation initiale et continue des professeurs de sport, des cadres des métiers des activités physiques et sportives et des dirigeants sportifs*<sup>18</sup> ». La mise en œuvre des formations associe toutefois ces établissements et d'autres « agréés ». Ainsi la posture scolastique d'une formation organisée dans les seuls établissements publics doit être relativisée.

La création d'une institution centrée essentiellement sur les établissements du ministère de la Jeunesse et des Sports et ceux de l'Éducation nationale est sous-tendue par l'ambition de créer une filière de formation, portant une approche du métier proche de celle des professeurs d'éducation physique scolaires. Dans un contexte de dépossession du ministère de la Formation des agents opérant dans le système scolaire, le service public de formation a la charge de « *trouver un tronc commun de formation entre les établissements de l'éducation nationale qui délivrent déjà des diplômes et le ministère de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs qui a lui-même, de par les textes qui régissent ses activités, la responsabilité de mettre en place d'autres types de formations ; [notamment pour] tout ce qui concerne les brevets d'État*<sup>19</sup> ». Le service public de formation entérine donc une vision très homogénéisante de la formation et des métiers soutenue par les parlementaires socialistes et communistes ainsi que par le rapporteur de la commission de l'Assemblée nationale.

La construction d'une grande filière de formation unifiée au sein et hors du système scolaire, intervient au moment où les compétences de formation des professeurs d'éducation physique et sportive passent dans le giron de l'Éducation nationale d'une part, et au moment où le corps de professeurs de sport est créé pour remplir des fonctions auparavant dévolues à des « *professeurs ou de maîtres d'éducation physique, qui organisent les formations permettant la délivrance du brevet d'État d'EPS, du brevet d'aide-moniteur d'EPS, du diplôme d'État nécessaire à l'encadrement des professions réglementées*<sup>20</sup> » d'autre part. Christophe Debove<sup>21</sup>, met en parallèle les deux situations :

18 Art 46 de la loi 84-610 du 16 juillet 1984.

19 Document parlementaire. Edwige Avice, ministre de la Jeunesse et des Sports, Assemblée nationale, Séance du 10 mai 1983 discussion et adoption du projet de loi n° 226.

20 DEBOVE Christophe (2005), « Le professorat de sport », *revue EPS*, éd. EP & S.

21 Ancien sportif de haut niveau en canoë-kayak, il passe le concours de professeur de sport et devient entraîneur de l'équipe de France féminine, il occupe différents postes à l'INSEP dont celui de « *chef du service formation* » avant de prendre la direction de l'École Nationale de Voile.



« La volonté du secteur de l'EPS de quitter le giron sportif [dû à un mouvement comprenant les professeurs d'EPS souhaitant trouver une place plus affirmée dans le système scolaire] pour obtenir une légitimité scolaire et universitaire au sein du MEN, d'une part et d'autre part, le développement du sport et les différents enjeux poursuivis par l'État dans ce domaine vont être les facteurs déclencheurs de création du corps des professeurs de sport.<sup>22</sup> ». Si la formation des professeurs d'EPS était passée des CREPS à l'ENSEP (puis INSEP) dès 1975, 1981 marque la fin du recrutement de professeurs adjoints d'EPS et de la possibilité pour le ministère de former à l'encadrement scolaire. Dans le même temps on assiste au développement de deux filières parallèles de formation : l'une se déroulant dans les CREPS l'autre à l'ENSEP et dans les UEREPS. La volonté de créer un service public va dans le sens de la création d'un appareil propre à imposer une vision d'État homogène de l'encadrement physique et sportif s'appliquant à l'ensemble des pratiquants sportifs dans et hors l'école. Les contenus de l'examen des professeurs de sport laissent en effet apparaître une proximité idéologique entre les deux corps d'État, comme le montre l'encadré n° 1 de présentation du concours au professorat de sport.

Encadré n° 1 : Le concours de professeur de sport

[l'épreuve écrite n° 1] est une épreuve de culture sportive dont l'objet est de vérifier la connaissance, par le candidat, des grandes problématiques contemporaines, économiques, sociales et politiques appliquées au domaine du sport. Elle vise à apprécier la culture sportive du candidat dans différents champs disciplinaires et sa capacité d'analyse et de synthèse. En 2004, le sujet de cette épreuve était le suivant : « *Le sport spectacle a-t-il une fonction éducative et sociale ?* » Les sujets des années précédentes concernaient les thématiques suivantes : « *les relations entre la violence et le civisme* », « *l'organisation des Jeux olympiques* », « *le bénévolat, le sport et l'Europe* », « *les relations entre la protection de l'utilisateur et le respect des libertés individuelles dans les pratiques sportives* », « *le sport et les médias* », « *l'éthique sportive* ». Les autres épreuves écrites permettent « *d'apprécier la culture scientifique dans le domaine du sport, les connaissances permettant l'optimisation de la performance sportive et la capacité à utiliser les nouvelles technologies, en appliquant son propos à une ou plusieurs disciplines sportives* » ou « *pouvant comporter plusieurs questions permettant d'apprécier les connaissances scientifiques et techniques du candidat dans le domaine du sport ainsi que l'expérience acquise dans le cadre de la discipline dans laquelle il s'est inscrit* ».

22 DEBOVE Charles (2005), *op. cit.*

Souligner l'ambition du ministère de créer une filière cohérente associant les établissements publics des deux ministères, participe donc d'une forme d'État social, enclin à investir et à organiser les différentes sphères de la vie sociale. La ministre justifie d'ailleurs que *c'est le « rôle [de l'État de] mettre en place [ce service public de formation] pour les cadres des métiers du sport »* ajoutant, faisant fi des critiques relatives au rôle des fédérations, que celui-ci *« est attendu par le monde sportif<sup>23</sup> »*. L'idée d'une exclusion des acteurs des fédérations dans la formation au brevet d'État fait l'objet de vives critiques de la part de la commission sénatoriale et des parlementaires moins proches des fractions éducatives. Elles resteront toutefois sans effet face au projet du ministère soutenu par une grande partie de parlementaires disposés, par leur lien avec la sphère éducative, à privilégier une filière de formation entendue comme une institution de service public<sup>24</sup>.

Dans cette lutte pour le monopole de la définition des institutions de formation au brevet d'État, l'absence de remise en cause du BEES comme seule voie d'entrée dans le métier concourt à disqualifier les fédérations sportives. L'ambition est d'ailleurs de se rapprocher de l'Université. Avant la loi de 1984, la formation des professeurs d'EPS, au même titre que celles des brevetés d'État depuis 1972, revient au ministère en charge des sports. Le rattachement de l'EPS au ministère de l'Éducation nationale revient à ôter au ministère des Sports toute une partie de son ingénierie, les UEREPS passant sous la direction de l'Éducation nationale. Dans le même temps, le législateur envisage la création d'un corps d'agents dont la formation nécessite des structures adéquates. La formation aux métiers de l'encadrement des activités physiques et sportives va ainsi se trouver prise au cœur d'une volonté de créer un système unifié de diplôme basé sur le modèle universitaire. Le rapporteur de la commission, Georges Hage affirme ainsi le souhait, à l'instar *de nombreux pays développés, ou même en voie de développement* », de voir se développer un système de formation relevant de l'enseignement supérieur. Celui-ci serait organisé *« sous la responsabilité conjointe des deux ministères, celui de l'éducation nationale et celui de la jeunesse et des sports, d'un système de formation construit à partir des riches potentiels existants : les UEREPS, l'institut national de la recherche pédagogique [les] établissements nationaux et régionaux et la création sous la responsabilité conjointe des deux ministres, en collaboration bien sûr avec le mouvement sportif, du CNAPS. C'est*

23 Document parlementaire. Georges Hage, rapporteur, Assemblée nationale, séance 2 du 10 mai 1983.

24 Parmi les parlementaires intervenant au nom du groupe socialiste sur les articles 45 et 46 pour soutenir la création d'un service public de formation, on compte ainsi deux professeurs du secondaire dont un en éducation physique et sportive et un principal de collège.

*ainsi que doit être conçu un véritable service public de formation unifié, intimement lié à un important secteur de recherche dans les activités physiques et sportives.<sup>25</sup> »*

## **b) Des contenus détachés des seules contraintes des postes**

Un des enjeux de la mise en œuvre de ce service public de formation « *s'appuyant sur une grille unique de qualification professionnelle* » est en outre l'instauration de contenus de formation « *de haut niveau dans tous les domaines [liés] à la connaissance et à la recherche, au champ culturel et aux pratiques sociales* ». Nous nous appuyerons sur ces variables concernant à la fois les types de contenus légitimés au sein de la formation et la portée de ces contenus. On postulera donc que le principe scolairiste tend à privilégier des contenus de type académique constitutifs d'une culture détachée des seules contraintes des postes, à partir de laquelle viennent s'insérer des contenus techniques au détriment des savoirs issus de l'expérience. À l'inverse, le principe professionnaliste valorise des contenus directement opérationnels au sein de l'entreprise, des savoir-faire acquis en partie en situation réelle de travail, au détriment de connaissances plus générales.

Lors des débats, deux types de prises de position se dégagent, qui opposent deux modèles. D'une part les promoteurs d'une formation dépassant les prérogatives de chaque métier et se basant sur le modèle éducatif et pédagogique universitaire et valorise les savoirs théoriques issus de recherches scientifiques. D'autre part un modèle plus en phase avec les prérogatives des métiers du sport de compétition fédéral. L'ambition affichée au travers de la création d'un service public de formation est de proposer une filière établissant des niveaux de diplômes, mais aussi autorisant des passerelles entre formation universitaire et formation jeunesse et sports, sur une conception scolaire de la formation : une formation scientifique et technique dans laquelle les contenus ne sont pas tous directement applicables aux tâches effectives du métier. Lors de la discussion générale en première lecture, le député Georges Hage, rapporteur de la commission à l'Assemblée Nationale regrettera ainsi que « *l'empirisme domine encore largement le domaine des activités physiques et sportives* ». Selon lui « *la science doit pénétrer ce secteur. Les impératifs de la formation des cadres sportifs [...] et, d'une façon générale, la promotion*

25 Document parlementaire. Georges Hage, rapporteur, Assemblée nationale, séance 2 du 11 avril 1984.

*des activités physiques et sportives imposent que des actions diversifiées de recherche soient entreprises dans ce secteur*<sup>26</sup>».

La première posture tend à valoriser le modèle scolaire ou universitaire d'une éducation générale, impliquant certes des connaissances techniques en lien direct avec le métier. Mais elle insiste aussi sur les connaissances académiques communes à tous les métiers, actualisées dans une partie commune regroupant les connaissances scientifiques telles que « *sport et éducation sportive* » ou « *sciences biologiques et sciences humaines appliquées au sport*<sup>27</sup> ». Les discours sur la définition de l'excellence professionnelle et des vertus attribuées aux activités physiques et à leur enseignement donnent une idée des contenus importants. Or dans les débats qui opposent les parlementaires à propos des contenus essentiels des formations, ce sont deux conceptions du métier et de ses finalités qui s'opposent. Les parlementaires proches du milieu fédéral lui assignent des missions d'apprentissage vers l'excellence technique sur le modèle du sport de haut niveau. Les promoteurs d'un sport socio-éducatif « *élément fondamental de l'éducation, de la culture et de la vie sociale* », proches du monde enseignant, y voient un professionnel de l'intégration sociale. C'est le cas du député Jean-Hugues Colonna<sup>28</sup>, auparavant professeur d'éducation physique et sportive :

*« L'exposé des motifs du projet de loi que vous nous soumettez affirme, et ce à juste titre, la responsabilité de l'État en ce qui concerne l'enseignement de l'éducation physique et sportive et de son développement dans le système scolaire et universitaire, et, d'autre part, dans le domaine des formations aux métiers des activités physiques et sportives. Large responsabilité parce que large champ que celui des activités physiques et sportives. Or, plus le champ est large et plus sont divers les intervenants, cela en raison de l'histoire, mais aussi, parce que les besoins sont différents en fonction de l'âge, des conditions de vie et des conditions de travail. Mais quelle que soit cette riche et large diversité, il est un dénominateur commun qui s'impose à chaque intervenant : la connaissance parfaite de l'individu, de ses motivations, de ses réactions, des variations de ces dernières en fonction de l'âge, des conditions et degrés d'insertion dans la société. Si nous convenons que les activités physiques et sportives peuvent et doivent contribuer à la prévention contre les embûches de la vie quotidienne, si nous pensons qu'elles assurent un apport essentiel à la lutte contre les échecs scolaires ou sociaux, alors nous sommes convaincus de la nécessité d'armer l'intervenant de la qualification nécessaire à sa mission*<sup>29</sup> ».

26 Document parlementaire. Georges Hage, rapporteur, Assemblée nationale, séance 2 du 11 avril 1984.

27 Arrêté du 8 mai 1974 modifiant les épreuves de la partie commune du brevet d'État d'Éducateur sportif à trois degrés.

28 Alpes Maritimes, PS, professeur d'éducation physique.

29 Document parlementaire. Georges Hage, rapporteur, Assemblée nationale, séance 2 du 11 avril 1984.

La ministre exprime aussi l'importance de donner une formation aux métiers du sport qui ne se limite pas aux apports techniques spécifiques des formations des fédérations sportives. Soulignant « *l'importance du sport pour tous* » qui ne doit pas être « *sans conséquence sur [...] l'élaboration des politiques de formation des cadres*<sup>30</sup> », elle critique la proposition visant à permettre aux brevetés fédéraux d'exercer contre rémunération, estimant que cela « *ne peut être envisagé* », la formation « *trop courte* » ne pouvant doter « *les cadres techniques des bases éducatives et pédagogiques que seul un diplôme d'État peut consacrer*<sup>31</sup> ». À l'instar des revendications pour un système unifié de formation et de diplôme, certains parlementaires soulignent l'importance d'une formation commune aux éducateurs sportifs. Georges Hage, rapporteur de la commission à l'Assemblée Nationale regrette ainsi que : « *l'organisation sportive actuelle [soit] cloisonnée* ». « *Ce compartimentage, dira-t-il, apparaît à tous les niveaux de l'organisation sportive* ». Il craint que « *des formations de plus en plus spécialisées ne reproduisent [...] elles-mêmes les corporatismes fédéraux*<sup>32</sup> ».

La promulgation de l'article 43 dans la loi de 1984 est ainsi nettement justifiée par une pensée d'État scolaire. Qu'il s'agisse des établissements publics, de l'ambition de construire une filière de formation mêlant étroitement les formations au professorat d'EPS, de sport et au BEES ou bien du type de contenu, le dispositif envisagé par le service public de formation manifeste bien l'ambition d'imposer aux prétendants au métier une formation dépassant le seul ajustement aux postes. Le ministère actualise là une forme d'État social en lutte contre certaines dérives du sport au nom de l'intérêt général et d'une définition « civique » du métier.

### **1.1.2 Une finalité civique justifiant l'organisation par l'État**

Le texte adopté en 1984 par le législateur impose une conception de la formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif proche dans sa forme des formations professionnelles scolaires. Ce modèle est dominant jusqu'au milieu des années 1980. Les échanges parlementaires à propos des formations aux métiers de l'encadrement physique et

30 Document parlementaire. Georges Hage, rapporteur, Assemblée nationale, séance du 10 mai 1983.

31 Document parlementaire. Georges Hage, rapporteur, Assemblée nationale, séance du 10 mai 1983.

32 Document parlementaire, Georges Hage, rapporteur, Assemblée nationale, séance du 11 avril 1984.

sportif en 1984 s'inscrivent ainsi dans un ensemble de représentations sur le modèle de préparation légitimant « *le primat de la scolarisation* » et considérant l'apprentissage en entreprise comme une « *survivance honteuse* »<sup>33</sup> de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle et condamnée par la Planification au nom du progrès économique et technique. Celles-ci concernent en outre les finalités de la formation, notamment la relation plus distante entre formation et caractéristiques des postes. Christian Maroy, dans une tentative de forger des modèles généraux d'action publique en matière de formation<sup>34</sup> distingue trois référentiels lui permettant de penser la « *recomposition des relations entre éducation et économie* »<sup>35</sup>. Ceux-ci interrogent, entre autres, « *un ensemble de croyances, de valeurs et de techniques qui structure la scène des politiques publiques* »<sup>36</sup> à propos de la relation entre formation et emploi et ses effets sur le modèle de formation dominant. Il s'agira ici d'interroger les représentations dominantes dans le champ politique, traduites dans les discours parlementaires, sur le métier, le marché de l'emploi, la régulation du marché et la représentation du modèle de formation professionnelle légitime qui en résulte.

L'obligation de posséder une autorisation de l'État, sous la forme d'un titre adéquat pour proposer des services d'encadrement rétribués est à l'origine établie sur le principe civique de la sécurité des citoyens-pratiquants justifiant l'instauration d'un groupe aux dispositions proches d'agents de l'État, considérant le sport comme « *un moyen d'éducation de la jeunesse qui doit être considéré comme un service public* »<sup>37</sup>. Pour autant, et alors même que ce principe continuera à justifier tout au long de la période étudiée le contrôle de cette activité par l'État, il est résolument mû à son origine par une forme de rationalité posant *a priori* l'ensemble des pratiques comme potentiellement risquées. Ainsi, les discours dominants en 1984 donnent une représentation homogénéisante des risques de pratique au nom d'un impératif moral : celui des risques inhérents à la recherche de performance, celui des risques inhérents à la vénalité commerciale. Ce faisant, le législateur de 1984 s'inscrit dans la continuité des projets proposés depuis 1963<sup>38</sup>. Les discours visant à justifier le monopole des BEES s'appuient

33 MOREAU Gilles (2007), *op. cit.*, p. 41. (citant Antoine Prost)

34 MAROY Christian (2000), *op. cit.*

35 *Ibidem.*, p. 3.

36 *Ibid.*, p. 5.

37 LOIRAND Gildas (1996), *op. cit.*

38 Lorsque Herzog défend son projet de loi exigeant la possession d'un diplôme pour l'exercice rétribué de l'encadrement physique et sportif, c'est en effet au nom d'un principe de sécurité des pratiquants les plus jeunes : « *Ce texte, est indispensable, et a pour but d'une part d'apporter cette tranquillité d'esprit que nous avons vis-à-vis de certains sports pratiqués par nos jeunes, notamment, des sports où il y a un risque. Vous*

dès lors sur une définition homogène de *l'ethos* professionnel<sup>39</sup> qui s'actualise dans la création d'un grand service public de formation censé contribuer à le forger. On retrouve ainsi chez les parlementaires promoteurs d'un diplôme d'État comme attribut unique un discours donnant une définition homogène des postes, l'image d'un marché dont la régulation est essentiellement quantitative et ne s'appuie pas avant tout sur une adéquation des contenus du diplôme aux caractéristiques des postes.

Cette homogénéité supposée dans les tâches effectives des métiers se donne à lire dans le choix terminologique d'« *activités physiques et sportives* » figurant dans le titre de la loi. Ce terme est choisi pour désigner l'ensemble des pratiques sociales sur lesquelles légifère la loi d'organisation et de promotion de 1984 et ses modifications de 1992 et 2000, ensemble homogène justifiant une homogénéisation des conditions d'accès à l'exercice d'encadrement rétribué. Elle poursuit en cela l'entreprise engagée par Pierre Mazeaud dans le texte de 1975, étendant « *à toutes les activités physiques et sportives* » les dispositions « *réglementant la profession d'éducateur physique et sportif* ». L'imposition par le ministère, soutenu par le rapporteur de la commission, le député Georges Hage, d'un diplôme d'État comme unique attribut possible, s'accompagne donc d'un ensemble de représentations sur le marché auquel est destiné le texte, typique de la posture scolastique. Il s'agit pour la ministre Edwige Avice et les promoteurs de l'instauration d'un monopole de faire apparaître l'homogénéité des postes disponibles sur le marché du travail comme la justification d'une adaptation du brevet d'État à l'ensemble de la demande. Cette transcendance des différences, au profit des caractéristiques communes, figure notamment dans les propos du député Colonna en clôture de la discussion générale à l'Assemblée nationale :

« *Madame la ministre, mon propos portera sur l'exigence de formation et de qualification. L'exposé des motifs du projet de loi que vous nous soumettez affirme, et ce à juste titre, la responsabilité de l'État en ce qui concerne l'enseignement de l'éducation physique et sportive et de son développement dans le système scolaire et universitaire, et, d'autre part, dans le domaine des formations aux métiers des activités physiques et sportives. Large responsabilité parce que large champ que celui des activités physiques et sportives. Or,*

*verrez là un souci de sécurité qui nous anime dans l'éducation de nos jeunes.* » Devant le Sénat, séance du 19 juillet 1963.

39 L'éthos professionnel est entendu ici comme « *un ensemble de dispositions acquises par expérience et relatives à ce qui vaut plus ou moins sur toute dimension (épistémique, esthétique, sociale, etc.) pertinente dans l'exercice d'un métier* ». ZARCA Bernard (2009), *op. cit.*, p. 351.

*plus le champ est large et plus sont divers les intervenants, cela en raison de l'histoire, mais aussi, parce que les besoins sont différents en fonction de l'âge, des conditions de vie et des conditions de travail. Mais quelle que soit cette riche et large diversité, il est un dénominateur commun qui s'impose à chaque intervenant : la connaissance parfaite de l'individu, de ses motivations, de ses réactions, des variations de ces dernières en fonction de l'âge, des conditions et degrés d'insertion dans la société.<sup>40</sup> »*

Ce « dénominateur commun à chaque intervenant », renforcé dans les propos par le parallèle fait entre les pratiques au sein du « système scolaire et universitaire, et, d'autre part, dans le domaine des formations aux métiers des activités physiques et sportives », se retrouve chez l'ensemble des promoteurs du diplôme unique, Paul Chaumat<sup>41</sup> notamment, porte-parole du groupe communiste et apparentés, quand il propose qu'en « matière de formation, il faut à la fois reconnaître la diversité des besoins et mettre fin aux cloisonnements, aux inégalités de formation, aux fausses oppositions entre cadres des différents secteurs, aux statuts et conditions professionnels anarchiques et précaires<sup>42</sup> ». L'adhésion du député, à cette conception d'un groupe juridique unifié par un cursus et des dispositions professionnelles communes, est ici associée à un groupe aux conditions de travail homogènes. L'homogénéité du marché que revendiquent les promoteurs de l'idée scolariste, en premier lieu le ministère de la Jeunesse et des Sports et Edwige Avice, ne peut se comprendre toutefois sans replacer l'ambition du ministère de forger un groupe de techniciens dans une véritable filière d'encadrement, hors du système scolaire, et destinée à « promouvoir l'encadrement technique et pédagogique sportif<sup>43</sup> ». Dans le contexte particulier du rattachement de l'éducation physique scolaire, le ministère envisage la création d'un corps d'agents de l'État :

*« La création d'un corps de professeurs de sport de haut niveau, corps de catégorie A assimilé à celui des professeurs certifiés, permettra d'améliorer et de promouvoir l'encadrement technique et pédagogique sportif de notre pays. En effet, la France a pris dans ce domaine un retard historique et cela explique pour partie nos difficultés dans la compétition internationale et plus généralement le sport de haut niveau, je l'ai souvent dit ici même. Dans tous les grands pays sportifs existent depuis longtemps des formations de haut niveau pour les cadres et entraîneurs de sport. La plupart d'entre eux possèdent un professorat de sport et certains ont suivi des formations de troisième cycle, par exemple le doctorat en sport. De ce point de vue, la France dispose actuellement de très bons*

40 Document parlementaire. Colonna Jean-Hugues, Assemblée nationale, troisième séance du 11 avril 1984

41 Loire, PCF, instituteur.

42 Document parlementaire. Paul Chaumat, député, Assemblée Nationale, séance du 11 avril 1984.

43 Me. Edwige Avice, ministre de la Jeunesse et des Sports, seconde lecture au Sénat, séance du lundi 20 mai 1984.



*techniciens ayant une précieuse expérience d'hommes de terrain, mais n'a pas les ingénieurs du sport que l'on retrouve partout ailleurs. Avec la création prévue, cette lacune structurelle va pouvoir enfin être comblée.<sup>44</sup> »*

C'est ainsi qu'est pensé le service public de formation : comme une filière composée d'ingénieurs professeurs de sport possédant des formations de haut niveau et de techniciens brevetés d'État ayant une précieuse expérience d'hommes de terrain ; ces deux corps s'accordant sur des ambitions communes et explicitement pédagogiques. L'inscription commune des formations au professorat de sport et aux brevets d'État d'éducateurs sportifs dans un grand service public de formation atteste donc des représentations homogénéisantes de métiers destinés à promouvoir une idée socio-éducative du sport transcendant les finalités particulières des postes.

Les représentations d'un marché relativement homogène se traduisent, elles, dans un rapport entre formation et emploi valorisant une régulation quantitative. Celle-ci envisage les liens entre le marché et la formation du point de vue d'un nombre d'emplois à pourvoir, et la régulation du marché comme un ajustement du nombre de diplômés en fonction du nombre d'emplois. Le modèle se rapproche en cela du référentiel social-démocrate de formation de Christian Maroy consistant « à refuser qu'on traduise les problèmes d'emploi en problèmes de formation ». Dans cette acceptation « la source du chômage est identifiée comme pénurie d'emploi et la politique en cette matière doit dès lors être essentiellement orientée vers la création d'emploi<sup>45</sup> ». Pour la ministre, c'est le nombre de diplômés formés qui importe et qui doit s'adapter « dans un secteur porteur où un besoin de cadres compétents se fait sentir.<sup>46</sup> ». Le besoin de mettre en œuvre une diplomation plus systématique dans le cadre du service public de formation est donc justifié par une configuration dans laquelle l'augmentation de la pratique sportive crée de façon presque mécanique un besoin d'encadrement. C'est le sens à donner aux propos de Georges Hage, à propos d'un des amendements formulés par lui en commission, qui proposait d'inscrire la formation dans le secteur extrascolaire comme une des priorités de la loi. Il livre dans son plaidoyer une définition du marché faisant fi des spécificités :

<sup>44</sup> *Idem.*

<sup>45</sup> MAROY, Christian (2001), « Normativité des politiques de formation et transitions contemporaines : quel équilibre entre individuation et logiques collectives ? », in VANDENBERGHE Vincent (éd.), « *La formation professionnelle continue. Transformations, contraintes et enjeux* », Louvain-la-Neuve, Academia-Brylant, p. 19-37.

<sup>46</sup> Document parlementaire. Edwige Avice, ministre de la Jeunesse et des Sports, Sénat, séance du lundi 20 mai 1984.

*« Si j'ai tenu à soulever dès le premier article le problème des formations, c'était pour souligner l'importance de la formation dans les mouvements associatifs, sportifs ou de jeunesse, d'éducation populaire ou de loisir. Une association se crée, connaît un certain développement et aussitôt se pose le problème de la formation des cadres.<sup>47</sup> »*

Jugés relativement homogènes, les besoins en diplômés sont ainsi avant tout évalués en termes quantitatifs et n'évoquent qu'à la marge les spécificités des postes et l'adéquation des diplômés aux demandes des employeurs. On se gardera bien d'assimiler la « compétence » évoquée plus haut avec une adéquation de la formation aux emplois auxquels elle destine. Le rôle que se donne le ministère d'« *assurer des formations de qualité* » désigne un type de rationalité en finalité<sup>48</sup> particulier à chercher du côté des finalités socio-éducatives et d'éducation physique que la ministre entend donner au groupe des « éducateurs sportifs ». Les propos de la ministre, présentant son projet devant les députés, insistent ainsi sur le nombre des professionnels plus que sur leur « employabilité » au sens adéquationniste du terme :

*« Nous nous trouvons face à un secteur vaste, diversifié, et en pleine expansion pour lequel les demandes d'encadrement sont élevées, alors que, dans le même temps, le nombre de personnes formées, qualifiées, est insuffisant. Il nous faudra accomplir un effort très important pour doter l'ensemble des activités physiques et sportives des cadres dont elles ont besoin.<sup>49</sup> »*

Au principe de l'intervention du ministère, l'ambition de réguler le marché en offrant les conditions d'un nombre suffisant de diplômés nie toute forme de régulation qualitative des formations et des diplômes. L'action de l'État passant par le renforcement du service public de formation s'inscrit dans un modèle construit sur une logique de service public. Il s'agit bien d'instaurer en 1984 une norme professionnelle répondant à une sorte « *d'obligation du désintéressement*<sup>50</sup> » supplantant toute autre forme d'intérêt particulier : celui de la recherche de performance sportive ou du profit économique.

47 Document parlementaire. Georges Hage, rapporteur, Assemblée nationale, séance du 10 mai 1983.

48 WEBER Max (1921),

49 Document parlementaire. Edwige Avice, ministre de la Jeunesse et des Sports, Sénat, seconde séance du 11 avril 1984.

50 ROUX Sébastien et coll. (2014), « Penser l'État », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 201-202, p.4-10

## 1.2 Des facteurs contextuels déterminants

Le modèle qui s'impose en 1984 s'appuie sur un modèle scolaire justifié en partie par des représentations homogènes du marché du travail et du métier d'éducateur sportif, et s'appuyant sur le principe d'intérêt général d'assurer la sécurité des pratiquants. Refusant de donner la priorité aux spécificités des postes, le ministère revendique alors la régulation du marché de l'emploi à la manière d'un service public légitimement organisé par l'État. L'éphémère domination de ce modèle pose la question des conditions historiques ayant permis sa réalisation : celles ayant permis à un modèle entendant faire des éducateurs sportifs un corps de professionnels relais d'une vision socio-éducative du sport au même titre que les professeurs d'EPS ou des professeurs de sport ; celles ayant réalisé cette ambition par la création d'un service public de formation. Soucieux d'expliquer les pratiques sociales au regard des dispositions des acteurs et du contexte qui les voit apparaître, on s'intéressera ici aux biographies des agents efficients dans la promulgation de la loi, les rapporteurs et les parlementaires intervenant sur l'article 43 et les suivants.

### 1.2.1 La domination de parlementaires proches de l'éducation physique

On voudrait défendre ici l'idée qu'une des conditions de possibilité de l'adoption d'un monopole du ministère en charge des sports sur l'organisation des formations réside dans les propriétés des agents autorisés à intervenir dans les débats pour manifester des « *prises de position accomplies*<sup>51</sup> ». Agissant en tant que porte-parole, ils engagent ainsi des principes de vision énoncés comme autant d'« *options et orientations concurrentes*<sup>52</sup> » dans la définition de la politique publique sur la formation. Après avoir envisagé, dans le chapitre précédent, le champ des possibles, on les rapportera ici « *aux positions et intérêts de ceux qui les défendent*<sup>53</sup> » afin de montrer tout ce que la promulgation d'un service public de formation doit à des agents disposés à valider une conception scolaire de la formation. La tension, à propos de la création du service public de formation porte essentiellement sur la participation ou non d'institutions privées dans ce qui, au final, agit

51 GAITI Brigitte, COLLOVALD Annie (1990), *op.cit.* p. 9.

52 DUBOIS Vincent (2014), *op. cit.*, p.25-30.

53 *Idem.*

comme une entreprise de définition des critères de formation et de validation des compétences légitimes des personnes aspirant à s'engager dans les « *métiers du sport* ». Le débat sur les instances légitimes à organiser les formations et l'évaluation renvoie à celui plus large des compétences légitimement reconnues par l'État ou les représentants du mouvement sportif fédéral et marchand. Le fait que les parlementaires, autorisés par leur mandat ou s'autorisant par leur trajectoire à prendre position, se partagent grossièrement entre la sphère éducative d'État (enseignants, dirigeants d'établissement) et la sphère des petites entreprises privées (patrons d'entreprises familiales) montre tout l'enjeu de cette question. Au-delà des connivences partisans des parlementaires cités, la validation d'une mesure visant à englober la formation aux brevets d'État dans un dispositif partiellement commun avec celui des professeurs d'éducation physique, ne peut en effet se comprendre parfaitement sans appréhender les particularités biographiques des parlementaires intervenants dans l'hémicycle.

Le choix du rapporteur de la commission des affaires culturelles, sociales et familiales (présidée alors par le député socialiste Claude Evin) en la personne de Georges Hage donne un indice quant à l'orientation générale de la commission et sa décision de soutenir le projet de création du service public de formation. Ce fils de coiffeur originaire de Douai y a effectué sa scolarité avant d'y faire ses études de professorat à l'École Normale de garçons. Georges Hage a commencé sa carrière comme professeur d'éducation physique honoraire, avant d'enseigner cette discipline aux aspirants instituteurs à l'École Normale de Douai. Il ne figurait pas parmi les « *partisans du sport* » proches de la FSGT dont parle Gildas Loirand<sup>54</sup>. Un de ses anciens élèves, devenu président de la fédération française de handball<sup>55</sup>, évoque un « *adepte du plateau et de l'élégance* », caractéristique de la gymnastique suédoise, quelqu'un ayant « *une très haute idée de la place de l'éducation physique dans la construction des individus* ». Un autre exprime le mépris pour la « *baballe* » et les matches sportifs lors des séances d'éducation physique<sup>56</sup> alors même qu'il était par ailleurs amateur de handball et ne daignait pas encadrer les équipes de basket-ball et de handball de l'École Normale. Un autre enfin se rappelle de la « *silhouette d'un jeune et beau gymnaste, souvent vêtu de blanc* ». Élu député de la circonscription de Douai (Nord) il est remarqué pour son engagement à défendre le « *sport populaire et [...]*

54 LOIRAND Gildas (1996), *op. cit.*

55 Joël Delplanque à propos de son décès dans le bulletin des retraités du SNEP, n° 37, mars 2015.

56 Cité dans le bulletin des anciens élèves de l'École Normale de Douai. L'auteur est un militant actif du PCF retraité de l'Éducation nationale.

*l'Éducation physique et sportive à la française*<sup>57</sup> ». Celui que les professeurs d'éducation physique surnommèrent le « *député des sportifs* » a été par ailleurs un militant actif du Syndicat national des professeurs d'éducation physique et sportive (SNEP) proche de la gauche unifiée, auprès de qui il mènera le mouvement contre le plan lancé en 1979 par Jean-Pierre Soisson alors ministre de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs du gouvernement Barre III proposant de réduire le nombre de postes de professeurs dans la discipline. Le syndicat sera un acteur influent du transfert de l'EPS au ministère de l'Éducation nationale. Sa nomination en tant que rapporteur ne laisse pas de doute quant au soutien qu'il affiche pour appuyer la création d'un service public de formation sous contrôle du ministère de la Jeunesse et des Sports.

Si le choix d'un président de commission préjuge de ses orientations<sup>58</sup>, que dire du choix d'un ancien enseignant d'éducation physique comme rapporteur ? « *Choisi comme un spécialiste des thèmes traités par le projet de loi*<sup>59</sup> », le rapporteur est en effet en position « *dans le cadre étroit des règles du jeu politique, de choisir de s'opposer à la position du gouvernement, de soutenir ou non une proposition extérieure*<sup>60</sup> ». Nommé par une commission à majorité socialiste, pour rapporter un projet de loi gouvernemental de la gauche unifiée ; expert légitime d'un texte favorable à l'extension d'un modèle d'éducation physique par le sport au moment où le ministère est largement administré par des enseignants d'éducation physique, Georges Hage permet de comprendre, sinon la promulgation du texte, au moins des ambitions communes au gouvernement et à l'Assemblée nationale. On n'oublie pas ici que la question particulière des formations s'inscrit dans une loi-cadre beaucoup plus large toutefois et la nomination de Hage a d'autres implications. Le choix des députés intervenants révèle aussi une volonté de renforcer les liens entre la filière scolaire et extrascolaire. On comprend mieux les dispositions du député Colonna à privilégier l'action exclusive des établissements publics au regard de son passé de professeur d'EPS en Corse puis à Nice, profession partagée par sa femme et reportée sur son fils aîné.

57 Jean-Jacques Candelier, PCF, député du Nord succédant à Georges Hage. Tiré d'un texte rédigé à l'occasion du décès de celui qu'il appelait « *le bolcho* ».

58 BOURDIEU Pierre (2000), *op. cit.*

59 MILET Marc (2010), « Pour une sociologie législative du pouvoir des parlementaires en France », *Revue française d'administration publique*, n° 135, p. 611.

60 *Ibidem.*, p. 611.

Au sénat, la création du service public de formation sera en outre appuyée par le groupe socialiste et défendu là aussi par des intervenants proches de la sphère éducative. Le plaidoyer des sénateurs socialistes en faveur d'une articulation des établissements de la jeunesse et des sports et de ceux de l'Éducation nationale est porté par les sénateurs Marc Boeuf<sup>61</sup> et Robert Schwindt<sup>62</sup> disposés de par leur formation et leur trajectoire professionnelle à valoriser le service public. Le premier a fréquenté l'École Normale d'instituteur de Gironde pour poursuivre une carrière d'instituteur puis de professeur de collège. Le second est diplômé de l'École Normale d'instituteur de Besançon et mène une carrière d'enseignant puis de principal en collège. Par un amendement, ils sont les premiers à vouloir faire figurer sur le projet de loi le terme de « *service public de formation regroupant l'Institut national du sport et de l'éducation physique, les établissements nationaux de la jeunesse et des sports, les centres régionaux d'éducation physique et sportive et les établissements de l'éducation nationale* » rédaction « *plus précise et plus conforme à leur idée de la formation*<sup>63</sup> » et dont ils chargent « *la formation initiale et continue des enseignants en éducation physique et sportive, des cadres des métiers des activités physiques et sportives et des dirigeants sur la base d'un système unifié de qualifications et de diplômes*<sup>64</sup> ».

Les biographies des intervenants suggèrent une tendance voyant dans le service public de formation le prolongement d'un système de formation de type scolaire. Si les cas développés ici ne représentent pas l'ensemble des trajectoires professionnelles des parlementaires favorables à la loi, le poids de ces acteurs et leur opiniâtreté à amender le texte en faveur d'un monopole d'État sur l'ensemble des métiers ayant pour objet la « *manipulation physique des corps*<sup>65</sup> », montre l'enjeu de voir le métier d'éducateur sportif comme un prolongement de celui de professeur d'éducation physique seule « conforme » à assurer l'intérêt général de la jeunesse.

61 Gironde, PS, instituteur.

62 Doubs, PS, principal de collège.

63 Document parlementaire, Assemblée nationale, Séance du 10 mai 1983.

64 *Ibidem*.

65 LOIRAND Gildas (1996), *op.cit*.

### 1.2.2 Un contexte politique particulier

Les prises de position, légitimant une organisation du dispositif de formation par l'État, s'inscrivent dans une posture plus générale posant l'État comme « organisateur » du champ des pratiques sportives, au nom d'une façon de penser l'État social. Il s'agira donc de montrer que les promoteurs du service public de formation projettent sur l'objet particulier de la formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif des principes de vision ignorant, ou feignant d'ignorer, le *nomos* sportif et le rôle historique des fédérations sportives privées dans la construction de l'espace des activités encadrées hors du champ scolaire pour les assujettir à une délégation de service public. Les discours des promoteurs du projet de loi, au premier chef desquels la ministre et le rapporteur de la commission de l'Assemblée nationale manifestent une représentation de l'espace institutionnel des sports déniaient au mouvement sportif fédéral compétitif un rôle particulier. Il s'agira au contraire de présenter une homogénéisation des acteurs collectifs, œuvrant de concert au développement d'un « *service public de promotion de l'éducation par les activités physiques et sportives*<sup>66</sup> », sous l'égide d'un État déléguant au mouvement sportif une partie de ses missions. La ministre mentionne ainsi de façon réitérée le fait que les fédérations, « *qu'elles soient unisports, multisports ou affinitaires [sont] chargées des mêmes devoirs et se voient reconnaître les mêmes droits*<sup>67</sup> ». En fait il s'agit de placer « *le mouvement sportif, mais aussi les autres départements ministériels, les grandes centrales syndicales, patronales ou ouvrières, les représentants des collectivités locales* » sous le coup d'une mission de service public :

*« Autre avancée dont se félicite le rapporteur : la reconnaissance d'une mission de service public à l'ensemble des fédérations et dont le contenu a été précisé par la commission. Comme le précise l'exposé des motifs, le projet de loi vise à reconnaître à chacune des fédérations sportives qu'elles soient unisport, affinitaires ou multisports, la même dignité et le même droit et à associer ces fédérations à la mission du service public de promotion de l'éducation par les activités physiques et sportives. Cette double consécration mérite d'être saluée. Admettre que les fédérations dans leur ensemble contribuent à la réalisation d'une mission de service public est significatif à un double point de vue. D'une part, c'est reconnaître à toutes les fédérations, sans discrimination, un rôle essentiel en faveur de la promotion des activités physiques et sportives. D'autre part, cela permet de redéfinir les objectifs de toute politique sportive : en ne limitant plus la mission de service public à la*

66 Document parlementaire, Assemblée nationale, Séance du 10 mai 1983.

67 *Idem*.

*grande compétition, le projet de loi réhabilite la dimension culturelle, sociale et éducative du sport. En effet, s'il est vrai que les fédérations habilitées constituent le lieu privilégié, obligé et reconnu du sport de compétition, il est également vrai que toutes les fédérations ont fortement contribué au développement du sport de masse.<sup>68</sup> »*

La loi promulguée en 1984 objective bel et bien une conception scolairiste de la formation, dans la perspective d'une filière de l'encadrement physique et sportif extrascolaire d'État, construite contre le modèle fédéral de formation. Cette conception manifeste une certaine cohérence avec le reste des dispositions qui entendent faire des fédérations des « *organismes chargés au nom de l'État de promouvoir développer et organiser les activités physiques et sportives*<sup>69</sup> ».

#### **a) le contexte de « l'ère des réformes <sup>70</sup> »**

Image objectivée d'une pensée d'État, état provisoire de l'État, la loi promulguant un monopole scolairiste sur la formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif doit aussi se comprendre dans le contexte particulier du début du mandat présidentiel de François Mitterrand et de l'institution (bien que plus tardivement) de grands services publics unifiés sur le modèle de celui proposé par Pierre Mauroy, ministre de l'Éducation nationale<sup>71</sup> appuyé par une large majorité parlementaire. Le dispositif de formation impose une sorte de réaffirmation de ce qui fait le signe distinctif de la gauche au moment du tournant de la rigueur, à la manière du « *moment d'expression d'une identité politique*<sup>72</sup> » que Annie Collovald et Brigitte Gaïti ont observée à propos de la « loi retraite » votée en 1983, que tend à confirmer la teneur de remarques telles que celle du rapporteur du projet à l'Assemblée nationale louant un texte exprimant « *la philosophie de gauche dans le domaine des activités physiques et sportives*<sup>73</sup> ». En fait la promulgation du service public de formation aux métiers du sport peut se comprendre comme faisant partie d'un dispositif

<sup>68</sup> *Ibidem*.

<sup>69</sup> CHIFFLET Pierre (2005), « *Idéologie sportive et service public en France. Mythe d'un système unifié* », Grenoble, PUG.

<sup>70</sup> LABBÉ Dominique (1990). « Des réformes à la cohabitation. Les quatre périodes du premier septennat Mitterrand », *Mots, Le nouveau vocabulaire des socialistes français*, n° 22, p. 62-79.

<sup>71</sup> La création d'un « *grand service public unifié et laïque de l'éducation nationale* », dit « *grand SPULEN* » faisait partie des 110 propositions constituant le programme du candidat Mitterrand (proposition 90).

<sup>72</sup> GAITI Brigitte, COLLOVALD Annie (1990), *op.cit.* p. 16.

<sup>73</sup> Document parlementaire, Assemblée nationale, seconde séance du 11 avril 1984.



d'État tel que l'entend Foucault<sup>74</sup>. Cela implique de resituer l'ambition de construire la formation « *comme un domaine spécifique dans le social* » dans une forme étatique particulière, en insistant sur le fait que « *pendant la même période, d'autres institutions se formèrent qui traversaient des processus semblables*<sup>75</sup> ». La proposition formulée par Edwige Avice dans son projet de loi s'inscrit en effet dans un contexte politique particulier, celui du début du premier mandat de François Mitterrand, qui voit au moins jusqu'à la constitution du troisième gouvernement de Pierre Mauroy, une politique volontariste dont on trouve les fondations dans les 110 propositions au programme du candidat Mitterrand. Elles font écho dans les mots du rapporteur de la loi pour l'Assemblée nationale au nom de la commission des affaires culturelles, sociales et familiales, Georges Hage y soutenant le projet de loi de la ministre :

« Une loi nouvelle est nécessaire en un mot pour exprimer une volonté politique contribuant dans ce domaine au changement, conformément aux engagements pris par le Président de la République. Il faut que ce texte soit en pleine cohérence avec les autres mesures prises pour amorcer le changement dans la vie sociale et culturelle. D'autres lois ont, en effet, été votées avec lesquelles celle-ci peut s'articuler, qu'il s'agisse des textes relatifs à la décentralisation, aux droits nouveaux des travailleurs, à l'enseignement supérieur, à la formation professionnelle ou à l'extension du secteur public.<sup>76</sup> »

Elle n'est pas sans ignorer tout ce que cette remarque peut avoir de critique, de la part du député communiste au moment où le « *tournant de la rigueur* » dans le secteur économique attirera de vives critiques de la part du parti communiste français, et le refus des ministres communistes de participer au gouvernement de Laurent Fabius « *pour ne pas cautionner une politique de rigueur qui impliquerait des licenciements et le recul du pouvoir d'achat*<sup>77</sup> ». Malgré tout elle suggère la réorganisation amorcée du système éducatif par la création de grands « *services publics* » contrôlés par l'État dans différents secteurs d'activités (le sport, l'enseignement supérieur, l'École, la formation professionnelle) et associant les « *partenaires concernés*<sup>78</sup> ». La loi instaure en effet un

74 Voir notamment FOUCAULT Michel (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.

75 SVERRE Raffnsøe (2008), « Qu'est-ce qu'un dispositif ? L'analytique sociale de Michel Foucault », *Symposium : Revue canadienne de philosophie continentale*.

76 Document parlementaire, Assemblée nationale, Séance du 11 avril 1984.

77 PROST Antoine (1996), *Petite histoire de la France au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Armand Colin.

78 « Pour la formation de tous les cadres de l'État et des collectivités locales, dans l'institution scolaire et hors de l'école, la mise en place d'un grand service public de formation associant, à responsabilité égale, les établissements de l'Éducation nationale et les établissements du ministère du temps libre, de la Jeunesse et des Sports, associant aussi tous les partenaires concernés (fédérations sportives, organisations syndicales,

« *service public de l'enseignement supérieur [comprenant] l'ensemble des formations postsecondaires relevant des différents départements ministériels*<sup>79</sup> » dont une des fonctions est de « *contribuer à la réduction des inégalités sociales et culturelles et à la réalisation de l'égalité entre les hommes et les femmes en assurant à toutes celles et à tous ceux qui en ont la volonté et la capacité l'accès aux formes les plus élevées de la culture et de la recherche* ». S'inscrivant en réaction à la loi Faure<sup>80</sup> instaurant une logique de concurrence et dressant « *les unes contre les autres les différentes catégories d'enseignants* » et suite à la loi du 21 juillet 1980<sup>81</sup> abrogeant les dispositions de celle-ci (soutenu et rapporté au nom de la commission des affaires sociales par le député Georges Hage), le projet présenté par Alain Savary « *a pour ambition d'assurer la cohérence de l'ensemble des enseignements supérieurs quant à leur finalité [dans la mesure où] les universités et les écoles ont des missions identiques. Elles sont tendues vers la même triple finalité : intellectuelle et culturelle, sociale, économique. Il leur faut prendre conscience de cette communauté des tâches et de la vanité des querelles*<sup>82</sup> ». « *Tous ceux qui participent à la vie et au développement des institutions de l'enseignement supérieur doivent, par principe, être associés à leur gestion. Ils doivent l'être au sein de conseils dont la composition et le rôle sont adaptés aux compétences des uns et des autres.* » Il sera adopté le 26 janvier 1984. Parmi ces grands services publics, l'un d'eux est directement issu des propositions du candidat de la gauche unifiée à la présidentielle, la 90<sup>e</sup><sup>83</sup>, qui propose la création d'« *un grand service public, unifié et laïc de l'Éducation nationale* ». Ce projet sera abandonné le 14 juillet 1984, au moment où celui concernant les métiers du sport est adopté par le parlement le 16 juillet 1984, soit la veille de la démission du pensionnaire de la rue de Grenelle, Alain Savary, puis du Premier ministre Pierre Mauroy, provoquant la dissolution du gouvernement et le transfert de Edwige Avice au ministère de la Défense. Il portait l'ambition d'une réappropriation par les institutions de l'État de l'enseignement

*collectivités territoriales) à la définition et à la mise en œuvre des contenus, doit devenir le garant de la qualité des cadres de notre pays.* » Présentation du projet de loi par la ministre de la Jeunesse et des Sports Edwige Avice. Document parlementaire, Sénat, séance du 10 mai 1983.

79 Loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur dans son article premier.

80 Loi n° 68-978 du 12 novembre 1968 d'orientation de l'enseignement supérieur.

81 Loi n° 80-564 du 21 juillet 1980 modifiant les articles 13,14 et 15 de la loi d'orientation de l'enseignement supérieur du 12-11-1968.

82 Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale. Document parlementaire, Assemblée nationale, première séance du 24 mai 1983.

83 Proposition 90 : « *Un grand service public, unifié et laïque de l'Éducation nationale sera constitué. Sa mise en place sera négociée sans spoliation ni monopole. Les contrats d'association d'établissements privés, conclus par les municipalités, seront respectés. Des conseils de gestion démocratiques seront créés aux différents niveaux.* »

primaire, le ministère de l'Éducation nationale par le biais des « *établissements d'intérêts publics* » imposant aux écoles privées un projet d'établissement et affichant la volonté de fonctionnariser les enseignants de l'école privée<sup>84</sup>. Les orientations correspondant au début du premier mandat de François Mitterrand s'inscrivent enfin dans le secteur de la formation professionnelle. Philippe Garraud précise ainsi que « *confronté [au problème de l'exclusion d'une partie de la jeunesse] le gouvernement, à partir de l'ordonnance de 1982 et divers textes ultérieurs, a manifesté sa volonté de mener une action de régulation et de favoriser l'insertion professionnelle des jeunes en difficulté*<sup>85</sup> ». Elle est concrétisée par la création d'une institution d'État autonome spécifiquement destinée aux questions de formation professionnelle : le ministère de la Formation professionnelle. Créée en 1981, elle vient en lieu et place d'un secrétariat d'État existant depuis 1976 et placé sous la tutelle du ministre de l'Éducation nationale dans le gouvernement précédent. Le secteur de la formation devient une affaire d'État à part entière (le ministre dispose d'un budget propre et d'une place permanente au conseil des ministres). Qualifié « *[d'] effort sans précédent, en même temps qu'une démarche nouvelle en rupture avec ce qui avait été réalisé par le passé*<sup>86</sup> », le projet de loi proposé par le ministre Rigout est aussi exemplaire d'un « esprit de la loi », porté sur la mutualisation des structures du secteur sous l'égide d'un service public de formation professionnelle et se prévenant de tout étatismisme grâce au processus de concertation :

*« Le monde de la formation professionnelle est divers et d'une grande richesse. Le choix délibéré de ce projet de loi est de respecter cette diversité, le pluralisme des organismes de formation. Plus, nous devons en faire mieux qu'hier une force, afin qu'à tous les niveaux de la société se mettent en place des politiques de formation au plus près des besoins sociaux et économiques, mais il est nécessaire que le service public et parapublic joue un rôle particulièrement actif dans cette compétition. S'agissant de formation des hommes et de qualification, les actions politiques, économiques et sociales menées ne peuvent réussir que si elles associent étroitement, dès le stade de leur élaboration, tous les partenaires concernés<sup>87</sup> »*

84 PROST Antoine (2007), « 1984 : l'échec du grand service public unifié et laïque », in « *Regards historiques sur l'éducation en France XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles* », Paris, Belin.

85 GARRAUD Philippe (1985), « Insertion professionnelle des jeunes, action volontaire et régulation publique », *Revue française de science politique*, 35<sup>e</sup> année, n° 4, pp. 683-704.

86 RIGOUT Marcel (1983), « *L'autre chance, un métier pour réussir* », Paris, Les Éditions sociales.

87 Rigout Marcel lors de la présentation du projet de loi. Document parlementaire, Sénat, première séance du 12 octobre 1983.

Le propos n'étant pas ici de reconstruire la politique menée par les gouvernements successifs au début du premier mandat de François Mitterrand, nous n'irons pas plus loin dans la mise en évidence de dispositions légales manifestant des « *processus semblables* », d'autant que les discours ne constituent qu'une infime partie d'un dispositif. Ils ne permettent pas en tant que tel de caractériser les pratiques à l'œuvre. Cette vue d'ensemble montre néanmoins que le dispositif de formation mis en œuvre au milieu des années 1980 trouve sa place dans une stratégie plus globale d'intervention de l'État au travers de ministères spécifiques dont les marges d'intervention ne sont pas homogènes<sup>88</sup>. Les critiques dont il fera l'objet dès 1984 et sa déconstruction progressive à partir de 1992 suggère néanmoins « *la faible puissance du gouvernement socialiste face à un État déjà profondément transformé et à des élites depuis longtemps libéralisées qui ne croient plus à ce qui devient dès lors un "âge d'or" keynésien* <sup>89</sup> ».

## **b) Des critiques inaudibles**

L'adoption en 1984 d'un dispositif de formation scolaire s'inscrit donc dans un ensemble de conditions favorables, qu'il s'agisse du choix du rapporteur de l'Assemblée nationale ou des orientations politiques du début du mandat de François Mitterrand. Il faut ajouter naturellement la structure parlementaire encline, à cette période, à l'adoption des textes gouvernementaux. Au sortir des élections législatives de 1981, le parti socialiste au pouvoir compte 266 sièges, les communistes 44 pour un total favorable au gouvernement estimé à 333. Le Rassemblement Pour la République, première force d'opposition en compte lui 85 et l'Union pour la Démocratie française 62. La conjonction de ces facteurs explique que se soit imposé un principe d'État donnant au ministère de la Jeunesse et des Sports le monopole de l'organisation des formations aux métiers du sport et de la délivrance des diplômes y donnant accès.

<sup>88</sup> Ainsi l'échec de la création d'un grand service public, unifié et laïque de l'Éducation nationale doit beaucoup à la résistance du mouvement de l'école libre majoritairement catholique auquel se rallia une partie de la petite bourgeoisie laïque disposée à voir dans l'école privée un « *enseignement de la seconde chance, le seul moyen d'échapper à l'orientation devenue contraignante dans le secteur public* ».

<sup>89</sup> GAÏTI Brigitte (2014), « L'érosion discrète de l'État-providence dans la France des années 1960. Retour sur les temporalités d'un "tournant néo-libéral" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 201-202, p. 71.

Ce succès ne doit pas toutefois masquer les critiques formulées tout au long des débats par des parlementaires et par la commission des affaires culturelles du Sénat qui, se faisant les porte-parole du mouvement sportif et des associations, se montrent « *hostile [s] à ces dispositions qui excluent toute participation des établissements privés à la formation des cadres sportifs*<sup>90</sup> » et portent l'idée d'un sport éducatif avant tout. Moins proches du milieu éducatif, proches de la petite entreprise privée, ils revendiqueront une participation du mouvement sportif associatif « *à la conception du système de formation, aux moyens choisis pour sa mise en œuvre et au contrôle des qualifications données par l'État*<sup>91</sup> ». Thuriféraires du *nomos* sportif, ils se feront forts de critiquer la mainmise des enseignants d'éducation physique sur la rédaction du texte. Le porte-parole du RPR à l'Assemblée, Christian Bergelin, patron repreneur de l'entreprise familiale de transport et futur secrétaire d'État à la jeunesse et aux sports sous le gouvernement Chirac deux ans plus tard, proposera ainsi « *une formation de haut niveau pour les éducateurs ou entraîneurs chargés de l'encadrement des athlètes.[permettant]de sortir de pratiques corporatistes, au bénéfice de l'intérêt de plus en plus marqué de la jeunesse pour le sport*<sup>92</sup> ». Le député Étienne Pinte<sup>93</sup>, également membre du RPR portant « *la connaissance du sport de haut niveau [comme] seule référence* » militera pour que « *les formations destinées au monde associatif [...] ne s'alignent pas obligatoirement sur des formations du passé ayant abouti à l'absentéisme des cours d'EPS, mais tiennent compte des motivations sportives des jeunes et de la nécessité d'une représentation honorable de notre jeunesse dans les compétitions internationales*<sup>94</sup> ». À ces critiques s'ajoutent celles fustigeant les effets du monopole du brevet d'État sur la régulation du marché du travail. Lors de l'examen de l'article 31 en première lecture au Sénat, le sénateur centriste Guy De la Verpillière<sup>95</sup> sollicite l'inscription des brevets fédéraux dans la liste des titres permettant l'accès au métier. Le rapporteur de la commission des affaires culturelles au Sénat propose un amendement visant à élargir aux diplômes, non seulement délivrés, mais aussi « *reconnus* » par l'État, les attributs nécessaires à l'accès au métier, il entend ainsi promouvoir un système d'équivalence avec d'autres diplômes, fédéraux par exemple<sup>96</sup>.

90 Document parlementaire, Sénat, séance du lundi 20 mai 1984.

91 Document parlementaire, Christian Bergelin, Assemblée nationale, seconde séance du 11 avril 1984.

92 *Idem*.

93 Yvelines, RPR, haut fonctionnaire. Il fut notamment adjoint aux sports à la mairie de Versailles et rapporteur du budget JS pour le RPR.

94 *Ibidem*.

95 Ain, UDF, agriculteur (propriétaire terrien).

96 Document parlementaire, Sénat, séance du 10 mai 1983.

Pour lui le premier alinéa doit inclure cette précision. Contrairement à la reconnaissance acceptée par la ministre concernant l'encadrement indemnisé, il s'agit ici d'offrir la possibilité aux brevetés fédéraux d'exercer contre une rétribution contractualisée. C'est au nom des petites structures qui n'emploient leurs éducateurs que quelques heures que ces parlementaires prônent la diversité des titres autorisant l'exercice rémunéré de l'encadrement sportif : *« Je voudrais être certain que ce brevet sera reconnu et que les entraîneurs de petits clubs sportifs ne devront pas obligatoirement être titulaires d'un diplôme national, même s'ils sont rémunérés<sup>97</sup> »* soutient celui qui entend rendre voix aux *« communes rurales de faible importance qui font appel à des moniteurs – c'est un grand mot – ne possédant qu'un brevet fédéral<sup>98</sup> »*. Le député Jacques Blanc<sup>99</sup> enfin, revendiquera aussi la reconnaissance des brevets fédéraux, au nom de la spécificité du marché associatif sur un mode de justification de type industriel<sup>100</sup>, arguant de cette reconnaissance au nom de l'efficacité de fonctionnement de l'espace des pratiques encadrées :

*« L'article 31 fournit encore l'exemple d'une approche théorique effectuée par des gens enfermés dans une idéologie et incapables de voir les réalités. Ne souriez pas, madame la ministre. Je peux vous emmener dans une association où l'on pratique le canoë-kayak, le tir à l'arc et le cyclotourisme. Pendant l'été, de nombreux jeunes viennent s'initier à ces activités. À côté de moniteurs responsables, on trouve des jeunes qui, par exemple, ont leur capacité d'initiateur de canoë-kayak. Ce n'est pas un "diplôme français défini et délivré par l'État". Ils ont malgré tout une compétence. Avec ce projet, vous leur interdisez toute activité, même saisonnière ou accidentelle, dès lors que l'initiation des jeunes se fait contre rémunération, laquelle est versée à l'association et non à la personne. Vous aboutissez à un système complètement bloqué qui ira à l'encontre de votre objectif : assurer le développement maximum des activités physiques et sportives. Ne nous faites pas dire qu'il ne faut pas accomplir un effort pour assurer le développement des formations et permettre à ceux qui ont consenti l'effort pour acquérir cette formation de trouver des débouchés et du travail. Vous savez comme nous qu'aujourd'hui ce n'est pas le problème. Le problème c'est que nous manquons de jeunes suffisamment qualifiés, titulaires de diplômes d'État. Quels que soient leurs efforts, il se passera encore pas mal d'années pendant lesquelles il faudra, pour faire fonctionner l'ensemble des associations, faire appel à des jeunes qui ne possèdent pas ces diplômes d'État, mais dont la compétence est reconnue, sous la responsabilité, c'est vrai, des associations. Par l'article 31, vous allez remettre en cause la capacité d'un grand nombre d'associations de prendre en charge les jeunes. On peut comprendre votre objectif, mais vous allez casser un élan qui s'était créé dans ce pays et vous allez empêcher un certain nombre de jeunes de bénéficier de ces initiations à des activités sportives. Les fédérations avaient fait des efforts pour former des jeunes. Certes, je ne nie pas la nécessité d'aller plus loin et d'accroître le nombre des diplômes d'État. Mais il y a des disciplines dans lesquelles ils n'existent pas. Vous allez*

97 Document parlementaire. Guy De la Verpillière, sénateur, Sénat, séance du 10 mai 1983.

98 *Idem*.

99 Lozère, UDF, médecin généraliste.

100 BOLTANSKI Luc, THEVENOT Laurent (1991), *« De la justification, les économies de la grandeur »*, Paris, Gallimard.

*enfermer les fédérations et les associations, dans des contraintes législatives rigides. Cela se retournera contre les associations. Vous pouvez continuer à hausser les épaules, comme vous le faites depuis le début de cette soirée : vous ne nous impressionnez pas ! Je vous donne rendez-vous sur le terrain. Vous mettez en cause la capacité d'un grand nombre d'associations de poursuivre leur mission.<sup>101</sup> »*

Cette diatribe violente met ainsi en cause le fonctionnement même de l'État, sa légitimité à intervenir dans le champ des pratiques sportives encadrées et à le réglementer. Elle montre que l'instauration d'un monopole sur les formations, s'appuyant sur le brevet d'État, fait l'objet, dès la discussion du projet, de critiques. Celles-ci n'auront pas infléchi toutefois l'orientation scolairiste de la loi. En 1984, leurs locuteurs ne seront pas parvenus à constituer le monopole du ministère comme un problème collectif.

## **2. L'intervention de l'État comme problème collectif**

Le service public de formation, dans un contexte de monopole du brevet d'État d'éducateur sportif, s'impose comme une conception scolairiste de la formation réalisée dans un premier temps, par l'obligation de posséder un diplôme d'État, puis par un mode d'évaluation des titres spécifiques au ministère. Cette contestation d'une manière de faire l'État sera réparée<sup>102</sup> avec la fin du monopole du ministère dans l'organisation des formations en 1992 et des modes de désignation des attributs nécessaires entre 2000 et 2003. Bien que certains parlementaires aient pointé, comme on l'a vu plus haut, le problème du monopole du ministère, leurs critiques sont restées sans effets. Dominique Linhardt, montre qu'une mise à l'épreuve de l'État dépend de la capacité des agents à le construire comme un problème collectif<sup>103</sup>, à faire en sorte que « *l'État ait lui-même d'abord été constitué en ennemi*<sup>104</sup> » du bien commun. On montrera que, bien qu'elle soit contestée, la remise en question de l'organisation par le ministère des conditions d'accès au métier ne devient effective que lorsqu'elle se voit considérée comme la cause d'une défaillance dans le fonctionnement du marché de l'emploi. Les parlementaires et les

101 Document parlementaire. Jacques Blanc, député, Assemblée nationale, séance du 13 avril 1983.

102 La phase de réparation est celle « *au cours de laquelle [les] dispositifs sont réévalués, reconfigurés, rendus conformes à ce qui est attendu d'eux* » LINHARDT Dominique (2008), *op. cit.*

103 Sur la constitution de l'État en problème collectif et de l'épreuve qui en résulte voir : LINHARDT Dominique (2008), *op. cit.*

104 LINHARDT Dominique (2008), *op. cit.*

ministres en charge des sports mettent ainsi en cause la capacité du diplôme d'État à répondre à une demande sociale. Pour autant il ne s'agira pas de disqualifier le diplôme d'État, mais de reconsidérer sa place au regard d'un usage corporatiste. Cette disqualification ne devient possible toutefois qu'à la faveur de deux conditions : la recomposition des missions de l'État social autour des questions de l'accès à l'emploi d'une part, le développement du marché de l'emploi à partir des années 1980 qui transforme les représentations d'un marché homogène, d'autre part. Pour comprendre la politique de l'État en faveur d'une recomposition du rôle du ministère sur l'habilitation d'organismes privés et la délivrance des diplômes, « *il faut savoir comment se présentent les différentes prises de position sur le problème et les rapports de force entre leurs défenseurs*<sup>105</sup> ».

Cette mise à l'épreuve de la capacité de l'État à aller dans le sens du bien collectif de la société n'a pu apparaître comme légitime qu'à partir du moment où les critiques ont pu s'inscrire dans une forme d'argumentaire valable, c'est-à-dire en inscrivant les questions de formation et d'encadrement dans des enjeux dépassant le « *cas particulier* » des associations sportives compétitives pour s'inscrire dans le cadre de « *l'intérêt général*<sup>106</sup> », incarné dans les formes renouvelées de l'État social dans la lutte contre le chômage, et de la réforme de l'État. La critique prend alors la forme d'une mise à l'épreuve d'un système de formation incapable de satisfaire une demande sociale issue du mouvement sportif privé, mais aussi inefficace à constituer une « *réponse ou [à accompagner] d'autres politiques dans des secteurs connexes à l'éducation et à la formation*<sup>107</sup> ». Ainsi, l'épreuve d'État que constitue le vote d'une nouvelle loi permet de mieux comprendre les enjeux de la transformation des attributs nécessaires à l'accès au métier. Les revendications d'une plus grande autonomie des fédérations à qualifier leurs cadres professionnels n'avaient pas eu d'écho dans l'espace parlementaire lorsqu'il s'agissait de dénoncer l'ingérence socio-éducative dans le *nom* sportif ou de contester les « *penchants dirigistes [du] Gouvernement*<sup>108</sup> ». Les justifications civiques<sup>109</sup> opposant aux

105 BOURDIEU Pierre (2000), *op.cit.*

106 BOLTANSKI Luc, DARRÉ Yann, SCHILTZ Marie-Ange (1984), « *La dénonciation* », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 51, p. 3-40.

107 Pour Beillerot et Collette, « *les politiques affirmées et mises en œuvre proviennent principalement [...] d'engagements idéologiques et politiques [...] de la réponse ou de l'accompagnement d'autres politiques dans des secteurs connexes à l'éducation et à la formation [...] du traitement des supposées demandes sociales ou des pressions et des opinions* ». BEILLEROT Jacky, COLLETTE Sandrine (2003 a), *op. cit.*, p. 170.

108 Document parlementaire, Christian Bergelin, député, Assemblée nationale, séance du 10 mai 1983.

109 BOLTANSKI Luc, THEVENOT Laurent (1991), *op. cit.*



revendications singulières du mouvement sportif des mesures justifiées par la « *prééminence du collectif*<sup>110</sup> » visant « *[à transformer] durablement le sport français et lui permettre de disposer des cadres dont il a de toute urgence besoin*<sup>111</sup> », se verront toutefois disqualifiées en 1992 au profit d'une transformation de l'argumentaire permettant de désingulariser les revendications en leur assignant une dimension socio-économique. C'est en effet en polarisant la question sur l'ajustement du brevet d'État (et plus généralement de son organisation par le ministère) à un espace représenté comme un marché du travail potentiel que sera rendue possible une critique valable. Entre 1992 et 2003, le travail des partisans de la fin d'une organisation de la formation et de la diplomation par les agents du ministère visera donc à montrer que l'État, censé être le garant de l'intérêt général « *apparaît comme y contrevenant*<sup>112</sup> » du moment qu'il fait obstacle au développement de l'emploi.

On montrera donc d'une part la manière dont la figure de l'État actualisée dans un ministère organisateur s'est vue constituée en problème collectif une première fois en 1992 à propos du monopole des brevets d'État, et une seconde fois en 2000 à propos du mode de désignation des titres. Les revendications portées par les parlementaires en 1984 se sont faites au nom d'une autonomie du *nomos* sportif contre l'ingérence des partisans d'une éducation physique par le sport ; celles qui président en 1992 à la mise à l'épreuve du dispositif de formation institué en 1984 se font sur la base d'un désajustement vis-à-vis de l'emploi. On s'attachera dans un premier temps à montrer que la disqualification du ministère sur le monopole du diplôme d'État puis du mode de désignation des titres privés a pris la forme d'une critique de l'efficacité du dispositif au regard des finalités d'emploi sur le modèle d'une critique industrielle du monde civique<sup>113</sup>. La rhétorique sociale s'est appuyée sur un argumentaire érigeant l'adéquation entre la formation et l'emploi comme solution à la régulation d'un espace social s'imposant comme un marché du travail original. Il s'agira ensuite de montrer que la critique d'un État organisateur des pratiques de formation et de diplomation s'inscrit dans un contexte politique voyant se recomposer les formes légitimes d'intervention de l'État et la « *sphère de compétence du gouvernement*<sup>114</sup> ».

110 BOLTANSKI Luc, DARRÉ Yann, SCHILTZ Marie-Ange (1984), *op. cit.*

111 Edwige Avice, ministre de la Jeunesse et des Sports. Document parlementaire, Sénat, Séance du 10 mai 1983.

112 LINHARDT Dominique (2008), *op.cit.*, p. 19.

113 BOLTANSKI Luc, THEVENOT Laurent (1991), *op. cit.*

114 FOUCAULT Michel (2004), « *Naissance de la biopolitique, cours au collège de France 1978-1979* »,

## 2.1 Une critique industrielle du monopole de l'État : le problème de l'adéquation formation-emploi

Le désajustement entre les caractéristiques du titre et des postes a été analysé par Loirand<sup>115</sup>, montrant que jusqu'en 1984 l'enjeu des formations n'était « *pas tant la formation professionnelle que la formation d'habitus plus ou moins conformes à l'idéologie professionnelle des enseignants d'EPS* ». Notre propos tendra ici à montrer qu'à ce point de vue, constitué en pensée d'État, s'en est substitué un autre, inverse, prônant une formation ajustée aux caractéristiques des postes disponibles sur le marché du travail à partir du moment où les conditions appropriées advinrent.

### 2.1.1 Un dispositif inadapté

Alors que le monopole du brevet d'État s'impose en 1984, sous couvert d'une justification de type civique visant la protection du pratiquant citoyen grâce à une « *irremplaçable formation d'État offrant toutes les garanties pédagogiques et techniques* », les discours dominants lors des débats parlementaires précédant le vote des lois à partir de 1992, s'appuieront sur une rhétorique sociale<sup>116</sup> empruntant à un mode de justification rationnel en finalité, jugeant de la légitimité du dispositif en fonction de son « *efficacité*<sup>117</sup> », à produire des travailleurs ajustés aux emplois proposés. Il s'agit donc, d'une part, d'évaluer la capacité de la situation de monopole « *à répondre utilement aux besoins* », à incarner une certaine grandeur en étant « *opérationnels* ». Il s'agit aussi, d'autre part, de montrer la condition de « *petit* » d'un système qui s'accommode d'une « *mauvaise utilisation des capacités* » et qui n'utilise pas les potentielles solutions incarnées par les formations fédérales. La ministre Frédérique Bredin, comme les rapporteurs des commissions, dressent ainsi le même constat d'un dispositif dont la transformation résulte de son inadaptation.

Paris, éd. Gallimard/le Seuil.

115 LOIRAND Gildas (1996), *op. cit.*, p. 219.

116 Sur l'emploi du terme et son utilisation dans les discours politiques voir LOIRAND Gildas (2016), « L'arbitre rémunéré : un exclu de la société salariale », *Marché et organisations*, n° 27, p. 107.

117 Boltanski et Thévenot définissent l'efficacité comme la « *liaison régulière entre une cause et un effet* ». BOLTANSKI Luc, THEVENOT Laurent (1991), *op. cit.*

Pour autant, les arguments avancés diffèrent en fonction de la position des protagonistes. La ministre et le rapporteur de la commission de l'Assemblée nationale mettent cette inadaptation au compte de « *l'évolution et [de] la diversité des pratiques sportives [...] qu'il s'agisse du tourisme sportif ou d'actions d'insertion par le sport*<sup>118</sup> », de leur « *démocratisation*<sup>119</sup> » créant de « *multiples nouveaux besoins d'encadrement*<sup>120</sup> ». L'enjeu est ainsi « *l'adaptation des métiers du sport* » qui « *oblige à s'interroger sur l'adaptation des règles existant en matière d'enseignement et d'encadrement des activités sportives*<sup>121</sup> ». Pour la ministre et le rapporteur, tous deux militants actifs du parti socialiste<sup>122</sup>, il ne s'agit pas de remettre en question un dispositif symbolique de la période d'accès au pouvoir de la gauche, mais de concentrer le propos sur les transformations de l'espace des pratiques sportives, manière de « *sauver la face*<sup>123</sup> » alors même que différentes enquêtes ont montré qu'une partie des postes n'a jamais été pourvue par des diplômés d'État. L'expression d'une grandeur industrielle est réalisée dans la capacité d'un État à s'adapter aux nouvelles conjonctures. Ces prises de position doivent être replacées dans le cadre spécifique du théâtre parlementaire et des enjeux de positionnement propres au champ politique. Les orientations politiques des deux socialistes, leur inscription dans le courant « modernisateur » incarné par Laurent Fabius<sup>124</sup> laissent penser que cette inclinaison à voir l'État comme le seul organisateur des pratiques sociales relève de la critique industrielle d'une forme civique de gouvernement « *gardant la marque du passé*<sup>125</sup> », privilégiant « *l'abandon des particularismes* » civiques au profit de « *l'efficacité* » industrielle.

Pour le rapporteur de la commission sénatoriale François Lesein<sup>126</sup> au contraire, si le constat d'une « *explosion et [d'une] diversification des activités et des loisirs sportifs* »

118 Document parlementaire, Frédérique Bredin, ministre de la Jeunesse et des Sports, Sénat, séances du 11 et 12 juin 1992.

119 Document parlementaire. Thierry Mandon, rapporteur, Assemblée Nationale, séance du 19 mai 1992.

120 Document parlementaire, Frédérique Bredin, ministre de la Jeunesse et des Sports, Sénat, séances du 11 et 12 juin 1992.

121 Document parlementaire. Thierry Mandon, rapporteur, Assemblée Nationale, séance du 19 mai 1992.

122 Frédérique Bredin a exercé le poste d'attachée au ministère de la Culture de Jack Lang sous le gouvernement de Pierre Mauroy puis a été élue, sous la bannière du Parti Socialiste, députée de Seine Maritime entre 1989 et 1991. Thierry Mandon, militant socialiste depuis 1981 est un des animateurs du club « espaces 69 » proches du courant fabiusien.

123 GOFFMAN Erving (1974), « *Les rites d'interaction* », Paris, Éditions de Minuit, coll. Le sens commun.

124 SAWICKI Frédéric (1994), « Laurent Fabius : du Giscard de gauche au socialiste moderne. Analyse de la formation d'une identité politique », *Pôle Sud*, n° 1, Biographies et politique, p. 35-60.

125 BOLTANSKI Luc, THEVENOT Laurent (1991), *op. cit.*

126 Aisne, RDSE, médecin.

est souligné, c'est pour faire la critique d'un « *État [qui] n'a jamais pu occuper le terrain qui lui est théoriquement réservé depuis 1975, [qui] n'a jamais pu gérer le monopole qui lui a été alors reconnu, ni adapter l'offre de diplômés à la demande*<sup>127</sup> ». Pour le sénateur centriste, élu local par ailleurs, il s'agit bien de dénoncer le monopole en insistant sur « *les signes négatifs de la grandeur* » caractérisés dans le monde industriel par une « *mauvaise utilisation des capacités* ». Il se livre alors, dans son rapport au projet de loi comme dans la présentation qu'il en fait devant les parlementaires, à une mise en avant de ses effets dysfonctionnels :

*« Nous savons bien que la situation est devenue intenable. L'État n'a jamais pu occuper le terrain qui lui est théoriquement réservé depuis 1975. Il n'a jamais pu gérer le monopole qui lui a été alors reconnu, ni adapter l'offre de diplômés à la demande créée par l'explosion et la diversification des activités et des loisirs sportifs. Le résultat, nous le connaissons : les faux bénévoles, les travailleurs au noir, les « éducateurs stagiaires » prennent la place des brevetés d'État. La mauvaise monnaie chasse la bonne. La reconnaissance de diplômes privés, certains de qualité, bien adaptés à des fonctions auxquelles ne correspondent pas, pour l'instant, de diplômes d'État ou à des fonctions qui ne requièrent pas le même niveau de formation, est donc certainement préférable au non-droit et au désordre actuels*<sup>128</sup>.

Bien que la nécessaire rupture du monopole des brevets d'État ne soit pas justifiée de la même façon par des parlementaires proches politiquement de ses instigateurs et par un rapporteur sans attachement partisan, le constat d'une inadéquation entre les diplômes, les formations qui y conduisent, et les emplois auxquels ils destinent, domine ainsi largement le débat.

### **2.1.2 La critique d'un usage arbitraire du monopole du brevet d'État**

Le brevet d'État est donc critiqué pour son inadaptation aux caractéristiques du marché de l'emploi. La critique globale du dispositif ne donne pas toutefois finement accès aux tenants de cette critique. Si l'on postule qu'elle met à l'épreuve une forme d'État, il s'agit d'en préciser les fondements. L'analyse des discours, portant précisément sur le diplôme d'État et ses usages, permet de saisir plus finement les reproches qui lui sont

127 Document parlementaire, Sénat, séances du 11 et 12 juin 1992.

128 *Idem*.

adressés. Elle montre qu'il ne s'agit pas de disqualifier le brevet d'État en tant que tel, mais plutôt le monopole du ministère, alors même que les qualités du brevet d'État sont régulièrement rappelées. L'institution des métiers de l'encadrement sportif comme profession réglementée en 1963 et la subordination de l'exercice du métier à la possession d'un brevet d'État d'éducateur sportif à partir de 1972<sup>129</sup> ont contribué à créer des marchés fermés monopolisés par les titulaires de ces diplômes. Organisés en syndicats tels que le syndicat national des moniteurs du ski français, qui s'affirme dès 1945 comme le « *représentant efficace des intérêts des moniteurs*<sup>130</sup> », ou les différentes instances de représentation des moniteurs de tennis<sup>131</sup>, l'ouverture aux brevets fédéraux puis la fin annoncée des brevets d'État en 2000 a engendré une résistance de la part de ces groupes dont la voix est portée dans l'hémicycle dès 1992 par des parlementaires afin de préserver leur position.

Ainsi se comprennent les amendements consistant à limiter la durée de validité des titres fédéraux. Il s'agit pour ceux qui les portent de « *sauvegarder les intérêts des brevetés d'État* » en faisant planer la menace du chômage corrélative à une perte de leur monopole. Le député Denis Jacquat<sup>132</sup> comme son homologue Guy Drut<sup>133</sup> s'en font les porte-paroles lorsqu'ils défendent chacun un amendement au projet ministériel, proposant de limiter la reconnaissance des brevets fédéraux à une période de cinq ans au terme desquels l'État s'engage à créer un brevet d'État d'éducateur sportif correspondant<sup>134</sup>:

*« Les personnes diplômées d'État nous ont fait part de leur inquiétude. Les intéressés craignent, en effet, que l'adoption de l'article dans cette rédaction n'aboutisse à une prolifération des moniteurs provenant des fédérations. Madame la ministre, nous désirons savoir si les dispositions en cause ne vont pas accroître les risques de chômage pour les brevetés d'État, et, à cause de la multiplication des personnes dites diplômées de*

129 Le décret 72-490 du 15 juin 1972 portant création du BEES à 3 degrés dispose que « *nul éducateur sportif ne peut être rémunéré à ce titre s'il n'est titulaire au minimum du premier degré du brevet d'État* ».

130 GUÉRIN Jean-Paul, GUMUCHIAN Hervé (1976), « Les moniteurs du Ski français », *Revue de géographie alpine*, tome 64, n° 1, p. 5-29.

131 Bien que le syndicat national des brevetés d'État de tennis n'ait été créé qu'en 1994, deux instances représentatives, sortes de protosyndicats contribuaient à faire valoir les droits des diplômés d'État en restreignant, à la façon des relations fermées conceptualisées par Weber, l'accès à la profession par une « *appropriation durable et relativement ou entièrement inaliénable* » au profit des brevetés d'État : la fédération nationale des enseignants professionnels du tennis et « *l'amicale fédérale des enseignants professionnels* », toutes deux relativement dépendantes de la fédération française de tennis.

132 Moselle, UDF, médecin ORL.

133 Seine et Marne, RPR, professeur d'EPS et officiellement machiniste à la SNCF parallèlement à une carrière de sportif de haut niveau en athlétisme.

134 Document parlementaire, Assemblée nationale, séance du 19 mai 1992.

*fédération, provoquer indirectement une baisse de la qualité des moniteurs devant encadrer les personnes pratiquant un sport<sup>135</sup> ».*

Le député proposera un amendement limitant à cinq ans la valeur des titres privés. Évacuant les désajustements entre formation et caractéristiques des postes, qui constituent la base des critiques professionnalistes, l'argument s'appuie sur un marché du travail monopolisé par les brevetés d'État, et suppose la création de diplômes d'État dans les disciplines qui en sont dépourvues en 1992. Il se situe dans le sillage des représentations dominantes en 1984, mais fortement contestées en 1992. L'amendement proposé, « *bien qu'il réponde au souci de la commission de sauvegarder les intérêts des brevetés d'État<sup>136</sup>* », sera d'ailleurs unanimement rejeté par la commission et la ministre Bredin.

En 2000, l'annonce de la fin de l'obligation de posséder un diplôme d'État ou un titre homologué par le ministère est inscrite dans le projet de loi ministériel. Elle fera aussi l'objet d'un rappel à l'ordre par la corporation des moniteurs de ski suivi d'une réaction soutenue par l'ensemble de parlementaires, en majorité issus des secteurs montagnards, au nom de la sauvegarde de l'économie du territoire. Nous avons donc étudié les justifications de ces critiques et au nom de qui elles étaient formulées. Pour certains députés, « *la notion de diplôme reconnu par l'État est au centre du système de formation en France* », pour d'autres il est synonyme de « *valeur* ». C'est ainsi, au nom des fédérations sportives et des moniteurs de ski, que se justifient les critiques formulées par des députés dont la trajectoire permet de comprendre les prises de position<sup>137</sup>. Si le contenu de leur intervention n'y fait pas explicitement référence, la trajectoire des parlementaires et leur position politique ou sociale laissent supposer qu'ils agissent comme porte-parole de groupes particuliers tels que le comité national olympique et sportif français (CNOSF) représentant du mouvement sportif fédéral en France et le syndicat des moniteurs de ski très proche de l'École

135 *Idem*.

136 Thierry Mandon, rapporteur de la commission des affaires culturelles, sociales et familiales. Document parlementaire, Assemblée nationale, séance du 19 mai 1992.

137 Nous avons procédé à une recherche biographique sur les vingt-six parlementaires qui sont intervenus lors des débats à l'Assemblée nationale ou au Sénat, par le biais de leur fiche biographique sur le site internet des deux chambres ([www.assemblee-nationale.fr](http://www.assemblee-nationale.fr) et [www.senat.fr](http://www.senat.fr)) et dans un annuaire biographique (Dictionnaire biographique « *Who's who in France* », années 1998 à 2004) en s'intéressant à l'orientation partisane, aux différents mandats politiques et associatifs, à la profession. Nous avons étendu aux liens plus généraux avec le sport et le tourisme et en consultant par le biais de moteurs de recherche généraux les articles de presse s'y référant (moteur de recherche Google et consultation des sites du Monde ainsi que de quotidiens régionaux en fonction du mandat des parlementaires : « *La dépêche du midi* », « *Midi libre* », « *Ouest-France* », « *La Voix du Nord* », « *le Dauphiné libéré* »).

nationale de ski et d'alpinisme (ENSA), seul établissement public autorisé à former au diplôme de moniteur de ski.

Le débat sur l'exigence de diplôme et son maintien lors des débats de 2000 se concentre ainsi sur le cas des moniteurs de ski. On ne peut comprendre la revendication du maintien d'un diplôme d'État par une partie du mouvement sportif, sans penser l'équilibre des pouvoirs dans ce secteur particulier de l'enseignement, tenu par le syndicat professionnel des moniteurs de ski, et leur position dominante dans la définition, l'organisation des formations de l'ENSA et la délivrance des diplômes. Les moniteurs de l'ESF n'ont aucun intérêt, dans un secteur concurrentiel européen, à voir dévaluer le diplôme qui leur permet de contrôler la démographie professionnelle. On ne peut donc prendre cette revendication comme une volonté de rester soumis à un dispositif homogène et national, mais comme une manière de maintenir un monopole de type corporatif relativement autonome du ministère. Les parlementaires auront fort de relayer cette mobilisation en la présentant comme une atteinte à l'emploi, à la tradition et à une certaine idée de l'encadrement « à la française ». L'analyse des arguments développés par les parlementaires montre une propension à s'appuyer sur un panel d'arguments faisant sens, rendant par là même une certaine grandeur aux revendications des moniteurs de ski. Ainsi c'est avant tout l'emploi et la protection des pratiquants qui sont mis en avant, non pas pour influencer la rédaction de l'article de loi, celui-ci ayant été transformé et voté par le Sénat, et validé par l'Assemblée nationale, mais pour légitimer une décision en utilisant une grammaire visant à justifier la décision de maintenir l'obligation de diplôme du « *cas particulier* » des moniteurs de ski à « *l'intérêt général* » en la rendant plus collective. Bien qu'au moment du vote de la loi le député Christian Estrosi, au nom du groupe RPR, précise que « *personne, sur quelque banc que ce soit, n'a "récupéré" quoi que ce soit*<sup>138</sup> », leur présentation de soi comme élus « *montagnards* » avant tout, les fait s'ériger en porte-parole d'une population à laquelle ils appartiennent. Ici, « *le fait d'appartenir à un groupe d'interconnaissance [leur permet] de se positionner avantageusement dans l'espace parlementaire*<sup>139</sup> ». L'ancrage local des parlementaires est un argument utilisé pour figurer dans le débat et y peser. Ainsi du sénateur RPR de Savoie Jean-Pierre Vial<sup>140</sup> qui introduit

138 Document parlementaire. Christian Estrosi, député, Assemblée nationale, 4 mai 2000.

139 RENAHY Nicolas (2010), « Classes populaires et capital d'autochtonie. Genèse et usages d'une notion », *Regards Sociologiques*, n° 40, p. 9-26.

140 Savoie, RPR, avocat. Issu d'une famille « savoyarde depuis quatre générations », Jean-Pierre Vial a occupé différents mandats locaux dans le département : maire d'une station de ski, président du conseil général de Savoie.

son propos sur les activités en environnement spécifique « *en qualité d'élu d'un département de montagne* <sup>141</sup> », du député Alain Néri<sup>142</sup> député PS « *d'un département beaucoup plus central, le Puy-de-Dôme, qui est aussi concerné* <sup>143</sup> » par le cas des moniteurs de ski. C'est également le cas du député RPR des hautes Alpes Patrick Ollier<sup>144</sup> qui, sans être intervenu dans le débat auparavant et jouant ici le rôle de « *ténor* » lorsque l'action des moniteurs publicise le débat<sup>145</sup>, exprime longuement son soulagement suite à un amendement gouvernemental rétablissant l'exigence de diplôme dans un passage montrant tout son attachement au milieu montagnard :

*« Nous référant les uns et les autres au seul intérêt général et à la pratique du milieu montagnard, dont nous sommes issus et auquel nous sommes attachés, nous avons ressenti une grande inquiétude à l'idée que puissent être remises en cause les qualifications nécessaires pour exercer les professions de moniteur de ski ou de guide de haute montagne, lesquelles impliquent un haut degré de préparation reconnu par un diplôme d'État qui sanctionne une formation parfaitement adaptée dispensée par une école nationale que nous connaissons toutes et tous. Quand on est maire d'une station de sports d'hiver, comme je le suis, quand on pratique soi-même la haute montagne, activité sportive tout autant que ludique, on sait que cette activité, pourtant encadrée par les guides, peut être très dangereuse. [...] Quand on est responsable, quand on est officier de police judiciaire en tant que maire d'une station de sports d'hiver et qu'on est tous les jours confronté aux problèmes de risques pendant la saison d'hiver, et aussi pendant la saison d'été pour la haute montagne, on ne peut accepter que la plus grande rigueur ne soit pas appliquée à certaines professions, qu'il s'agisse de l'encadrement, des diplômes, ou de l'exercice même de ces professions. [...] Les élus locaux peuvent être ainsi sécurisés, en sachant que les personnes qui encadrent les séjours sont à la hauteur de leur tâche et qu'elles ont les qualifications et le professionnalisme requis. [...] Madame la ministre, la mobilisation du monde montagnard a été entendue. Nous vous en donnons acte et vous en remercions. Les associations montagnardes et nous tous ici, dont M. Migaud ici présent – nous nous succédons à la présidence de l'une de ces associations – sommes tous d'accord pour approuver la démarche consensuelle que traduit l'amendement du Gouvernement. Nous avons accompli un pas vers la précision que nous souhaitions apporter à l'exercice de ces professions à risques, dangereuses, dans le cadre de la spécificité montagnarde<sup>146</sup> ».*

Ces parlementaires se font les relais de l'émotion suscitée par un texte... adopté par eux en ce qui concerne l'Assemblée nationale, jouant ici à plein leur rôle de représentant de leur terre d'élection. En première lecture au Sénat, Jean-Claude Carle<sup>147</sup> donne ainsi sur le mode de l'empathie un exemple de cette implication :

141 Document parlementaire. Jean-Pierre Vial, sénateur, Sénat, séance du 31 mai 2000.

142 Puy de Dôme, PS, directeur adjoint de collège.

143 Document parlementaire. Alain Néri, député, Assemblée Nationale, séance du 4 mai 2000.

144 Hautes Alpes, RPR, professeur d'économie.

145 Sur l'entrée en scène de personnalités reconnues publiquement pour appuyer le débat lorsque celui-ci prend une dimension publique voir : GAITI Brigitte, COLLOVALD Annie (1990), *op. cit.*

146 Document parlementaire. Patrick Ollier, député, Assemblée Nationale, séance du 4 mai 2000.

147 Haute Savoie, UDF, agent technique.



*« Madame la ministre, ne dévalorisez pas cette médaille qu'ils portent avec fierté, car c'est celle des James Couttet, Emile Allais, Frison-Roche, celle qui a fait Jean-Claude Killy, les sœurs Goitschell, ou encore Picard et Crétier. C'est celle de tous ceux et toutes celles qui, aujourd'hui, derrière le président Chabert et Xavier Chappaz, sont les dépositaires des valeurs de l'enseignement du ski français et des activités de montagne, celle qui fait notre réputation d'excellence, comme vous le savez, madame la ministre. Cette médaille, madame la ministre (l'orateur montre effectivement une médaille), c'est un moniteur qui me l'a remise ce week-end en me disant : "A quoi bon la porter encore ? Demain, elle n'aura plus de valeur, puisqu'elle sera décernée à n'importe qui, par n'importe qui !" »<sup>148</sup>*

Le sénateur Jean Faure<sup>149</sup>, président du groupe sur le sport au Sénat et directeur d'un organisme de tourisme, s'appuie lui sur le discours des figures reconnues :

*« Le week-end dernier, j'ai rencontré des hommes prestigieux, comme Emile Allais, fondateur de l'école de Chamonix, comme Jean Vuarnet et Georges Joubert, qui ont contribué au perfectionnement de l'enseignement du ski français. J'ai longuement parlé avec eux de votre projet. Ils m'ont tous supplié d'intervenir auprès de vous, madame la ministre, pour vous convaincre de ne pas y donner suite sur ce point et de reconnaître l'excellence de soixante années d'expérience dans le domaine très délicat du ski et de la haute montagne<sup>150</sup> »*

Cette exposition du malaise des moniteurs, preuve à l'appui, se transforme en soulagement après l'adoption du texte au Sénat. Les députés Christian Estrosi et Patrick Ollier se font ainsi les relais du « véritable tollé dans le monde sportif, notamment chez les moniteurs de l'école nationale de ski français et les guides de haute montagne<sup>151</sup> » et fustigent a posteriori le projet initial de la ministre :

*« Nous sommes ici un certain nombre à partager les préoccupations de plusieurs professions liées à des sports représentatifs du milieu montagnard, à leur pratique comme à leur encadrement. Nous avons été extrêmement inquiets en première lecture des discussions qui ont suivi le vote d'un amendement déposé par le rapporteur et qui ont semblé – je pense qu'il y a eu une mauvaise interprétation de la volonté des uns et des autres – remettre en cause le niveau du diplôme d'État de certaines professions, notamment des moniteurs de ski et des guides de haute montagne. [...] Vous nous avez reçus, madame la ministre. Le quiproquo, si je puis dire, qui avait suscité une très vive émotion dans les milieux montagnards<sup>152</sup> »*

148 Document parlementaire. Jean-Claude Carle, sénateur. Sénat, séance des 7 et 8 mars 2000.

149 Isère, RPR, directeur d'organisme de tourisme. Il préside aussi l'ANENA, organisme « d'étude sur la sécurité des stations de montagne ».

150 Document parlementaire. Jean Faure, sénateur, Sénat, séance des 7 et 8 mars 2000.

151 Document parlementaire, Christian Estrosi, député, Assemblée nationale, séance du 4 mai 2000.

152 Document parlementaire. Patrick Ollier, député, Assemblée Nationale, séance du 4 mai 2000.

Les sénateurs Bernard Joly<sup>153</sup> et Jean Faure adoptent le même argumentaire d'un texte ayant « *particulièrement ému les moniteurs de ski et les guides de haute montagne.*<sup>154</sup> » et rappelant leur opposition au texte :

*« Le groupe du sport du Sénat, que j'ai l'honneur de présider, avait pris énergiquement position – vous vous en souvenez – en faveur du maintien de l'exigence de diplôme pour les professionnels exerçant dans des conditions spécifiques, en particulier les guides de haute montagne et les moniteurs de ski. Nous avons été rejoints par de nombreux parlementaires, issus de différentes familles politiques. À cet égard, il est regrettable que le Gouvernement ne soit revenu sur sa position initiale que sous la menace de manifestations des professionnels de la neige, une espèce de "pression de la rue", en quelque sorte je souhaite rendre hommage devant notre Haute Assemblée à ces professionnels, qui ont su défendre, parfois avec acharnement, mais toujours avec dignité, leur profession et le maintien de leur réputation de compétence, reconnue au-delà de nos frontières.<sup>155</sup> »*

Les revendications des promoteurs du maintien du diplôme comme exigence s'appuient sur la qualité de la formation des diplômés d'État. Cet argumentaire qui était celui des promoteurs du BEES au moment où se profilait l'ouverture aux brevets fédéraux est ici transposé dans un espace plus large : celui de la concurrence des travailleurs européens. C'est bien au nom d'une spécificité française et d'un diplôme d'État, gage de qualité et de compétence des travailleurs, que se forge le discours des parlementaires :

*« Nul n'ignore que la formation constitue un atout majeur du sport en France. [...] Ces professionnels bénéficient d'une formation reconnue et enviée au niveau mondial — l'Autriche et la Suisse s'apprêtent d'ailleurs à nous copier<sup>156</sup> ».*

*« Le système actuel fonctionne bien, madame la ministre, ne remettez pas en cause une formation de très haut niveau qui, autour de l'ENSA, a fait ses preuves et, comme l'a dit Jean Faure, que l'Autriche, la Suisse ou le Japon veulent mettre en place chez eux.<sup>157</sup>*

*« La formation qui est dispensée est très largement reconnue comme l'une des plus efficaces et des plus complètes en la matière. N'est-ce pas la qualité de cette formation que les pays étrangers nous ont enviée avant de nous imiter ? N'est-ce pas la raison pour laquelle la Commission européenne a accepté que cinq activités fassent l'objet d'un traitement d'exception en ce qui concerne l'application du principe général de reconnaissance mutuelle des diplômes<sup>158</sup> ».*

*« Pourquoi vouloir affaiblir un statut qui offre les meilleures garanties, les meilleures qualifications et les meilleures formations ? [...] Il n'est qu'à se rappeler l'avalanche*

153 Haute Saône, RDSE, chirurgien dentiste.

154 Bernard Joly, sénateur.

155 Document parlementaire. Jean Faure, sénateur, Sénat, séance du 31 mai 2000.

156 Document parlementaire. Jean Faure, sénateur, Sénat, séance des 7 et 8 mars 2000.

157 Document parlementaire. Jean-Claude Carle, sénateur. Sénat, séance des 7 et 8 mars 2000.

158 Document parlementaire. Jean-Pierre Vial, sénateur, Sénat, séance des 7 et 8 mars 2000.

*survenue en Autriche il y a quelque temps, où onze personnes, encadrées par des moniteurs autrichiens, ont trouvé la mort. Ce type d'accident n'est pas arrivé en France depuis des décennies, parce que nous sommes arrivés à un niveau de formation optimal. Je trouvais dommage que vous portiez atteinte à cette référence française<sup>159</sup> ».*

Reprenant la posture scolastique d'une formation homogène au diplôme d'État garante de qualité<sup>160</sup>, ils critiquent une mesure qui « *portera préjudice à l'uniformité et à la qualité de l'enseignement nécessaire pour assurer la meilleure sécurité possible à l'utilisateur<sup>161</sup>* » en ouvrant la possibilité à d'autres organismes de produire des diplômés, et revendiquent le monopole de l'ENSA dans la production des moniteurs de ski :

*« La possibilité pour d'autres ministères que celui de la jeunesse et des sports de dispenser la formation de métiers de la montagne et de l'escalade portera préjudice à l'uniformité et à la qualité de l'enseignement nécessaire pour assurer la meilleure sécurité possible à l'utilisateur. Quand on a la chance d'avoir, je le répète, la meilleure école du monde, pourquoi créer de nouvelles filières de niveau inférieur ? Elles auront des effets négatifs sur la qualité sécuritaire des prestations offertes aux pratiquants. [...] Ainsi, telle chambre de commerce et d'industrie, telle université ou tel établissement relevant du ministère de l'Agriculture pourra former et qualifier aussi bien des moniteurs de ski que des guides de haute montagne. À terme, c'est programmer la disparition de l'École nationale de ski et d'alpinisme !<sup>162</sup> »*

*« Le projet de loi modifié par nos collègues députés permettrait, s'il était adopté en l'état, à n'importe quel établissement, telle une chambre consulaire ou une université dispensant une formation aux sciences et techniques des activités physiques et sportives, STAPS, de former et de qualifier des guides de haute montagne et des moniteurs de ski. Je ne peux en aucun cas accepter une telle situation : elle est à mes yeux scandaleuse et se fait au mépris des règles élémentaires de sécurité et d'encadrement dont doivent bénéficier les pratiquants de ces disciplines à risque ; elle constitue aussi une atteinte intolérable à la compétence et au sérieux de la formation délivrée par l'école de Chamonix.<sup>163</sup> »*

La critique formulée par les parlementaires sur le monopole du brevet d'État doit ainsi être replacée dans la logique de fonctionnement de l'espace des pratiques sportives encadrées. La perspective d'une dénonciation totale de l'inadaptation du brevet d'État n'a pas de sens dans un marché construit par l'État sur le principe de la possession du BEES. Pour autant, la critique de son caractère monopolistique peut cohabiter avec la reconnaissance de ses

159 Document parlementaire. Christian Estrosi, député, Assemblée Nationale, séance du 4 mai 2000.

160 « *Je n'aurai pas l'outrecuidance, madame la ministre, de vous rappeler qu'il faut aujourd'hui sept ans pour devenir un guide confirmé et quatre ans pour devenir un moniteur de ski compétent. Cela ne s'improvise pas ! Les quelques centaines de guides et de moniteurs qui sortent chaque année de l'ENSA, l'école nationale de ski et d'alpinisme, en sont l'exemple* » dira le sénateur Jean-Claude Carle en introduction de son intervention en première discussion au Sénat 7 et 8 mars 2000.

161 Document parlementaire, Bernard Joly, sénateur, Sénat, séance des 7 et 8 mars 2000.

162 Joly, sénateur. *op. cit.*

163 Faure, sénateur, Sénat, séance des 7 et 8 mars 2000.

qualités. Le postulat sous-jacent fait ici est celui d'une critique d'un monopole du ministère associé à la valorisation d'un monopole corporatiste.

Institué comme instrument de diffusion d'un sport socio-éducatif, sur lequel il s'est construit au travers de l'éducation physique scolaire, le brevet d'État aura été « *la ressource la plus forte*<sup>164</sup> » d'une « institution faible » désireuse de conserver le monopole de la définition légitime de l'activité physique face à la concurrence des formes sportives compétitive. Privé de ce rôle au profit de sa valeur d'usage, « *utilisation de la qualification de l'individu dans son activité de travail*<sup>165</sup> », le brevet d'État apparaît désajusté à satisfaire l'ensemble des besoins en main-d'œuvre. Préservé dans son monopole pour certaines activités, il apparaît alors comme la ressource la plus forte des « corporations faibles », dans un contexte de concurrence avec d'autres organismes du secteur touristico-sportif, mais aussi face aux directives européennes d'harmonisation des qualifications. La transformation des usages du diplôme est en effet à mettre en lien avec les transformations de l'espace des pratiques encadrées professionnellement.

## 2.2 L'emploi comme justification

Les transformations de la politique publique sur l'accès aux métiers d'encadrant physique et sportif doivent beaucoup aux fonctions que lui assignent les pouvoirs publics. Construite sur le principe d'une politique de la jeunesse et de sa protection morale, elle tend à partir de la fin des années 1980 à trouver sa justification dans le cadre de la lutte contre le chômage<sup>166</sup>. Dès lors la critique faite à partir de 1992, d'une intervention quasi monopolistique du ministère en charge des sports, trouve une partie de sa justification dans l'inclinaison des agents efficients lors des débats parlementaires à mobiliser des représentations sur les formations et l'emploi proches des cadres légitimés dans le champ

164 POUILLAOUEC Tristan (2010), « *Le diplôme arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école* », Paris, éd. La Dispute.

165 POUILLAOUEC Tristan (2011), « l'inflation des diplômes, critique d'une métaphore monétaire », in MILLET Mathias, MOREAU Gilles, « *La société des diplômes* », Paris, éd. La Dispute.

166 Cette hypothèse a été mobilisée de nombreuses fois pour expliquer les transformations du dispositif d'accès à l'exercice rémunéré des métiers de l'encadrement sportif (Loirand 1996, Pierre 2013). Le propos est toutefois rarement explicité, posé comme un énoncé performatif. Le travail mené ici entend en donner un éclairage non exhaustif.

de la formation professionnelle. Les discours des fractions mobilisées pour l'ouverture du monopole du brevet d'État en 1992, comme celles proposant d'abandonner la procédure d'homologation spécifique au ministère pour intégrer une procédure impliquant les « *partenaires sociaux* », tendent ainsi à faire du secteur un vivier d'emploi potentiel. Les transformations du dispositif viseraient donc à lutter contre les désajustements entre formation et emploi censés être au cœur d'un problème de non-emploi des diplômés<sup>167</sup>.

### **2.2.1 La reconnaissance d'un secteur d'emploi complexe**

Un des facteurs expliquant la transformation des fonctions sociales assignées par l'État au secteur de l'encadrement physique et sportif rémunéré tient justement à sa reconnaissance *avant tout* comme un secteur d'emploi, constituant cette forme d'encadrement des activités physiques et sportives comme légitime à côté de l'encadrement bénévole. À l'origine de l'ingérence de l'État dans la réglementation de l'accès à l'encadrement rétribué puis rémunéré figurait en effet l'ambition de tenir pour extraordinaire une pratique moralement discutable dans un secteur historiquement construit sur l'engagement bénévole, tenant pour seule admissible les pratiques consistant en une éducation physique par le sport. C'est sur ce postulat que le monopole des brevets d'État s'est imposé en 1984. Or les discours justifiant la déconcentration du monopole vont manifester deux changements successifs dans la pensée d'État : Le premier constituera l'espace des pratiques encadrées professionnellement comme un marché de l'emploi florissant et complexe dans la définition des postes le composant, le second sera d'affirmer sa capacité à s'autoréguler, disqualifiant ainsi son organisation par une instance spécifique comme le ministère.

167 Sur la limite de cette interprétation pour le cas des pratiques sportives encadrées voir notamment LOIRAND Gildas, « Les obstacles au développement de l'emploi dans le secteur sportif », *Les emplois du sport pour le 3e millénaire : réalités, méthodes, prospective, Les carnets des STAPS*, n° 3, Université de Bretagne Occidentale. Pour une critique plus générale des perspectives adéquationnistes, les travaux fondateurs de Lucie Tanguy apportent encore un éclairage significatif.

### a) La reconnaissance du secteur comme vivier d'emploi

Les critiques de la domination du ministère dans les procédures de formation et d'homologation des titres, se sont systématiquement vues justifiées par leur inefficacité à satisfaire les besoins des employeurs tant au niveau quantitatif que qualitatif. Or, plutôt que de renforcer le dispositif des diplômes d'État existant afin de combler le manque de cadres, solution portée sans succès par le groupe communiste, le ministère et la représentation nationale ont opté pour sa transformation par l'ouverture aux titres fédéraux, affichant résolument le souci d'une ambition « *adéquationniste* ». Les réparations envisagées par les partisans professionnalistes de l'ouverture définitive des titres privés, la ministre et les deux commissions parlementaires, ont ainsi pour principe de se faire au nom de l'emploi.

Définies dans sa présentation comme un secteur proposant des « *milliers d'emplois* », les dispositions définies dans le quatrième objectif du projet de loi par Frédérique Bredin visent à « *adapter les métiers du sport à l'évolution et à la diversité des pratiques* ». Face à la similitude des constats formulés sur le monopole des brevets d'État par la ministre et les rapporteurs, la possibilité donnée aux détenteurs de titres privés d'exercer se comprend comme un ajustement aux postes du secteur. Lesein, rapporteur de la loi au Sénat fait même de l'adéquation des formations et des diplômes aux tâches effectives du métier la condition *sine qua non* de leur reconnaissance, affirmant que : « *Les mesures proposées ne peuvent cependant être acceptables que si elles garantissent le maintien d'un niveau élevé de qualité des formations et s'accompagnent d'un effort sérieux – et général – de définition des professions, des qualifications qu'elles requièrent et des formations qui permettent de les acquérir.*<sup>168</sup> ».

La reconnaissance du secteur comme un marché de l'emploi florissant s'accompagne toutefois d'une posture particulière dans laquelle seuls les titres fédéraux

168 Document parlementaire, Rapport n° 383 réalisé par le sénateur François Lesein au nom de la commission des affaires culturelles du Sénat, 1992.

doivent faire la preuve de leur adéquation avec les postes, et « *que l'on ne reconnaisse que les diplômes de qualité répondant à une demande du marché de l'emploi* » :

*« Le projet de loi, tel qu'il est rédigé, nous menace d'un autre danger : la reconnaissance "à guichet ouvert" et sur la base de critères incertains de formations qui ne répondraient à aucune demande réelle. Il nous paraît essentiel, si l'on veut éviter cet écueil, que les diplômes privés ne soient reconnus qu'en fonction de besoins réellement constatés, et selon deux critères : le niveau de formation auquel ils correspondent et les professions auxquelles ils peuvent préparer.<sup>169</sup> »*

La justification de type industriel<sup>170</sup> avancée par le rapporteur ne doit toutefois pas se comprendre comme un *aggiornamento* de la pensée d'État, reconnaissant des formations fédérales et privées conduisant à son désengagement, comme le laisse entendre son évocation du « *grand danger* » que serait leur « *reconnaissance à guichet ouvert* ». De même, l'expression d'une rationalité en finalité au principe de la reconnaissance de certaines formations « *en fonction de besoins réellement constatés* » doit être remise dans le contexte particulier des formes d'évaluation des formations privées. En effet, elle est empreinte des catégories de l'entendement scolaire, des diplômes prévalant jusqu'à la fin des années 1980 au sein de la commission technique d'homologation et de la mission du « *schéma directeur des formations* » ayant inspiré les rapports du projet de loi<sup>171</sup> composée en majorité de fonctionnaires du ministère en charge des sports (31 sur 47 experts).

Il faut en effet remettre dans le contexte plus général des modes d'évaluation des diplômes et des formations, la procédure visant à évaluer la « *demande réelle* » à laquelle doivent satisfaire les formations fédérales. Le discours du rapporteur, avec la référence explicite à la création d'un schéma de formation, s'inscrit dans la veine de ce que le ministère en charge de sports prétend mettre en œuvre depuis le secrétariat d'État dirigé

169 Document parlementaire. François Lesein, rapporteur, Sénat, séance du 11 juin 1992.

170 BOLTANSKI Luc, THEVENOT Laurent (1991),

171 Les liens entre la mission commandée par Bambuck et les dispositions de la loi Bredin ne se laissent pas appréhender si facilement que cela. Si l'on y peut voir la marque d'une ambition d'ancrer plus résolument l'organisation des formations aux « métiers du sport », en associant systématiquement une formation et un métier, dans le premier cas en soumettant la reconnaissance des formations fédérales à leur attachement à un niveau de formation, dans le second à une profession, les rapports d'attachement des deux cas reste flous : pour Loirand « *la réforme de 1992 intervient en réalité pour une large part comme le produit des réflexions conduites par les experts de la mission du schéma directeur des formations* ». Jérémy Pierre dans son travail de thèse semble faire état d'une contingence, notant même que le principe d'un « *schéma directeur des formations* » est abandonné lors du changement de ministère lorsque Frédérique Bredin succède à Roger Bambuck.

par Roger Bambuck, et la construction d'un schéma directeur des formations visant à faire concorder les formations avec la réalité de l'emploi<sup>172</sup>. Celui-ci explique que sa démarche résulte de « *l'inadaptation fréquente de tout ou partie de bon nombre de formations au regard des emplois existants*<sup>173</sup>. » Le schéma directeur identifie donc les emplois en les mettant en relation avec un des cinq niveaux de formation correspondant aux grilles élaborées pour l'ensemble des formations, sur le modèle d'une construction de la relation emploi/formation/qualification contrôlée par l'État. Fabienne Maillard, à propos de la commission technique d'homologation des titres dont s'inspirera la commission d'homologation jeunesse et sports de 1992, montrera bien en quoi ces critères reviennent à « *homologuer une formation pour ses qualités intrinsèques, sans prendre en compte son utilité sur le marché du travail* ». Sous couvert d'évaluer des formations en fonction d'un type de rationalité propre à la sphère productive, il s'agit pour les commissions et le ministère de reconnaître et d'avaliser les formations fédérales les plus proches de celles du ministère.

La posture, adoptée par les promoteurs d'une ouverture contrôlée aux titres fédéraux, résulte bien d'un compromis entre une rationalité en finalité de type civique scolaire, valorisant le modèle des formations scolaires mises en œuvre dans les brevets d'État, et une rationalité en finalité de type industriel circonscrivant les formations à une préparation aux tâches effectives du métier et mieux ajustée à la sphère productive. Les promoteurs d'une procédure d'homologation spécifique au ministère (la ministre, les rapporteurs) entendent ainsi imposer une posture professionnaliste particulière, sur le principe d'une « *certification de la compétence*<sup>174</sup> », figure du compromis entre grandeur civique et industrielle, résultant d'une mise à l'épreuve des dispositions scolaires mises en œuvre en 1984 et du développement de pratiques illégales. Celle-ci se détache en cela des mécanismes d'émergence des formations dans l'idée scolaire, dans laquelle l'État impose au marché un type de formation ou dans le cas de l'idée professionnaliste où l'État répond aux demandes des employeurs. Il s'agit ici de restaurer une situation de monopole d'État dans la désignation des attributs nécessaires en encadrant l'homologation des titres privés. Ainsi, si la perspective d'une meilleure adéquation entre les contenus des formations relatives aux titres et les tâches effectives des emplois apparaît plus résolument

172 PIERRE Jérémy (2012), *op. cit.*

173 Bambuck Roger, secrétaire d'État à la jeunesse et aux sports, intervention présentant le schéma directeur des formations, INJEP, 27 février 1991.

174 BOLTANSKI Luc, THEVENOT Laurent (1991), *op. cit.*



dans les discours, la reconnaissance des titres et le système d'homologation inventé laissent planer une certaine méfiance quant à la qualité intrinsèque des formations fédérales et à la capacité du mouvement sportif à s'autoréguler.

Construite dans la limite des matériaux analysés, on ne peut que supposer le rôle important des fonctionnaires du ministère dans la prise de position par Bredin de ne pas inscrire le dispositif dans le cadre de la loi sur l'enseignement technologique, et de privilégier la constitution d'une procédure d'homologation spécifique. La présence d'un directeur des sports issu de l'éducation physique scolaire, tout au long de l'élaboration du schéma directeur des formations puis du projet de loi, disposé à évaluer les formations à l'aune du diplôme d'État, pourrait expliquer cette avancée modérée des postures professionnalistes du ministère. Philippe Graillot occupe le poste de directeur des sports du ministère entre 1989 et 1993, direction dont relève le « *département de la réglementation et des formations* » qui s'autonomisera en 1992 dans une « *délégation à la formation*<sup>175</sup> ». Dirigeant la construction du schéma directeur des formations, impulsé sous le secrétariat d'État de Roger Bambuck dont il est chef de cabinet, il suit aussi de près « *la mise en place du professorat de sport et dans la perspective d'une meilleure adéquation aux besoins du mouvement sportif en encadrement [...] sachant que [le ministère n'en possède] à brève échéance, les moyens de les satisfaire complètement*<sup>176</sup> ». Il sera remplacé par Philippe Gautrat le 2 septembre 1993, qui portera plus résolument le discours adéquationniste<sup>177</sup>.

#### Encadré n° 2 : Philippe Graillot un directeur proche des professeurs d'EPS

D'un père commerçant et d'une mère assistante sociale, Philippe Graillot étudie au centre régional d'éducation physique et sportive de Strasbourg puis est diplômé de l'ENSEP. Il est titulaire du CAPEPS et exerce la profession de professeur d'éducation physique et sportive au lycée de Nevers puis au centre national d'éducation physique et sportive d'Alger. Il dirige en 1983 le bureau de la formation des personnels enseignants d'EPS au ministère de l'Éducation nationale, trois ans après le transfert de la discipline au ministère. Au ministère en charge des sports, il devient responsable du sport international avant de prendre la direction du département de la réglementation et des formations en 1986. À partir de 1988 il devient directeur du cabinet du secrétaire d'État Roger Bambuck avant d'être nommé la même année, et jusqu'en 1993, au poste de directeur des sports. Suite à cela, il reprendra des responsabilités dans le cadre de la formation des professeurs d'éducation physique en présidant notamment des jurys de certification au professorat

175 Décret n° 92-1471 du 31 décembre 1992

176 Entretien avec Philippe Graillot, revue EP.S, éd. EPS, n° 233, mai-juin 1990.

177 GAUTRAT Patrick (1995), « *La profession d'éducateur sportif, bilans et perspectives* », revue EP.S, éd. EP & S, n° 253, p.41.

d'éducation physique et sportive. Dans ses prises de position sur l'éthique sportive<sup>178</sup>, dont il dresse un état, appuyé par des auteurs dont la légitimité dans les formations de professeurs d'éducation physique n'est plus à faire (il cite entre autres Pociello, During ou Parlebas), il met en garde contre les dérives d'une éthique « *malmenée par la logique implacable de l'efficacité* ». Il met au rang de celles-ci « *le recours à des [technologies de plus en plus sophistiquées]* » ou « *l'achat de joueurs étrangers en football* », montrant les limites de son acceptation du nomos sportif de la spécialisation athlétique.

## **b) la reconnaissance d'une compétence du mouvement sportif et des partenaires sociaux**

Les débats sur la loi de 2000 vont ancrer plus résolument les discours dans un modèle adéquationniste. La promulgation des diplômes professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport, et leur inscription dans le giron de la loi de 1971, sa procédure d'homologation notamment, plus « *résolument au service de l'emploi*<sup>179</sup> » depuis le changement de président de la commission technique d'homologation en 1993, répond à un souci de satisfaire aux besoins des employeurs. Il s'agit donc, d'une part, de laisser la préparation et la mise en œuvre des compétences certifiées à des commissions représentatives de la branche professionnelle et des organismes privés plus proches de la sphère productive (les fédérations sportives et leurs associations sont les premiers employeurs et la ministre leur octroie, pour peu qu'elles soient agréées, un « *rôle majeur en matière de développement de l'emploi*<sup>180</sup> »), d'autre part, pour le ministère, « *le mouvement sportif est adulte [, il] doit être considéré comme un mouvement employeur, avec des salariés [;] les besoins en matière de formation, de diplômes doivent être établis en partenariat avec [lui]*<sup>181</sup> ». Ce sont là deux raisons qui nous feront postuler ici, que la promulgation du dispositif des diplômes professionnels marque l'avènement d'une perspective adéquationniste dans la relation formation-emploi, dans laquelle l'État ne se reconnaît plus la légitimité et partant, le droit, de désigner l'officiel à propos de la formation aux métiers de l'encadrement sportif. En outre, alors que la méfiance vis-à-vis de la qualité des formations privées fédérales avait présidé au raffinement<sup>182</sup> du dispositif

178 GRAILLOT Philippe (1992), « l'éthique du sport », *revue Après-demain*, Association Après-demain, n° 343-344, pe. 8-10.

179 VENEAU Patrick, MAILLARD Dominique (2007), *op. cit.*, p. 139.

180 Buffet, ministre de la Jeunesse et des Sports. Document parlementaire, Assemblée nationale, séance du 4 mai 2000.

181 Buffet, ministre de la Jeunesse et des Sports, *op. cit.*

182 Un dispositif peut susciter des résistances de la part de ceux à qui il est imposé. Le principe du

du BEES en 1992, on notera que celles-ci sont considérées en 2000 comme pleinement à même de répondre aux finalités de la formation par un ajustement plus strict des compétences validées par le diplôme et des tâches des postes.

La ministre Marie-George Buffet justifie la « *profonde rénovation de l'organisation des métiers et des qualifications* » que constitue le texte par un « *développement de l'emploi et l'amélioration qualitative des pratiques*<sup>183</sup> ». En première lecture au Sénat, lors de l'examen de l'article 32, Marie George Buffet résume ce lien privilégié entre les qualités de la formation et le marché de l'emploi : « *Qu'est-ce qui a motivé le travail de réflexion engagé sur cette question de l'encadrement sportif, de la formation et des diplômes ? Il existe un besoin d'une qualification renforcée, mais adaptée à la diversification des pratiques [...] Il convient donc de réfléchir précisément à cette question, de répondre de façon adaptée à ces problèmes en renforçant la qualification de nos éducateurs par des formations [...] Il faut désormais, avec le mouvement sportif employeur, d'autres employeurs, les représentants des salariés du mouvement sportif, les éducateurs, trouver ensemble des réponses à ce besoin de qualification*<sup>184</sup> ». La ministre ajoutera la participation des « *partenaires sociaux et les travailleurs indépendants* » dans ce qui montre une rupture avec l'implication plus parcimonieuse des acteurs du monde du travail dans le dispositif d'homologation de 1992 résolument verrouillé par le ministère et les agents de l'État.

La proposition de Buffet d'inscrire le dispositif de formation dans le droit commun de la formation professionnelle opère ainsi une rupture dans la perspective adéquationniste entre formation et emploi. Bien que la délivrance des diplômes et l'habilitation des organismes restent le fait du ministère, la définition des certifications par les acteurs de « la branche professionnelle » souligne la légitimité des acteurs privés, au premier chef les fédérations sportives et les acteurs du tourisme, à construire des formations au plus près de leurs besoins et de ceux du marché. Les textes qui suivront consisteront en un prolongement de l'action de la ministre communiste. L'inscription des diplômes au répertoire national des certifications professionnelles, la création des certificats de qualification professionnelle en particulier, introduit un poncif de l'illusion adéquationniste

raffinement consiste à prendre acte de ces dispositions limites et de les intégrer dans le dispositif de façon à ne pas rendre celui trop artificiel. Voir SVERRE Raffnsøe (2008), *op. cit.*, p. 52.

183 Buffet, ministre de la Jeunesse et des Sports. Document parlementaire, Sénat, séance du 7 mars 2000.

184 *Ibidem*.

en donnant aux partenaires sociaux la possibilité de construire leurs propres titres. « *Destinés, créés et délivrés par les partenaires sociaux, dans une branche considérée*<sup>185</sup> », ils consacrent le principe d'une préparation au métier organisée par des branches professionnelles amenées à « *produire leurs propres normes de certification*<sup>186</sup> », « *Soucieux avant tout de dispenser des savoirs directement opérationnels [qui] se retrouvent dans les pratiques d'évaluation qui privilégient les savoir-faire professionnels et pratiques*<sup>187</sup> » ».

Cette logique est légitimée par les représentations d'un marché du travail plus complexe et présenté comme moins homogène que dans les discours de 1984, dont une partie des postes est constituée « *d'emplois saisonniers ou occasionnels* », emplois « *qui étaient auparavant couverts par les diplômes fédéraux*.<sup>188</sup> ». Le propos du rapporteur de la loi, par ailleurs fort élogieux à propos du projet de loi du ministre Lamour, conclut que « *cet élargissement des possibilités de certification a été conçu pour répondre de manière pérenne aux besoins d'emplois saisonniers ou occasionnels dans le domaine du sport, auxquels nous sommes tous sensibles*<sup>189</sup> ». Il est repris par l'ensemble des parlementaires, les plus réticents politiquement n'y voyant au pire qu'une prolongation du travail impulsé par Marie-George Buffet<sup>190</sup>. Il répond en tout cas au même souci de présenter un marché du travail complexe et de désigner le mouvement sportif et employeur comme étant le plus à même de le réguler. Le choix de l'intégration pleine et entière dans le droit commun de la formation professionnelle au moment où celui-ci

La réforme des diplômes de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport débutée en 1999 doit beaucoup aux propriétés du directeur de la délégation à l'emploi et à la formation créée en 1999<sup>191</sup> dans le cadre de la restructuration du ministère. Remplaçant Philippe Forstmann, instigateur de la délégation à l'emploi et aux formations, Hervé Savy<sup>192</sup>, auparavant secrétaire général du « comité de coordination des programmes

185 Document parlementaire, Rapport n° 347 fait au nom de la commission des affaires culturelles du Sénat, annexe au procès-verbal de la séance du 11 juin 2003.

186 BRUCY Guy, TROGER Vincent (2000), *op. cit.*, p. 18.

187 *Ibidem*.

188 Document parlementaire, Rapport n° 988 fait au nom de la commission des affaires culturelles, sociales et familiales, enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 25 juin 2003.

189 Bernard Depierre, rapporteur. Document parlementaire, Assemblée nationale, séance du 16 juillet 2003.

190 À l'instar de l'intervention du député communiste Jacques Bruhnes qui suscitera une exclamation de désapprobation de la part du ministre.

191 Décret n° 99-828 du 21 septembre 1999 portant organisation de l'administration centrale du ministère de la jeunesse et des sports.

192 Pour une connaissance plus approfondie sur le mandat confié à Hervé Savy et les représentations qu'il en

régionaux d'apprentissage et de formation professionnelle », est clairement appelé pour appliquer, aux diplômes du ministère de la Jeunesse et des Sports, les transformations engagées pour les formations du ministère de l'Enseignement agricole de manière à « *améliorer l'adéquation entre les diplômes et les besoins d'emplois, mieux insérer [le] dispositif dans le système français de la formation professionnelle et associer les partenaires sociaux dans la définition [des] diplômes*<sup>193</sup> ». Nommé par Marie George Buffet pour sa connaissance du champ de la formation professionnelle, plus que pour celle des milieux de l'éducation physique et du sport, Savy incarne un ministère décidé à abdiquer des spécificités d'organisation des métiers de l'encadrement physique et sportif et de son rôle organisateur.

Si les discours se polarisent sur le principe industriel d'une adéquation des formations aux caractéristiques des postes, ils demeurent, « *malgré la différence de leur contenu [...] dans les limites à la fois des problématiques et des bienséances politiquement convenues*<sup>194</sup> », c'est à dire sans remettre en question une forme de pensée d'État instituant le sport « *comme activité par essence sociale, éducative et civiquement morale*<sup>195</sup> ». La critique du monopole du ministère sur les titres et leur mode de désignation aura eu ainsi d'autant plus de poids qu'elle ne cible pas les postes relevant de la spécialisation athlétique ou du secteur commercial, autant de pratiques condamnées par ailleurs<sup>196</sup>. Il s'agit en effet, pour les parlementaires partisans d'une ouverture du monopole en 1992 comme pour ceux poussant à inscrire le dispositif dans le droit commun de la formation professionnelle, de pointer un État « *indigne des exigences qu'il s'adresse et qu'on lui adresse*<sup>197</sup> » et d'inscrire la critique dans une forme appropriée et « *honorable*<sup>198</sup> ». Les discours mettent ainsi l'accent sur les emplois de type socio-éducatifs ou les associations moins polarisées sur la compétition. Les cas exposés convoquent ainsi les « *petits clubs et en particulier ceux des*

donne voir le travail qualitatif de Jérémie Pierre, page 300 et suivantes notamment dans PIERRE Jérémie (2012), *op. cit.*

193 Hervé Savy, entretien réalisé par Jérémie Pierre : PIERRE Jérémie (2012), *op. cit.*

194 LENOIR Rémi (1996), *op. cit.*

195 LOIRAND Gildas (2016), « L'arbitre rémunéré : un exclu de la société salariale », *Marché et organisations*, n° 27, p. 105-130.

196 Le député communiste Outin pointera en 2000 le « *développement de structures commerciales et marchandes diverses dont on peut s'inquiéter* ». Document parlementaire, Assemblée nationale, séance du 1<sup>er</sup> février 2000.

197 Dominique Linhardt. L'État et ses épreuves : éléments d'une sociologie des agencements étatiques. CSI working papers series 009. 2008. halshs-00258138v2

198 LINHARDT Dominique (2008), *op. cit.*

*zones rurales*<sup>199</sup> », « *des actions d'insertion par le sport*<sup>200</sup> », ou des « *clubs de quartiers* » et savent s'inscrire dans une rhétorique patriotique lorsqu'il s'agit de défendre le monopole des moniteurs de ski, dont l'activité commerciale se voit amenée au rang de « *vitrine du tourisme* », une « *fierté*<sup>201</sup> » dans les relations avec les autres pays européens.

La justification par l'emploi préside donc aux transformations du dispositif de formation. Les transformations objectives du marché, mais surtout leur prise en compte par le législateur, ont servi à mettre à l'épreuve l'idée scolariste au profit d'une posture plus professionnaliste de formations réalisées « *au plus près des besoins immédiats des employeurs*<sup>202</sup> ». Partiellement réalisés en 1992, les principes adéquationnistes se renforcent par l'inscription dans le droit commun de la formation professionnelle en 2000. Pour autant, la recherche d'un ajustement des formations aux caractéristiques des postes n'explique pas les solutions apportées, en particulier l'exclusion du champ des possibles, soutenu par le groupe communiste notamment en 1992, d'un renforcement des brevets d'État d'éducateur, voire de la création de modèles alternatifs moins coûteux en temps et en argent sur le principe des BEATEP. Le choix de l'ouverture du monopole, puis de la délégation de la formation aux organisations privées, s'inscrit dans le prolongement des politiques de l'emploi et de la formation professionnelle menées à partir du milieu des années 1980 et qui va structurer les fonctions attribuées au secteur de l'encadrement physique et sportif et les représentations des agents efficaces à produire les lois.

## **2.2.2 Un assujettissement aux politiques sur l'emploi**

La polarisation du discours sur l'adéquation entre les formations et l'emploi, au détriment de la forme rationnelle en finalité civique présidant en 1984, a permis de constituer l'État en problème collectif. En fait, partant de l'idée défendue par Collette et Beillerot qu'une politique publique procède « *de la réponse ou de l'accompagnement d'autres politiques dans des secteurs connexes à l'éducation et à la formation*<sup>203</sup> », on

199 Boyer, sénateur. Document parlementaire, Sénat, séance des 7 et 8 mars 2000.

200 Bredin, ministre de la jeunesse et des sports. Document parlementaire, Assemblée nationale, séance du 19 mai 1992.

201 Estrosi, sénateur. Document parlementaire, Sénat, séance des 7 et 8 mars 2000.

202 BRUCY Guy, TROGER Vincent (2000), *op. cit.*

203 BEILLEROT Jacky, COLLETTE Sandrine (2003), *op. cit.*

aimerait montrer ici que la recomposition du rôle du ministère, sur des fonctions de coordination des procédures de construction et de formalisation des diplômes, de contrôle des organismes de formation et de financement des stagiaires doit beaucoup à l'inscription de ce secteur d'emploi dans le cadre des politiques d'insertion professionnelle et de lutte contre le chômage auquel l'ensemble de la formation professionnelle participe.

Le contexte socio-économique du début des années 1980 voit la problématique de la lutte contre le chômage devenir un des axes prioritaires des gouvernements qui se succèdent. Il en est ainsi de Pierre Mauroy qui donne pour « *objectif central de [sa] politique économique [de] remettre la France au travail*<sup>204</sup> » ; ainsi de Laurent Fabius qui entend « *moderniser pour livrer la bataille de l'emploi* » contre le chômage considéré comme un « *crève-cœur et un cancer*<sup>205</sup> » ; ainsi de Jacques Chirac en faisant « *la conséquence la plus préoccupante*<sup>206</sup> » de l'évolution socio-économique du pays depuis le choc pétrolier ; ainsi d'Édith Cresson qui entend « *lutter contre les inégalités et les exclusions, et d'abord contre le chômage* » et pour qui « *Le développement de l'emploi est [le] combat commun*<sup>207</sup> » ; ainsi de Pierre Bérégovoy voyant dans « *le chômage et le déclassement*<sup>208</sup> » la crainte la plus grande des travailleurs. Les politiques publiques d'emploi, « *visant à lutter contre le chômage, à soutenir la création d'emplois ou le maintien des emplois existants*<sup>209</sup> », se sont ainsi multipliées pour un coût de 90 milliards d'euros en 2010 soit 5 points de PIB<sup>210</sup>. Alors que l'objectif poursuivi jusqu'à la fin des années 1980 par l'action publique était plutôt d'encourager les retraits du marché du travail, l'objectif n'est plus de diminuer le taux de chômage en favorisant le retrait, mais d'accroître le taux d'emploi<sup>211</sup>. Ce passage, d'une régulation quantitative du marché de l'emploi à une démarche plus qualitative recentre les leviers sur l'ajustement des travailleurs aux postes, et s'actualise entre autres par une attention spécifique portée à la

204 Document parlementaire. Discours de politique générale de Pierre Mauroy, Assemblée nationale, le 8 juillet 1981.

205 Document parlementaire. Discours de politique générale de Laurent Fabius, Assemblée nationale, le 24 juillet 1984.

206 Document parlementaire. Discours de politique générale de Jacques Chirac, Assemblée nationale, le 9 avril 1986.

207 Document parlementaire. Discours de politique générale d'Édith Cresson, Assemblée nationale, le 22 mai 1991.

208 Document parlementaire. Discours de politique générale de Pierre Bérégovoy, Assemblée nationale, le 8 avril 1992.

209 L'HORTY, Yannick (2013), « Politiques de l'emploi : pourquoi ça ne marche pas ? », *Regards croisés sur l'économie*, n° 13, p. 91-102.

210 *Ibidem*.

211 *Ibid*.

formation.

Dans ce contexte, la formation professionnelle est vue comme « *une médecine quasi universelle, permettant de répondre à la plupart des dysfonctionnements du marché du travail*<sup>212</sup> », dont le chômage. Michel Rocard en 1988 en fait même « *sa priorité des priorités*<sup>213</sup> »<sup>214</sup>. Si le début des années 1980 est marqué par le développement d'une formation professionnelle scolaire, jusqu'à la création des baccalauréats professionnels, les conceptions professionnalistes, accordant une importance capitale à la participation des entreprises à la formation dominent les politiques de formation à la fin de cette décennie. En 1992 Martine Aubry, ministre du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle dans les gouvernements Bérégovoy et Cresson fait ainsi de l'alternance un moyen essentiel de lutte contre le chômage, celui des jeunes en particulier :

*« Mesdames, messieurs les députés, le développement de la formation en alternance est un enjeu majeur pour notre pays pour au moins deux raisons : premièrement, les branches et les entreprises connaissent d'importants besoins de main-d'œuvre qualifiée. Des secteurs sont d'ailleurs confrontés à des pénuries pour certaines qualifications. Il est très difficile – et nous le voyons tous les jours – de prévoir et de déterminer de façon précise et chiffrée ces besoins sur le long terme. Le système de formation professionnelle doit donc s'adapter en permanence à l'évolution des besoins économiques. Deuxièmement, la formation en alternance est un gage de meilleure insertion professionnelle de certains jeunes*<sup>215</sup> ».

Dans ce contexte, les dispositifs de formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif se voient convoqués pour contribuer à la lutte contre le chômage par une refonte des systèmes de formation. La polarisation des politiques publiques de lutte contre le chômage sur un ajustement qualitatif des qualifications des travailleurs aux « besoins de l'économie » s'actualise dans le secteur des métiers de l'encadrement sportif par un abandon du discours dominant en 1984 proposant une régulation du marché par la production de nouveaux brevetés d'État.

212 FERRACCI Marc (2013), « Inégalités d'accès et inefficacité : à quand une réforme de la formation professionnelle ? », *Regards croisés sur l'économie*, n° 13, p. 232-245.

213 Document parlementaire. Discours de politique générale de Michel Rocard, Assemblée nationale, le 29 juin 1988.

214 Le budget de l'État atteint 29,8 milliards d'euros en 2008. cité par LEVENÉ Thérèse (2011), « Les politiques d'insertion : quelle pertinence pour les inemployables ? », *Formation emploi*, n° 116.

215 première lecture à AN le 16 et 17 juin 1992 lors de la présentation d'un projet de loi » portant diverses dispositions relatives à l'apprentissage, à la formation professionnelle et modifiant le code du travail le projet aboutira à la Loi n° 92-675 du 17 juillet 1992 portant diverses dispositions relatives à l'apprentissage, à la formation professionnelle et modifiant le code du travail



## a) La construction d'un souci pour l'emploi

Dans le cadre de la « *mission nouvelles qualifications* » lancée par le ministère du Travail en 1989, le secrétaire d'État aux sports Roger Bambuck impulse une réflexion sur les formations ayant pour ambition de construire un « *schéma directeur des formations* ». Élaborées à partir d'emplois-types (38) répartis en cinq niveaux d'emplois, il s'agit de rompre avec une façon « *empirique*<sup>216</sup> » d'aborder l'emploi et d'opérer « *une réorganisation du dispositif formation-qualification tout à la fois rationnel et adaptable*<sup>217</sup> ». Bien que la constitution de la commission, en charge de l'élaboration du schéma directeur de formation, permette de douter de l'intention de faire entrer les titres fédéraux dans le cadre des attributs autorisant l'accès à l'emploi, la mise en œuvre de cette réflexion, qui dans les faits n'aboutira pas<sup>218</sup>, montre une transformation des représentations sur les finalités de la formation.

La création en 1991 d'une « *commission nationale de l'emploi et des formations en activités physiques et sportives* » composée de « représentants de l'administration, des employeurs et des personnels techniques » va dans ce sens. Elle est chargée de suivre « *l'évolution du marché de l'emploi dans le secteur des activités physiques et sportives* » et de formuler des « *propositions pour adapter les qualifications à cette évolution* ». Instituée auprès du ministre, « *elle est saisie pour avis sur toute création d'un nouveau diplôme [...] et peut être consultée sur toute modification des compétences attestées par ces diplômes ou de leurs modalités de délivrance*<sup>219</sup> ». Le « *regard sur les métiers du sport*<sup>220</sup> » et sur les formations en autorisant l'accès, se trouve en outre orienté par une série d'enquêtes montrant que le marché de l'emploi reste majoritairement organisé par le droit coutumier et que « *l'obligation de détenir un titre professionnel délivré par l'État [reste largement] inappliquée dans les faits*<sup>221</sup> ».

L'attention prêtée aux formations s'actualise dans la structure même du ministère

216 Le schéma directeur des formations, document MJS, 1992, cité par LOIRAND Gildas (1996), *op. cit.*

217 Allocution de monsieur Roger Bambuck, secrétaire d'État aux sports, devant les partenaires sociaux à l'INJEP le 21 février 1991.

218 PIERRE Jérémy (2012), *op. cit.*

219 Décret n° 91-260 du 7 mars 1991 relatif à l'organisation et aux conditions de préparation et de délivrance du brevet d'État d'éducateur sportif.

220 Du titre des résultats d'une enquête du ministère en charge des sports : « *Regards sur les métiers du sport* », éd. INSEP, 1990.

221 LOIRAND Gildas (1996), *op. cit.*

qui se dote en 1992 d'une délégation à la formation<sup>222</sup> en charge de la prospective et de la « *coordination des actions de formation aux métiers du sport et de l'animation* ». Elle autonomise ainsi la question en s'émancipant de la direction des sports qui en avait la charge.

C'est aussi dans un contexte de réflexion sur les liens entre emplois et formations que se tiennent les « *assises nationales des métiers du sport* » en 1991, dont l'ambition est « *de cerner le paysage diversifié des emplois liés aux activités physiques et sportives, des formations qui y conduisent et d'envisager leur évolution*<sup>223</sup> ». La ministre Frédérique Bredin rappelle la filiation directe entre celles-ci et la politique du gouvernement : « *le Président de la République et le Premier ministre ont marqué clairement au sein des actions conduites par le Gouvernement, la priorité qui revient à l'emploi et à la formation. À l'emploi par la formation et donc à la formation pour l'emploi*<sup>224</sup> ». Les mesures visant à favoriser l'insertion professionnelle en aidant à la création de postes, telle que le dispositif emplois-jeunes<sup>225</sup>, seront ainsi largement appropriées par le secteur de l'encadrement sportif par le biais d'accords-cadres passés entre le ministère et les fédérations du secteur de la jeunesse et des sports signataires de trente-deux d'entre elles sur quarante-six. En 2002 un peu plus de 60 000 jeunes sont bénéficiaires de contrats emplois-jeunes dans le champ « jeunesse et sports », dont 20 000 sur un projet « Sport » sur un total avoisinant les 280 000 en 2002, et ce depuis la mise en œuvre du dispositif. Le secteur sport en représente 12 %, soit le troisième secteur d'activité après celui de la cohésion sociale et de l'environnement. Plus de 67 % sont affectés à des emplois dans le secteur associatif<sup>226</sup>. Dans le même temps, les formations aux brevets d'État s'ouvrent, à la marge, aux dispositifs de la formation professionnelle dans les spécialités les plus professionnalisées. Un arrêté, modifiant les conditions d'obtention du brevet d'État de la spécialité activités équestres, permet aux stagiaires de souscrire à un « *Contrat de formation professionnelle et*

222 Arrêté du 31 décembre 1992 portant organisation des directions de l'administration centrale du ministère de la Jeunesse et des Sports.

223 Revue EP.S n° 233, Editions EP, Janvier-Février 1992.

224 Discours de Frédérique Bredin, ministre de la Jeunesse et des Sports, lors des Assises nationales des Métiers du Sport les 19 et 20 décembre 1991 au Palais des Arts et des Congrès d'Issy-les-Moulineaux.

225 Conçu par la loi n° 97-940 du 16 octobre 1997 relative au développement d'activités pour l'emploi des jeunes.

226 « *La consolidation du dispositif nouveaux services emplois jeunes dans la filière sport bilan synthétique de la filière* », note de cadrage-sport réalisée par le cabinet AMNYOS, septembre 2003.

*en alternance*<sup>227</sup> » dans le cadre de formations conventionnées par les conseils régionaux<sup>228</sup>.

## **b) L'inscription dans le droit commun de la formation professionnelle**

La « *réforme des formations et des diplômes* »<sup>229</sup> engagée par Marie George Buffet relève elle aussi de l'ambition d'inscrire les métiers de l'encadrement sportif dans le cadre général des politiques de formation et d'emploi. Il faut en effet la resituer dans l'institutionnalisation d'une branche professionnelle largement impulsée par le ministère du Travail au milieu des années 1990 qui, constatant que « *le sport est une des dernières branches à ne pas bénéficier de la couverture conventionnelle* »<sup>230</sup>, va proposer d'étendre aux métiers du sport celle du secteur de l'animation socioculturelle. Basée sur la croyance que « *seuls les diplômes à vocation professionnelle explicite seraient en mesure de répondre aux besoins de l'économie* », la constitution du secteur en branche professionnelle s'inscrit dans les politiques de qualification et d'emploi actualisées en 2002 dans la loi de modernisation sociale. Face aux réticences des représentants employeurs associatifs et du CNOSF et à leur ambition de créer une convention collective spécifique aux métiers du sport,<sup>231</sup> le ministère va encadrer l'organisation de la branche professionnelle en créant la commission paritaire consultative des métiers du sport et de l'animation<sup>232</sup> et la réforme du schéma de formation<sup>233</sup>. Elle est animée par la délégation à l'emploi et à la formation (DEF) nouvellement créée<sup>234</sup>, aura la charge de négocier toutes

227 Arrêté du 8 janvier 1999 modifiant l'arrêté du 6 février 1987 modifié fixant les conditions d'obtention de la formation spécifique du brevet d'État d'éducateur sportif du premier degré, option Activités équestres.

228 Pour une étude de cas sur le terrain de la région des Pays de la Loire, voir SLIMANI Hassen et MALHERBE Patrick, « *La relation formation-métier dans le secteur de l'encadrement des activités équestres. Conditions d'apprentissage et insertion professionnelle des stagiaires des brevets d'État d'éducateurs sportifs 1er degré dans les Pays de la Loire* », Rapport d'étude CARIF-OREF Pays de la Loire, Nantes, novembre 2002.

229 Conseil des ministres du 13 octobre 1999, intervention de Marie George Buffet, ministre de la Jeunesse et des Sports, sur les « *Formations et qualifications dans le domaine sportif* ».

230 BAUGER Pascal, CHEVALIER Véréne, LE ROUX Nathalie, MELQUIOND Véronique (2007), « *Le rôle des partenaires sociaux dans la constitution d'une offre de certification : le cas de la branche sport* », in MAILLARD Fabienne et ROSE José, « *Les diplômes de l'Éducation nationale dans l'univers des certifications professionnelles, nouvelles normes et nouveaux enjeux* », séminaire DGESCO-CEREQ 2004-2006, relief, n° 20.

231 Signée en juillet 2005.

232 Arrêté du 27 septembre 1999 relatif à l'institution et au fonctionnement de la commission professionnelle consultative des métiers du sport et de l'animation.

233 Le premier projet relatif à la création d'un brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport sera présenté à la CPC le 29 septembre 1999 soit deux jours après sa création (il sera définitivement adopté le 12 juillet 2001).

234 Arrêté du 21 septembre 1999 portant organisation des directions de l'administration centrale du ministère

les décisions concernant un diplôme et d'élaborer un référentiel d'activités professionnelles. Elle a aussi pour tâche d'examiner les travaux présentés par le Groupe Méthodologique National dirigé par la DEF (composé en majorité de personnels du ministère <sup>235</sup>dont « *l'enjeu [est de s'] » établir en référence de qualité pour dissuader le milieu professionnel de se lancer en ordre dispersé dans l'homologation de C.Q.P.<sup>236</sup> »).*

La CPC et la DEF dirigés par Hervé Savy vont construire les nouveaux diplômes sur le principe des certifications professionnelles opérant une rupture avec le modèle du brevet d'État et les impératifs de formation qu'Edwige Avice lui avait associé. Ceux-ci « *prendront en compte le dispositif de validation des acquis professionnels mis en place en février 1999 [pouvant même] être étendu aux acquis de l'expérience associative<sup>237</sup>* », reprenant ainsi un des éléments centraux de la loi de 2002 dont l'objectif est de « *développer l'accès et l'obtention de certifications<sup>238</sup>* ». Le Brevet professionnel, construit sur des référentiels professionnels et de certification, repose en effet « *sur la distinction fondamentale et pourtant souvent très mal connue entre diplômes et modes de préparation<sup>239</sup>* » dans la perspective d'une facilitation de l'accès à l'emploi. Bien que le groupe méthodologique National soit l'instigateur des référentiels de certification structurant peu ou prou les programmes de formation, le référentiel professionnel est bien ici délégué aux acteurs de la branche professionnelle via la CPC.

\*

Imposé en 1984 à la faveur d'une majorité parlementaire et sur le principe d'enjeux moraux, le processus au terme duquel le monopole du ministère en charge des sports se sera recomposé autour de fonctions de contrôle des formations et de délivrance des

de la Jeunesse et des Sports.

<sup>235</sup> Le groupe méthodologique national se compose de 30 personnes issues du ministère en charge des sports, des directions régionales, de l'INSEP, des CREPS et de l'INJEP : MARTIN Stéphane (2003), « *Le BPJEPS, Analyse d'une politique ministérielle d'éducation populaire* », éd. Harmattan, coll. Le travail du social.

<sup>236</sup> LERNOULT Claude (2001), SNAPS-INFO, n° 48.

<sup>237</sup> Conseil des ministres du 13 octobre 1999 intervention de Marie George Buffet, ministre de la Jeunesse et des Sports, sur les « *formations et qualifications dans le domaine sportif* ».

<sup>238</sup> LECOURT Anne-Juliette, MÉHAUT Philippe (2007), « La validation des acquis de l'expérience : entre poursuite et inflexion du modèle français du diplôme », *La Revue de l'Ires*, n° 55, p. 17-41.

<sup>239</sup> BOUYX Benoît (1997), « *L'enseignement technologique et professionnel* », Paris, CNDP, la Documentation française, coll. Systèmes éducatifs.

diplômes n'aura été rendu possible qu'à partir du moment où les enjeux liés à l'emploi et à la lutte contre le chômage auront rendu acceptables une « privatisation » du dispositif de formation et mis à l'épreuve l'efficacité d'un État centralisé en matière de formation. La conception scolariste de la formation au brevet d'État s'impose en effet dans un contexte politique volontariste appuyé par la création de grands services publics typiques d'un modèle d'État social organisateur. Constitué en marge, voire en opposition, des attentes d'un secteur d'emploi naissant, la promulgation du service public de formation aux métiers du sport porte la marque de la domination du corps des professeurs d'éducation physique soucieux d'imposer une conception homogène éducative au-delà de la sphère scolaire et au détriment des particularités des postes proposés sur le marché. À partir des années 1990, sous la poussée convergente des secteurs associatifs et marchands offrant de réelles possibilités d'emplois et des politiques publiques de lutte contre le chômage, l'État et la conception scolariste caractéristique des formations au diplôme d'État est érigé en problème collectif, justifiant une critique industrielle de l'intervention du ministère dans la formation et la délégation de celle-ci à des organismes privés. Celle-ci sera au principe d'une restructuration de l'espace de la formation qu'on s'attachera à penser dans la partie suivante dans le périmètre spécifique de la formation aux diplômes professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport, mais aussi dans celle plus générale des diplômes autorisant l'accès à l'exercice rémunéré de l'encadrement physique et sportif.



## **Partie 2 - Un champ structuré par l'insertion professionnelle**

Cette partie sera consacrée à l'analyse des effets directs de la mise en œuvre d'un dispositif de formation inscrit dans le droit commun de la formation professionnelle dans le champ de la formation aux diplômes délivrés par le ministère en charge des sports d'une part, mais aussi des conséquences de la possibilité donnée aux diplômés universitaires à investir le marché de l'encadrement physique et sportif rémunéré.

Le troisième chapitre analysera la restructuration « professionnaliste » de l'espace de la formation aux diplômes professionnels de la jeunesse et des sports. Il montrera que l'inscription dans le droit commun de la formation professionnelle a soumis la construction de l'offre de formation aux intérêts des régions, compétentes sur cette question depuis les lois de décentralisations. Subordonnée à cette offre, les organismes se l'approprient cependant au regard de leur intérêt à investir le secteur de la formation. Cette double logique est au principe d'une polarisation de l'offre sur les chances des diplômés de répondre aux besoins du marché du travail. Le rôle des services déconcentrés, circonscrit à l'habilitation des organismes de formation, va participer de la constitution d'un capital spécifique au champ valorisant avant toute chose la capacité des organismes à produire des diplômés employables.

Le chapitre suivant analysera les effets de la possibilité donnée aux diplômés universitaires d'investir le marché de l'encadrement physique et sportif extrascolaire. On y montrera que la fin de juridictions spécifique des diplômés de la « filière Jeunesse et Sports » et de la « filière STAPS » a en fait mis en concurrence deux systèmes de formation aux formes pédagogiques différentes, l'une plus « scolaire », l'autre plus « professionnaliste », les deux systèmes tendant toutefois à se présenter comme la manière la plus adéquate de préparer au métier. Sans en être la cause directe, cette concurrence a renforcé une forme de culture professionnaliste des responsables pédagogiques voyant dans les diplômes universitaires un ennemi commun<sup>1</sup>, les enjoignant à affirmer la supériorité des diplômes délivrés par le ministère en charge des sports.

1 BECKER Howard S. (1985), « *Outsiders, études de sociologie de la déviance* », coll Métailié, Paris.



### **Chapitre 3 : Un marché de la formation aux diplômes professionnels organisé par les chances d'accès à l'emploi**

## Introduction

La participation du secteur de l'encadrement physique et sportif aux politiques d'emploi et de lutte contre le chômage a modifié les règles de fonctionnement du marché de la formation. A une logique scolairiste, actualisée par la monopolisation par les agents du ministère de l'offre de formation et de diplomation construite sur le principe d'une réponse aux besoins des citoyens pratiquants de sport, se substitue une logique professionnaliste consistant à « *s'adapter d'une façon adéquate à chaque industrie [...] en rapport avec les besoins de la région dans laquelle cette industrie est appelée à se développer [et excluant] toute formation uniforme de type scolaire<sup>1</sup>* ». Dans ce cadre légal, l'intervention des structures déconcentrées du ministère, des directions régionales, ou des établissements publics de formation tels que les CREPS perdent leur monopole dans l'organisation des formations au profit d'organismes privés. La prolifération des opérateurs privés s'explique d'une part par la possibilité légale qui leur est donnée de former aux diplômes d'État, d'autre part par la position plus fragile du ministère disposant « *de moyens limités pour la mise en œuvre d'une politique ambitieuse* » risquant « *d'avoir pour conséquence d'accélérer le transfert de la formation proprement dite vers des organismes privés (associatifs ou marchands)* <sup>2</sup> ».

L'espace de la formation aux diplômes d'État des métiers de l'encadrement physique et sportif se présente comme un marché organisé par la Région, les services déconcentrés du ministère en charge des sports et par des organismes de formation. Le modèle est donc celui d'un quasi-marché. Montré par Bourdieu à propos du marché de la maison individuelle, le rôle structurant de l'État dans la constitution des marchés est d'autant plus visible dans ce qu'une partie de la sociologie de l'éducation étudiant les marchés scolaires a conceptualisé comme quasi-marché. Dans le cas présent les services déconcentrés du ministère en région assume le rôle « d'autorité académique » dévolu au rectorat sur le marché scolaire et représentent l'État. L'espace de la formation aux diplômes fonctionne comme un marché, lieu d'échange entre une offre de formation et une demande d'acquisition de « *brevet de compétence<sup>3</sup>* ». Toutefois, à la manière des espaces de formation aux diplômes d'État, en particulier les diplômes scolaires, « *l'intervention de l'État vient biaiser l'hypothèse d'un pur mécanisme d'adéquation entre une offre et une demande<sup>4</sup>* » en influençant la construction de la première comme de la seconde. Notre propos portera sur le rôle du conseil régional, mandaté par l'État depuis les lois de décentralisation pour administrer la formation professionnelle, sur celui de la direction régionale en charge des sports jouant le rôle d'autorité académique et, à ce titre, d'organe

---

<sup>1</sup> BRUCY Guy (1998), *op. cit.*

<sup>2</sup> CAMY Jean (2002), *Rapport sur la professionnalisation des études en STAPS*, document du ministère de l'Éducation Nationale.

<sup>3</sup> BOURDIEU Pierre (1979). « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30, p. 3-6.

<sup>4</sup> FELOUZIS Georges, PERROTON Joëlle (2007), « Les marchés scolaires : une analyse en termes d'économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, n°48, p. 693-722.

producteur de l'offre de formation, et des opérateurs publics et privés en charge d'organiser les formations.

Comprendre le fonctionnement de ce nouveau marché importe d'éclairer les règles qui le régissent en postulant que la conception professionnaliste présidant à la création des diplômes professionnels détermine la structuration de l'espace. Ce chapitre traitera plus particulièrement de la construction de l'offre de formation et de la nouvelle division technique du travail au principe de sa constitution. Il s'agira donc d'examiner les principes déterminant d'une part le choix des spécialités de formation, ceux motivant le conseil régional mais aussi ceux présidant à leur appropriation par les organismes. On analysera d'autre part les critères d'habilitation de ces derniers par les services déconcentrés.

L'analyse statistique produite au niveau de la région par des institutions dédiées (DRJSCS, CR), ainsi que celles relatives à la délivrance des diplômes au niveau national et régional par le ministère et ses services déconcentrés, serviront de matériau privilégié à l'explicitation de l'élaboration de l'offre, tandis que des monographies (n=9) réalisées à partir d'entretiens avec les responsables pédagogiques (n=16), de données récoltées auprès d'organismes de référencement d'entreprises et d'informations indigènes (sites internet, portes ouvertes, salons) aideront à saisir les mécanismes de distribution des spécialités.

Dans le prolongement de l'interprétation conceptuelle d'une pensée d'État privilégiant une conception professionnaliste opérée dans la partie précédente, on montrera qu'avec le changement de dispositif l'espace de la formation aux diplômes professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport se restructure autour d'une logique de fonctionnement privilégiant l'ajustement à l'emploi et l'insertion professionnelle. L'analyse établira tout d'abord que la configuration de l'offre construite par le conseil régional est en grande partie déterminée par une logique de réponse aux exigences du marché de l'emploi mais qu'elle répond aussi à des logiques d'appropriation par des organismes répondant avant tout à leur intérêt particulier. L'analyse de la procédure d'habilitation montrera ensuite que les critères d'évaluation du dossier d'habilitation portent principalement sur l'adéquation des formations avec les postes correspondants sur le marché du travail. En outre, le diplôme ne sanctionnant plus une formation mais une certification de compétences, on montrera que l'évaluation des organismes se fait sur le principe de leur efficacité à produire des diplômés aptes à répondre aux besoins du marché de l'emploi.

## 1. Une configuration de l'offre dépendante des chances d'emploi

Le dispositif des diplômes professionnels en s'inscrivant dans le droit commun de la formation professionnelle a eu deux conséquences: Premièrement il recompose la division technique du travail d'organisation de l'offre de formation professionnelle entre les services déconcentrés du ministère et les régions. La construction de l'offre des brevets d'État d'éducateur sportif, en grande partie définie par les directions départementales et régionales de la jeunesse et des sports, passe sous le contrôle des régions, compétentes sur la formation professionnelle depuis les lois de décentralisation<sup>5</sup>, qui deviennent « *le promoteur d'un plan régional de formation professionnelle pour les jeunes (PRDFPJ) négocié [englobant] la formation scolaire, l'apprentissage et la formation continue* »<sup>6</sup>, au détriment des services déconcentrés du ministère. Bien que celles-ci demeurent « *autorités académiques* » et décident de l'habilitation des organismes, elles n'ont pas de « *prérogatives sur l'offre de formation* »<sup>7</sup>. En clair, si elles peuvent décider des conditions de mises en œuvre de l'offre de formation, elles ne peuvent le faire si celles-ci ne font pas l'objet d'une demande de la part de la région<sup>8</sup>. Il s'agit là d'une recomposition forte du monopole de l'État sur l'offre de formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif non scolaire. En effet, si les Régions « *font partie intégrante de l'État* »<sup>9</sup> lorsqu'elles inscrivent leur action dans le cadre de politiques publiques telles que l'apprentissage ou la formation professionnelle continue, la formation des jeunes en difficulté<sup>10</sup>, la participation à la direction des comités de coordination régionaux de l'emploi et de la formation professionnelle (CCREFP) destinés à « *favoriser la concertation entre les divers acteurs afin d'assurer une meilleure coordination des politiques de formation professionnelle et d'emploi* »<sup>11</sup>, il s'agit d'une forme décentralisée qui, bien souvent, entend se substituer à un « *État central et bureaucratique [...] inefficace* »<sup>12</sup>.

Deuxièmement, Il met en cause le rôle du ministère dans l'organisation des formations. Les formations aux diplômes professionnels d'État peuvent en effet être dispensées et validées par des organismes privés. Lorsqu'il s'agissait des brevets d'État, l'organisation des examens ainsi que les formations validées par un système de contrôle continu ou sous forme modulaire était monopolisée par les services déconcentrés du ministère et les CREPS. Il s'agit là d'une autre

<sup>5</sup> AGULHON Catherine (2005), « Les politiques régionales de formation professionnelle. Du référentiel commun à la politique locale », *Éducation et sociétés*, n°16, p. 279-292.

<sup>6</sup> *Ibidem.*, p. 281.

<sup>7</sup> Extrait d'un entretien réalisé auprès du responsable du pôle « formation-certification-emploi » de la DRJSCS des Pays de la Loire.

<sup>8</sup> Cette capacité des conseils régionaux à façonner l'offre de formation, qui doit être relativisée dans le cas des formations scolaires largement définies *in fine* par les rectorats, a été largement montrée par Moreau à propos de l'apprentissage. MOREAU Gilles (2003), « *Le monde apprenti* », Paris, La Dispute.

<sup>9</sup> TOINET Marie-France (1986), « Sur l'État américain », *Le Débat*, n° 38, p. 188-189.

<sup>10</sup> Loi quinquennale pour l'emploi du 20 décembre 1993

<sup>11</sup> Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale

<sup>12</sup> AGUHLON Catherine (2005), *op. cit.*, p. 280.

forme de déconcentration du monopole d'État qui prend la forme d'une délégation de missions de service public. Maïten Bel présente ce type d'organisation régulée à partir du postulat d'une *«inefficacité de l'administration. Dans cette perspective, l'efficacité de l'utilisation des moyens, et plus largement de la formation est recherchée par la mise en concurrence des organismes de formation entre eux. L'objectif est de créer des marchés, c'est-à-dire de faire en sorte que le fournisseur public, monopoliste, soit remplacé par des fournisseurs privés placés en situation de compétition<sup>13»</sup>*

La pris en charge de la construction de l'offre de formation par la Région a eu deux effets sur la construction de l'espace de la formation aux diplômes professionnels. Le premier concerne l'offre de formation et porte sur les « spécialités » de diplômes dispensées dans la région des Pays de Loire et sur les critères présidant à ces orientations. Ainsi observe-t-on une régionalisation de l'offre de formation sur le principe d'une *« adaptation de l'offre aux besoins économiques et sociaux locaux [permettant] un ajustement cohérent des formations aux emplois<sup>14»</sup>*. Reprenant l'idée portée par le rapporteur Bordas de *« sortir le système de formation d'un isolement qu'on ne peut malheureusement pas, au vu de ses résultats, qualifier de splendide<sup>15»</sup>* il s'agit d'une mise aux normes de l'espace de la formation professionnelle au regard des caractéristiques du territoire qui implique d'éclairer sa spécificité au regard notamment de l'offre nationale de diplômes professionnels. Le ministère et les différents observatoires, créés pour rendre compte de la politique publique de formation aux diplômes du ministère, ne prennent pas acte de l'hétérogénéité et des variations entre les régions, de la densité quantitative et qualitative de la demande notamment<sup>16</sup>. Or l'offre de formation est forgée en grande partie par les *« activités des économies régionales<sup>17»</sup>*. Elle est définie en effet en fonction des spécificités territoriales en matière d'activités touristiques, sportives ou de loisirs marchands.

Le second effet porte plus spécifiquement sur les organismes constituant l'espace de la formation, qui se compose d'une pluralité d'opérateurs aux statuts et aux intérêts différents et dont la présence dans le jeu de la formation préexiste en grande partie à la mise en œuvre des diplômes professionnels. Cette expérience se traduit dans la manière dont se ventilent les spécialités sur le marché. Le marché de l'offre de formation admet en effet des formes d'appropriation différenciées qui doivent être rapportées aux intérêts particuliers des organismes.

On montrera ici que l'offre s'appuie en partie sur des secteurs d'activités économiques à la fois

<sup>13</sup> BEL Maïten (2001), « Cadres institutionnels et rôle des organisations dans la construction de la formation professionnelle des jeunes », *Éducation et sociétés*, n° 7, p. 37-50.

<sup>14</sup> *Ibidem.*, p. 282.

<sup>15</sup> Document parlementaire. Rapport Bordas n°248 fait au nom de la commission des affaires culturelles, déposé le 10 février 2000.

<sup>16</sup> CARO Patrice, HILLAU Bernard (1997), *« La logique dominante des publics scolaires: Offre de formation et environnement local »*, *Formation-Emploi*, n°59, p87-104.

<sup>17</sup> AGUHLON Catherine (2005), *op. cit.*

nationaux et régionaux, distribuée sur des secteurs de marchés à la fois associatifs, publics et marchands historiquement appropriés par des acteurs qui en sont, par ailleurs, les opérateurs de formation.

### 1.1 Un paysage de formation hétérogène calqué sur les besoins économiques

L'offre de formation est regroupée au sein du plan régional de formation professionnelle. Construit à partir d'une commande du conseil régional à laquelle répondent les organismes, il est donc étroitement dépendant de la politique du conseil régional. Du point de vue de l'organisation structurelle, le monopole des services en charge des sports dans l'organisation de l'offre de formation est mis en cause par une nouvelle division technique du travail d'organisation de l'espace de la formation: la Direction de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, au sein du conseil régional, est ainsi en charge de construire un plan régional de formation auquel les organismes répondent directement. La DRJSCS propose un programme prévisionnel: « *programme de formation qu'il serait souhaitable de mettre en place du point de vue de la DRJSCS*<sup>18</sup> » en adéquation avec les besoins identifiés sur le territoire régional à l'issue d'un diagnostic formulé à l'aide des « *partenaires* » du secteur (Conseil régional, Pôle-Emploi, branches professionnelles, CNFPT, etc.) et par les dispositifs régionaux d'observation (OREF) sous l'autorité du directeur régional. Cette offre tient compte « *des spécificités régionales* » ainsi que d'une « *relation étroite avec le milieu professionnel et les financeurs des formations professionnelles*<sup>19</sup> ». Le programme est ensuite adapté en fonction de la réponse à cette offre de la part des organismes habilités et des appels d'offre de la région ou formulés par les prescripteurs de formation<sup>20</sup>. En outre, « *en tant qu'autorité académique, le DRJSCS définit, avec le conseil régional, les formations professionnelles initiales dans son domaine de compétence, dont celles en apprentissage*<sup>21</sup> ». Dans la région des Pays de la Loire, cette modalité est effective depuis la création d'un Centre de Formation et d'Apprentissage. Le rôle des services déconcentrés du ministère en charge des sports est donc avant tout consultatif. Ils proposent une offre à la discrétion de la collectivité territoriale. Cette répartition des tâches ampute l'État central de sa capacité à choisir l'offre. Elle met en cause en outre un *modus operandi* dans la construction de l'offre qui tendait à définir les besoins en formation en fonction d'une demande sociale, celle des employeurs et des stagiaires, relevant plus résolument d'une logique de service aux usagers plus qu'en fonction de besoins particuliers objectivés dans des politiques de développement du territoire.

<sup>18</sup> Circulaire n°DS/DSC2/2010/237 du 5 juillet 2010 relative à la mise en œuvre de la certification et de l'offre de formation professionnelle dans le champ de l'animation et du sport.

<sup>19</sup> *Ibidem*.

<sup>20</sup> Pôle Emploi, mission locales, cap emploi.

<sup>21</sup> *Ibid.*

On montrera dans un premier temps que le plan de formation sport sur la région des Pays de la Loire est conforme aux tendances nationales mais implique aussi des spécificités régionales. Cette offre n'a pas varié outre mesure dans sa composition générale avec celle qui prévalait lors des brevets d'État. Cette stabilité de l'offre correspond en outre à la façon dont est construite l'offre de formation. Celle-ci répond aux représentations des tendances de pratiques sportives ainsi que des politiques d'emploi et de développement du territoire. L'analyse s'appuiera sur un corpus de documents de recensement des formations au brevet professionnel de la JEPS habilités par la DRJSCS dans la région des Pays de Loire entre 2008 et 2014.

### **1.1.1 Entre schéma national et local**

L'offre se répartit en fonction de spécialités caractérisées par un ensemble de pratiques proches et de mentions précisant ces spécialités. La réforme de 2016 s'éloigne de cette catégorisation pour lui préférer une division en deux spécialités : animateur et éducateur sportif, eux-mêmes précisés par des mentions. L'enquête réalisée entre 2011 et 2016 ne tiendra compte qu'à la marge de cette transformation et les formations étudiées dépendront des textes de mise en œuvre de 2002<sup>22</sup>. Dans une région dont le tissu associatif est l'un des plus importants du pays (en 1999, avec 27,5% de la population régionale détentrice d'une licence sportive, pour une moyenne nationale de 23,3%, la région se place au 4ème rang des régions françaises après Rhône-Alpes, la Bretagne et Midi-Pyrénées), la diversité des pratiques encadrées, est remarquable notamment par un nombre important d'associations avec 9862 clubs affiliés en 2010<sup>23</sup> (162673 en France métropolitaine). Il s'agira ici d'appréhender les caractéristiques de cette offre de formation afin d'en dégager des principes de construction de l'espace : ce qui sépare les spécialités<sup>24</sup> élues y figurant des spécialités exclues. Plus globalement, l'analyse des caractéristiques de l'espace sur la région des Pays de Loire a aussi pour objectif d'évaluer la possible généralisation des résultats ultérieurs de ce travail. Dans une perspective synchronique on resituera l'offre dans celle plus globale de la France en procédant à une analyse comparative des formations habilitées dans les dix-sept régions du pays au moyen des annuaires que les directions régionales publient chaque année et ce, afin de mieux en percevoir les singularités. Une analyse diachronique de l'offre sur la région des Pays de Loire entre 2008 et 2017 jaugera de sa stabilité.

---

<sup>22</sup> Arrêté du 18 avril 2002 portant organisation du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport délivré par le ministère de la jeunesse et des sports.

<sup>23</sup> « *Panorama 2010 des pratiques sportives dans la région des Pays de Loire* », document de la DRJSCS.

<sup>24</sup> Chaque diplôme de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport se caractérise par une spécialité correspondant grossièrement à un métier, parfois précisé par une mention le spécifiant: le diplôme du BPJEPS peut être ainsi délivré dans la spécialité « Activités équestres », dans une mention « attelage ».

## **a) Une offre reflétant les besoins nationaux**

En 2017 l'offre de formation dans les Pays de Loire comprend onze spécialités de diplômes professionnels, le ministère en recense vingt-cinq en 2017<sup>25</sup>. L'offre correspond majoritairement à celle des autres régions. Les spécialités présentes dans les Pays de la Loire sont celles que l'on retrouve le plus dans les autres régions<sup>26</sup>. On y propose, comme dans plus de la moitié des régions, des formations aux métiers de l'équitation, de la forme et de la force, de la natation, des sports collectifs ainsi que les métiers de l'animation multi-sports. Certaines spécialités telles que les activités nautiques doivent au développement du tourisme littoral (la région possède 368 km de côtes), d'autres à des particularités comme la présence d'un des quatre centres de formations aux métiers du sport automobile sur le site du circuit de course du Mans près duquel s'est développé un site dédié aux technologies automobiles ou celle d'une formation aux métiers d'enseignement du tennis (la région des Pays de Loire bénéficie à la fois d'un des plus grand nombre de licenciés, près de 12% de l'effectif fédéral et d'une vitalité dans le cadre des activités de tourisme littoral). En outre les spécialités portées en partie par les fédérations sportives telles que le judo ou l'escrime, figurent aussi parmi les plus représentées au niveau national. Le premier présent dans six régions, le second dans trois.

Cette conformité à la tendance nationale, qui relativise l'expression de particularismes locaux, est renforcée par le poids relatif de chaque spécialité, objectivée par le nombre de formations proposées en fonction des spécialités. En comparaison d'autres régions<sup>27</sup> (5) et pour l'année 2015, le nombre de mentions proposées dans la région des Pays de Loire se situe dans la moyenne des régions françaises avec 48 mentions pour une moyenne nationale pondérée de 47 excluant la région Île-de-France dont les indicateurs démographiques déterminent l'offre de formation professionnelle et en font la plus importante de façon générale<sup>28</sup> et particulièrement dans le secteur des métiers du sport et de l'animation avec 248 mentions proposées.

Les mentions proposées en Pays de Loire sont relativement conformes à ce qui est proposé ailleurs, avec une prédominance des formations dans les spécialités les plus communes. Ainsi les mentions en activités équestres composent 25% de l'offre pour une moyenne de 21,4% au niveau national, suivies des mentions en activités physiques pour tous avec 23% (environ 17% au niveau national) puis les mentions en activités de la forme 16,7% (22,5 %). Les formations aux métiers de maître-nageur et d'enseignant de natation sont sous-représentées (4,2% pour une moyenne de 9,6%). En outre le faible pourcentage concernant la spécialité sports collectifs (4%

<sup>25</sup> <http://www.sports.gouv.fr/emplois-metiers/decouvrir-nos-offres-de-formations/BPJES/Reglementation-11011/Les-specialites-du-BPJEPS/> consulté le 27 juillet 2017

<sup>26</sup> Voir le tableau de répartition au niveau national en annexe.

<sup>27</sup> Les données de la région des Pays de la Loire sont croisées avec celles des régions: Île de France, Hauts de France, Bretagne, Grand Est et Normandie.

<sup>28</sup> AGULHON Catherine (2005), *op. cit.*



de l'offre totale pour une moyenne de 11,67%) provient de la multiplication dans l'offre nationale des mentions référées à une discipline particulière (football, handball...) là où les formations dans la région des Pays de Loire proposent uniquement une formule plurivalente qui les regroupe toutes. Ces chiffres corroborent ceux des enquêtes annuelles d'insertion professionnelle réalisées par le CARIF-OREF des Pays de la Loire dont les deux tiers des enquêtés *« se concentrent dans trois spécialités à savoir les activités physiques pour tous, les activités gymniques, de la forme et de la force et les activités équestres. Cette répartition est proche de celle de l'ensemble de la population interrogée exceptée pour les activités sports collectifs sous représentée.<sup>29</sup>»*. La région des Pays de Loire ne se distingue donc pas par un volume particulièrement important ou une composition originale de l'offre. Le socle constitué par les six spécialités les plus importantes en termes de mentions proposées représente les trois quarts de l'offre de formation (74%).

## **b) Une offre « régionalisée »**

Cette similitude, tant dans les spécialités que dans la place qu'elle occupe, pose la question de l'ambition d'une construction locale de l'offre de formation au cœur de la décentralisation en matière de formation professionnelle, d'une *« régionalisation <sup>30</sup>»* de l'offre de formation. Certaines spécialités distinguent en effet l'offre des Pays de la Loire de celles d'autres régions. Si l'on prend le socle des spécialités les plus répandues, il se distingue sûrement des régions non littorales sur le volume de formations en activités nautiques (plus faible dans la région Grand Est) mais équivaut à la Normandie ou aux Hauts de France. La Bretagne adjacente, qui accueille l'école nationale de voile et des sports nautiques (ENVSN) constitue, elle, la région la plus performante en matière de formations nautiques. En dehors du socle précité, la région accueille aussi des spécialités moins répandues. Les formations aux métiers des sports automobiles sont proposées dans quatre régions uniquement (dont deux organismes en Auvergne-Rhône Alpes)<sup>31</sup>, le BPJEPS dans la spécialité Basketball, habilité dans la région en 2016, est proposé dans sept régions<sup>32</sup> tout comme celui en escrime. En outre, la région a accueilli quelques années une formation aux métiers d'encadrement de la pêche de loisir proposée dans six régions en 2015. Ces constats invitent à questionner les conditions de construction de l'offre de formation dans la mesure où celle-ci semble en grande partie

<sup>29</sup> « Enquête insertion BPJEPS 2014 », Document du CARIF-OREF, Pôle ADI, 2014.

<sup>30</sup> Pour Philippe Casella « les travaux analysant les effets de la décentralisation de la formation professionnelle en France se focalisent pour une large part sur la construction des politiques au plan régional au point parfois d'induire le néologisme de "régionalisation" ». On se permet ici de reprendre cette catégorie pour signifier les liens entre l'offre de spécialités et les politiques de développement du territoire menées par les Conseils Régionaux. Voir

CASELLA Philippe (2005), « Décentralisation de la formation professionnelle » Débats sur les principes et analyse de la mise en oeuvre, *Savoirs*, n° 9, p. 9-67.

<sup>31</sup> Chiffres 2015 du ministère des sports: <http://formes.calendrier.sports.gouv.fr/#/formation>

<sup>32</sup> Chiffres 2016 du ministère des sports: <http://formes.calendrier.sports.gouv.fr/#/formation>

similaire d'une région à l'autre tout en acceptant des spécificités qui, si elles ne concerne pas la majorité des régions, admet une certaine cohérence dans le maillage des régions de manière à couvrir le territoire national. Ainsi, si certaines spécialités semblent ancrées dans une dimension régionale, d'autres se répartissent sur le territoire français afin de couvrir une zone plus large (le cas des sports automobiles).

### **c) Une offre stable dans le temps**

Le travail synchronique de comparaison avec les autres régions a montré une offre diversifiée en 2015. Qu'en est-il des transformations de cette offre entre le moment de la mise en œuvre générale du dispositif, en 2008, et son état dix ans plus tard en 2017? Une analyse par spécialités de l'offre de formation montre une relative stabilité (sept spécialités en 2008 pour onze en 2017) laissant supposer un ancrage historique des spécialités dans le paysage régional. En 2008, l'offre se répartit sur sept spécialités dont la plupart (six) sont la continuité de l'offre disponible en brevet d'État d'éducateur sportif. Il est à noter qu'à cette période, les formations à ce diplôme existent encore : l'annuaire édité par la toute nouvelle commission thématique « formation et professionnalisation des métiers du sport » réalisé à partir de la base de données du CARIF-OREF fait état de deux formations au tronc commun du premier degré, et de formations spécifiques dans les spécialités football, natation et tennis. Les deux dernières feront l'objet d'une formation en BPJEPS en 2009 pour la natation, en 2011 pour le DEJEPS tennis (seule spécialité pour laquelle on remarque l'absence de formation entre 2008 et 2011). La région voit s'implanter une formation dans le domaine de la pêche de loisir, des sports automobiles et une formation regroupant des « sports collectifs », trois spécialités ne proposant pas de brevet d'État et faisant figure de nouveaux entrants. Entre cette composition originelle et celle de 2017, l'apparition, outre les deux citées plus haut, de formations à l'enseignement de l'escrime et du judo en 2014, et du basket-ball en 2016 laissent apparaître une offre plutôt stable. Une seule spécialité a disparu, la pêche de loisir, faute de candidats. Le passage au dispositif des diplômes professionnels ne constitue donc pas une rupture et s'inscrit dans la continuité du dispositif de formation au brevet d'État, ce qui entérine l'hypothèse d'un ancrage régional des spécialités en dehors de toute spécificité du dispositif. En outre les contraintes d'ordre pratique liées à la présence d'infrastructures et de personnels dédiés sonnent aussi comme des marqueurs de cette continuité. Ainsi dans les spécialités telles que l'équitation ou la voile, les lieux de formation ont été conservés; ainsi, dans les six spécialités qui faisaient l'objet d'une préparation au CREPS des Pays de la Loire, les responsables de formation sont quasiment restés les mêmes<sup>33</sup>.

<sup>33</sup> Bien que dans le cas des métiers de la forme, l'arrivée d'un nouveau responsable l'année précédant la fin des formations au brevet d'État laisse penser que la transformation du dispositif a occasionné le départ de l'ancien responsable.

La relative stabilité des spécialités cache une dynamique au sein mêmes des spécialités, qui apparaît dans l'analyse des mentions les précisant et du nombre de mentions proposées. Ainsi, entre 2008 et 2017, le nombre de mentions habilitées par la direction régionale en charge des sports est passé de 42 à 69. Cette augmentation, rendue possible par le changement de dispositif qui donne la possibilité à des organismes d'organiser la formation ainsi que son évaluation auparavant monopolisées par les services déconcentrés du ministère, dénote une certaine dynamique de l'espace qui aide à en comprendre la logique de fonctionnement. Entre 2008 et 2017 l'augmentation est constante. Le tableau figurant cette évolution montre une baisse en 2013, année de disparition de la spécialité « pêche de loisirs » et d'un réajustement dans les mentions proposées dans la spécialité « sports automobiles » parvenues à saturation en termes d'emplois potentiels. L'année 2015 voit une baisse due à la recomposition de l'offre en matière d'activités nautiques. Ces ajustements mis à part, force est de constater une tendance à entériner l'habilitation de nouvelles mentions par la direction régionale. Une forte augmentation des habilitations en 2017 est liée à un changement dans la réglementation du dispositif qui a facilité l'arrivée de nouveaux organismes. Cette augmentation globale laisse cependant dans l'ombre l'inégale distribution dont font l'objet ces mentions.

A regarder de plus près, on peut faire le double constat d'une inégale distribution des mentions quelle que soit l'année ainsi que dans leur augmentation. Dans les faits, l'une comme l'autre ne touchent que peu de spécialités de façon significative. On peut classer les spécialités en deux groupes: l'un comprenant les spécialités les plus présentes quelle que soit l'année et celles qui affiche un taux de croissance fort, l'autre constitué des spécialités affichant le moins de mentions et dont le taux de croissance est faible. Le premier groupe comprend les formations aux métiers du fitness et de la musculation<sup>34</sup> proposant en 2008 une dizaine de mentions et affichant une progression de 90% en 2017; aux métiers de l'animation multi-sports<sup>35</sup>, faisant état de 8 mentions en 2008 multipliées par deux en 2017; de l'enseignement de la natation<sup>36</sup> qui, absentes en 2008 proposent 5 mentions en 2017, et de l'équitation<sup>37</sup> qui ne connaissent qu'un faible accroissement (30%) mais proposaient déjà une offre de 10 mentions en 2008. On ajoutera à ce groupe les formations aux métiers du nautisme<sup>38</sup>, proposant 7 mentions en 2008. Le second groupe est constitué par les spécialités ayant conservé une stabilité dans leur offre bien que proposant un faible nombre de mentions, et proposant une augmentation ou une réduction du nombre de mentions à la marge: « sport collectifs », « judo », « basket-ball », « escrime », « tennis », « pêche de loisirs », « sports automobiles ». Le parti pris de cumuler à la fois le taux de croissance et les mentions initiales tient au fait que le faible taux d'accroissement ne rend pas forcément compte du travail de construction de l'offre antérieure;

<sup>34</sup> Formations sanctionnées par le BPJEPS Activités Gymniques de la Force et de la Forme (dorénavant AGFF).

<sup>35</sup> Formations sanctionnées par le BPJEPS Activités Physiques pour Tous (dorénavant APT).

<sup>36</sup> Formations sanctionnées par le BPJEPS Activités Aquatiques et de la Natation (dorénavant AAN).

<sup>37</sup> Formations sanctionnées par le BPJEPS Activités Equestres (dorénavant AE).

<sup>38</sup> Formations sanctionnées par le BPJEPS AAN.

celle des brevets d'État notamment. C'est ce qui explique que les sports automobiles et les sports nautiques, proposant à la fois un nombre important de mentions en 2008 et un faible taux de croissance, ne soient pas dans le même groupe. Dans le premier cas il s'agit d'une offre initiale inhérente à la construction d'un diplôme d'État pour l'enseignement de la conduite distinct de ceux des écoles de conduite<sup>39</sup>. Dans le second, l'entrée dans le dispositif des diplômes professionnels cache un travail de construction préalable de différentes formations (voile, kayak, char à voile).

La dynamique de l'offre, c'est à dire des organismes faisant le pari (pari en partie résolu par leur habilitation par la DRJSCS) de répondre à une demande croissante et/ou importante ne concerne pas toutes les spécialités. Dans le contexte d'un domaine de formation expressément tourné vers l'ajustement à l'emploi et dont l'habilitation dépend de « *l'opportunité de la mise en œuvre de la formation dans une région ou une inter-régions compte tenu du contexte socio-économique et [de] la cohérence de cette offre avec le schéma régional des formations.* »<sup>40</sup> on peut postuler que l'offre vise à répondre à une demande actualisée en dernier lieu par les besoins du marché de l'emploi régional mais aussi par une demande de qualification pour accéder à ces emplois.

Les propositions de l'offre de formation déterminent le flux des diplômés validés et enregistrés par la direction régionale en charge des sports. L'analyse des flux indique une adéquation entre la ventilation des spécialités proposées et les diplômés enregistrés, montrant que l'offre rencontre une demande traduite en termes de nombre de stagiaires, reflétée en grande partie par le nombre de diplômés sortant du système de formation. Ainsi, en moyenne, sur la période allant de 2007 à 2013, on retrouve dans le nombre de diplômes délivrés la composition de l'offre. On s'appuiera ici sur les synthèses publiées par la direction régionale en charge des sports listant les diplômes délivrés par elle. Celles-ci tiennent compte des mentions de diplômes validées et non du nombre effectif de diplômés. Certaines formations regroupant plusieurs mentions, les estimations sont à relativiser: Ainsi pour la spécialité sport collectifs, qui présente des résultats distincts dans les six mentions, nous nous sommes appuyés sur la mention la plus importante pour la retraduire en nombre de diplômés, estimant qu'au regard de la mention la plus obtenue, on peut estimer le nombre de diplômes. En outre, les promotions dans cette spécialité étant autour de vingt-et-un stagiaires, les chiffres correspondent. Le même principe est plus difficilement applicable dans la spécialité AGFF qui cumule deux mentions distinctes, le plus souvent associées en formation mais qui donnent lieu à deux valeurs distinctes. On s'appuiera pour estimer le nombre de diplômés sur les données de 2010 à 2013

<sup>39</sup> Avant la création d'un BPJEPS dans la spécialité, les prétendants au métier étaient invités à passer le BEPECASER, diplômes d'apprentissage de la conduite.

<sup>40</sup> Instruction n°02-170 JS du 11 octobre 2002 relative aux modalités de mise en œuvre du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport.

(n=4) qui rendent compte du nombre réel de diplômés.

Les activités équestres et les diplômes donnant accès aux métiers du fitness et de l'initiation multi-sports sont ainsi les plus gros fournisseurs de diplômés dans la région. Si la moyenne générale des délivrances est de 51%, la direction régionale délivre pour ces trois spécialités respectivement 103, 102 et 87 diplômes annuellement. Le chiffre pondéré en fonction du nombre réel de diplômés situe les métiers du fitness en troisième position avec 62 diplômés en moyenne par an. Les taux de croissance de ces spécialités reflètent les tendances observées dans l'offre de formation. On observe ainsi un nombre élevé de diplômes, soit 715, et une faible progression de ce niveau pour les activités équestres avec 105 diplômes délivrés en 2007 pour 97 en 2013. En outre, la forte progression dans l'offre de formation en «activités pour tous» transparaît dans une augmentation du nombre de diplômes de 46,6% entre 2007 et 2013 avec un pic de 120 diplômes délivrés en 2012. Le cas des activités gymniques de «la forme et de la force» dont le taux de progression reste relativement faible, environ 13%, au regard de celle de l'offre de formation tient à la forte augmentation que celle-ci connaît à partir de 2016 et à l'ajustement du dispositif. Sur les spécialités stables et plus faibles, regroupées dans le second groupe, le nombre de diplômés suit les transformations de l'offre. Plus généralement, et c'est ce à quoi nous mène ce détour par le diplôme, compte tenu de la forme de validation du schéma régional de formation, on peut penser que l'offre de formation reflète une certaine demande de la part des institutions qui la cautionnent, comme la direction régionale en charge des sports, mais aussi des candidats des organismes prescripteurs tels que les missions locales, ou encore de financement comme le conseil régional ou Pôle Emploi.

L'offre de formation aux diplômes professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport peut donc s'appréhender comme un cas qui, bien que présentant des traits communs avec l'espace national, possède des singularités dont il s'agira, pour l'un comme pour l'autre de cerner les principes de construction. En outre, la relative stabilité des spécialités sur la dizaine d'années étudiée en comparaison avec le panel des brevets d'État, alors même que le nombre de mentions et donc de formations proposées croissent fortement, pose la question de l'évolution des besoins en formation.

### **1.1.2 Une offre cohérente au regard du marché et des politiques de développement du territoire**

L'offre de formation dans la région des pays de Loire entérine, par certaines spécialités, des tendances nationales, sur des spécialités en activités physiques pour tous, dans les activités de la forme et de la force ou dans les activités de la natation, tout en proposant une offre plus spécifique telle que les activités nautiques ou l'équitation. L'offre, relativement stable dans sa

structure globale depuis 2008, est animée par une dynamique à l'intérieur des spécialités qui tend à une augmentation du nombre de formations dans les spécialités évoquées. La question des principes de construction de l'offre des BPJEPS rejoint celle plus globale des critères de construction d'un plan régional de formation professionnelle. Catherine Aguhlon, qui propose une lecture à partir du modèle des économies de la grandeur, montre que la décentralisation a transformé l'action publique concernant la formation professionnelle et que les conseils régionaux seraient passés « *d'une logique civique à une logique industrielle ou encore à une logique marchande*<sup>41</sup> ». Dans le cas précis du plan régional de formation, la question est celle des « *finalités des filières de formation* », suggérant par là un assujettissement plus ou moins fort de l'offre aux besoins de l'économie régionale. Cette question intéresse particulièrement un secteur comme celui de l'encadrement sportif dans la mesure où le dispositif précédent ne s'inscrivait que partiellement dans cette optique, une partie des brevetés d'État exerçant à titre bénévole<sup>42</sup>.

La décentralisation des compétences en matière de formation a donné lieu à une littérature montrant l'ancrage territorial fort des politiques de formation professionnelle<sup>43</sup> et le rôle de « *fer de lance pour le développement des territoires*<sup>44</sup> » de la formation professionnelle. Le lien entre territoire et politique publique sur la formation professionnelle et l'emploi dans les Pays de Loire est ainsi visible dans le lien entre les pratiques sportives des ligériens, les secteurs entrants dans le cadre des stratégies de développement régional et le choix des formations au BPJEPS. Le panel retenu dans le plan régional de formation professionnel est cohérent au regard du paysage de pratique touristico-sportif dans les Pays de Loire. Un rapport présenté en 1999 au nom de la commission « culture tourisme et sport » du conseil économique et social des Pays de Loire, présente la région comme « *l'une de plus sportives de France* » au vu du nombre de ses licenciés sportifs (872 259 en 1998 soit plus de 27.5% de la population pour une moyenne nationale de 23.3%) et donne un aperçu des caractéristiques principales retenues par le conseil régional. La rapporteuse de la commission présente un développement des « *sports loisirs et de la multi activité* », objectivé par un accroissement des licences dans les fédérations proposant des pratiques multi-sports (une augmentation de 87,65 % de licenciés entre 1989 et 1998) ou des aspirations des pratiquants en entreprise. La région possède aussi un fort taux de licenciés dans les disciplines olympiques (plus de la moitié) dominées par le football, le tennis (bien qu'en régression) et le basket-ball (taux supérieur à la moyenne nationale représentant à elles trois, plus de 40% des licenciés. Le rapport pointe aussi une région où « *l'équitation et la*

<sup>41</sup> La « théorie de la justification » fait partie des grille d'intelligibilité mobilisées pour penser les logiques d'actions privilégiées dans le cadre des politiques de décentralisation de la formation professionnelle. Voir notamment AGUHLON Catherine (2005), *op. cit.*, p.281.

<sup>42</sup> Voir à ce titre les travaux de Gildas Loirand sur la région des Pays de Loire : LOIRAND Gildas (1991), « *Rapport sur la formation et l'emploi des éducateurs sportifs dans les Pays de la Loire* », DRJS, LERSCO.

<sup>43</sup> BEL Maïten (2007), « Formation et territoire : des approches renouvelées », *Formation emploi*, n°97.

<sup>44</sup> SIMON-ZARCA Georgie, VERNIÈRES Michel (2007), « Les politiques de formation dans la structuration des territoires », *Formation emploi*, n°97.

*voile croissent fortement »* entre 1989 et 1998: la première avec un taux de croissance de 97,05%, « *est en progression constante, et plus marquée dans la région que sur l'ensemble du territoire national* ». La seconde connaît un taux de croissance de 41,75% avec notamment un taux de pratique du char à voile « *supérieur à la moyenne nationale* ». La région connaît aussi un développement des pratiques ayant pour but « *l'entretien physique* », « *la conservation de son corps et l'échappement du stress de la vie quotidienne* ». Pour répondre à cette attente « *les salles de sport du secteur marchand se développent, correspondant au désir de consommation de sport "clés en main" sans autre souci que le paiement d'une prestation* ». Le rapport pointe enfin un développement « *de nombreuses autres activités [mues] par l'aspiration à s'affranchir de toute contrainte [et dans lesquelles] le sportif veut pouvoir pratiquer ce qu'il veut, à l'instant qu'il a choisi et le plus souvent sans engagement de sa part, ni financier, ni en temps, ni en responsabilité* ».

Ces constats appuyés par force statistiques de seconde main publiées notamment par le comité régional olympique et sportif pour la pratique licenciée et par l'inspection pédagogique régionale pour le sport scolaire, ne se présente pas comme une enquête critique. La commission s'appuie toutefois dessus pour présenter l'image d'une région dans laquelle le sport est un facteur de développement; ses propositions ayant « *pour but d'aider les décideurs dans leurs choix* ». Celles-ci concernent les équipements et l'aide aux institutions. Elles proposent particulièrement « *[d']Intensifier la politique de la Région en matière de tourisme sportif* » par un soutien au secteur nautique et aux différentes formes de randonnées<sup>45</sup> et de développer des activités destinées au public jeune sur les temps de vacances « *que ce soit en centre de vacances ou par le biais de l'animation sportive municipale* ». Les pistes de développement du conseil économique et social présentent ainsi une homologie certaine avec le plan régional de formation. Dans un rapport de 2007 sur la filière équine, le CES souligne en outre que « *la volonté de la Région de professionnaliser et diversifier les formations des métiers du cheval va dans le bon sens*<sup>46</sup> ».

De plus, les rapports de l'observatoire régional emploi-formation (OREF), servant de support de construction de l'offre, dressent le tableau d'une région dans laquelle l'emploi de professionnels « *est en nette augmentation* ». Formulée à l'occasion d'un rapport produit en 2015, cette constatation est observée régulièrement par la direction de l'emploi et de la formation professionnelle (une estimation de 2015 arrête le chiffre de 5592 emplois dans la catégorie « *moniteurs et éducateurs sportifs*<sup>47</sup> » pour une estimation de 5257 en 2011<sup>48</sup>). Ce marché ne se présente pas comme un ensemble cohérent et certaines spécialités observent un taux de professionnalisation très différents. Gildas Loirand montrait au début des années 1990

<sup>45</sup> « *Il faut que les Pays de la Loire se dotent d'une image de région de randonnée.* »

<sup>46</sup> Session du 25 juin 2007, *op. cit.*

<sup>47</sup> Document du CARIF-OREF, « *Les chiffres clés du sport et de l'animation dans les Pays de Loire* », édition octobre 2016.

<sup>48</sup> Document du CARIF-OREF, « *Les métiers du sport et de l'animation* », région des Pays de Loire, 2011.

que dans la région des Pays de Loire, les taux de professionnalisation des diplômés du BEES les plus importants concernaient la voile, l'équitation, le tennis, l'encadrement multi-sport, les spécialités du secteur de la remise en forme (incluant les pratiques de gymnastique douce associative), autant de disciplines reconduites lors du changement de dispositif de formation et autorisant à envisager un lien fort entre plan régional de formation et marché de l'emploi.

L'offre de formation en diplômes professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport se construit donc bien en fonction de l'activité économique régionale. La présence dans le plan régional de formation de spécialités correspondant aux représentations légitimes des pratiques sportives des ligériens et des marchés de l'emploi correspondants, de spécialités s'inscrivant dans les politiques de développement sportifs (au travers d'une politique d'incitation à l'animation sportive municipale) et touristiques (activités nautiques ou équestres) le montrent. Cette forme d'assujettissement des formations à l'emploi est un changement important au regard de la logique prévalant dans le dispositif des brevets d'État. Gildas Loirand a en effet montré que l'usage des brevets d'État n'était pas forcément marchand mais correspondait aux ambitions de spécialisation athlétique des associations pouvant notamment passer par une professionnalisation de l'encadrement. L'enquête empirique a confirmé que l'offre de brevets d'État dans la région ne s'appuyait pas forcément sur des besoins d'emploi<sup>49</sup>. Les critères de définition de l'offre par les services déconcentrés du ministère inscrivaient ainsi le choix de l'offre de formation relativement aux besoins d'encadrement plus généraux des structures proposant une offre de pratiques d'activités physiques ou sportives sans hiérarchiser les prétendants au diplôme au regard de l'usage professionnel qu'ils entendaient en faire. C'est à ce titre que la logique de construction de l'offre manifestait une logique *civique*, alors que la collectivité régionale manifesterait une conception plus *industrielle* en l'assujettissant à des besoins en emploi. Le dispositif des diplômes professionnels en subordonnant la construction de l'offre de formation aux politiques régionales de formation professionnelle a ainsi entériné le principe d'une formation professionnaliste, exclusivement tournée vers la satisfaction des besoins des employeurs.

## 1.2 Un marché des opérateurs pluriel

Pour mettre en œuvre l'offre de formation, les conseils régionaux « *mobilisent des organismes de formation, en concurrence sur un marché de la formation, soumis à une procédure de conventionnement ponctuel*<sup>50</sup> ». Dans le secteur de la formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif, ce fonctionnement met un terme au monopole des établissements publics. A

---

<sup>49</sup>LOIRAND Gildas (1991), *op.cit.*

<sup>50</sup>AGUHLON Catherine, « Les politiques régionales de formation professionnelle. Du référentiel commun à la politique locale », Éducation et Société, n°16, 2005/2, p279-292



partir de la promulgation de la loi de 2003 actualisant le dispositif de formation promulgué en 2001, se crée ainsi un espace de la formation s'appuyant sur l'apparition de nouveaux organismes en plus de ceux existants déjà et qui préparaient au brevet d'État. On dénombre vingt-quatre organismes proposant ou ayant proposé des formations aux diplômes professionnels, répartis sur le territoire des Pays de Loire.

Or, contrairement aux marchés scolaires dont la répartition de l'offre de formation « *se présente comme égale et uniforme*<sup>51</sup> » entre les établissements, l'espace de la formation aux diplômes professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport se caractérise par une appropriation différenciée des spécialités en fonction des organismes. Ainsi si l'offre de formation est en grande partie « *régie et régulée par la puissance publique* » représentée ici par le rôle de la région et dans une moindre mesure de la direction régionale en charge des sports et qu'elle « *n'est donc pas le résultat d'un pur mécanisme de marché* »<sup>52</sup>, la répartition des spécialités obéit à des logiques qui ne peuvent se comprendre sans expliciter les intérêts différenciés des organismes et les contraintes qui pèsent sur eux. Après avoir analysé la façon dont se répartissait l'offre de spécialités et l'appropriation différenciée qu'en font les organismes, on s'attachera donc à montrer que la déconcentration du monopole du ministère sur la formation a favorisé l'investissement d'organismes, qui en étaient jusque-là, exclus, autant qu'elle a fragilisé la position des établissements publics. On s'appuiera sur les annuaires que la direction régionale publie tous les ans et qui répertorient les formations ainsi que les organismes habilités qui les proposent. En outre la caractérisation des organismes et de leur politique de formation s'appuiera sur un travail de monographies réalisé à partir des entretiens et des observations.

La région des Pays de la Loire compte vingt-quatre organismes proposant des formations aux diplômes professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport dans des spécialités sportives. Dix-huit se situent en Loire Atlantique et en Maine et Loire (11 et 7) soit près de 80%. Le reste est réparti entre la Sarthe (3), la Vendée (2) et la Mayenne (1). La forte concentration dans les deux premiers départements s'explique par la présence d'agglomérations plus importantes. En effet, 13 ont leur siège dans (11) ou à proximité (2) d'une ville de plus de 100000 habitants et 4 entre 50000 et 100000. Les autres organismes se répartissent sur des communes plus isolées, entre 28000 et moins de 500 (325 pour la plus petite). Les organismes situés dans les zones les plus isolées se caractérisent par la polarisation de la formation sur une spécialité; les formations au DEJEPS tennis se déroulent dans une commune de 23000 habitants. Il semble que la variable d'installation de ces organismes soit liée à l'environnement particulier qu'elle suppose. On retrouve parmi eux cinq centres spécialisés dans les formations équestres (dont celui de l'institut français du cheval et de l'équitation, appartenant au ministère

<sup>51</sup> FELOUZIS Georges et PERROTON Joëlle (2007), « Les "marchés scolaires" : une analyse en termes d'économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, vol. 48, p. 693-722.

<sup>52</sup> *Ibidem*.

en charge des sports et située à Saumur) et un (le seul de la région) proposant des formations dans les spécialités motonautiques et situé sur une base nautique. A l'inverse les organismes offrant un panel plus diversifié sont implantés dans des communes plus grandes, comme Nantes ou Cholet, c'est le cas des deux plus importants de la région en termes de nombre de formations dispensées. Il faut y voir un effet de la présence d'un nombre d'infrastructures plus importante ; peu d'organismes disposent de leurs propres installations sportives. La distribution géographique des organismes ne suffit pas toutefois à caractériser l'espace géographique des organismes de formation. Il est plus pertinent de regarder la carte des sites de formation. Si la majorité des organismes ne dispose que d'un seul site (correspond en général à son siège social) quatre d'entre eux disposent « d'antennes » ou de sites de formation annexes<sup>53</sup>.

Cette diversité de sites de formation s'explique par les contraintes environnementales précitées; délocalisation sur le littoral des formations aux activités nautiques. Il s'agit aussi de mobiliser des institutions ayant un lien historique privilégié avec l'organisme: les sites partenaires de l'établissement public de formation sont en majorité des parties du « CREPS éclaté » des Pays de Loire, institutions poly-topiques réparties dans tous les départements de la région avant la création d'une entité basée à Nantes en 2001, chaque structure dépendant plus particulièrement de la direction départementale de la jeunesse et des sports. La mobilisation d'associations appartenant à la même fédération relève de la même logique. Le choix de sites annexes peut être enfin déterminé par les réseaux d'interconnaissances individuelles. Le choix du responsable de formation du BPJEPS AGFF créant une formation en Mayenne, ou celui d'une salle de remise en forme au Mans pour l'IRSS semble relever de ce cas.

### **1.2.1 Des nouveaux entrants pas si nouveaux : de nouvelles légitimités**

Bien que complexe, l'espace de la formation aux diplômes d'État est un espace stable composé d'organismes aux statuts divers dont la majorité était déjà investie dans la formation d'encadrants techniques.

#### **a) Stabilité et diversité des statuts**

Les organismes inscrits dans l'espace de la formation aux diplômes professionnels peuvent se caractériser d'une part par la précocité de leur présence, observable par la date de leur première habilitation, d'autre part par la durée de leur investissement définie par le nombre d'années où elles restent habilitées par la direction régionale en charge des sports. Ainsi sur les vingt-deux

---

<sup>53</sup> On ne s'attachera pas ici aux infrastructures louées ou simplement occupées de façon gracieuse et qui sont légion dans un domaine de formation demandant l'utilisation d'infrastructures sportives spécifiques tels que les centres aquatiques ou les salles de sport.

organismes habilités entre 2008 et 2017, dix-huit se sont vus attribuer une habilitation en 2008. Ici survient une des limites du matériau constitué des déclarations d'habilitation éditées à partir de 2008 : au vu des éléments rassemblés au cours des entretiens, les premières habilitations datent plutôt de 2006. La stabilité de l'échantillon sur les années qui suivent permet toutefois de supposer qu'entre les premières habilitations et celles de 2008, peu d'organismes aient intégré puis quitté le jeu. Un organisme d'éducation populaire a arrêté la formation au brevet professionnel pour se reporter sur un certificat de qualification professionnelle, un autre a fermé, faute de candidats, sur une spécialité très peu développée, la pêche de loisir. Les organismes apparus depuis connaissent leur première habilitation près de dix ans après la mise en vigueur du dispositif par la loi Lamour de 2003. On constate une arrivée plus récente d'organismes tels que l'institut de professionnalisation sportive angevin (IPSA), l'école régionale de formation aux activités de la natation (ERFAN) ou la ligue régionale de Basketball en association avec le CREPS des Pays de Loire. L'absence de données sur les années 2015 et 2016 ne permet pas de certifier d'une première habilitation pour 2017. L'espace des organismes de formation se caractérise donc par une forte stabilité.

Le paysage des organismes de formation admet en outre une certaine diversité perceptible dans leurs statuts juridiques. On en distingue ainsi trois types, qui se répartissent inégalement. Quasiment la moitié d'entre eux (n=10) ont un statut associatif ou sont liés à une fédération sportive ou d'éducation populaire. On retrouve dans cette catégorie des fédérations sportives compétitives (n=4) (tennis, basket-ball, sport automobile, natation) ou appartenant au secteur affinitaire et d'éducation populaire (n=6) (FSCF, Léo Lagrange, FAL, EPMM, CEMEA, familles rurales). La contrainte de non lucrativité a conduit une partie de ces opérateurs à créer des sociétés leur permettant de générer des bénéfices. C'est le cas de la fédération de basket-ball ou de la Fédération sportive et culturelle de France avec Forma'. Proposant de la formation aux BPJEPS depuis 2007 sous l'égide de ses structures associatives, la fédération créée en 2012 un « institut de formation », sous le statut de société anonyme à revenu limité, de façon à préserver des avantages fiscaux accordés aux associations loi 1901 <sup>54</sup>, qui supervise l'ensemble des formations professionnelles, BPJEPS et CQP, dispensées par la fédération et propose en outre des « *actions de conseil en organisation ou en gestion des emplois et des compétences* » <sup>55</sup>. Celui-ci salarie une directrice, trois coordonnateurs de formation, une personne en charge de l'aide au financement (en majorité par contrat de professionnalisation) et une autre en charge de l'administratif. L'institut gère aussi les contrats et la rémunération des formateurs et des différents intervenants.

L'autre moitié des organismes est composée d'entreprises dont une des raisons sociales est la formation, l'activité principale étant dirigée vers la prestation de services touristico-sportifs de

---

<sup>54</sup> Loi du 1er juillet 1901

<sup>55</sup> Brochure de présentation de l'institut de formation Forma' de la fédération sportive et culturelle de France

type équitation (n=4) ou d'activités de sport nature (n=2) constituant la base de leur offre de formation. Une seule de ces entreprises est spécialisée dans la formation, qui propose différentes spécialités relatives à des marchés du travail développés (AGFF, APT, AAN). Elles ont le statut de sociétés anonymes et s'inscrivent résolument dans une logique marchande.

Au côté de ces prestataires privés, les établissements publics (l'Institut de Formation du Cheval et de l'Équitation et le Centre Régional de l'Expertise, de Performance et du Sport) et deux établissements scolaires complètent l'espace des organismes de formation.

## **b) Des organismes déjà investis dans la formation**

Une des variables expliquant la stabilité de l'espace des opérateurs de formation est à chercher dans leur relation historique avec l'activité de formation. On distingue à ce titre deux formes d'investissement : Une partie des organismes proposait déjà une activité de formation professionnelle ; l'autre proposait une activité de formation de bénévoles.

Dans la région des Pays de la Loire, la formation au brevet d'État s'effectuait au sein d'un CREPS composé de différentes infrastructures de formations construites « *dans le cadre du Contrat de plan État-Région pour pallier à l'absence d'un C.R.E.P.S. d'État [...] constitué sous la forme associative (loi 1901) à partir de statuts types proposés par l'État.*<sup>56</sup> ». Ces structures étaient implantées sur l'ensemble des départements de la région des Pays de la Loire<sup>57</sup>. Cette situation perdure jusqu'à la création en 2002 d'un CREPS d'État centré à Nantes. Les différentes antennes deviennent alors « *structures associées* » dans les actions de formation aux diplômes professionnels<sup>58</sup>. La direction régionale de la Jeunesse et des Sports et les personnels du CREPS détiennent un monopole légal sur l'organisation des formations sous forme de contrôle continu et des examens de validation du brevet d'État. Pour autant, le CREPS éclaté des Pays de Loire délègue la préparation de ces examens à des acteurs privés ou d'éducation populaire. Plusieurs centres équestres accueilleraient ainsi des stagiaires d'une formation au brevet d'État d'équitation conventionnée par le conseil régional. Deux organisations fédérales, la ligue de tennis et la ligue de basket-ball proposaient déjà une formation au brevet d'État sous le contrôle de l'établissement public de formation. Une fédération d'éducation populaire organisait conjointement avec l'établissement public de formation une préparation au BEES Activités Physiques pour Tous.

Une entreprise de formation proposait en outre des préparations aux examens du brevet d'État à

<sup>56</sup> Site Centre sports et loisirs de la Roche/Yon : <http://www.centresportsetloisirs.com/historique> consulté le 21 juillet 2017

<sup>57</sup> À la Baule, Nantes, Angers, Laval, Sablé, La Roche-sur-Yon, Les Sables d'Olonnes.

<sup>58</sup> On compte parmi celles-ci l'Institut Sport Océan situé sur le littoral vendéen (Sables d'Olonnes et l'Herbaudière) qui accueille les formations en activités nautiques, le centre équestre France Cheval Formation situé à Bouguenais pour les spécialités équestres et le CFSR ouvert en 1987 et qui accueille les formations en sport collectifs.

des candidats désirant valider la partie commune ou la partie spécifique dans les disciplines des métiers de la forme<sup>59</sup> ou en Activités Physiques pour Tous. Ils se présentaient sur le principe du « candidat libre », la loi ne permettant pas aux organismes non agréés de dispenser des formations de type modulaire ou en contrôle continu. Initialement basée dans le Maine et Loire depuis 1985, elle proposait aussi des préparations au concours d'entrée aux formations universitaires en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) et des préparations aux concours d'entrée en école de masso-kinésithérapie. L'école dispense en outre une préparation à l'examen de la partie commun du brevet d'État ainsi qu'une préparation à la partie spécifique du BEES Activités Physiques pour tous (BEESAPT). Une entreprise proposant une formation dans les activités motonautiques existait auparavant dans une autre région et proposait des formations au brevet fédéral qui, dans cette discipline, permettaient d'exercer contre rémunération.

Une des caractéristiques de l'espace de la formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif tient aussi à l'existence de deux filières distinctes de formation. La première sous le contrôle du ministère en charge des sports produit les cadres techniques professionnels, la seconde, du seul chef des fédérations, produit les cadres techniques bénévoles (qui, à partir de 1992 et sous les conditions explicitées dans le premier chapitre, peuvent prétendre à rémunération). Ces organes préparent initialement aux formations diplômantes de l'animation socioculturelle ainsi qu'aux diplômes professionnels de l'animation socioculturelle (BEATEP) voire sportive (BAPAAT) à valeur nationale. Les fédérations proposent aussi une gamme de brevets d'encadrement ou de titres valables dans les associations affiliées à la fédération ou plus largement dans le monde sportif. La fédération sportive et culturelle de France, habilitée à délivrer des diplômes de l'animation volontaire tels que le BAFA ou le BAFD<sup>60</sup>), proposait ainsi une somme de brevets fédéraux de « moniteur fédéral » puis « d'animateur fédéral » dans différentes spécialités sportives organisé en un cursus de trois niveaux autorisant l'encadrement bénévole (ou rémunéré dans le cas où son titulaire possède un diplôme universitaire en STAPS).

La composition de l'espace, la diversité des statuts en particulier, est donc à la fois, le reflet de ce qu'il était avant la promulgation du dispositif des diplômes professionnels, et la manifestation de l'opportunité que ce changement a suscité. Ce sont donc des nouveaux entrants experts dans la « *formation et le perfectionnement [de leur] cadres*<sup>61</sup> » associatifs, dans le cas des fédérations, ou des acteurs auparavant bridés dans l'exploitation marchande de la formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif, dans le cas des entreprises de formation, qui partagent l'espace avec les opérateurs publics. Cette situation va contribuer à

<sup>59</sup> Culture physique et culturisme, expression gymnique et disciplines associées regroupés sous un même diplôme des « métiers de la forme » en 1996

<sup>60</sup> Respectivement Brevet d'Aptitude aux fonctions d'Animation et Brevet d'Aptitude aux fonctions de Direction .

<sup>61</sup> loi 84-610 du 16 juillet 1984

produire une distribution différenciée des spécialités de formation

### **1.2.2 Entre monopole et concurrence, entre marché fermé et marché concurrentiel**

L'offre de formation répond en effet à une logique duale: Une partie des organismes, dont les organismes fédéraux, concentrent leur activité sur une ou deux spécialités de formation alors que l'établissement public et la structure marchande proposent une gamme plus étendue.

La majorité des organismes de la région des Pays de Loire ne propose qu'une spécialité de formation (n=18). Deux autres en proposent deux. L'offre la plus diversifiée provient essentiellement de deux organismes, une entreprise spécialisée dans la formation et un établissement public, proposant pour l'un quatre spécialités, pour l'autre huit. Les organismes ne proposant qu'une spécialité le font prioritairement en « activités équestres» (n=6) et en « activités physiques pour tous» (n=5). Les autres se répartissent une offre dont ils ont le monopole. Il s'agit en majorité d'organismes liés à des fédérations sportives ou d'éducation populaire. Les organismes proposant plusieurs spécialités ont une offre relativement similaire (dans laquelle on retrouve les spécialités en APT, AGFF, AAN notamment) à l'exception de l'établissement public de formation proposant aussi des spécialités dont il a le monopole. Comme le laisse prévoir le ratio entre le nombre de spécialités (n=12) et le nombre d'organismes (n=22), les formations font l'objet d'une concurrence, plusieurs organismes proposant une offre similaire. Pour autant, on ne peut situer le marché de la formation comme un marché concurrentiel dans la mesure où celle-ci ne concerne que quelques spécialités.

La moitié des spécialités (n=8) fait l'objet d'une situation de monopole ou de quasi-monopole dans la mesure où, bien que la spécialité soit proposée par deux organismes, les mentions ne s'équivalent pas (c'est le cas de la spécialité activités nautiques dont un organisme détient le monopole sur les activités motonautiques de type ski nautique et ne propose pas d'autres mentions. Le cas est similaire pour un organisme proposant une mention en gymnastique artistique dans la spécialité AGFF). Ces spécialités sont proposées par des organismes fédéraux de compétition ou en partenariat avec l'établissement public de formation (n=5). A l'inverse, certaines spécialités font l'objet d'une concurrence particulière. Les spécialités en « activités physiques pour tous» (n=9 organismes), « activités équestres» (n=7), « Activités Gymniques de la Forme et de la Force» ou « activités aquatiques et de la natation» (n=4) constituant, comme on l'a vu, la majorité de l'offre de formation, elles sont investies, on le verra plus loin, par des organismes aux logiques différentes.

On peut observer des tendances laissant supposer une relation d'attraction entre le statut des organismes de formation et le marché de l'emploi dans la spécialité. Malgré cela la situation monopolistique des formations sportives recouvre un marché de l'emploi spécialisé dans

l'encadrement sportif au sein de fédérations ou dans des secteurs très spécifiques comme les activités motonautiques. La situation de spécialités plus concurrentielles semble trouver sa cohérence dans un marché de l'emploi pluriel ou plus développé. Ainsi la spécialité Activités Équestres, dont une grande partie des emplois concerne le secteur marchand touristique est proposée en majorité par des centres équestres (n=4/7). La spécialité Activités Physiques pour Tous est largement proposée par des organismes d'éducation populaire (n=6/9) dans un marché de l'emploi associatif et lié à la fonction publique territoriale. D'autres secteurs se répartissent entre une offre de type marchand et organisme public ou fédéral. C'est le cas des spécialités liées à la natation dont le secteur d'emploi se répartit entre fonction publique territoriale et emplois fédéraux liés à l'entraînement, ou celui des métiers de la forme qui, bien que répondant majoritairement à une offre marchande, est bien implanté dans le secteur associatif.

### **1.2.3 Une répartition fruit de logiques différentes**

En fait la distribution de l'offre chez les nouveaux entrants répond à deux logiques distinctes. La première tend à faire de la formation aux diplômes d'État une entreprise domestique de réponse aux besoins d'un type particulier d'employeur, ceux des associations affiliées aux fédérations en particulier. La seconde s'inscrit dans une logique marchande de production de diplômés destinés à un marché du travail plus large.

#### **a) Des marchés fermés: la logique fédérale**

Bien que la logique d'un diplôme d'État est d'avoir une portée nationale sur les prérogatives qui lui sont attribuées et ne saurait se circonscrire à répondre à l'intérêt d'employeurs particuliers, certains organismes destinent leur formation à la production de diplômés *« possédant les connaissances techniques, les savoir-faire et la mentalité requises par le travail<sup>62</sup> »* au regard des objectifs de la fédération dont ils sont proches et de la spécificité des postes sur le marché du travail. Ce schéma se rapproche des dispositifs internes d'apprentissage du métier créés au sein des grandes entreprises<sup>63</sup>. Sur le modèle domestique forgé par Boltanski et Thévenot, la formation est justifiée par la subvention aux besoins d'une communauté considérée comme une famille, la valeur des formes traditionnelles de formation et la loyauté à un système de valeur. Ce modèle prend la forme d'un marché fermé, dans lequel

<sup>62</sup> MOUTET Aimée, QUENSON Emmanuel (2007), «Formation professionnelle et formation technique au cours des Trente Glorieuses», in COSTA-LASCOUX Jacqueline et coll., « *Renault sur Seine* », Paris, La Découverte « Recherches », p. 56.

<sup>63</sup> *Ibidem*.

les formations sont destinées à alimenter un marché interne.

On assiste ainsi à des formes de réappropriation par les organismes des finalités du diplôme allant d'un dévoiement des prérogatives du diplôme à une soumission aux intérêts fédéraux. La formation au Diplôme d'État de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport (niveau III) mise en œuvre par la ligue régionale de tennis, organe déconcentré de la fédération française de tennis, se destine ainsi principalement à couvrir les besoins des associations affiliées. Qu'il s'agisse des besoins en encadrement de type compétitif, comme le prévoient les prérogatives du diplôme<sup>64</sup>, mais aussi et surtout ceux portant sur une demande de loisirs sportif sans visée compétitive et sur le principe d'une prestation marchande. Selon le responsable pédagogique de la formation cette composante du métier représente quatre-vingt-dix pour cent des emplois et correspond aux attentes d'un diplôme de niveau IV. Ces formes de dévoiement des finalités du diplôme ont fait l'objet de tension entre la direction régionale partisane d'un strict respect des prérogatives du diplôme, et la fédération lui opposant la réalité du travail dans ses associations<sup>65</sup>. Il peut s'agir aussi, de façon explicite, d'ajuster l'offre de formation mais aussi le contenu des formations aux intérêts particuliers de la fédération et des associations qui y sont affiliées. Cette logique sera explicitement revendiquée par la responsable d'un institut de formation liée à une fédération multi-sports :

*« L'institut est là pour servir les intérêts de la Fédération. Ça pour nous c'est important. Concrètement parlant comment ça s'est traduit, ça s'est traduit notamment en terme de démarche pédagogique auprès des stagiaires BPJEPS, où on va préconiser une démarche pédagogique qui soutient et qui met en avant j'aurais les valeurs de cette fédération <sup>66</sup> »*

La politique d'implantation des formations suit dès lors une logique singulière: celle de répondre aux demandes des associations affiliées. Les sites recouvrent ainsi la carte d'implantation des associations. Le choix de cet organisme de s'implanter dans la région des Pays de la Loire est ainsi justifié par le nombre important d'associations et de licenciés:

*« Au niveau des territoires d'implantation donc, le territoire le plus important parce que, bah on l'aurait dit tout à l'heure, un fort potentiel de stagiaire et donc de formation, ce sont les Pays de la Loire. Là on est en train de chercher de s'implanter du côté des Rhône-Alpes, plus particulièrement sur Chambéry : tout simplement parce qu'en fait on a des associations FSCF qui sont en train de se professionnaliser et donc y a une demande. Et comme l'institut est là pour servir les intérêts de la fédération, donc voilà, on fait le lien. [...] Après on a fait un BPJEPS sur euh Provence, Alpes, Côte d'Azur: on n'avait pas tant de demandes que cela donc on a arrêté. Et on a fait une année sur la Picardie, aussi: parce qu'il y avait une demande très*

<sup>64</sup> L'Arrêté du 31 décembre 2007 portant création de la mention « tennis » du diplôme d'État de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport spécialité « perfectionnement sportif » précise que le diplôme certifie des compétences telles que « concevoir des programmes de perfectionnement et de développement sportif »; « coordonner la mise en œuvre d'un projet de perfectionnement et de développement sportif et encadrer une équipe pédagogique » ou « conduire une démarche de perfectionnement et de développement sportif »

<sup>65</sup> Dans le cas précis de la formation des Pays de la Loire, il aura fallu l'intervention du directeur technique national de la fédération auprès de la direction régionale du ministère pour que soit reconnue une habilitation pour un diplôme de niveau III (entraînement) à destination d'emplois de niveau IV (animation).

<sup>66</sup> Entretien réalisé auprès de la directrice de l'institut de formation.



*spécifique, notamment d'une structure. Donc on s'est adapté, je dirais, à un besoin, dont on savait que ça allait être ponctuel. C'est qui s'est passé. Donc aujourd'hui, l'idée, c'est pas d'être sur toutes les régions, l'idée ce serait de balayer j'aurais, couper la France en quatre ou en trois, uniquement, et en rester là pour le moment. Pour servir nos associations.* <sup>67</sup>»

Cet extrait montre clairement et de façon assumée que la politique de formation de l'institut s'appuie sur le réseau et le marché de l'emploi potentiel que constitue l'ensemble des associations affiliées. Il s'agit de répondre aux demandes particulières tout autant qu'impulser une dynamique de « *professionnalisation des structures* ».

Dès lors le choix des spécialités de formation tout comme leur contenu sont adaptés au regard des thématiques du projet fédéral. L'offre proposée par l'institut de formation se circonscrit ainsi aux activités de gymniques artistique (BPJEPS AGFF option A), parce que « *pour la fédération, la grosse activité c'est les activités gymniques*<sup>68</sup> », et aux activités pour tous. Ainsi ceux portant sur « *l'accueil des personnes en situation d'handicap* <sup>69</sup>», répond à un axe du projet visant à « *faciliter l'accueil et l'intégration des personnes handicapées parmi les valides dans les clubs* <sup>70</sup>» quand la « *thématique qui concerne le sport santé* » s'ancore dans « *un projet de développement là sur quatre ans, et le sport santé est intégré en ce projet de développement [...] c'est c'est qui explique que du coup [l'institut] a souhaité intégrer dans [son] dispositif professionnel aussi. Cela toujours pour faire le lien aussi avec les projets de la fédération* <sup>71</sup>». La soumission du diplôme aux intérêts fédéraux se donne à voir dans les orientations du contenu qui s'inspire de ceux des formations spécifiques de la fédération. L'ensemble des formations contient ainsi un « *module de formation accueil-petite enfance* » en lien avec une « *activité incontournable et très en phase avec le projet éducatif de la fédération* <sup>72</sup>» et dont elle fait la promotion par le biais d'un label «petite enfance» décerné par le ministère en charge des sports. Il fait l'objet d'un programme de formation fédéral à part entière constituant le support des contenus du diplôme d'État. Les formations en gymnastique artistique de l'organisme intègrent en outre deux « *stages fédéraux* » en gymnastique conçus pour la formation des cadres bénévoles. Ainsi, et comme le précise le projet de développement fédéral, il s'agit bien de « *former des animateurs professionnels pour qu'ils développent des activités dans leurs associations telles que nous les voyons à la FSCF* <sup>73</sup>».

La priorité d'un recrutement des stagiaires parmi les bénévoles adhérents investis dans une pratique bénévole répond à cette logique. La formation professionnelle est envisagée comme la continuation d'un engagement bénévole. Le « *projet de développement fédéral* » insiste ainsi sur « *le souci d'inscrire son action dans une perspective de fidélisation de ses acteurs, en leur*

<sup>67</sup> Entretien réalisé auprès de la directrice de l'institut de formation.

<sup>68</sup> Entretien réalisé auprès de la directrice de l'institut de formation.

<sup>69</sup> Entretien réalisé auprès de la directrice de l'institut de formation

<sup>70</sup> «Projet de développement fédéral de la fédération sportive et culturelle de France, 2013-2016»

<sup>71</sup> Entretien réalisé auprès de la directrice de l'institut de formation

<sup>72</sup> «Projet de développement fédéral de la fédération sportive et culturelle de France, 2013-2016»

<sup>73</sup> «Projet de développement fédéral de la fédération sportive et culturelle de France, 2013-2016»

*permettant d'inscrire leur action dans un parcours personnel et professionnel. [En] accueillant prioritairement des animateurs FSCF déjà engagés, [la fédération entend] valoriser des savoirs acquis de l'engagement bénévole en compétences professionnelles<sup>74</sup>».*

Il s'agit d'envisager plus largement un développement de l'encadrement professionnalisé au sein des associations. Les stratégies de présentation de la formation sont de fait essentiellement internes et à l'intention des dirigeants associatifs et des adhérents. Le projet de développement visant à « *conduire et accompagner le développement de la fédération* » propose ainsi d'« *adapter et optimiser [l']offre de formation* » afin de « *renforcer la logique de professionnalisation engagée par [la] fédération* ». La ligue des pays de la Loire a mis ainsi en place une « *rencontre formation-emploi* » détaillant, en plus du fonctionnement de la formation aux diplômes d'État et des mécanismes de financement par la voie du contrat de professionnalisation, un dispositif de bourse à l'emploi proposant de « *Centraliser les offres d'emploi (associations FSCF)* » et de « *Faire le lien avec les diplômés BPJEPS* », et les différents dispositifs d'État d'aide à l'emploi (service civique, emploi d'avenir etc.). Une autre manifestation est l'occasion d'une « *présentation des formations professionnelles et de l'intérêt pour [les] associations (accueil de stagiaires, recrutement d'éducateurs...)* ». Tout est orchestré pour faire des formations professionnelles la pierre angulaire de la construction d'un marché interne de l'emploi et des diplômes d'État le moyen de concrétiser ce marché. La note d'opportunité, document prévalant à l'habilitation des organismes de formation par la direction régionale du ministère en charge des sports, est en outre réalisée à partir d'une estimation des besoins des associations affiliées. Plus généralement « *toute démarche de développement [des] formations, doit reposer sur un diagnostic partagé avec les structures territoriales, et prioritairement les ligues régionales<sup>75</sup>».*

Ce modèle de fermeture des formations d'État sur des marchés particuliers, celui relatif à une fédération et aux associations qui y sont affiliées, que l'on a ici développé sur le cas particulier d'une fédération affinitaire est généralisable à l'ensemble des fédérations sportives. L'observation des *proces* de recrutement d'un DEJEPS en tennis par la fédération française de tennis (FFT) montre de la même manière une tendance à sélectionner les candidats maîtrisant les mécanismes de détection des meilleurs joueurs ou la polarisation de l'étude des besoins circonscrit aux associations affiliées à la fédération. Cette fermeture sur un marché restreint coexiste avec une logique marchande incarnée par des entreprises de formation.

<sup>74</sup> «Projet de développement fédéral de la fédération sportive et culturelle de France, 2013-2016»

<sup>75</sup> «Projet de développement fédéral de la fédération sportive et culturelle de France, 2013-2016»

## b) La logique marchande: les entreprise de formation

A côté des opérateurs proches des fédérations, l'espace des organismes comprend des entreprises dont la finalité n'est pas l'alimentation d'un marché de l'emploi prédéfini mais bien la production de diplômés employables comme fin en soi. Elles fonctionnent comme des vendeurs de formation dont la politique est centrée sur l'efficacité du rapport entre le diplôme et l'accès à l'emploi manifestant une « expertise » éducative. Le plus important est créé en 1985, il se développe notamment sur le terreau des concours d'entrée aux formations universitaires en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) et sur celui des préparations aux concours d'entrée en école de masso-kinésithérapie. L'école dispense en outre une préparation au tronc commun du brevet d'État d'éducateur sportif ainsi qu'une préparation à la partie spécifique en Activités Physiques pour tous (BEESAPT). L'entreprise a connu plusieurs rachats depuis sa création.

Le choix des spécialités est tributaire d'une demande sur le marché de l'emploi ou sur le marché de la préparation scolaire. L'institut propose ainsi à l'origine un panel de formations *« centrée[s] sur les métiers du sport et sur une seule spécialité : "Les Métiers de la Forme" <sup>76</sup> »*. L'offre s'enrichit au début des années 1990 au profit *« d'une demande émergente »* due à l'augmentation des candidats et, partant, de la sélection au concours d'entrée des écoles de Masso-kinésithérapeute, d'une *« classe préparatoire »*, annonçant *« l'orientation stratégique vers des formations non sportives »*. Limité à la préparation aux examens du tronc commun organisé par le ministère, l'institut forme, depuis la promulgation des diplômes professionnels, au BPJEPS Activités Gymniques de la Forme et de la Force (BPJEPS AGFF) à celui des activités aquatiques et de la natation (BPJEPS AAN) et au BPJEPS Activités Physiques pour Tous (BPJEPS APT). En 2014 s'y ajoute la spécialité sports collectifs puis quelques années plus tard celle des activités du cyclisme.

Le choix de ces spécialités se comprend au regard des finalités de la formation. Il s'agit de produire des diplômés sur les marchés du travail les plus développés et d'attirer et d'accueillir le plus de stagiaires possible. Le dossier de presse constitué à l'occasion du rachat par un ancien manager ayant œuvré dans différentes entreprises du textile ou de l'énergie, succédant lui-même à un gérant de diverses sociétés d'immobilier, met l'accent sur la *« croissance régulière de ses effectifs »*, le *« taux d'employabilité »* de ses diplômés ou les *« taux de réussite au concours »* des stagiaires. L'équipe dirigeante, complétée par un *« directeur administratif et financier »* auparavant contrôleur de gestion et gestionnaire de projet dans l'agroalimentaire, la métallurgie et l'hôtellerie et par un directeur *« marketing et développement »* fort de *« dix-huit années d'expérience dans la direction et le développement de réseaux de magasins franchisés et succursalistes »* entend *« dynamiser l'image de l'Institut et l'ouvrir à de nouvelles*

<sup>76</sup> Présentation de l'institut sur son site : [www.irss.fr](http://www.irss.fr)

*perspectives afin de confirmer sa position de référence régionale et développer sa notoriété sur le plan national* ». Cette finalité marchande totalement assumée de la part des dirigeants revendiquant une excellence dans le secteur de la gestion entrepreneuriale peine toutefois à trouver un écho favorable auprès des responsables pédagogiques revendiquant une connaissance du milieu sportif et éducatif et plus enclins à dénier une exploitation commerciale de la formation. L'un d'eux insistera d'ailleurs sur la relation de « *partenariat* » avec Jeunesse et sports; façon de mettre en valeur une communauté éducative et de marquer une « *intention différente [de celle] des dirigeants* » imposant une « *finalité de bénéfice* » avant de conclure: « *Nous on est éducateur sportif [...] c'est leur business, pas le nôtre* <sup>77</sup> ».

La politique d'implantation de l'institut répond ainsi à une recherche permanente de nouveaux territoires de chalandise, justifiée par les opportunités du marché. Implanté en 1985 dans le département du Maine et Loire, l'institut a ouvert d'autres sites dans le département voisin de la Loire Atlantique au milieu des années 1990 « *afin de répondre à la demande croissante* », puis dans la région voisine en Bretagne en 2000 afin notamment de « *développer de nouvelles formations* ». Au milieu des années 2010, elle propose des formations dans le département de la Vendée et dans la Sarthe. Au total ce ne sont pas moins de douze « *écoles* », spécialisés dans la préparation des métiers du médico-social ou du sport qui composent l'entreprise. Cette politique expansionniste justifiée par les besoins du marché s'applique parfaitement au modèle professionnaliste d'ajustement entre besoins en emploi et offre de formation.

La logique marchande d'excellence pédagogique encourage la diversification des produits de formation. L'institut propose ainsi un cursus sur trois ans aboutissant à la certification du BPJEPS. À l'année de formation au diplôme de niveau IV et une année de « *pré-qualification* », peut s'ajouter une année de transition avec le système scolaire nommée « *classe-passerelle* ». Cette dernière est ouverte aux jeunes entre 16 et 18 ans, après la période obligatoire de scolarité et avant la date légale d'entrée sur un brevet professionnel, sans baccalauréat. Elle a pour objectif de « *remettre le pied à l'étrier* » des personnes « *abîmées par les années collège* » par « *la voie jeunesse et sports* <sup>78</sup> » et de les aider à « *identifier et construire [leur] projet professionnel* ». Non reconnue par le ministère, elle ne permet pas aux candidats de bénéficier d'aides financières pour un coût de presque 5000 euros par an (dont 2000 pour l'hébergement en internat). Bien que l'objectif ne soit pas d'orienter toute la classe vers la filière préparatoire au diplôme, « *les passionnés* » bénéficient d'une « *entrée privilégiée dans les classes de pré-qualification aux métiers du sport* <sup>79</sup> ». Celle-ci a davantage une fonction propédeutique. Présentée comme « *une formation initiale permettant de se préparer aux différentes filières de l'animation sportive* <sup>80</sup> », elle propose un programme général puis une

<sup>77</sup> Entretien réalisé auprès du responsable pédagogique de la classe passerelle sport.

<sup>78</sup> Entretien réalisé auprès du responsable pédagogique de la classe passerelle sport.

<sup>79</sup> Dossier de presse.

<sup>80</sup> Dossier de presse.

spécialisation en seconde partie d'année en fonction des spécialités de brevet professionnel proposé par l'institut. Elle est justifiée par les responsable d'un des sites de formation comme se substituant au tronc commun du brevet d'État indispensable à l'apprentissage des connaissances générales nécessaires aux métiers du sport avant d'intégrer un BPJEPS : « *Le tronc commun manque, on s'en rend compte, tous les organismes sont d'accord ! Pour faire des éducateurs avec un qualité de travail on a besoin de terreau, d'un socle commun par la "préqua". C'est pas possible de sortir des éducateurs compétents en un an en alternance...ou il faut allonger la formation !* <sup>81</sup> »

Fort de cette ambition de créer une formation nivelée, le recrutement des stagiaires, bien qu'il satisfasse aux contraintes ministérielles en s'objectivant dans des tests de sélection, est plus favorable aux élèves issus de la pré-qualification qui composent « *plus de quatre vingt pour cent de [l']effectif* <sup>82</sup> ». Il s'agit en partie de fidéliser des stagiaires dès la « classe-passerelle » afin d'alimenter les promotions de stagiaires en BPJEPS. Un des responsables de site interrogé soulignera que « *la finalité [...] c'est que [les stagiaires] puissent rentrer dans le réseau "préqualif" et puis ensuite BP* », précisant plus loin qu'il s'agit « *de préférence [de leur] BP, ceux [qu'ils] mettent en place, mais pas uniquement* » <sup>83</sup>. La seconde filière de recrutement est externe et passe par la réussite à des tests de sélection. Écarté des procédures de conventionnement régionales, l'institut n'a pas de contraintes de recrutement en terme de niveau de diplômes ou d'âge de ses stagiaires et recrute, de ce que nos observations ont pu montrer, plus largement chez des populations au fort capital scolaire.

Le recrutement est donc à la fois interne et externe. La politique d'excellence voulue par les dirigeants les poussent à une forte présence sur les salons de présentation de formation. La présentation de soi met l'accent sur les résultats des stagiaires et les taux d'insertion professionnelle et mobilise l'équipe pédagogique. Elle se traduit aussi par l'organisation de journées « portes ouvertes » durant lesquelles les anciens stagiaires sont sollicités pour relater leur expérience et les stagiaires actuels pour présenter les lieux et orienter les visiteurs. La journée est ponctuée de « conférences de présentation de l'organisme » durant lesquelles, devant un parterre de parents venus assister avec leur enfants, les responsables de site vantent les vertus de leur parcours de formation en deux ou trois ans, les taux d'insertion professionnelle des diplômés et la qualité des formations d'un « *un niveau d'excellence au-dessus de la moyenne* » <sup>84</sup>.

A ces deux modèles s'ajoute celui porté par les établissements publics qui, dans une logique civique vise à pallier les manques du marché et doit théoriquement se polariser sur les spécialités les moins appropriées par les deux autres modèles, soit parce qu'elles ne relèvent

---

<sup>81</sup> Entretien réalisé auprès d'un responsable coordonnant trois formations au BPJEPS.

<sup>82</sup> *Ibidem*.

<sup>83</sup> *Ibid*.

<sup>84</sup> Note de terrain, organisme marchand, portes ouvertes, février 2014.

pas de marchés intéressant directement une organisation employeuse, soit parce que les possibilités d'emploi qui y sont associées sont moindres, qu'elle peine à trouver une demande et que les opérateurs marchands n'y voient pas là un produit rentable. Les établissements publics conservent en outre le monopole de l'organisation des spécialités classées en environnement spécifiques du fait de leur dangerosité. Les deux modèles présentés ne sont en outre pas si distincts dans les faits. On constate ainsi des formes hybrides conjuguant à la fois les deux modèles. Certains organismes fédéraux proposant une offre dans un espace de concurrence tel que celui des « *activités physiques pour tous* » répondent ainsi à une logique de placement sur un marché de l'emploi plus général les portant à élargir le nombre de formations proposés et à diversifier les sites au nom d'une « occupation de l'espace » face à l'offre des autres fédérations d'éducation populaire par exemple. L'analyse montre toutefois que la transformation du dispositif de formation a autorisé des formes d'appropriation qui seront interrogées dans la dernière partie de ce travail.

## **2. L'habilitation ou l'insertion professionnelle comme capital spécifique**

On a pu voir que l'inscription du dispositif de formation dans le giron du droit commun de la formation professionnelle avait reconfiguré la division technique de l'offre de formation en donnant plus de pouvoir aux régions dans sa définition, en consacrant un ensemble d'opérateurs destinés à la mettre en œuvre au détriment du monopole des services déconcentrés du ministère et des établissements publics de formation. Pour autant, ces premières conservent une fonction précise dans le processus de définition de l'offre. La possibilité, donnée aux organismes de proposer une formation au BPJEPS, est en effet soumise à une habilitation de la part de la direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale (DRJSCS). Alors que le dispositif antérieur s'appuyait sur une reconnaissance de fait des organismes de formation, dotés des propriétés adéquates, du fait même de leur statut d'établissement public, ils doivent ici faire la preuve de ces propriétés auprès de services déconcentrés du ministère institué comme autorité académique. Toutefois alors que le rectorat reste, dans le cadre de la formation scolaire, le garant du « *principe d'unité nationale de l'enseignement*<sup>85</sup> » en matière de pédagogie, l'habilitation des organismes ou des formations par la DRJSCS ne prend pas cette variable en compte. Celle-ci requiert par contre la preuve que la demande qui leur est faite répond aux besoins de l'économie et plus généralement que l'espace de la formation ne fonctionne pas comme un espace autonome des finalités d'emploi, en produisant de manière autotélique des diplômés ou pour satisfaire une demande de la population. Lors de la

---

<sup>85</sup> DALBART Florian (2008), « Rectorat et décentralisation. L'émergence de nouveaux acteurs sur la scène éducative: le cas du conseil régional », *Carrefours de l'éducation*, n° 26, p. 52.

production du dossier d'habilitation, il s'agit donc pour les organismes de montrer l'allégeance à ces finalités en assurant de sa connaissance du milieu professionnel et de ses besoins d'une part, en amenant d'autre part, la preuve de l'efficacité de la formation comme réponse adéquate à ces besoins. Les responsables doivent ainsi produire une « note d'opportunité » justifiant de la pertinence de création ou de maintien de l'offre de formation et un bilan de l'insertion professionnelle de leurs stagiaires le cas échéant. Cette polarisation du rôle donné aux services déconcentrés du ministère sur un contrôle de la conformité des organismes à la logique professionnaliste redéfinit le capital spécifique au principe des positions dans l'espace. En croisant le point de vue du ministère et celui des responsables pédagogiques, on montrera ici que la proximité avec le milieu professionnel et la capacité des organismes à produire des diplômés employables, contribue à organiser les hiérarchies objectives et les représentations dominantes.

## **2.1 La connaissance du milieu professionnel ou l'excellence professionnaliste**

Les organismes doivent ainsi montrer leur inscription dans le milieu professionnel. De ce point de vue la constitution et l'usage de réseaux privilégiés avec des employeurs et des professionnels censés donner une expertise aux formations fonctionne comme un capital social constitutif du capital spécifique du champ, imposé par le ministère comme condition d'entrée dans le champ mais aussi utilisé par les responsables comme catégorie d'évaluation et de classement.

### **2.1.1 L'insertion dans le milieu professionnel : une injonction d'État professionnaliste**

#### **a) Le point de vue ministériel : un assujettissement aux besoins en emplois**

La note d'opportunité est une obligation réglementaire figurant dans l'arrêté du 18 avril 2002. Celui-ci mentionne ainsi que toute demande doit faire apparaître « *le référentiel professionnel pour la spécialité visée, complété et adapté* » notamment en mentionnant les « *profils et perspectives d'emploi visés, activités spécifiques à ce ou ces profils [et] publics concernés* ». Le référentiel professionnel, « *établit à partir d'une analyse prospective (à cinq ou dix ans) du secteur professionnel, des situations professionnelles repérées et des emplois type* ». Il constitue un des deux éléments structurant de la construction des formations aux diplômes professionnels. Élaboré à partir d'une consultation de « *professionnels du secteur* » dont « *le rôle est déterminant* », il est soumis à l'avis de la Commission Professionnelle Consultative et

peut être considéré comme une représentation indigène du marché de l'emploi. Figurant en annexe de chaque arrêté de création de diplôme il est composé: d'une présentation du secteur professionnel décrivant le type d'entreprises employeuses, le type d'emplois et ses évolutions mais aussi d'une description sommaire des « *évolutions sociales, économiques et techniques du secteur* ». Il s'agit ici de justifier de l'existence d'un marché d'emploi potentiel à grands renforts d'assertions générales (« *Les années 70 et 80 ont connu une évolution importante de la demande d'activités physiques ou sportives au sein de la population et donc généré une augmentation du besoin en matière d'encadrement.*<sup>86</sup>») ou de chiffres (« *Selon les sondages de l'I.N.S.E.E, 25 à 32 % des Français déclarent pratiquer une activité aquatique [...], 33 % estiment qu'elle représente la meilleure pratique pour entretenir sa forme et sa santé*<sup>87</sup>») et donc d'un besoin de qualification (« *Les dispositifs en faveur de l'emploi [...] ont mis en évidence l'intérêt d'une qualification d'éducateur sportif polyvalent capable d'intervenir auprès de différents publics et de différentes structures. Enfin, de nombreux éducateurs sportifs titulaires d'un diplôme monovalent ont, pour développer leur employabilité, augmenté leur portefeuille de compétences grâce au BEESAPT* »). Il comporte aussi une description de l'emploi type dans la spécialité, des entreprises employeuses, voire des caractéristiques des métiers. Ainsi dans la spécialité Activités Aquatiques et de la Natation, « *le secteur associatif est un secteur en plein développement. On note une augmentation des offres d'emplois dans ce secteur professionnel soutenue par les politiques d'aides à l'emploi tant au niveau national que portées par des collectivités territoriales. Le recensement exhaustif des emplois à temps plein dans ce secteur est difficile à réaliser du fait de la nature même des emplois associatifs marqués par le temps partiel, les statuts de vacataires* ». Cette description est complétée par une évocation des évolutions du métier, sous forme de prescriptions. Dans le cas des APT: « *il est nécessaire de revisiter les compétences certifiées par le BEESAPT au regard de l'évolution des situations professionnelles, de la demande de la population, des besoins des employeurs, de l'organisation générale des métiers de l'animation, du sport et de l'économie générale du secteur. Il convient en particulier de remédier à la relative imprécision des compétences techniques attestées par le BEESAPT qui a conduit par le passé de nombreux titulaires de ce diplôme à rechercher des certifications techniques complémentaires.*<sup>88</sup> ». Le référentiel se conclue par une partie présentant « *l'ensemble des activités constitutives du métier*<sup>89</sup> » exprimée

<sup>86</sup> Annexes de l'arrêté du 24 février 2003 portant création de la spécialité « activités pour tous » du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport modifiées par les arrêtés du 18 décembre 2008 et du 15 janvier 2013

<sup>87</sup> Annexes de l'arrêté du 8 novembre 2010 modifié portant création de la spécialité « activités aquatiques et de la natation » du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport publié au J.O.R.F. du 11/1/2008 p. 623.

<sup>88</sup> Annexes de l'arrêté du 24 février 2003 portant création de la spécialité « activités pour tous » du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport modifiées par les arrêtés du 18 décembre 2008 et du 15 janvier 2013.

<sup>89</sup> « *Le BPJEPS : guide méthodologique à l'usage des formateurs* », document de la délégation à l'emploi et à la formation, ministère des sports ; Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, octobre 2002.



par un verbe d'action.

En nommant explicitement le référentiel professionnel comme support de l'analyse du « *secteur professionnel, des situations professionnelles repérées et des emplois type* », le dispositif d'habilitation participe de la diffusion de l'idée d'une pratique de formation explicitement tournée vers la satisfaction des besoins du marché de l'emploi, incluant en premier lieu la satisfaction de clients, d'usagers, de pratiquants, de citoyens. Il ne s'agit pas ici de s'attacher à décrire la précarité, tel que le passage par le temps partiel qui est décrit comme une phase constitutive de la carrière : « *marquée par une entrée dans la profession sous la forme la plus courante de contrats à temps partiel, avec une évolution vers des situations à temps plein, le cumul de plusieurs contrats à temps partiel*<sup>90</sup> ». ou encore, une caractéristique naturalisée des emplois. « *Le recensement exhaustif des emplois temps plein dans [le secteur des activités de la natation] est difficile à réaliser [précisent les textes] du fait de la nature même des emplois associatifs marqués par le temps partiel, les statuts de vacataires* »). Le référentiel est plus à considérer comme un outil pédagogique à destination des responsables pédagogiques afin de modeler leurs représentations du métier et des finalités de la formation. Le travail de sa redéfinition « *par rapport aux évolutions régionales prévisibles de l'emploi*<sup>91</sup> », en produisant une « *analyse de l'emploi sur le territoire que prétend couvrir l'organisme de formation dans le secteur d'activité concerné, repérant la liste des employeurs et des entreprises d'accueil potentiels*<sup>92</sup> », se comprend comme une manifestation de l'allégeance des organismes aux finalités d'un dispositif nourri de l'idée professionnaliste, sorte de droit d'entrée dans le jeu.

Aux yeux de la délégation à l'emploi et à la formation du ministère en charge des sports, le référentiel professionnel a en effet pour rôle de « *permettre au Directeur Régional de la Jeunesse des Sports et des Loisirs d'apprécier l'opportunité de la mise en place de la formation au regard des emplois visés*<sup>93</sup> ». Ce sont donc bien ici les besoins du marché, non pas tant en terme d'adéquation des contenus de formation avec le faisceau de tâches du poste, mais plutôt comme réalisation potentielle d'un manque de travailleurs, qui justifient l'acceptation ou non d'une formation par un organisme. Dans une instruction de 2002<sup>94</sup> « *aux directeurs régionaux et départementaux de la jeunesse, des sports et des loisirs* » les attentes du ministère envers les DRJSCS précisent plus en détail les documents à produire dans le dossier d'habilitation: « *l'analyse de l'emploi* » sur le territoire<sup>95</sup> que prétend couvrir l'organisme de

---

<sup>90</sup> APT

<sup>91</sup> « *Le BPJEPS : guide méthodologique à l'usage des formateurs* » (2002), *op. cit.*

<sup>92</sup> *Ibidem.*

<sup>93</sup> *Ibid.*

<sup>94</sup> Instruction n°02-170 JS du 11 octobre 2002 relative aux modalités de mise en œuvre du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport.

<sup>95</sup> Le territoire fait référence à la région. Toutefois l'instruction précise que « *Dans le cas d'une spécialité possédant un gisement d'emplois relativement faible à l'échelle d'une seule région, l'analyse pourra conduire à mettre en œuvre une formation interrégionale* » qui définira les « *profils et les perspectives d'emploi à court et moyen terme* » dans les mêmes limites géographiques et professionnelles

formation dans le secteur d'activité concerné, repérant la « *liste des employeurs et des entreprises d'accueil potentiels* » et précisant les conditions dans lesquelles ces derniers sont associés à la conception et à la mise en œuvre de la formation. Le dossier doit aussi comporter une fiche descriptive d'activités du référentiel professionnel de la spécialité, adaptée et contextualisée. Celle-ci servira de support à l'élaboration des situations d'évaluation certificative et à la proposition de la ou des unités capitalisables d'adaptation et, le cas échéant des unités capitalisables complémentaires.

### **b) La note d'opportunité dans l'habilitation : une valeur relative**

Pour la direction régionale, la note d'opportunité préjuge du sérieux d'un organisme. Si une bonne note d'opportunité ne suffit pas à habilitier un organisme, l'absence de cette note suffit à le recaler. La connaissance des caractéristiques des emplois, et l'existence de partenariats avec des entreprises locales, sont une marque de fiabilité d'un organisme inscrit dans le territoire régional. Le seul refus d'habilitation, mentionné par le responsable du pôle formation de la direction régionale assurant par ailleurs qu'au vu du nombre de stagiaires potentiels aucune demande d'habilitation n'était invalidée, concernait un organisme de formation parisien. Celui-ci, bien que s'inscrivant dans un secteur d'emploi fécond, celui des activités physiques pour tous, s'est vu refusé l'habilitation parce qu'il ne satisfaisait pas à « *l'obligation de travailler avec un réseau d'employeurs locaux*<sup>96</sup> ». Pour autant, la note d'opportunité ne constitue pas une « *obligation de résultat* » assurant de l'emploi aux stagiaires diplômés : Son manque de solidité ne peut constituer un critère juridiquement recevable de refus d'habilitation. Elle est plutôt le signe d'une sorte de bonne volonté de la part de l'organisme à formaliser un « *potentiel d'embauche* », quitte à « *dégager des pistes d'emploi* » en contribuant à construire des postes. Le secteur des activités de tourisme de nature, des bases de loisirs proposant différentes activités nautiques et terrestres notamment, très présents dans la région des Pays de la Loire, a été l'objet d'une note d'opportunité remarquée. Elle offrait en effet une formation qui, s'appuyant sur une mutualisation des besoins partiels de différentes bases, proposait de « *fédérer des bases de loisirs autour d'un BPJEPS APT avec un CS tir à l'arc* ».

L'habilitation est ainsi conditionnée à la démonstration par l'organisme de sa connaissance du milieu professionnel. L'inscription de l'organisme dans un réseau professionnel, présage d'une formation plus en adéquation avec les besoins des employeurs, voire d'une meilleure insertion professionnelle des diplômés. C'est une sorte de capital social mobilisable en amont dans la « *conception et la mise en œuvre de la formation*<sup>97</sup> », et comme une « *liste des employeurs et*

---

<sup>96</sup> Les parties entre guillemets reprennent une note d'entretien réalisée auprès du responsable du pôle « profession formation, certification » de la DRJSCS des Pays de Loire.

<sup>97</sup> « *Le BPJEPS : guide méthodologique à l'usage des formateurs* » (2002), *op. cit.*

*des entreprises d'accueil potentiels*<sup>98</sup>». Il est constitutif du capital spécifique du champ et modèle les principes de vision et de l'excellence que les responsables de formation mobilisent pour évaluer leur position.

### 2.1.2 Appropriation dans les discours des responsables pédagogiques

La note d'opportunité apparaît comme constitutive de la forme de capital spécifique au champ de la formation aux diplômes d'État de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport du fait même de son appropriation par les agents du champ comme catégorie de classement. Les organismes évaluent l'excellence de leur formation en fonction d'un rapport privilégié avec les entreprises du secteur. Les responsables pédagogiques jugent de la valeur professionnaliste de leur formation à partir de l'existence de nombreuses connections avec le monde professionnel et des remarques qu'il peut formuler et qui contribuent à ajuster les formations aux caractéristiques des postes. La mobilisation de ces réseaux lors de la mise en œuvre de formations lui donne ainsi une caution professionnelle. Ces relations avec la sphère productive contribuent aussi à ne solliciter d'habilitations qu'en fonction de postes à pourvoir. Toutefois, les discours diffèrent entre les organismes. Sur l'ajustement des formations aux postes, les organismes publics portent un discours de construction du marché, en valorisant le fait que leurs formations contribuent à développer le marché du travail et donc le secteur de l'emploi. Au contraire les organismes marchands portent un discours d'ajustement aux besoins avérés du marché.

On a pu voir qu'un des aspects de la transformation de la pensée d'État sur le marché du travail, était l'acceptation d'une définition d'un marché du travail caractérisée par la saisonnalité et le temps partiel. Or, l'abandon du dispositif des brevets d'État et la mise en œuvre des diplômes professionnels avaient pour ambition de permettre une polyvalence des compétences, synonyme « *d'employabilité*<sup>99</sup> ». Les responsables pédagogiques revendiquent ainsi une connaissance de ces caractéristiques pour justifier leur formation comme permettant de développer des emplois conséquents en cumulant plusieurs postes. Plus généralement la connaissance du marché du travail constitue une forme d'expertise du métier de responsable pédagogique. Les formations regroupant plusieurs spécialités telles que les formations en activités nautiques ou en sports collectifs par exemple, sont considérées comme favorisant les chances d'emploi :

*« Un voileux qui vient faire kayak, si c'est quelqu'un qui veut faire dériveur multicoques kayak, alors là il a un emploi tout de suite hein ! Il est pas encore là que je peux lui proposer un*

---

<sup>98</sup> *Ibidem.*

<sup>99</sup> Sur les liens entre les politiques nouvelles de « certification » et l'employabilité voir MAILLARD Fabienne (dir.) (2008), *op. cit.* L'introduction en particulier.

*emploi en 2014. Le mec il vient se présenter maintenant, l'emploi de 2014 est déjà disponible, c'est fou la demande pour kayak voile. Ah oui, sauf que kayak voile, c'est un autre monde, c'est rare d'avoir les gens qui pratiquent les deux ou alors c'est des spécialistes de plein air qui vont aller naturellement vers la licence STAPS et le professorat. Des individus comme ça on en a peu donc pour eux c'est dur. [...] Pour des kayakistes c'est plus facile parce que hiérarchiquement on peut dire : le kayak c'est le plus dur parce que on mentionne à propos enseignement et assistance à partir de son propre bateau, donc partant de là, il faut être fort, au point techniquement, si quelqu'un tombe à côté de toi et que tu sais pas le remettre à l'endroit, c'est fini pour la sécurité de ta randonnée (rires). Donc kayak en 1, voile en 2, char à voile en 3, vu de l'extérieur pour quelqu'un qui n'est pas pratiquant. Donc on aurait intérêt à prendre des kayakistes pour les mettre à la voile et au char. Le problème c'est qu'y'a combien de kayakistes qui ont envie de se mettre à la voile et au char ? Ils ont une pratique qui leur plaît, ils ont pas envie de passer autre chose. À l'inverse quelqu'un qui fait de la voile et qui se rend compte qu'il y a des choses intéressantes à faire en kayak il va y avoir une barrière de niveau...et quelqu'un qui vient du char pour venir au kayak : la même chose. Y'en a qui vont arriver avec planche à voile au départ. C'est bien gentil mais le problème c'est que c'est pas ça qui va t'employer, qui va te permettre d'avoir un emploi. Si tu es planchiste moi je dis passe d'abord le dériveur et multicoques, combiné avec char à voile ou kayak et ensuite on fait l'ucc planche, comme c'est un point fort, se sera facile à obtenir. Parce que dans la pratique, la planche à voile tu vas commencer à l'enseigner en avril, tu travailleras pas beaucoup. Si tu travailles en multicoques et dériveurs, tu travailleras avec les scolaires. En terme d'emploi c'est pas le même enjeu, tu vas commencer à travailler d'avril à juin non-stop en gros oriente les gens vers les trois formules, en gros ; à partir de là je peux avoir mille profils différents d'une année sur l'autre et avoir autant de plans de formation que de candidats parce tous ne choisissent pas les plans de formation que je leur conseille<sup>100</sup>. »*

Dans cet extrait le « plan de formation » créée par le responsable, en combinant différentes spécialités, s'appuie sur sa connaissance experte du fonctionnement du marché de l'emploi. Ce cas peut aussi concerner différents secteurs du marché censé se compléter. Les formations « bi-qualifiantes », donnant des prérogatives sur des postes d'animations multi-sports et d'animations socioculturelles ou sur le marché des activités de remise en forme et celui de l'animation en activités aquatiques, sont construites à partir de cette idée, tout comme les formations proposant des compléments de formation dans une autre activité :

*« Ceux qui vont vraiment s'installer dans le métier vont compléter leur diplôme avec des diplômes fédéraux, avec des formations fédérales ou avec, nous on fait « bi-qualifiant » et c'est comme ça qu'on arrive à justifier le bi-qualifiant. C'est qu'en fait ils vont être aussi directeur de l'accueil collectif de mineurs, de périscolaire etc. ils vont essayer de compléter leurs heures comme ça. C'est à dire que de plus en plus on va avoir des animateurs généralistes sur le terrain donc qui vont, durant la semaine on va venir lundi mardi jeudi vendredi faire du périscolaire le matin, midi et soir éventuellement, faire quelques interventions à l'intérieur des écoles et le mercredi et les vacances scolaires être dans l'animation, dans l'accueil collectif de mineurs ou ticket sport quand ça se fait <sup>101</sup> »*

L'exemple donné ici dans une formule justifiant la mise en œuvre de cinq formations dans la région des Pays de Loire, en majorité des organismes d'éducation populaire, se retrouve dans des formes plus proches des marchés touristiques, favorisant la saisonnalité (une formation en ski nautique combiné à une formation en quad par exemple). Les caractéristiques des postes

<sup>100</sup> Responsable pédagogique BPJEPS AN, établissement public.

<sup>101</sup> Responsable pédagogique, BPJEPS APT/LTP, organisme affilié à une fédération d'éducation populaire.

constituent bien une forme de justification de la construction des formations, s'appuyant sur une expertise du responsable pédagogique issue de son expérience du secteur ou de la sollicitation de proches eux-mêmes employeurs. Une des responsables pédagogiques citée, est la fille du directeur de l'organisme dans lequel elle officie. Celui-ci est en outre le propriétaire d'un centre d'activités nautiques attendant dirigé par son fils. Un autre responsable est très actif sur le secteur des activités nautiques de compétition ; il a été nommé durant l'enquête à l'École Nationale de Voile préparant les athlètes dans ce secteur. Deux de ses enfants sont en outre fortement engagés dans le circuit de compétition en voile. La connaissance de l'environnement professionnel s'associe à des relations avec nombre d'employeurs auprès desquels ils prennent conseil, tel ce responsable en activités équestres :

*« Au départ des BP, on était dans un travail de modularisation [...] qui était très intellectuel. On s'est fait notre trip de formateur parce qu'on aime bien ça quand même...et puis rendu sur le terrain quand on a fait nos premiers élèves, on s'est dit: "là les gars pff, pas terrible." On s'est fait botter le cul par les tuteurs qui nous ont dit : "les gamins que vous faites, c'est pas ça qu'on veut embaucher demain". Petit à petit l'équilibre s'est fait entre notre trip de...d'éducation nationale machin bazar et, tac! tac ! Le boulot<sup>102</sup>»*

La connaissance du marché se décline aussi pour le responsable pédagogique dans sa capacité à mobiliser des acteurs professionnels dans la mise en œuvre de la formation.

La professionnalité de la formation est, dans les discours des responsables pédagogiques<sup>103</sup>, tributaire des liens objectifs avec les acteurs professionnels. Elle s'actualise dans la mobilisation de partenariats avec des structures dans lesquelles les stagiaires sont amenés à faire des « stages d'observation » ou qui interviennent dans la formation. Il s'agit alors de « faire découvrir le marché du travail » et « d'élargir le champ de compétences<sup>104</sup> » des stagiaires qu'ils pourront par ailleurs certifier. Qu'il s'agisse de « partenariat » tout au long de la formation, lorsque les stagiaires de formation en animation multi-sports officient au sein d'écoles primaires, ou ponctuels, tel celui avec une entreprise de création d'événement, ils constituent un gage d'excellence dans la formation du stagiaire :

*« Je travaille beaucoup avec [une entreprise de spectacle], qui est une spécificité régionale. J'envoie mes élèves une semaine là-bas, je vais avec eux. Ils sont dispatchés dans les cinq spectacles équestres, les spectacles sont en place mais pas tous les jours, [à la] période de fin d'intégration des saisonniers, [il y a] donc possibilité de faire travailler les jeunes autour des spectacles, qu'ils voient la conception et parfois, quand tout va bien, ils participent au spectacle. Et j'en ai pas mal qui sont salariés maintenant [là-bas]. La meilleure manière d'apprendre à organiser un spectacle c'est de le faire ! Les gens, ils ont l'impression qu'un spectacle équestre*

<sup>102</sup> Responsable pédagogique, BPJEPS AE, organisme associé à un établissement public.

<sup>103</sup> On utilisera ici le terme dans sa conception adéquationniste, comme une définition à priori des formations professionnelles dans laquelle « les bonnes performances des formations professionnelles sont [...] attribuées aux efforts de rapprochement entre système de formation et système productif » et non dans sa définition *ad hoc*, celle développée par Beduwé, Espinasse et Vincens, « par le constat de débouchés professionnels plus ou moins concentrés ». Sur la définition duale de cette notion voir BÉDUWÉ Catherine, ESPINASSE Jean-Michel et VINCENS Jean (2007), « De la formation professionnelle à la professionnalité d'une formation », *Formation emploi*, n°99, pages

<sup>104</sup> Responsable pédagogique, BPJEPS APT, organisme marchand.

*c'est la fumette machin bordel, alors que c'est hyper pro, hyper pro! Et puis tu as les mêmes problématiques que quand tu dois faire ton spectacle en centre équestre: choix des musiques, scénario, habituer les chevaux à la scène, la gestion des hommes, la sécurité, la gestion du public et tout ça grandeur pff... pro!<sup>105</sup>»*

Dans ce cadre-là, la capacité du responsable à mobiliser un capital social dans le champ professionnel peut même jouer comme un facteur d'insertion professionnelle des stagiaires. Le même souci s'applique aux interventions de professionnels qui, sur le mode d'experts spécialistes, viennent présenter leur pratique: structures d'aides à l'emploi, diététiciens, cadres de fédération venant présenter une activité donnant lieu à un titre, agent de structures d'État. Ils se présentent comme des cautions professionnelles de la formation, mobilisables également lors des séquences de sélection et de certification. La capacité à mobiliser des réseaux professionnels constitue donc un facteur d'excellence des responsables pédagogiques dans la présentation de leur formation, et le critère à partir duquel ils jugent de la pertinence des formations concurrentes. Le responsable pédagogique d'un organisme situé en Sarthe critiquait ainsi, vivement, un organisme sur le mode de la concurrence déloyale:

*« - A la fois ça nous met dans des pressions économiques un peu délirantes, c'est encore un autre aspect, on recherche nos moyens en permanence! Mais ça veut dire aussi que le champ est totalement ouvert avec n'importe qui qui peut arriver et proposer le diplôme.*

*- sous couvert d'être habilité quand même?*

*- [Une habilitation] qui s'obtient comment?! Là les derniers qui l'ont obtenu en Mayenne, ils ont obtenu l'habilitation pour faire un BPJEPS APT, ils sont sur une Communauté de communes..., leur bassin d'emploi c'est la communauté de communes. Ils ont eu le droit de faire un BPJEPS: sur quoi ils se basent? Quel sont leurs réseaux?<sup>106</sup>»*

La dénonciation de dérogations aux règles de l'espace, ici par un organisme dominé, viable grâce à l'appui des financements régionaux, contribue à renforcer l'image d'un espace fonctionnant comme un champ dans lequel l'inscription dans un réseau professionnel constitue une forme de capital valorisé. Justifiant de la qualité des formations et des responsables pédagogiques, la connaissance du milieu est aussi la condition de leur existence.

Les responsables pédagogiques fondent en outre la pertinence de leur formation sur les postes à pourvoir. Instituée comme condition *sine qua none* de l'habilitation par le ministère et ses directions régionales, la mise en équivalence des formations avec l'idée d'un manque de travailleurs sur le marché, fait partie de la gamme des justifications apportées par les responsables. La finalité d'emploi est ainsi systématiquement mise en adéquation avec un marché relativement profitable:

*« Aujourd'hui, je pense pas qu'il y ait forcément beaucoup de création d'emplois. Ça n'empêche que quand on regarde sur...rien que sur Nantes, y a non seulement des créations de postes mais y a des créations d'entreprises quoi. [...] Chaque année on a des nouvelles structures qui se mettent en place. Euh c'est pas le cas dans d'autres secteurs ou on a des, comme ça, des*

<sup>105</sup> Responsable pédagogique, BPJEPS AE, organisme associé à un établissement public.

<sup>106</sup> Responsable pédagogique, BPJEPS APT/LTP, organisme affilié à une fédération d'éducation populaire.

*entreprises qui poussent hein euh, [...] dans le milieu de la forme euh, ça se fait encore donc, tant mieux hein, c'est pour ça que je dis que économiquement ça va. Donc du coup y a ça et puis y a un turn-over, très important hein euh, on reste pas éducateur sportif au-delà de 30 ans. Ceux qui restent c'est les vrais<sup>107</sup>»*

*« Je sais pas si tu as vu l'enquête de la région y'a peut-être deux ou trois ans maintenant, du CARIFOREF sur l'intégration des éducateurs sportifs, on est aussi sur les métiers qui sont, contrairement à ce qu'on peut penser, y'a vraiment beaucoup de portes de sortie avec un BP, et dans certains secteurs on trouve très facilement du travail. En activités aquatiques, quasiment la totalité des stagiaires ont un travail avant même de sortir de la formation. Dans d'autres secteurs c'est plus difficile mais globalement on est à plus de quatre-vingt pour cent d'insertion. Donc ça c'est quand même important de le dire<sup>108</sup>»*

*« La création des formations est basée sur l'emploi, on a fait une étude IRSS en 2006 et 2012. Sur le nombre de clubs existant en 2006 et ceux existant en 2012 on compte soixante pour cent de croissance dans le secteur associatif, référencés : cent meilleurs clubs, suivi des clubs qui gardent un bon niveau de croissance et rentabilité. En fait il y a eu deux effets de leviers: Les Mills, qui ont énormément professionnalisé le milieu avec un large impact publicitaire mais avec une certaine « rigidité » dans les clubs partenaires, et la zumba qui a permis un effet de masse et d'attirer de nouveaux public dans les clubs. [...] Moi je suis dedans depuis les années 90 et j'ai vu une évolution française, mais qui s'est stabilisée maintenant. [...] Nous on est attaché à l'emploi, on fait en fonction de l'emploi. On a demandé deux places de plus [dans la formation de] Cholet parce qu'il y a plus emplois. Ça n'est pas le cas dans d'autres formations ouvertes en Bretagne. Là on dit, attention!<sup>109</sup>»*

Cette justification par l'emploi, objectivée à grand renforts d'enquêtes et de statistiques dans le dernier extrait, est aussi au principe de la décision de ne pas créer de nouvelles formations ou de suspendre certaines d'entre elles, au regard des caractéristiques du marché. Il ne s'agit pas ici de dire que la justification par l'emploi régule l'ensemble des conduites motivant la création ou la suspension de l'offre, en faisant fi des considérations économiques notamment. Mais on peut montrer en quoi l'adéquation à l'emploi s'impose chez les acteurs du champ comme le discours le plus légitime. Le seul exemple d'une fermeture de formation au regard de l'emploi concerne en effet un secteur peu concurrentiel et fonctionnant sur le principe d'une régularisation de professionnels non diplômés:

*« - On a fait globalement le tour de la formation des professionnels. Et nous lorsqu'on a fait l'audit on a dit: ah !, c'est bon ? Le kart y'a encore des besoins, y'a à peu près trois cent cinquante pistes et on a que cent soixante diplômés sur le territoire donc y'a quand même un problème, je veux dire que dans le milieu du kart y'a encore beaucoup de gens qui travaillent sans diplômes. Par contre quand on écoute les responsables de structures auto, ils nous disent tous : "mais arrêtez de former des BP, y'a plus d'emploi quoi!" Donc nous on a dit : "stop!" Et on ne fait plus que BP et mention "perfectionnement", parce que c'est encore une mention où il y a un turn-over et où il y avait encore quelques professionnels à régulariser mais le reste, tout terrain, circuit et rallye on arrête....*

*-C'est saturé ?*

*- Eh ben c'est saturé ça sert à rien... et sachant que malgré tout pas mal de financements viennent des régions, des pôles emplois...à un moment donné on va pas prendre l'argent d'un côté sachant qu'au bout y'a pas d'emploi et donc en tant que centre fédéral on peut pas se*

<sup>107</sup> Responsable pédagogique, BPJEPS AGFF, établissement public.

<sup>108</sup> Responsable des formations, établissement public de formation.

<sup>109</sup> Responsable de site, organisme marchand, à propos des formations AGFF.

*permettre ça quoi...*

*- Et de toute façon les habilitations ne seraient pas données si...*

*- Ça c'est...*

*- Je suis naïf ?*

*- C'est c'est le souci parce qu'à partir du moment où le dossier d'habilitation administrativement s'il est correct, en général il est habilité...alors y'a une note d'opportunité, mais la note d'opportunité le problème c'est qu'aujourd'hui euh... les centres qui sont sur le territoire euh euh... ils vont nous dire que (imite la voix de quelqu'un qui se justifie), qu'effectivement en kart y'a un turn-over important, la durée de vie, enfin de vie (pouffe), la durée d'exercice d'un diplômé karting elle est à peu près de quatre à six ans et que c'est pour ça qu'il y a autant de demandes, que sur l'activité perfectionnement c'est pareil, que les constructeurs sont de plus en plus demandeurs de diplômés... y'a toujours moyen dans la note d'opportunité de dire qu'il y a des besoins ! Le seul problème c'est qu'aujourd'hui ils ont peu d'outil d'évaluation de ça. Alors nous, et encore notre outil...qu'est-ce qu'on a fait, on a envoyé quelqu'un pendant un an qui est passé dans toutes les structures... pour leur dire, voilà vous avez quel type de stage ? Le problème c'est que, sans remettre en doute l'honnêteté des gens mais à un moment donné ils nous disent : "ben voilà là on fait tant de stages, regardez j'ai tous mes diplômés j'ai ma liste de diplômés!" Après est-ce que ils font d'autres stages avec d'autres qui n'ont pas encore le diplôme, ça on n'est incapable de le savoir réellement donc quel impact ça a sur l'ensemble du territoire ? c'est pour que c'est très difficile aujourd'hui de dire, on va dire à cent personnes près est-ce qu'on a fait le tour de tous les professionnels ou est-ce qu'il en reste encore cent dans la nature sans diplômes, c'est compliqué, on n'a pas d'outils pour ça, on n'a aucun moyen de contrôle mais bon en tant que fédération on est là aussi pour montrer l'exemple, on a mis en place un audit, l'audit nous a dit qu'en kart y'avait encore beaucoup de besoins que en circuit et rallye y'avait plus du tout de besoin. On a dit : ben on arrête, et voilà ! Après les autres continuent à faire ce qu'ils veulent nous on a fait ce choix-là. Et l'objectif c'est que pour 2013 on n'ait plus que le karting sur le BP, puisqu'en auto on est quasiment sûr d'avoir fait le tour du territoire. Et après il restera trois autres centres. Après les autres centres continuent si ils veulent...Nous pour l'instant... après on pourra aussi faire à la demande des professionnels si, même si on arrête, si pendant l'année si on a cinq six entreprises qui nous disent : "ben écoute, nous, là je trouve pas de moniteurs sur la mention perf', ok !" Et ben à un moment donné on va recenser les trois quatre structures qui ont des besoins et puis fin d'année on redemandera une habilitation à la DRJS sur la mention perfectionnement et on ré-ouvrira une mention perfectionnement pour les personnes concernées. Donc ça on le fera selon les besoins<sup>110</sup>»*

Ce discours du responsable pédagogique d'un BPJEPS en sports automobiles, affilié à la structure fédérale, est intéressant à plusieurs titres. A la manière du responsable en APT cité plus haut, il confirme la légitimité du critère de l'ajustement aux besoins en le posant comme principe de division des bonnes pratiques et des pratiques déviantes. Ce faisant il pose la question de l'administration de la preuve du potentiel d'emploi dans le secteur.

Celui-ci est construit à partir de données plus ou moins formalisées, d'un sens pratique construit par l'expérience et d'enquêtes réutilisées au fil des habilitations ou réalisées au niveau national, particulièrement dans le cas de fédérations sportives, et disponibles pour l'ensemble des formations. Malgré tout, la mise en évidence d'un bassin d'emploi semble relever tout autant de l'obligation administrative:

*« -Comment concrètement, on, enfin comment vous procédez concrètement pour cette note d'opportunité ?*

*-Ah bah là c'est l'travail d'ingénierie d'formation avec les coordonnateurs, qui formalisent le dossier.*

*-Vous allez voir tous les employeurs, pour voir les besoins qu'ils ont, vous allez voir les euh...*

<sup>110</sup> Responsable pédagogique, BPJEPS SA, organisme fédéral.



*-Ah non, non, non, pas du tout. Mais nous après on connaît quand même les besoins, c'est en lien avec l'origine de la mise en place des formations, si on met ça en place c'est que rien qu'en interne, on connaît les besoins de nos associations, qui sont devenues ou qui sont sur le point de devenir employeur. Donc on sait pourquoi on s'implante sur tel territoire, après tout c'est qui est j'aurais terrain d'emploi et externe à la fédération, bon y'a des statistiques, euh y a y a suffisamment j'aurais d'éléments même via internet qu'on peut récupérer mais pas que, euh que ce soit le conseil Régional ou autres organismes qui peuvent aussi nous fournir des éléments pour bah nous permettre de justifier aussi le fait qu'on s'implante sur les pays de la Loire. Puis après, faut pas, pour être très réaliste et très honnête, à partir du moment où on est sur les pays de la Loire, depuis X années et qu'on connaît bien, j'ai pas dire qu'on fait du copier-coller parce qu'on l'adapte et on le met en veille, mais y a des choses que l'on va remettre parce qu'il y a des choses qui changent pas tous les ans non plus quoi...faut pas, faut pas exagérer non plus quoi.<sup>111</sup>»*

Si la justification par l'emploi indique la connaissance du marché et de ses besoins comme constitutif du capital spécifique du champ, celui-ci n'est pas distribué également en fonction des propriétés des acteurs collectifs. L'hypothèse d'une distribution du capital en fonction de la proximité des acteurs avec la logique du marché de l'emploi visé, tendrait alors à attribuer les positions dominantes aux acteurs proches des segments de marché les plus employeurs. Les discours des responsables sur les segments de marché manifesteraient alors leur position. Sur quelle définition du marché s'appuient les responsables? On prendra le cas des activités gymniques de la forme et de la force.

En offrant un panel varié de compétences, les formations permettent aux diplômés de se construire un emploi complet sur un marché du travail morcelé. De ce point de vue les formations BPJEPS valident la multi-employabilité comme une chose inhérente au marché du travail de l'encadrement sportif, et le fait que ce soit au professionnel d'être l'architecte de son emploi. L'exemple des diplômés du BPJEPS en sports collectifs, dont la « polyvalence » permettrait de prétendre intégrer différentes associations en est un exemple, le marché de la remise en forme en est un autre:

*« -La nouveauté c'est quoi ?, c'est l'haltérophilie, tout le monde bah : "Ah, ah, ah, ah", ricanait la première fois où j'ai mis ça en place : "Pratique d'un autre temps, capitaine caverne", voilà, j'en ai entendu hein! J'ai dit : "Ouais, ok, pas de problème !" Moi j'avais plutôt ça, sous un angle éducationnel et préventif. La preuve en est, c'est qu'aujourd'hui, on intervient dans les écoles, en faisant de la posturologie et en injectant notamment dans la posturologie des mouvements d'haltérophilie. Évidemment on fait ça à des gamins de huit ans, on fait ça avec des manches à balais ou euh des médecine-balls, et on leur apprend, comment porter le cartable et tout voilà. Tout est là. L'enjeu il est là, les mecs forcément, ils ont fait de l'haltérophilie avec tous les clichés, et tout...Alors c'est pour ça que j'suis pas, j'suis pas rentré non plus, j'leur ai pas expliqué quel était le métier, parce que eux étaient toujours sous l'angle des salles de remise en forme, donc c'est là, où j'avais qu'ils avaient pas un wagon mais des trains de retard !Voilà, donc nous, aujourd'hui, on est en train d'essayer d'occuper le terrain, dans les écoles. Ça ça ils le savent peut-être mais c'est pas un truc qu'ils font. Euh*

<sup>111</sup> Responsable pédagogique, BPJEPS AGFF, organisme fédéral.

*dans les hôpitaux, c'est pareil tout c'est vieux, obèses, euh j'entends rien, femmes enceintes, on a le pied dedans. On s'occupe des tétra et paraplégiques, c'est pareil*  
*Un pied dedans, ça ils font pas, parce qu'ils considèrent qu'y a pas assez de débouchés, euh ils ont pas tort sauf que si on veut un moment donné euh, galvauder, revaloriser le métier, il faut aussi que ça passe, euh par euh des territoires où on a, où le métier de la forme a tout son apport et toute sa dimension à apporter par rapport à des métiers complémentaires comme, l'ostéo., le kiné, euh, l'aide-soignante..qui ne sauront pas faire ce que propose un éducateur. C'qu'on fait à l'hôpital Saint-Jacques, au service de rééducation fonctionnelle, c'qu'on fait à l'hôpital Béliet au service de Gériatrie...*

*-Et là vous partez pas sur les prérogatives d'un BPJEPS APA [activités physiques adaptées] ?*

*-Alors, justement ça, ça peut me revenir en pleine face, sauf que j'dis non, moi, je fais des activités, j'me cantonne à faire des activités des métiers de la forme, voilà, j'l'adapte. Mais l'APA ne sait pas faire c'que sait faire un... voilà. Mais tout est là, hein. C'est pareil hein, les kinés quand ils nous voient venir, ils nous voient d'un mauvais œil ; ça y est, il va piquer mon boulot. Euh, la sage femme c'est pareil, euh...donc tout est...bah oui à partir du moment où on est sur...*

*-La sage-femme s'est dit : vous allez me piquez mon boulot?*

*-Oui, parce que les sages-femmes, en amont, font de la préparation à l'accouchement. Alors j'ai pas la prétention de faire accoucher les enfants. Voilà, j'fais un métier d'homme et j'y toucherai pas...euh, non non, c'est plutôt en amont en préparation et ensuite en aval post euh postnatal.*

*-D'accord*

*-Euh, un autre métier également qui ne savent pas faire, euh y a un réel enjeu, la preuve, euh on a été chez les alcooliques et en addictologie à la Baronnais, où là, il y a des alcoolos graves qui sont là pour six mois d'internat, euh ils ont des p'tites cannes, ils ont un gros bidou, ils sont bronzés comme si ils revenaient de vacances de neige, euh, les yeux rouges, globuleux, voilà c'est des vrais donc euh, on leur fait faire du sport et qui, leur fait faire du sport ? C'est pas un APA ou un éduc. Spé., c'est un mec qui leur fait faire du cardio, du ballon, du step, voilà. Et c'est un BEMF qui a pris les derniers élèves stagiaires qui étaient cette année, embauchés. Donc y a un réel enjeu, y a un réel secteur d'emploi, on appelle ça des niches d'emplois, mais en attendant 1: y a des débouchés; on crée de l'emploi ??? j'appelle quand même la formation quelle que soit privée, publique euh c'est l'emploi, et 2 : euh on revalorise, revaloriser, revalorise le métier par le fait que l'on change une image euh du collant à paillette ou string, on lève la patte dont on souffre encore hein, merci Véronique et Davina avec la douche le dimanche matin à 10 h00, voilà euh ça nous colle encore ça à la peau et donc y a ce côté-là à re- galvauder quoi pour euh.. et puis ouvrir des champs également, des débouchés... sans piquer l'métier d'éduc. spé., voilà. <sup>112</sup>»*

La connaissance du marché du travail trouve ici une forme particulière dans la bouche de ce responsable pédagogique travaillant dans l'organisme public. Plus qu'une adaptation aux caractéristiques du marché, il s'agit de se conduire en agent de développement susceptible de créer des « niches » d'emploi. A l'inverse les discours peuvent aller dans le sens d'un ajustement aux demandes des structures employeuses. On retrouvera logiquement un exemple de ces discours dans les structures fédérales, dont on a pu voir qu'elles entendaient subvenir aux besoins d'un marché spécifique, et dans les structures marchandes. La maîtrise d'une

<sup>112</sup> Responsable pédagogique, BPJEPS AGFF, établissement public.

connaissance du marché du travail et de ses acteurs constitue bien une forme de capital valorisé par le ministère et approprié comme catégorie de jugement par les responsables. Parce qu'elle manifeste une proximité avec les attentes de la sphère productive, la note d'opportunité s'inscrit dans une forme professionnaliste de reconnaissance des organismes.

## **2.2 Faire la preuve de son efficacité : le suivi d'insertion professionnel**

L'habilitation est en outre assujettie à la formalisation d'un suivi opéré par les organismes visant à rendre compte de l'insertion de leurs diplômés sur le marché du travail. Conçue par le ministère comme un outil professionnaliste de contrôle de l'efficacité des opérateurs, le suivi de l'accès des diplômés au marché du travail est surtout, pour les directions régionales, le moyen d'inculquer une éthique de la formation appropriée par les responsables pédagogiques pour évaluer et légitimer leur position dans le champ.

### **2.2.1 L'éthique professionnaliste de la formation**

L'obligation du suivi peut être entendue comme une forme d'imposition aux organismes de la logique professionnaliste privilégiant avant toute chose l'ajustement à l'emploi ; l'insertion professionnelle des stagiaires constituant ainsi une objectivation de cet ajustement. Son appropriation par les personnels de la direction régionale en fait, en outre, un objet pédagogique de formation aux dispositions professionnelles, à une sorte d'éthique professionnaliste de la formation, entendant responsabiliser les acteurs de la formation sur le principe des manières de faire d'un État social actif.

#### **a) Un outil d'inculcation d'une éthique professionnaliste de la formation**

Ainsi, du point de vue du directeur du pôle formation-certification-emploi l'enjeu de renouvellement de l'habilitation ne constitue pas un argument de poids dans la mesure où « *refuser une habilitation à cause de la note d'opportunité n'est pas juridiquement tenable* <sup>113</sup> ». Le directeur des formations, revenant sur la logique de construction de l'offre de formation, mettra en valeur les enquêtes d'insertion des stagiaires, sur le compte d'une volonté du Conseil Régional de procéder à une « *augmentation du marché* » par des aides financières accordées dans le cadre de la formation professionnelle: « *Le CR ne finance pas de formations si elles ne répondent pas à un besoin des employeurs, s'il n'y a pas de création d'emploi* ». Fournir la preuve d'une bonne insertion professionnelle serait aussi le moyen de briser certains préjugés entretenus dans les organismes précepteurs de formation tels que pôle emploi, mission locale,

---

<sup>113</sup> Directeur du pôle « profession-formation-certification » de la direction régionale des Pays de la Loire.

cap emploi (personnes handicapées): « *Le pôle emploi refuse de financer les formations aux métiers du sport car ils pensent qu'il n'y a pas de boulot, il y a donc tout un travail pour montrer que la formation est valable pour accéder à l'emploi* ».

Si le travail effectué autour des besoins en emploi est jugé indispensable à la pertinence de l'habilitation, afin de ne pas « *se contenter de fixer des impressions*<sup>114</sup> » mais de formaliser des besoins réels, les conseillers techniques pédagogiques insistent plus volontiers sur la valeur de l'enquête d'insertion professionnelle des stagiaires. Ainsi, lors du stage conditionnant la délivrance de l'attestation de responsable pédagogique de formation<sup>115</sup> et pendant une des sessions consacrées à la construction du dossier d'habilitation, les conseillers techniques et pédagogiques de la direction régionale en charge des sports reviennent sur cette pièce particulière du document. Lorsque nous effectuons l'enquête en observation, les textes de réglementation de l'habilitation viennent d'être modifiés « *en vue d'une simplification du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport* » suite à une concertation lancée en 2009. Le texte paru en mars 2012 est alors appliqué depuis deux ans. Il dispose d'une importance moindre de la note d'opportunité au profit de celle de l'enquête d'insertion professionnelle qui devient le seul élément pouvant remettre en cause le renouvellement d'une habilitation. L'enjeu est de s'assurer de la capacité des organismes à produire des diplômés adaptés au marché du travail. « *Bâtie sur un schéma économique* », l'offre de formation doit donner la preuve de son efficacité pour être renouvelée. Avant 2012 les organismes doivent fournir, dans leur dossier d'habilitation et dans deux documents distincts, les modalités de suivi de leurs stagiaires à six mois et, dans ceux de réhabilitation, les résultats de ce suivi.

Le pôle « profession-formation-certification » de la direction régionale des Pays de la Loire propose à cet effet aux organismes un document standard de présentation du suivi à utiliser comme une « *forme de démonstration* » où ils utilisent leurs bilans « *pour orienter ou réorienter [leurs] actions, en quelque sorte une adéquation formation-emploi toujours en action et en questionnement sur le développement de l'emploi, de l'activité, de la demande de pratiques dans la spécialité du diplôme préparé* ». Ces données sont amenées à servir « *d'annexes d'opportunité* » et de « *suivi des stagiaires* » pour leur dossier d'habilitation.<sup>116</sup> »

Le suivi d'insertion sert d'outil de construction d'un rapport aux finalités de la formation ajustée aux attentes des agents de la direction régionale, d'une éthique de la formation professionnelle résolument tournée vers l'ajustement à l'emploi. Le bon suivi d'insertion est ainsi présenté comme une marque de la passion des responsables de formation pour leur métier. Dans l'extrait suivant, un des conseillers animant le stage d'attestation aux fonctions de responsable

<sup>114</sup> Conseiller technique et pédagogique ; référent BPJEPS APT.

<sup>115</sup> Jusqu'en 2012 l'accès aux fonctions de responsable pédagogique de formation était conditionné par l'obtention d'une attestation sanctionnant le suivi d'un stage sur le fonctionnement des diplômes professionnels: le principe des unités capitalisables, les référentiels etc. Bien que cette obligation ait été abrogée, la direction régionale des Pays de la Loire continue de l'exiger.

<sup>116</sup> CTP référent activités pour tous

pédagogique commente la lecture des différentes pièces à fournir au dossier d'habilitation:

*« Donc ça c'est, en fait, à chaque formation, six mois après, avant de reconduire une session on vous demande un bilan : « Que sont-ils devenus? ». On vous demande ça pour être sûr que vous ne faites pas de la formation comme on va sur le marché...euh...acheter... des victuailles euh et qu'on ne s'occupe pas du devenir de nos stagiaires<sup>117</sup> »*

Le choix d'une métaphore marchande n'est pas anodine dans un secteur où la figure repoussoir est l'image de l'organisme vénal contre laquelle se positionnent les responsables par des sorties telles que : *« Nous on n'est pas là pour faire du business. »* ; *« À un moment donné on va pas prendre l'argent d'un côté sachant qu'au bout y'a pas d'emploi ! »*, ou qui critiquent la *« [création] d'organismes de formation parce que y'a de l'argent à se faire dans les formations. »* . Produire des enquêtes de suivi rigoureuses est donc une preuve de l'excellence professionnelle d'un responsable comme le symbole de leur ajustement aux attentes du champ. Un autre agent de la DR le souligne:

*« Alors là on est très surpris hein, y'a vraiment; on est vraiment surpris aujourd'hui hein, dans les Pays de la Loire c'est vraiment un suivi qui est fait de manière très rigoureuse c'est vraiment appréciable. Alors moi je peux vous le dire parce que je...quand on vous téléphone, vous connaissez parfaitement vos stagiaires, vous les avez suivis, même si ils ont partis en dehors de la région ...à 80 % vous savez ce qu'ils font.<sup>118</sup> »*

Les agents de la direction régionale transforment donc ici un outil de contrôle de la conformité des attentes du ministère à l'égard des organismes bénéficiant d'une délégation de pouvoir de l'État en un outil de modelage des dispositions professionnelles des responsables pédagogiques. La validation de cette fonction du suivi d'insertion professionnelle par un des stagiaires est d'ailleurs particulièrement appréciée par les conseillers techniques pédagogiques animant le stage de formation des responsables pédagogiques :

*« - [La rigueur du suivi des stagiaires] montre aussi la volonté des OF, alors là je parle pour moi, de préparer les stagiaires non pas à un diplôme, à la délivrance du BP mais véritablement aux exigences [du métier]. Donc c'est important pour nous de conserver le lien avec les stagiaires pour aussi remodifier le cas échéant le contenu des formations au regard de la découverte...de leur expérience<sup>119</sup> »*

Replacée dans le contexte particulier d'un stage de formation durant lequel les participants ont intérêt à valoriser le point de vue des agents de la DR, cette remarque montre à quel point l'ambition d'ôter au suivi sa fonction d'outil de contrôle est importante et comme l'idée d'une responsabilisation des organismes sur l'insertion professionnelle de leur stagiaire structure le champ.

<sup>117</sup> CTP référent BPJEPS et DEJEPS AE.

<sup>118</sup> CTP référent BPJEPS APT.

<sup>119</sup> Responsable pédagogique, BPJEPS AGFF, organisme marchand .

## b) Un outil (critiqué) d'évaluation des politiques publiques

Outil pédagogique à destination des responsables pédagogiques, la réalisation des enquêtes de suivi revêt un intérêt particulier pour les agents de la direction régionale: celui de produire des données sur l'emploi et la formation. Depuis leur réorganisation en 2010 dans le cadre de la révision générale des politiques publiques (RGPP), les nouvelles directions régionales de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale sont « *chargée[s] de l'observation et de l'évaluation des politiques dans les champs de la cohésion sociale, de la jeunesse, de l'éducation populaire, des sports et de la vie associative.*<sup>120</sup> » en lien avec les observatoires régionaux de l'emploi et de la formation (OREF). Dans ce cadre le directeur régional « *recense les besoins en formation*<sup>121</sup> ». L'utilisation des données issues du suivi d'insertion intervient à l'initiative des référents de chaque spécialité dans le cadre de la recherche d'une amélioration de la réponse aux besoins des structures employeuses dans leur spécialité:

*« C'est une des missions en plus de la formation, [qu'un collègue] a et euh, il est en relation avec le CARIF-OREF, il gère en relation [avec eux]. Nous, il nous consulte en disant: "Est-ce que vous avez des points d'observation que vous souhaitez développer?". Donc moi je sais que l'année dernière, et même il y a deux ans j'avais dit: "Les activités nautiques." Parce qu'on avait des problèmes: on a des formations qui ouvrent en activités nautiques et on n'a pas de stagiaires et par contre y'a de l'emploi! Donc voilà: pourquoi y'a pas de stagiaires et pourtant y'a de l'emploi? Donc la dernière étude c'était ça. C'est un trio entre B qui est chargé de l'observation pour la DR, les personnels du CARIF-OREF, et puis à la rigueur le spécialiste [s'il a des questions] comme euh...ben [moi] en activités nautiques. : "Mais c'est quoi, est-ce que tu peux nous expliquer: monovalent, plurivalent, les supports..." Voilà...que le vocabulaire soit correct entre tous les interlocuteurs mais, c'est surtout l'appel à projet interne, l'appel à observation...<sup>122</sup> »*

Les données collectées figurent sur un document d'« Observations sectorielles formations/demandes/débouchés » associant une étude du marché et un bilan de l'enquête d'insertion professionnelle. Elles portent sur l'accès au diplôme : le nombre de diplômés et de non diplômés au regard du nombre de stagiaires et de leur parcours de formation, partiel s'ils étaient allégés, ou total ; l'accès à l'emploi au regard de leur situation avant la formation, le type de contrat, le temps de travail, la fonction, la structure employeuse. Au final, les enquêtes réalisées à partir de la compilation de ces résultats sur trois ans ont permis au moment de l'enquête de réaliser trois documents sur les activités physiques pour tous (2012), les activités nautiques (2013) et les activités équestres (2014). L'objectif affiché en introduction des documents est

<sup>120</sup> Décret n°2009-1540 du 10 décembre 2009 relatif à l'organisation et aux missions des directions régionales de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale.

<sup>121</sup> Circulaire n°DS/DSC2/2010/237 du 5 juillet 2010 relative à la mise en œuvre de la certification et de l'offre de formation professionnelle dans le champ de l'animation et du sport.

<sup>122</sup> CTP référent BPJEPS AN et SA et CTP référente du BPJEPS AAN et du DEJEPS tennis.

d'«apporter un éclairage sur l'ensemble des sessions de formation du BPJEPS» dans la spécialité et de « présenter un bilan de l'accès au diplôme et à l'emploi ». Sur le modèle des enquêtes réalisées par les OREF, et par la force des choses, le rapport entre la formation et l'emploi n'est vu que sous le prisme étriqué de l'insertion professionnelle à court terme. Cette perspective s'inscrit dans les objectifs des politiques publiques de formation valorisant la ponctualité de l'efficacité d'une formation dans la carrière des travailleurs, sur le principe de la « formation tout au long de la vie » prônée dans la loi de modernisation sociale. Cette assimilation de l'insertion professionnelle à l'emploi se retrouve dans les conclusions:

*« L'insertion professionnelle des diplômés 6 mois après l'obtention du BPJEPS AN est très bonne. Ces formations sont bien synonymes d'emploi dans le secteur de la mention ou dans le secteur de la spécialité préparée »*

*« L'accès à l'emploi est bien mesuré par la DRJSCS et les organismes de formation. Cet indicateur est très bon: 80% des diplômés sont en emploi dont 69% en CDI et 72% tous contrats confondus sont en temps plein. L'insertion professionnelle des diplômés 1 an après l'obtention du BPJEPS activités équestres est très bonne. Ces formations sont bien synonymes d'emploi dans le secteur de la mention.»*

*« [L'observation des formations APT] détaille le bon rapport entre les entrées en formation et l'insertion professionnelle 6 mois après l'obtention du BP. »*

L'expression de la qualité des formations mises en œuvre, « avec une réelle volonté de la DRJSCS des Pays de la Loire de répondre aux attentes des employeurs<sup>123</sup> » et sous l'angle de la seule insertion professionnelle, peine toutefois à trouver grâce chez les conseillers techniques et pédagogiques de la DR. Si cet ancien responsable de la mission « observation » la décrit précisément comme une tâche « que personne ne voulait, et qu'ils refilaient à chaque fois, [telle] la patate chaude, au dernier arrivé », tous critiquent un « grand bidule qui ne [sert] à rien », un dispositif « complètement fumeux<sup>124</sup> » et qui ne rend pas compte des qualités d'une formation:

*« C'est un faux problème: C'est pas parce que tous les stagiaires ne sont pas... ne travaillent pas avec le diplôme qu'ils ont décroché que la formation n'est pas bonne, qu'elle n'a pas lieu d'être. Certains ont travaillé et puis sont partis ailleurs ou ont eu besoin de ce niveau IV qui leur a permis de passer un concours X ou Y et ils ont changé de voie. Alors, derrière, y'a ceux qui prônent le fait que, disant : "Bon, on forme des gens ,il faut qu'ils travaillent avec le diplôme!" Et d'autres qui prônent [autre chose],disant: "On forme des gens, enfin on remet le pied à l'étrier pour certaines personnes". C'est surtout ça chez nous, à Jeunesse et Sports, et ces gens avec le diplôme se relancent, reprennent goût aux études entre guillemets, se relancent dans le système,*

<sup>123</sup> La présentation des conclusions des enquêtes en activités nautiques et équestres débute comme suit: « Avec une réelle volonté de la DRJSCS des Pays de la Loire de répondre aux attentes des employeurs, les organismes de formation ont mis en place un panorama important de formations.»

<sup>124</sup> CTP ancien responsable de la mission formation.

*c'est aussi ça notre truc, c'est pas seulement dire: "Ben voilà on a dix, quinze stagiaires, il faut que les quinze sortent avec le diplôme et que les quinze travaillent pendant un an et dix ans derrière". On peut pas ça (tape le plat de la main sur la table) on peut pas se le dire! Les gens ne doivent rien à l'organisme de formation, ils ont payé, si ils travaillent un mois avec ce diplôme bah, ça sera déjà ça, si ils travaillent plein temps, toute une carrière bah ...ce sera encore autre chose. On peut pas les rentrer dans des cases et leur dire il faut travailler avec ce diplôme obligatoirement.<sup>125</sup>»*

C'est ici un usage des formations et des diplômes qui ne s'appuie pas uniquement sur la valeur d'échange sur le marché qui est revendiqué et qui fait état de leur valeur éducative propre à un schéma plus scolaire, qui est avancé ici. La prise de distance des conseillers techniques pédagogiques avec un critère ne jugeant pas de la qualité intrinsèque de la formation doit être pensée au regard des dispositions particulières de pédagogues et rappelle les luttes entre promoteurs d'une évaluation des formations de type scolaire, celles de la commission d'homologation prévalant jusqu'en 2000, et les partisans d'une évaluation au seul prisme de l'adéquation aux besoins de l'économie.

Les conseillers techniques et pédagogiques ne rejettent pas le modèle sur lequel repose le dispositif d'habilitation et l'offre des organismes de formation. Cependant, l'appropriation pédagogique dont ils font preuve, ainsi que la méfiance relative à la valeur des enquêtes d'insertion comme indicateur de performance des formations témoignent d'un décalage. Celui-ci a lieu entre d'une part, l'injonction de mettre en œuvre un dispositif professionnaliste dans lequel la direction régionale « coordonne les actions » de formation via l'habilitation et en « contrôle les résultats », et d'autre part les dispositions d'agents de l'État enclins à donner de l'importance à la formation et à ses résultats en terme éducatif et comme forme de promotion sociale. On verra que ce hiatus entre finalité des politiques publiques de formation professionnelle, ici dans le secteur des métiers de l'encadrement sportif, et le rôle social que se donnent les agents du pôle profession-formation-certification, engendre des tensions visibles dans le processus d'habilitation à propos des pièces portant sur les aspects pédagogiques.

### **2.2.2 L'insertion comme facteur réputationnel**

Le suivi d'insertion professionnelle est aussi considéré comme un outil d'évaluation de la qualité des formations dans le cadre d'un espace concurrentiel de formation. Pour les agents de la direction régionale la valorisation de l'insertion professionnelle des anciens stagiaires doit fonctionner comme un « argument de vente » des formations, ainsi qu'ils la présentent lors du stage de formation:

*« [Les résultats du suivi d'insertion] c'est aussi, je dirais, votre carte de visite. C'est à dire, quand on vous demande : "que sont-ils devenus?", que vos stagiaires, vos anciens stagiaires viennent témoigner, ou vous pouvez dire où ils en sont, la promo qui arrive et qui entend ça, ça*

---

<sup>125</sup> CTP référent BPJEPS AN.



*donne un peu de...lien...Enfin pas de lien mais de vérité et ils peuvent dire: "En fin de compte ceux qui sont passés avant moi ils sont bien en situation quoi, donc la structure dans laquelle je m'en vais.c'est pas ....je m'en vais pas dans l'inconnu!"<sup>126</sup> »*

La finalité de l'accès au marché du travail des diplômés sert aussi à structurer les positions dans le champ de la formation aux diplômes professionnels de la JEPS. L'imposition de la pensée d'État sur les finalités des formations aux diplômes professionnels apparaît ainsi dans les usages que font les prestataires de formation de l'insertion professionnelle auprès du public. À partir des observations des situations de présentation de soi que sont les « journées portes ouvertes », la participation aux salons, les réunions d'information et les sites internet des organismes, on voudrait montrer ici, que l'injonction professionnaliste de produire des diplômés dont les employeurs ont besoin, contribue à produire des effets dans l'espace des organismes de formation. Pour un produit singulier<sup>127</sup>, portant *«avant tout sur des configurations de qualité»*, elle est un des principaux arguments utilisés par les organismes pour asseoir leur réputation auprès des familles. La note de terrain qui suit reprend le discours d'un responsable de site d'un organisme marchand :

Après avoir parlé des métiers auxquels peuvent mener les formations dispensés par l'organisme, l'animateur de la "conférence de présentation des formations sports" avec force diapositives les résultats d'insertion des stagiaires diplômés. Il annonce 100 % d'emploi chez les diplômés ajoutant en coin: *"On n'a pas assez de diplômés!"*. Mimant un appel téléphonique il donne l'exemple de huit demandes d'employeurs qui avaient des postes à pourvoir en quinze jours: *"Je réponds, désolé!"* avant de préciser: *"On a un grand réseau interne mais pas assez de diplômés"*. Il ajoutera que : *"certains ont du travail alors qu'ils sont encore en formation"* et donne l'exemple d'une stagiaire qui s'est vue proposé un CDI de 35h dans les métiers de la forme!*"Il y a beaucoup de temps plein"*, dira-t-il, précisant que maintenant les jeunes *"ne veulent pas de CDI"* et *"préfèrent des CDD de 6 mois!"*. Il annonce aussi un taux d'emploi de 96 % de personnes en CDI dans la spécialité dont 80 % à l'issue de formation et 100 % au bout de 6 mois, beaucoup de temps pleins de 25h. Le même schéma sera repris pour la spécialité natation et sports collectifs.

Ce discours est aussi celui qu'elle reprend dans ses différents supports de présentation de soi. Très présente dans les salons étudiants, elle accueille les visiteurs dans un stand floqué des bannières annonçant:*«100% de nos stagiaires ont trouvé un emploi»*. La convocation des chiffres d'insertion professionnelle spécifiques aux organismes est moins flagrante dans les autres réunions d'information auxquelles on a pu assister, les responsables insistent plus sur les possibilités générales d'emploi sur le marché. Toutefois, les sites internet présentant des organismes font rapidement état des chiffres d'insertion de leur diplômés, manifestant en cela une acculturation des organismes à une « culture du résultat » et à des formes de présentation de soi professionnalistes valorisé dans le champ de la formation aux diplômes de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport, particulièrement dans les secteurs concurrentiels, qui ne

---

<sup>126</sup> CTP référent BPJEPS APT.

<sup>127</sup> KARPIK Lucien (2013), «Réalité marchande et réputation», «La Réputation», *revue Communications*, n°93., pp. 121-129.

visent pas un marché relativement protégé de stagiaires, comme les entreprises marchandes ou l'établissement public de formation. Les situations d'exposition de leur formation par ces responsables sont ainsi ponctuées d'exemples vantant l'accès à des postes « exotiques » comme ce diplômé dans les métiers de la forme devenu coache sportif pour la femme du président du Cameroun ou le cas de ces trois stagiaires dans la même spécialité partis à la Réunion et donnant des cours dans des stades entiers. C'est également un des critères retenus par les candidats pour le choix de leur formation.

\*

L'espace de la formation aux diplômes d'État de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport apparaît donc comme un espace régulé par une conception professionnaliste de la formation dont les finalités sont étroitement liées aux chances de pourvoir les postes sur le marché de l'emploi. Qu'il s'agisse de la manière dont se constitue l'offre de formation par le conseil régional ou des critères d'élection des services déconcentrés du ministère en charge des sports, la position des organismes est tributaire de leur propension à produire des diplômés «employables». Déplaçant la forme du capital spécifique de la production de formation de qualité à la production de formations efficaces, la configuration de l'espace de la préparation aux diplômes préparant aux métiers de l'encadrement physique et sportif manifeste une transformation plus large du rapport que l'État Social entretient avec la formation professionnelle. Plus résolument ancrée depuis le début des années 2000 et le passage à une logique de « certification professionnelle », sur le résultat plus que sur la formation elle-même. Déterminant in fine un droit d'entrée dans le champ, définissant une éthique professionnaliste de la formation, cette injonction professionnaliste est aussi au principe de formes de réappropriation par les organismes des finalités du diplôme d'État au regard de marchés du travail particuliers ou d'intérêts marchands de la part d'entrepreneurs de formation. Abordée ici dans le cadre restreint de la formation aux diplômes délivrés par le ministère en charge des sports, cette propension à valoriser avant toute chose l'ajustement de la formation aux besoins économiques va être renforcée par la possibilité donnée à d'autres certificateurs, au premier rang desquels le ministère en charge de l'enseignement supérieur et la filière en sciences et techniques des activités physiques et sportives.

## **Chapitre 4 : D'une reconfiguration du champ de la formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif**

## Introduction

Le 13 octobre 1999 lors du conseil des ministres du gouvernement Jospin, la ministre de la jeunesse et des sports Marie George Buffet annonce que «*Des dispositions réglementaires ont été prises pour offrir aux jeunes engagés dans les formations universitaires en « sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) de nouvelles modalités d'accès à la qualification professionnelle d'éducateur sportif<sup>1</sup>*». On a pu voir dans le chapitre précédent que l'espace de la formation aux diplômes délivrés par le ministère en charge des sports fonctionnait comme un champ dont le capital spécifique consistait en la capacité des organismes à produire des diplômés ajustés aux demandes du marché et à se faire reconnaître comme tels, sur le principe de la réputation des marchés scolaires<sup>2</sup>. L'espace des formations aux diplômes de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport, parce qu'il dépend dans la caractérisation de son excellence du marché de l'emploi, ne peut toutefois se concevoir comme un espace autonome : on le considérera comme un sous-espace des formations aux métiers de l'encadrement physique et sportif auquel participe l'ensemble des acteurs proposant la formation à des titres donnant accès au marché du travail.

Or depuis 1999, une réflexion actualisée en 2003 dans la « loi Lamour<sup>3</sup> » autorise l'accès contre rémunération à quiconque désire « *enseigner, animer ou encadrer une activité physique ou sportive ou entraîner ses pratiquants, à titre d'occupation principale ou secondaire, de façon habituelle, saisonnière ou occasionnelle* » à la possession d'un « *diplôme, titre à finalité professionnelle ou certificat de qualification* ». Depuis 2004<sup>4</sup>, « *les diplômes ou titres à finalité professionnelle délivrés au nom de l'État [le sont] par des établissements placés sous la tutelle du ministre chargé de l'enseignement supérieur, ainsi que pour ceux délivrés par le ministre chargé de l'agriculture ou le ministre chargé des sports, les conditions d'exercice sont établies par les ministres de tutelle* ». Les formations aux diplômes délivrés par le ministère en charge des sports se trouvent à priori en concurrence avec les titres de la branche professionnelle (les certificats de qualification professionnelle). C'est aussi le cas des diplômes d'État délivrés par des ministères, dont celui de l'enseignement supérieur, et particulièrement les diplômes délivrés dans les Unités de Formation et de Recherche en

<sup>1</sup> Conseil des ministres du 13 octobre 1999 à propos des « formations et qualifications dans le domaine sportif ».

<sup>2</sup> FELOUZIS Georges, PERROTON Joëlle (2007), *op. cit.*

<sup>3</sup> Loi n°2003-708 du 1er août 2003 relative à l'organisation et à la promotion des activités physiques et sportives.

<sup>4</sup> Décret n° 2004-893 du 27 août 2004 pris pour l'application de l'article L. 363-1 du code de l'éducation.

Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (UFR STAPS), dont les modalités d'acquisition, en terme d'accès à la formation, de formation et de validation des compétences, ne dépendent pas du même dispositif que celui des diplômes de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport.

Explicitement formulée dans le cadre des politiques d'accès à l'emploi des étudiants des filières en STAPS<sup>5</sup> traduites notamment «*par l'injonction ministérielle à la "professionnalisation" des étudiants en STAPS visant une amélioration de l'adéquation entre formation et emploi* <sup>6</sup>», la fin du monopole des diplômes « de la filière jeunesse et sports », comme attribut nécessaire, place les enjeux du marché de la formation autour de l'ajustement des formations aux emplois. Ce chapitre analysera les effets de la politique de « *formation professionnelle et de promotion sociale de l'État* <sup>7</sup>», celle de la formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif et ses conséquences sur la structuration d'un espace social.

Ces différences, dans les règles de fonctionnement des sous-espaces composant celui de la formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif, interrogent les spécificités du sous-espace des diplômes de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport mais aussi les effets de la concurrence des diplômes universitaires. L'inscription au répertoire National des certifications professionnelles a posé les bases d'une concurrence entre diplômes du ministère des sports et diplômes universitaires en leur assignant un même objectif, celui de garantir que leurs titulaires possèdent un ensemble de compétences censé faciliter leur «employabilité», et un modèle, celui des «certifications professionnelles» attachées à « *dissocier formation et certification [comme] un des principaux axiomes de la CNCP* <sup>8</sup>»

Notre analyse s'appuiera sur un matériau circonscrit à la région des Pays de la Loire, pertinent concernant les formations aux diplômes délivrés par les directeurs régionaux en charge des sports et l'offre universitaire de l'académie de Nantes. Les questions relatives à la structuration de l'espace de la formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif s'appuieront sur les travaux menés par le CARIF-OREF<sup>9</sup> des Pays de Loire, et les plaquettes universitaires d'un UFRSTAPS. Une enquête

<sup>5</sup> Une réflexion sera d'ailleurs entamée dès la fin des années 1990 sur l'insertion professionnelle de étudiants en STAPS avec notamment une commande du ministère de l'Education Nationale d'une enquête portant notamment sur « les débouchés professionnels de la filière de formation en STAPS dans le champ des métiers du sport marchand et non marchand » créée et dirigée par Jean Camy.

<sup>6</sup> CHANTELAT Pascal, «La construction/sélection d'individus ajustés aux métiers liés au sport », *STAPS*, n° 82, 2008, p. 7-8.

<sup>7</sup> Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale.

<sup>8</sup> *Ibidem*.

<sup>9</sup> Pour « Centre d'Animation Ressources d'Information sur la Formation / Observatoire Régional Emploi Formation », structure associative ou groupement d'intérêt général dont les missions définies par le contrat

par entretien, menée auprès d'un responsable pédagogique d'une licence professionnelle et d'un responsable d'une cellule d'insertion professionnelle des étudiants, complétera l'analyse.

Historiquement dédiées à la formation des professeurs d'éducation physique et sportive scolaire, les possibilités de formations de la filière universitaire en STAPS se sont diversifiées à la fin des années 1990 et accélérées par la possibilité d'intervenir sur le marché de l'emploi de l'encadrement sportif, offerte aux diplômés universitaires à partir de 2004. Cette ouverture du marché se produit dans le cadre plus large d'une « *préoccupation politique de développement des formations professionnelles à l'Université, affirmée comme une priorité nationale depuis le début des années 90*<sup>10</sup> » et dont relève la création des licences professionnelles. Plus généralement, Jean Camy relève que les « *"diplômes généraux", DEUG, licences, maîtrises [...] ont évolué pour permettre plus de spécialisation et un renforcement de la relation avec les environnements professionnels*<sup>11</sup> » comme il souligne un problème « *de relation plus précise de ces formations avec le marché du travail*<sup>12</sup> ».

Ceci a eu deux effets sur la structuration de l'espace de la formation et de la diplomation aux métiers de l'encadrement physique et sportif. Nous montrerons qu'il se construit à partir de 2004 comme un espace de concurrence sur le marché de l'emploi. Celle-ci porte sur un nombre restreint de formations « *[réactives] aux demandes des acteurs économiques locaux*<sup>13</sup> » et se manifeste par la cohabitation de deux modèles distincts manifestant « *une différence de culture et de conception de la formation professionnelle entre la [direction des enseignements supérieurs du ministère de l'Éducation Nationale] et le Ministère de la Jeunesse et des Sports*<sup>14</sup> ». L'espace de la formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif, auparavant monopolisé par les diplômés du ministère en charge des sports et les titres homologués par lui, devient ainsi à partir de 2004 un espace de lutte pour le monopole de la définition légitime du modèle de formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif. Elle oppose une formation « technique et spécifique » promue par le ministère en charge des sports

---

de projet État-région portent sur l'observation, l'animation et l'orientation dans le champ de l'emploi et de la formation.

<sup>10</sup> MAILLARD Dominique et VENEAU Patrick (2006), « Les licences professionnelles . Formes et sens pluriels de la professionnalisation à l'université », *Sociétés contemporaines*, n° 62, p. 49-68.

<sup>11</sup> CAMY Jean (2002), *Rapport sur la professionnalisation des études en STAPS*, document du ministère de l'Éducation Nationale.

<sup>12</sup> *Ibidem*.

<sup>13</sup> MAILLARD Dominique, VENEAU Patrick, GRANDGERARD Colette (2004), « Les licences professionnelles, quelle acceptation de la professionnalisation à Université? », *relief*, n°5, rapports du CEREQ.

<sup>14</sup> CAMY Jean (2002), *op. cit.*

manifestant une conception « professionnaliste » de la formation, à une formation universitaire plus « théorique et générale » assimilable à une conception plus « scolastique ». Cette transformation aura un double effet dans les stratégies des acteurs, qu'il s'agisse des responsables pédagogiques voyant leur monopole menacé par la fin des juridictions spécifiques entre diplômés de la filière universitaire et diplômés de la filière jeunesse et sports. Nous observerons l'élaboration d'une stratégie de conservation de la part des agents efficients du sous-espace de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport. D'une part, il s'agira de conscientiser une forme de « culture » spécifique au sous champ. D'autre part il s'agira de critiquer le modèle universitaire pour le disqualifier au regard des exigences du champ.

## **1. De la concurrence des formations universitaires : la fin d'une juridiction des formations du ministère en charge des sports et recomposition du champ**

L'offre de formation des diplômes et des titres donnant accès aux métiers de l'encadrement physique et sportif se répartit entre des diplômes d'État Universitaires, des diplômes professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport et des certificats de qualification professionnelle. Elles sont portées par des acteurs institutionnels différents, le ministère en charge des sports, et celui de l'enseignement et de la recherche, les acteurs de la branche professionnelle. Elles correspondent à différents niveaux de formation. La situation inédite d'une ouverture de l'accès au secteur extrascolaire aux détenteurs d'un diplôme universitaire comme seul attribut, s'inscrit dans une lutte qu'il convient d'historiciser, pour comprendre les enjeux de concurrence entre deux institutions légitimes à former aux métiers de l'encadrement physique et sportif. La loi Lamour de 2004 met ainsi un terme à l'établissement de juridictions<sup>15</sup> nettes entre les diplômés universitaires et les diplômés du ministère des sports au détriment de ces derniers, les titulaires de diplômes « Jeunesse et Sports » n'étant en aucune façon autorisés à intégrer le milieu scolaire.

Dans un rapport commandé conjointement par le ministère de l'Enseignement supérieur et le ministère en charge des sports à Jean Bertsch l'auteur, faisant le constat euphémisant d'une « relation troublée » entre les deux ministères certificateurs, revient sur la façon dont ces « deux architectures de formation et de certification se sont

<sup>15</sup> ABBOTT Andrew (1988), *op. cit.*

*progressivement construites de façon étanche et exclusive l'une de l'autre*<sup>16</sup>», instituant une différenciation forte entre la formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif scolaire et hors scolaire. Historiquement sous le mandat des agents de ce dernier, la formation des enseignants d'éducation physique passe sous la tutelle du ministère de l'Éducation Nationale en 1981 et intègre la filière universitaire en sciences et techniques des activités physiques et sportives instiguée par la création d'un diplôme d'études universitaires générales en 1974. Ce transfert, objectivé dans la loi-cadre de 1984, opère une séparation stricte en théorie entre l'espace professionnel scolaire auquel destine les diplômes de la filière STAPS et celui « du champ sportif » auquel destine les diplômes délivrés par le ministère en charge des sports. Ces strictes juridictions sont toutefois régulièrement contestées par les promoteurs des formations universitaires, revendiquant la possibilité pour leurs diplômés d'invertir le champ extra-scolaire, d'autant plus que la fin de la sélectivité des formations en 1995 a conduit à une forte augmentation du nombre d'étudiants de la filière<sup>17</sup>. La loi Lamour vient donc déconstruire une situation de forte séparation des deux filières à la faveur exclusive des diplômes universitaires. Les diplômes délivrés par le ministère en charge des sports n'autorisent pas en effet l'exercice, en toute autonomie, dans le secteur scolaire. On comprend dès lors les enjeux de conservation de leur monopole des agents du ministère d'une part et plus généralement des acteurs inscrits dans le champ de la formation aux diplômes délivrés par lui. Cela manifeste plus généralement, une transformation de la pensée d'État n'opérant plus de stricte séparation entre les deux ministères, tout en conservant deux systèmes de certification les mettant en concurrence. Cette première partie s'attachera donc à montrer dans quelle mesure cette mise en concurrence de deux systèmes de formation d'État s'avère effective.

L'analyse portera sur un travail de recensement de l'offre de formation mené par le CARIF-OREF des Pays de Loire et formalisé sous la forme d'un « répertoire d'offre de formation vers les métiers du sport et de l'animation <sup>18</sup> ». Celui-ci comprend l'ensemble des formations aux « *métiers du sport et de l'animation* », correspondant à la « *filière sports* » définie par Nathalie Le Roux<sup>19</sup> comme le secteur sport, constitué des

<sup>16</sup> BERTSCH Jean (2008), *Réorganisation de l'offre publique de formation dans le secteur de l'activité physique, du sport et de l'animation*, document du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche; du ministère de la santé, de la jeunesse, des sports et de la vie associative et du secrétariat d'État aux Sports, à la jeunesse et à la vie associative.

<sup>17</sup> Bloqués jusqu'en 1995 à 12000 étudiants, ce nombre s'élèvera à 50000 en 2003. BERTSCH Jean (2008), *Ibidem*.

<sup>18</sup> *Répertoire d'offre de formation vers les métiers du sport et de l'animation dans les Pays de la Loire*, Document de la DRJSCS des Pays de la Loire, du CARIF-OREF et de la Région des Pays de la Loire.

<sup>19</sup> LE ROUX Nathalie (1998), *Analyse comparée de l'emploi dans les services sportifs en France et au Royaume Uni: formes institutionnelles et emploi*, thèse de troisième cycle en STAPS, dir. Camy Jean, université Claude Bernard, Lyon 1.



activités de services en relation direct avec la pratique sportive, les activités d'encadrement et de gestion des pratiques et des établissements (code NAF 92.6) et les activités « en relation économiques avec le sport » (fabrication et distribution d'articles de sport notamment). A cela s'ajoutent les formations universitaires menant au professorat d'éducation physique et sportive et aux activités de recherches universitaires. Ce répertoire est une commande de la commission thématique « Formation et professionnalisation des métiers du sport » de la Conférence régionale du sport, instance consultative pilotée depuis 2006 par la Région et le comité régional olympique et sportif, composée<sup>20</sup> de représentants des collectivités territoriales, du mouvement sportif, des partenaires sociaux et des services et établissements publics de l'État. Ce projet de répertoire annuel est piloté par la direction régionale du ministère en charge des sports, quatre établissements de l'enseignement supérieur et le comité régional olympique et sportif des Pays De la Loire. Notre analyse porte sur le répertoire de 2011. L'offre de formation professionnelle, dans les métiers du sport et de l'animation, se répartit entre 38 établissements. Parmi ceux-ci quatre établissements universitaires proposent des formations menant à l'emploi d'encadrement.

On verra que le champ de la formation aux métiers du sport dans la région des Pays de Loire se divise en trois sous-ensembles, correspondant à trois filières de formation: La première, portée par l'Université préparant aux métiers de la filière sport et à la section « gestion des équipements sportifs » du secteur sport<sup>21</sup>. La seconde est portée par les diplômes du ministère des sports préparant aux métiers de l'encadrement autonome et la troisième par la branche professionnelle, en majorité les fédérations sportives, préparant aux fonctions d'assistant. La concurrence des filières est toutefois perceptible dans quelques formations comme celles relatives aux activités de la natation dont on analysera les caractéristiques pédagogiques afin d'explicitier en quoi celle-ci sont l'enjeu de luttes symboliques entre deux conceptions de la formation.

## **1.1 Une concurrence relative sur le marché de l'emploi**

### **1.1.1 Entre complémentarité et concurrence**

La concurrence sur le marché de l'emploi se réalise dans la possibilité donnée aux titulaires de titres différents de prétendre aux mêmes postes, définis dans les

<sup>20</sup> En 2015 elle se décompose en 23 représentants des collectivités territoriales et de leurs groupements, 23 représentants du mouvement sportif et réseaux associés, 15 représentants des partenaires sociaux et économiques, 15 représentants des services et établissements publics de l'État.

<sup>21</sup> Code NAF92.6A:gestion d'installations sportives notamment.

référentiels professionnels du RNCP. Dans la région des Pays de la Loire, cette situation reste marginale. L'offre se répartit en cinq niveaux de titres<sup>22</sup>. Le niveau I représente neuf formations : huit masters proposés par des établissements universitaires et un master par une école de commerce. Le niveau II se compose de vingt formations : deux aux brevets d'État d'éducateur sportif (BEES), une au diplôme d'État supérieur de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (DESJEPS) proposée par un organisme d'éducation populaire, dix licences et sept licences professionnelles. Le niveau III se compose de neuf formations, dont huit diplômes d'État de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (DEJEPS) et un diplôme d'études universitaires en sciences et techniques (DEUST). Le niveau IV se compose de vingt-quatre formations. Outre les brevets professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (BPJEPS) étudiés dans ce travail, on trouve un brevet d'État dans l'option football. Le niveau V enfin se compose de quatre certificats de qualification professionnelle (CQP).

Parmi ces formations (n=62), 43 (dont 17 brevets professionnels jeunesse, de l'éducation populaire et du sport) proposent des prérogatives d'encadrement physique et sportif. Quatre masters peuvent à priori mener à des emplois d'encadrement sportif. Ils se situent toutefois en dehors de notre champ d'enquête. Ces masters préparent en effet au professorat d'Éducation physique et sportive ou entendent « *Former des professionnels dans les secteurs de l'entraînement sportif et/ou de la santé*<sup>23</sup> » ou « *à l'analyse des situations sportives à des fins d'intervention, dans le secteur de l'optimisation de la performance sportive et motrice*<sup>24</sup> ». Une dizaine de licences universitaires, neuf licences et une licence professionnelle, donne des prérogatives d'encadrement ainsi que deux formations au brevet d'État d'éducateur sportif du second degré (option activités équestres). Les licences ciblent un secteur d'intervention plus qu'une spécialité: l'entraînement sportif (1), en dehors de notre champ d'étude, le sport « *éducatif* » (3), le loisir et le tourisme (3) ou le secteur du handicap (2), alors que la licence professionnelle est circonscrite aux « *activités aquatiques* ». Le DEUST « *économie et encadrement des activités équestres et de loisirs* » apparaît comme la seule formation de niveau III à proposer des prérogatives d'encadrement. Les certificats de qualification se rapportent tous à des activités d'encadrement : trois dans « *l'animation de loisirs sportifs* » et un d'animateur-soigneur assistant dans le secteur

<sup>22</sup> On ne prendra pas en compte les formations donnant lieu à des simples « attestations », ne permettant pas l'exercice de leur seul fait. Celles-ci sont organisées en majorité par les GRETA et les CDOS.

<sup>23</sup> Master en sciences humaines et sociales mention « sciences et techniques des activités physiques et sportives » spécialité « entraînement, préparation physique et mentale et optimisation de la performance »

<sup>24</sup> Master en sciences de l'homme et de la société mention « sport, santé, société » : spécialité « expertise, performance, intervention ».

équestre.

La concurrence, sur le marché de l'emploi des formations de la branche professionnelle et de l'enseignement supérieur, se concentre sur trois secteurs d'activité. Le premier est celui de l'animation et de l'initiation sportive de type socio-éducatif auxquels peuvent prétendre les titulaires d'un brevet professionnel jeunesse, de l'éducation populaire et du sport en activités physiques pour tous « *capables d'exercer les fonctions d'éducateurs sportifs polyvalents, développer des compétences professionnelles dans le champ de l'animation sportive*<sup>25</sup> », les titulaires d'une licence en sciences et techniques des activités physiques et sportives dans l'option « *éducation et motricité* » capables « *d'enseigner les activités physiques, sportives et d'expression en milieux éducatifs et scolaires. [...] dans un but éducatif.* » ou dans l'option « *management du sport* » pour leur capacité à « *préparer à l'animation et à la gestion des APS dans le secteur du loisir et du tourisme* ». Le second secteur concerne plus précisément les métiers de l'enseignement équestre auxquels préparent les BPJEPS activités équestres, concurrencés par le DEUST « *économie et encadrement des activités équestres et de loisirs* » offrant de « *former aux techniques de gestion, d'animation, d'enseignement appliquées aux activités de sports et de loisirs équestres* » et proposé par un institut universitaire et d'une certaine manière pour les titulaires du CQP animateur-soigneur assistant qui, bien qu'ils puissent « *Encadrer un groupe de pratiquants dans le cadre d'une action d'animation, soit en équitation cheval, soit en équitation poney, soit en tourisme équestre* », sont « *sous le contrôle d'un titulaire d'un brevet d'État d'éducateur sportif [ou] d'un brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport*<sup>26</sup> ». Le troisième marché de l'emploi, sur lequel se concurrencent les diplômes de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport et les autres formations, est celui de l'enseignement de la natation, auquel peuvent prétendre les titulaires du BPJEPS « *activités aquatiques et de la natation* » (BPJEPS AAN), ainsi que ceux de la licence professionnelle « *Animation, gestion et organisation des APS [en] activités aquatiques* ». Celle-ci est proposée par l'unité de formation et de recherche en sciences et techniques des activités physiques et sportives de l'Université de Nantes et forme « *des professionnels capables d'assumer des missions d'encadrement*<sup>27</sup> » et

<sup>25</sup> « Répertoire d'offre de formation vers les métiers du sport et de l'animation dans les Pays de la Loire », *op. cit.*, année 2011.

<sup>26</sup> Arrêté du 23 mai 2006 modifiant l'arrêté du 16 décembre 2004 portant sur la liste des diplômes, titres à finalité professionnelle et certificats de qualification ouvrant droit à l'enseignement, l'animation ou l'encadrement des activités physiques et sportives ou à l'entraînement de ses pratiquants, conformément à l'article L. 363-1 du code de l'éducation

<sup>27</sup> « Répertoire d'offre de formation vers les métiers du sport et de l'animation dans les Pays de la Loire », *op. cit.*, année 2009.

d'acquérir les compétences nécessaires à l'exercice des « *fonctions d'animateur ou d'enseignant sur les lieux de pratiques* ».

L'inscription des filières universitaires et « Jeunesse et Sports » dans le système de certifications professionnelles n'a donc pas engendré de mise en concurrence généralisée entre les diplômes STAPS et les BPJEPS. En les soumettant aux mêmes conditions d'évaluation, elle aura plutôt contribué à officialiser une division technique du travail de préparation aux postes en associant plus résolument les diplômes universitaires aux fonctions de management et de recherche et en circonscrivant les diplômes professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (à l'exclusion des DESJEPS inexistant dans la région des Pays de Loire au moment de l'enquête) à l'encadrement. Cette règle de complémentarité explique les tensions lorsque apparaissent, à la marge, des concurrences sur ce terrain, manifestant « *une crainte de la part du Ministère de la Jeunesse et des Sports de voir sa mission de formation remise en cause et d'être absorbé par le Ministère de l'Éducation Nationale*<sup>28</sup> ».

### **1.1.2 Le cas de l'encadrement des activités aquatiques**

Le marché des activités de l'encadrement des activités de la natation se prête particulièrement à l'analyse des tensions engendrées par les transformations du système de formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif. Les deux formations sont inscrites au répertoire national des certifications professionnelles et présentent des référentiels professionnels proches dans les métiers auxquels elles destinent. Les objectifs de la formation y figurant se rapportent au faisceau de tâches de ces métiers. Ils distinguent les tâches d'animation, communes aux deux formations, d'autres tâches exclusives. Les formations ont pour objectif commun de former aux tâches d'encadrement d'activités aquatiques et de natation. Ainsi la licence propose de former des « *professionnels capables d'assumer des missions d'encadrement [...] dans des structures sportives publiques ou privées spécialisées dans le domaine aquatique [et des ] fonctions d'animateur ou d'enseignant sur les lieux de pratiques*<sup>29</sup> » quand le BPJEPS vise à ce que le diplômé puisse « *enseigner les différents apprentissages de la natation [et] intervenir au niveau pédagogique en conduisant des actions d'éveil,*

<sup>28</sup> CAMY Jean (2002), *op. cit.*, p.27.

<sup>29</sup> Dossier d'habilitation de la licence professionnelle « *activités aquatiques* », document de l'Université de Nantes.

*d'initiation pour tous les publics*». Cet objectif de formation à l'animation qui positionne les deux formations sur des objectifs concurrents n'en constitue cependant qu'un des aspects. La licence propose en effet de «*faire acquérir une double compétence professionnelle nécessaire à l'exercice des métiers liés aux activités aquatiques*» en ajoutant aux «*fonctions d'animateur ou d'enseignant sur les lieux de pratiques [celles] de gestionnaire de structures aquatiques et de baignades en piscine ou en plein air*» alors que le brevet professionnel jeunesse, de l'éducation populaire et du sport a pour objectif de former le candidat à «*concevoir des projets d'animation s'inscrivant dans le projet global de la structure [et à] participer au fonctionnement, à la communication et à l'entretien de la structure*». C'est donc bien sur les activités d'encadrement que se situent les convergences entre BPJEPS et licence STAPS et que s'inscrivent les signes d'une offre concurrentielle.

La finalité professionnelle de chaque formation est mise en avant de manière assez nette dans les présentations de soi que constituent les pages des sites de l'UFRSTAPS et du CREPS des Pays de Loire qui leur sont consacrées. Ainsi la licence permet de «*préparer directement à l'emploi*» lorsque la formation au brevet professionnel jeunesse, de l'éducation populaire et du sport «*est une formation professionnelle*». Les fiches du RNCP offrent un panel d'emploi correspondant aux formations: celle de la licence professionnelle animation, gestion et organisation des activités physiques et sportives en natation<sup>30</sup> vise des métiers tels que «*Chef de bassin, responsable d'un établissement, animateur supérieur polyvalent, directeur de service [ou] exploitant à titre privé*». Celle relative au BPJEPS AAN<sup>31</sup> mentionne dans les types d'emplois accessibles par le détenteur du diplôme celui d'animateur «*activités aquatiques et de la natation* ». Ainsi, bien que ce diplôme soit circonscrit aux postes d'encadrement de pratiquants, il n'en possède pas le monopole des prérogatives. Les détenteurs d'une licence, parce que l'encadrement de la natation constitue une entrée répandue dans le métier, entrent en concurrence avec eux sur le marché du travail. Nous postulons avec Jérémy Pierre que les employeurs sont «*enclins à embaucher des étudiants STAPS dès lors qu'ils ont les prérogatives requises et stipulées sur leur carte professionnelle*<sup>32</sup>» et que les deux filières de formation font l'objet d'une réputation d'égale valeur. Ce sont toutefois ces prérogatives d'encadrement, les compétences qui leur sont associées en particulier, qui seront l'objet de critiques de la part du responsable pédagogique du BPJEPS.

<sup>30</sup> Code RNCP: 10464 consultable sur le site <http://www.rncp.cncp.gouv.fr/>.

<sup>31</sup> Code RNCP: 11639 consultable sur le site <http://www.rncp.cncp.gouv.fr/>.

<sup>32</sup> PIERRE Jérémy (2012), *op. cit.*

Une rapide analyse des compétences attendues et de la manière de les formuler montre une relative similitude dans les termes. Ainsi, si le détenteur d'une licence doit être capable de « *[concevoir] et de [mettre] en place des actions pédagogiques répondant à la diversité des demandes locales [en matière d'] enseignement, [d'] entraînement, [d'] animation* », le détenteur du brevet professionnel doit être capable « *[d'encadrer] des activités de découverte, d'initiation et d'animation* ». Si le premier « *assure l'enseignement de la natation à des publics divers: scolaires, bébés nageurs, femmes enceintes, troisième âge, personnes handicapées, etc.* », le second « *encadre tout type de public* ». Si le premier « *anime des structures autour de projets de loisir* », le second « *participe au fonctionnement de la structure et à la conception d'un projet d'animation* ». Seule la compétence consistant à « *[coordonner] les équipes d'intervenants* » ne donne pas lieu à une réciprocité dans la formation brevet professionnel jeunesse, de l'éducation populaire et du sport. On pourra toutefois lui opposer qu'elle ne constitue pas vraiment une compétence liée à l'encadrement de pratiquants.

Ainsi, une approche par les fiches métiers du RNCP donne l'image de deux formations objectivement en concurrence sur le marché du travail. C'est donc dans les caractéristiques de la formation elle-même qu'il faut aller chercher les appuis ou les outils d'analyse des tensions.

## 1.2 Des formes pédagogiques différentes

La loi de 2003 ainsi que le décret de 2004 permettant au ministère de l'Éducation nationale d'inscrire ses diplômes au RNCP ont créé un espace au sein duquel les détenteurs de titres universitaires et de diplômes professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport peuvent prétendre aux mêmes postes sur le marché de l'emploi. L'offre universitaire tend alors à « *accompagner des demandes en qualifications* » issues du monde économique, à être « *[réactives] aux demandes des acteurs économiques locaux*<sup>33</sup> » en ajustant les formations à leur besoins, en associant « *enseignants et représentants du monde professionnel*<sup>34</sup> » dans sa construction et sa mise en œuvre, ainsi qu'à « *diffuser dans l'ensemble de l'Université le souci de l'insertion professionnelle des étudiants*<sup>35</sup> ». Actualisée dès le milieu des années 1990

<sup>33</sup> MAILLARD Dominique, VENEAU Patrick, GRANDGERARD Colette (2004), *op. cit.*, p.47.

<sup>34</sup> MAILLARD Dominique et VENEAU Patrick (2006), *op. cit.*, p.49.

<sup>35</sup> *Ibidem*.

par la création des instituts universitaires professionnalisés en 1992, par les unités d'expérience professionnelle en 1997, ou par la création des diplômes d'études universitaires scientifiques et technologiques ou encore par des licences professionnelles en 1999<sup>36</sup>, cette offre tend à rapprocher les formations universitaires de formations « professionnelles ». Au sein des URF STAPS, cela se traduit par une diversification de l'offre de licences générales et par la mise en œuvre de DEUST et de licences professionnelles. Celles-ci sont inscrites au répertoire national des certifications professionnelles et sur une liste fixée par l'arrêté du 16 décembre 2004<sup>37</sup>. Dans la région des Pays de la Loire, cette concurrence s'actualise notamment entre la licence professionnelle en activités aquatiques et de la natation délivrée par l'UFRSTAPS de l'Université de Nantes et le BPJEPS AAN que propose le CREPS ainsi qu'un organisme marchand<sup>38</sup> et qui dirige vers des postes de maître-nageur et de surveillant de bassin. Il s'agit ici d'interroger au travers du cas particulier des métiers de l'encadrement sportif, une certaine standardisation des modèles d'acquisition des titres par la voie de la formation<sup>39</sup> dans la mesure où ils constituent un lieu virtuel de lutte entre deux définitions légitimes des bonnes pratiques de formation. Les politiques sur l'emploi tendant à faire de la conception professionnaliste de la formation professionnelle un modèle d'excellence, généralisable à l'ensemble des filières de préparation aux diplômes, l'analyse comparée des formes pédagogiques développées dans les deux systèmes de formation montrent ainsi que dans un modèle dissociant résolument formation et certification<sup>40</sup>, les aspects proprement pédagogiques constituent un enjeu fort de reconnaissance de la qualité d'une formation pour des filières proposant des diplômes d'État. L'interprétation proposée par José Rose pour penser la transformation de l'enseignement supérieur<sup>41</sup> sera ici mise à profit pour l'analyse comparative des deux formations qui prendra pour matériau leur maquette respective et le dossier d'habilitation de la licence professionnelle. Ainsi, les deux formations acceptent beaucoup de points communs, dans les contenus, les modes de transmission, et concernant les formateurs y intervenant. Toutefois, les deux diplômes, s'inscrivant dans deux dispositifs différents et réglementés, elles conservent des caractéristiques particulières qui serviront de support aux critiques du modèle universitaire.

<sup>36</sup> Arrêté du 17 novembre 1999 relatif à la licence professionnelle

<sup>37</sup> Ces titres sont rassemblés au sein d'une liste figurant en annexe de l'article A.212.1 du code du sport.

<sup>38</sup> Un organisme fédéral a investi la formation peu après la fin de l'enquête.

<sup>39</sup> On ne se préoccupera pas ici des formes d'acquisition par la voie de la validation des acquis de l'expérience.

<sup>40</sup> MAILLARD Fabienne (2008), *op. cit.*

<sup>41</sup> ROSE José (2008), «La professionnalisation des études supérieures : tendances, acteurs et formes concrètes », *Les chemins de la formation vers l'emploi : première biennale formation-emploi-travail*, relief, n°25, p. 46.

### 1.2.1 Les contenus

La pratique pédagogique d'une formation professionnelle implique « *un mode de formation [qui] se distingue par le fait qu'[il] exige la confrontation à la pratique et l'apprentissage de savoirs opérationnels, [de recouvrir] la maîtrise de savoirs pratiques, l'apprentissage des conditions concrètes du travail en entreprise [et] l'acquisition de capacités professionnelles transversales<sup>42</sup>* ». Les maquettes de contenus se déclinent en différentes catégories, unités d'enseignement fondamentales (UEF) pour la licence, unités capitalisables (UC) pour le brevet professionnel dont les intitulés permettent de juger des différences et des similitudes entre les deux formations. Parmi ces intitulés, on retrouve des similitudes dans les contenus sélectionnés. En reprenant les quatre formes de compétences attendues communes aux deux formations, on peut comparer plus finement les contenus jugés nécessaires à la conception et à l'animation d'actions pédagogiques, à la connaissance de publics variés, à la conception et à l'animation de projets d'animation ainsi qu'à la participation au fonctionnement de la structure afin de montrer, au-delà des intentions de préparer aux métiers, des conceptions pédagogiques différentes.

#### a) Entre encadrement par procuration et encadrement en entreprise

En matière de conception et d'animation d'actions pédagogiques les deux formations suivent une logique similaire de construction de la pratique d'encadrement. Les étudiants comme les stagiaires s'appuient sur des contenus scientifiques, théoriques, afin de concevoir des modèles préalables à la mise en œuvre effective de la pratique d'encadrement auprès d'un public réel. Qu'il s'agisse d'enseignement portant sur une « *approche scientifique et didactique* », ou de « *mobiliser les connaissances nécessaires à la conduite de l'activité professionnelle dans le champ des activités aquatiques et de la natation* », la licence professionnelle et la formation au brevet professionnel proposent un socle de connaissances théoriques permettant d'appréhender les activités, le milieu professionnel et les pratiquants. Les deux formations prônent aussi une pratique réflexive abstraite de la pratique d'encadrement en amont de sa mise en œuvre. « *Planification* », « *conception* », « *programmation* » pour la licence, « *conception* » et « *évaluation* » pour le brevet professionnel, soulignent la capacité à anticiper la situation

---

<sup>42</sup> *Ibidem*.



pédagogique autrement que sur le mode pratique. La temporalité diffère légèrement toutefois, la licence semblant axer ses enseignements sur l'amont de la situation de pratique alors que l'évaluation de la pratique ne figure que dans les intitulés d'enseignement du brevet professionnel. Faut-il y voir une différence dans le mode d'appréhension de l'encadrement? Les enseignements concernant la mise en œuvre effective de la pratique d'encadrement semblent aller dans ce sens.

La préparation précède en effet la mise en œuvre effective de la pratique d'encadrement en situation réelle. Présente dans les enseignements des deux formations, cette compétence ne se conçoit pas de la même façon. Ainsi, si le principe de l'alternance permet aux stagiaires du brevet professionnel de se confronter à un public *in situ*, les étudiants de la licence s'appuient sur les cours de « *pratique en milieu aquatique* », durant lesquels une partie du groupe sert de public à un étudiant intervenant, plus que sur les « *stages de découverte* » auxquels ils sont soumis. En outre, la même raison permet de supposer que la mise en œuvre « *d'un cycle dans le champ des activités aquatiques et de la natation* » partie de la compétence relative à « *la conduite d'une action éducative* » dans la formation brevet professionnel, n'est pas envisageable dans le cadre de la licence.

Ainsi, si les connaissances et les attentes envers les participants des deux formations sont relativement comparables dans leurs intentions: en proposant une logique d'encadrement s'appuyant sur des connaissances théoriques ou plus opérationnelles pour construire leur pratique et en subordonnant la pratique d'encadrement à une formalisation abstraite, les possibilités de mise en œuvre diffèrent. C'est donc plus la logique de l'alternance à l'œuvre dans la formation au brevet professionnel, que la licence ne rejette pas mais qui n'en constitue pas la forme générale, qui spécifie la formation au diplôme professionnel.

## **b) Entre public théorique et public réel**

La licence professionnelle activités aquatiques propose de former des professionnels en capacité d'assurer « *l'enseignement de la natation à des publics divers: scolaires, bébés nageurs, femmes enceintes, troisième âge, personnes handicapés, etc.* ». Le détenteur du brevet professionnel « *encadre tout type de public dans une pratique de loisirs* ». Deux définitions qui impliquent une connaissance

suffisante des caractéristiques des publics potentiellement rencontrés sur les lieux de travail et que les contenus de formations traduisent en enseignements spécifiques. La maquette de la licence contient ainsi une unité d'enseignement portant sur la « *connaissance des publics et des interventions* », l'UC2 de la formation au brevet professionnel jeunesse, de l'éducation populaire et du sport propose des connaissances permettant « *de prendre en compte les caractéristiques des publics pour préparer une action éducative* ».

Les propositions formulées sous ces deux intitulés, suggérant un lien entre un type de public et une manière de proposer l'intervention, diffèrent toutefois. Lapidaires et générales dans des intitulés de licence tels que: « *approche historique et socioculturelle des pratiques aquatiques* » ou « *les secteurs d'activités et l'encadrement des pratiques* », elles font plus directement référence à des connaissances contextualisées dans le brevet professionnel, proposant « *d'analyser les différents publics dans leur environnement* » ou « *de choisir des démarches adaptées aux différents publics* ». Ainsi, si les premiers intitulés suggèrent un enseignement centré sur des connaissances académiques nécessitant un traitement abstrait afin de le rendre opérationnel, les seconds affichent des ambitions pratiques plus affirmées.

### **c) Entre opérationnalité et réflexivité rétrospective**

Outre l'animation de séquences pédagogiques, une des compétences communes que chaque formation entend faire acquérir aux candidats concerne la conception et la réalisation d'un projet, considérées ici comme une situation extraordinaire d'animation. Les étudiants de licence doivent en effet réaliser un « *projet tuteuré* » visant à maîtriser « *à la fois les dimensions pédagogiques et managériales des métiers de la natation* » et « *qu'ils sont capables de proposer des situations pertinentes dans des structures professionnelles spécifiques*<sup>43</sup> ». Les stagiaires en brevet professionnel jeunesse, de l'éducation populaire et du sport doivent aussi dans le cadre de l'UC3, « *préparer un projet ainsi que son évaluation* ». Les deux intitulés mettent l'accent sur la phase de conception, la « *méthodologie de projet* », pour reprendre une expression indigène au brevet professionnel, qui passe par l' « *élaboration du projet tuteuré* », le fait d' « *élaborer un plan d'action* », de « *définir les objectifs du projet* ».

Toutefois, alors que la formation au brevet professionnel insiste sur les phases

---

<sup>43</sup> Dossier d'habilitation de la licence professionnelle « activités aquatiques »

plus opérationnelles de la conception (définir les ressources, les objectifs, élaborer un plan d'action, préparer l'évaluation, constituent les quatre enseignements du module sur le projet) la licence insiste sur les outils de formalisation et de retranscription du projet. Les enseignements insistent sur la « *méthodologie du projet tuteuré* », « *l'investigation et la méthodologie du rapport de stage* » ainsi que la « *méthodologie du mémoire* » qui constituent trois des intitulés des cinq enseignements relatifs au projet. L'importance donnée au rapport de l'expérience, forme d'analyse réflexive de l'action, distingue en outre une forme universitaire, moins opérationnelle et plus abstraite, de traitement de la pratique effective, d'une forme considérée comme plus proche de « *la culture du métier* » valorisé par les promoteurs des formations professionnelles.

#### **d) Entre gestion minimum et direction de structures**

La dernière compétence commune qu'entendent faire acquérir les deux formations à leurs candidats, concerne l'implication des professionnels dans les tâches liées au fonctionnement de la structure employeuse. Cette compétence comprend les tâches de communication et de gestion, selon les deux intitulés d'enseignement présents dans chaque maquette de formation. Enseignement des « *techniques de communication* » ou visant à « *communiquer dans les situations de la vie professionnelle* » en licence, enseignement « *dans les domaines de l'organisation et de la gestion* » ou visant à « *participer au fonctionnement de la structure et à la gestion de l'activité* » en BPJEPS, la similarité des domaines cache encore une fois des contenus différents.

Ainsi, si la licence axe sa définition de la communication sur la pluralité des formes de communication: langue vivante, informatique par le biais du TICE, les contenus de la formation brevet professionnel jeunesse, de l'éducation populaire et du sport s'attachent plus spécifiquement aux tâches effectives du métier: communiquer oralement avec ses interlocuteurs ou produire les différents écrits de la vie professionnelle, utiliser l'informatique « *dans les situations courantes de la vie professionnelle* », « *constituer une documentation sur un thème de la vie professionnelle* ». L'approche ciblée sur les tâches de communication devient cependant laconique concernant les tâches de gestion : « *contribuer au fonctionnement de la structure* », « *participer à l'organisation des activités de la structure* », les intitulés du brevet professionnel rappellent l'aspect marginal de cette compétence dans la définition du diplôme, contrairement à celui de la licence qui implique « *[des] fonctions de*

*gestionnaire de structures aquatiques et de baignades en piscine ou en plein air*». On retrouve dans la maquette du diplôme universitaire le type d'intitulé centré sur des notions générales plus que sur des tâches effectives: « *déclinaison d'un projet de service et gestion des moyens humains* », « *coordination et gestion des moyens humains et des équipements* » sont deux exemples d'enseignement de l'UE concernant la gestion.

Les intitulés d'enseignement, de chaque formation à l'enseignement des activités aquatiques et de la natation, donnent donc à voir deux manières différentes d'envisager les contenus nécessaires au métier. Sous des intitulés généraux fortement similaires, on constate une différence dans la manière de comprendre l'acquisition des compétences dans le rapport entre contenu d'enseignement et faisceau de tâches professionnelles. Ainsi, la maquette de licence affiche une ambition très globalisante sur le principe « *scolariste* » d'une formation de l'esprit et de la réflexion qui ne se circonscrit pas à la pratique du métier. La formation brevet professionnel jeunesse, de l'éducation populaire et du sport, pour sa part, s'inscrirait dans un courant « *professionnaliste* » enclin à défendre une formation centrée sur les tâches du métier.

### **1.2.2 La transmission des contenus**

La différence de conception de la formation au métier, tendancielle plus « *scolariste* » dans le cas de la licence professionnelle du STAPS, plus « *professionnaliste* » dans le cas du brevet professionnel jeunesse, de l'éducation populaire et du sport, se retrouve dans les outils de transmission des contenus. On s'intéressera ici au type de cours, corollaire d'une certaine forme pédagogique et de la façon dont ces formes de transmission s'organisent. La licence professionnelle en activités aquatiques comprend les formes typiques universitaires de transmission des connaissances. Les UEF se découpent ainsi en « *cours magistraux* », en « *travaux dirigés* » et en « *travaux pratiques* » correspondant pour reprendre l'expression de Rose, à trois modèles de « *confrontation à la pratique*<sup>44</sup> » ainsi qu'à trois degrés d'abstraction des connaissances. Si certains enseignements associent plusieurs de ces types de cours, d'autres ne se conçoivent que dans une forme. Le mode de transmission est aussi à mettre en lien avec la compétence que la formation cherche à faire acquérir.

L'enseignement magistral est typique du modèle scolaire traditionnel dans lequel la relation professeur/élève se réalise dans une transmission descendante du savoir.

---

<sup>44</sup> ROSE José (2008), *op. cit.*

L'étudiant n'a que peu de prise sur les connaissances transmises. C'est le modèle de cours dans lequel « *la confrontation à la pratique* » est la moins importante et le degré d'abstraction des connaissances le plus important. Ce type de cours est utilisé pour transmettre le socle de connaissances théoriques nécessaires à l'éducateur en activités aquatiques et de la natation pour construire ses séquences d'animation et pour connaître les caractéristiques des publics encadrés. Ainsi, l'« *approche scientifique et didactique* » ou celles « *socio-culturelles et historiques* » sont constituées en grande partie d'enseignements magistraux. Les deux UEF correspondants à 134 heures de cours se composent de 84 heures d'enseignements magistraux, le reste étant constitué de 15 heures de travaux dirigés et de 36 heures de travaux pratiques. Dans l'ensemble, les enseignements magistraux sont dispensés à raison de 102 heures sur les 456 que comprend la formation soit 22% du volume horaire total réparties sur 8 EC sur 27.

Les enseignements dispensés sous forme de travaux dirigés constituent une confrontation à la pratique professionnelle plus directe, dans la mesure où l'enjeu est une mise en application de « *savoirs opérationnels* », impliquant une projection de l'étudiant dans les tâches référées au faisceau des tâches du métier, tout en se déroulant en dehors des situations professionnelles. Le degré d'abstraction est moindre dans ce cas, les enseignants se référant plus précisément à des situations relatives au métier. Avec un volume horaire correspondant à 195 heures, soit 43% de la formation, réparties sur 20 EC, ce type d'enseignement est le plus présent et recouvre les différentes compétences dont la formation propose l'acquisition. Les EC ne proposant pas d'enseignement sous cette forme concernent les enseignements uniquement magistraux et relatifs aux socles de connaissances théoriques et les enseignements proposant une pratique en milieu aquatique.

Ces derniers constituent une part des cours de « travaux pratiques », forme la plus conforme à la situation professionnelle, ils se déroulent « *au bord du bassin* », et constitués de mise en application de savoirs opérationnels. Ils forment le tiers du volume horaire de la formation (34%) avec 159 heures réparties entre du temps de pratique de la natation et du sauvetage, le reste portant sur l'ensemble des connaissances donnant accès aux compétences et consistant en une reproduction des « *conditions concrètes du travail en entreprise* ». Ici le degré d'abstraction des savoirs est faible et se détache de la « *forme universitaire* » critiquée par les promoteurs du modèle de la formation professionnelle. Les travaux pratiques sont réalisés cependant dans une situation aménagée dans la mesure où le public est représenté par des étudiants de la

promotion.

Les trois formes de cours définies plus haut interviennent pour moitié de façon univoque dans la construction des compétences des étudiants. Ainsi les formes magistrales ne concernent que 4 enseignements, 6 concernant les travaux dirigés, 3 concernant les travaux pratiques. La proportion des enseignements composés uniquement de savoirs abstraits, sans lien avec le milieu professionnel, est ainsi assez faible, tout comme les enseignements réalisant au plus près les conditions concrètes du travail en entreprise. En fait, la majorité des enseignements combine différents types, le plus répandu associant des cours sous formes de travaux dirigés et de travaux pratiques. Cette combinaison concerne en effet 43% du volume horaire de la formation.

Les formes de transmission des contenus se positionnent donc en fonction de deux modèles idéaux typiques: D'une part le modèle universitaire traditionnel dans lequel l'abstraction théorique domine, d'autre part le modèle de la « *confrontation à la pratique professionnelle* » dont se réclament les promoteurs de la formation professionnelle. La logique de la formation dans la licence « activités aquatiques », répond donc en partie à l'injonction professionnaliste issue des assises de l'enseignement supérieur<sup>45</sup> et présidant à la création des licences professionnelles. Les enseignements sous formes de travaux dirigés, dans lesquels les contenus se réfèrent directement à des savoirs opérationnels, sont majoritaires, quand bien même les conditions concrètes du travail en entreprise en sont évacuées. En outre, les contenus font souvent l'objet de formes combinées de transmission, permettant de relativiser l'idée selon laquelle la majorité des contenus ne fait pas l'objet de réalisations concrètes *in situ*. Les enseignements qui offrent une telle possibilité sont au nombre de 10 et représentent plus de 216 heures de formation. On peut ainsi supposer que la logique pédagogique de la licence, en combinant un apprentissage de savoirs théoriques ou opérationnels, préalables à son application contextualisée, se rapproche des pratiques en formation au brevet professionnel comme on le verra plus loin. Cette logique imprègne d'ailleurs l'ensemble du déroulé de la formation. Contrairement à la logique des diplômes professionnels, dont le déroulé « *ne correspond pas successivement à la préparation de chaque unité capitalisable selon sa numérotation [et] que la formation conduisant à une unité capitalisable peut être distribuée dans le temps*<sup>46</sup> », la licence professionnelle suit une logique scolaire « *d'apprentissage méthodique* »<sup>47</sup>, rythmée

<sup>45</sup> *Universités 2000. Quelle université pour demain ?*, ministère de l'Éducation Nationale, La documentation française, 1991.

<sup>46</sup> Instruction n ° 02 170 JS du 11 octobre 2002 relative aux modalités de mise en œuvre du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport.

<sup>47</sup> BRUCY Guy (1998), *op. cit.*

par la séparation de l'année universitaire en deux semestres. L'analyse de la répartition des enseignements conforte la logique évoquée précédemment d'un apprentissage du théorique au pratique. Ainsi, si la totalité des enseignements magistraux sont dispensés au premier semestre, la majorité (60% des travaux pratiques) des contenus en « situation concrète», le sont au second semestre. Les travaux dirigés sont répartis dans une proportion de 60% au premier semestre pour 40% au second.

La logique d'un apprentissage théorique, précédant une mise en application pratique, domine donc le modèle de la licence professionnelle. Les contenus sélectionnés, ainsi que leur mode de transmission, inscrivent les licences professionnelles dans une logique universitaire qui se confirme par l'examen du personnel qui y intervient.

### 1.2.3 Les intervenants

La professionnalité d'une formation provient de l'intervention de professionnels *« dans la phase de mise en œuvre en dispensant parfois une part importante des enseignements dits "professionnels", ayant déjà l'expérience de cette activité au sein de l'université.<sup>48</sup> »*. Le dossier d'habilitation de la licence professionnelle précise qu'une *« attention toute particulière est portée à l'intervention de professionnels issus de secteurs divers (collectivités territoriales, fonctionnaires d'état, entrepreneurs privés...).* 120 heures, soit un tiers de la formation hors projet tuteuré, seront ainsi assurées par ces professionnels.<sup>49</sup> ». Signe de l'importance donnée à l'intervention de ces personnels non universitaires, suggérée par la précision en exergue, le dossier d'habilitation donne un aperçu complet de l'équipe pédagogique qui fait ainsi l'objet d'un titre à part et d'une présentation qui les classe en précisant leur diplôme, leur fonction et l'établissement qui les emploie. On constate ainsi une intervention réduite des hommes de métier.

---

<sup>48</sup> ROSE José (2008), *op. cit.*

<sup>49</sup> Dossier d'habilitation de la licence en 2008

#### a) Une faible part « d'hommes de métier »

Le document différencie ainsi les « *enseignants de l'établissement* », comprendre ceux employés à l'UFRSTAPS, les « *enseignants d'autres établissements* » et les « *professionnels* ». Les deux premières catégories, considérées comme les « *non professionnels* », constituent dix des dix-neuf intervenants. La catégorie des professionnels est constituée de neuf intervenants. Les « *enseignants* » se distinguent par le fait qu'ils sont principalement employés par le ministère de l'Éducation Nationale et de l'enseignement supérieur. Sept d'entre eux sont employés à l'UFR STAPS comme enseignants ou enseignants-chercheurs. Les trois autres exercent leur activité professionnelle au sein du service universitaire des activités physiques et sportives (SUAPS), en tant qu'enseignants d'activités sportives d'un collège comme professeur d'éducation physique et sportive ou comme conseiller pédagogique dans cette discipline à l'inspection académique. Selon le dossier « *cette formation s'appuie sur les professionnels des secteurs publics et privés. Elle ne saurait s'envisager sans une relation étroite avec les formations proposées par les organes déconcentrés du ministère chargé des sports en Région Pays de la Loire et dans les régions limitrophes, avec les syndicats d'entrepreneurs, notamment le Syndicat National des Entreprises exploitant les activités physiques récréatives des Loisirs Marchands (SNELM), et avec le Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT) et l'ERFAN (école Régionale des Activités de natation du comité Régional)*<sup>50</sup>. Les « *professionnels* » exercent leur activité dans les secteurs des activités aquatiques et de la natation, publics, fédéraux et marchands. On y trouve trois agents du ministère en charge des sports exerçant au sein de ses services déconcentrés en région, un agent de la DDASS<sup>51</sup>, deux agents délégués auprès des fédérations, un agent employé dans une collectivité territoriale, et deux cadres du secteur privé marchand. Au final, les professionnels du secteur privé sont peu nombreux dans un secteur dans lequel la délégation de service public est répandue. Les intervenants ont en outre peu l'occasion d'exercer des fonctions d'enseignement de la natation.

<sup>50</sup> Dossier d'habilitation de la licence en 2008.

<sup>51</sup> Pour direction départementale des affaires sanitaires et sociales. Les deux services ont été mutualisés à partir de 2010 au sein des DRJSCS.



## **b) Une intervention circonscrite des hommes de métier**

La question de la répartition des charges de cours, forme de reconnaissance d'une compétence à l'enseignement, se révèle ainsi importante. Si la professionnalisation d'une formation s'évalue à la quantité d'interventions dispensées par des personnes exerçant par ailleurs plus ou moins directement dans le secteur des activités aquatiques et de la natation, les enseignements de licences se répartissent largement en faveur des enseignants. C'est plus particulièrement le cas de ceux exerçant au STAPS, qui cumulent 60% du volume horaire de la formation, dont 43% pour les deux responsables pédagogiques de la formation, l'ensemble des « *enseignants* » cumulant 70% du total des enseignements. Les 30% restants sont assurés par des « professionnels ».

Cette domination quantitative des enseignants de l'Université ne suffit pourtant pas à relativiser l'intervention des professionnels. Il convient d'étudier la division technique du travail de formation. L'analyse des thématiques abordées en cours donne un aperçu de la répartition des tâches d'enseignement dans la licence. Les enseignants du STAPS accaparent les tâches d'enseignement relatives aux savoirs théoriques scientifiques: les enseignements en pédagogie, en histoire, en sociologie, en droit ou en biologie ainsi que la partie théorique des connaissances en management et en gestion et celles sur les interventions et la connaissance des caractéristiques des publics. La répartition s'effectue à partir de la spécialité scientifique. Un maître de conférence en anthropologie dispense les enseignements dans cette matière ainsi qu'un maître de conférence en sociologie. Les savoirs en pédagogie sont dispensés par un professeur agrégé d'éducation physique et sportive. L'intervention des personnels de l'Éducation Nationale (catégorie: enseignants d'autres établissements) s'appuie exclusivement sur les tâches de formation à l'enseignement de la natation en général et dans le milieu scolaire. Le professeur d'éducation physique et sportive s'occupe de « l'enseignement secondaire », l'agent de l'inspection d'académie du « milieu primaire ».

La contribution des professionnels s'avère plus spécifique à certains secteurs professionnels ou à des publics précis, la particularité de l'activité professionnelle servant d'appui à l'enseignement. Ainsi, en ce qui concerne les milieux professionnels: le « milieu fédéral » est abordé par un conseiller technique régional délégué par la direction régionale en charge des sports auprès de la ligue de natation et directeur de l'école régionale de formation des activités de la natation (ERFAN), les « collectivités territoriales » par le directeur des sports et de l'animation municipal et par une ancienne

directrice de piscine en collectivité. De la même façon, les connaissances relatives à l'entraînement sont dispensées par un préparateur mental détenteur d'un brevet d'État du second degré en natation sportive option « entraînement sportif de haut niveau », et les applications des enseignements relatifs à la « gestion » et au « management » par deux cadres dirigeants de sociétés privées. La division technique du travail de formation confirme ainsi la logique d'intégration de l'intervention des acteurs du monde professionnel comme venant illustrer un enseignement académique qui en fixe un cadre préalable dispensé par les enseignants de l'université et de l'Éducation Nationale.

Ainsi, si « *une filière professionnelle fait intervenir des professionnels* », leur place dans la division du travail de formation reste relative, tant quantitativement que dans les enseignements qu'ils dispensent. La licence professionnelle reste avant tout une licence dans laquelle le personnel universitaire impose une vision de la formation professionnelle qui « *[refuse] d'assimiler professionnalisation et spécialisation [, rejette] une approche strictement adéquationniste*<sup>52</sup> » et entend transmettre un cadre d'analyse des pratiques professionnelles.

Bien que s'appuyant sur une définition du métier et du faisceau de tâches afférent relativement similaires à celle du brevet professionnel jeunesse, de l'éducation populaire et du sport, la licence professionnelle se distingue donc par une approche plus scolaire de la formation. Celle-ci est visible dans la part des contenus théoriques, dans les formes de transmissions magistrales, un investissement du monde professionnel moindre et une forte intervention des personnels universitaires. Ainsi, l'inscription des deux filières de formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif dans un cadre juridique commun à l'ensemble des « certifications professionnelles » n'a pas complètement homogénéisé les formes de préparation au métier. Ayant montré d'une part, que les transformations du dispositif de formation, et plus généralement des conditions d'accès aux métiers de l'encadrement sportif, ont fait le lit d'une forme nouvelle de concurrence entre diplômes universitaires et diplômes professionnels, et d'autre part, que cette concurrence s'actualisait sur le marché du travail et opposait deux modèles de formation professionnelle, on souhaiterait exposer maintenant les tensions que suscitent la coexistence de ces deux modèles. Sans retracer l'histoire des luttes entre le ministère de l'Éducation Nationale et celui en charge des sports dans la définition des espaces légitimes d'exercice des métiers de l'encadrement (et des diplômes associés)<sup>53</sup>,

<sup>52</sup> ROSE José (2008), *op. cit.*, p. 44.

<sup>53</sup> On pourra consulter à ce propos les travaux de Jérémy Pierre: PIERRE Jérémy (2012), *op. cit.*

on aimerait maintenant revenir sur les effets de cette concurrence sur l'espace des positions au sein du champ de la formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif et les prises de positions qu'elles engendrent.

## **2. Des effets de la concurrence universitaire dans le champ des formations aux métiers de l'encadrement physique et sportif**

L'analyse conduite ici s'appuie sur l'idée que l'espace de la formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif, dont on a esquissé la structure dans le chapitre précédent, peut se concevoir comme un champ dont le capital spécifique est bâti sur l'adéquation des formations avec les attentes des employeurs. Celles-ci, définies dans les textes de loi de modernisation sociale de 2002 portent un modèle professionnaliste, valorisant un rôle important de la sphère productive, dans la définition des formations et dans leur mise en œuvre par le principe des formations en alternance et indirectement celui de la validation des acquis de l'expérience. L'excellence des organismes de formation s'évalue en partie sur leur capacité à mobiliser des réseaux professionnels lors des choix pédagogiques et de la potentielle insertion professionnelle de leurs stagiaires. Ces orientations, fortement dépendantes des orientations de l'État social sur l'emploi et la formation professionnelle, ont des effets sur la structuration des positions dans le champ de la formation et les stratégies des acteurs, qu'ils soient nouveaux entrants ou qu'ils y occupent des positions dominantes. Notre propos portera donc d'une part sur les nouveaux entrants et leur position dans le champ. Il s'agira ici de comprendre les stratégies de légitimation des formations universitaires dans l'espace des formations professionnelles aux métiers de l'encadrement physique et sportif. Il s'agira d'autre part d'éclairer les stratégies des acteurs du système de formation du ministère en charge des sports face à cette nouvelle concurrence.

La perspective ethnographique s'appuiera plus sur « *ce que font les agents de terrain*<sup>54</sup> », et les stratégies qu'ils mettent en œuvre en fonction de leur position dans le champ. On s'intéressera aux formes d'adhésion et de reconnaissance que recherchent les acteurs de l'université en mobilisant les discours d'un responsable d'une licence professionnelle en activités aquatiques et de la natation ainsi que celui d'une cellule d'insertion professionnelle d'un UFR STAPS accueillant la licence en question. Une enquête par entretien menée auprès des responsables de formation aux diplômes

<sup>54</sup> DUBOIS Vincent, (2012), *op. cit.*, p. 84.

professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport servira de support à l'analyse des stratégies des acteurs historiquement plus légitimes du champ.

On montrera dans un premier temps que les acteurs universitaires mettent en œuvre des stratégies consistant d'une part à se rapprocher du modèle de la formation professionnelle, en cherchant à tisser des liens avec le milieu professionnel pour promouvoir leurs formations, d'autre part à tenter de gommer le stigmate que constitue le modèle universitaire. On s'attachera ensuite à expliciter les représentations que les responsables pédagogiques véhiculent sur les formations universitaires en en dressant un état succinct d'une part, mais aussi en s'essayant à une analyse de ces représentations au regard de leur trajectoire scolaire.

## **2.1 Les stratégies de reconnaissance : la reconnaissance d'une légitimité de l'Université**

Depuis 2004, les formations universitaires ont la possibilité d'investir le marché de l'encadrement physique et sportif sans recourir au principe de la « double-certification », nécessitant d'associer à un diplôme universitaire autorisant l'exercice professionnel, un titre fédéral autorisant l'accès au secteur extrascolaire. Dans un contexte surdéterminant, celui de l'injonction donnée à l'université de veiller à l'insertion professionnelle de ses étudiants, les acteurs intéressés par la question ont ainsi été mis dans une position compliquée: celle de faire accepter leur formations sur un « *marché des singularités dont les critères d'excellence, les modes d'évaluation et les compétences qu'ils certifient sont très difficiles à établir avec certitude*<sup>55</sup> ». Cette situation est d'autant plus prégnante dans un espace constitué sur une tension historique, entre le ministère en charge des sports et celui de l'Éducation Nationale à propos de la définition légitime des modes de formations des encadrants. Les formations universitaires occupent ainsi une position dominée, tenant à la fois à son fonctionnement où « *l'obtention d'un diplôme ne certifie qu'indirectement et de façon imparfaite le degré d'investissement du diplômé dans ses études*<sup>56</sup> », et sur les représentations d'un système de formation dont la complexité « *affaiblit leur lisibilité sur le marché de l'emploi* » pour les employeurs. L'intériorisation de cette position est visible dans les discours:

---

<sup>55</sup> KARPIK Lucien (2007), « *L'économie des singularités* », Paris, Gallimard.

<sup>56</sup> FELOUZIS Georges (2008), « Des mondes incertains : les universités, les diplômés et l'emploi », *Formation emploi*, n°101.

*« Moi ce qui m'intéresse c'est qu'on nous reconnaisse aujourd'hui comme une plateforme de formation. Il y a des sortants de chez nous , diplômés, [mais] très souvent les employeurs ne connaissent pas les prérogatives d'emploi de nos diplômés, donc c'est l'occasion de leur rappeler. Au début je recevais beaucoup d'offres où on s'adressait à moi, juste comme une plateforme, "point" : "On cherche un BEESAN, on cherche un BPJEPS..."[...] Ils cherchaient un diplôme Jeunesse et sport ils me demandaient à moi. A chaque fois je leur réponds : "Oui mais, vous savez que nous on a aussi des diplômés, avec les mêmes types de prérogatives !" " Ah ouais c'est vrai...? ." "Est-ce que ça vous ennuie si je le mets sur votre fiche de poste ?""Ah non pas de problème, allez-y je savais pas..." Et donc voilà, petit à petit, ça pour moi c'est une grande mission.<sup>57</sup> »*

*« On a le risque au niveau de l'université d'être, et c'est un petit peu le cas, d'être dénigré, en disant: "Oh ouais mais c'est l'Université donc ça manque de sérieux !" [...] Les étudiants peuvent être absents et puis le fait est que, sur des étudiants absents, moi j'ai pas les moyens de sanctionner des étudiants et les faire sortir de formation. J'ai pas moyens de les exclure de formation...en BPJEPS, ils les virent...Celui qu'est absent ils le virent! Moi j'ai pas les moyens de les virer [...] ça se sait un peu à l'extérieur, on n'a pas ce moyen et donc on peut valider à l'université, c'est le cas, y en a plein hein, qui viennent jamais en cours. Ils font leur truc et si ils ont dix ils valident. Ils valident à dix. Or ce sentiment qui euh, que, que, qui est à l'extérieur donne parfois un sentiment de pas sérieux : "Ah oui mais il a validé à 10 et puis après il compense là, il a eu trois sur c't'enseignement". [Alors] qu'en brevet professionnel jeunesse, de l'éducation populaire et du sport, il compense pas!: "Là il a eu trois à la...mais il a compensé avec un dix-sept ailleurs. Oui, mais là c'est parce qu'il avait un bon niveau physique qu'il a compensé !" Tu vois t'as des moyens de compensation qui nous posent problème à mon avis dans la crédibilité vis à vis du brevet professionnel jeunesse, de l'éducation populaire et du sport.<sup>58</sup>»*

L'enjeu pour les responsables de formation professionnelle et plus généralement des personnes ayant mandat pour travailler sur l'insertion des étudiants va donc s'inscrire dans un ensemble de stratégies de reconnaissance par les employeurs de la valeur de leur formation. Les deux extraits cités plus haut permettent d'en identifier deux formes: la première consiste à se rendre visible auprès des employeurs potentiels face aux diplômés du ministère en charge des sports, la seconde vise à offrir des garanties sur la qualité des formations.

<sup>57</sup> Responsable de la cellule locale d'insertion professionnelle (CLIP).

<sup>58</sup> Responsable de licence professionnelle.

## 2.1.1 Être reconnu par milieu professionnel

### a) Un enjeu institutionnalisé : la cellule locale d'insertion professionnelle

L'enjeu du rapprochement des formations de leur finalités d'emploi, qui donne « à penser que les formations doivent être construites en lien étroit avec les emplois dans une perspective adéquationniste ou dans une perspective plus large d'employabilité<sup>59</sup> » a été le moteur d'une recomposition de certaines pratiques de formation mais aussi de présentation de soi des composantes de l'Université. Dans l'UFR-STAPS enquêté, une instance a été créée spécifiquement dans le but de développer le lien avec le monde professionnel et traiter l'insertion des étudiants.

La création de la « cellule locale d'insertion professionnelle » en 2009, répond à une volonté de la part de la présidence de développer les relations entre, d'une part, les formations et les diplômes délivrés par l'UFR et, d'autre part, la sphère productive. Les conditions de recrutement du futur créateur de la cellule d'insertion et la création *ad hoc* d'un poste de « directeur adjoint chargé de l'insertion professionnelle et des relations partenariales » avec les entreprises et les institutions de régulation du marché de l'emploi, en témoignent. Avant d'être recruté, cet enseignant agrégé en éducation physique et sportive, officie au STAPS de l'Université Paris XII-Créteil en tant que directeur des études. Il y met en œuvre « [une cellule] en relation avec le service commun universitaire, qui s'appelait l'Observatoire de la vie étudiante [s'intéressant] au devenir des étudiants<sup>60</sup> ». Cette expérience et l'importance qu'elle a dans son recrutement signalent l'enjeu que revêt le devenir des étudiants<sup>61</sup>:

« Dans mon dossier de candidature, j'avais mis en avant le fait que j'avais été directeur des études à l'UFR STAPS de Créteil [...] J'avais développé quelques méthodologies dont j'ai fait part lors de ma candidature et qui semblent avoir particulièrement intéressé l'équipe de direction du STAPS de Nantes parce que donc, ils avaient si tu veux, quelque part, en perspective, l'idée de créer quelque chose. Alors, c'était pas formalisé mais il y avait déjà une ligne budgétaire qui avait été envisagée pour développer ce genre de projet [...] Il y a eu la rencontre entre une envie du STAPS ici de faire quelque chose de cet ordre-là, avec un budget mais pas vraiment d'attribution particulière, un cadre assez flou à construire et puis donc, mon

<sup>59</sup> AGULHON Catherine (2007), « La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale ? », *Recherche et formation*, n°54, p. 13.

<sup>60</sup> Responsable de la cellule locale d'insertion professionnelle.

<sup>61</sup> L'UFR est alors dirigé par un professeur agrégé en éducation physique et sportive, et investi dans la formation des professeurs d'éducation physique et sportive au sein de l'IUFM des Pays de Loire. Reconverti dans la recherche en sociologie il occupe depuis un poste de maître de conférence.

arrivée ici qui a été la convergence de ces deux éléments-là.<sup>62</sup>»

La cellule comprend aussi un aspect de valorisation des formations sur le marché du travail, démontré par la création d'un poste de « *directeur adjoint chargé de l'insertion professionnelle et des relations partenariales* », au moment où se créent par ailleurs en 2008 une licence professionnelle en « *Animation, gestion et organisation des activités physiques et sportives* » option « *Activités aquatiques* », et une autre en « *médiation sociale et développement par le sport* ». Celles-ci s'inscrivent dans un plan de formation comprenant déjà des licences mention « *management du sport* », « *éducation et motricité* », et « *entraînement sportif* », les deux dernières résolument tournées vers les métiers de l'encadrement physique et sportif. Le choix de recruter un directeur enclin à valoriser une posture « *rénovatrice* » de l'Université<sup>63</sup> par rapport à ses antécédents est renforcé par l'engagement de ce dernier dans un groupe de travail sur le devenir des étudiants STAPS au sein du Centre d'Analyse des Formations des Emplois des Métiers de l'Animation et du Sport<sup>64</sup>. Le CAFEMAS est un Groupement d'Intérêt Public ayant « *pour missions: de synthétiser, collecter et exploiter des données relatives aux formations et aux emplois dans le champ des métiers de l'animation et des activités physiques ou sportives; de conduire et commander des études complémentaires; de mettre à disposition ces données sous des formes accessibles aux partenaires; de formuler des diagnostics pouvant comporter un caractère prospectif de la relation formations-métiers-emplois, afin d'aider aux prises de décisions.* » Sous couvert de représenter l'ensemble des acteurs du sport en France, Jérémie Pierre précise que « *officiellement l'ONMAS a été conçu de façon à être équitable*<sup>65</sup> », le CAFEMAS, qui succède à l'ONMAS en 2011, est surtout investi par les acteurs de l'enseignement supérieur comme le montre sa composition.

Le CAFEMAS est présidé par le secrétaire général de la fédération française de Golf relativement éloignée du secteur compétitif fédéral<sup>66</sup> et proche du secteur privé marchand. Il est dirigé par un maître de conférence en STAPS et en sciences de l'Éducation, qui y développe « *des travaux de recherche centrés sur l'analyse des actions sportives et la construction des compétences, notamment professionnelles [et]*

---

<sup>62</sup> *Ibidem*.

<sup>63</sup> On opposera ici les promoteurs d'une Université « *[priviliégiant] les savoirs académiques et scientifiques, les humanités* », qu'on appellera avec Agulhon les « *traditionnalistes* » à ceux poussant à « *la construction de compétences et la transmission de savoirs plus empiriques, plus techniques, plus instrumentaux* » ici désignés sous le terme de « *rénovateurs* ». Voir AGULHON Catherine (2007), *op. cit.*

<sup>64</sup> Centre d'Analyse des Formations des Emplois des Métiers de l'Animation et du Sport (CAFEMAS).

<sup>65</sup> PIERRE Jérémie (2012), *op. cit.*

<sup>66</sup> Bien qu'il soit proposé par le COSMOS, représentant en grande partie le CNOSF, pour siéger à la commission professionnelle consultative du sport et de l'animation.

*travail sur les formations et certifications professionnelles au plan national depuis 2003*». Avant la création du CAFEMAS, il était secrétaire général de l'ONMAS. Il est membre de l'observatoire européen de l'emploi sportif qui regroupe l'ensemble des observatoires européens des formations et de l'emploi dans le domaine du sport. Le reste du groupe se compose de « chargés d'étude » dont le parcours professionnel les rapproche de l'Université. On y retrouve ainsi une ancienne responsable des formations universitaires en STAPS proposées aux sportifs de haut niveau, une personne « chargée de gestion et de développement de formations professionnelles » dans un UFR STAPS, ou un Professeur agrégé d'Éducation Physique et Sportive. Le groupe de travail auquel participe le responsable de la cellule d'insertion professionnelle traduit une composition analogue: *« Les gens qui étaient, si tu veux, sollicités dans ce projet ils étaient plutôt: soit directeur d'UFR STAPS, directeur-adjoint, responsable pédagogique d'un master ou d'une licence et donc, en tant que responsable pédagogique, sensibilisés à cette question d'insertion professionnelle pour son diplôme. [...] Il y avait pas de personnes Jeunesse et Sport. »* La mission de ce groupe de travail porte sur l'insertion des diplômés :

*« La mission très claire c'était : proposer des méthodologies pour pouvoir questionner, pour pouvoir faire des enquêtes d'insertion professionnelle. Méthodologies qui puissent être exploitées de manière commune entre les formations et les formations Jeunesse et Sport [...] d'aider au développement des études de suivi d'insertion dans les STAPS, mais pas qu'en STAPS, aussi d'essayer d'avoir des méthodologies un petit peu communes entre STAPS et Jeunesse et Sport pour pouvoir comparer ce qui est comparable et puis surtout essayer de rapprocher le monde professionnel, comme tu dis, du monde des formations et vice-versa.<sup>67</sup> »*

Les travaux produits par le CAFEMAS tendront à montrer la qualité de l'insertion professionnelle des étudiants en STAPS. Il est supprimé par le ministère en charge des sports en 2013<sup>68</sup>. La cellule créée en 2009 s'inscrit dans l'esprit de ses travaux. Elle transpose, à l'échelle locale, le souci du ministère en charge de l'enseignement supérieur de revaloriser ses formations universitaires sur le marché de l'emploi, dans le sillage des préconisations de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités de 2007<sup>69</sup>, et *« de conduire rapidement plus de bacheliers vers l'enseignement supérieur, plus d'étudiants vers le diplôme, plus de diplômés vers l'emploi<sup>70</sup> »* :

<sup>67</sup> Responsable de la cellule locale d'insertion professionnelle.

<sup>68</sup> Arrêté du 5 juin 2013 portant dissolution du groupement d'intérêt public « Centre d'analyse des formations, des emplois, des métiers de l'animation et du sport » (GIP CAFEMAS).

<sup>69</sup> Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités.

<sup>70</sup> Lettre de mission de M. Nicolas Sarkozy, Président de la République, adressée à Mme Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, sur les priorités en matière d'enseignement



*« L'université déjà a beaucoup fait en sorte, aujourd'hui, de diffuser qu'elle a des...je sais pas comment le formuler exactement...En fait, l'insertion professionnelle est une mission à part entière, au même titre que la recherche, au même titre que la formation dans les universités depuis maintenant, depuis 2007. Ça a été co-développé, ils ont voulu mettre le paquet dessus<sup>71</sup> »*

Dans le cas de l'UFR STAPS enquêté, il s'agit de créer une réputation aux formations universitaires sur le marché de l'encadrement extrascolaire. Le cas des formations en STAPS s'inscrit dans une chronologie particulière qui surajoute, aux préconisations de la loi LRU de 2007, une montée des effectifs croissants depuis la fin du concours d'entrée en 1995. Cet accroissement, point de départ d'une réflexion sur une diversification des débouchés en terme d'emploi de la filière sera un des arguments de l'accès de ces derniers à l'exercice des métiers de l'encadrement physique et sportif<sup>72</sup> et à la situation de concurrence avec les diplômés du ministère en charge des sports.

## **b) Rendre visible les formations universitaires**

En plus de produire des données sur l'insertion professionnelle des étudiants, un des enjeux est donc de se « *rendre visible* » auprès des employeurs:

*« Dans les missions, si tu veux c'est rendre plus visible notre action aujourd'hui. Ça c'est pour moi un élément fondamental. [...] Moi j'aimerais qu'on comprenne que l'UFR STAPS c'est aussi une plateforme. Ça peut être une plateforme de formation, ça peut être une plateforme de diffusion d'informations, ça peut être... Je sais pas si tu es allé voir le site, la rubrique que j'ai mise en place cette année, qui s'appelle "Emploi et professionnalisation", ça a à voir. Donc tu vois on a fait ce qui n'existait pas avant. On a fait donc une rubrique "Emploi et professionnalisation" sur le site, avec ce dispositif là. C'est un service pour nos étudiants, on fait une veille sur 12 sites internet qui sont susceptibles d'offrir des emplois. Et on va la mettre à jour. Tu vois, là, je l'ai sous le coude, faut que je la mette en ligne. Et tu vois, là on présente, on a toutes les offres que nous envoient les employeurs, donc si tu veux, dans les offres Animations-loisirs et initiations, on en est à 31 offres qui nous sont envoyées directement par les employeurs. Ça veut dire que, moi ce qui m'intéresse c'est qu'on nous reconnaisse aujourd'hui comme une plateforme de formations. Il y a des sortants de chez nous, diplômés. Très souvent les employeurs ne connaissent pas les prérogatives d'emploi de nos diplômés donc c'est l'occasion de leur rappeler. [...] Donc si tu veux ici, maintenant, [il clique sur un onglet] "offres d'emplois et de stages", les professionnels peuvent envoyer leur offre en utilisant ce document là et ils me l'envoient ensuite par mail. Et puis là, on a sur les formalités administratives, et puis les résultats de certaines enquêtes sur les débouchés professionnels, les*

supérieur et de recherche, le 5 juillet 2007.

<sup>71</sup> Responsable de la cellule locale d'insertion professionnelle.

<sup>72</sup> Cette réflexion incitera Jack Lang, alors ministre de l'Éducation Nationale en charge de l'enseignement supérieur sous le gouvernement de Lionel Jospin, à confier en septembre 2001 à Jean Camy une « mission sur la professionnalisation des études en STAPS » dont les résultats sont publiés en 2002.

Ici la reconnaissance passe par la connaissance par les employeurs des « prises de positions spécifiques » que constituent les formations universitaires, différentes de celles du ministère en charge des sports considérées comme plus légitimes ou, tout au moins plus visibles sur le marché de l'encadrement physique et sportif.

L'enjeu est aussi pour les formations universitaires de se positionner comme une forme valable de formation au métier. Au sein de marchés relativement réservés aux titulaires de diplômes du ministère en charge des sports, ceux préparés par les fédérations sportives notamment, il s'agira d'apparaître comme une forme non concurrente de la forme dominante. Le responsable de la cellule mise ainsi sur un discours valorisant la complémentarité de deux systèmes de formation, plutôt que la production de filières complètes de formation, quitte à proposer des titres concurrents. Cette posture, forme de compromis, éloigne les réflexions de la cellule d'insertion des postures du CAFEMAS et de son directeur, agrégé d'EPS, ancien professeur d'EPS en collège puis enseignant au STAPS de Créteil depuis 1994, refusant tout usage de la « double-certification Jeunesse et sport-Enseignement supérieur » :

*« Une des missions que je me fixe, c'est de sortir impérativement de cette rivalité de formations; de faire en sorte qu'il y ait des rapprochements, des synergies qui se fassent entre ces deux mondes qui sont historiquement en concurrence et en méprise, j'ai envie de dire, ou en incompréhension l'un envers l'autre. [...] on est sur des représentations du type : "Oui mais les universités elles ne savent rien faire", " Oui mais les BPJEPS savent pas réfléchir, savent pas faire de projets". Est-ce que c'est la vraie vie, est-ce que ce n'est pas la vraie vie ? Qui avait un BPJEPS et est allé vers une formation universitaire, qui avait une formation universitaire et est allé vers un BPJEPS, pourquoi, dans quel sens ? Est-ce que, si on avait une formation universitaire de niveau bac+3 et qu'on va ensuite faire un BPJEPS niveau bac, est-ce que ça doit être considéré comme un échec ? Est-ce que ça doit être un signe, comme le laisse penser un certain nombre de personnes à Jeunesse et Sport, de l'inefficacité des formations STAPS? <sup>74</sup> »*

Validant ce que la sociologie a établi comme une norme d'accès à l'emploi dans le secteur fédéral compétitif notamment<sup>75</sup>, l'UFR STAPS de Nantes propose, dans le cadre de sa licence entraînement sportif, le passage de titres fédéraux et de certificats de qualification délivrés par les fédérations et adossés à la formation universitaire :

<sup>73</sup> Responsable de la cellule locale d'insertion professionnelle.

<sup>74</sup> Responsable de la cellule locale d'insertion professionnelle.

<sup>75</sup> Voir à ce propos les travaux de Loirand réalisés sur la région des Pays de Loire : LOIRAND Gildas (1991), *op. cit.*

« [La licence Entraînement sportif avec un supplément au diplôme basket] c'est peut-être celle qui fonctionne le mieux dans nos formations, puisqu'on a un vrai partenariat avec le comité, avec la ligue, pour pouvoir proposer, au sein de la formation, un CQP. La Licence Entraînement sportif n'a de prérogative que si elle est adossée, enfin, que s'il y a un supplément au diplôme qui précise dans quelle activité on peut entraîner. Et, là-dessus, la fédération de basket a mis un certain nombre de limitations qui font qu'on va pas pouvoir entraîner au-delà d'un certain niveau avec la licence. En fait la fédération, ce qu'on peut éventuellement considérer comme un peu normal, mais que certains refusent vu l'autonomie des universités...certains disent : "Ben on n'a pas besoin de la fédération de basket pour savoir si on peut certifier ou pas d'un niveau". Or, la fédération de basket, on peut le comprendre, dit : "On aimerait avoir peut-être aussi nous des garde-fous pour pouvoir dire: celui-là nous on l'estampille, entre guillemets, grâce à son CQP". On dit : "Oui il a reçu une formation de chez nous et du coup, on lui donne la possibilité d'aller entraîner jusqu'au niveau régional, jusqu'au niveau interrégional, etc"...Et donc, nous ce qu'on se dit c'est que sur le marché de l'emploi, quelqu'un qui sort avec sa licence Entraînement qui n'aurait pas ce CQP là, il peut travailler mais il est limité dans ses possibilités d'évolution. Donc autant se rapprocher et voilà. Donc ce sera pas, si tu veux, un diplôme d'État type BPJEPS ou DE. Ça sera un CQP, donc plutôt un diplôme d'une branche professionnelle, qui ne correspond pas à un niveau. Qui, normalement ne permet pas d'être rémunéré pour lui-même mais qui, en complément du diplôme STAPS, donne les prérogatives. Je pense que nous, on a intérêt à développer ce type de collaboration là entre les comités, les ligues, localement, et nos diplômes STAPS pour vérifier la possibilité d'insertion professionnelle<sup>76</sup>»

Ces compromis, pris afin de pouvoir pénétrer le marché de l'entraînement sportif, sont un des exemples des transformations de l'offre de formation en STAPS destiné à répondre aux injonctions faites aux universités pour l'accès à l'emploi des étudiants. Dans ce cas, la reconnaissance sur le marché s'effectue au prix d'une intégration formelle au sein du modèle universitaire de titres hétéronomes. L'autre forme consistera à se rapprocher du modèle des formations dominantes tout en conservant une autonomie formelle. C'est le cas de la licence professionnelle.

### 2.1.2 Gommer le stigmate universitaire

Nouveaux entrants dans le champ de la formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif extrascolaire, les formations universitaires se trouvent faiblement reconnues dans un secteur dominé par les formations « Jeunesse et sports ». Pour les responsables pédagogiques des formations universitaires professionnelles un des enjeux est de faire en sorte de gommer le stigmate que constitue l'incertitude en termes d'acquisition de compétence « dans un monde universitaire pédagogiquement peu "normé", où l'investissement personnel est très variable, l'engagement dans le travail étudiant est tout aussi hétérogène que les règles destinées à en mesurer l'ampleur.<sup>77</sup>».

<sup>76</sup> Responsable de la cellule locale d'insertion professionnelle.

<sup>77</sup> FELOUZIS Georges (2008), *op. cit.*

La licence professionnelle, bien que réglementée par un arrêté particulier, s'appuie comme on l'a pu monter<sup>78</sup>, sur un ensemble de normes pédagogiques qui la distinguent des formations professionnelles du ministère en charge des sports. La question qui se pose ici porte sur les pratiques que les responsables peuvent mettre en œuvre de manière à lever le stigmate<sup>79</sup> que constitue la marque de l'Université sur ses formations: l'absence de contrôle sur la pédagogie, sur l'engagement des étudiants et sur la validation des compétences. La disqualification du modèle universitaire doit être entendue en comparaison avec le modèle dominant des diplômes professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport représentant la norme. N'ayant pas enquêté sur les attentes des employeurs, il ne s'agira pas de présupposer que les diplômes universitaires sont objectivement dominés sur le marché du travail mais qu'ils incarnent moins résolument le modèle professionnaliste dominant. On appuiera notre raisonnement sur les critiques formulées par les responsables pédagogiques du brevet professionnel jeunesse, de l'éducation populaire et du sport à propos de la licence. Postulant que le discours dominant est le discours des dominants, on verra dans la critique formulée à l'encontre des formations professionnelles un condensé, intéressé il est vrai, des normes professionnalistes en matière de formation et dans les discours universitaires l'intériorisation d'un désajustement plus général des diplômes de l'Éducation Nationale aux normes de certifications professionnelles<sup>80</sup>.

#### **a) Rassurer sur les contenus**

Le système universitaire insiste sur l'autonomie dont disposent ses personnels dans la constitution de leurs enseignements. L'existence d'un contenu « *pédagogiquement peu "normé"* » serait un attribut déterminant dans l'incertitude des compétences que les diplômes universitaires proposent d'acquérir. Le cas de la licence professionnelle présente des modalités particulières dans la mesure où les enseignements sont assurés « *pour au moins 25 % de leur volume, par des enseignants associés ou des chargés d'enseignements exerçant leur activité professionnelle principale dans un secteur correspondant à la licence professionnelle*<sup>81</sup> ». Un « écart

---

<sup>78</sup> Voir *supra*.

<sup>79</sup> Le terme renvoie aux travaux de Erwing Goffman. Il s'agit bien ici de qualifier des formations présentant des attributs qui les discréditent voire les disqualifient au regard d'une norme construite à partir du modèle des formations professionnelles. Voir donc GOFFMAN Erwing (1963), « *Stigmate* », Paris, éd. de minuit, le sens commun.

<sup>80</sup> MAILLARD Fabienne (2008a), *op. Cit.*

<sup>81</sup> Arrêté du 17 novembre 1999 relatif à la licence professionnelle.

par rapport aux attentes normatives<sup>82</sup>» des employeurs, énoncé par les responsables de formations aux diplômes professionnels du ministère en charge des sports, tiendrait toutefois au fait que les contenus de la licence, en embrassant une gamme de disciplines plus large, seraient moins ajustés au faisceau de tâches du métier. Le discours sur les contenus de la formation, tenu par ce responsable en « activités aquatiques et de la natation », critique ainsi une formation qui ne s'appuie pas sur la « culture du métier»:

*« Le système universitaire c'est d'abord une licence, et après ensuite à la limite une pratique de natation généraliste, mais on n'est pas dans quelque chose qui soit vraiment la culture du métier de la natation, c'est une formation très universitaire, alors P il fait par exemple...je sais que ses cours c'est tout ce qui est "l'histoire de la natation", bon c'est un gros, une grosse UE d'après ce que j'ai vu [mais] tout ce qui est d'aspect des publics spécifiques y'a très peu d'heures qui sont consacrées à ça à l'université<sup>83</sup>»*

La confrontation de deux types de connaissances, l'une décontextualisée, énoncé en creux comme inutile à l'exercice du métier, l'autre essentielle et pourtant réduite à « très peu d'heures» stigmatise une approche académique, « scientifique», du métier. Afin de pallier toute critique sur des contenus correspondant au « cœur de métier», le responsable de la licence va s'attacher les services des mêmes intervenants que les formations aux brevets professionnels:

*« Le fait d'avoir le même intervenant qui intervient en péda [c'est important]. Et de l'autre côté j'ai le même qui intervient en réglementation. J'voudrais pas qu'on vienne m'dire : "Ouais, mais les étudiants du STAPS n'ont pas le niveau de réglementation du niveau IV". C'est le même qu'intervient en réglementation brevet professionnel jeunesse, de l'éducation populaire et du sport et qu'intervient chez nous, c'est le même qu'intervient en péda et qu'intervient chez nous. C'est les mêmes qui interviennent en plongeon et qui interviennent chez nous. Donc pour moi c'est important au niveau du... de la crédibilité si tu préfères. La formation, que ce soit sur tout ce qui serait de compétence égale, que ce soit les mêmes formateurs qu'interviennent ou des formateurs qui ont un crédit dans le monde professionnel, tu comprends ? De manière à c'que nos étudiants ils sortent en disant...Euh tu vois FH il va pas dire : "les étudiants ils sont nuls en pédagogie!" Il peut pas dire ça, quand il est au brevet professionnel jeunesse, de l'éducation populaire et du sport: c'est lui qui les a formés! [Les intervenants] passent les contenus et eux ils ne peuvent pas dire: "Les étudiants, ils n'ont pas eu de contenus ils n'ont pas eu d'informations". Ils sont venus en cours! Ils les ont eus en cours! Ils les ont tous eus en cours [et] si ils sont absents ils me font signe et moi [je leur donne] etc. Et donc le contenu? Le contenu est le même et donné à des étudiants qui eux sont là donc si tu préfères, tu vois c'est... c'est, c'est une question de discours euh à niveau académique quoi. Tu comprends? C'est l'image de l'Université, c'est l'image de l'Université qui n'est pas forcément bonne qui n'est pas pro! C'est bien pour ça, que moi je la change, l'image du monde professionnel. Moi j'veux que mes étudiants quand ils sortent [ ...], pour tout ce qui est de l'équivalence, c'est à dire de c'qui est de la pédagogie, de l'aquagym de la réglementation euh de, des, de la connaissance des pratiques, j'veux qu'tout ça ce soit, si tu préfères, tout c'qui est le cœur du métier de maître-nageur, je ne veux pas que mes étudiants puissent être en difficulté vis à vis des brevets professionnels jeunesse, de l'éducation populaire et du sport en disant : "Ils ont eu une*

<sup>82</sup> GOFFMAN Erwing (1963), *op. cit.*

<sup>83</sup> Responsable pédagogique, BPJEPS AAN, organisme public.

*formation d'un moins bon niveau que nous".[Donc j'ai les mêmes formateurs.] Y'a ceux qui vont devoir donner les cartes professionnelles: c'est eux qui ont fait l'enseignement. Donc ils vont pas pouvoir dire qu'ils sont pas bons. Si RH donne pas les cartes professionnelles j'vais lui dire: "Bah attend, pourquoi euh eux ils sont pas bons au niveau de la réglementation?" C'est FH qui les a formés tu vois. J'ai voulu ça dès le début parce que dès le début on a bien senti qu'on allait être en concurrence quoi. Donc il faut pas que les étudiants qui sortent de licence pro soient, par le milieu de la natation, perçus comme ayant eu une formation euh plus facile, plus cool. Je fais en sorte que ce soient de mêmes intervenants qui passent des contenus pour ceux qui aient des mêmes contenus qui les passent d'un côté et de l'autre. R H, c'est lui qui donne les cartes professionnelles il intervient chez moi et c'est lui qui fait la réglementation. Si c'est lui qui fait l'examen, c'est lui qui met la note, si ils les valident, il peut pas dire : "Ah mais ils ont rien appris de la licence pro !" C'est lui qui leur a fait cours. En péda, FH il est euh, euh, ses TD, c'est lui qui passe dans les piscines etc. Il va pas pouvoir dire : "Ah bah, les étudiants ils ont rien appris en licence pro" : c'est lui qu'a fait les cours!<sup>84</sup>»*

Ce gage donné aux employeurs et aux institutions s'applique aussi à l'évaluation des compétences. Si le diplôme est délivré à l'issue du contrôle de connaissance par un jury composé « *pour au moins un quart et au plus la moitié, des professionnels des secteurs concernés par la licence professionnelle*<sup>85</sup> », les commissions d'évaluation des épreuves sont laissées à la discrétion du responsable de formation :

*« Il y a un certain nombre de points sur lequel je ne veux pas être, je ne veux pas être critiqué. Par exemple je dois faire passer des épreuves techniques, c'est moi qui les prépare et, moi, je peux les valider tout seul. C'est à dire qu'il suffit que j'dise : "C'est validé" pour que ce soit validé au niveau de la licence pro. Y a pas de, comme tout enseignant, il fait un enseignement, il valide on lui demande rien. Moi j'ai dit non, je demande la présence du directeur du STAPS, d'une personnalité extérieure, connue dans le monde de la natation, et du responsable du syndicat des maîtres-nageurs. Moi je fais l'organisation et c'est vous qui décidez si ils ont les épreuves techniques ou pas. [...] »*

*- Les licences professionnelles peuvent fonctionner comme des licences lambda ?*

*- Absolument! J'fais mon ex...J'fais mon épreuve et j'la valide, terminé! Sauf que le ou les deux étudiants qui sont pas BNSSA tu vois, parce que j'en ai toujours un ou deux, puisque le texte me prévoit que j'pourrais même prendre que des étudiants qui ne sont pas BNSSA, si j'fais pas cette épreuve validée par le responsable du syndicat des maîtres-nageurs on va m'dire: "Ouais mais tu l'as fait à l'arrache, tu leur as donné l'chrono et tout ça!" Moi, j'fais pas d'chrono, moi j'fais rien c'est validé par du personnel extérieur à...Tu vois j'pense que, euh, on a forcément une licence professionnelle, quand on a une forte concurrence, comme ça avec les brevets professionnels jeunes, de l'éducation populaire et du sport surtout ici en Loire Atlantique, [...] il faut, il faut qu'on donne...que moi en tant que responsable de cette formation, je mette en place un certain nombre de garde-fous pour que les étudiants, ils aient de la crédibilité.<sup>86</sup>»*

La reconnaissance pleine et entière des compétences nécessite ici l'aval de personnalités afin de lever tout soupçon de complaisance à l'égard des étudiants. Ce zèle de la part du responsable de licence, et alors même que ce type de « *garde-fous* » n'est en

<sup>84</sup> Responsable de la licence « *activités aquatique* ».

<sup>85</sup> Arrêté du 17 novembre 1999 relatif à la licence professionnelle;

<sup>86</sup> Responsable de la licence « *activités aquatique* ».

rien assuré lors des commissions de certification des diplômes professionnels, doit être pensé comme un signe de « *bonne volonté*<sup>87</sup> » de la part d'enseignants qui, désajustés des formes plus professionnalistes de formation, en viennent à forcer la révérence faite au milieu professionnel en n'effectuant pas eux-mêmes la validation des compétences des étudiants, et en s'assurant en outre de leur validation par des professionnels reconnus.

## **b) Assurer de l'engagement des étudiants**

L'ajustement des contenus et la légitimité de leur validation ne constituent qu'un des aspects du stigmate porté par les formations universitaires auprès des employeurs. Un des aspects les plus ancrés, car il constitue une caractéristique de l'Université, est celui de l'engagement des étudiants dans leur formation. Dans un système éloigné de la forme scolaire, l'absence de « *cadres temporels et institutionnels* » forts, (présence laissée à la libre appréciation de chacun, cours d'amphithéâtre au rendement pédagogique incertain, faibles obligations temporelles et normatives), le soupçon de dilettantisme, que permettrait le système de compensation renforcé par les textes organisant la réforme de 2002<sup>88</sup> est une des critiques formulées à l'égard des étudiants en licence professionnelle qui dévaloriserait le diplôme:

*« La licence pro ils l'ont tous, alors là, ça va hein ! Ils l'ont tous, ceux qui sont en licence pro ! Il suffit de rentrer (en faisant la moue) euh oui, oui, oui, tous (murmure). Eux ici [en BPJEPS] ils l'ont pas tous ! Ils l'ont pas tous vu qu'ils redoublent ! Alors je les ai pendant trois ans (rires). [...] J'ai aucun stagiaire qui passe tout du premier coup, vu que les certifications il faut qu'ils valident tout...y'a pas de compensations forcément c'est ...Y'a un moment donné c'est obligé quoi !<sup>89</sup> »*

La particularité du système, dans lequel les étudiants peuvent valider une formation en maîtrisant pas toutes les compétences qui lui sont adossées, constitue un véritable problème. Sans ressource institutionnelle lui autorisant la sanction d'étudiants absents, le responsable a choisi de mettre en œuvre un cadre incitatif:

<sup>87</sup> À l'image de la « *bonne volonté culturelle* » dont font état les ouvriers décrits par Poliak et Mauger afin de se distinguer de leur univers d'origine dans les mouvements sociaux de mai 1968. MAUGER Gérard, POLIAK Claude (2008), « Marginalité, "bonne volonté culturelle" et "bohème populaire" », *Savoir/Agir*, n° 6, p. 67-76. ; voir aussi BOURDIEU Pierre (1979), « *La distinction. Critique sociale du jugement* », Paris, éd. de Minuit, le sens commun.

<sup>88</sup> Arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence.

<sup>89</sup> Responsable pédagogique, BPJEPS AAN, organisme public.

*« Moi je suis hyper chiant, je suis hyper... mais un étudiant qui est absent, je sors de cours, j'avais téléphoné, j'ai dit : "Tu dois être en cours, il vient en cours tu vois, j'ai zéro retard, pas de retard enfin bon ...Et quand ils vont sortir ils vont sortir l'image en disant: "Bah qu'il est chiant !" Mais peu importe, c'est qui faut c'est qu'il dise que j'suis chiant, parce que ça veut dire , si tu préfères, à l'extérieur, que il y a un suivi dans la formation et quand j'dis que, que je les enquiquine comme ça, je, je, je pense que je leur donne de la crédibilité en milieu professionnel quoi !<sup>90</sup>»*

Les stratégies élaborées par ce responsable comme celles mises en œuvre par celui de la « cellule d'insertion professionnelle » manifestent une tendance, visible ici dans le cas d'un STAPS mais généralisables à l'Université, à se départir du modèle académique traditionnel pour se donner les traits d'une formation professionnelle. En offrant les conditions de possibilité d'une concurrence directe des diplômes universitaires et des diplômes « Jeunesse et Sports », les orientations politiques valorisant les certifications professionnelles ont ainsi renforcé un mécanisme à l'œuvre à l'Université amorcé avec la création du DEUG<sup>91</sup> et accéléré avec le processus de Bologne<sup>92</sup>. Bien que relativement autonome des changements opérés dans le système de formation aux diplômes délivrés par le ministère en charge des sports, l'arrivée des diplômés STAPS dans l'espace de l'encadrement physique et sportif extrascolaire le reconfigure, entraînant des stratégies de conservation de la part des acteurs historiquement plus légitimes à en fournir la force de travail.

## **2.2 des stratégies de conservation: le renforcement des dispositions professionnalistes**

La reconnaissance des diplômes universitaires sur le marché fermé de l'encadrement physique et sportif extrascolaire a légitimé une nouvelle forme de prise de position sur la formation. Différente de celle défendue par les responsables des formations aux diplômes professionnels du ministère en charge des sports, elle fait l'objet de vives critiques de leur part. On pensera les pratiques pédagogiques universitaires comme des « *figures repoussoir* » au sens de Goffman<sup>93</sup>, d'une figure ne correspondant pas aux normes que l'on est en droit d'attendre dans le champ de la formation professionnelle. Cette posture qui prend la forme de luttes pour la définition

<sup>90</sup> Responsable de la licence « *activités aquatique* ».

<sup>91</sup> DUMOULIN Céline, FILHON Alexandra (2011), « La création du DEUG: professionnaliser l'Université », in MILLET Mathias, MOREAU Gilles (dir.), « *La société des diplômes* », Paris, éd. La dispute, coll. Etats des lieux.

<sup>92</sup> GARCIA Sandrine (2011), « *Le LMD comme transformateur académique* », in MILLET Mathias, MOREAU Gilles (dir.), « *La société des diplômes* », Paris, éd. La dispute, coll. Etats des lieux.

<sup>93</sup> GOFFMAN Erving (1963), *op. cit.*



légitime de la bonne manière de préparer aux métiers de l'encadrement physique et sportif doit être replacée dans un contexte de mise en danger de l'hégémonie des diplômes délivrés par le ministère en charge des sports par les diplômes universitaires. Le cas développé ici manifeste en creux les postures du ministère en charge des sports, celles du délégué à la formation et à l'emploi notamment, résolument opposé dans un premier temps à céder aux revendications du ministère en charge de l'enseignement supérieur. Les analyses produites à propos de la fin d'une stricte séparation des juridictions entre les deux ministères et les questions de la coexistence de deux systèmes de formation ont ainsi noté « *une crainte de la part du Ministère de la Jeunesse et des Sports de voir sa mission de formation remise en cause et d'être absorbé par le Ministère de l'Éducation Nationale* <sup>94</sup> » dans le cas de la création d'une filière commune ou d'un travail de concertation.

Ainsi, s'agissant de la pédagogie et de l'organisation des formations, les représentations effectives ou fantasmées sur les formations universitaires que les responsables pédagogiques opposent pour souligner leur spécificité dans le champ doit se comprendre comme autant de stratégies de conservation. Ces jugements se concentrent sur la disqualification d'un modèle « *scolariste* » pointant les désajustements des formations universitaires à produire de bons professionnels.

### **2.2.1 Une critique du modèle universitaire**

#### **a) Un modèle pédagogique inadapté**

Les discours des responsables pédagogiques auront tendance à opposer la pédagogie mise en œuvre dans les universités et celle qu'ils proposent. En effet, les responsables mettent en doute la domination des savoirs théoriques sur des formes plus pratiques. A un apprentissage par cœur s'opposerait une forme plus légitime en formation professionnelle et plus particulièrement dans le domaine des métiers de l'encadrement sportif, celle d'un apprentissage « *par corps* » invariablement lié à l'expérience pratique des techniques à enseigner dans le métier. La critique porte avant tout sur l'abstraction des savoirs à transmettre à laquelle ils opposent un apprentissage dans lequel la pratique, le ressenti personnel, est un facteur de compréhension des tâches du métier. Cette opposition s'affiche de manière particulièrement fine dans les

<sup>94</sup> CAMY Jean (2002), *op. cit.*

métiers de l'encadrement sportif, qui assimilent à l'excellence de pratiquant celle d'entraîneur, qui se donne à voir dans le système dérogatoire dont font l'objet les sportifs de haut niveau dès qu'il s'agit de prétendre à un titre d'encadrement. La formation théorique dispensée au STAPS n'offrirait donc pas les conditions indispensables pour comprendre la pratique et l'enseigner. L'extrait qui suit montre le crédit donné à cette idée:

*« Si à un moment donné [la pratique professionnelle n'est] pas légitimée par une pratique qui sensibilise à la fois sur tout ce qui est notion de sécurité, appui, placement, respiration, et là c'est le professionnel qui parle hein, euh vous pouvez faire tout et n'importe quoi à une personne, à partir du moment où vous avez le mot éducateur sur le front, euh, si vous avez pas vous-même testé à un moment donné les limites euh et les notions de sécurité, d'hygiène, vous allez faire faire des bêtises! [...] Je vais prendre exprès un exemple provocateur, chez nos amis STAPS que je connais bien parce que j'étais moi-même STAPS: je suis à l'aise pour en parler, pour critiquer surtout (rire)! Euh, y'a eu des enseignants de STAPS qui ont eu l'honnêteté de faire un cours théorique au tableau à leurs élèves, qui ont dit: "Voilà, cet après-midi on va aller sur la piste et on va faire ça comme séance avec tel groupe." Ils ont préparé leur séance en théorie, en prévoyant les enchaînements d'exercices, euh de répétitions voilà. Et l'après-midi ils sont passés sur le terrain et les profs ont totalement laissé faire la gestion du groupe: la mise en train, la séance, le retour au calme... c'était une catastrophe! C'est parti dans tous les sens, et pourtant sur le papier, y'avait aucun problème. C'est-à-dire qu'on peut effectivement sur le papier avoir la connaissance mais si elle est pas... elle émane pas de sa pratique propre en terme de transpiration, en terme d'effort en terme de repères, qu'on a engrammé à un moment donné, on n'est d'autant plus incapable d'avoir l'expertise et de la projeter sur une tierce personne. Voilà, euh ça c'est une limite. J'vois par exemple, mes stagiaires je leur demande d'encadrer des gens en fauteuils roulants. Ils vont pas s'rendre tétraplégiques pour autant mais néanmoins, c'qu'on va faire par exemple c'est tester des fauteuils roulants. On fait un parcours en fauteuil roulant ou on fait la course, voilà, on voit les contraintes d'un p'tit trottoir ou des contraintes d'un exercice en muscu, ou autre, voilà à partir d'un fauteuil euh on l'a fait également avec les tétraplégiques, voilà. Donc tout ça je leur demande d'être à maximum, de s'mettre en situation.<sup>95</sup>»*

La décontextualisation de contenus de formation très théoriques s'opposera à un souci de proposer, dans les formations aux diplômes professionnels, des contenus pratiques mettant le stagiaire en situation de pratiquant. Ces savoirs théoriques sont, en outre, associés à une forme obsolète d'apprentissage du métier, qu'un responsable en activités aquatiques et de la natation évoque à propos des jeunes diplômés en STAPS:

*« J'ai vu encore un collègue y'a pas longtemps c'était encore la natation en ligne. Les profs d'éducation physique ils sont absolument pas formés à ce type de pédagogie, moi j'ai vu là c'était quand, avant-hier. Je faisais passer des tests justement, y'avait une prof d'éducation physique qui vient d'avoir le CAPEPS: c'est de la natation en ligne. Sans compter que les "capésiens" ne sont pas forcément issus de la natation, donc ils arrivent avec...Et les gestes qu'elle donnait, mais ça datait de cinquante ans ! La façon de décrire le mouvement de brasse avec la planche à ses élèves qui étaient en cinquième à mon avis, ça datait de cinquante ans ; il*

<sup>95</sup> Responsable pédagogique, BPJEPS AGFF, établissement public.

*manquait plus que le tabouret et on y était, là. Ce que je veux dire c'est que c'est pas fini, l'enjeu il est...quand j'ai vu ce qu'elle faisait je me suis dit : y'a vraiment un problème de formation.<sup>96</sup>»*

Les propos des responsables pédagogiques visent donc à distinguer les savoirs sélectionnés dans les formations universitaires et ceux des formations au brevet professionnel jeunesse, de l'éducation populaire et du sport, les premiers édulcorant la dimension « expérimentale » au profit d'une dimension « intellectuelle ».

Cette différenciation, destinée à établir un monopole de la définition légitime de la formation aux métiers de l'encadrement sportif, se conjugue avec une critique des conditions de transmission de ces savoirs. Usant de l'argument des faiblesses de l'encadrement caractéristique du « secteur "ouvert" des universités<sup>97</sup> », les responsables pédagogiques pointent le nombre important d'étudiants interdisant de bonnes conditions d'apprentissage:

*« Moi j'en viens donc je connais à peu près, je sais bien comment c'est [...] J'avais une formation polyvalente par les STAPS en fait, enfin à l'UEREPS à l'époque. Et puis à l'époque on n'était pas encore, je sais pas combien! Parce que c'était encore les concours d'entrée et donc on était cinquante, enfin cent, cinquante filles cinquante gars, donc on avait énormément de pratiques, beaucoup de péda dès la première année. Je pense que si les STAPS étaient restés dans ce système-là, y'aurait de meilleurs euh... ce serait mieux.<sup>98</sup> »*

La massification de l'enseignement universitaire évoqué dans l'extrait ci-dessus aurait ainsi des conséquences néfastes sur l'accompagnement des étudiants pointés par cet autre responsable plus jeune:

*« Et pour l'avoir vécu, [la différence se fait] peut être dans l'accompagnement aussi. Je sais qu'en DEUG 1 DEUG2, on avait vachement de cours pratiques, c'était génial! Théorie, on avait des gens très compétents. Puis au bout d'un moment on a été balancé en école primaire sauf que...on avait zéro bille. Tu vois. Et dans l'accompagnement c'était...on était 120 aussi, donc c'était plus difficile mais... ouais et puis au bout d'un moment [...] je pense que, à un moment donné c'est, c'est pas limite mais, ça peut en repousser certains, ça peut en décourager certains qui pensaient être dans le cadre de...très, très accompagné, très... alors que je... je pense que nous on entretient ça ! Parce qu'on a vingt-quatre stagiaires parce qu'on a six formateurs autour! C'est énorme quoi, c'est énorme en terme de suivi<sup>99</sup>! »*

Les critiques sur la pédagogie et l'organisation s'accompagnent aussi d'une défiance vis à vis de la capacité des formations universitaires à produire des diplômés ajustés au marché de l'emploi.

<sup>96</sup> Responsable pédagogique, BPJEPS AAN, établissement public.

<sup>97</sup> SOULIE Charles (2002), « L'adaptation aux « nouveaux publics » de l'enseignement supérieur : autoanalyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie », *Sociétés contemporaines*, n°48, p. 12.

<sup>98</sup> Responsable pédagogique, BPJEPS APT, organisme public.

<sup>99</sup> Responsable pédagogique, BPJEPS APT, organisme marchand.

## **b) La convocation des « déçus du STAPS »**

La figure des stagiaires « déçus du STAPS » est ainsi régulièrement mobilisée. L'enquête par entretien et l'enquête ethnographique, menées au sein des organismes de formation, nous ont en effet permis de saisir une certaine régularité dans la présence, dans les promotions, de stagiaires, anciens étudiants en STAPS. Ils ont souvent l'expérience d'une première année de licence, validée ou non. Certains présentent des cursus complets de licence voire de master. Le travail reste à faire, qui montrerait de quelle façon se distribuent ces stagiaires dans les différentes spécialités. Il semblerait toutefois que les spécialités relatives aux métiers de la remise en forme (AGFF) et à l'initiation multi-sports (APT) attirent particulièrement ce profil. Bien que les observations aient montré que ces stagiaires étaient plutôt de bons éléments, intervenants régulièrement pendant les cours, régulièrement sollicités, ils font l'objet d'une critique de la part des responsables, dans laquelle transparaît une critique plus générale de l'Université. Le discours porte sur les raisons de leur engagement dans une formation aux diplômes professionnels d'une part, à leurs comportements en formation d'autre part. Les « déçus du STAPS » regroupent ceux qui ont abandonné leur cursus universitaire ou qui n'ont pas exploité favorablement sa valeur d'échange sur le marché du travail. Dans les discours des responsables, cela se traduit par l'incapacité des formations universitaires à produire des travailleurs ajustés :

*« Certains ont une licence STAPS, beaucoup, ceux qui échouent en STAPS. Il y a plusieurs profils : un des premiers profils qu'on va trouver ce sont ceux qui échouent en STAPS. Qui finissent éventuellement la licence ou s'arrêtent en cours de licence et qui du coup se retrouvent le bec dans l'eau, qu'est-ce que je fais ?<sup>100</sup> »*

*« Et donc on a autrement on a euh, des universitaires ! En STAPS ! Qui arrivant en troisième année disent : bon ! Et maintenant qu'est-ce que je fais ? Donc ils regardent autour d'eux (ton malicieux) : "Bon, ça va être un petit peu compliqué, euh, la filière éducation et motricité ce n'est pas mon truc donc euh, je vais pas aller au CAPEPS, de toute façon donc euh, je vais envisager autre chose". Et souvent les métiers de la forme fait partie des issues qui les intéressent. Parce que c'est proche de la notion de préparation physique à un moment donné, donc on est dans... et puis parce que c'est des personnes qui, au bout de trois ans, ont envie d'arriver très vite sur un métier qui a peut-être un petit peu du sens, qui peut... et les métiers de la forme ça peut ressembler à tout ça, quoi. Donc vous avez...cette année, on a un master 1 et une licence qui sont en brevet professionnel, là, dans notre promo actuelle : [...] master 1 entraînement et performance, et l'autre c'est "licence éducation et motricité". Et puis [il s'agit aussi d'avoir] une autre vision, une autre vision des choses, un peu plus papable et*

<sup>100</sup> Responsable pédagogique, BPJEPS LTP/APT, organisme d'éducation populaire.

*concrète et davantage au cœur de... enfin c'est de la façon dont il le traduit, c'est pourtant quelqu'un d'assez euh... très universitaire dans l'esprit quoi. Mais il se trouvait... Dans son master 1 on est davantage lié à l'expertise, je sais pas si vous connaissez les contenus mais c'est vraiment très orienté vers l'expertise et la performance. Mais l'expertise et la performance ça s'adresse à... à très peu de pratiquants au bout du compte et donc lui voulait avoir un dimensionnement beaucoup plus large. Voir comment il pouvait appliquer tout ce qu'il avait vu là-dedans dans un dimensionnel beaucoup plus large et à partir de là, voir comment il était possible de faire évoluer ce qu'il connaissait vers l'entraînement et la performance parce que la vision est quand même totalement différente.<sup>101</sup>»*

*« Alors après j'ai aussi quelques candidats qui sont stapsiens [...] qui sont sortis l'année dernière, qui n'ont pas trouvé de travail (rires) à la sortie du STAPS, et qui du coup décident de repasser un diplôme qui les amène à une situation de travail, parce que voilà j'en ai deux en STAPS qui ne trouvent pas de boulot dans les domaines concernés, donc se spécialisent dans une discipline pour pouvoir [travailler]<sup>102</sup>»*

Ces trois exemples énoncent en creux les difficultés de l'Université à jouer le jeu de l'insertion professionnelle de ses étudiants. Le jugement sans appel de cet ancien responsable de formation d'un organisme marchand spécialisé dans le loisir motonautique, reflète sans fard les discours plus policés de certains enquêtés<sup>103</sup>. Questionné dans le cadre d'un entretien informel il critiquera une institution formant des « gens qui sont polyvalents mais spécialiste de rien », « dont le milieu professionnel n'a pas besoin ». Il recrute tous les ans « des déçus du STAPS » prêts à « refaire toute la formation, [sans bénéficier d'équivalences donc ou d'une validation d'acquis] pour avoir accès à un emploi<sup>104</sup> ».

Le discours sur les anciens étudiants en STAPS, régulièrement énoncé comme un profil type de stagiaire lors des entretiens, sert aussi à incarner les oppositions distinctives entre les méthodes pédagogiques universitaires, basées sur l'accumulation de connaissances savantes, et celles des diplômes professionnels, basées sur l'acquisition de compétences :

*«-En fait [en STAPS] on t'apprend qu'il y a un diplôme universitaire que t'as, pas un diplôme professionnel. Déjà tu....voilà... [Certains] viennent me voir et disent: "Bah j'ai faim, j'veux travailler quoi! Bon, physio, j'maîtrise!" J'dis: "D'accord, bah nous c'est ça qu'on voit en physio". Puis ils voient que c'est beaucoup plus tourné sur la pratique fonctionnelle, ça va un peu plus loin, alors effectivement, p't'être que les miens ils savent pas faire le cycle de Krebs en onze étapes mais par contre sur un terrain ou sur une piste ou sur une salle, ils savent justifier pourquoi il faut travailler telle fibre, sur quelle méthode, quelle filière...*

*-Donc ça veut dire que les personnes du STAPS sont pas forcément avantagées? -Non, parce qu'ils sont pas aussi spécialisés et opérationnels pas aussi pragmatiques.<sup>105</sup>»*

<sup>101</sup> Responsable pédagogique, BPJEPS AGFF, organisme marchand.

<sup>102</sup> Responsable pédagogique, BPJEPS AN, organisme marchand.

<sup>103</sup> Les enquêtés ayant conscience de s'adresser lors des entretiens à un représentant de l'Université, du STAPS de surcroît, on peut penser que certaines critiques ont fait l'objet d'une auto censure.

<sup>104</sup> Note de terrain, mars 2013.

<sup>105</sup> Responsable pédagogique, BPJEPS AGFF, établissement public.

Cet extrait oppose ainsi la connaissance savante et l'érudition comme fin en soi, constitutives d'un *nomos* académique incluant la « *transmission d'un patrimoine culturel* », à la connaissance appliquée, au principe de la compétence. Il existerait donc une différence essentielle entre Université et formation professionnelle, qui engagent des formes de savoir mais aussi des façons de penser :

« -En général [les anciens étudiant STAPS sont] des bons candidats ?

-Non (tout de go) (rires) parce que très, alors là je suis désolé, très universitaires! Donc euh, très forts dans la compilation de données, dans l'interprétation des données etc...très à l'aise là-dedans, manipuler les choses, dans le savoir, mais euh beaucoup moins à l'aise dans la créativité, dans "élaborer"...c'est un peu fadasse quoi... (Rires devant mon air interrogateur) Enfin c'est l'analyse qu'on en fait et, c'est assez récurrent. Les deux qu'on a là, ouais, ils sont...l'un plus qu'un autre...Un, il a pas compris qu'il devait être à l'origine de euh, de tout ce qu'il proposait. Et... et c'est à la limite du plagiat quoi! C'est à la limite du plagiat. C'est à dire qu'il va chercher ce qui existait, et euh, et là on est en train de...Enfin, nous on a trouvé certaines de ses références et on est en train de voir, pour vous dire, si on peut pas le pénaliser parce que, parce que on est en limite de de notre attente quoi. Ce n'est pas ce qu'on attendait de lui. On a informé "Jeunesse et Sports" de ça, parce que c'est, c'est problématique et c'est le jury, un jury indépendant qui nous l'a même fait remonter. Parce que nous on s'inscrit pas dans... C'est à dire qu'on leur laisse une autonomie dans leur production on leur donne des, des lignes de conduite, des conduites à tenir, des directives, euh mais c'est à eux de produire leur document, c'est à eux de le finaliser et de leur donner du sens à ce document. Et c'est le jury qui a dit : "On a un problème, on trouve que...ça, ça, ça,(pointant du doigt des pages fictives) ça manque d'appui, ça manque de support". Y'a beaucoup de choses qui sont dites, qui sont apportées, mais quand on va l'interroger derrière sur : "mais comment vous en êtes arrivés à cette conclusion ?" Y'a pas le lien dessous [...]. C'est pas tiré d'une observation, d'un constat.

- Il savait que sa démarche était pas la bonne ?

-Ben disons qu'il pensait que ça allait passer, et on pensait pas nous, que lui en particulier allait autant (marque le mot) aller dans cet extrême. Et là...(bruit de bouche) ça pose problème. Et puis le souci c'est que nous, ça fait un certain nombre d'années qu'on est dans le système, donc on commence à les connaître les références! On sait d'où ça vient enfin voilà quoi on est pas dupes. On a pour quelques-uns des formations universitaires à la base aussi donc euh, on sait où on va quand même. Et là, c'est un peu, c'est un peu compliqué !

L'incompatibilité des deux manières de penser la formation, présentée ici, entérine la croyance en deux systèmes séparés, qui disqualifient le système universitaire et invalident sa prétention à la formation professionnelle. Cette stratégie de différenciation systématique exprime aussi un rapport de domination particulier entre les deux systèmes de formation, repérable dans certains jugements moraux à l'encontre des anciens étudiants:

« J'peux récupérer des STAPS, tu vois...mais le temps qu'ils s'prennent leur branlée, sur le marché du travail ou ils pensaient qu'on allait tout leur donner [...] Donc au début, ils viennent

*avec un boulet et puis rapidement ils s'dégonflent<sup>106</sup>»*

*« Ils sortent souvent du bac, voire de la fac, y'a beaucoup des déçus de la fac [...] alors ceux qui ont eu STAPS au départ, ils ont forcément un statut ou ils s'attribuent un statut supérieur. Au bout de deux mois, bon, ils s'aperçoivent que ça sert pas à grand-chose. <sup>107</sup>»*

Les critiques formulées à l'encontre de stagiaires issus de formations universitaires, servent ici de support à une critique du modèle universitaire comme institution légitime à investir le champ de la formation du secteur de l'encadrement extrascolaire. Comprise ici comme une stratégie de conservation par un groupe, celui des opérateurs de formations aux diplômes délivrés par le ministère en charge des sports, occupant une position historiquement dominante dans le champ de l'encadrement extrascolaire, les

prises de position des responsables de formation s'inscrivent aussi dans leur biographie et un rapport désajusté aux études universitaires.

### **2.2.2 Une critique inscrite dans la biographie des responsables pédagogiques**

Les responsables pédagogiques polarisent leurs critiques sur l'espace universitaire, en ciblant des oppositions essentielles avec l'espace de formation aux diplômes professionnels du ministère en charge des sports et des intégrations difficiles pour les déçus de l'université, figurant ainsi deux espaces sociaux séparés. On a pu toutefois voir que ces deux espaces communiquaient, par le fait notamment que la licence professionnelle partageait avec le brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport une partie des intervenants. Or la précision des critiques formulées par les responsables pédagogiques, on l'aura remarqué au fil des extraits reproduits ici, s'accompagne souvent d'une justification par le parcours biographique manifestant une connaissance intime du fonctionnement universitaire et de ses caractéristiques pédagogiques. L'analyse montrera que les trajectoires scolaires des responsables pédagogiques transitent en effet souvent par les bancs de l'Université. La qualité de ces parcours universitaires est, en outre, souvent marquée par une rupture en cours de cursus ou bien par une désillusion liée aux perspectives professionnelles. Les représentations sur la pédagogie et le mode de fonctionnement s'appuient alors sur leur

---

<sup>106</sup> Responsable pédagogique, BPJEPS AGFF, établissement public.

<sup>107</sup> *Ibidem*.

expérience personnelle qui joue comme un droit de critique, comme il existe un droit de réponse, face aux ambitions de l'Université à concurrencer les formations aux diplômes professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport.

#### **a) Une connaissance intime du système universitaire**

Sur les 16 responsables en poste qu'on a pu rencontrer et dont on a pu retracer la trajectoire scolaire, 9 ont été inscrits à l'Université, un autre n'ayant pu réaliser son vœu d'effectuer des études universitaires suite à un échec au baccalauréat. La grande majorité (n=7) a effectué un cursus en sciences et techniques des activités physiques et sportives (c'était le vœu de la personne refusée au baccalauréat) dans différentes options: éducation et motricité (n=2), management du sport (n=1), entraînement sportif (n=2) ainsi qu'un diplôme de préparation physique et une licence professionnelle « *développement social et médiation par le sport* ». Les deux autres ont effectué un parcours en biologie. Les cursus vont jusqu'à l'obtention d'un DEUG (n=1) de la licence (n=4) ou d'une maîtrise (n=3) et se déroulent principalement dans la région des Pays de la Loire (n=5). Le passage par l'étape universitaire constitue donc un passage récurrent dans la trajectoire de formation des responsables.

Expérience de vie, elle est aussi associée à une désillusion quant aux perspectives professionnelles associées au diplôme. En fait, à l'exception des responsables de l'établissement public, pour qui le diplôme universitaire est explicitement un passeport vers le concours du professorat de sport, l'expérience universitaire est celle d'une incertitude professionnelle voire d'une désillusion:

*« J'ai un bac scientifique, j'ai fait deux ans de prépa véto, je suis revenu de ma prépa véto et j'ai fait une fac de bio et puis à la fin de ma fac de bio je me suis dit [que] je savais pas très bien ce que j'allais faire avec ma fac de bio...<sup>108</sup> »*

*« J'ai une licence en biologie. Mais bon: le sport a toujours été au cœur de mes préoccupations. Et puis arrivé à la licence je voulais être chercheur. Au bout du compte pff j'en avais marre de chercher, je voulais trouver!<sup>109</sup> »*

*« Jusqu'en DEUG 2, j'savais même pas quelle licence j'allais faire, quoi. Parce qu'on n'avait pas de spécialisation à l'époque. Et donc ça s'est choisi... J'hésitais un peu jusqu'à la fin. "Éduc' Mot'" me plaisait sur le côté péda mais les débouchés, malheureusement, étaient un peu pourris et "Entraînement", sur tout c'est, voilà, les contenus, plus que, derrière, le*

<sup>108</sup> Responsable pédagogique, BPJEPS AE, organisme associé à un organisme public.

<sup>109</sup> Responsable pédagogique, BPJEPS AGFF, organisme marchand.



*métier quoi<sup>110</sup>»*

*« Au départ j'étais vraiment passionné par la prépa physique. Il n'existait pas du tout de formation universitaire quand moi j'ai démarré, ça n'existait pas du tout, le seul diplôme qui existait c'était un brevet d'état, celui que j'ai passé, et dès qu'ils ont fait les premières formations universitaires, d'ailleurs moi j'ai fait celui-là parce que normalement il devait être homologué en master etc. et puis en fait ça a jamais été homologué: il est même pas inscrit au RNCP ! C'est un diplôme européen de préparateur physique mais bon.. [...] Mais c'est un diplôme, aujourd'hui si t'as pas de diplôme d'État à côté, tu peux pas faire de préparation physique quoi, contre rémunération. C'est une aberration encore! [...] Au bout du compte tu as ton diplôme, diplôme européen, avec mention. Mais si j'avais pas mon diplôme d'État, aujourd'hui je pourrais pas travailler contre rémunération en tout cas en préparation physique ! C'est ça qu'est grave !<sup>111</sup>»*

Les représentations des responsables de formation sont marquées par une expérience tendant à disqualifier l'Université comme univers professionnalisant.

## **b) La croyance dans la valeur des diplômes « Jeunesse et Sports »**

A l'inverse, leurs premières expériences professionnelles sont en lien avec la possession d'un diplôme ou d'un titre du ministère en charge des sports. Sur les 10 responsables ayant effectué ou ayant voulu effectuer un parcours universitaire, 8 possèdent un titre non universitaire. Si l'on considère l'ensemble des responsables pédagogiques (n=16), le chiffre se monte à 15. Ce diplôme, un brevet d'État ou un brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (on compte un seul brevet fédéral dans une spécialité autorisant l'encadrement saisonnier rémunéré), leur a donné droit à l'exercice professionnel dans leur spécialité. Ainsi, hormis les professeurs de sport titulaire du concours, tous ont exploité un temps leur diplôme à des fins professionnelles.

Les représentations très critiques envers le système universitaire peuvent ainsi s'appréhender au travers de la biographie des responsables pédagogiques. Les propos recueillis, exacerbés dans le cadre particulier d'une enquête sur un dispositif dont ils ont intérêt à défendre les caractéristiques, doivent être soumis au filtre des reconstitutions biographiques. Toutefois, on ne peut que constater que ce groupe a pour propriété commune de pouvoir tenir un double langage s'appuyant à la fois sur leur expérience de l'université et de la « filière de formation jeunesse et sports». L'expérience universitaire des responsables leur sert ici de principe de légitimation d'une critique du modèle

<sup>110</sup> Responsable pédagogique, BPJEPS APT, organisme fédéral d'éducation populaire.

<sup>111</sup> Responsable pédagogique, BPJEPS SA, organisme fédéral sportif.

universitaire, présenté comme figure repoussoir, dans un espace polarisé sur le lien entre formation certification et insertion professionnelle. On peut toutefois avancer, à l'instar du double langage tenu par les employeurs sur la valeur des diplômes, fortement critiqué pour leur forme désajustée de préparation professionnelle, mais condition nécessaire à l'accès à des positions enviables au sein des entreprises<sup>112</sup>, leur titre universitaire semble bien constituer une condition nécessaire pour l'accès à la leur position professionnelle de responsable pédagogique.

Le glissement des politiques publiques de «*l'éducation et la formation*» vers «*le diplôme et la certification professionnelle*», actualisé dans l'importance donnée aux compétences acquises plus qu'à leur mode d'acquisition, aura donc conduit l'État à mettre en concurrence deux espaces de diplômes auparavant quasiment irréductibles l'un à l'autre<sup>113</sup>. Bien que l'idée de donner la possibilité aux titulaires du DEUG STAPS d'exercer dans le secteur extrascolaire existait depuis la création du diplôme en 1975<sup>114</sup>, elle fut systématiquement amendée lors des débats préparatoires à la loi «*relative au développement de l'éducation physique et du sport*<sup>115</sup>» au motif d'une différence trop grande entre les deux formations<sup>116</sup>. Masquant la fragilité dont aurait souffert les diplômés «Jeunesse et Sports» face aux titulaires du DEUG, le martellement d'une différence essentielle entre les deux ministères délivrant des diplômes d'encadrement par les promoteurs d'une fermeture de l'accès aux métiers aux titulaires d'un brevet d'État, trouve une résonance particulière trente ans plus tard. La mesure se traduit concrètement comme la mise en concurrence sur le marché du travail des diplômés de la filière universitaire et ceux de la filière jeunesse et sports dans quelques spécialités alors même que leurs conceptions pédagogiques se distinguent. La première empruntant au modèle scolaire tandis que la seconde affiche résolument un modèle professionnaliste. Là encore, les arguments d'une formation trop «*intellectuelle et générale*<sup>117</sup>» pour satisfaire les besoins du marché de l'emploi, manifestent des stratégies de conservation face aux diplômes STAPS et à une position hégémonique du ministère les délivrant. Cette décision sonne comme un renoncement à considérer les formations menant aux

<sup>112</sup> JACQUES Marie-Hélène, NEYRAT Frédéric (2011), «Les entreprises face aux diplômes: l'ambivalence de la posture», in MILLET Mathias, MOREAU Gilles (dir.), *op. cit.*, p.221-234.

<sup>113</sup> Les éducateurs sportifs ont été amenés à encadrer dans le cadre des CAS, en vertu de la loi Mazeaud de 1975 et ce jusqu'en 1984.

<sup>114</sup> Arrêté du 11 avril 1975.

<sup>115</sup> Loi n°75-988 du 29 octobre 1975 dite Mazeaud relative au développement de l'éducation physique et du sport.

<sup>116</sup> Voir à ce propos les débats parlementaires et l'opposition véhémement de Pierre Mazeaud aux amendements proposés tant à l'Assemblée Nationale qu'au Sénat aux séances des 5 juin et 3 octobre 1975.

<sup>117</sup> Document parlementaire. Pierre Mazeaud à l'Assemblée Nationale le 3 octobre 1975.

métiers de l'encadrement physique et sportif comme une prérogative exclusive du ministère en charge des sports. Elle va toutefois contribuer à positionner les formations aux diplômes professionnels contre les formations universitaires et renforcer chez les responsables pédagogiques la croyance en une culture pédagogique professionnaliste.

### **Partie 3 : Une mise en cause de l'intervention des services déconcentrés du ministère**

Après avoir analysé plus généralement la reconfiguration du champ et sa polarisation sur l'emploi dans la partie précédente, celle-ci s'intéressera plus particulièrement aux effets de la transformation du dispositif de formation sur le rôle du ministère en charge des sports, de ses services déconcentrés et des personnels y officiant.

Ce sont ces derniers qui seront au cœur du chapitre cinq. On analysera les changements suscités par l'inscription dans un dispositif de formation professionnelle leur donnant pour principale mission d'habiliter les organismes organisateurs. S'attachant plus particulièrement au faisceau de tâches incombant aux conseillers techniques et pédagogiques des pôles en charge de la formation on montrera que celles-ci se sont modifiées et privilégient le contrôle des organismes au détriment de l'intervention dans la procédure de formation elle-même. Cette situation circonvient au rôle social de personnels fonctionnaires engagés pour leur excellence technique et pédagogique au service de la production d'éducateurs sportifs de qualité et entraîne des résistances face à ce qu'ils considèrent comme une « administratisation » de leur métier.

Les causes de ce transfert tout comme ses effets seront analysés dans le chapitre suivant, qui s'intéressera plus précisément à la façon dont se divise le travail de formation. En comparant les procédures de sélection aux brevets d'État d'éducateur sportif et aux brevets professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport, on montrera que la fonction du ministère et de ses services déconcentrés du ministère s'est fortement réduite. On montrera que l'inscription dans une logique d'ajustement au marché de l'emploi a disqualifié la mise en œuvre d'une procédure homogène de sélection, légitime lorsque le dispositif consistait à produire avant tout un corps d'encadrants disposés à porter une logique socio-éducative du sport. L'imposition d'une procédure homogène de recrutement et l'évaluation de celle-ci par des agents du ministère assurant cette ambition. Dans le dispositif, la fonction ministérielle se circonscrit alors à définir les conditions sportives minimales des candidats, laissant aux organismes le soin de produire les normes de sélection au nom d'une légitimité liée à leur proximité avec le milieu professionnel. Cela aura pour effet de remettre en cause l'homogénéité des procédures de sélection des candidats aux diplômes d'État

**Chapitre 5: Le travail des personnels du  
ministère en charge de la formation: de l'organisation  
au contrôle**

## Introduction

Le dispositif des diplômes professionnels a transformé les finalités de formation en les polarisant sur l'insertion professionnelle, dans une logique professionnaliste. Ce faisant, il a reconfiguré le rôle des services déconcentrés du ministère en déléguant la formation à des organismes privés sur le principe des pratiques de « conventionnement » de la formation professionnelle continue. Il est ainsi attribué aux directeurs régionaux en charge des sports et aux personnels de ses services une *« mission d'habilitation et de certification<sup>1</sup> »*. Cette modification propre au secteur de la formation s'inscrit dans une réforme plus large des institutions du ministère et de ses services déconcentrés dans le cadre de la réforme générale des politiques publiques menée depuis 2007.

Dans le cadre de cette procédure proposant, au terme d'une *« réforme de l'Etat sans précédent<sup>2</sup> »* de *« concentrer l'action des pouvoirs publics sur des objectifs prioritaires »* un des aspects de la restructuration des services de l'État est *« [l']intégration des services déconcentrés de la jeunesse et des sports dans des ensembles plus vastes dans le cadre de la réforme de l'État territorial<sup>3</sup> »* regroupant *« l'ensemble des missions et des services traitant des politiques sociales, ainsi que de la jeunesse, des sports et de la vie associative<sup>4</sup> »*. Les directions régionales de la jeunesse et des sports sont donc fusionnées avec les directions des affaires sanitaires et sociales au sein des *« directions régionales de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale »*. De même, Les missions qui lui sont dévolues se transforment. L'inspecteur général des affaires sociales Pierre-Yves Bocquet, chargé par le premier ministre François Fillon , proposera ainsi la révision *« du dispositif de certification des dispositifs jeunesse et sports afin d'alléger les charges des services déconcentrés<sup>5</sup> »*. Il s'agira notamment de diminuer *« l'importance du temps que consacrent certains services déconcentrés [au processus de formation qui] les placent vis-à-vis des organismes de formation dans une*

1 Circulaire n°DS/DSC2/2010/237 du 5 juillet 2010 relative à la mise en œuvre de la certification et de l'offre de formation professionnelle dans le champ de l'animation et du sport.

2 RGPP: premier rapport d'étape, décembre 2008, disponible sur [www.rgpp.modernisation.gouv.fr](http://www.rgpp.modernisation.gouv.fr) .

3 RGPP: troisième rapport d'étape relatif au ministère de la santé et des sports et du haut commissariat à la jeunesse, février 2010, disponible sur [www.rgpp.modernisation.gouv.fr](http://www.rgpp.modernisation.gouv.fr) .

4 RGPP: premier rapport d'étape, décembre 2008, disponible sur [www.rgpp.modernisation.gouv.fr](http://www.rgpp.modernisation.gouv.fr) .

5 Cet extrait et les suivants sont issus du rapport de l'IGAS réalisé par la commission d'audit dirigée par Pierre-Yves Bocquet à l'intention du comité de suivi de la RGPP.

*situation de co-constructeurs des formations » ou de « ne pas systématiquement composer les jurys avec des fonctionnaires Jeunesse & Sports et [d'en] réduire la taille ».* Il proposera également une polarisation de l'action des agents sur les « *activités de régulation ou de contrôle* ». Formulées au nom de la conformité « *aux principes généraux qui doivent gouverner l'organisation d'un processus de certification en matière de formation* », ces propositions, si elles ne seront pas toutes mises en œuvre, inscrivent la transformation du dispositif de formation et de diplomation aux métiers de l'encadrement sportif, et plus généralement du droit commun de la formation et de la certification professionnelle, dans le cadre plus large d'une recomposition de l'État au profit d'une division technique du travail de formation.

Partant du principe professionaliste donnant à l'État un rôle de « *coordonner les actions [et d'en] contrôler les résultats*<sup>6</sup> », on posera le processus d'habilitation comme une forme particulière d'action publique privilégiant les activités de contrôle de la conformité des organismes à offrir des prestations répondant aux objectifs de la « *politique de formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi de l'État* ». Ces objectifs sont formalisés dans la loi de modernisation sociale puis dans celle relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie<sup>7</sup>. Celles-ci s'appuient sur le principe de la certification professionnelle, « *processus d'attribution de titres sans référence explicite à une action ou un cursus de formation préalable*<sup>8</sup> » comme forme pédagogique légitime. Selon Fabienne Maillard, « *ni le contenu, ni la durée de formation, ni les ambitions intellectuelles des certifications ne comptent, seuls les résultats importent: les compétences et les emplois ciblés, les performances d'insertion*<sup>9</sup> ». L'inscription des diplômes professionnels dans le cadre du répertoire National des Certifications Professionnelles a ainsi minoré les aspects pédagogiques dans l'évaluation de l'habilitation des organismes. Dès lors, le métier des agents de la direction régionale affectés au pôle « professions, formations et certification » se polarise sur l'aide à la constitution et la validation des dossiers d'habilitation proposés par les organismes.

<sup>6</sup> BRUCY Guy (1998), *op. cit.*, p. 56.

<sup>7</sup> Loi n°2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie.

<sup>8</sup> VENEAU Patrick et MAILLARD Dominique (2007), *op. cit.*, p. 135.

<sup>9</sup> MAILLARD Fabienne (2012), « Professionnaliser les diplômes et certifier tous les individus : une stratégie française indiscutable ? », *Carrefours de l'éducation*, n° 34, p. 29-44.



L'enjeu sera en effet ici de montrer que l'inscription du dispositif de formation dans le cadre de la loi de modernisation sociale de 2002, en droite ligne de recomposition des services d'État sur la formation, polarise l'action des fonctionnaires sur les tâches de régulation et de contrôle d'instances privées auxquelles est déléguée « *[l']activité de formation elle-même<sup>10</sup>* ». Il s'agira donc d'une part d'éclairer l'évolution que ces transformations structurelles ont sur l'activité des conseillers techniques et pédagogiques officiant au sein du pôle « *Professions, formations et certification* », d'autre part d'opérer un « *examen critique de ces évolutions* » en en saisissant les effets sur les représentations qu'il se font de leur métier et les ajustements auxquels ils procèdent. Les travaux portant sur la fonction publique d'État ou territoriale font l'objet d'une littérature particulièrement fournie depuis que les objectifs d'une réforme de l'État, actualisée par la Loi organique relative aux lois de finance de 2004, et les mises en œuvre de la réforme générale des politiques publiques engagée en 2007, ont profondément transformé leur « *rôle social<sup>11</sup>* » et la perception qu'ils se font de leur métier et de ses spécificités<sup>12</sup>. L'analyse produite ici entend constituer une proposition s'inscrivant dans ce cadre d'interprétation à partir du cas des agents des services déconcentrés du ministère en charge des sports. La transformation du métier de conseiller technique pédagogique s'intégrant dans une transformation plus large des métiers de la fonction publique basé sur « *le modèle de la compétence technique* », dans lequel la référence « *au domaine d'activité* » autorise une certaine autonomie vis à vis des règles qu'ils sont moins enclins à subir en permanence<sup>13</sup>.

Les politiques publiques ne sont « *pas seulement l'application plus ou moins fidèle d'orientations politiques préexistantes<sup>14</sup>* » définies par le haut. Les travaux d'ethnographie critique de l'action publique, qui s'intéressent aux acteurs en charge de

<sup>10</sup> *Ibidem*.

<sup>11</sup> HUGHES Everett (1996), *op.cit.*

<sup>12</sup> DE SINGLY François, THÉLOT Claude (1988), *op. cit.*

<sup>13</sup> Ce modèle s'oppose au modèle bureaucratique « *qui obéit à une logique de stricte délimitation et hiérarchisation des tâches, de l'autorité, des responsabilités, et renvoie à l'univers impersonnel de la règle, univers cloisonné, de faible autonomie et de marges de manœuvre limitées* ». Voir LINHART Danièle, BERTAUX-WIAME Isabelle, DESCOLONGES Michèle, DIVERT Nicolas, LEDUC Sacha, MAUCHAMP Nelly (2006), *Les différents visages de la modernisation du service public; Enquête sociologique sur les valeurs des agents de la fonction publique du Nord*, ministère de la fonction publique, La Documentation Française.

<sup>14</sup> DUBOIS Vincent (2012), « Ethnographier l'action publique. Les transformations de l'État social au prisme de l'enquête de terrain », *Gouvernement et action publique*, n°1, p. 83-101.

les mettre en œuvre, montrent que les agents de l'État et leurs intermédiaires sont « *parties prenantes du processus continu de fabrication de l'action publique dans lequel elles peuvent jouer un rôle décisif<sup>15</sup>* » au regard de leurs dispositions et de leur position dans l'espace considéré. L'ambition d'une ethnographie critique de l'action publique nécessitera d'analyser précisément la façon dont les agents de la direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale se saisissent de ce nouveau dispositif. Il s'agira de situer l'ensemble de normes édictées par la délégation à l'emploi et à la formation à l'intention des conseillers techniques et pédagogiques et des directeurs régionaux. Leur explicitation se fera au travers de l'analyse des documents bureaucratiques: instructions et circulaires, documents édictés par la délégation à l'emploi et à la formation. Une enquête par entretien menée auprès de trois conseillers techniques pédagogiques sur les sept que compte le pôle « professions, formations et certification », ainsi qu'une observation lors d'un stage de formation des responsables pédagogiques animé par cinq d'entre eux, servira de matériau support à l'analyse de leurs pratiques professionnelles. Une monographie de la direction, ainsi qu'un entretien réalisé auprès du responsable du pôle, viendront étayer le travail.

A la direction régionale des Pays de Loire, la mission d'habilitier les formations et donc les protocoles de certification, est suivie par sept professeurs de sport, conseillers techniques et pédagogiques, qui se partagent les spécialités de chaque diplôme. Ce type de mission de contrôle et de suivi des organismes prend une part importante de leur service au sein de la DRJSCS.

On montrera, dans un premier temps, que l'action conjointe de la RGPP et de la transformation du dispositif de formation ont changé le faisceau de tâches des conseillers techniques et pédagogiques. On s'attachera à dégager leur participation effective au *proces* de formation ainsi que les nouvelles missions d'accompagnement pédagogique qui leur incombent. Il s'agira, dans un second temps, de montrer en quoi ces transformations dévoient le rôle social pédagogique que les conseillers entendent donner à leur métier, puis les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour le conserver dans une configuration qui leur ôte toute légitimité.

15 *Ibidem*.

## 1. Entre contrôle et suivi : le métier de conseiller technique et pédagogique

Le dispositif des brevets d'État d'éducateur sportif avait été conçu, on l'a pu voir dans la première partie de ce travail, comme un service public de formation organisé par les agents du ministère en charge des sports. Dans le cadre de la validation de compétences puis à partir de la généralisation de leur préparation sous forme de « contrôle continu<sup>16</sup> » ou en « unités de formation<sup>17</sup> [...] organisés par un établissement ou service relevant du ministère de la jeunesse et des sports<sup>18</sup> », les agents des services déconcentrés, directions départementales et régionales de la jeunesse et des sports, sont sollicités. Le directeur régional est en charge de « l'organisation des enseignements et des examens qui conduisent à la délivrance des diplômes d'État dans le secteur de la jeunesse et des sports<sup>19</sup> ». L'intervention des agents dans le processus de formation peut alors constituer une des tâches principales de certains conseillers techniques et pédagogiques, affectés dans les services déconcentrés, dans la préparation de la partie commune, dont ils ont le monopole, mais aussi des parties spécifiques. Le remplacement des brevets d'État par des diplômes professionnels va opérer une transformation dans les tâches de formation. En premier lieu, la déconcentration du processus de formation va engendrer une nouvelle division technique entre eux et les organismes de formation. Le ministère va, en effet, déléguer aux organismes les tâches de formation et de validation des compétences et recentrer les tâches des conseillers sur la régulation de l'espace de l'offre en donnant pour mission aux directions régionales d'habilitier les opérateurs de formation. Ce changement va avoir pour effet de réduire l'intervention des agents. En outre, la mise en œuvre de cette délégation fera l'objet d'un accompagnement des organismes à la constitution du dossier et de la formation.

L'enjeu ethnographique sera ici de montrer comment s'actualise ce nouveau faisceau de tâches dans l'activité du conseiller et les compétences que cela mobilise. On distinguera d'une part, les activités liées au processus de formation, caractérisé par des formes de « contrôle de conformité » dans la sélection, la formation elle-même et la validation des compétences et, d'autre part, les tâches « [d']accompagnement

16 Arrêté du 13 août 1985.

17 Arrêté du 18 février 1986.

18 *Ibidem*.

19 Décret 86-689 du 17 mars 1986 relatifs à l'organisation des services extérieurs et des établissements publics relevant du ministère de la jeunesse et des sports.

pédagogique <sup>20</sup>» caractérisées par un réinvestissement possible de compétences pédagogiques par les agents.

## **1.1 Les tâches d'intervention**

Une partie des tâches des agents conseillers techniques et pédagogiques de la direction régionale consiste en une intervention directe dans le process de formation. Ces tâches concernent deux moments distincts: la sélection des stagiaires à l'entrée en formation d'une part, la validation de leur compétences à l'issue de la formation d'autre part. Confiées à des professeurs de sport *« selon leur spécialité techniques et pédagogiques <sup>21</sup> »*, ces tâches ne sollicitent pourtant pas directement ce type de compétences. Leur rôle lors des tests de sélection consiste en effet à vérifier la conformité des tests d'exigence préalables à l'entrée en formation, épreuve définie par règlement par le ministère. Lors de la procédure de validation des compétences, ils occupent la position de président du jury régional en lieu et place du directeur régional, au nom duquel ils agissent et ont la charge de valider les certifications opérées par les organismes.

### **1.1.1 Un contrôle de conformité des tests d'exigences préalables**

La mise en œuvre du dispositif des diplômes professionnels, a vu se transformer la forme du monopole de l'État sur la sélection des candidats. Dans le dispositif des brevets d'État d'éducateur sportif, *« les modalités d'organisation des épreuves de sélection [étaient] fixées par le chef de service ou d'établissement concerné <sup>22</sup> »*, celui-ci *« relevant du ministre chargé des sports »* dans le cas de préparation sous forme de *« contrôle continu de connaissances, ou organisée[s] sous forme d'une épreuve physique d'évaluation de niveau par un service ou un établissement relevant du ministère chargé des sports, sous la responsabilité du directeur régional de la jeunesse*

20 Circulaire n°DS/DSC2/2010/237 du 5 juillet 2010 relative à la mise en œuvre de la certification et de l'offre de formation professionnelle dans le champ de l'animation et du sport

21 Instruction 93-063 du 23 mars 1993, document de la direction de l'administration centrale du ministère de la jeunesse et des sports.

22 Arrêté du 13 août 1985

*et des sports*<sup>23</sup>» en unités de formation. Dans l'arrêté de 2002 portant réglementation des BPJEPS, la sélection est déléguée aux organismes de formation, qui doivent préciser dans le dossier d'habilitation « *le dispositif d'organisation des modalités de sélection des candidats conformes aux exigences préalables à l'entrée en formation figurant dans l'arrêté de spécialité [et] les modalités d'organisation du positionnement*<sup>24</sup>».

D'une organisation par les services du ministère déconcentrés en région, les directions régionales, la sélection est ainsi déléguée à des organismes privés de formation, ou aux CREPS, sous le contrôle des conseillers techniques et pédagogiques des pôles en charge de la formation. Il faut en fait différencier deux types d'épreuves différemment investies par les conseillers : celles relevant des tests d'exigences préalables à l'entrée en formation et les épreuves de sélection des organismes. Les premières, définies par les arrêtés de spécialité sont communes à tous les organismes et propres à chaque spécialité. Les secondes sont construites et organisées par l'organisme et lui sont propres. Leurs modalités d'organisation figurent sur le dossier d'habilitation et doivent être toutefois validées par le jury régional présidé par le directeur régional de la jeunesse et des sports.

La délégation donnée par le ministre, par son représentant en région, implique toutefois une certaine autonomie des organismes dans le déroulement des épreuves et la mise en œuvre de leur processus de sélection. Si la mise en œuvre des exigences préalables à l'entrée en formation fait l'objet, dans la région des Pays de Loire, d'une présence active des conseillers techniques pédagogiques référents de la spécialité, les épreuves du test de sélection sont laissées à la discrétion des organismes. Ainsi le rôle des conseillers se circonscrit aux tests d'exigence préalable situés en amont des sélections d'organismes. Il s'agit de veiller à ce que les « *modalités de passation* » et les « *groupes d'évaluateurs* » correspondent effectivement à ce qui figure dans le dossier. L'exemple développé ci-après à partir de notes de terrain, effectuées lors d'une observation des tests de sélection pour une formation au BPJEPS activités équestres dans un organisme privé partenaire du CREPS des pays de la Loire, montre le rôle d'observateur/ contrôleur des conseillers :

23 Arrêté du 18 février 1986

24 Arrêté du 18 avril 2002 portant organisation du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport délivré par le ministère de la jeunesse et des sports

Après que F, le responsable pédagogique, a effectué la réunion de présentation de la journée auprès des candidats, je me rapproche du bar situé dans un coin de la salle de pause du centre équestre. Les examinateurs s'y trouvent, qui prennent un café en discutant.. F discute avec l'un d'eux, qui n'en est pas un en fait et s'avère être un agent de la direction régionale de la jeunesse et des sport (DRJSCS). Leur relation semble cordiale. D'allure décontractée, cheveux légèrement longs, veste polaire, jeans et chaussures de randonnée. Il ne se présente pas tout de suite mais le fait quand je lui parle de la raison de ma présence: « *Je travaille sur les formations BPJEPS* ». Il me dit que mon travail pourrait « *les intéresser* » (à la DRJSCS). Il se présente comme le « *responsable des jurys des BPJEPS AE et sport collectifs* » dans la région. Il est chargé d'une part d'instruire les dossiers d'habilitation, et d'autre part de vérifier que les organismes de formation se conforment à ce qu'ils disent dans les dossiers à propos des modes de sélection et de certification. Il est donc présent à tous les TEP (pour Tests d'Exigence Préalable) pour vérifier que l'organisation assurant l'équité entre les candidats est respectée. Il le justifie devant F, en insistant sur le fait qu'il s'agit avant tout d'éviter tout recours juridique de la part des candidats qui pourraient se sentir lésés (Il me dira que certains avocats se sont spécialisés dans le traitement de ce type de recours). Il lui est arrivé de reprendre des dossiers d'organismes, quand il est arrivé au pôle professions-formations-certification de la DRJSCS, et qu'il a pris la responsabilité du secteur des activités équestres, dont les TEP se déroulaient « *n'importe comment* »: « *Je me souviens d'un candidat qui n'avait pas d'éperons ou de gants* ». Il juge d'ailleurs l'attitude de certains candidats qui « *viennent sans se préparer* », ce qu'il considère comme « *typique d'un comportement pas pro* ». Il me dit qu'il n'intervient pas toutefois sur le côté technique spécifiquement mais uniquement sur l'aspect réglementaire. Les tests sont définis en annexes des arrêtés de spécialité de manière très précise et son rôle est de veiller au respect des textes. Il me redira plus tard que la direction régionale n'intervient pas sur le côté pédagogique de la formation dont elle délègue l'organisation aux organismes mais qu'elle en vérifie la conformité aux textes et au dossier.<sup>25</sup>

Cet extrait permet de noter en premier lieu le rôle de « contrôleur » dont sont investis les agents des services déconcentrés du ministère en ce qui concerne les TEP. Ils procèdent d'ailleurs à une vérification du protocole des tests avec le responsable pédagogique de la formation. Durant les épreuves, notamment durant l'épreuve de « *longes ou de longues rênes* », il se tiendra juste derrière un des jurys constitué dudit responsable et d'un des moniteurs d'équitation du centre. Il restera ainsi pendant le passage de plusieurs candidats, veillant au « *respect de l'équité* » dans le jugement, bien qu'il ne soit pas lui-même un spécialiste du secteur équin. Sa pratique s'inscrit donc pleinement dans le cadre d'une expertise de type « bureaucratique »: il ne met pas à contribution ses compétences pédagogiques et techniques mais son statut d'agent de l'État. Il s'agit en outre de veiller à ce que la délégation accordée aux organismes, celle concernant la gestion des Parcours de Formation destinée « *dans le cadre de la*

25 Notes de terrain du 16 juin 2014, observation des TEP du BPJEPS activités équestres, organisme public/privé

*modernisation de l'État et de la refonte des diplômes du Ministère de la Santé, de la Jeunesse et des Sports [...] à gérer l'ensemble des procédures administratives liées [au BPJEPS]<sup>26</sup>»* notamment, soit pleinement respectée.

L'extrait montre également une situation paradoxale, celle d'un «conseiller technique et pédagogique» auquel il est interdit justement toute intervention sur le «côté technique» ou le «côté pédagogique», et par ailleurs, comment, celle-ci est reconstruite à partir d'un mode de justification « civique ». Ainsi le « contrôle » et la « vérification », activités perçues comme négatives, se voient attribuer les vertus d'un garde-fou juridique face à des candidats sans scrupules, ré-ajustant ainsi les pratiques avec le rôle social pédagogique que les agents attribuent à leur métier.

### **1.1.2 Un contrôle de conformité des protocoles de certification et des résultats**

La procédure d'habilitation accorde une importance particulière au processus de certification des stagiaires. La délégation de l'organisation des épreuves de validation des compétences, à des organismes publics ou privés, a généré un ensemble de contraintes de ces derniers à l'encontre de la direction régionale, ensemble qui porte la marque d'une nouvelle forme de monopole de l'État. Le dispositif de contrôle du mandat prend la forme, notamment, d'une délégation partielle de la validation des compétences des stagiaires comprenant la définition des épreuves, leur organisation ainsi que leur déroulement. Ce support de la pensée d'État s'est accompagné d'un ensemble de consignes diffusant un modèle de *modus operandi* émanant du ministère en charge des sports, à destination des agents de la direction régionale ou des responsables pédagogiques des organismes.

26 «BPJEPS Guide organisme de formation», document du ministère de la santé, de la jeunesse et des sports Version 1.060 édité le 10/12/2008

## a) Une délégation de la certification aux organismes

En octobre 2002, alors que paraît la première instruction relative aux modalités de mise en œuvre du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport<sup>27</sup>, adressée *«pour attribution aux directeurs régionaux et départementaux de la jeunesse, des sports et des loisirs; pour information aux directeurs départementaux de la jeunesse, des sports et des loisirs et aux directeurs des établissements»<sup>28</sup>*, la délégation à l'emploi et aux formations, dirigée par Hervé Savy, produit un *« guide méthodologique à l'usage des formateurs»<sup>29</sup>*. Celui-ci détaille les attentes du ministère concernant l'organisation des épreuves menant à la validation du diplôme, sorte de *Vade Mecum* à destination des responsables pédagogiques des organismes de formation.

L'instruction du 11 octobre 2002 revient sur la procédure d'habilitation des organismes de formation et offre un aperçu du rôle des DR dans cette habilitation. Le document donne des directives relatives aux *«modalités de l'habilitation des organismes de formation préparant au brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport par la voie des unités capitalisables [ainsi que des] recommandations pour le bon déroulement des sessions des jurys»* et déroule *« les éléments exigibles dans le dossier d'habilitation»*. Le troisième point abordé dans l'habilitation des organismes concerne *« le processus d'évaluation certificative»*. Celui-ci doit comporter le *« déroulement des situations d'évaluation certificative»*, *« la nature de la situation d'évaluation pour chaque unité capitalisable»*, *« le calendrier des nouvelles situations d'évaluation proposées aux personnes ayant échoué aux épreuves»*. Le document précise, en outre, aux directeurs régionaux qu'une *« attention particulière [est] portée à la juste répartition des évaluations au cours du cycle de formation, de façon à éviter des conditions de type examen final comme tout éparpillement excessif»*.

27 Instruction n° 02 170 js du 11 octobre 2002 relative aux modalités de mise en œuvre du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport.

28 *Ibidem*.

29 *« Le BPJEPS : guide méthodologique à l'usage des formateurs »* (2002), *op. cit.*



## b) Présider le jury régional

L'instruction rappelle aussi que le directeur régional de la jeunesse et des sports constitue le jury<sup>30</sup> dont la mission consiste à « *[veiller] au bon déroulement de l'évaluation certificative dans toutes ses étapes* ». Il est ainsi chargé de valider le « *processus d'évaluation certificative* ». En amont de la situation d'évaluation, il a pour rôle « *d'agréer les situations d'évaluation certificative avant leur administration* », « *le calendrier des épreuves* », le « *type d'épreuve prévue pour chaque unité capitalisable [,] les objectifs et capacités évaluées [pour chaque UC,] les conditions de réalisation, le niveau d'exigence et les critères d'évaluation retenus* ». Les exigences de la DRJSCS envers les organismes de formation sont ainsi relativement précises et contraignantes, tant au niveau de l'organisation des épreuves que dans la teneur de l'évaluation.

La composition du jury est fixée réglementairement. Elle s'est transformée depuis l'apparition des diplômes professionnels. Une instruction de 2003<sup>31</sup> précise qu'un « *fonctionnaire de catégorie A nommé par le directeur* » tient le rôle de président et que ses membres en sont « *à parts égales* » des « *formateurs et cadres techniques dont la moitié au moins sont des agents de l'état.* » ainsi que des « *professionnels du secteur d'activité, à parité employeurs et salariés désignés sur proposition des organisations représentatives, sauf dispositions particulières prévues par l'arrêté de création de la spécialité* ». Un décret de 2012<sup>32</sup> est venu modifier cette composition qui « *assouplit la règle imposant une composition à parts égales de formateurs et de professionnels* » indiquant, que « *les professionnels représenteront [dorénavant] de 25 % à 50 % des effectifs du jury.*<sup>33</sup> ».

Au sein de la direction régionale des Pays de la Loire, le président du jury est le conseiller technique pédagogique référent de la spécialité. Le directeur lui délègue la mission de composer le jury. Celui-ci est recruté parmi les réseaux de relation du président. Il comprend notamment de personnes impliquées dans les organismes de

30 Article 10 du décret du 31 août 2002 et titre VI de l'arrêté du 18 avril 2002.

31 Instruction n°03-142 JS relatif à la composition des jurys du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport.

32 Décret n° 2012-164 du 1er février 2012 relatif au brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport

33 *Ibidem*.

formation. Le jury en « Activités Physiques pour Tous » accueillait, en 2015, le coordonnateur pédagogique d'un organisme de formation affilié à une fédération d'éducation populaire et la responsable pédagogique d'un organisme public de formation) ou de propriétaires de structures (dans la spécialité « Activités Équestres » notamment).

Le jury régional était, à l'origine, composé pour une formation. Il y avait ainsi autant de jurys composés que de formations, soit une trentaine (chiffres de 2013 à partir des formations habilitées dans les Pays de Loire). Le législateur, face aux difficultés rencontrées par les présidents pour réunir les jurys dans un premier temps, puis pour les recruter dans un second temps, a changé quelque peu les règles en la matière: une instruction adressée aux directeurs régionaux<sup>34</sup> modifie la durée des habilitations décernées aux organismes dans le cadre d'une simplification « *[inscrite] dans le cadre de la révision générale des politiques publiques* » et visant une « *suppression de procédures jugées inutiles ou coûteuses* ». Celle-ci « *sera prononcée, sauf avis motivé du directeur régional, non plus pour une seule session de formation dont la durée varie selon le cas de six à vingt-quatre mois, mais pour x sessions dans la limite de trois années* ». De plus, le « *jury régional sera institué par spécialité du BPJEPS et non plus par formation comme c'est le cas actuellement. Un même jury pourra donc valider des épreuves de certification de plusieurs formations délivrées dans la même spécialité* ». Cette décision «  *vise à réduire d'une part, le travail d'instruction des demandes par les services déconcentrés et d'autre part, le travail des organismes de formation qui n'auront plus à renouveler chaque année leur demande d'habilitation*<sup>35</sup> ». Il s'agit en fait de réduire la tâche des jurys et le nombre de jury convoqué en leur permettant de mutualiser les temps de réunions. De l'avis d'un des conseillers techniques et pédagogiques, il était difficile de trouver des personnes prêtes à se déplacer à chaque nouvelle habilitation, s'agissant des professionnels plus particulièrement<sup>36</sup>. Le jury est également habilité à valider les résultats des certificats de spécialisation ou de titres en lien avec le BPJEPS de la spécialité.

34 Instruction n°DS/DSC2/2012/130 du 23 mars 2012 relative aux modalités de mise en œuvre du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport.

35 *Ibidem*.

36 Entretien informel réalisé lors du stage MUC auprès du référent des formations au BPJEPS animation socio-culturelle. Octobre 2014.

Le jury se réunit une première fois<sup>37</sup> pour valider l'habilitation de l'organisme de formation à partir de l'examen du dossier fourni par le responsable pédagogique. Il se réunit ensuite après les épreuves de certification pour valider les résultats et proposer la validation au directeur régional. Nous n'avons pas eu accès à ces réunions du jury, les informations sur leur déroulement proviennent des propos recueillis en entretien auprès des responsables pédagogiques, des conseillers techniques pédagogiques et de documents indigènes informatifs à l'usage des responsables pédagogiques. Il ne s'agira donc pas ici de produire une description des jurys tels qu'ils se déroulent *in situ* mais d'insister sur le rôle social qu'ils entendent jouer. Ces informations suffisent néanmoins à rendre compte du contrôle, fait au nom de l'État par le jury, sur la procédure de certification et de son importance dans l'habilitation, partie intégrante du mandat donné aux organismes par l'État dans la validation des compétences des candidats. Ainsi, le premier jury, ou jury d'habilitation, procède de manière à mesurer la conformité des pratiques des responsables de formation aux modèles de la certification professionnelle: la référence aux référentiels et aux outils construits par les services du ministère, tels que le modèle de grille de certification. Le jury de résultat est une manière *a posteriori* de contrôler que les organismes mandataires ont respecté la conformité de leur engagement. Les outils à disposition du jury pour évaluer la valeur du protocole de certification nous donnent à penser que ce contrôle est, avant tout, une vérification de conformité, plus qu'une évaluation à l'aune de critères relatifs aux qualités particulières des jurés ou de leur jugement. Dans la région des Pays de Loire, les réunions de jury ou « premier jury » ont lieu à la direction régionale. Il se réunit sur convocation du conseiller technique référent de la spécialité qui le préside. Alors que les réunions se faisaient en fonction du calendrier des organismes de formation jusqu'en 2012, il est constitué depuis par le président du jury<sup>38</sup>:

Je vous rappelle que par les articles A 212-20 et A 212-20-1 vous avez maintenant la maîtrise du calendrier des habilitations. Cette disposition vous permet de fixer le calendrier des campagnes d'habilitation en fonction des nécessités d'organisation de votre service, des calendriers retenus par les financeurs de votre ressort géographique, etc., et les modalités de dépôt des dossiers (dématérialisés ou, sinon, le nombre

37 Un relevé de conclusion d'une réunion « [d']harmonisation des procédures de gestion du BPJEPS dans les Pays de la Loire » entre les organismes et la direction régionale, suggère « une à trois réunions de jury par an ». réunion en date du 27 avril 2009 à la DRDJS de Nantes.

38 Au regard de l'article A-212-20 du code du sport:

d'exemplaires attendus, etc.). Afin de réguler au mieux la gestion des habilitations à délivrer, vous pouvez mettre en place une ou plusieurs campagnes d'habilitation par an.<sup>39</sup>

L'essentiel de la discussion porte sur le dossier d'habilitation transmis au jury un mois avant la convocation et qui comporte les grilles de certification, le protocole des épreuves de certification, la liste des évaluateurs, les dates des épreuves etc. Elle se déroule en présence du responsable pédagogique de formation. Les jurés se mettent d'accord à propos « *des incontournables (cœur du métier) présentés par l'OF à partir du référentiel professionnel et de la fiche du répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), avant l'étude et la validation des grilles de certification*<sup>40</sup> ». Ils étudient ensuite les grilles de certification, construites à partir d'un modèle proposé aux organismes sur le site de la direction régionale, et les valident en même temps que les dates de certification. Le jury informe le responsable, dans le cas où des documents s'avéreraient incomplets ou manquants (dans le cas d'une grille d'évaluation à modifier par exemple), qui doit les renvoyer et valider la formation sur le logiciel de « gestion des parcours de formation », désormais inscrite sur le calendrier national des formations professionnelles. « *Un numéro d'habilitation par cycle de formation est [alors] donné automatiquement par l'application lorsque l'habilitation est prononcée*<sup>41</sup> ».

La seconde réunion du jury intervient à l'issue des épreuves de certification. Calquée sur le calendrier de l'organisme avant 2012, sa date est fixée depuis 2012 par le président du jury régional. Il est précisé aux organismes que « *Les résultats des UC sont validés lors d'une seule réunion de jury, à la fin de chaque formation, (quel que soit le nombre d'UC validées) sauf dans le cas de situations particulières précises*<sup>42</sup> ». Le document, édité par la délégation à l'emploi et à la formation en direction des responsables pédagogiques et des formateurs, permet de mettre au clair les attentes de l'État en matière de validation des compétences des candidats au BPJEPS. Le rôle de ce jury est « *de valider les résultats individuels dans le respect des situations d'évaluation certificative agréées*<sup>43</sup> ».

39 Instruction n°DS/DSC2/2012/130 du 23 mars 2012 relative aux modalités de mise en œuvre du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport.

40 « Harmonisation des procédures de gestion du BPJEPS dans les Pays de la Loire », *op. cit.*

41 « Harmonisation des procédures de gestion du BPJEPS dans les Pays de la Loire », *op. cit.*

42 « Harmonisation des procédures de gestion du BPJEPS dans les Pays de la Loire », *op. cit.*

43 Article 17 de l'arrêté du 18 avril 2002

Les conseillers référents peuvent aussi participer à la validation « *des UC communes ou observateurs des autres UC<sup>44</sup>* ». Cette situation, assez marginale, est considérée par ce conseiller référent comme vecteur d'aide aux responsables pédagogiques pour améliorer la qualité de leur formation:

*« M: Après on s'en rend compte un petit peu, quand on va sur les épreuves certificatives, en disant: mais attendez ils ont vu ça? Ou, voilà, et là on dit : bah si il faudrait qu'ils voient ça!*

*F-Alors en jury observateur?*

*M: ou évaluateur!*

*C: oui parce que quand ils passent le candidat des fois on se dit : là y'a trois candidats de suite qui sont pas capables de me parler de...moi je l'ai vu hein, je l'ai vécu.*

*M: Moi j'ai eu un souci par exemple: déclaration de stagiaire, l'OF avait dit: "Vous faites votre déclaration sur votre lieu de résidence". On a dit: "Ben non, c'est sur le lieu de l'alternance quoi, ils sont stagiaires dans cette structure." Des petites erreurs comme ça qu'il faut détecter et euh, les conseiller. Donc après je leur avais envoyé le dossier je leur avais montré et ainsi de suite. »*

Le rôle des conseillers dans la situation de validation des compétences consiste donc à contrôler le process de certification plus qu'à y participer. Qu'il s'agisse de constituer le jury, de le présider lors des situations de validation des protocoles ou des certifications, leurs compétences techniques et pédagogiques sont rarement sollicitées. Seule la participation aux jurys de certification vient mettre à contribution des aspects centraux de leur métier.

Les contraintes réglementaires du dispositif de formation aux diplômes professionnels ont ainsi minimisé les possibilités d'intervention des agents de la direction régionale sur la définition ou l'organisation de la formation. Présents sur les tests d'exigences préalables, admis dans l'entreprise de validation des compétences communes à toutes les spécialités, leur intervention consiste avant tout à se positionner en contrôleur des pratiques déléguées aux organismes de formation. Cette fonction engage toutefois, avant tout, leur statut d'agent de l'État dans une logique bureaucratique tendant à inhiber une identité professionnelle fondée sur une expertise technico-pédagogique, au profit de « *l'univers impersonnel de la règle, univers cloisonné, de faible autonomie et de marges de manœuvre limitées* », décrites par Danièle Linhart à propos des

<sup>44</sup> « *Guide destiné aux jurés des BPJEPS* », document de la Direction régionale de la jeunesse et des sports des Pays de la Loire. Document sans valeur juridique.

rectorats ou des préfectures<sup>45</sup>. Cette réduction des possibilités d'intervention ne constitue qu'un des aspects de leur travail, qui comprend aussi un accompagnement des organismes dans la construction de leur dossier.

## 1.2 L'accompagnement pédagogique

L'accompagnement pédagogique fait partie de la mission « habilitation » des conseillers techniques et pédagogiques et concerne le « *suivi et le contrôle de l'offre de formation* ». Elle se situe en amont d'une première habilitation mais fait aussi suite aux premières sessions de formation et porte sur « *l'adéquation de l'offre de formation aux besoins, la qualité des formations [et] la crédibilité des certifications*<sup>46</sup> ». Il s'agit, dans le mandat donné par la délégation à l'emploi et à la formation du ministère<sup>47</sup> aux directeurs régionaux, de mobiliser « *les compétences des personnels techniques et pédagogiques* », afin « *d'apporter toute l'assistance technique et pédagogique nécessaire à une amélioration de la qualité des formations dont la finalité demeure l'insertion professionnelle d'animateurs et d'éducateurs sportifs et socio-éducatifs qualifiés et compétents* ». Les missions concernent en priorité des actions de contrôle : contrôle financier, contrôle du « *respect des engagements pris dans l'habilitation* » en cas « *d'anomalies graves constatées dans la mise en œuvre de cette formation ou du dispositif d'évaluation* » en mettant en place des veilles sur le « *contrôle de la conformité de l'organisation pédagogique* ». Un second volet concerne le « *conseil et l'expertise* ». Sur le principe qu'il ne suffit pas de pallier aux dysfonctionnements mais « *qu'il est nécessaire également d'intervenir sur la qualité des formations* », les conseillers doivent ainsi « *développer l'accompagnement pédagogique* », la formation des formateurs et des tuteurs notamment, et d'un accompagnement « *au fil de l'eau* ».

Prioritairement considérées comme des missions de contrôle par le ministère, elles sont envisagées par les conseillers comme une aide pédagogique apportée aux organismes, en conformité avec le rôle social qu'ils ont de leur métier et leur conception du service public. Dans les pratiques des conseillers techniques et pédagogiques du pôle

45 LINHART Danièle, BERTAUX-WIAME Isabelle, DESCOLONGES Michèle, DIVERT Nicolas, LEDUC Sacha, MAUCHAMP Nelly (2006), *op. cit.*, p.26- 35.

46 Circulaire n°DS/DSC2/2010/237 du 5 juillet 2010, *op. cit.*

47 Celle-ci a été transformée en 2010 en sous-direction de l'emploi et des formations.

« professions, formations, certification » de la direction régionale des Pays de la Loire, cet accompagnement prend différentes formes et consiste en une aide individuelle ou collective apportée aux organismes dans l'organisation de leur formation afin de faciliter le processus d'habilitation.

Le texte de loi et ses différents textes d'application vont dans le sens d'une autonomie des organismes dans le choix des contenus de formation. Un document édité conjointement par le ministère des sports et le ministère de l'Éducation Nationale et de la recherche et « *fruit d'un travail de la délégation à l'emploi et aux formations (bureau des métiers, des diplômes et des qualifications) et du groupe méthodologique national (GMN)*<sup>48</sup> » éclaire, dans son avant-propos signé du délégué à l'emploi et à la formation Hervé Savy, sur cette liberté d'action laissée aux formateurs. Revenant sur les principes du nouveau dispositif de formation, il affirme que celui-ci « *est maintenant une partie constitutive à part entière du système national de formation professionnelle, ce qui permet, outre l'adaptation des parcours de formation aux projets et acquis des stagiaires, l'expression de la créativité pédagogique des formateurs.*<sup>49</sup> ». L'expression de cette « *créativité pédagogique* » demeure toutefois astreinte à un modèle de construction des contenus et de leur évaluation bien défini. Qu'il s'agisse de la logique dans laquelle s'inscrivent les formations aux diplômes professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport, ou des rôles sociaux attribués à leurs protagonistes principaux (le stagiaire, le formateur, le tuteur), la grille de lecture que la délégation à l'emploi et à la formation et le groupe méthodologique national proposent aux responsables pédagogiques s'appuie sur une conception intégrative<sup>50</sup>. Partir des « *situations de travail* » pour développer des « *capacités* » en vue d'acquérir des « *compétences* », porter le stagiaire à adopter une démarche active « *d'apprentissage* » et se départir d'une logique de « *transmission des savoirs* ». Le vocabulaire utilisé par les promoteurs étatiques de la formation aux métiers de l'encadrement sportif rejoint le langage commun des nouvelles formes de formations professionnelles<sup>51</sup> « *où le rapport au savoir passe d'abord par l'apprenant, perçu comme l'acteur principal de sa*

48 « *Le BPJEPS : guide méthodologique à l'usage des formateurs* » (2002), *op. cit.*

49 « *Le BPJEPS : guide méthodologique à l'usage des formateurs* » (2002), *op. cit.*

50 WITTORSKI Richard (2008), « Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés », *Formation emploi*, n°101.p.115.

51 ASTOLFI Pierre (2003), « *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers* », Paris, ESF.

*formation, capable de saisir des opportunités d'apprentissage pour se construire<sup>52</sup>».*

Les fonctions éducatives du guide édité par la délégation entrent, selon nous, dans le cadre des outils participant d'un effet d'imposition d'une pensée d'État très structurée, autour d'une carrure stricte, comme on dirait en musique, alors même que le dispositif, tel qu'il se présente proclame une *expression de la créativité pédagogique des formateurs<sup>53</sup>*».

### **1.2.1 Pratiques d'accompagnement**

On utilisera ici le terme d' « *accompagnement pédagogique* » comme une catégorie indigène utilisée par les conseillers de la direction régionale, au même titre que d'autres expressions telles que celle « *d'aide pédagogique* ». La catégorisation des tâches de cet accompagnement pédagogique résulte aussi d'un principe de division adopté par eux lors des entretiens. Ils différencient ainsi l'aide au montage du dossier d'habilitation des autres actions plus collectives.

#### **a) L'aide au montage du dossier d'habilitation**

Elle consiste tout d'abord en un accompagnement à la constitution du dossier d'habilitation. L'habilitation porte sur la validation d'un ensemble de pièces arrêtées par le ministère. Certaines des pièces du dossier sont plus regardées que d'autres, la note d'opportunité ou le suivi d'insertion, comme on l'a pu voir, ainsi que le « *processus d'évaluation certificative* » dont les conseillers doivent vérifier la conformité au regard de sa définition dans le référentiel de certification du RNCP.

Formulé comme un contrôle par le ministère, l'accompagnement à l'habilitation est approprié par les conseillers comme une entreprise altruiste pouvant faire l'objet de régulations pédagogiques et leur permettant de valoriser leur connaissance du milieu des

52 MOHIB Najoua (2011), « Développer des compétences ou comment s'engager dans l'agir professionnel », *Formation emploi*, n°114.

53 « *Le BPJEPS : guide méthodologique à l'usage des formateurs* » (2002), *op. cit.*



activités physiques et de la formation. Celle-ci est convoquée dans l'extrait suivant à propos de l'ingénierie de formation d'une formation en activités nautiques, l'organisation du protocole de certification plus précisément:

*« On a la chance d'être pédagogue à la base, c'est notre métier, c'est notre fond de commerce! Donc, derrière, on voit des choses quand ils nous présentent des documents, on se rend compte que c'est pas faisable. Donc on revient gentiment dessus en disant: "Non, ça tu vas pas pouvoir le réaliser!" "Ben pourquoi?" "Ben ton candidat tu peux pas lui demander de faire ça et ça en même temps, c'est pas, ça n'est pas logique. Donc soit tu le valides sur ça et après tu le valides sur ça mais pas lors de la même épreuve". Ou: "Ben ça nous semble trop compliqué". On a des organismes, des fois, qui proposaient X épreuves la même journée! On disait: "Attends, ton stagiaire il est pompé après la première épreuve, tu peux pas le ramener sur une deuxième épreuve pour lui faire faire un exercice de la même intensité!" Donc on avait cet avantage-là, enfin on a cet avantage- là, c'est qu'on est pas uniquement une chambre d'enregistrement comme peut-être le voudraient les textes, en termes clairs on a encore ce côté pédagogique qui nous permet d'arrêter avant qu'il y ait une bêtise ou avant qu'il y ait un bug.<sup>54</sup>»*

Le conseiller dont il est question ici, auparavant formateur dans le cadre des brevets d'État de natation dans une direction régionale du Nord de la France, s'appuie ici, pour légitimer son intervention, sur une expertise technique et pédagogique inhérente au rôle social qu'il donne à son métier.

Au contraire, « l'organisation pédagogique détaillée » devant figurer dans le dossier d'habilitation n'est pas un volet sur lequel interviennent les CTP. Ils font même des recommandations aux responsables pédagogiques afin qu'ils ne « *chargent pas* » leur dossier et s'arrêtent sur un planning comprenant le nom, le lieu et la date du cours au nom du principe de délégation<sup>55</sup>:

*« - Est- ce que vous êtes amenés à donner un avis sur les contenus de formation?  
-Si on nous le demande on peut mais si on nous le demande pas, on fait pas... Logiquement ils les ont, leurs contenus, c'est leur boulot quoi. Après on peut les conseiller mais euh...Non, ils nous le montrent pas, ça ne transpire pas [dans le dossier]. On le demande pas, nous on s'arrête à: référentiel professionnel, référentiel de certification!<sup>56</sup>».*

54 CTP référent du BPJEPS AN;

55 Cette façon de faire n'empêche pas certains CTP de demander aux coordonnateurs de faire figurer dans le dossier d'habilitation un descriptif des contenus pour information. C'est le cas pour le CTP référent du BPJEPS APT.

56 CTP référent du BPJEPS AN et SA.

La posture vis à vis des contenus consiste à laisser faire, alors même que les modalités de formation leur semblent peu adaptées:

*« Ils nous disent pas...alors si, ils vont nous dire: on fait PAO, on fait en amphithéâtre, mais derrière on sait pas du tout comment c'est managé. On tombe des fois des nues parce que c'est le sujet actuellement dans la boutique : des fois on se rend compte qu'il y en a qui font des cours très scolaires : "Allez, ouvrez votre cahier page tant, on y va, grand l, euh, les méthodes d'entraînement, petit a euh, l'anaérobie." Très ceci, très cela, très scolaire et y'en a d'autres...Y'a quelqu'un qu'intervient, qui parle de son vécu et chacun prend ce qu'il veut comme information. Alors est-ce que pour un niveau IV... c'est adapté? Parce que des fois y'en a [des stagiaires] qui ont pas la culture, pas le système, qui sont pas allés à la fac, qui ont pas su prendre de note, moi j'ai eu des jeunes qui te regardaient...on le voit même au stage MUC, certains qui font ça. Des fois des gens qui prennent pas de notes et puis tu t'en rends compte rapidement aux certifications intermédiaires. Tu vois la personne qui est en train de se noyer. Tu lui dit : "Non mais attends, tu vas prendre des notes toi!" "Oui, mais les autres en prennent pas!" Donc euh...non, nous on va pas jusque là et c'est vrai qu'on se rend compte qu'on demande de développer des compétences, c'est de la formation professionnelle aussi, [ce n'est] plus de la formation scolaire et on se demande des fois...<sup>57</sup>»*

La propension à laisser les contenus de formations d'un diplôme d'État à l'initiative et à la discrétion des responsables pédagogiques et de leurs formateurs correspond en fait au mandat qui leur est donné par le ministère. Celui-ci est rappelé dans une instruction du ministère à l'attention des directeurs régionaux et de leurs personnels.

Les textes abordent peu en effet la question des contenus de la formation si ce n'est au travers de l'évocation du « principe d'alternance ». Le texte réglementant l'habilitation précise que l'organisation pédagogique « respecte le principe de l'alternance prévoyant les séquences de formation en centre et celles en entreprise, sous tutorat pédagogique<sup>58</sup> ». En instituant les temps d'entreprise comme « situation de formation professionnelle » impliquant une « évolution liée à l'acquisition progressive et à la validation de compétences », l'État met l'accent sur la relation avec l'entreprise comme le type de contenu important dans la formation. De la même manière, dans le paragraphe statuant sur l'habilitation des formations, l'arrêté du 18 avril 2002 détaille les pièces à fournir par les organismes au nombre desquelles figure « l'organisation pédagogique détaillée de la formation comprenant notamment les modalités de suivi de

<sup>57</sup> Ibidem.

<sup>58</sup> Décret no 2001-792 du 31 août 2001 portant règlement général du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport délivré par le ministère de la jeunesse et des sports.

*l'alternance*». Ainsi, si les modes de transmission des contenus font l'objet d'un contrôle, l'organisme doit veiller à aménager l'alternance et ses « *modalités de suivi*», les contenus et les intervenants ne présentent pas d'intérêt particulier. La visée très générale d'un texte tel que l'arrêté, explique le laconisme de sa rédaction.

On perçoit mieux les attentes du ministère dans une instruction ministérielle du délégué à l'emploi et à la formation visant à « *préciser les modalités de l'habilitation des organismes de formation préparant au brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport par la voie des unités capitalisables*<sup>59</sup> ». Hervé Savy y détaille les attentes relatives à « *l'organisation pédagogique détaillée* » : « *Les modalités d'acquisition progressive des compétences, les modalités pédagogiques pour assurer la mise en œuvre [du plan de formation.]* ». Là encore, le contrôle sur les contenus sélectionnés est sommaire. Tout au plus l'instruction précise-t-elle que les responsables pédagogiques doivent faire figurer dans le plan d'organisation pédagogique détaillé le « *référentiel de certification spécifié au-delà du second rang afin d'apprécier la logique de l'organisation pédagogique de la formation* ». L'instruction est plus précise quant aux modalités de transmission des contenus définis dans le plan de formation qui contient « *les volumes horaires pour chaque séquence de formation et la répartition des séquences de formation entre l'organisme de formation et l'entreprise* » d'une part, « *les lieux de formation et les types de structures d'accueil des stagiaires* » d'autre part. Tout au plus l'organisme doit-il préciser « *la nature des outils de suivi du stagiaire* » durant les temps passés en entreprise. Les interventions pédagogiques ne sont pas plus soumises à un contrôle sur le contenu : le dossier doit faire figurer le temps d'intervention de chaque formateur mais ne demande rien sur les thématiques ou les connaissances transmises. L'équipe pédagogique aussi doit figurer en précisant « *la qualification de chacun d'entre eux (diplômes, titres, expérience acquise au regard de la spécialité proposée)* » et qui doit pouvoir justifier d'un nombre réduit ou large d'enseignants, sans préciser d'ailleurs de fourchette correspondant à une équipe pédagogique moyenne.

Organisée sous une forme très ponctuelle, lors de réunions avec le responsable présentant en général son dossier entier, la pratique d'accompagnement au montage du dossier ne constitue qu'une des formes, essentiellement individuelle, prises par la

59 Instruction n° 02-170 JS du 11 octobre 2002 relative aux modalités de mise en œuvre du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport.

mission d'accompagnement.

## **b) Les rassemblements pédagogiques**

Les conseillers techniques et pédagogiques de la DRJSCS des Pays de Loire ont inventé d'autres types d'interventions regroupant les différents organismes. On peut noter trois formes différentes: les modalités, l'aspect contraignant et les finalités différent.

Dans le mandat accordé au directeur régional, celui-ci « assure la responsabilité de l'intégralité du processus de certification dès lors qu'une formation a été habilitée. Chacune des étapes à franchir, depuis l'habilitation jusqu'à la délivrance des diplômes, nécessite la diffusion par la DRJSCS d'informations exactes et adaptées, destinées aux usagers, aux candidats et aux organismes de formation<sup>60</sup> ». Depuis sa mise en œuvre, le dispositif des diplômes professionnels a subi plusieurs changements législatifs modifiant notamment les formes de la certification ou les modalités d'habilitation. Les conseillers ont organisé au siège de la DRJSCS des « journées d'information » à destination des organismes proposant des formations dans le domaine de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport. Sur des thématiques telles que « l'harmonisation des procédures de gestion du BPJEPS dans les pays de la Loire », vingt-trois organismes sur les vingt-quatre sollicités et quarante-deux responsables pédagogiques ou directeurs d'organismes sur cinquante-deux y participaient<sup>61</sup>. La réunion se déroulait en présence de six des huit conseillers techniques et pédagogiques de l'époque, de l'inspecteur régional jeunesse et sport responsable du pôle et des secrétaires de formation. Comme le stipule le compte rendu: « L'objectif de cette réunion [était] de cibler ce qui change dans les textes et de donner la position de la DRJSCS des Pays de la Loire.<sup>62</sup> »:

*« Nous on les reçoit sous forme de journées d'informations quand il y a des aspects réglementaires qui bougent. Là on va avoir un deuxième tsunami sur le BP, comme on a eu en mars 2012, donc je pense que janvier 2016, février 2016, on va avoir une grand'messe, on va faire venir tous les organismes. Il faut savoir qu'il y a beaucoup de*

60 Circulaire n°DS/DSC2/2010/237 du 5 juillet 2010 relative à la mise en œuvre de la certification et de l'offre de formation professionnelle dans le champ de l'animation et du sport.

61 Compte rendu de la réunion avec les organismes de formation du lundi 2 juillet 2012 concernant les nouvelles dispositions relatives au BPJEPS.

62 *Ibidem*.

*monde qui vient, ça montre quand même l'intérêt des organismes. C'est pas : "oui, on sait lire aussi bien qu'eux un arrêté ou un décret!". Ils viennent, nous on présente, c'est une présentation un peu livresque mais y'a aussi un échange pour dire: "moi dans mon organisme c'est inapplicable!". Un qui va dire: "Si, moi j'ai fait ça", "Bonne idée je fais pareil". Y'a aussi un échange entre organismes, entre l'État et les organismes, même nous, des fois, on apprend des choses. On se dit: "Oui c'est vrai on n'avait pas pensé à cette idée là pour développer le système." Donc là je pense que ça va être prochainement mais c'est comme... pour ça, faut qu'on travaille avec eux quoi, on peut pas les laisser dans la nature avec les textes, et débrouillez-vous<sup>63</sup>! »*

Ce type de réunion, présenté comme « livresque », terme que l'on peut entendre ici comme magistral, est aussi justifié par un moment d'échange durant lequel les responsables pédagogiques sont amenés à réfléchir sur leur pratiques. Le rôle des conseillers étant ici de susciter cette réflexion en favorisant un « échange ». Ces réunions présentent cependant un aspect réglementaire et très sporadique qui permet de douter de la part de transmission pédagogique réelle. Pour autant, plus que le relais institutionnel du ministère législateur, les conseillers se placent ici du côté des responsables pédagogiques et assument un rôle de pédagogue. Le principe d'un échange préside à une autre forme de réunion, organisée pour le personnel de la DRJSCS et à laquelle sont invités les organismes de formation. Proposant une réflexion collective sur un thème (alternance, tuteurs...), elle n'a pas été reconduite depuis, mais montre l'intérêt des conseillers à dépasser les aspects d'informations réglementaires, importantes dans le processus d'habilitation, pour orienter leur action sur une pédagogie de l'organisation de la formation faisant appel à leur expérience, leur expertise.

Cette forme de relation pédagogique prend une dimension plus militante, dans la mesure où elle n'est plus réglementairement obligatoire depuis 2012, mais constitue toujours un verrou à l'accès aux fonctions de responsable pédagogique dans la région des Pays de la Loire. Il s'agit d'un stage de « *méthodologie des unités capitalisables* » imposé aux nouveaux responsables pédagogiques de la région. Celui-ci est proposé chaque année aux « *formateurs et responsables d'organismes de formation ayant un projet de formation concret et imminent* », et se déroule sur deux sessions de trois jours. Il a pour objectif de « *permettre une meilleure information sur les finalités et les principes de la rénovation des diplômes et des formations; acquérir les démarches et les connaissances nécessaires à la mise en œuvre, la conduite de l'évaluation, et la conception d'une formation certifiée en unités capitalisables; avoir une approche* »

63 CTP référent du BPJEPS AN et SA.

*méthodologique de la construction d'un dispositif de formation*<sup>64</sup>». Au terme de ce stage dont le cahier des charges est élaboré par la délégation à l'emploi et aux formations, les responsables se voient remettre une attestation de formation figurant parmi les pièces à fournir pour l'habilitation. Organisé à l'origine par la délégation à l'emploi et aux formations en 2001, il a été confié aux directions régionales en 2003. Obligatoire jusqu'en 2012 il est depuis laissé à l'appréciation des directions régionales. La DRJSCS des Pays de Loire est l'une des seules à le conserver.

Le contrôle exercé par les responsables pédagogiques sur les organismes de formation ne vise pas les contenus de la formation ou les modes de transmission de ces contenus mais bien leur organisation: les lieux, les temps de formation, la place dévolue à l'alternance semblent être les critères principaux décidant de l'habilitation d'une formation. Pour le reste, le choix est laissé à la discrétion des responsables pédagogiques qui ne rendent de compte que des objectifs à atteindre, déclinaison du référentiel de certification du RNCP figurant sur les grilles de certification. La procédure d'accompagnement dans la constitution du dossier d'habilitation ou les actions collectives qu'ils proposent mobilisent donc leur activité de concepteur, au cœur des « *actes pédagogiques de formation* »<sup>65</sup> dévolus à leur mission dans le cadre du dispositif des brevets d'État, mais ne les autorisent pas à intervenir sur les méthodes ou les contenus. Formulée comme une mission de contrôle de conformité, elle est appropriée par les conseillers comme une aide pédagogique aux responsables.

### **1.2.2 Une fonction pédagogique essentielle**

Les démarches citées plus haut montrent que les conseillers techniques et pédagogiques officiant dans le pôle « Professions, formations, certification » de la direction régionale en charge des sports valorisent le « *travail pour* », une démarche pédagogique ayant pour finalité d'améliorer le travail des responsables pédagogiques. Ce principe est au cœur de l'idée que les professeurs de sport se font de leur intervention. Ainsi toutes les démarches sont justifiées par l'aide qu'elles apportent aux organismes dans la compréhension du dispositif de formation et l'amélioration de la

64 Fiche de présentation du stage de méthodologie des unités capitalisables à destination des stagiaires.

65 Instruction 93-063 du 23 mars 1993, *op. cit.*

qualité des formations au sens large. Cette essence pédagogique du métier est systématiquement avancée pour expliquer les actions auprès des organismes. Ainsi, même dans des situations durant lesquelles ils appliquent des missions de contrôle, la posture pédagogique est mise en avant. Dans l'exemple qui suit, le conseiller a effectué des visites impromptues sur le lieu d'alternance d'un stagiaire sans prévenir l'organisme de formation. Sur place, elle constate que les informations fournies par le responsable sur le stagiaire et leur lieu de formation en entreprise sont fausses:

*« CTP1- Je suis arrivée dans des structures où, sur mon tableau ben, je devais avoir un stagiaire et un tuteur et euh, j'avais une structure où j'avais ni stagiaire ni tuteur ! Ah bah non on n'a jamais eu ces personnes- là. Donc là j'ai contacté l'OF [...] j'avais ni stagiaire ni tuteur., donc j'ai rappelé l'OF en disant : "Ben, qu'est devenu ce stagiaire et qu'est devenu ce tuteur?" Et en fait ils avaient changé mais le tableau datait de quinze jours, donc ça a pas été remis à jour. Ce sont des petits points qui nous font dire: "Attention, vous nous dites pas n'importe quoi non plus quoi!". Mais c'était très enrichissant, je pense [autant] pour moi que pour l'OF. Et c'est là qu'on ...les stagiaires et les tuteurs ont la parole et euh, peuvent, ont la liberté de parole.*

*F- Et les OF ne comprennent pas ces démarches comme de l'espionnage?*

*CTP1-[...] Je leur dis: "Vous savez, moi, une année je suis allée voir les stagiaires et les tuteurs, il se peut que je fasse la même chose euh, cette année chez vous, ou dans deux ans, je vous préviens". Et là on voit les têtes, (rires) plus ou moins les sourires, la banane et plus ou moins la banane inversée. Mais voilà je les préviens. Après, c'est notre droit aussi, on n'a pas d'interdiction, on n'a pas euh, voilà pour moi ça fait partie de l'accompagnement des OF.*

*CTP2-C'est de l'accompagnement c'est pas du contrôle, c'est pas de l'inspection non plus, c'est une aide pédagogique ! <sup>66</sup>»*

C'est donc bien un travail de formation des responsables qui justifie l'action des professeurs de sport. Au-delà de la vérification de la qualité de leur travail, les contrôles sont pensés comme autant de moyens de l'améliorer en amenant les responsables pédagogiques à un travail réflexif. A la manière des enseignants décrits par Hugues qui œuvrent « pour leur élèves», ils font un travail « pour les responsables<sup>67</sup>»:

*« CTP1-Je faisais des entretiens avec des tuteurs simplement, où on devait retranscrire les entretiens [...] c'était : "Quel est pour vous votre rôle de tuteur?" Mais on n'a pas retranscrit, on n'a pas donné suite...*

*F- Et la finalité de poser ce genre de question?*

*CTP1-C'était peut-être aussi pour accompagner les OF ou donner des idées aux OF lors du stage MUC pour les enrichir, parce que y'a plein de choses auxquelles on ne*

<sup>66</sup> CTP2 référent du BPJEPS AN et SA, CTP1 référente du BPJEPS AAN et du DEJEPS tennis.

<sup>67</sup> HUGHES Everett (1996), *op.cit.*

*pense pas.<sup>68</sup>»*

*« Et puis on peut aussi parler, discuter sur l'alternance, pourquoi vous faites un mois l'été ou deux mois l'été, pourquoi vous faites mercredi et samedi, pourquoi, voilà. Et en discutant comme ça on les amène à se poser des questions et à voir s'il y a pas de problèmes c'est vraiment des questionnements, des échanges.<sup>69</sup>»*

Les conseillers se sentent légitimes à faire œuvre de pédagogie alors que leur mission consiste plus à contrôler du fait d'une certaine connaissance du terrain:

*« Et puis on connaît le champ du sport, avec les assoc', on sait que les assoc' c'est compétes samedi et dimanche. Euh on sait que une piscine ça marche comme ça, que la voile ça fonctionne de telle façon, enfin bon on a des idées quoi, on est pas incultes par rapport la discipline qui nous est présentée.<sup>70</sup>»*

Le contrôle fait aussi l'objet de démarches particulières de la part des conseillers:

*« Moi j'y suis allée une année, un été, je suis, sans prévenir l'OF, euh je suis allée voir tous les stagiaires qui étaient sur les Pays de la Loire, de façon inopinée euh, le stagiaire et le tuteur. Et j'avais préparé un questionnaire pour chacun et je les ai interrogés séparément chacun.[Je voulais] voir comment se passait la formation, les points positifs, les points négatifs, ce qu'on peut améliorer tout ça. Et donc après j'ai fait une compil' de tout ça et, indirectement j'ai fait passer le message à l'organisme de formation. Je leur ai dit: "Voilà j'ai été voir vos stagiaires et vos tuteurs. Maintenant, j'ai eu telle remontée, qu'est-ce qu'on peut faire pour améliorer ça ?". C'était anonyme, y'a que moi qui connaissait qui avait dit quoi, et c'était par exemple: "Moi, tous les midis, quand je suis au centre de formation, je mange un sandwich dans ma voiture parce que j'ai pas de salle pour manger". Voilà c'était un exemple, mais après j'ai dit : "Ils ont pas de salle, tu peux pas leur mettre une table, un frigo un micro-onde, un minimum pour qu'ils puissent manger ensemble discuter et être au chaud quoi!" Parce que l'hiver il fait froid quand même! [...]Y'avait des questions très générales qui portaient sur: combien vous avez eu de jours de congés pendant votre formation euh, les relations avec le tuteur ou avec le stagiaire euh, voilà... En prévenant bien que c'était un questionnaire anonyme et qu'il y avait que moi qui le savait. Comme ça les stagiaires, euh, pouvaient se lâcher un petit peu et les tuteurs pouvaient aussi se lâcher un petit peu et après en confrontant les deux c'était marrant parce qu'on avait pas toujours la même chose. Par exemple les jours de congés: "ah bah si, dès qu'il y a un creux on les met en congé!". "Ah bah non, pourtant ça fait trois semaines que j'ai pas eu un jour de repos". Voilà et c'est aussi rappeler la règle au tuteur d'un jour de repos par semaine c'est bien quoi (rires).[...] Ils étaient volontaires quand même, certains ont refusé<sup>71</sup>»*

68 CTP référent du BPJEPS AN.

69 CTP référente du BPJEPS AAN et du DEJEPS tennis.

70 CTP référent du BPJEPS AN.

71 CTP référent du BPJEPS AN et SA et la CTP référente du BPJEPS AAN et du DEJEPS tennis.



Pour les conseillers techniques et pédagogiques, les missions de contrôle qui leur sont confiées sont ainsi investies, de manière plus ou moins latente<sup>72</sup> voire clandestine, d'une dimension pédagogique qu'ils justifient par une connaissance fine du milieu sportif et de la formation.

Cette propension à ajuster leur faisceau de tâches au regard du rôle social qu'ils se donnent est à mettre en relation directe avec la transformation du rôle du ministère dans la formation aux diplômes d'État. Facteur de désajustement entre les attentes des agents de l'État et les missions qui leur sont assignées, la pédagogisation des activités de contrôle n'est qu'un des aspects des résistances de ces conseillers techniques et pédagogiques face à la transformation de leur métier. Ils vont, en outre, tenter de conserver des missions dont les fonctions objectives portent sur la transmission de savoirs et de connaissances.

## **2. Un enjeu : le maintien de missions pédagogiques**

Les missions des conseillers techniques et pédagogiques sont dictées par un souci de contrôle du mandat donné aux organismes prévues pour organiser les formations. Formulés comme un contrôle, les conseillers l'approprient, en lui conférant, vis à vis des responsables, une dimension pédagogique justifiant l'intérêt de ces missions. Ce constat appelle deux faisceaux de questions que la sociologie des professions, les travaux de Hughes sur les médecins et les enseignants permettent d'explicitier. Le premier porte sur les représentations professionnelles des conseillers techniques, le « *rôle social* » que les conseillers techniques pédagogiques de la DRJSCS des pays de Loire donnent à leur métier et, plus généralement, celui que se donne le corps des professeurs de sport œuvrant au sein des services déconcentrés du ministère en charge des sports. Le second porte sur les facteurs limitant l'expression de ce rôle social.

Le métier de conseiller technique et pédagogique est inclus dans une configuration plus complexe dans laquelle sa position est déterminée à la fois, par les agents ayant licence pour en dicter les tâches, ici le ministère en charge des sports, et,

<sup>72</sup> MERTON Robert King (1966) [1944], « *Éléments de théorie et de méthode sociologique* », Paris, Plon.

par les agents auprès de qui les conseillers interviennent, ici les responsables pédagogiques. Le métier, considéré ici comme une interaction sociale, met le conseiller à l'épreuve de formes de dépendances particulières. Concernant le rôle social que les conseillers donnent à leur pratique, on postulera que les représentations dominantes, celles revendiquées par les conseillers techniques et pédagogiques mais aussi celles portées par la corporation au sein du SNAPS, tendent à valoriser une essence pédagogique du métier. L'analyse des jugements portés sur le faisceau de tâches et ses modifications, tendrait alors à définir les tâches « techniques et pédagogiques » comme le « *vrai boulot*<sup>73</sup> » et les tâches de contrôle administratif comme du « *sale boulot* ». Or, cette conception est mise à mal par le ministère dont les nouvelles orientations font l'objet de critiques par les conseillers enquêtés. Concernant les limites dans la réalisation de ce rôle social, on postulera que le métier de conseiller technique fait partie des métiers de service public, dans lesquels des fonctionnaires sont chargés de mettre en œuvre les politiques publiques. Leur juridiction est intimement liée aux transformations politiques pouvant affecter la structure du ministère et le périmètre de ces juridictions. Ainsi, les décisions politiques, prises dans le cadre de la réforme de l'État au profit des collectivités territoriales, ont eu un impact sur le faisceau de tâches « techniques et pédagogiques » des conseillers. La réforme des diplômes professionnels ou la restructuration des services de l'État dans le cadre de la RGPP tend en effet à modifier les possibilités objectives d'exercer des missions d'intervention pédagogiques. Everett Hughes montre par ailleurs qu'un des leitmotivs des métiers de service est que les personnes mêmes auxquelles est destiné ce service limitent l'action des professionnels<sup>74</sup>. Les actions pédagogiques des conseillers sont ainsi dépendantes de la demande des responsables, enclins à valoriser leurs compétences « d'ingénieur de formation » et à faire valoir cette juridiction auprès des conseillers, et ce, d'autant plus que la nouvelle division technique du travail de formation entre direction régionale et organismes s'inscrit dans une histoire particulière.

On s'intéressera, dans un premier temps, à la modification des pratiques

<sup>73</sup> Selon Bidet le « *vrai boulot* » ne relève pas principalement d'une validation externe du travail, mais d'un rapport personnel entretenu avec les éléments du « *faisceau de tâches* ». BIDET Alexandra (2011), « *L'Engagement dans le travail. Qu'est-ce que le vrai boulot?* », Paris, PUF. BONNET François (2008), « Les effets pervers du partage de la sécurité. Polices publiques et privées dans une gare et un centre commercial », *Sociologie du travail*, n°50, p. 505–520.

<sup>74</sup> HUGHES Everett (1996), *op. cit.*

d'intervention pédagogiques des conseillers à travers le cas des interventions sur les formations aux diplômes d'État. Ces modifications structurelles sont encore à la base des revendications du syndicat majoritaire de la profession. On montrera donc, dans un second temps, en quoi ces modifications forment un enjeu corporatiste pour les agents des services déconcentrés mais aussi pour l'ensemble des professeurs de sports. La seconde partie montrera que la nouvelle division technique du travail de formation est source de conflits entre les conseillers techniques et certains organismes de formation. En s'appuyant sur la définition que les conseillers donnent du bon et du mauvais organisme, on montrera que la fonction pédagogique est limitée par la légitimité, elle-même limitée, que les organismes accordent aux conseillers techniques. Le cas de l'organisme public de formation et celui d'un institut privé étayeront cet argument.

## **2.1 Une dimension essentielle du métier**

### **2.1.1 Tâches nobles et sale boulot**

Signalée en premier dans l'ordre des missions des professeurs de sport dans une instruction de 1993, la mission formation est reconnue comme fortement constitutive de la représentation idéale que les conseillers techniques et pédagogiques entendent donner de leur métier. Cette définition des « *tâches nobles* » au sens que leur donne Hughes de « *ce qui est considéré comme honorable, respectable, propre et prestigieux par opposition à ce qui est peu honorable ou peu respectable, et à ce qui est sale et minable*<sup>75</sup> ». Entendue comme relevant des « *conceptions morales les plus héroïques* », la tâche noble est celle par laquelle le professionnel se définit et définit son rôle social. Or, cette mission est apparue dans les entretiens effectués auprès des conseillers et de l'inspecteur Jeunesse et Sports en charge du pôle « Professions-Formations-Certification » comme essentielle dans la définition même du métier. Les expressions par lesquelles ils décrivent leur rapport à la formation: « *cœur de métier* », « *à la base c'est quand même la pédagogie notre métier* », cette mise en exergue du rôle de formateur se comprend au regard des transformations du métier:

<sup>75</sup> *Ibidem*.

*« Et donc, cette partie formation, c'est ça qui a pas mal évolué, depuis quelques années, depuis qu'on a fusionné avec la DRASS, depuis la RGPP. (réfléchit) Il y a des choses qui sont ressorties depuis sur les missions des profs de sport, enfin, sur les missions D.R plus particulièrement, et des choses qui ont tendance à nous faire sortir du concret quoi, à nous faire rester ici pour coordonner, examiner, machin etc., alors qu'à l'origine, on est conseiller technique et pédagogique, donc on est plus formateur! [...] Donc voilà, et donc ce qui a changé par rapport à notre fusion et puis à la RGPP, c'est que le ministère essaye de nous extirper du terrain pour nous garder sur des actions plus...machin (administratives). Mais nous, on tient absolument à garder nos missions de terrain, parce qu'après, si on est complètement déconnectés, on risque de prendre les décisions ou dire des trucs complètement déconnectés justement! Donc on fait le pressing justement pour garder un pied dans la formation, être régulièrement sur le terrain, pour bien montrer que pour nous, c'est notre cœur de métier quoi!<sup>76</sup> »*

« *Dimension essentielle [du] métier* », pour reprendre une expression employée par un syndicaliste du SNAPS, l'activité d'intervention en « *face à face* » au sein des formations, que ce soit pour transmettre des contenus propres à la formation, des informations sur l'environnement de formation, qu'il s'agisse de l'aide apportée aux organismes dans la préparation de leur formation ou la compréhension du dispositif des diplômes professionnels, est systématiquement opposée aux tâches nouvelles induites par la transformation du dispositif de formation et de diplomation.

Ces tâches « *administratives* » modifient la perception que les conseillers ont de leur métier. Hughes précise « *qu'un métier ne comprend pas une seule tâche mais plusieurs, certaines d'entre elles constituent le sale boulot du métier*<sup>77</sup> ». Bien qu'on ne peut objectivement dire des tâches administratives qu'elles « *symbolisent quelque chose de dégradant et d'humiliant* », les tâches administratives sont considérées comme un mal nécessaire faisant partie intégrante de leur métier que le travail de terrain compense. Or, ce qui est critiqué par les conseillers c'est l'importance que prennent ces tâches administratives relativement aux tâches de formation et d'accompagnement pédagogique.

Les transformations du dispositif de formation et leur inscription dans le champ de la formation professionnelle, définie en partie par la loi de modernisation sociale de 2002<sup>78</sup>, ont modifié la division technique du travail de formation dans le sens d'un

<sup>76</sup> CTP référent du BPJEPS AE.

<sup>77</sup> Ibid.

élargissement des acteurs en présence. Le dispositif des diplômes de la formation professionnelle offre une répartition des tâches dans laquelle la direction régionale et, par incidence, les conseillers techniques et pédagogiques, ont perdu leur prérogatives pédagogiques (d'organisation des formations, des modalités de validation des formations) au profit des organismes de formation. Dans le même temps, les tâches de contrôle des organismes se sont développées. Le ratio « *sale boulot* » / « *tâches nobles* » s'est déplacé du côté du premier, de ce qui est perçu comme moins « *honorable* » dans le métier et dans la perception qu'ils en ont. Le développement des tâches administratives est ainsi perçu comme la négation de la mission essentielle du professeur de sport, une transformation radicale du métier :

*« Compte tenu du manque d'effectif, cette mission [formation] va disparaître. Donc, à terme, on pense que nous, on pourra plus intervenir dans les formations du CREPS, pour le CREPS. Parce que nous, on a d'autres dossiers à la DR qui seront prioritaires. Donc nous, on essaie de se battre pour garder cette mission de formation parce que à la base euh, c'est quand même la pédagogie notre métier ! Donc, si on devient que de l'administratif ça nous intéresse pas quoi... C'est pas à travers euh (fait une moue dubitative) les dossiers d'habilitation qu'on fait vraiment de l'administratif... euh ! de la pédagogie. C'est pour ça que là, nous, on se bat pour les interventions au CREPS, on se bat pour euh, maintenir un stage MUC parce que il vaut mieux en discuter que avoir les textes réglementaires à appliquer quoi.<sup>78</sup> »*

On voit dans ces lignes que le maintien de ces missions de terrain, durant lesquelles les conseillers sont amenés à transmettre des contenus aux stagiaires de la formation professionnelle ou aux responsables, est l'enjeu de stratégies de résistances aux transformations du métier. La mission d'habilitation regroupe donc deux types de tâches : l'une administrative, dévaluée dans les discours, et qui consiste à valider le dossier, l'autre pédagogique, plus honorable et conforme aux représentations de leur métier :

*« CTP1- Et puis faut voir le service qu'on apporte aussi au système, tu peux avoir dix spécialités et être une chambre d'enregistrement pour l'habilitation entre guillemets. Mais derrière si tu interviens si tu fais l'expert...  
F- Chambre d'enregistrement c'est à dire que tu reçois le dossier (je mime) tu dis : "Ca ça c'est bon",  
CTP2- réglementairement c'est bon !  
CTP1- Mais c'est ça l'habilitation, c'est ça ! C'est une démarche administrative, les syndicats qui l'écrivent actuellement c'est qu'il va falloir, allez je vais dire une bêtise, je*

<sup>78</sup> CTP référent du BPJEPS AN et SA et la CTP référente du BPJEPS AAN et du DEJEPS tennis.

*sais plus, douze pièces dans le dossier, ben si les douze pièces sont dessus: hop, habilité!*

*CTP3- Euh puis ça dépend des directions régionales, c'est vrai que, réglementairement...l'habilitation c'est réglementaire! C'est bon ou pas bon, après c'est de l'accompagnement de l'OF qu'on fait à côté: (mime) bon, ça c'est bon, mais si il vous arrive ceci, si tel cas, si ceci, c'est du questionnement et c'est de l'accompagnement<sup>79</sup>»*

L'investissement au-delà de la simple habilitation réglementaire, est perçu comme une manière d'être conforme au rôle social que se donnent les conseillers. Sa valorisation va de pair avec une critique relativement dure à l'endroit des agents qui, eux, tendent à limiter leur investissement. A la direction régionale des Pays de la Loire, deux d'entre eux sont plus particulièrement visés par ceux qui investissent du temps. Sur le ton de la plaisanterie ou de manière plus virulente, leur posture s'inscrit comme une « *figure repoussoir* » du métier.

*« CTP3- Et bien, dans les dossiers que l'on gère, [l'investissement]c'est aussi un facteur de variabilité, c'est-à-dire que tu peux gérer tes dossiers à minima, et mal d'ailleurs, en laissant passer des trucs qui après créent des merdes etc, etc, ou alors, tu peux gérer des dossiers en t'investissant un peu plus quoi!*

*F- Alors, quand tu dis a minima...*

*CTP3- Ça veut dire que sur une habilitation, tu sais, tu peux très bien dire : "Non, non, moi je ne fais pas l'accompagnement en amont, vous vous débrouillez." Et puis recevoir le dossier et puis le regarder à peine, et l'habilitier hein! Et puis tu cherches pas à savoir plus loin et tu fais tout à minima. Moi, ces deux-là, mais j'hallucine parfois...le matin ils viennent me poser des questions liées justement au suivi des dossiers, des fois, je marque un temps d'arrêt parce que je me dis : "C'est pas possible quoi, tu gères un truc et tu viens de me poser une question mais si tu ne sais pas ça, comment tu peux faire un [suivi] ?" Donc je leur donne la réponse mais j'm'arrange dans ma réponse pour qu'ils comprennent bien qu'c'est évident quoi !<sup>80</sup>»*

Cette critique s'exprime aussi lorsqu'il s'agit de l'investissement sur des événements plus particuliers comme le stage MUC :

*« CTP1- C'est à dire qu'il y a deux collègues d'ici du service qui ne veulent pas participer à l'encadrement du stage, et qui veulent pas faire grand-chose d'ailleurs !*

*CTP2- C'est ceux qu'ils veulent pas prendre de...[nouvelles habilitations] d'ailleurs*

*CTP1- Voilà!*

*F-D'accord, parce que c'est du volontariat?*

*CTP1- Voilà, ouais ouais*

*F- Ça fait pas partie de vos missions*

79 CTP référent du BPJEPS AN et SA et la CTP référente du BPJEPS AAN et du DEJEPS tennis.

80 CTP référent du BPJEPS AE et du BPJEPS SC.

CTP2- Bah si, ça fait partie de nos missions. Maintenant, pour ceux qui interviennent sur le stage, ça nous occupe en présentiel déjà 5-6 jours donc faut qu'ce soit dans nos... Si, ça y est [dans nos missions], mais comme tu vois, en fait, on aborde des notions que certains maîtrisent moins, et bien ils veulent pas y aller. Eux, ils préfèrent venir en stage du côté stagiaire, parce que forcément, quand tu ne maîtrises pas, tu n'as pas envie d'être du côté qui délivre des informations, parce que tu peux être vite pris en défaut.

F- C'est pas de la mauvaise volonté du coup

CTP1- Si, Ah bah si, si c'est de la mauvaise volonté bien sûr, c'est leur boulot le maîtriser !<sup>81</sup>»

Derrière l'aspect réglementaire, c'est encore une fois la notion de contrôle qui est ici brocardée. Les conseillers se défendent de quelque contrôle que ce soit, comme on l'a vu dans leur manière de justifier leurs interventions auprès des organismes :

CTP3- Et plus de contrôles, ponctuellement, tu balances un truc, pouf, et tu contrôles; Sauf que nous, notre métier, c'est conseiller pédagogique, c'est pas contrôleur! Nous, on travaille en amont!

F- C'est-à-dire, pendant les formations, concrètement, aller...

CTP3- Tu débarques sur un O.F, tu contrôles, tu contrôles ce qui est fait et Bim Bam si ça va pas...

F- S'ils sont en formation, si les stagiaires sont en formation, tu viens un peu à l'improviste, même pas comme un inspecteur jeunesse et sport?

CTP3- Non non, ce n'est pas de l'inspection, c'est du contrôle !

F- Ça, il y en a qui le font ?

CTP3- Non non justement ! Mais ils voudraient qu'on le fasse, c'est dans les textes quoi, c'est dans les directives, les directions machin, mais nous, on veut pas, on n'est pas des contrôleurs, nous, notre boulot, c'est d'aider, c'est d'accompagner etc, on n'est pas contrôleurs ! Ça je suis d'accord, c'est pas un métier, on ne veut pas aller par-là! On pourrait très bien nous dire: "Non, vous ne sortez plus, vous n'allez plus sur le terrain, sauf pour des actions de contrôle, ponctuelles, et vous restez là et vous faites de l'observation, vous passez votre temps en réunion pour causer de"... voilà. Et nous, on veut pas, quoi ! Ils veulent un peu nous mettre dans une tour d'ivoire quoi, c'est pas notre métier!<sup>82</sup>»

On voit au travers de l'extrait ci-dessus les tensions entre les professeurs de sport conseillers et les ordres que la hiérarchie du ministère en charge des sports fait peser sur ses services déconcentrés. « Ils voudraient nous extraire du terrain », « ils voudraient qu'on le fasse ». Ils expriment un hiatus entre le rôle social que les conseillers donnent de leur pratique professionnelle et la définition institutionnelle du métier.

81 CTP référent du BPJEPS AN et SA et la CTP référente du BPJEPS AAN et du DEJEPS tennis.

82 CTP référent du BPJEPS AE et du BPJEPS SC.

### 2.1.2 Un enjeu corporatiste pour le SNAPS

Les critiques formulées par les conseillers et le militantisme latent, perceptible dans l'appropriation pédagogique des tâches de contrôle, ne constituent pas une forme isolée de contestation des transformations du métier de conseiller technique et pédagogique. Elles s'inscrivent dans un discours corporatiste mené par le syndicat national des activités physiques et sportives, majoritaire dans la profession des professeur de sports.

Né en 1989 de la fusion du syndicat national des cadres techniques sportifs du Ministère de la jeunesse et des sports et de deux autres syndicats, le SNAPS, est fédéré à l'union nationale des syndicats autonomes (UNSA) dans sa branche « éducation ». Il se présente comme un défenseur du « service public » et des « cadre techniques et pédagogiques du sport » et revendique la représentation de 20% des cadres techniques et pédagogiques du ministère<sup>83</sup>.

Sous son ancienne dénomination, il a milité pour la création d'un corps de pédagogues spécifique au ministère en charge des sports au moment où l'éducation physique et sportive passait sous la tutelle du ministère de l'Éducation Nationale. Il revendique d'ailleurs l'obtention de la création du corps des « professeurs de sport » en 1985 et l'abandon par le ministère, alors sous le mandat de Guy Drut, de la privatisation des cadres techniques mis à disposition des fédérations sportives en 1996. Il se donne pour mission « [d']accompagner la modernisation du service public en France en respectant d'abord l'intérêt des agents et ensuite celui des usagers <sup>84</sup> ».

Le syndicat affiche une identité professionnelle dans laquelle les missions de formation de l'ensemble des professeurs sont une composante essentielle du métier. Lors du conseil national du syndicat en octobre 2001, alors que la réforme des diplômes professionnels a relativisé les missions de formation des professeurs de sport, Claude Lernoult, futur secrétaire général du syndicat en 2015, alors rapporteur de la commission « *le métier de professeur de sport, son identité, sa fonction, sa place dans la politique nationale* » soumet un rapport intitulé « *Les dieux sont tombés sur la tête* ». Transcrit sous sa forme écrite dans le bulletin du syndicat qui suit, au sein d'un dossier

83 En 2009 il affiche un effectif de 673 adhérents. Chiffres avancés par le SNAPS.

84 SNAPS info, bulletin d'information syndical, n°81 septembre 2009.



intitulé « *crise d'existentialisme*<sup>85</sup> », il y rappelle que les conseillers d'animation sportive officiant dans les services déconcentrés du ministère se sont investis dès les années 1980 « *dans la formation de cadres pour démultiplier leur action* ». Les missions du corps des professeurs de sport s'inscrivent dès lors comme une composante essentielle de l'identité professionnelle portée par le syndicat. Le dossier se poursuit par une démonstration de « *ce qu'est un professeur de sport* » et de « *ce qu'il n'est pas* », dans une sorte de vade-mecum à l'usage de nouveaux entrants dans le métier confrontés au « *désarroi* » d'être « *abusivement transformés en agents de bureau* ». Décrite par le syndicaliste comme « *un sportif, un pédagogue, un technicien, un auteur et acteur de projets, un conseiller expert dans son champ de compétence, un formateur* », cette représentation du professeur de sport s'oppose à celle d'un « *exécutant* », « *un inspecteur* », « *un gestionnaire* », « *un administratif* ». Dans un autre article, il le décrira comme « *le technicien et le pédagogue, l'homme de terrain reconnu* » qui « *A travers ses actions de formation [...], il rappelle les principes énoncés par la loi et promeut les valeurs de la république* ». Claude Lernoult convoque ensuite les textes régissant l'activité des professeurs de sport pour rappeler leurs « *missions de formation, de conseil et d'expertise, d'expérimentation et de recherche* ».

Fort de cette définition du métier, on appréhende mieux dès lors les prises de position du SNAPS lors du changement du dispositif de formation et de diplomation engagé par Marie-George Buffet en 1999. C'est, en effet, sur le rôle des agents de l'État dans l'action de formation proprement dite que s'engage le syndicat. Ainsi, bien qu'en partie satisfait du texte de loi qui fixe un « *cadre complet et élaboré*<sup>86</sup> », il émet des regrets quant au rôle de l'État qu'il « *aurait aimé trouvé [...] encore plus affirmé* ». La question de la qualification envisagée par la ministre dans le domaine de la formation paraît alors « *comporter un fort risque de diminution drastique du rôle du MJS, de ses services et de ses établissements en tant que ministère formateur [...] avec des conséquences très néfastes sur le statut et les missions des personnels techniques et pédagogiques*<sup>87</sup> ».

La mise en œuvre des diplômes professionnels, le projet de rédaction du décret d'application de l'article 43 notamment, seront aussi vivement critiqués par la voix du

85 SNAPS info, bulletin d'information syndical, n°50 décembre 2001.

86 SNAPS info bulletin d'information syndical, n°45 septembre 2000.

87 *Ibidem*.

secrétaire général du syndicat, Jean Paul Krumbholz, y voyant « *plaidoyer pour le désengagement de l'État*<sup>88</sup> ». Ce sont les mesures concernant le rôle de l'autorité académique exercé par le directeur régional qui sont critiquées. Le texte prévoit, en effet, la réduction du rôle du DR à « *habiliter* » les organismes au lieu de conserver un regard sur la pédagogie, sur la base d'un « *agrément* » de « *projets de formation après les avoir instruits avec une vigilance particulière sur les aspects pédagogiques*<sup>89</sup> » ; on voit ici se dessiner une critique sur la transformation du rôle des services déconcentrés vers plus « *d'administratif* » et moins de « *pédagogique* », critique qu'il portera en préfiguration du congrès national du syndicat en 2002 intitulé « *le SNAPS dans une société éducative* » dans un article posant la question de l'avenir du « *service public des APS* ». :

S'agissant de formation, les textes relatifs au BPJEPS éveillent quelques craintes concernant l'un de nos secteurs d'activité privilégié. Une forte tendance à la disparition de nos missions d'ingénierie de formation et de formation se dessine au profit de missions d'instruction. Nous devrions nous borner à instruire les dossiers d'organismes privés qui souhaitent obtenir un agrément pour valider les parcours et mettre en œuvre les actions de formation. Quid alors du service public de formation ? Devons nous laisser insidieusement disparaître de notre quotidien professionnel le fait que l'état "assure" [...] l'organisation des formations conduisant aux différentes professions des APS au seul profit de l'État "contrôle", ou au contraire devons-nous revendiquer de continuer à exercer une composante essentielle de notre métier ? [...] L'intérêt général ne renvoie pas aux seuls exercice des missions régaliennes. Créateurs, initiateurs, concepteurs, entraîneurs, formateurs, conseillers ou instructeurs et contrôleurs, une forte propension à "l'administratisation" des conseillers d'animation sportive n'est-elle pas révélatrice d'une définition du service public se réduisant chaque jour un peu plus vers l'instruction et le contrôle ? Ne sommes nous pas des personnels techniques et pédagogiques ? Certes, il existe des techniques et des pédagogies du contrôle, mais est-ce vraiment cela qui nous anime ? Nous devons réaffirmer comment nous entendons participer activement à la construction d'une société éducative en vertu des objectifs fixés par la loi.<sup>90</sup>

Ce plaidoyer, pour ce qu'il considère comme une « *mission essentielle* » du métier, montre à quel point la transformation du dispositif de formation revêt pour le secrétaire général un enjeu corporatiste fort. Polarisé, pour les besoins de l'argumentation, sur la seule question du maintien des activités de formation, la position du SNAPS sur le « *désengagement de l'État* » au profit « *d'organismes privés* » montre le désajustement entre les conceptions dominantes au sein du groupe des professeurs de

88 SNAPS INFO, bulletin d'information syndical, n°51, mars 2002.

89 SNAPS info N°48 juin 2001.

90 SNAPS INFO, bulletin d'information syndical, n°51, mars 2002.

sport sur un service public et, partant, une forme d'État social incarné par un corps d'agents spécifiquement dédiés à la satisfaction de « l'intérêt général », et les conceptions plus libérales d'un ministère disposé à déléguer à des acteurs privés une partie de la réalisation des politiques qu'il met en œuvre. Le dispositif des diplômes professionnels comme la révision générale des politiques publiques apparaissent alors comme la manifestation d'une disqualification de l'intervention des fonctionnaires des services déconcentrés.

## **2.2 Les limites structurelles à l'intervention des conseillers techniques et pédagogiques**

Les tâches constitutives du métier de conseiller technique et pédagogique ne peuvent se comprendre sans les resituer dans la configuration particulière résultant à la fois des politiques de réforme de l'État, plus particulièrement la révision générale des politiques publiques ordonnée en 2007, et de la politiques de formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif. La première parce qu'elle va reconfigurer les missions dévolues aux directions régionales de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale en limitant objectivement l'activité de formation des conseillers. La seconde parce qu'elle donne un mandat à des opérateurs privés, les détachant de toute tutelle pédagogique.

### **2.2.1 Une déconsidération de la mission « formation ».**

On s'intéressera dans un premier temps à la modification des pratiques d'interventions pédagogiques des conseillers techniques et pédagogiques au travers du cas des interventions sur les formations aux diplômes d'État. La plupart des conseillers techniques et pédagogiques ont exercé des missions de formations au brevet d'État d'éducateur sportif, missions officiellement désignées dans les textes réglementant le métier. Bien que ces missions perdurent, elles sont, depuis une modification, soumises à l'approbation du responsable du pôle « Professions, formations, certification ».

Dans la division technique du travail de formation et de diplomation aux brevets

d'États d'éducateur sportif, les agents des directions régionales étaient en charge de la « *programmation des formations et de l'organisation des examens qui conduisent à la délivrance des diplômes d'État dans les domaines de la jeunesse et des sports [et coordonnaient] les activités de formation mises en œuvre dans la région par les services déconcentrés du ministère de la jeunesse et des sports et les centres d'éducation populaire et de sport*<sup>91</sup> ». Ils bénéficiaient pour cela de l'action des directions départementales et des établissements publics « *[participant] à la mise en œuvre des actions*<sup>92</sup> » de formation. Les conseillers techniques et pédagogiques de la direction régionale des Pays de la Loire étaient quasiment tous en poste, certains détachés auprès des fédérations sportives<sup>93</sup>, avant la réforme des diplômes professionnels. Ils ont tous exercé des missions de formation des stagiaires. Le système de formation aux brevets d'État d'éducateur sportif octroyait un large monopole aux professeurs de sport sur les différentes tâches du processus de formation, qu'elles soient administratives comme l'organisation et le paiement des jurys, la réservation des salles, ou pédagogiques comme les interventions en formation ou l'organisation des examens. Un conseiller, agent dans un service déconcentré du Nord de la France, et une conseillère, auparavant agent au sein d'une direction départementale dans le Val de Marne puis en Champagne Ardennes, expliquent :

« CTP1- On est devenu DRDJS, et là j'en avais profité pour demander une mission en formation, j'ai arrêté la réglementation et je me suis occupé des examens sportifs, donc : BE1, organisation des examens et on intervenait en tronc commun et en BEESAPT.

F- Sur quelles matières?

CTP2- Moi, le tronc commun, c'était sur tout ce qui était projet. J'ai fait de l'anatomie aussi mais, voilà (rires avec CTP2).Après, le BEESAPT, c'était tout ce qui était péda, pédagogie... Ah si, et puis il y avait le BEESAN où je faisais tout ce qui était pré-formation, plongeon, tout ce qui était théorique et pratique, pour le CREPS de Reims. Donc voilà, et après...

F- Il y avait aussi l'organisation des examens ? Comment ça se passait?

CTP2- Et bien c'est nous qui organisons les examens de BE1, les examens euh, comment on disait, traditionnels? On faisait tout : on réservait les salles, on cherchait le jury, on s'occupait des sujets, on s'occupait de tout pour l'examen de A à Z!

91 Décret no 94-169 du 25 février 1994 relatif à l'organisation des services déconcentrés et des établissements publics relevant du ministre chargé de la jeunesse et des sports.

92 Ibidem.

93 Les professeurs de sport peuvent être amenés à exercer auprès des services déconcentrés du ministère en tant que conseillers techniques et pédagogiques ou mis à disposition des fédérations sportives en tant que conseillers techniques sportifs (Décret n°85-720 du 10 juillet 1985 relatif au statut particulier des professeurs de sport).

*L'organisation, le paiement des jurys, euh, la remise des diplômes, c'était un examen complet, ce qu'on a plus actuellement, sauf en paramédical et social.<sup>94</sup>»*

Avec la transformation du dispositif, les conseillers ont continué à exercer des « missions en formation ». Elles sont fonction, d'une part, de leur spécialité technique (liée à leur brevet d'État), d'autre part, de leur expertise pédagogique (connaissance de méthodes pédagogiques appliquées au sport) ou scientifiques, et de leur position de personnel de la direction régionale. Les conseillers techniques et pédagogiques interviennent sur des contenus généraux (de type « anatomie », « planification de l'entraînement »). Pour accéder au concours du professorat de sport, les candidats doivent être « *titulaires de la licence en sciences et techniques des activités physiques et sportives ou d'un diplôme admis en équivalence* ». Ils interviennent donc dans les formations en tant que spécialiste:

*F- Toi tu as été amené à intervenir?*

*CTP1- Moi j'interviens sur des domaines totalement différents, que ce soit: entraînement, le sport automobile, sur des formations d'évaluateurs, des choses comme ça.*

*F:Et sur le sport automobile?*

*CTP1- entraînement, planification d'entraînement*

*F- donc sur le DE?*

*CTP1- Ouais. Parce que là, après c'est des domaines totalement différents. Et puis dans mon domaine d'activités aquatiques de la natation, euh, on trouve des gens qui parlent péda, c'est pas la première formation qui existe. Y'a beaucoup de gens. Donc quand ils peuvent trouver des gens qui parlent du module prévu ça pose pas de problème. C'est juste que, quand c'est une denrée rare, le plongeur, ça se bagarre pas, lecture-écriture, c'est aussi quelque chose. Les compétences clés, euh, pff...<sup>95</sup>»*

Tous les conseillers interviennent aussi sur les formations dont ils ont la charge d'habilitation et d'accompagnement pédagogique, en marge des contenus pédagogiques: Pour l'un d'entre eux « *C'est juste la présentation de la direction régionale, le rôle de l'OF, le rôle de la DR, le rôle des tuteurs, le rôle des jurés, le rôle des évaluateurs, le parcours de formation, mais pour l'instant c'est la seule. Généralement on en fait tous en début de formation, le premier jour ou peu de temps après . Je présente la DR et les interlocuteurs de la formation<sup>96</sup>* ». Certains, interviennent aussi sur des formations d'évaluateur à la demande de l'organisme.

94 CTP référent du BPJEPS AN et SA et la CTP référente du BPJEPS AAN et du DEJEPS tennis.

95 CTP référent du BPJEPS AN et du BPJEPS SA.

96 CTP référent du BPJEPS AAN.

Bien que tous les organismes puissent à priori demander l'intervention des agents de la direction régionale dans leurs formations, la mission « formation » des conseillers se concentre toutefois sur les organismes publics comme le CREPS et ses centres associés, ou l'Institut Français du Cheval et de l'Équitation. Un seul d'entre eux intervient dans un organisme fédéral. Alors que l'intervention faisait partie intégrante des missions des conseillers dans le dispositif précédent, la restructuration des services déconcentrés en 1999<sup>97</sup>, la création des CREPS comme entité administrative autonome et la transformation plus générale des modes d'évaluation et de suivi de carrière des fonctionnaires<sup>98</sup> en ont transformé la procédure. L'intervention des agents des services déconcentrés doit désormais faire l'objet d'une « *convention de mise en œuvre* » passée annuellement entre la direction régionale et l'établissement public, sur la base d'un besoin de ce dernier indiquant le nombre d'heures d'intervention de chaque conseiller. De plus, cette demande doit être acceptée par l'inspecteur responsable du pôle lors de l'entretien annuel fixant les « *contrats d'objectifs* » de chaque conseiller:

*« CTP2-[Les conseillers qui interviennent] sont des agents de l'État prêtés aux organismes de formation en fonction de leur disponibilité et puis, voilà.*

*F- Donc toutes les interventions un peu euh...[spécifiques]?*

*CTP2- Disons, moi je suis spécialiste de plongeon. Si on me dit: « On a besoin d'un spécialiste de plongeon euh, pour faire passer telle épreuve ou tel cours », j'irai.<sup>99</sup> »*

Subordonnée à une demande explicite des organismes, cette intervention n'est plus considérée comme un « allant de soi » du métier. Les demandes se heurtent également à l'organisation de l'espace de la formation, tendant à une autonomisation du fonctionnement des organismes et à une division explicite du travail de formation et de diplomation. L'intervention des personnels de la direction régionale est perçue comme contrevenant aux règles d'un marché dans lequel les organismes sont invités à constituer leurs équipes pédagogiques. L'intervention régulière d'un personnel fonctionnaire « mis à disposition » des organismes est ainsi vue comme une forme de frein au fonctionnement du marché des formateurs:

97 Décret no 99-828 du 21 septembre 1999 portant organisation de l'administration centrale du ministère de la jeunesse et des sports;

98 Loi n°2009-972 du 3 août 2009 relative à la mobilité et aux parcours professionnels.

99 CTP référent du BPJEPS AN et SA et la CTP référente du BPJEPS AAN et du DEJEPS tennis.

*«Indirectement il faut aussi se dire...ma vision c'est: Si je veux intervenir sur l'OF pour tel thème c'est que j'ai une spécialité rare. Et si j'intervenais sur un autre domaine où ils peuvent trouver d'autres gens euh, je supprimerais peut être deux heures d'emploi, entre guillemets, d'une personne. Je prendrais la place d'un chômeur pendant deux heures ou dix heures. Y'a ça aussi, faut jauger. C'est un petit peu comme les bénévoles quoi. Les bénévoles dans les assos par rapport aux salariés. Est-ce que les bénévoles prennent la place des salariés? Est-ce que...On a plein de questions qu'on peut se poser comme ça. Alors est-ce-que c'est le rôle des agents de l'État d'intervenir sur les formations? Moi je dirais oui, parce qu'on est des pédagogues et tout ça mais après, est-ce qu'on prend pas la place de quelqu'un d'autre, d'un chômeur!<sup>100</sup>»*

Les nouvelles missions des conseillers, celles consistant à habilitier les formations ou à figurer comme président du jury régional en charge de valider les certifications, posent **en outre** le problème de la compatibilité entre activité de formateur et de contrôleur. Dans une division technique du travail séparant nettement ces deux activités, la question du conflit d'intérêt est relevée par ce conseiller, référent de la spécialité « activités équestres»:

*« CTP3- J'interviens déjà depuis quelques temps à l'IFCE, sur Anat/Physio, sur DE, DES et je fais des interventions sur les filières énergétiques et puis les facteurs de performance.*

*F- D'accord, et ça fait combien de temps que tu intervies là-bas?*

*CTP3- Oh ça fait deux ans juste. Ils m'ont demandé parce qu'ils ne savaient pas avant qu'ils pouvaient, et puis moi, j'aime bien, ça me fait garder un pied dans la formation.*

*F- Là, c'est le seul lien direct que tu as avec la formation ?*

*CTP3- Ouais, pour moi ouais, mais je pourrais en avoir plus, je pourrais développer cette partie, de missions potentielles, mais j'aime pas trop, ici, je pourrais bosser avec des OF, sur demande d'OF, qui sortent de ceux que je gère, voilà quoi...J'pourrais bosser sur de l'AGFF ou sur d'l'APT machin mais pas avec des OF que j'ai en jury après tu vois ?Ça fait un peu: être des deux côtés du truc*

*F-Juge et partie ?*

*CTP3- Ouais voilà...ouais juge et partie si on veut, mais ça crée des relations un peu plus proches entre l'OF et l'organisme formateur forcément...Et après, c'est difficile de reprendre de la distance en jury quoi. <sup>101</sup>»*

L'activité de formation fait ainsi l'objet de freins éthiques, qui, bien que ne se posant pas comme des interdictions institutionnellement formulés, opèrent une restriction de l'intervention des conseillers dans les formations aux diplômes professionnels. La modification des conditions de possibilités d'accès manifeste les tensions entre les ambitions des conseillers et la réalité de leur métier. Transposé, comme on a pu le voir,

100 CTP référent du BPJEPS AN et du BPJEPS SA

101 CTP référent du BPJEPS AE et du BPJEPS SC.

sur les missions « d'accompagnement pédagogique », la mise en œuvre d'un ethos de technicien-pédagogue se heurte aussi aux transformations de l'espace et à la reconfiguration des positions qu'elle a opérées.

### 2.2.2 Un rejet de l'ingérence de la direction régionale

Everett Hughes montre que le fonctionnement des métiers de service et la pleine réalisation du rôle social que se donnent les professionnels, sont subordonnés au fait que les personnes-mêmes auxquelles est destiné ce service, limitent l'action des professionnels<sup>102</sup>. Le métier étant avant tout une interaction sociale, la qualité et la représentation que le conseiller se fait de son action dépend de la manière dont les organismes la considèrent. Cependant, tous les organismes ne jouent pas le jeu de l'intervention pédagogique. Il est possible de dresser, à partir des discours des conseillers, un modèle du bon responsable de formation ainsi que de sa figure repoussoir.

L'espace professionnel est un espace de concurrence entre métiers dont l'un des enjeux est l'établissement de juridictions comme lien plus ou moins exclusif « avec une tâche ou une aire de tâches<sup>103</sup> ». Mais, la délégation à l'emploi et à la formation, en prônant la « l'expression de la créativité pédagogique des formateurs<sup>104</sup> », a clairement attribué les tâches d'ingénierie de formation aux organismes et institué une forme de juridiction excluant les agents de la direction régionale. Cet état de fait conditionne l'aide pédagogique aux demandes des responsables pédagogiques. Pour les conseillers, ces demandes, mécaniquement associées à une recherche d'excellence, catégorisent les bons et les mauvais organismes. Dans cette modélisation, le bon organisme est demandeur de la présence et de l'expertise des conseillers techniques et pédagogiques. En sollicitant leur présence, il reconnaît la légitimité des professeurs de sport de l'autorité académique à évaluer leur travail, sur le principe d'un travail effectué « pour » eux. Or, dans une transformation de la division technique du travail de formation, qui retire aux agents de la direction régionale une place privilégiée dans le processus de

<sup>102</sup> HUGHES Everett (1996), *op. cit.*

<sup>103</sup> ABBOTT Andrew (1988), « *The system of the Professions. An essay of the Division of Expert Labour* », Chicago, University of Chicago Press.

<sup>104</sup> « *Le BPJEPS : guide méthodologique à l'usage des formateurs* » (2002), *op. cit.*



formation, la reconnaissance de leur statut d'agent de l'État « expert », pour reprendre le terme employé par l'un d'eux, est une manière de conserver une reconnaissance :

« - Oui mais quand je dis [des organismes] pas demandeurs, je dis aussi des gens qui apprécient qu'on se déplace sur leurs certifications, qu'on y aille ne serait-ce que pour reconnaître leur travail et qui il y ait à un moment donné une présence de la DR par rapport à leurs stagiaires par exemple. [...] Parce que parfois, les stagiaires qui sont en organisme de formation ne font pas forcément le lien entre l'O.F et le fait qu'ils préparent un diplôme d'État. Et le fait que quelqu'un émanant d'un organisme d'État avec autorité académique arrive sur l'O.F, assiste, [...] vienne pas contrôler, mais vérifier que ceci...Généralement on se présente et on explique un peu pourquoi on est là. Et bien souvent, l'O.F nous dit après que ça les cadre tu vois, [les stagiaires] sentent que c'est une relation pas stagiaire/O.F, mais qu'en plus y'a la D.R derrière. Parce qu'ils préparent un diplôme d'État et qu'à ce titre- là, nous on est là pour garantir certaines choses, une qualité de formation, un cadrage, et puis du coup, ils se sentent enfin voilà, c'est pas une relation juste avec l'O.F mais y'a quand même la D.R qui est là, qui vérifie des trucs. On peut pas faire n'importe quoi, on peut pas dire: "Bah tiens j'ai pas envie d'y aller. J'y vais pas, parce que il y a un contrôle aussi là-dessus, ça participe à cadrer les trucs.  
- Ça redonne de la valeur à la formation ?  
- Voilà, voilà, exactement... Et donc du coup, les O.F apprécient beaucoup...Ceux qui n'ont rien à cacher, et à chaque fois ils nous le disent, de toute façon.<sup>105</sup> »

Le bon organisme est aussi celui qui est attentif aux conseils et accepte de transformer son action en fonction de ce qu'ils leur disent. Lors de l'entretien abordant les modes d'action pédagogique sur les responsables de formation, l'un des conseillers note l'intérêt d'aller voir les responsables pendant les formations pour leur apporter leur conseil: « Ils sont vraiment très à l'écoute, je pense que quand on va sur le terrain euh... ils nous écoutent mieux après... certains! Après ça dépend des OF, certains prennent note et d'autres plus ou moins bien<sup>106</sup>. »

Si cette reconnaissance de l'expertise « technique et pédagogique » semble constituer la forme la plus répandue de relations entre les conseillers et les organismes, « les nouveaux O.F [étant] très demandeurs ! », l'absence de sollicitation est considérée comme constitutive d'un mauvais organisme, qui ne joue pas le jeu. Cette conduite est interprétée comme la manifestation d'une déviance: Ainsi « Ceux qui sont très demandeurs sont ceux qui n'ont rien à se reprocher, ceux qui cherchent à contourner ou à faire moins bien ne sont pas demandeurs ». Et d'évoquer le cas d'un organisme dans

105 CTP référent du BPJEPS AAN et du DEJEPS tennis.

106 Ibidem.

la spécialité « *activités équestres* » ayant fermé: « *Ça fait des années qu'on a des faisceaux d'indices, donc voilà, c'est pas plus mal* ». Cette forme de refus d'un travail, due aux craintes de se voir refuser l'habilitation, n'est pourtant qu'une des formes constatées de divergences entre les conseillers techniques envisageant l'accompagnement comme un travail effectué pour les organismes. Les limites de leurs possibilités d'intervention proviennent aussi du fait des transformations objectives de l'espace.

L'espace de la formation aux diplômes d'État des métiers de l'encadrement physique et sportif a conservé ses principaux acteurs alors même que ses règles de fonctionnement ont changé. Cette situation a autorisé l'accès aux pratiques de formation et de validation des compétences aux acteurs privés, qui en étaient empêchés auparavant, et relativisé le monopole des établissements publics de formation. En outre, la nouvelle division technique du travail de formation, l'habilitation en premier lieu, a constitué un rapport d'autorité entre la direction régionale du ministère et les organismes de formation, susceptible de remettre en question l'autonomie que les organismes privés et les établissements publics pouvaient espérer de leur mandat. C'est ainsi que les conseillers se heurtent à des résistances particulières des responsables pédagogiques apportant « *dans le cadre institutionnel leur propres conceptions de la nature des services offerts, de leurs droits et privilèges, de leur carrière et de leur destin*<sup>107</sup> ».

Ces organismes perçoivent l'aide pédagogique comme une forme de travail fait « *sur* » eux, sans finalité altruiste et plutôt destinée à marquer la relation de domination. Le discours des responsables vise alors à disqualifier le travail des agents du ministère, en leur opposant une forme d'expertise de terrain sur le principe d'un État technocratique incompetent typique de la posture professionnaliste. C'est le cas de ce responsable d'un organisme privé marchand. L'organisme en question, non agréé dans le dispositif des brevets d'État d'éducateur sportif, proposait néanmoins des préparations aux examens de la partie commune et de la partie spécifique dans l'option « *activités de la culture physique et du culturisme* » puis « *métiers de la forme* », dans un puis deux établissements de la région. Ceux-ci ont développé une ingénierie en marge du service public de formation, appuyant leur valeur sur la proximité avec le milieu professionnel. Leur position, auparavant dominée dans un espace construit, de surcroît, comme un

107 HUGHES Everett (1996), *op. cit.*

service public déniaient toute marchandisation de la formation<sup>108</sup>, s'est vue reconnue dans un espace valorisant l'autonomie pédagogique et la proximité avec la sphère productive. Désormais présentés comme de « *bons élèves* » par les conseillers, ils mettent en avant leur expertise en pointant les limites de l'aide pédagogique de la direction régionale. Responsable par ailleurs d'un site de formation, un responsable de site prend ici l'exemple du stage de préparation proposé par la délégation à l'emploi et à la formation puis par les directions régionales avant d'être remis en cause en 2012:

*« - Pour pouvoir, alors ça n'est plus le cas aujourd'hui, mais pour pouvoir coordonner une formation, donc mettre en place une formation et piloter une formation, il a fallu suivre un stage, le stage MUC, management des unités capitalisables, et cette formation, c'était deux fois deux jours, grosso modo et on ne vous apportait quasiment aucune réponse à vos questions !*

*- On vous apportait quoi alors ?*

*- Ce qu'était ce dispositif du BP, enfin comment il avait été envisagé comment il avait été conçu, mais pas en termes d'ingénierie, en terme de référentiel (marque le mot) ! [...]*

*- C'est à dire ?*

*- Ben, c'est à dire qu'on...vous aviez une formation sur euh...Voilà, pourquoi du BE on est passé au BP, voilà le BP ce que c'est, c'est dix UC, c'est...Voilà ce qui peut être, pourquoi pas, envisageable de faire...Des regroupements, voilà, des exemples, de tel organisme de formation, voilà ce qu'il a réussi à mettre en œuvre lui ! Alors oui mais : Est-ce qu'on peut regrouper des UC avec ces UC là par exemple ? Prrr on sait pas ! À vous de voir. Voilà ! [...] On savait pas où on allait. On savait pas où on allait ! [...]*

*- Donc les apports de cette formation- là ? Ça fait plusieurs fois que j'en entends parler mais personne n'est ...*

*- Et ben ils sont assez flous en fait les apports, c'est la connaissance du dispositif, ce qu'on y trouve, ce qu'il y a c'est, commencer à travailler, c'est à dire, ils sont arrivés vers ça, nous on n'a pas eu, du tout, ces choses- là, au tout début. Donc y'avait les présentations des technocrates de jeunesse et sports justement du dispositif BP, ce que c'était que l'alternance toute une réflexion sur l'alternance, comment il fallait la mettre en œuvre quel était son intérêt etc. donc on a eu beaucoup de formations sur le plan didactique à proprement parler, mais donc avec une absence d'outils. On n'avait...aucun outil n'existait ! Enfin moi au début, j'étais dès le départ hein, aucun outil n'existait, on se retrouvait complètement démuni. [...] Au bout du compte là où je veux en arriver c'est que les enseignements se résumaient trop, comme ça, à des indicateurs. On pointait toutes les petites choses qu'il fallait impérativement savoir, sans lui donner une véritable forme, sans lui donner une véritable cohérence et donc c'était au stagiaire de faire tout ce boulot en fin d'année: d'essayer de se réapproprier tout ça pour qu'à un moment donné faire en sorte que ça devienne une réelle compétence professionnelle. Et donc ça, ça a été notre problème dans les premiers temps, on n'était pas suffisamment vers la compétence professionnelle on était trop encore dans le "savoir" quoi ! Et ça, bon, dès l'année qui a suivi nous on a fait, dans le cadre de notre dispositif de formation, interne, euh, on a...au prochain regroupement la première semaine de juillet, tous les formateurs sports se retrouvent, de nos trois*

108 L'organisme est aussi l'objet de critiques de la part d'acteurs proches de l'Université pour avoir proposé une préparation au concours d'entrée dans les études en STAPS jusqu'à son abrogation en 1995.

*sites et puis on a des ateliers, on aime tous ça. Et y'a eu, pendant deux jours, on a travaillé sur le référentiel professionnel. [...] Donc euh, ça a été un gros brainstorming au niveau de l'équipe mais là aujourd'hui c'est bon on y est!<sup>109</sup>»*

La critique d'un État technocratique auquel s'oppose l'expertise de l'organisme interviendra aussi au cours d'une discussion informelle, lorsque le même responsable mettra en question la compétence de la direction en matière de connaissance des règlements pour concevoir un dossier d'habilitation sur une nouvelle spécialité. Soulignant le refus dont avait été victime la première « *maquette* », puis les excuses du référent après un réexamen des aspects réglementaires qui en étaient la cause, il terminera par dire : « *ils sont perdus, c'est un peu flou [...] Quand ils ont une question ils me demandent* ». Avant de conclure, en évoquant les changements de règlement sur l'habilitation diminuant le contrôle des commissions pour la direction régionale : « *Jeunesse et sports se casse la gueule*<sup>110</sup> ».

Cette limite, qui résume les tensions entre des organismes de formation privés et une institution d'État, se double, dans le cas particulier des diplômes de la jeunesse et des sports, d'une tension entre les conseillers techniques et pédagogiques du pôle « Professions-Formations-Certification » et les responsables pédagogiques du CREPS des Pays de la Loire. En réalité, ces derniers acceptent mal d'avoir été « *ramené[s] au même niveau que les établissements privés*<sup>111</sup> ». La nouvelle division du travail est critiquée : tout d'abord pour sa lourdeur bureaucratique, qui dissocie l'habilitation et la procédure de financement auprès du conseil régional en deux dossiers distincts, ensuite pour l'absence de dérogations dans l'habilitation et l'accès aux financements régionaux en faveur des établissements publics, enfin par le lien de subordination qu'elle dresse entre deux branches du corps de professeurs de sport, en opposition à l'autonomie dont les agents des services déconcentrés disposaient auparavant. Dans le cadre de ce travail portant plus précisément sur les conseillers de la direction régionale, notre propos laissera de côté les relations avec le conseil régional. La réforme des services déconcentrés du ministère en 2009 a, en effet, opéré une stricte division des tâches des structures du ministère « *afin d'adapter le ministère aux évolutions intervenues en*

109 Responsable pédagogique, BPJEPS AGFF, organisme marchand.

110 Note de terrain, observation d'un salon sur les formations, janvier 2014.

111 Responsable pédagogique auparavant conseiller technique et pédagogique au pôle « examen, formation, certification » de la direction régionale et départementale de la Jeunesse et des Sports des Pays de Loire.

*matière de décentralisation et de déconcentration*<sup>112</sup>». Parmi les enquêtés, deux comptaient parmi les conseillers techniques et pédagogiques au pôle « examen, formation, certification » de la direction régionale et départementale de la Jeunesse et des Sports des Pays de Loire avant d'intégrer le CREPS. Ils avaient tous deux pour collègue leur référent actuel pour l'habilitation et la présidence de jury de validation des certifications. La note de terrain ci-dessous illustre (à la fois) le souci d'exprimer la trahison d'un esprit de corps<sup>113</sup> en même temps que la revendication d'une juridiction spécifique:

Je rejoins I à la fin des épreuves de sélection dans un bureau de l'espace administratif. Elle me parle du jury plénier à la direction jeunesse et sports pour l'habilitation des formations. Elle critique le fait que le CREPS, établissement public, soit traité comme un organisme comme les autres et qu'il soit soumis au même contrôle en matière de formation alors qu'ils organisaient des formations au brevet d'État auparavant. Elle-même, issue d'une carrière dans la fonction publique territoriale par le biais de laquelle elle met un pied dans la formation, a passé le concours de professeur de sport en 2005 et intégré le CREPS d'Orléans puis la DRDJS des Pays de Loire pour diriger la formation en natation. Les conseillers référents de la direction régionale n'ont, pour elle, pas de légitimité à évaluer leur formation. Ce sont des gens "qui n'y connaissent rien". La situation lui paraît d'autant plus aberrante que ce sont des personnes avec qui elle travaillait lorsqu'elle dépendait de la direction régionale au pôle "examen, formation, certification". Les critiques viennent donc de "collègues qui torpillent d'anciens collègues". Cette hiérarchie, que constitue la division du travail de l'habilitation, passe d'autant moins que ce ne sont pas des personnels plus diplômés, des inspecteurs Jeunesse et sports, mais des professeurs de sport tout comme les responsables pédagogiques du CREPS: "Ils ont la même formation que nous!" conclura-t-elle<sup>114</sup>.

Les conseillers techniques et pédagogiques, tout comme les formateurs du CREPS, appartiennent tous deux en effet au corps des professeurs de sport, regroupant les conseillers techniques et sportifs, mis à disposition des fédérations et des groupements sportifs, et les conseillers d'animation sportif, opérant dans les services déconcentrés et établissements<sup>115</sup>. On comprend ici la tension née d'une différence de traitement due aux hiérarchies de postes, arbitrairement décidée par voie de règlement,

112 BAUGER Pascal (2002), « Le ministère de la jeunesse et des sports », in LE ROUX Nathalie, CAMY Jean, « *L'emploi sportif en France : situation et tendances d'évolution* », AFRAPS RUNOPES, MEN.

113 Entendu ici comme une « *organisation stable juridiquement, protégée et légitimée par l'État. Ils sont soudés par des modes de recrutement commun, par une même vision collective d'eux-mêmes* ». Les professeurs de sport sont ainsi recrutés par un concours identique pour tous les personnels des services déconcentrés (mais différent des agents mis à disposition des fédérations). Voir KESSLER, Marie-Christine (2005), « L'esprit de corps dans les grands corps de l'État en France », in GUGLIELMI Gilles-J. et al., « *L'esprit de corps, démocratie et espace public* », Paris, La Politique éclatée, PUF, p. 277-298.

114 Note d'observation, épreuves de sélection, 15 mai 2014.

115 BAUGER Pascal (2002), *op. cit.*

alors même que le titre possédé est le même et que la configuration de l'espace des personnels de la fonction publique d'État avait, jusque-là, privilégié un mode de régulation des pratiques sur le principe d'un espace d'interconnaissances. Dès lors, le modèle bureaucratique imposé par l'habilitation se pose comme une norme que la dérogation permet d'assouplir:

*« [Les relations entre le CREPS et la direction régionale] ça a souvent été compliqué. Ça a pu s'améliorer mais les relations interpersonnelles peuvent jouer aussi beaucoup, parce que c'est un petit ministère, c'est un petit milieu. Les gens se connaissent, ça concerne une dizaine de personnes dans la région. Donc de fait tout le monde sait, chacun sait qui fait quoi et voilà. Mais donc, c'est pas...ça veut pas dire que... Là aussi, y'a aussi des collègues qui sont à la direction régionale jeunesse et sports qui sont facilitateurs, qui accompagnent. Y'en a d'autres qui sont plutôt sur euh, une logique d'habilitation d'un organisme de formation. Qu'il soit public ou privé ça n'a pas d'importance. Donc ça c'est, voilà un petit peu où on en est aujourd'hui.<sup>116</sup> »*

La division du travail de formation, institue ainsi un sentiment de déclassement de l'établissement public aux yeux de ses personnels. La situation, remettant objectivement l'évaluation de leur travail aux mains de pairs, organise ainsi une sorte de stratégie de résistance à l'accompagnement pédagogique. Perçue comme un travail sur eux plutôt que pour eux, elle est vivement ressentie par les conseillers de la direction régionale:

*« CTP2- Et puis y'a des OF, moi, ça m'intéresse pas d'y aller parce que je sais que ce sera un mur, même en tant que juré pour moi c'est un mur donc je n'irais pas !*

*F: des organismes qui sont carrés et construits ?*

*CTP2- Qui sont avec des œillères. [...] qui sont avec des œillères et quoiqu'on leur dise, ils ne changeront pas! Donc ça ne m'intéresse pas de perdre du temps avec ces organismes- là. On...on sent ceux qui veulent évoluer, on sent ceux qui ne veulent rien changer. (Rires) je ne dirai pas qui ...*

*[...]Je... sais pas, y'a des organismes...(réfléchit) Non, y'en a je pense qui sont peut-être un peu réticents, parce que...en plus je pense que les organismes réticents, des deux côtés hein, autant de nous et du CREPS par exemple, c'est qu'on a des collègues en face donc, indirectement, la relation peut être difficile... et différente.*

*F: Le responsable de formation qui tenait pas compte des avis de la DR c'était au CREPS?*

*CTP2- (En souriant) Je ne répondrais pas à cette question ! Mais, non, je pense qu'il est déjà difficile pour des collègues de bureau du CREPS de déposer un dossier à la DR et que ça soit des collègues, des profs de sport des CEPJ qui évaluent, qui délivrent l'habilitation. Alors si on va sur leurs formations en plus je pense que ça sera difficile...*

*F- Après on peut se dire, que au CREPS il y a aussi une culture, une histoire autour de la formation qui fait que ce sera pas l'organisme le plus démuni vis à vis de la*

116 Responsable des formations, organisme public.

*formation, Moi je pensais plus à d'autre organismes qui sont, ben qui sont apparus avec les BP.*

*CTP2- Je pense que les organismes entre guillemets privés sont plus à l'écoute que l'organisme public!*

Les velléités pédagogiques des CTP se heurtent ainsi à une barrière induite par la réforme du dispositif de formation aux métiers de l'encadrement sportif qui, en redistribuant les tâches de formation et de conception de formation aux organismes de formation, rend ce rôle d'accompagnement pédagogique facultatif et tributaire de leur bon vouloir. Dans l'interaction sociale que constitue le processus de formation, le désajustement entre les attentes des responsables et les représentations de leur métier qu'ont les CTP constitue donc un frein à l'exercice de leurs missions.

\*

La polarisation du champ de la formation aux diplômes professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport des diplômés a fortement contribué à disqualifier l'intervention des personnels des services déconcentrés du ministère et considérablement modifié leur rôle social. Relégués dans des tâches de contrôle des actions des organismes privés, la dimension technique et pédagogique qui caractérisait leur action au service des usagers et du mouvement sportif leur échappe. Elle manifeste pourtant une tendance plus générale à faire extirper les fonctionnaires de leur missions d'organisation au profit d'une externalisation à des acteurs privés. Toute proportion gardée, cette situation se rapproche du cas des personnels des services décentralisés du ministère de l'équipement, enquêté par Danièle Linhart, confrontés à un transfert de leur compétences aux collectivités territoriales. Victimes du processus de déconcentration de l'État, les conseillers techniques et pédagogiques ne peuvent dès lors que subir les transformations de leur rôle social que légitimait l'ambition de proposer une formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif homogène, portée par un corps d'agents de l'État incarnant une excellence technique et pédagogique. C'est à ce processus de déconcentration de l'État que nous allons nous intéresser maintenant.

**Chapitre 6 : D'une organisation concentrée à une  
délégation mettant en cause le ministère : le cas de la  
sélection des stagiaires**



## Introduction

Ce chapitre interrogera la transformation du monopole du ministère observé à partir de ses services déconcentrés et ses effets sur l'homogénéité des formations aux diplômes d'État délivrés par lui. Il traitera plus particulièrement du cas de la sélection des promotions de stagiaires dans les formations au brevet d'État d'éducateur sportif et aux diplômes professionnels.

Il s'agira ici de montrer la transformation d'un dispositif de sélection scholariste en un autre plus professionnaliste et ses effets sur la légitimité de l'intervention du ministère. L'abdication par le ministère en charge des sports de ses prérogatives de sélection des individus légitimes à faire de l'encadrement sportif leur métier manifeste la fin d'une ambition : celle de promouvoir une formation et un métier prioritairement approprié par des individus proches dans leur parcours scolaire du corps des professeurs d'éducation physique scolaire. Ainsi, si, comme le propose Guy Brucy, une conception scholariste de la formation se caractérise par un « *souci de la polyvalence*<sup>1</sup> » dans les apprentissages, de façon à « *pouvoir se libérer du seul horizon économique que constituerait le métier* », quels seront les modes de sélection scholaristes ? Ils procéderont à la sélection des individus les plus à même de pouvoir se départir du faisceau de tâches du métier et des objectifs fixés par l'employeur, qu'il s'agisse de la production de performances athlétiques ou de la satisfaction d'un client, pour promouvoir avant toute chose l'enjeu socio-éducatif de la manipulation des corps dans le souci de l'intérêt général. Nous appellerons donc sélection scholariste cette conceptualisation de la sélection tendant à rechercher les candidats les plus à même de concevoir le métier comme une réalisation de l'intérêt général. À l'inverse, nous appellerons sélection professionnaliste celle portant l'attention du recrutement sur l'ajustement des capacités du candidat à pouvoir réaliser efficacement les tâches du métier ainsi qu'à satisfaire l'intérêt des employeurs. Or la mise en œuvre d'une formation ayant pour dessein la promotion au-delà des spécificités des postes, d'une culture socio-éducative du sport commune à tous les prétendants au métier légitimait une organisation homogène de la procédure de formation, d'une partie de ses contenus, de son processus de validation des compétences, mais aussi de la procédure de sélection des candidats.

On montrera que la transformation du dispositif de formation a favorisé l'hétérogénéisation des procédures de sélection. À un dispositif relativement homogène, entièrement défini par règlement et organisé par l'État, succède un dispositif

1 BRUCY Guy (1998), *op. cit.*

partiellement défini par lui et dont l'organisation complète est déléguée aux organismes de formation au nom de leur proximité avec le milieu professionnel. Cette procédure met à l'épreuve l'intervention du ministère dans le recrutement des candidats. Jugée inefficace à proposer une sélection adéquate des candidats, elle donne lieu à l'éclosion d'une pluralité de procédures de sélection.

## **1. La reconfiguration du monopole du ministère en charge des sports**

Le dispositif de formation aux diplômes d'État, inauguré en 2001 dans les premiers décrets d'application de la loi Buffet portant réglementation du BPJEPS, substitue à un ensemble d'épreuves entièrement défini par arrêté du ministère en charge des sports, une autre dans laquelle celui-ci définit réglementairement un minimum physique et technique. La procédure de sélection des formations au brevet d'État d'éducateur sportif, qui imposait à toutes les disciplines un *modus operandi* défini, organisé et contrôlé par les agents des services déconcentrés du ministère, fera ainsi place à un « *test d'exigence préalable* » organisé par les organismes. Si fait, le législateur aura opéré une recomposition drastique du rôle organisateur du ministère en charge des sports et de ses agents en région en lui ôtant tout mandat d'organisation et en circonscrivant son action à la définition et au contrôle d'une partie du processus de sélection.

### **1.1 Le brevet d'État, un dispositif homogène de sélection**

Le dispositif de sélection aux formations du brevet d'État apparaît en même temps que se généralise l'option prise par la ministre Avice d'une forte relation entre qualification et formation sur le modèle de la formation continue ou modulaire. Bien que les modalités de sélection diffèrent entre les deux types, elles laissent voir dans la façon dont elles sont envisagées l'ambition ministérielle de voir dans les « *éducateurs sportifs* » un corps d'agents homogène. Ainsi l'État, en imposant par arrêté la même procédure de sélection, quelle que soit la discipline, suggère une certaine homogénéité des qualités requises pour l'accès aux qualifications et au métier. La configuration des jurys, composés en majorité de personnels du ministère, porte en outre la promesse d'un égal traitement des candidats et de leur adhésion aux formes socio-éducatives dominantes.

### 1.1.1 Des épreuves définies par règlement

« *La perception orientée et réglée par le règlement est une perception sélective, [qui] s'affirme comme universelle<sup>2</sup>* ». Le règlement produit des normes s'imposant à tous et s'affiche comme donc un énoncé d'État révélateur d'une pensée d'État. En fixant par arrêté ministériel les conditions d'entrée en formation au brevet d'État d'éducateur sportif, le ministère en charge des sports aura donc produit des normes d'excellence du candidat. En les imposant à toutes les options du diplôme, le dispositif du brevet d'État affirme comme universelle une proposition arbitraire : quelle que soit la spécialité, les qualités exigées du candidat sont homogènes et consistent en une connaissance pratique de l'activité sportive et de son organisation. Celles-ci sont détectées au travers d'épreuves physiques et théoriques.

#### a) Tests physiques et allégeance de pratiquant

Présents dans les formations contrôle continu et modulaires, ils consistent principalement en une évaluation physique des candidats dans des conditions proches de la pratique sociale légitime. Ainsi, plus que toute autre variable, c'est l'expérience de pratiquant qui semble déterminer l'excellence du candidat à la formation. Dans le cadre des formations dites modulaires (stages par unité de formation) ou en contrôle continu, les tests prennent la forme d'une « *épreuve physique d'évaluation de niveau<sup>3</sup>* » ou d'un « *test technique<sup>4</sup>* ». Dans la spécialité « activités physiques pour tous » le candidat doit ainsi satisfaire à une épreuve physique comprenant un « *parcours de natation et d'adaptation au milieu aquatique, une course d'endurance [et] un parcours d'habileté motrice chronométré<sup>5</sup>* », dans la spécialité voile il s'agit de produire une « *attestation de niveau technique établie par un cadre technique, agent de l'État, mis à la disposition de la F.F.V.<sup>6</sup>* » Les barèmes sont ceux de l'évaluation de fin de formation et le candidat « doit

2 BOURDIEU Pierre (1990), « Droit et passe-droit, le champ des pouvoirs territoriaux et la mise en œuvre des règlements », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 81-82, p. 86-96.

3 Arrêté du 18 février 1986 relatif à la formation spécifique du BEES du 1er degré.

4 Arrêté du 2 janvier 1986 relatif à la formation conduisant au brevet d'État d'éducateur sportif du premier degré (option expression gymnique et disciplines associées) organisé sous forme d'un contrôle continu de connaissances par un établissement ou service de l'État relevant du ministre chargé des sports.

5 Arrêté du 20 septembre 1989 fixant les conditions d'obtention de la partie spécifique du brevet d'État d'éducateur sportif du premier degré (option animation des activités physiques pour tous).

6 Arrêté du 9 septembre 1994 fixant les conditions d'obtention de la formation spécifique du brevet d'État d'éducateur sportif du premier degré, option Voile.

*avoir une note égale ou supérieure à 8 sur 20. »*

Dans une formation insistant sur les aspects techniques des pratiques, l'évaluation des dispositions physiques à l'activité paraît tout à fait appropriée : elle peut s'appuyer sur le modèle technique fédéral en proposant des tests plus ou moins proches des situations de compétition, à l'image de l'épreuve pratique de l'option volley-ball qui *« peut prendre la forme de séquences de match ou de situations aménagées<sup>7</sup> »*. Elle peut aussi s'en détacher comme dans le cas du brevet d'État de tennis et se baser sur une *« démonstration technique des différents coups du tennis »* ou lorsque la spécialité ne recouvre pas une pratique en particulier, à l'instar de l'option « activités physiques pour tous » qui propose une évaluation se rapportant aux pratiques de l'éducation physique se composant d'un parcours de natation, d'une course d'endurance et d'un parcours d'habiletés motrices chronométrées<sup>8</sup>.

Le verrou de la pratique va dans le sens du mythe, très présent dans le monde sportif et vécu à l'état pratique par nombre de bénévoles, celui d'une homologation entre excellence sportive et excellence pédagogique : les meilleurs pratiquants étant les plus à même d'enseigner leur sport. Ainsi les dispenses à cette épreuve s'appuient en majorité sur la possession de *« certains diplômes délivrés par les fédérations sportives ou [d'] attestations de performance certifiées soit par le président de la fédération, soit par le directeur technique national<sup>9</sup> »*. Les candidats au brevet d'État dans la spécialité équitation peuvent ainsi être dispensés de l'épreuve pratique s'ils possèdent le diplôme de « l'étrier vermeil », correspondant à partir de 1991 au diplôme du galop 8<sup>10</sup>.

Le niveau de pratique demandé laisse supposer cependant qu'il ne s'agit pas de sélectionner l'excellence, mais plutôt de s'assurer que les candidats possèdent le langage gestuel technique et la condition physique nécessaire à l'engagement dans la formation. L'épreuve ne s'appuie pas sur une performance, mais bien sur une « évaluation de niveau », à partir des barèmes techniques des fédérations sportives. Les épreuves du test de sélection du brevet d'État en voile correspondent au niveau de pratique « A2 » défini par la *« capacité à se déplacer sur l'eau dans toutes les directions par rapport au vent dans un vent moyen de force 4 [et la] capacité à se déplacer sur l'eau dans toutes les directions*

7 Arrêté 10 février 1987 relatif à la formation conduisant au brevet d'État d'éducateur sportif du premier degré (option volley-ball) organisé sous forme d'un contrôle continu de connaissances par un établissement ou service de l'État relevant du ministre chargé des sports.

8 Arrêté du 20 sept 1989 fixant les conditions d'obtention de la formation spécifique du brevet d'État d'éducateur sportif option animation des activités physiques pour tous.

9 Arrêté du 18 février 1986 relatif à la formation spécifique du BEES du 1er degré.

10 L'accès aux compétitions se fait à partir du galop cinq sur une progression qui en compte neuf.

*par rapport au vent avec des manœuvres rapides et des conduites régulières aux différentes allures, sans commettre de fautes techniques, par un vent moyen de force 3<sup>11</sup> ».* Il correspond au niveau technique intermédiaire de la fédération française de voile (le niveau A1 étant le niveau technique minimum pour prétendre à participer à des compétitions). Contrevenant à la logique fédérale, cette évaluation se veut plus proche de la logique d'évaluation scolaire d'un niveau minimum d'accès.

Cette relative homogénéité des épreuves prévoit toutefois une marge de manœuvre. Il est ainsi conseillé au jury des épreuves pratiques de voile de procéder à l'évaluation « *à travers l'observation du candidat sur un parcours régaté de type "triangle olympique" (de dimensions réduites), ou par tout autre test technique de niveau équivalent laissé à l'appréciation des formateurs. Cependant, le jury peut être amené, en fonction des conditions météorologiques, à ne faire porter son évaluation que sur une seule de ces deux capacités.*<sup>12</sup> ».

## **b) Tests théoriques et dispositions scolaires**

Dans la formation sous forme de contrôle continu, l'évaluation des candidats à l'entrée en formation ajoute aux dispositions physiques à la pratique de la spécialité sportive de la formation des épreuves « *théoriques*<sup>13</sup> ». Comme dans la formation modulaire, celles-ci font « *l'objet d'un arrêté complémentaire par discipline* ».

Ces épreuves théoriques prennent, la forme d'entretiens oraux avec un jury dont les questions portent sur la pratique sportive préparée en formation. Ainsi, le test de sélection pour la formation au brevet d'État option « *haltérophilie, culturisme, musculation sportive et d'entretien*<sup>14</sup> » ajoute à l'épreuve pratique, dans l'une des disciplines composant le brevet, un « *entretien avec le jury d'environ vingt minutes portant sur la connaissance de l'activité et les capacités d'expression du candidat* ». La fonction d'évaluation de cet oral est double : il entend d'une part vérifier que la curiosité du candidat va au-delà de

11 Arrêté du 3 décembre 1987 relatif à la formation conduisant au brevet d'État d'éducateur sportif du premier degré, option Voile, organisé sous forme de contrôle continu des connaissances par un établissement ou service de l'État relevant du ministre chargé des Sports. Annexe 1a relative au niveau des épreuves de sélection.

12 Arrêté du 3 décembre 1987 relatif à la Formation conduisant au brevet d'État d'éducateur sportif du premier degré, option Voile, organisé sous forme de contrôle continu des connaissances par un établissement ou service de l'État relevant du ministre chargé des Sports.

13 Arrêté du 13 août 1985 relatif aux modalités d'obtention du brevet d'Éducateur sportif du premier degré par un contrôle continu des connaissances au cours d'une formation organisé par un établissement ou service de l'État relevant du ministre chargé des Sports.

14 Arrêté du 17 juin 1988.

l'expérience pratique et qu'il connaît les institutions ou le fonctionnement de la discipline : les modalités de compétition dans le cas d'une pratique fédérale sportive par exemple (la « *connaissance de la pratique en milieu associatif* » dans le cas du volley-ball) ou ce qu'est un palefrenier dans le cas de l'équitation (le dossier de présentation du brevet d'État d'équitation précise dans les « *pré-acquis souhaitables* » la « *connaissance du milieu professionnel*<sup>15</sup> »)

En ce sens, la fonction d'évaluation de la « *motivation* » en lieu et place desdites « *connaissances de l'activité* » montre qu'on attend du candidat qu'il fasse état d'un intérêt pour la discipline qu'il entend enseigner de manière professionnelle. Lors de l'entretien, le jury s'appuie en effet sur des documents ou un dossier fourni en amont par le candidat, dont la teneur ne laisse que peu de doutes quant aux attentes relatives au candidat « motivé ». Celui-ci doit comporter un « *curriculum vitae présentant son expérience pédagogique et sportive* » dans l'éventualité, souhaitée on le présume, où ses aspirations professionnelles seraient le prolongement d'un engagement bénévole dans la spécialité<sup>16</sup>. L'épreuve s'inscrirait alors dans une logique de « *mémoire institutionnelle*<sup>17</sup> » dans laquelle l'engagement dans l'encadrement se réalise sur le mode de la passion ou, tout du moins, manifeste d'un intérêt pour l'animation en général (dans le cas d'un candidat titulaire d'un diplôme dans l'animation volontaire par exemple).

L'autre fonction officielle de l'oral porte sur la qualité formelle de l'expression de ces connaissances, fonction que l'on retrouve aussi dans les épreuves écrites développées dans certaines spécialités. Celles-ci, composées d'une question à laquelle le candidat doit répondre sous la forme d'une composition portant sur les « *connaissances générales de l'activité* » vise explicitement à « *apprécier les capacités d'expression et d'analyse du candidat*<sup>18</sup> ». Ces tests s'inscrivent dans la perspective d'une formation en contrôle continu, forme se rapprochant au plus près de la forme scolaire dans la mesure où les contenus font régulièrement l'objet d'une évaluation. De ce fait, et à la manière des épreuves orales, l'évaluation des « *capacités d'expression* » orales ou écrites entend vérifier que le candidat

15 Cité dans SLIMANI Hassen et MALHERBE Patrick (2002), « La relation "formation-métier" dans le secteur de l'encadrement des activités équestres. Conditions d'apprentissage et insertion professionnelle des stagiaires des brevets d'État d'éducateur sportif 1er degré dans les Pays de la Loire », *Rapport d'étude du CARIF-OREF des Pays de la Loire*, Nantes.

16 On voit mal en quoi cette demande concernerait un engagement de type professionnel, ce qui manifesterait le souhait d'officialiser une situation illégale.

17 OGER Claire (2012), « Les épreuves de culture générale du concours de l'ENA, entre discours légitime et mémoire institutionnelle », *Revue française d'administration publique*, n° 142, p. 383-397.

18 Arrêté 12 août 1988 relatif à la formation conduisant au brevet d'État d'éducateur sportif du premier degré option tennis organisé sous forme d'un contrôle continu de connaissances par un établissement ou service de l'État relevant du ministre chargé des sports.

est apte à produire un discours réflexif sur la pratique qui se détache de l'expérience et de la situation de pratique. Il s'agit en effet de tester les capacités d'analyse et d'expression orale et écrite, sur des sujets se rapportant plus ou moins à la pratique de l'activité, proche du « *dire sur le faire*<sup>19</sup> », ou à l'espace social s'y rapportant, et qui nécessite de pouvoir situer, voire de se situer, dans celui-ci en se détachant du modèle « *oral-pratique* » défini par Bernard Lahire<sup>20</sup>, vers une autonomie du langage construit par rapport à la situation concrète de pratique. L'épreuve écrite dans l'option voile du brevet d'État se présente ainsi comme devant « *permettre, à l'issue de l'épreuve pratique, d'évaluer l'aptitude du candidat à se situer sur l'eau en relatant tout ou partie des trajectoires ou routes empruntées ainsi que les réglages utilisés* ». Suite à une expérience pratique de navigation, le candidat est invité à produire un discours sur cette expérience en utilisant le langage requis dans le niveau technique d'autonomie intermédiaire nécessitant une « *bonne représentation des trajectoires, conduites et manœuvres réalisées et aux connaissances théoriques de base (météo, technologie, fonctionnement du support)*<sup>21</sup> ». C'est donc bien d'ajustement entre les dispositions du candidat à maîtriser le discours sur la pratique et les enjeux d'une formation en contrôle continu de type scolaire, durant laquelle le candidat est évalué sur sa capacité à maîtriser des connaissances, dont il est question dans ces épreuves.

Assurée par la voie réglementaire, construite par le groupe méthodologique au sein de la direction des sports puis de la délégation à la formation qui en ont en charge l'exécution pour le ministre en charge des sports, l'homogénéité de la procédure de sélection au brevet d'État d'éducateur sportif d'État s'inscrit dans une forme d'État centralisateur. La précision dans la définition des épreuves de sélection et des critères permettant leur évaluation exprime une tendance à considérer les métiers de l'encadrement physique et sportif comme un groupe homogène. Refusant de penser « *une administration locale n'étant là que pour exécuter des ordres ou des circulaires bureaucratiques*<sup>22</sup> », on montrera maintenant que l'assurance d'une homogénéité dans la sélection des stagiaires réside dans les propriétés des agents en charge de les appliquer.

19 LAHIRE Bernard (1998), *op. cit.*

20 LAHIRE Bernard (1995), « *Tableaux de famille* », Paris, Gallimard/Seuil.

21 « *Diplômes et qualifications* » document de la fédération française de voile.

22 BOURDIEU Pierre (1990), *op. cit.*, p. 86.

### 1.1.2 Des jurys définis et organisés par l'État

Les enjeux des tests de sélection, qu'il s'agisse des formations modulaires consistant en une épreuve pratique visant à attester d'un niveau minimum et d'éliminer les candidats dilettantes, ou des formations en contrôle continu permettant d'écarter les candidats les moins ajustés à une formation de type scolaire, sont étroitement liés à un contexte particulier : celui de formations dispensées dans des *établissements relevant du ministère chargé des sports, sous la responsabilité du directeur régional de la jeunesse et des sports*. Ce cadre juridique leur donne aussi la responsabilité d'organiser les tests de sélection en conformité avec les arrêtés ministériels. On montrera que ceux-ci, bien qu'ils intègrent à partir de 1992 des personnels issus de la sphère productive, présageant ainsi d'une plus grande autonomie dans la sélection des stagiaires vis-à-vis des attentes du ministère et de ses agents, restent sous son contrôle.

Les épreuves sont évaluées par des jurys dont la composition est définie par arrêté. En ce qui concerne la formation modulaire par unités de formation, le texte<sup>23</sup> précise que le jury des épreuves de sélection se compose du « *directeur régional de la jeunesse et des sports ou son représentant membre des corps de l'inspection de la jeunesse, des sports et des loisirs* » en qualité de président. Il a la charge de désigner un représentant de la fédération concernée par la spécialité du diplôme, des professeurs de sport ou des techniciens qualifiés titulaires du brevet d'État d'éducateur sportif et, le cas échéant, un représentant de l'organisme professionnel le plus représentatif de la discipline considérée. Le texte de 1985 réglementant la formation sous forme de contrôle continu précise juste que « *le jury des épreuves de sélection est présidé par le chef de l'établissement ou du service concerné* <sup>24</sup> ». La composition avérée ou potentielle, dans le cas des formations en contrôle continu, montre tout le poids des agents du ministère dans ces jurys, laissant présager des catégories d'entendement qu'ils mettent en œuvre dans leurs jugements et des principes de vision du monde qu'ils associent à l'encadrement des activités sportives. On supposera ici que c'est l'allégeance du candidat à des dispositions privilégiant la réflexivité sur la pratique et l'éducation par les activités sportives qui sera recherchée, plus qu'un ajustement à certaines dispositions plus spécifiques à chaque spécialité, qu'elles soient guidées par un souci de spécialisation athlétique ou par la recherche de profit commercial.

En 1992, dans un contexte de transformation des finalités de la formation à l'aune

23 Arrêté du 18 février 1986.

24 Arrêté du 13 août 1985.



de leur capacité à insérer le diplômé sur le marché du travail, la composition des jurys de sélection est repensée et prévoit une place plus importante pour les acteurs du monde du travail. En plus du représentant de la fédération, le jury comprend alors « *une ou plusieurs personnalités qualifiées* » et le nombre des « *représentants d'une organisation de professionnels de l'enseignement dans l'option sportive concernée* » est porté d'un à « *plusieurs* ». Pour autant, la domination des agents du ministère reste assurée par la présence du directeur régional en tant que président et la présence des professeurs de sport. On ne s'étonnera donc pas que les spécialités les moins à même de se penser comme investies avant toute chose par une mission de service public, corollaire d'une vision socio-éducative de l'activité sportive, celles plus proches des secteurs commerciaux et touristiques en particulier, aient cherché à subvertir les finalités de la sélection en proposant une composition de jury plus adaptée à leurs attentes. C'est le cas de l'équitation dont l'arrêté d'application remet en cause la composition générale du jury en lui adjoignant la présence de membres représentant les secteurs économiquement florissants au nom de « *contraintes particulières liées aux activités équestres*<sup>25</sup> ». En sus des personnels cités dans le texte général, celui-ci comprend quatre membres, représentants des corps professionnels et techniciens (directeurs de centres équestres ou salariés) du tourisme équestre et de l'équitation sur poney.

L'analyse des textes réglementant les procédures de sélection des formations au brevet d'État montre bien une posture scolastique visible dans l'effort d'homogénéisation des épreuves et dans la qualité d'agents du ministère des jurys. La violence symbolique exercée sur toutes les formations, par la vertu d'arrêtés ministériels, manifeste ainsi l'ambition du ministère et de ses agents à revendiquer le monopole de la définition légitime des qualités physiques, techniques et intellectuelles nécessaires à l'accès aux qualifications et à leur évaluation. Le changement de dispositif va réduire l'étendue de ce monopole aux seules qualités physiques et techniques.

## **1.2 Les diplômes professionnels, un dispositif déréglementé**

L'abandon du dispositif des brevets d'État d'éducateur sportif au profit de celui des diplômes professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport va se traduire

<sup>25</sup> Arrêté du 6 février 1987 fixant les conditions d'obtention de la formation spécifique du brevet d'État d'éducateur sportif du premier degré, option activités équestres.

par une transformation dans la production de normes de sélection des stagiaires. Bien qu'elle fasse encore l'objet d'une réglementation produite par la délégation à l'emploi et à la formation, celle-ci va réduire la sphère d'intervention du ministère dans la définition des épreuves de sélection et dans la composition des jurys. Pour les premières, elle va se circonscrire à la définition par arrêtés ministériels de tests d'exigences préalables à l'entrée en formation (TEP). Leur organisation et leur évaluation sont toutefois transférées des organismes de formation.

### **1.2.1 La conservation par le ministère de normes de sélection**

#### **a) Des épreuves essentiellement techniques**

Les arrêtés de définition des tests d'exigence préalables à l'entrée en formation, par la précision avec laquelle ils définissent les épreuves, assurent une certaine homogénéité dans leur mise en œuvre. Dans leur forme, ces tests comprennent entre deux et quatre épreuves<sup>26</sup>. Les activités équestres en ont trois. Elles consistent en une mise en situation du candidat en position de pratiquant dans la spécialité de formation, et se proposent d'en évaluer le niveau technique par la réalisation de gestes spécifiques et le niveau de performance.

L'ensemble des tests des neuf spécialités étudiées comprend des épreuves techniques. Il s'agit d'éprouver la compétence du candidat à effectuer un panel des techniques qu'il sera amené à enseigner. De ce point de vue, ils perpétuent l'épreuve pratique de l'examen de préformation du brevet d'État ou celle d'entrée en formation. Épreuve de conduite en sport automobile, en sport motonautique, en voile ou en équitation<sup>27</sup> durant laquelle il est demandé au candidat d'effectuer respectivement : « *un double débrayage* », les « *manœuvres et évolution de base* », « *un embarquement, un départ d'une plage et/ou d'un ponton* » ou une « *½ volte renversée d'environ 4 m de diamètre* » ; épreuve de « *suivi d'un cours collectif* » ou « *démonstration technique* » pour les futurs éducateurs des métiers de la forme ou les moniteurs de tennis. La réalisation de ces gestes offre la preuve que le candidat a une connaissance pratique de la discipline qu'il entend enseigner. Il s'agit aussi de vérifier chez lui la possession de pré-acquis annexes tels

<sup>26</sup> L'étude menée ici comprendra les spécialités proposées dans la région des Pays de la Loire.

<sup>27</sup> La spécialité est celle des « activités équestres ». On s'intéresse ici à la mention « équitation ». Il existe par ailleurs d'autres mentions telles que : « attelage », « poney » et « western ».

que « *les règles de sécurité et les règles de base de la navigation maritime côtière* » en motonautisme, « *assurer la maintenance et l'entretien courant, des technologies et des matériaux utilisés* » en nautisme ou le fait de porter « *secours à une victime en milieu aquatique* » en activités de la natation. Ces épreuves se doublent dans quatre spécialités de la réalisation d'une performance mettant la technique au service d'une production définie quantitativement. Ce type d'épreuve est autant présent dans les spécialités proches du milieu fédéral de compétition, comme les activités de la natation ou le sport automobile, que dans des spécialités proches des secteurs marchands (métiers de la forme et de la force) ou des secteurs socio-éducatifs comportant un test d'endurance (test navette dit de Luc Léger). Moins présent, on peut la considérer comme une façon de s'assurer de capacités physiques minimales dans une formation mettant le corps en jeu lors d'apprentissages pratiques.

Les objectifs exprimés dans le descriptif des épreuves en annexe des arrêtés de spécialités se rapportent ainsi à l'évaluation d'un niveau de pratiquant minimum dans la spécialité de formation. Il s'agit pour l'essentiel d'évaluer des « *savoirs-faire* » (le test technique a pour objet « *d'évaluer le savoir-faire du candidat au volant d'une voiture de tourisme* » par exemple), ou des « *capacités* ». Celles-ci peuvent être définies de manière précise, comme « *être capable de courir en tenant une distance minimum dans un temps donné* », ou relativement générale : « *être capable de satisfaire à un test d'habileté motrice* », laissant en cela une marge à l'organisme dans l'organisation de l'épreuve.

## **b) Un protocole d'organisation précisément défini**

Le protocole d'organisation des épreuves comprend une description du milieu dans lequel se déroule l'épreuve ainsi que du matériel à prévoir par le candidat ou celui utilisé par l'organisme. Il est ainsi précisé que « *le candidat se présente avec l'équipement personnel de sécurité (casque obligatoire)* » en sport automobile, qu'il doit porter une « *tenue adaptée et correcte [les] éperons et cravache [étant] facultatifs* » en équitation, ou que le candidat ne portera « *pas de lunettes, ni pince — nez, ni combinaison* » pendant les épreuves en activités de la natation. Une des épreuves « *s'effectue en short et tee-shirt* ».

Le matériel fait l'objet d'une réglementation plus attentive dans les spécialités faisant appel à des engins tels que le sport automobile, le motonautisme, la voile ou les activités équestres afin de respecter une certaine égalité entre les candidats. Un « *véhicule*

*traction de grande diffusion et fabriqué à un minimum de 2500 exemplaires, ne dépasse pas 130 chevaux [dont] tous les systèmes électroniques d'assistance à la conduite sont déconnectés »* constitue le support des épreuves en sport automobile.

L'espace de l'épreuve est lui aussi bien défini. La reprise en équitation se déroule dans « *un rectangle de 60 m x 20 m, en filet* », l'épreuve technique de sport automobile sur un « *circuit d'une longueur minimale de 1100 mètres, d'une largeur minimale de 6,50 mètres comprenant une ligne droite d'un minimum de 200 mètres, présentant une variété de courbes et de virages caractéristiques* ». Il « *devra être validé par un évaluateur inscrit sur la liste nationale des experts établie par le MJSVA* ». Si certaines épreuves s'appuient sur des protocoles préexistants comme le test d'endurance de Luc Léger, d'autres, telles que le parcours de motricité demandé en « *activités physiques pour tous* » ou en « *sports collectifs* », sont laissées à l'initiative des responsables pédagogiques. Ils doivent figurer précisément dans le dossier d'habilitation, schéma à l'appui, et être habilitées par le jury régional. Enfin les épreuves ne nécessitant pas d'aménagements spatiaux particuliers (en tennis ou dans les activités de la forme et de la force notamment) sont laissées à la discrétion des responsables.

### **c) Un déroulement précis**

Le protocole des tests régleme[n]te précisément le déroulement de l'épreuve et ce qui va être demandé au candidat. Tous les textes font état de directives à appliquer, de manière plus ou moins précise toutefois. Les protocoles sont très détaillés en ce qui concerne le sport automobile, qui précise le nombre de tours de circuit et les sépare en différentes phases durant lesquelles sont évaluées des capacités particulières, elles-mêmes détaillées. C'est aussi le cas pour les tests de sauvetage en activités de la natation, ou encore les activités équestres concernant l'épreuve de « *reprise* » à cheval ou en poney, qui précisent à la fois les déplacements entre deux points du manège et les actions à effectuer durant ces déplacements, de « *l'entrée au trot de travail ; arrêt, immobilité, salut* » jusqu'à la réalisation d'un « *½ cercle de 10 m* » précédent un ultime « *arrêt, immobilité, salut* » ce sont en tout dix-huit phases précisées et imposées par le texte.

À l'inverse, d'autres déroulés d'épreuve sont très peu développés et laissent à l'organisme la possibilité de choisir le protocole, permettant ainsi de greffer sur les attentes techniques certaines des normes en propre. Le cas de la séquence d'opposition en sports collectifs ou du parcours d'habileté motrice donne un aperçu de cette réappropriation par

l'organisme d'un test fondé sur une exigence d'égalité entre tous les candidats, quel que soit l'organisme. La première épreuve impose l'organisation d'une « *d'une séquence d'opposition choisie dans le cadre de deux sports collectifs totalisant une durée de quarante minutes environ* ». Si la durée est respectée par les deux organismes qu'on a pu observer (l'un en deux séquences de vingt minutes, l'autre sous la forme de quatre séquences de dix minutes), en revanche tous deux ne proposent qu'une activité support, l'ultimate, sport collectif utilisant un frisbee. Le choix d'un sport peu pratiqué par les candidats a pour but de respecter une certaine égalité, manifestée par les deux responsables pédagogiques. L'un d'eux, dont la formation obéit à une conception socioculturelle du métier d'encadrant (« *comme levier d'intégration et de cohésion sociale* », « *comme moyen d'expression de la personnalité et de valeurs éducatives*<sup>28</sup> »), justifie aussi le choix du support comme évaluation des qualités morales des candidats, au vu de la particularité de l'ultimate de se dérouler en auto-arbitrage : « *[ce test permet de] voir aussi des compétences d'éducateurs, dans le sens où on n'est pas sur des pratiques compétitives et, le résultat, la gestion de la faute et ben ça doit être une pratique citoyenne : de respect de l'autre, d'honnêteté envers la faute commise... c'est véritablement une appréciation comportementale*<sup>29</sup> », dira-t-il. La seconde épreuve évalue la capacité des candidats à « *satisfaire à un test d'habileté motrice* ». Il est stipulé dans l'énoncé de l'annexe que les « *modalités du test d'habileté motrice sont proposées par l'organisme de formation dans le dossier d'habilitation*<sup>30</sup> ». Fort de cette liberté dans l'organisation du parcours, celui-ci est susceptible de varier en fonction du profil de candidat attendu. L'un d'eux revient en entretien sur cette variabilité :

« - Vous leur demandez quoi en parcours de motricité ?

- Pfff, franchissement de haies, euh... lancer des balles : un objectif de visée, lancer des balles de jonglage dans un cerceau... dribbles, dribbles au pied, dribbles à la main, sur un slalom, lancer de ballon... Après, accélération, bon c'est un truc vraiment "bateau" quoi [...] qui regroupe pas mal de truc de motricité, mais bon... Y'a des choses que je voudrais changer, garder un peu ce principe de parcours de motricité, mais, je sais pas, revoir des choses ou...

- Et c'est quoi l'intérêt ? De le rendre plus dur ou...

- Bah d'être un peu plus sélectif. Sachant qu'après, on n'est pas là pour faire des techniciens donc j'ai pas envie d'avoir un niveau d'exigence trop poussé... Mais c'est plus pour modifier, plus pour changer sur... J'aimerais bien mettre du lancer de frisbee, peut-être je sais pas, quelque chose de plus en lien avec certaines activités, tu vois, qu'ils vont faire dans

28 Document de formation, BPJEPS sports collectifs, organisme public.

29 Responsable pédagogique, BPJEPS sport collectifs, organisme associé à l'organisme public.

30 Annexe III de l'Arrêté du 24 février 2003 portant création de la spécialité « Activités Physiques pour Tous » du BPJEPS modifié par l'Arrêté du 18 décembre 2008 et du 15 janvier 2013.

*la formation*<sup>31</sup>. »

La délégation donnée aux organismes fait donc l'objet, dans ces deux exemples, d'une réappropriation de la part des organismes. La précision des arrêtés limite toutefois le jeu des réinterprétations d'épreuves et assure une homogénéité dans le traitement des candidats dans chaque spécialité. Les tests d'exigences préalables conservent ainsi un haut degré de définition par le ministère.

### **1.2.2 L'évaluation**

Les épreuves des tests d'exigence préalables proposent une évaluation « absolue » du candidat en termes d'échec ou de réussite sur le modèle des examens. Il ne s'agit pas de classer les candidats selon une échelle de notes, mais de reconnaître un pré-acquis. En outre, les épreuves se proposant de « *vérifier les capacités du candidat à suivre le cursus de formation* », il convient d'interroger les critères d'évaluation des épreuves, manifestations des capacités recherchées chez les candidats ainsi que le niveau d'excellence requis. On séparera ici les épreuves à la manière de la distinction technique/performance indiquée plus haut et qui définit une tendance générale de l'épreuve.

#### **a) Les critères d'évaluation**

Les critères sont avant tout techniques, ils sont définis par l'excellence gestuelle ou la posture, déterminant un geste optimal. Des indications d'évaluations telles que : « *le candidat doit monter et descendre les rapports de boîte [...] sans saut de vitesse, sans craquement et sans provoquer de surrégime* », définies par des réponses du véhicule automobile, laissent peu de place à la réinterprétation par le jury. De la même façon, les indications telles que le « *placement des mains en pronation* » pour « *amener la barre à la nuque* » dans le test des tractions en activités de la force, ou bien « *le placement corporel [...] conforme aux indications verbales ou gestuelles de l'animateur [et la] recherche d'amélioration de sa réponse en fonction des indications de l'animateur* » vérifient que le candidat a acquis les techniques du corps légitimes dans la discipline, comme le suggère ce responsable pédagogique en sport automobile :

31 Responsable pédagogique, BPJEPS APT, organisme fédéral d'éducation populaire.

*« Ils doivent démontrer leur capacité à trouver la trajectoire idéale sur le circuit, euh... être capable de freiner sans qu'il y ait de variation de l'assiette de l'auto, c'est-à-dire qu'ils pompent pas sur la pédale de frein pendant qu'ils font les relances-moteur, c'est-à-dire la technique du talon-pointe, la technique des mains sur le volant qu'elle soit correcte, pas de mains comme ça (montre)... euh. Après, le regard : comment est positionné le regard. En fait comme c'est un futur moniteur et qu'on ne compte pas travailler la technique pendant la formation, on part déjà avec des prérequis qui nécessitent d'avoir les fondamentaux, des éléments qu'on sait qu'on ne pourra pas, en dix mois, développer. Donc il faut que le bagage technique soit déjà présent et donc on regarde tout ça. »*

## **b) la fixation d'un seuil minimum**

Ces critères relatifs à une excellence technique sont accompagnés de barèmes fixant une limite à partir de laquelle le candidat est reconnu apte à intégrer la formation. Ils prennent la forme d'un temps à ne pas dépasser, la « *rapidité d'exécution* » pour le parcours d'habileté motrice, ou d'une quantité à atteindre. Les épreuves de la spécialité « activités aquatiques et de la natation » se fondent sur le premier type en imposant des critères de performance en termes de temps limite à ne pas dépasser. La réussite au test navette standardisée : « *Palier 5 pour les femmes, Palier 7 pour les hommes* » ou le nombre de répétitions à exécuter pour valider les tests des « activités de la force », illustrent la seconde. Ainsi en est-il de l'épreuve visant à réaliser « *une performance physique* » en « *développé couché* » décrivant précisément « *pour les hommes six répétitions à 80 % ; pour les femmes trois répétitions à 50 %* », « *les performances [étant] exprimées en pourcentage de poids de corps* ».

Les tests d'exigence préalables, dans leur définition, diffèrent peu de ce qui était envisagé pour les brevets d'État. Il s'agit d'une évaluation à partir d'un seuil en deçà duquel le candidat est considéré par le ministère comme ne disposant pas des acquis nécessaires pour intégrer une formation aux métiers de l'encadrement sportif et non pas d'une sélection par la performance. En outre la précision des annexes les définissant leur assure une mise en œuvre homogène, quel que soit l'organisme les organisant, au principe d'une égalité de traitement de tous les candidats prétendant à un diplôme d'État délivré par le ministère en charge des sports.

Cette continuité ne saurait toutefois masquer la fin d'un monopole du ministère dans la définition des qualités nécessaires à l'accès à la formation et des modalités de leur

évaluation. Celui-ci se limite à la définition d'un seuil physique minimum bien en retrait au regard des normes de sélection des candidats dans la procédure de recrutement des brevets d'État d'éducateur sportif. En cela le passage au dispositif des diplômes professionnels manifeste bien une déréglementation du process de formation aux diplômes délivrés par le ministère dans la mesure où elle offre aux organismes privés la possibilité d'édicter leur propres normes, sous couvert d'habilitation. Partant, la circonscription du rôle du ministère aux seuls TEP manifeste clairement l'illégitimité assumée par l'État à produire par règlement une juste définition de la procédure de sélection de candidats à une formation ayant avant tout pour finalité de produire des diplômés ajustés au marché de l'emploi. C'est l'idée qui servira aux responsables pédagogiques à justifier par la suite les procédures de sélection spécifiques à chaque organisme sur fond de mise à l'épreuve de l'État et de l'homogénéité des normes de recrutement.

## 2. La mise à l'épreuve d'une sélection homogène

*« En amont de la présélection et parce qu'on est obligé de tous les faire passer, y'a des tests réglementaires, des tests physiques, qu'on appelle les tests d'exigence préalables à l'entrée en formation. C'est vraiment... [simple]. On a un parcours d'habileté motrice qui ressemble à ce qu'on faisait en BEESAPT, on s'est inspiré un peu de ça. Et puis, un petit "Luc Léger" où on s'arrête très vite, c'est-à-dire qu'il faut y aller pour pas l'avoir ! Mais c'est arrivé : palier 5 pour les filles, palier 7 pour les gars. C'est de la condition physique pour vérifier qu'ils ont un minimum de condition physique.<sup>32</sup> »*

La création de tests d'exigence préalables, comme seule contrainte réglementaire à l'entrée en formation des candidats, aura donc réduit la sphère de définition légitime du ministère dans l'édiction de normes homogènes. Plus que cela, elle tend à faire du ministère, comme le suggère l'extrait ci-dessus, l'artisan d'un simulacre de sélection. Or, prenant le marché de la formation sous l'angle d'une économie de l'offre et de la demande, les matériaux, certes partiels, mais significatifs que nous avons pu récolter, montrent un ratio positif entre le nombre de candidats et le nombre de places de formation disponibles. La question du mode de sélection des candidats se pose ainsi de façon parfois aiguë, comme dans le cas de ce responsable proposant vingt-quatre places dans une formation en « *activités physiques pour tous* » et recevant plus de soixante-dix dossiers. On comprend mieux le terme de « *présélection* » utilisé plus haut par la responsable citée en exergue, dès lors que les tests d'exigence préalables ne permettraient en rien d'opérer un tri suffisant

<sup>32</sup> Ibidem.



dans les formations les plus courtisées.

En fait, la réduction des normes de sélection par le ministère ne constitue pas un abandon de la sélectivité des formations aux diplômes d'État délivrés par le ministère, elle propose une nouvelle manière de produire des normes en la confiant partiellement aux organismes de formation plus légitimes à connaître les profils les plus à même d'acquérir les compétences recherchées par les employeurs. Ceux-ci ont en effet la possibilité de définir et d'organiser les épreuves permettant de recruter leurs promotions de stagiaires. Il ne s'agit toutefois pas non plus d'un abandon pour le ministère de la désignation de l'officiel concernant les qualités à exiger d'un candidat qui se traduirait par une « privatisation » de ces normes. Les modalités de sélection constituent en effet un des documents à fournir pour l'habilitation par le jury. Celles-ci précisent la « nature des épreuves », « les critères d'évaluation » des candidats, « la composition des commissions d'évaluation » ainsi que la « grille d'évaluation ». Il s'agit bien pour le ministère de déléguer aux organismes la production de normes en procédant à un allongement des chaînes de décision de l'État. Cette délégation de la sélection se traduit de deux façons. En associant les organismes de formation à un processus auparavant concentré entre les mains du ministère, elle contribue d'une part à le disqualifier en mettant en question sa légitimité à produire des normes de recrutement ajustées. En donnant la possibilité aux organismes de produire leurs propres normes, elle va d'autre part contribuer à faire éclater l'homogénéité qui prévalait dans le recrutement des stagiaires des formations au brevet d'État.

C'est donc autant sur la base d'une critique de la compétence de l'État à déterminer des procédures à même de sélectionner les meilleurs éléments que sur la reconnaissance d'une délégation accordée par lui que les responsables de formation vont constituer leurs propres batteries d'épreuves. Sur le mode de la critique industrielle d'un principe civique empruntée à la grille conceptuelle des économies de la grandeur, on s'intéressera dans un premier temps aux discours élaborés par les responsables pour justifier l'efficacité de la mise en œuvre de leurs propres tests de sélection avant de s'intéresser aux effets de la fin du monopole du ministère sur les procédures de sélection.

## **2.1 Une critique de l'intervention de l'État**

Les niveaux de technique et de performance des tests définis par le ministère sont différemment appréhendés par les responsables qui en fournissent une critique souvent

négative. C'est avant tout le niveau d'exigence qui fait l'objet de critiques. Les propos recueillis au cours d'entretiens auprès des responsables montrent à quel point l'idée d'une accessibilité des tests d'exigences préalables fait partie intégrante de leur discours. Les extraits suivants concernent quatre spécialités différentes dans trois organismes :

*« — C'est pas, c'est vraiment pas [dur], le niveau d'exigence est vraiment pas énorme !<sup>33</sup> »*

*« - Quels TEP il y a sur les activités de la natation ?*

*- Alors les TEP réglementaires du ministère c'est un 800 m nage libre en moins de 16 min.*

*- Tranquille alors ?*

*- Ah oui, très tranquille, ça fait du deux minutes au 100 m ! Euh... pour quelqu'un qui nage oui, c'est fait pour ça normalement : éducateur de la natation ils doivent savoir nager, c'est le minima et euh... il faut qu'il fassent trois tests de sauvetage qui correspondent aux épreuves du brevet national de sauvetage aquatique.<sup>34</sup> »*

*« - Mais [les TEP] c'est dur ou pas ?*

*- Si on parle d'un kayakiste : c'est pas dur : pour lui c'est sa technique, c'est comme toi si tu fais le tour d'appui arrière, ou le soleil, tu fais ce que tu veux... si c'est un nageur qui vient le faire... voilà (rires) !<sup>35</sup> »*

*« Ils doivent passer des tests qu'on appelle d'exigence préalable à l'entrée en formation pour ceux qui n'ont pas ni d'AF2 ni d'AF1, peut être bien, qui consiste à... je sais plus, c'est pas moi qui les fait passer ces tests-là, ça doit pas être trop compliqué<sup>36</sup> »*

Derrière ces discours plus ou moins virulents sur la faiblesse du niveau des épreuves, deux formes de traitement se distinguent. Une partie des responsables prend acte de ce faible niveau tout en l'estimant suffisant à l'entrée en formation. Une autre partie beaucoup plus majoritaire l'estime, à l'instar de l'enquête clôturant le florilège plus haut, insuffisant pour sélectionner les futurs stagiaires de formation.

### **2.1.1 L'incompétence du ministère pointée par les organismes**

La remise en cause des TEP comme forme légitime de sélection des stagiaires se manifeste de deux manières. Elle émane d'une part de critiques ouvertes venant de responsables qui, comme on l'a souligné plus haut, fustigent le faible niveau d'exigence technique et physique demandé. Elle justifie d'autre part la mise en œuvre d'épreuves propres à chaque organisme de manière à véritablement opérer une sélection des meilleurs profils.

33 Responsable pédagogique, BPJEPS APT, organisme fédéral d'éducation populaire

34 Responsable pédagogique, BPJEPS AAN, organisme public.

35 Responsable pédagogique, BPJEPS AN, organisme public.

36 Responsable pédagogique, BPJEPS AGFF, organisme lié à une fédération d'éducation populaire.

L'aspect essentiel qui cristallise les discours des responsables porte sur l'inefficacité des épreuves des tests du ministère à opérer une sélection entre les candidats. Or, les critiques sont d'autant plus prononcées que le différentiel entre le nombre de places disponibles pour une formation, défini et habilité par la direction régionale et équivalent dans la majorité des cas à vingt-quatre temps pleins de formation, est grand. Le système d'allègement de formation sur le modèle de la validation des acquis permet aux organismes de recruter dans les faits plus de stagiaires, le compte de la direction régionale se basant sur le nombre d'heures pédagogiques à la base des financements de la formation professionnelle. Cette marge ne suffit pas toutefois à absorber le flux des candidats. Ainsi, dans des spécialités telles que les « activités de la forme et de la force », les « activités physiques pour tous » ou les « activités équestres », la sélection est nécessaire. On a pu en effet observer pour la première le dépôt de cent dix candidatures pour quarante places.

La critique du niveau des épreuves des TEP s'appuie en partie sur le fait qu'elles ne permettent pas d'effectuer un tri, ce qui n'est objectivement pas leur finalité, mais procède juste d'une vérification de niveau, comme le souligne ce responsable en AGFF :

*« - Les TEP ne permettent pas ça, de faire cette sélection ?*

*- Les TEP... Alors les TEP, ça c'est pareil, euh les niveaux de sélection ont tellement été rabaissés [par rapport aux brevets d'État] que c'est l'école de Jacques Martin : tout le monde a 10. C'est à dire que là, je pense que je vais aller chercher mon papa là, qui a soixante-dix ans, je lui fais les TEP, il va rentrer en TEP, pas de problème !*

*- Il a peut-être certaines aptitudes en fitness, musculation... ?*

*- Peut-être... mais non, quand on le connaît, non. Euh certains types de soixante-dix ans, oui, mais pas mon père, mais euh pour en revenir plus sérieusement...*

*F : Concrètement ouais, c'est quoi ça les TEP ?*

*Y : Les TEP c'est bidon ! Les TEP c'est bidon, tout le monde les a, donc ça veut dire quoi ? Voilà et la limite du BP, on parlait de TEP, ça ne permet pas de sélectionner les gens qui sont viables, qui sont aptes, qui sont crédibles à terme.<sup>37</sup> »*

Derrière l'image peu valorisante d'une épreuve inefficace transparaît une critique du principe même de l'épreuve des TEP, celle-ci n'ayant pas la fonction officielle de sélectionner, mais bien de vérifier la possession d'un niveau minimum.

Ceci la situe donc comme une épreuve construite du point de vue du « monde civique », à savoir qu'elle valorise l'acquisition d'un minimum commun défini par règlement et s'imposant à tous. À ce point de vue les responsables opposent une critique de type « industrielle » valorisant au contraire le principe d'efficacité, en formation et dans le métier (viabilité, aptitude, crédibilité). Dans l'esprit des responsables, il s'agit en fait moins

<sup>37</sup> Responsable pédagogique, BPJEPS AGFF, organisme public.

de recruter des stagiaires aptes que de sélectionner, parmi ceux-là, ceux qui seront le plus à même de s'ajuster aux caractéristiques de la formation et du métier :

*F : Concrètement, ils ils... c'est quoi les TEP, y a quoi à faire ?*

*Y : Les TEP, c'est euh, six mouvements maxi à... ça va être euh 40 ou 60 % du poids de corps, y a que pour les squats où a un moment donné ça va être le poids de corps, mais c'est trois fois euh, enfin c'est c'est c'est dérisoire par rapport à des gens qui pratiquent la musculation. [...] Euh les tractions je crois que ça doit friser les trois tractions pour les hommes et une traction pour les femmes. J'connais pas par cœur, mais c'est des choses qui normalement pour des gens qui s'orientent vers ces métiers-là, cette filière-là, euh euh c'est c'est c'est une convention c'est... Voilà c'est quelque chose comment dire, comment on dit ça, c'est commun c'est banal.. Et tenez-vous bien euh... comme, bon déjà, au niveau des poids de corps les pourcentages c'est extrêmement bas, mais en plus on les fait pas tous. On désigne celui, le mouvement où on est le plus fort ! Donc, exemple, je dis n'importe quoi, les squats. Et après on tire au sort parmi les deux mouvements qui restent celui qu'on va faire en démonstration, c'est à dire avec un pourcentage allégé, encore plus facile. Donc là j'ai pris les squats où je suis supposé être le plus fort, donc il me reste les tractions et le développé couché [...] Donc en réalité sur trois mouvements, qui sont des mouvements de base euh vraiment incontournables, j'en fais que deux déjà. Et puis après alors ça c'est pour la musculation y a le test la navette. On les fait courir entre deux plots et le bip sonore s'accélère et ça marque un palier au moment où vous vous arrêtez de courir. Et là on réclame un palier sept pour les femmes et un palier huit pour les hommes »*

*F : C'est comme pour le BPJEPS APT ?!*

*Y : Ouais peut-être, c'est-à-dire qu'y a pas de différences alors que normalement on peut attendre des métiers de la forme que ce soit marqué peut-être de quelque chose d'un peu plus physique, puisqu'ils sont à même, euh, d'encadrer des gens dans le cadre de coaching. J'ai pas dire préparation physique puisque c'est à partir de DE, voilà. Euh donc on peut attendre, normalement une prestation peut-être un peu mieux que ça.<sup>38</sup> »*

La critique du niveau des TEP se comprend ainsi avant tout comme la critique industrielle d'une pratique construite à partir d'un système de représentations de type civique. Pour reprendre la terminologie développée par Luc Boltanski et Laurent Thévenot<sup>39</sup>, la critique porte sur « *l'inefficacité des procédures [construite de manière] administratives* » et peu adaptées aux réalités du terrain.

Les prises de position dénigrant le niveau des épreuves ne peuvent se comprendre de manière autonome. Celui-ci doit être replacé dans l'espace de la formation aux diplômes permettant l'entrée dans le métier, dans sa structuration en « quasi marché » et au vu des revendications d'autonomie des organismes de formation. En cela ces discours prennent la forme d'une résistance vis-à-vis du ministère, d'une remise en cause du bien-fondé de l'intervention de ses agents. Il s'agit en effet au travers de la critique, de remettre en cause la conception du métier, celle du bon professionnel et, par extension, des formes de

<sup>38</sup> Responsable pédagogique, BPJEPS AGFF, organisme public.

<sup>39</sup> BOLTANSKI Luc, THEVENOT Laurent (1991), *op. cit.*

sélection requises pour sélectionner les stagiaires. Dénigrer les « tests du ministère » au prétexte de leur inefficacité, c'est en creux revendiquer le monopole de la définition légitime du processus de sélection. Or, dans un espace auparavant monopolisé par les établissements et les agents de la jeunesse et des sports, les responsables revendiquent une expertise et une autonomie plus grande :

*« Avant on mélangeait test de sélection et TEP, on était esclaves des TEP, on pouvait pas faire fonctionner les gens comme on avait envie de les faire fonctionner. Pour te donner un exemple pour le TEP ils préparent un test avec un cheval qu'ils connaissent, nous on les fait passer le test sur un de nos chevaux et on imagine le test au fur et à mesure, on les met dans des situations qui sont un peu moins confortables, un peu moins préparées que les TEP, sans étriers par exemple, pour voir où ils en sont dans leur niveau de pratique.<sup>40</sup> »*

Dans cet extrait d'entretien réalisé auprès d'un responsable pédagogique dans les activités équestres, lui-même directeur d'un centre équestre et d'une école d'équitation associée au CREPS des Pays de Loire, c'est l'expertise pratique du responsable pédagogique et du jury d'évaluation du test qui est valorisée au détriment de la standardisation bureaucratique des TEP ou des tests de sélection des brevets d'État. La connaissance par les stagiaires des épreuves, premier effet de cette bureaucratie dans la sélection, ôte au processus de sélection ce que Darmon appelle à propos des commissions de sélection en classe préparatoire une « *dimension en acte du travail professoral en train de se faire*<sup>41</sup> » et que nous déclinons comme une dimension en acte du travail de formateur en train de se faire, dans laquelle le processus de sélection est *avant tout* un processus d'ajustement entre un stagiaire et un formateur. Or, pour les responsables revendiquant une expertise dans le choix des stagiaires, la faiblesse des TEP apparaît d'emblée comme une justification suffisante à la mise en œuvre d'une procédure de sélection spécifique. C'est du moins ainsi que ce responsable d'une formation en activités de la forme et de la force l'entend :

*« -Qu'est-ce qu'il faut faire alors ?*

*- Ça veut dire, derrière le législateur s'est rendu compte de l'inutilité de l'exercice, il voulait un minimum, mais sans trop se mouiller. Donc, derrière, il nous a permis de faire les fameux tests [,] qui sont propres là par contre à chaque OF<sup>42</sup> ».*

Il s'agira donc d'appréhender les épreuves sportives développées par les organismes comme une forme de mise en œuvre de leur expertise face à l'incompétence du ministère. Pour

40 Responsable pédagogique, BPJEPS AE, organisme associé à un organisme public.

41 DARMON Muriel (2012), « Sélectionner, élire, prédire : le recrutement des classes préparatoires », *Sociétés contemporaines*, n° 86, p. 5-29.

42 -Responsable pédagogique, BPJEPS AGFF, organisme public.

autant, cette critique ne se manifeste que chez certains responsables pédagogiques pouvant se permettre cette sélection sans mettre en péril l'économie financière de l'organisme. Le discours apparaît tout autre à propos des formations moins attractives, peinant à trouver un effectif suffisant, caractéristique des spécialités « en tension » et de celles dont le marché de l'emploi est moins développé. Faisant de nécessité vertu, les responsables de ces formations voient dans les TEP une forme convenable de sélection des candidats.

### 2.1.2 Le choix du nécessaire

Les responsables pédagogiques justifient leur choix de s'appuyer sur les seuls tests ministériels au regard du niveau de performance attendu d'un éducateur en sortie de formation. Le principal est que le niveau d'exigence suffise à ne pas faire porter les contenus sur la pratique des stagiaires durant la formation :

*« En fait comme c'est un futur moniteur et qu'on ne compte pas travailler la technique pendant la formation, on part déjà avec des prérequis qui nécessitent d'avoir les fondamentaux, des éléments qu'on sait qu'on ne pourra pas développer en dix mois. Donc il faut que le bagage technique soit déjà présent et donc on regarde tout ça.<sup>43</sup> »*

*« Ils sont capables d'avoir un niveau assez conséquent dans les deux spécialités [: ski nautique et jet-ski nda] ?*

*- Pour les TEP ? Un niveau d'entrée oui, de base : tenir en équilibre sur un jet à bras et en jet à selle, savoir manœuvrer, accoster évidemment et puis aller récupérer un objet au milieu de l'eau, maîtriser la marche avant, marche arrière... qui sont des bases euh, de conduite bateau en fait. Même si c'est du jet à selle ça se limite à un accostage, la récupération, comme "un homme à la mer", voilà, la base.<sup>44</sup> »*

*« Globalement on met en place les TEP et déjà en amont, renseigner les gens sur : qu'est-ce que c'est le niveau des tests. En gros le niveau des tests est assez élevé pour qu'on n'ait pas besoin d'être plus sélectifs. On prend tout le monde après les TEP, c'est les TEP qui les mettent à la porte, la barre est tellement haute<sup>45</sup> »*

Ces trois responsables ne remettent pas en cause le niveau d'exigence des épreuves. Leur prise de position est toutefois à mettre en rapport avec leur position sur le marché de la formation aux métiers de l'encadrement sportif dans la région des pays de Loire.

Il s'agit en effet de trois spécialités dont ils ont le monopole. La première en « sport automobile » dans un centre situé au pied du circuit des « 24 heures du Mans » n'a pas d'équivalence dans la région, et seulement quatre organismes de formation la dispensent en

43 Responsable pédagogique, BPJEPS SA, organisme fédéral.

44 Responsable pédagogique, BPJEPS AN, organisme marchand.

45 Responsable pédagogique, BPJEPS AN, organisme public.

France. La seconde en activités motonautiques concerne cinq centres en France dont aucun n'est situé dans la région (le centre le plus proche, dans le bassin d'Arcachon, appartient au même organisme). La troisième enfin, en « activités nautiques » est un partenariat entre un centre privé situé sur le littoral vendéen et le CREPS des Pays de Loire. Le monopole dont bénéficient ces organismes ne les met pas toutefois dans une position leur permettant de procéder à une véritable sélection de leurs stagiaires, le ratio entre la demande et leur offre de formation est équilibré. Les possibilités objectives d'insertion sur le marché du travail ou l'absence de « culture du diplôme » sont ainsi prises comme mode de justification. La formation en sport automobile est avant tout une formation visant à légaliser des situations de travail existantes alors même qu'aucun diplôme spécifique à l'encadrement n'existait :

*« Sur l'auto y'avait pas de diplôme alors ça n'existait pas... certains se couvraient euh.. en passant le diplôme de moniteur auto-école parce qu'ils se disaient : "Après tout je travaille contre rémunération, j'enseigne la conduite automobile je vais passer le BEPECASER. Et puis comme ça, si jamais y'a un pépin, au moins je peux prouver que j'avais des compétences pédagogiques pour encadrer l'activité automobile". Mais bon, qui est souvent très loin de ce qu'on peut apprendre en école conduite donc euh... Je sais pas ce qu'aurait décidé un juge en cas de pépin, d'accident. Enfin certains passaient le BEPECASER, mais y'avait pas du tout de diplôme. C'est pour ça que ça a été très difficile d'amener la culture diplôme dans la profession et dans la discipline.<sup>46</sup> »*

La situation en sports motonautiques est similaire, les professionnels officiaient auparavant avec un brevet fédéral. Pour autant c'est le faible nombre de demandes et une autocensure des candidats les moins aptes qui justifient le fait de voir dans les TEP un moyen de sélection valable et suffisant :

*« -Il n'y a pas d'épreuves autres que les épreuves purement pratiques [les TEP] ?  
- Non, parce que nous c'est que vingt candidats par formation. Y'a deux formations et on n'a pas cent candidats à l'entrée comme dans les autres BPJEPS, donc on ne durcit pas les épreuves. À la limite le but c'est aussi de remplir, pour nous, les formations. On ne limite pas, on essaie de garder tous nos candidats, le but c'est qu'ils réussissent, chez nous. [...] De toute façon ceux qui ne connaissent pas le métier ne se présentent pas aux tests, sont écartés. Après, nous, on a généralement pas plus de candidats qu'il n'y a de places disponibles, c'est pour ça que nous la sélection elle n'est pas importante.<sup>47</sup> »*

L'exigence de viabiliser économiquement la formation est ici au principe de la reconnaissance des « TEP » comme exigence préalable suffisante. L'argument est même renversé, qui viserait à diminuer un peu le niveau pour « entrer plus de monde » :

46 Responsable pédagogique, BPJEPS SA, organisme fédéral.

47 Responsable pédagogique, BPJEPS AN, organisme marchand.

*« En gros le niveau des tests est assez élevé pour qu'on n'ait pas besoin d'être plus sélectifs. On prend tout le monde après les TEP. C'est les TEP qui les mettent à la porte, la barre est tellement haute [...] On te demande pas de faire du wave-ski en TEP, mais on te demande de maîtriser l'engin, de faire des esquimautages, je vérifie pas je crois que les esquimautages ne sont plus dans la liste des TEP. S'ils avaient enlevé les esquimautages, c'est sûr ce serait un sacré changement.. Tu ne demandes pas les esquimautages en mer à l'entrée : tu rentres un peu plus de monde, et tu mets un peu plus de contenus dans la formation. Si c'est dans les exigences d'entrée, t'as pas à les travailler dans la formation, t'es tranquille<sup>48</sup> ».*

Comme on le voit, les prises de position sur la qualité des tests ministériels à satisfaire un processus de sélection des stagiaires ne peuvent échapper aux considérations relatives au principe même de la sélection. Les exigences sont estimées suffisantes dans les formations qui ne s'inscrivent pas dans un ratio défavorable en termes d'offre. À l'inverse les responsables de formation dans les spécialités les plus sollicitées opèrent une critique ouverte de ces tests « *Jeunesse et sports* », comme ils sont souvent désignés lors des entretiens.

La transformation du dispositif de formation a donc opéré une division du travail de sélection entre l'État et les organismes de formation. Toutefois dans une configuration voyant en majorité un ratio entre le nombre de candidats et le nombre de places disponible favorable aux organismes, l'évaluation minimum définie par les tests d'exigence préalables apparaît insuffisante à opérer un classement d'une part, à distinguer les profils les plus intéressants d'autre part. Le fondement civique de la procédure ministérielle fait dès lors l'objet de critiques au nom d'une recherche d'efficacité à mettre en rapport avec les attentes de l'État sur le devenir professionnel des stagiaires sélectionnés. La plupart des organismes vont dès lors produire leurs propres normes de sélection et construire des procédures différenciées, au détriment d'une homogénéité du recrutement dans chaque spécialité.

## **2.2 Une différenciation des procédures**

La critique d'une sélection sur la base des TEP et l'injonction industrielle d'une sélection des meilleurs stagiaires donne lieu à la mise en œuvre d'un ensemble d'épreuves relativement semblables dans leurs énoncés à celles proposées dans le dispositif des brevets d'État d'éducateur sportif : la procédure implique des épreuves physiques, écrites, orales et des épreuves de mise en situation d'encadrement aménagée. Si les textes

48 Responsable pédagogique, BPJEPS AN, organisme public.



réglementaires du brevet d'État admettaient des différences dans le protocole de sélection entre les spécialités de diplômes, ils assuraient une certaine homogénéité des épreuves et partant, du recrutement au sein de chaque spécialité. La délégation de la production des normes de recrutement a mis à l'épreuve cette homogénéité. On montrera ici que derrière une similitude des intitulés généraux, les procédures de recrutement proposées par les organismes recouvrent en fait une grande variété de modalités.

### 2.2.1 Les épreuves physiques

Les épreuves physiques de sélection qu'on abordera en premier lieu mettent en jeu le corps en situation de pratiquant ou d'encadrant. Par bien des aspects elles ressemblent aux tests d'exigence préalables, ayant pour but d'évaluer le niveau de pratique du candidat dans la spécialité sportive enseignée, ce qui explique son appropriation relative par les responsables pédagogiques. Sur les dix-sept formations étudiées, dix en proposent dans leur batterie d'épreuves. Les autres formations justifient leur choix en s'appuyant sur le niveau des TEP, suffisant à leurs yeux pour entrer en formation. Les épreuves physiques apparaîtraient donc d'emblée comme un moyen de discriminer les bons éléments des mauvais, comme si l'excellence de pratiquant déterminait en partie une excellence d'encadrement. Derrière un vocable commun se dessine toutefois un spectre de pratiques distinctes dont on peut dresser une typologie comprenant la pratique dans la spécialité, la pratique sportive plus générale ou des compétences d'encadrement de cette pratique.

La forme d'épreuve la plus répandue consiste à mettre le candidat dans une situation de pratiquant de la spécialité qu'il sera amené à encadrer. Elle concerne toutes les formations (n=16) à l'exception de la spécialité « sport automobile » qui ne propose pas de tests de conduite en dehors des tests du ministère. On peut analyser ces épreuves relativement aux exigences des TEP, sur lesquelles elles s'appuient tout en proposant une variante sur le plan de la technique (différence de nature) ou de la performance (différence de degré). Ainsi, les deux formations en activités aquatiques et de la natation exigent, contrairement aux tests consistant à réaliser une performance en natation en laissant le candidat libre d'adopter la technique de nage de son choix, la réalisation sur 200 mètres des quatre techniques de nage « *selon les règles de la FINA (Fédération Internationale de Natation)*<sup>49</sup> ». La formation au diplôme d'État dans la spécialité tennis exige du candidat

49 Document de présentation des tests de sélection, BPJEPS AAN, organisme marchand.

une « *démonstration technique en jeu des différents coups du tennis*<sup>50</sup> ». Une des formations en sport collectif opère une diversification des pratiques supports de l'évaluation, en évaluant les candidats non pas sur « une séquence d'opposition », mais sur trois. À l'ultimate se rajoutent le handball et le football. D'autres formations gardent le protocole des TEP en renforçant la performance exigée. C'est le cas dans les « activités gymniques de la forme et de la force » qui conservent une situation en cours collectifs de type « fitness » et la réalisation de gestes techniques de musculation sans appareil en augmentant le temps, pour la première, et le niveau de performance (nombre de répétitions à effectuer) pour la seconde.

Ces épreuves définies à partir de la spécialité sont parfois accompagnées d'épreuves s'en détachant. Elles consistent, pour trois d'entre elles en un test d'endurance dit de « Luc Léger », voire pour l'une d'elles à réaliser un parcours en VTT. Enfin, deux formations (sport automobile et tennis) évaluent leurs candidats à partir d'épreuves de mises en situation d'encadrement se rapprochant des conditions du métier. Le candidat doit préparer et mener sur un public « cobaye » des situations pédagogiques à partir d'un thème tiré au sort : « *enchaînement de virages* » ou « *influence de la vitesse sur la distance d'arrêt* » pour le sport automobile, ou sans contraintes particulières dans le cas du tennis. « Épreuves pratiques », « épreuves physiques » ou « de démonstration », les situations évaluant le candidat comme pratiquant sportif s'actualisent ainsi de différentes façons en fonction des attentes des responsables. Si la grande majorité s'inspire directement de la procédure de sélection des brevets d'État, on constate des formes plus originales. L'hétérogénéisation des normes de sélection apparaît toutefois de façon plus précise dans les formes que revêtent les épreuves écrites.

### **2.2.2 Les épreuves écrites**

#### **a) Une diversité d'appréciation de l'écrit**

Le second type d'épreuve, « écrites », ne relève pas non plus d'un tout homogène. Cette diversité concerne d'abord la forme que prend cette épreuve. Sous les termes « questionnaire », « QCM », « résumé de texte » ou simple « question », ce sont des manières de prendre en compte l'écrit qu'il convient d'analyser dans la mesure où ils disent

50 Document de présentation des tests de sélection, DEJEPS tennis, organisme fédéral.

quelque chose des profils de stagiaires. La forme que prend l'épreuve peut être classée en fonction d'une typologie, guidée par le degré de formalisation du discours demandé au candidat, allant du « questionnaire » à l'exercice de « dissertation » en passant par le « commentaire de texte ».

On appellera questionnaire à réponse simple la pratique consistant à proposer au candidat un faisceau de questions de type factuel. Le questionnaire de sélection de la formation au BPJEPS en motonautisme propose à titre d'exemple des questions telles que : « *que veut dire l'abréviation VNM ?* », « *quels sont les différents types de moteurs que l'on peut rencontrer en nautisme ?* », celui relatif au BPJEPS activités équestres : « *citez quatre cavaliers susceptibles d'aller aux jeux mondiaux ?* ». Les réponses s'appuient sur des connaissances que les candidats sont censés posséder (la dernière question est posée alors que les jeux mondiaux sont sur le point de se dérouler en France).

On appellera « commentaire de texte » la pratique consistant à produire un travail ou une analyse s'appuyant sur un support nécessitant un travail de compréhension préalable. Il peut s'agir d'un article de journal, d'un article de type scientifique ou d'un texte moins formalisé, à l'instar de l'épreuve de sélection à la formation BPJEPS en activités aquatiques et de la natation, « *basé sur une histoire qui peut être réelle, en situation professionnelle*<sup>51</sup> ». Une formation au BPJEPS APT s'appuie sur un texte universitaire publié dans une revue de vulgarisation scientifique. Le travail d'analyse consiste à répondre à une série de questions portant sur le texte, à en effectuer un résumé ou à développer une réflexion à partir de celui-ci.

On appellera « dissertation » la pratique consistant à produire une réflexion personnelle à partir d'une question ou d'une thématique sans document d'appui. Il peut s'agir d'une question comme dans le cas de cette épreuve pour un BPJEPS en sports collectifs : « *à partir des évolutions constatées des sports collectifs ces dernières années, vous ferez apparaître les besoins exprimés des pratiquants. Quelles valeurs pensez-vous transmettre au travers de vos enseignements.*<sup>52</sup> » Il peut s'agir aussi, comme dans le cas de ce BPJEPS en activités équestres, d'un guide de construction à partir duquel les candidats élaborent un conte en suivant des indications telles que « *choisir le personnage héros de l'histoire, le décrire* » ou « *le personnage rencontre des obstacles, subit des épreuves* ».

51 Responsable pédagogique, BPJEPS AAN, organisme public.

52 Sujet d'épreuve écrite de sélection organisme marchand.

## **b) Les enjeux (différenciés) de l'écrit**

Ces différentes formes sont appropriées différemment par les organismes. Un rapide aperçu montre un usage plus anecdotique des questionnaires (n=3/17) alors que les formes du commentaire de texte (n=6/17) et de la dissertation (n=7/17) sont mieux représentées. Cette appropriation différente est révélatrice des enjeux de l'épreuve écrite. On peut distinguer deux variables influençant le choix de telle ou telle forme : la première a trait à la spécialité de la formation, la seconde aux caractéristiques des organismes de formation.

La variable concernant la spécialité est en rapport direct avec le principe même de sélection. Les formations qui utilisent le questionnaire comme modalité de l'épreuve écrite sont celles qui sélectionnent le moins de par le ratio entre le nombre de places disponibles et le nombre de candidats à se présenter. On a donc ici un effet de la spécialité sur la forme de l'épreuve. On y trouve les formations en motonautisme et en nautisme. La formation en activités équestres qui possède une épreuve par questionnaire peut paraître exceptionnelle du fait de sa sélectivité. On notera toutefois que le questionnaire est complété par une épreuve de dissertation et une épreuve de commentaire de texte. Ces pratiques sont en effet plus le fait des formations plus sélectives, qui peuvent opérer une sélection des candidats les plus à même de convenir aux attentes des responsables pédagogiques.

La ventilation des usages de l'épreuve écrite laisse toutefois voir qu'on a affaire ici à une culture d'organismes plus qu'à une culture de spécialités. En effet si les responsables pédagogiques d'une même spécialité peuvent recourir à des formes de sélection différentes, on observe des similitudes en fonction des organismes. On s'intéressera ici aux deux organismes fournissant le plus grand nombre de formation dans la région des Pays de la Loire et dans le panel étudié, l'un étant l'organisme public dont le recours au commentaire est quasi systématique bien que non exclusif dans certains cas, et un organisme privé marchand privilégiant l'exercice de dissertation à partir d'une question. C'est le cas notamment dans la spécialité « *activités physiques pour tous* », « *activités aquatiques et de la natation* » ou « *sports collectifs* », proposée par chacun des deux organismes.

Or si ces deux formes d'épreuve visent la production d'une réflexion ayant sa propre fin de la part des candidats, exercice scolaire au possible, elles dénotent un rapport différent à l'abstraction et à la capacité d'exprimer des idées. L'appui d'un texte duquel le candidat tire ses idées ne demande pas les mêmes capacités d'abstraction qu'une dissertation sur un sujet sur lequel le candidat donne un « avis, une opinion » et qui

demande certaines dispositions, ne serait-ce qu'à se sentir légitime à produire une opinion personnelle. Suivant Lahire sur la distribution socialement différenciée de ces dispositions on supposera que les candidats les plus aptes à réussir l'exercice de dissertation seront les plus ajustés au système scolaire. Dans leur forme même, les épreuves, désignées comme relevant de « l'écrit » par les responsables pédagogiques, apparaissent comme un ensemble de pratiques dans lesquelles le processus de production de l'écrit va de la mobilisation d'une connaissance à la production d'une réflexion personnelle sur un objet. Cette injonction à produire par l'écrit une opinion va constituer un facteur de distribution différenciée des candidats en fonction des attentes de l'organisme. Sans entrer dans le détail d'hypothèses invérifiables au regard du matériau collecté, il semblerait que ce choix résulte de la distribution objective de profils de candidats produits par le système de formation. Les formations procédant à une épreuve de commentaire de texte sont en effet des formations conventionnées par le conseil régional dans le cadre du « programme régional de formation qualifiante » destiné à l'insertion des jeunes non diplômés. La propension plus grande de ces formations à accueillir des stagiaires « en échec scolaire » constituerait alors le choix d'une épreuve proposant un degré moindre d'abstraction théorique. À l'inverse, l'exclusion de l'organisme marchand des procédures de conventionnement régionales l'autoriserait à proposer la dissertation comme mode de sélection.

### **c) Une variété de thèmes**

On peut classer les épreuves écrites en fonction de trois thématiques se rapportant aux connaissances que le candidat doit mobiliser : la première porte sur la pratique sociale enseignée, la seconde est relative au métier lui-même, la troisième porte sur le stagiaire lui-même. Les thématiques relatives aux activités portent d'une part sur le milieu de l'activité et les règlements en vigueur dans une perspective de pratiquant. Elles s'appuient d'autre part sur le milieu de pratique dans le cadre professionnel et constituent ainsi une sorte de réflexion sur la connaissance du métier. Les thématiques se rapportant plus au métier mobilisent des connaissances relatives au rôle de la personne encadrant les activités sportives. Elles peuvent être de nature générale (« *comment concevez-vous votre rôle d'éducateur spécialisé dans les Activités physiques pour tous ?* ») ou porter sur un aspect particulier (« *la notion de coaching est beaucoup utilisée, quelle définition en donneriez-vous et comment l'appliquez-vous aux activités de fitness ?* »). La dernière thématique porte sur le stagiaire lui-même et consiste à faire de l'écrit un espace de « présentation de

soi » plus intime. Dans ce cas, la thématique porte sur la biographie du candidat, sa psychologie. Elle est développée particulièrement dans deux formations de l'organisme public de formation sur le modèle de l'analyse réflexive de son parcours comme dans l'exemple qui suit :

*« Je vais demander, alors euh ça peut-être théâtralisé, mais je vais demander : qui ils sont, en trois parties qui sont euh, notamment et surtout dans... sur le plan sportif, depuis tout petit, c'est quoi leur parcours ? Qu'est-ce qui les a marqués comme expérience ? Quelles réflexions ils en ont tirées. Et puis après euh : qui ils sont en tant que sportif en tant qu'encadrant [...] pourquoi ils sont venus au sport euh, voilà. Et après la 3ème partie par rapport à qui... comment ils en sont venus aux métiers de la forme ? Pourquoi ce diplôme ? Qu'est-ce qu'ils viennent chercher ? Euh, c'est quoi leurs motivations et quels sont leurs projets au pluriel ? Voilà. Alors c'est quelque chose qu'ils peuvent préparer à l'avance à l'été, donc ils ont normalement toutes les chances pour faire un super écrit.<sup>53</sup> »*

L'autre épreuve consiste en l'écriture d'une histoire mettant en scène le candidat au travers d'un héros fictif censé cristalliser les envies et les attentes du candidat. Au final, et en se gardant de toute généralisation dans la mesure où nous n'avons pas procédé, faute de matériau à disposition, à une analyse systématique des sujets d'épreuves écrites, il semblerait que les formations proches d'un milieu construit autour d'un sport compétitif fédéral, celles relevant de secteurs les plus développés sur le rôle social du métier, mettent plus l'accent sur la mobilisation de connaissances du milieu de pratique, alors que la mobilisation d'éléments biographiques relève plus de l'organisme de formation public. Il faut toutefois relativiser cette distribution au regard des autres épreuves de sélection comme on le verra plus loin.

### **2.2.3 Les épreuves d'entretien oral**

Les tests de sélection comprennent enfin, pour la plupart des formations étudiées, une épreuve de face à face entre le candidat et un jury composé de deux personnes recrutées par le responsable pédagogique. Désignée comme « oral de motivation », « entretien », « entretien de motivation » selon les cas, elle concerne seize des dix-huit formations (n=16), statistique assez conséquente pour s'y intéresser comme un élément déterminant du processus de sélection des stagiaires. Deux formations ont délibérément exclu ce type d'épreuve : s'agissant de la formation au BPJEPS sport automobile, le faible ratio entre l'offre de places et les demandes relativise l'idée de sélection. En outre, dès

53 Responsable pédagogique, BPJEPS AGFF, organisme public.

l'inscription, le profil des candidats, circonscrit aux professionnels en exercice, limite fortement les incertitudes du public des stagiaires, d'autant plus que l'espace des sports automobiles semble fonctionner sur le mode de l'interconnaissance. La justification ne tient pas toutefois s'agissant de la seconde formation située dans le secteur des activités de la forme et de la force, dont on a pu voir que la demande est beaucoup plus importante que l'offre de places en formation. Elle trouve son fondement dans les caractéristiques mêmes de l'épreuve, face à face déclaratif entre un candidat et un jury qui, pour le responsable de cette formation, n'opère pas lorsqu'il s'agit de prédire avec une relative certitude la valeur du candidat contrairement aux épreuves physiques :

*« Et en réalité [le test physique est] bien plus révélateur des personnalités qu'un entretien oral où, si j'ai affaire à un excellent comédien, un très bon jeu de théâtre euh, qui mettra tout le monde dans le vent et qui de toute façon, ne donnera pas la réaction qu'il aura dans le groupe. Euh, donc je vais pas dire j'ai arrêté de perdre du temps, mais j'ai arrêté cet exercice de style qui est l'entretien oral, et euh les gens j'les vois à l'effort, qu'est ce qu'ils donnent sur plusieurs mois et euh j'me trompe pas.<sup>54</sup> »*

Nonobstant ce contre-exemple, l'entretien en face à face se présente comme la situation idéale pour évaluer le candidat.

#### **a) Une organisation standard**

L'épreuve d'entretien a une durée se situant entre quinze minutes (3 formations/15) et pouvant aller jusqu'à une heure entière (2/15), la majorité (8/15) se situant entre vingt et trente minutes. Les formations comprenant une épreuve de plus de trente minutes (4/15) concernent pour l'une un entretien collectif qui, rapporté au nombre de candidats porte à 15 minutes le temps attribué à chacun. Dans les formations ayant opté pour un entretien d'une heure, l'épreuve a aussi pour fonction d'établir le plan individuel de formation du candidat. L'épreuve a donc une durée moyenne de quinze à trente minutes.

L'organisation générale de l'entretien comprend deux parties, sortes de « *passages obligés*<sup>55</sup> » plus ou moins formalisés par les jurys durant lesquels à l'instar des pratiques de recrutement des gardiens de la paix « *tous les candidats sont, en premier lieu, invités à se présenter et à exposer leurs "motivations" [...] après quoi ils sont soumis aux questions des*

<sup>54</sup> Responsable pédagogique, BPJEPS AGFF, organisme public.

<sup>55</sup> GAUTIER Frédéric (2008), « *L'entrée dans la police, Contribution à une sociologie des agents des administrations, L'exemple du recrutement des gardiens de la paix* », mémoire de Master en Sciences politiques, dir. Jean-Gabriel Contamin, université Lille 2.

*examineurs*<sup>56</sup> ». Ce schéma général est sujet à quelques variations. L'une des formations propose deux parties dans lesquelles se succèdent un exposé et un échange : la première est relative à « *l'itinéraire et au projet professionnel* » et comparable au schéma cité plus haut, la seconde prend pour support une photo sur laquelle le candidat doit exposer son point de vue précédant un échange avec le jury.

Dans les faits, la structure de l'entretien diffère peu des modèles de l'entretien de recrutement sur le marché du travail. Certaines questions durant la phase d'échange : « *pourquoi on te prendrait toi plus qu'une autre*<sup>57</sup> », ou l'importance donnée à la présentation, les vêtements notamment, confirment que le cadre de l'entretien s'appuie sur ce type de représentation. Durant l'année de préqualification, préparant aux tests d'entrée en BPJEPS, on invite les futurs candidats à se présenter « habillés ». Il sera également reproché à une candidate arrivée en tenue de sport de ne pas s'être changée pour l'entretien. Le recours au support d'un CV ou d'une lettre de motivation comme on le verra plus loin, renforce cette impression de recrutement de type professionnel.

## **b) Les thèmes abordés**

Qu'il s'agisse de la présentation du candidat ou des questions balisant le temps d'échange avec le jury, les thèmes abordés font l'objet d'un relatif consensus comme le montre l'analyse sémantique réalisée à partir des documents de présentation de l'épreuve aux candidats, des entretiens réalisés auprès des responsables pédagogiques et de l'analyse des grilles d'évaluation des jurys. Ils concernent : le projet professionnel et les représentations du métier (16/16) ; le financement de la formation et les conditions matérielles d'existence (12/16) ; les connaissances sur la formation (11/16) ; le parcours et la trajectoire du candidat (9/16) ; l'expression orale (6/16). Ces chiffres ne postulent en rien que les thèmes non cités ne sont pas abordés lors des entretiens. Il faut y voir une estimation des thèmes considérés comme les plus importants par les responsables. Les thématiques générales développées lors des entretiens montrent une standardisation des attendus de l'épreuve, quel que soit l'organisme ou la spécialité. On peut dès lors postuler que les entretiens, en tant que « machine simple » de sélection, ont des fonctions similaires inspirées à la fois des entretiens de sélection au brevet d'État d'éducateur sportif sur l'expérience, les « motivations » et des pratiques relatives à la formation professionnelle,

<sup>56</sup> *Ibidem*.

<sup>57</sup> Note de terrain, BPJEPS AE, organisme associé à un organisme public.



sur les aspects financiers notamment. De ce point de vue, la fin du monopole du ministère en charge des sports sur l'organisation des tests de sélection ne semble pas se traduire pour les épreuves orales, à l'inverse des autres épreuves, par une hétérogénéisation des pratiques. La stabilité des mises en scène et des thématiques explorées laisserait même plutôt penser que la délégation dans la production de normes de sélection ajustées à l'espace n'a que peu d'effets ici. On notera toutefois, afin de relever l'originalité de certaines initiatives particulièrement singulières, cette épreuve de dynamique de groupe mettant un groupe de candidat en situation de construire un projet dans le domaine équestre, cette pratique d'entretien collectif sur une formation en « activités physiques pour tous », ou encore l'utilisation d'un support photographique en activités aquatiques et de la natation rappelant les pratiques de recrutement dans les écoles d'éducateurs spécialisés étudiées par Romuald Bodin<sup>58</sup>.

La possibilité laissée aux responsables pédagogiques de produire leurs normes de sélection a donc eu deux effets. Elle a en premier lieu hétérogénéisé les procédures de recrutement des candidats : pour une même spécialité, ils ne proposeront pas les mêmes épreuves et, quand bien même les intitulés semblent les identifier comme identiques, leurs modalités peuvent différer. Ce principe contrevient au modèle homogène de sélection des brevets d'État. Le deuxième effet donne au contraire l'impression que les responsables pédagogiques continuent à se référer au cadre général en vigueur dans le dispositif précédent recourant en grande majorité au triptyque : épreuve physique, épreuve écrite, épreuve d'entretien oral ; dont on retrouve une grande partie des modalités dans les textes réglementant le brevet d'État d'éducateur sportif. Est-ce à dire que la délégation accordée aux organismes n'aura pas eu pour effet de transformer les normes de recrutement ? La construction des épreuves de sélection ne concerne qu'une des variables expliquant l'homogénéité d'un dispositif. Celle des brevets d'État se fondait en partie sur une certaine homologation dispositionnelle des jurys, pour partie fonctionnaires du Ministère en charge des sports, en tout cas sélectionnés par le directeur régional. Or en sus des épreuves et de leurs modalités d'évaluation, la délégation concerne aussi les membres des commissions d'évaluation.

58 BODIN Romuald (2009), « Les signes de l'élection. Repérer et vérifier la conformation des dispositions professionnelles des élèves éducateurs spécialisés », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 178, p.80-87.

La sélection des stagiaires relève donc d'une procédure relativement différenciée, qu'il s'agisse de leur forme ou de leur appropriation par les organismes. Le passage d'une sélection définie par règlement à une autre définie par les organismes a contribué, sous couvert de conserver l'apparence du modèle antérieur, à déconstruire le cadre homogène, en vigueur dans le dispositif des brevets d'État et, partant, l'idée d'un égal traitement dans la détection des candidats aux métiers du sport.

L'inscription dans un marché dans lequel l'offre de formation est soumise en dernier lieu aux potentialités d'emploi<sup>59</sup> plutôt qu'en fonction d'une réponse à des demandes d'usagers, comme c'était le cas dans le dispositif des brevets d'État (sur le modèle de la formation scolaire initiale), a transformé les fonctions des épreuves de sélection. D'une conception « civique » validant dans l'absolu les qualités du candidat par la reconnaissance d'un prérequis, la sélection s'est orientée vers une conception mettant en compétition les candidats. Ce modèle qu'on rapprochera d'une conception « industrielle » met à l'épreuve les fonctions de « service public » en procédant par le biais de classements à l'éviction de candidats possédant pourtant les exigences préalables nécessaires à l'entrée en formation.

En outre, la polarisation des finalités de la formation sur l'ajustement aux caractéristiques des postes et aux besoins spécifiques des employeurs a disqualifié une procédure dont les fonctions visaient en premier lieu à détecter les stagiaires les plus à même d'incarner un groupe professionnel unifié par un idéal socio-éducatif pour en légitimer une autre, correspondant certes aux attentes professionnalistes, mais qui se sera faite au détriment de la conservation d'une homogénéité dans l'accès aux formations aux diplômes d'État.

<sup>59</sup> Voir chapitre deux.

|  
|

## **Partie 4 : Les effets d'une déconcentration du monopole de l'État**

La dernière partie de ce travail esquissera un des effets de la déconcentration du monopole de l'État sur la formation aux diplômes délivrés par le ministère en charge des sports : la particularisation des proces de formation à l'échelle des organismes dont une partie de la légitimité provient de la « *valeur prédictive*<sup>1</sup> » qui leur est associée. À travers deux cas, celui de la pédagogie et celui du recrutement il s'agit d'explicitier les traits d'une forme de privatisation de l'universel.

Le premier chapitre étudiera les déterminants de cette particularisation et ses manifestations dans la procédure de formation au sein des organismes. On montrera ainsi que c'est bien l'État, par la voie du ministère et de la délégation en charge des sports qui, au nom des normes dominant le champ de la formation professionnelle, en premier lieu l'idée que la formation n'est qu'un moyen d'accès aux qualifications parmi d'autres et que l'environnement de l'entreprise est un espace de formation, va inciter à une « créativité pédagogique ». Les responsables de formation vont alors proposer une forme de transaction pédagogique correspondant à leur représentation du métier et à celles des acteurs professionnels auxquels ils font appel. Recrutés dans un réseau d'interconnaissance, les formateurs transmettent ainsi une vision partielle du métier.

Le chapitre suivant poursuit cette analyse de particularisation en insistant davantage sur les effets de l'injonction professionnaliste sur celle des recrutements des candidats. On montera que la polarisation des finalités de la formation sur l'emploi des diplômés a tendu à transformer les normes de recrutement de façon à sélectionner les candidats les plus proches des compétences attendues des postes sur le marché du travail. Formalisée sous forme de prédispositions au métier détectées par des professionnels, la procédure de sélection tend alors à dépendre des propriétés d'évaluateurs recrutés par les responsables au regard de leurs réseaux d'interconnaissance.

<sup>1</sup> BRUCY Guy, TROGER Vincent (2000), *op. cit.*, p. 13.



## **Chapitre 7 : Une culture pédagogique "professionnaliste"**

## Introduction

Une « *culture* » ne peut se définir comme telle que si elle dépasse la pratique individuelle pour revêtir un « *ensemble organisé de significations*<sup>1</sup> » que l'ensemble des membres du groupe partage et qui leur sert de matrice de présentation de soi et de représentation d'eux-mêmes. Le discours des responsables pédagogiques est donc un révélateur des significations communes permettant de définir les bonnes pratiques en matière de pédagogie ou de contenus à transmettre. Ceux-ci ne se constituent pas *sui generis*. Il s'agit dès lors de positionner leur discours dans une histoire commune : celle du passage du dispositif des brevets d'État d'éducateur sportif à celui des diplômes professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport ainsi que celle de la transformation des discours de l'État, ceux du ministère en particulier, en résultant. Le dispositif précédent faisait l'objet d'une fermeture relative de la part des agents en charge de la formation au ministère. Ainsi, si la préparation des examens « secs » pouvait être organisée par des organismes ne relevant pas du ministère en charge des sports, les formes modulaires et en contrôle continu étaient monopolisées par lui. Si l'on a pu aborder les tenants scolaristes de la forme pédagogique prônée par le ministère en 1984, l'inscription dans le droit commun d'une formation professionnelle s'intéressant plus aux résultats de la formation qu'à la formation pour elle-même<sup>2</sup>, et à l'ajustement des diplômés aux besoins des employeurs plus qu'à leur adhésion à une éthique professionnelle socio-éducative, va repositionner le discours de la délégation à l'emploi et à la formation sur la pédagogie de formation. La définition que Françoise Robé et Lucie Tanguy donnent de la pédagogie comme « *activité sociale englobant la sélection des savoirs à transmettre par l'école, leur organisation, leur distribution dans une institution différenciée et hiérarchisée, leur transmission par des agents spécialisés, et leur évaluation par des méthodes appropriées*<sup>3</sup> » servira notre analyse la sélection des savoirs à transmettre, de leur organisation et de leur transmission par des agents spécialisés. En outre, la formation se déroulant en alternance, nous aborderons ces variables à la fois dans le centre de formation et l'entreprise.

1 BECKER Howard S. (1985), « *Outsiders, études de sociologie de la déviance* », Paris, Métailié.

2 MAILLARD Fabienne (2012), *op.cit.*

3 TANGUY Lucie, ROPE Françoise (1994), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions à l'Ecole et dans l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, coll. logiques sociales.



Pour analyser les pratiques pédagogiques dans l'espace de la formation aux diplômes professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport, le travail s'appuiera sur le discours des responsables pédagogiques d'une dizaine d'organismes de formation des Pays-de-la-Loire dans des spécialités différentes, manière de dresser un portrait sommaire des pratiques en centre de formation et entreprise, du recrutement des équipes pédagogiques et de la manière dont les responsables pédagogiques comprennent le mandat qui leur est donné. On analysera par ailleurs les discours des conseillers techniques et pédagogiques lors du stage de « méthodologie des unités capitalisables » et les archives de la délégation à l'emploi et à la formation. Enfin l'observation de journées de cours en centre de formation correspondant à une trentaine de cours permettra de nuancer ces discours des responsables en ouvrant la « boîte noire » des salles de cours, ainsi que de comprendre comment les formateurs construisent leurs pratiques pédagogiques et comment ils les mettent en oeuvre.

L'enjeu sera de montrer que la transformation du dispositif s'est accompagnée d'un discours de l'État tendant à prêter des vertus formatrices au milieu professionnel. Qu'il s'agisse des cours en centre de formation ou de la période en entreprise, ses acteurs sont mobilisés pour assurer l'ajustement des formations aux besoins économiques. Ces injonctions émanant de la délégation à l'emploi et à la formation du ministère en charge des sports ont des effets pratiques décelables dans les discours des responsables pédagogiques. On verra qu'ils cherchent à opérer une rupture symbolique avec le dispositif des brevets d'État, les pratiques pédagogiques observées tendant ainsi à se détacher d'une forme scolaire assimilée aux formations au brevet d'État et à subordonner l'ensemble des contenus aux caractéristiques des emplois.

## **1. Une culture pédagogique professionnaliste : la délégation pédagogique faite aux organismes**

La logique de la certification professionnelle et la pédagogie de la compétence se sont imposées comme les normes en termes de préparation au métier en ce qu'elles faciliteraient « l'employabilité » des diplômés. Ce discours a notamment été approprié par la délégation à la formation et à l'emploi du ministère. Il s'agira ici d'exposer en quoi l'inscription du dispositif dans le droit commun de la formation professionnelle permet d'expliquer la dérogation pédagogique dont disposent les organismes dans le

cadre de la formation aux diplômes professionnels et, plus généralement, en quoi le cadre légal des certifications professionnelles a encouragé la délégation à des opérateurs privés de l'activité de formation effective à des diplômes d'État. On montrera que la délégation donnée aux organismes privés est justifiée par la fin d'un intérêt du ministère à produire ou à contrôler des normes générales de contenus. L'adhésion à une conception légitimant un fort ajustement des formations aux caractéristiques des postes justifie l'intervention de personnels plus proches de la sphère productive (légitimité des hommes de métier) et légitime le lieu de l'entreprise comme espace de formation.

## **1.1 La légitimité des hommes de métier**

### **1.1.1 Contre la logique de l'enseignement scolaire**

Le dispositif d'habilitation conçu par la délégation à l'emploi et à la formation du ministère en charge des sports attache peu d'importance aux contenus de formation mais impose de fournir un plan de formation comprenant : « *la planification de l'évaluation certificative* », « *les volumes horaires pour chaque séquence de formation* », « *la répartition des séquences de formation entre l'organisme de formation et l'entreprise* », « *les lieux de formation et les types de structures d'accueil des stagiaires* », « *la place et le rôle du tuteur dans le processus pédagogique* », « *les relations entre l'entreprise, l'organisme de formation et le tuteur* » ou « *les modalités d'acquisition des compétences préalables à la mise en situation pédagogique dans l'entreprise*<sup>4</sup> ». Ces instructions données aux directions régionales sont diffusées aux responsables de formation lors du stage de « *méthodologie des unités capitalisables* ». Celui-ci est avant tout destiné à aider les futurs responsables à construire un dossier d'habilitation valable pour la direction régionale. Selon un des formateurs, « *il ne s'agit pas de résoudre des problèmes d'ingénierie mais de donner des "grandes clés" pour le construire*<sup>5</sup> ». Les discours des conseillers techniques et pédagogiques, en faisant particulièrement référence aux attentes du dossier, donnent une image précise du mode

4 Instruction n° 02 170 JS du 11 octobre 2002 relative aux modalités de mise en œuvre du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport.

5 Conseiller référent du BPJEPS APT.

de contrôle de l'État sur la pédagogie et des catégories de perception en jeu dans cette pédagogie. On s'intéressera ici aux contenus sélectionnés et à la manière dont s'opère le contrôle des services déconcentrés du ministère des Sports à ce sujet.

#### **a) Une attention faible aux contenus**

Lors du stage, une session de formation porte sur la confection du « *ruban pédagogique* », devant figurer dans le dossier d'habilitation. L'échange est structuré à partir d'exemples de rubans que les responsables devaient amener suite à une demande des formateurs lors du premier regroupement. Le formateur menant la session annonce une présentation de « *ce que doit être le ruban pédagogique et de ce qu'il ne doit pas être*<sup>6</sup> ». Un de ses collègues précise que, dans le ruban, « *tout doit sauter aux yeux, qu'il ne doit pas être chargé* » afin de faciliter le travail de la direction régionale. Dans les faits, le ruban peut ne pas contenir de détails portant sur les contenus des enseignements, ce que les formateurs appellent « *des contenus fins* », citant en exemple « *les insertions musculaires en physiologie* ». Les attentes diffèrent toutefois en fonction des conseillers techniques, de leur spécialité de référence. Ainsi le conseiller référent en activités équestres, par ailleurs spécialiste en triathlon, ne voit pas l'intérêt d'un ruban détaillé dans le dossier. Pour lui, « *les contenus jour par jour c'est trop détaillé* » même s'il convient de l'intérêt, pour les responsables pédagogiques, de produire ce type de document « *en interne* ». À l'inverse, le référent en activités physiques pour tous (brevet professionnel jeunesse, de l'éducation populaire et du sport APT) demande aux responsables pédagogiques de fournir un descriptif des contenus afin « *de pouvoir intervenir pour harmoniser le niveau des contenus* », entre les organismes notamment.

Cette hétérogénéité des pratiques et des attentes en matière de connaissances des contenus montre que l'enjeu du dossier d'habilitation ne consiste pas à vérifier la conformité des enseignements dispensés lors des formations, au nom de la délégation de formation faite par le directeur régional aux organismes de formation :

« -Moi [*les contenus fins*,] je le demande pas, ça nous regarde pas. Pour moi, ça nous regarde pas, c'est de la prérogative de l'OF que de mettre en place les contenus de formation mais euh,... de la même façon que, vous avez vu, quand on a vu les rubans

<sup>6</sup> Ibidem.

*pédagogiques que je demande moins de détails, M en demande plus, ou B, voilà. Moi je me dis qu'il y a des informations opérationnelles qui nous concernent et des choses plus, euh... On est bien sur un système de délégation de formation. Où est-ce qu'on met le curseur euh, jusqu'où va la délégation de formation ? Pour moi, y'a des choses qui m'intéressent pas dans le dossier. [...] Ces détails-là, c'est de la propriété intellectuelle de l'OF, et ça nous regarde pas... Mais voilà, je dis pas que j'ai raison hein, si ça se trouve B... et puis c'est aussi en fonction des OF et des spécialités<sup>7</sup> ! »*

*« De toute façon vous répondez, vous répondez pas, mais moi je le sais parce qu'on s'est rendu compte qu'il y a un grand décalage d'un OF à l'autre, surtout en APT où on mettait la barre très très haute avec des activités très complexes, des quotas très complexes, un niveau on ne peut plus élevé. Donc si je ne m'étais pas intéressé sur le dossier quand je suis arrivé y'a cinq ans c'est vrai que, tu lis que ça. Et après quand tu vas sur le terrain, tu dis : "Attends, y'a un brevet professionnel qu'est là-haut et l'autre qu'est là-bas, attends !" Et puis APT c'est de la découverte, de l'éveil, c'est pas du perfectionnement donc voilà. Après oui, si c'est pas marqué dans le dossier j'ai au moins cet entretien oral qui permet de mesurer ça mais, comme dit E, c'est votre liberté péda<sup>8</sup>. »*

D'après les instructions ministérielles, les responsables pédagogiques doivent apporter la preuve que la mise en œuvre de leur formation est pertinente. C'est aussi le propos que tiennent les conseillers de la direction régionale aux responsables pédagogiques : le volume général d'heures de formation, les unités capitalisables abordées lors des sessions en organismes de formation, les heures composant chaque « module<sup>9</sup> » ou l'organisation générale des contenus correspondant aux thèmes qui y abordés<sup>10</sup>. Ces enseignements ne figurent pas sur le ruban. C'est donc bien la capacité à planifier une formation, la compétence d'ingénieur de formation, qui est ici contrôlée et non la conformité des connaissances transmises. De la même façon, les contenus de formation du stage en entreprise ne sont pas questionnés :

*« La façon dont on va organiser les contenus en OF, et en alternance, les regroupements, comment vous appelez ça, les modules, le nombre d'heures, par quoi je commence et pourquoi je commence par ça, bien souvent quand vous nous l'expliquez c'est : "Ben voilà...", La moindre des choses c'est peut-être de connaître le métier en tant que tel, voilà, ça peut être les connaissances institutionnelles, ça va être : "Ah non, moi je préfère commencer par les publics, par l'apprentissage... donc, mon module c'est*

7 Conseiller référent du BPJEPS et du DEJEPS AE.

8 Conseiller référent du BPJEPS APT.

9 un module peut regrouper plusieurs unités capitalisables. À titre d'exemple une formation organise le module n° 1 intitulé « encadrer des activités physiques pour tous » autour des UC9, 7A, 2, 5, 8 et 6 (formation APT établissement public).

10 « Le cadre réglementaire » par exemple, qui regroupe des interventions relatives au « référentiel professionnel du RNCP », le « cadre d'organisation des activités physiques en France », Le « cadre réglementaire du métier dans le Code du sport », « Les obligations et la responsabilité de l'éducateur APT » (formation APT établissement public).

*connaissances publics donc je vais commencer par l'UC2 mais en même temps ça va être la communication, donc voilà". Après ce seront les modalités : est-ce que ce seront des exposés, est-ce que ce seront des écrits, est-ce que ce sont des cours magistraux, du travail par groupe, du travail individuel, c'est ça ! Et évidemment dire : "Et ben ce module-là , ça représentera, dans ma formation, cent cinquante heures. Et ces cent cinquante heures elles sont faites par machin bidule et truc"... Qu'on sente bien que c'est pas superficiel, que c'est pas juste une vision de l'esprit. Là on sent que dans votre organisation péda, ça roule quoi ! Ça aura lieu où ? Dans différents endroits ? Bon. En salle ou on ira en même temps prendre des témoignages sur les écoles ou dans les centres sociaux ? On ira.. .c'est ça l'organisation\_pédagogique, y'a tout ça derrière. Alors c'est un gros pavé mais c'est le savoir-faire quoi ! C'est quelque chose que vous avez pensé, que vous maîtrisez et puis que vous exposez d'une manière très claire<sup>11</sup>. »*

C'est donc bien à la marge du dispositif d'État, et dans la perspective de l'accompagnement pédagogique cher aux conseillers, que ceux-ci vérifient les contenus et leur mode de transmission.

Il ne s'agit plus dès lors d'imposer « par le haut » une conception uniforme du métier et de vérifier que les contenus comprennent l'ensemble des « connaissances nécessaires au métier » sur le principe de la partie commune des brevets d'État d'éducateur sportif, mais bien de déléguer sans contrôle aux organismes la sélection de ce qu'il est « *nécessaire d'acquérir pour faire*<sup>12</sup> » et l'enseignement « *des capacités et des savoirs relatifs au travail prescrit*<sup>13</sup> ». En fait, pour le délégué à l'emploi et aux formations Hervé Savy, il s'agit d'acculturer les responsables de formation aux principes dominants de la formation professionnelle tels que définis dans la loi de modernisation sociale et de proposer des formations qui « *correspondent mieux à l'exercice des métiers en devenir* ». C'est donc « *d'un modèle centré sur la transmission des savoirs, où le rapport au savoir semble totalement médiatisé par le maître*<sup>14</sup> », celui de l'enseignement universitaire et des formations au brevet d'État, qu'il s'agit de se démarquer au profit de temps de formations destinés à « *développer un groupe homogène de capacités, prédictives des compétences visées* ». Ainsi, si les compétences sont définies au sein de référentiels, l'État fait appel à « *l'expression de la créativité pédagogique des formateurs* ».

11 Conseiller référent du BPJEPS APT.

12 Instruction n° 02 170 js du 11 octobre 2002 relative aux modalités de mise en œuvre du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport

13 *Ibidem*.

14 ASTOLFI Pierre (2003), *Éducation et formation: nouvelles questions, nouveaux métiers*, Paris, ESF.

## **b) La connaissance savante comme figure repoussoir**

Les savoirs se réfèrent donc aux tâches inscrites dans le référentiel professionnel. En fait, s'ils ne figurent pas au nombre des éléments à contrôler par les agents de la direction régionale et par le jury régional d'habilitation, les contenus de formation font l'objet de façon plus clandestine de remarques qui les positionnent au regard de ceux proposés dans le dispositif des brevets d'État mais aussi dans les formations universitaires en STAPS. Ces remarques visent à positionner les formations au brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport comme des formations professionnelles essentiellement différentes des formations universitaires. Dans l'extrait qui suit, issu du journal de terrain tenu lors de l'enquête en observation du stage de méthodologie des unités capitalisables, le terme même de ruban pédagogique, utilisé à tort pour définir la trame figurant dans les dossiers d'habilitation, est l'occasion de fustiger à bon compte une logique concurrente :

Le propos porte sur le degré de précision dans la définition des contenus de formation devant figurer dans le ruban pédagogique inclus dans le dossier d'habilitation. Pour E, le terme même de ruban pédagogique est inapproprié, il conviendrait mieux de parler selon lui de *"trame générale"*, justement parce que le ministère n'exige rien de précis sur les contenus d'enseignement. Il s'agit selon lui d'un *"vocabulaire utilisé par des gens pour qu'on comprenne qu'on comprend rien"*. Pour lui, ce choix relève d'une logique universitaire. Pour conforter son propos il prend l'exemple des programmes officiels d'éducation physique et sportive dans l'enseignement secondaire, dans lesquels le ballon est présenté comme *"le référentiel bondissant"*. Il est approuvé par plusieurs responsables pédagogiques, dont mon voisin, futur responsable pédagogique en activités physiques pour tous et ancien étudiant en STAPS, études qu'il a arrêtées après une licence éducation et motricité. Le formateur se retourne vers moi en rigolant, sans me prendre ouvertement à parti mais en laissant transparaître le ton de l'humour. Je lui rends un sourire avec l'air de dire qu'il exagère<sup>15</sup>.

Les contenus proposés dans les formations aux diplômes professionnels s'inscriraient en opposition à ceux des formations en STAPS. Les deux espaces auraient des logiques différentes qui induisent un rapport à la connaissance. Ainsi, la finalité de la formation universitaire est l'obtention d'un diplôme, « *un gage de bonne connaissance* » selon les termes employés par les conseillers techniques et pédagogiques. La valeur du contenu de formation réside donc dans la capacité de l'étudiant à la restituer le plus précisément possible lors de l'examen. Cette restitution théorique est censée prouver la

15 Note de terrain, octobre 2014.

compréhension de l'étudiant et sa capacité à utiliser cette connaissance dans une pratique professionnelle sur le principe du « *qui peut le plus peut le moins* », pour reprendre les termes des conseillers techniques et pédagogiques. À l'inverse, la finalité de la formation professionnelle étant l'apprentissage d'un métier, la connaissance doit être applicable, opérationnelle. Se joignant aux discours des responsables pédagogiques, ces assertions reflètent une communauté de pensée incitant à penser la critique du modèle universitaire comme constitutive des prises de position légitimes dans l'espace des formations aux diplômes professionnels :

*« Qu'est-ce qu'une bonne connaissance ? Par rapport à un niveau de formation que vous mettez en place. (S'adressant à un stagiaire) T'es en AGFF. Moi, avoir un intervenant en AGFF sur de l'anat' ou de la physio qui commence à détailler le cycle de Krebs, j'en ai rien à foutre parce que c'est pas leur cœur de métier ! Parce que ces gens-là n'utilisent jamais ces connaissances [...]. Mais on a vécu ça en STAPS. Toute la difficulté est là, c'est pour ça que je me suis permis cette petite intervention. [Les connaissances, elles sont] limitées par les prérogatives et le métier auquel tu prépares le stagiaire, quoi. Est-ce-que dans leur métier ils vont utiliser, à un moment donné, de façon récurrente et incontournable les notions que tu souhaites leur faire voir en formation ? L'essentiel, c'est ma façon de voir, sur un niveau IV c'est pas forcément de maîtriser les finesses spécifiques de la discipline c'est surtout d'être capable de gérer un public, il me semble, voilà. On est sur de l'animation<sup>16</sup> ! »*

La qualité des contenus sélectionnés est ici fortement corrélée aux tâches auxquelles seront exposés les animateurs sportifs dans leur métier : « *être capable de* », « *avoir une certaine connaissance sur* », s'opposent dans les discours des conseillers de la DRJSCS à « *maîtriser* ». Cette opposition se rapproche de celle faite par Bernard Lahire, à propos des savoirs liés à l'apprentissage de la lecture et plus généralement du rapport au savoir scolaire qu'entretiennent les élèves des classes populaires, entre une pratique de l'écriture destinée à reproduire et une autre à créer<sup>17</sup>. Par transposition, on parlera ici de contenus destinés à être reproduits, donc directement applicables, ou de connaissances nécessitant une retraduction pour pouvoir être utilisées, manière de créer sa pratique professionnelle.

16 Conseiller référent du BPJEPS AE.

17 Voir LAHIRE Bernard (2007), « Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire », in DEAUVIAU Jérôme, TERRAIL Jean-Pierre, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, éd. La Dispute, coll. l'enjeu scolaire. Je me permets aussi de citer BERNARD Lahire (1998), « Logiques pratiques : le "faire" et le "dire sur le faire" ». *Recherche & Formation*, n° 27, « Les savoirs de la pratique : un enjeu pour la recherche et la formation », p. 15 28.

Les formations aux diplômes professionnels s'inscrivent dans la perspective des formes nouvelles privilégiant l'apprentissage par rapport à l'enseignement de connaissances. Najoua Mohib précise que, « *depuis l'avènement de la loi du 4 mai 2004<sup>18</sup>, les programmes de formation professionnelle sont désormais axés sur le "développement des compétences" afin de "contribuer au développement culturel, économique et à la promotion sociale". Plus concrètement, les programmes d'études professionnelles (initiales et continues) sont passés d'une conception calquée sur le système scolaire à une conception fondée sur une approche plus flexible, articulant transmission des savoirs et construction des compétences<sup>19</sup>* ». C'est donc moins la construction d'un programme de connaissances à acquérir que la confrontation aux tâches effectives du métier qui importe pour le ministère et les agents de ses services déconcentrés. De ce fait, la production d'un schéma exhaustif des contenus de formation à fin d'habilitation des organismes n'a que peu de sens. Pour le ministère, cette confrontation s'appuie surtout sur l'intervention au sein des formations « *d'hommes de métier<sup>20</sup>* ».

### **1.1.2 Une caution : des formateurs connaissant le métier**

L'arrêté du 18 avril 2002 portant réglementation du brevet professionnel jeunesse, de l'éducation populaire et du sport dispose que le dossier d'habilitation doit mentionner « *la qualification des formateurs et des tuteurs correspondant à la spécialité considérée* ». Lors du stage, la session consacrée au dossier d'habilitation est l'occasion pour les conseillers techniques et pédagogiques, formateurs du stage, de faire connaître les prises de position de la direction régionale. Ainsi la qualification, seul indicateur demandé, doit-elle être en mesure de positionner professionnellement le formateur ou le tuteur. Les agents insistent sur le fait que le dossier doit contenir une liste exhaustive des formateurs et des tuteurs. En amont de la réalisation effective de la formation, les responsables doivent être en mesure de mobiliser un ensemble de professionnels compétents à transmettre des contenus de formation.

18 Loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, publiée au JO du 5 mai 2004.

19 MOHIB Najoua (2011), « Développer des compétences ou comment s'engager dans l'agir professionnel », *Formation emploi*, n°114.

20 BRUCY Guy (1998), *op. cit.*



## a) La mobilisation de formateurs issus du monde professionnel

La capacité à mobiliser un réseau d'entreprises et de tuteurs potentiels comme indicateur d'excellence se traduit, pour les formateurs en charge de dispenser les enseignements en centre, en une tendance à produire une équipe de personnes aux qualités diversifiées et ajustées aux attendus de la formation. Un formateur de la DRJSCS remarque ainsi : « *Voilà pourquoi on demande a minima votre équipe de formateurs, parce que dans un dossier si on voit que l'équipe est pas assez fournie, on va aller vous questionner sur : "qui assure la coordination de ces groupes ?" "C'est moi qui assure les cours, c'est moi !" "Vous allez vous griller !" <sup>21</sup>* » Cette propension à donner une plus-value pédagogique à la pluralité des intervenants transparaît dans cet échange issu du journal de terrain entre un stagiaire, futur responsable pédagogique d'une formation au brevet professionnel jeunesse, de l'éducation populaire et du sport activités équestres dans un organisme de formation privé, et le conseiller pédagogique référent dans cette même activité :

Le propos porte sur la possibilité de changer la taille de l'équipe pédagogique en fonction du nombre de stagiaires. Ce dernier détermine en effet le budget dont dispose l'organisme pour financer la formation dont un des postes importants est la rémunération des intervenants. Le stagiaire demande s'il est possible de supprimer tout ou partie de certaines interventions de personnels extérieurs, si le nombre de stagiaires de la formation est réduit, et de les assurer lui-même dans la mesure où il se sent "*compétent*". La réponse du conseiller montre tout l'enjeu pédagogique de la délégation : "*La qualité de la formation telle que vous l'avez conçue ne doit pas être ajustée sur le nombre de stagiaires que vous avez. Si tel formateur, tu avais choisi de le faire intervenir parce que pédagogiquement il avait telle compétence, tu vas pas [le supprimer pour que ce soit rentable.] [...] La réflexion que tu as eue au départ quand tu as créé ta formation qui a été : je le fais intervenir ; je suis capable de la faire mais c'est bien que ce soit un autre qui intervienne, que ce soit pas toujours moi qui prenne la parole et que les stagiaires entendent des choses de la part de quelqu'un d'autre, d'extérieur, avec ses mots à lui, avec sa façon... Cette réflexion, cette argumentation elle est toujours valable [même si tu as moins de stagiaires]. Du coup nous, on estime que tu reviens sur une réflexion pédagogique en fonction d'une condition financière !*" Le stagiaire demande avec malice s'il vaut mieux solliciter des intervenants extérieurs au risque de "*ne pas boucler la formation*", la réponse du conseiller est laconique : "*oui.*" <sup>22</sup>

On peut supposer que, dans l'interaction décrite ci-dessus, le motif économique présidant à la suppression des intervenants vient sur-déterminer la réaction du

21 Conseiller référent du BPJEPS APT.

22 Journal de terrain du 23 octobre 2014.

fonctionnaire de la DRJSCS, peu disposé à concevoir la formation du point de vue de sa rentabilité. Elle montre néanmoins que la question du panel de formateurs que les responsables pédagogiques sont à même de mobiliser infère « *la qualité de la formation* ».

La diversité de l'équipe pédagogique est donc une condition nécessaire à l'habilitation pour les agents du ministère. Partant, la question se pose des propriétés pertinentes de ces formateurs pour les conseillers. La figure du formateur est celle d'une personne transmettant un savoir vécu sous une forme pratique, celle du métier. Le formateur reconvertit une compétence objectivée dans le dossier d'habilitation par la mention de ses qualifications entendues ici comme les « *diplômes, titres [ou] expérience acquise au regard de la spécialité proposée*<sup>23</sup> » :

*« Et pour les formateurs ? [...] Vous le définissez comment, en tant que coordinateur ? En fonction de leur compétence ! vous marquez sur la liste... si c'est possible on met derrière, au regard des compétences, du titre, entre guillemets, ou du niveau universitaire ou de l'emploi actuel de la personne, si c'est un psychologue, si c'est un médecin, si c'est un kiné, si c'est un directeur de centre social etc. On marque le nom évidemment, on marque le métier ou le diplôme. On peut aussi aller jusqu'à : quelle est son expérience dans le domaine de la formation et si il a de l'ancienneté ou pas. [...] On parle de diplôme parce que c'est un indicateur très objectif, mais moi je sais que j'interdis pas, sous réserve que le coordonnateur argumente et me dise : "Ben voilà...[il a fait ceci...]". On a dit hier qu'on était dans un système très français, sanctionné très régulièrement par des diplômes parce que ça nous rassure, on sait à quoi ça correspond. Mais la valeur de l'expérience et des acquis n'est pas forcément toujours sanctionnée par des diplômes<sup>24</sup>. »*

Cette question de la qualification ou de l'expérience comme attribut nécessaire mais non suffisant à l'octroi d'un mandat de tuteur ou de formateur renvoie en effet à la définition des conditions d'obtention de la « licence » du formateur dans le champ de la formation professionnelle aux métiers de l'encadrement sportif. Ainsi, ce qui a de la valeur chez le formateur potentiel est moins son capital scolaire et son capital culturel objectivé dans la détention d'un titre que les usages de la qualification, correspondant à la façon dont il use de ces capitaux sur le marché du travail. C'est donc la proximité entre la compétence professionnelle et le domaine d'intervention qui est valorisée : « *Le nec plus ultra, ce que j'apprécie beaucoup c'est : voilà son métier ou sa compétence*

23 Instruction n ° 02 170 js du 11 octobre 2002 relative aux modalités de mise en œuvre du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport.

24 Conseiller référent du BPJEPS AE.

*elle est là [et donc] voilà sur quoi il va travailler, sur quel groupe, quel module. Là c'est clair*<sup>25</sup> ! » L'exemple ci-après donne la mesure des liens valorisées entre pratique professionnelle et domaine d'intervention :

*« Quand on vous demande la liste des formateurs, vous devez être capable de nous donner : "Ben voilà, si j'ai pris monsieur untel c'est parce que..." Je me souviens très bien d'une remarque de notre inspecteur. Quand il avait voulu regarder un dossier, il avait interrogé un de vos collègues : "Pourquoi vous faites venir une infirmière là ?" "Ah non, mais c'est parce que cette infirmière, elle était sur le banc de touche quand on était [en compétition] pour nous donner des apports sur les premiers soins etc." Donc il faut savoir expliquer que vous connaissez bien vos formateurs et, comme disait E, si je le prends c'est qu'il a une certaine expérience dans la formation ou, s'il en a pas, c'est qu'il intervient de manière très ponctuelle, au fur et à mesure des années on va le faire monter en puissance sur... ses capacités à dispenser de l'enseignement sur ce domaine là*<sup>26</sup>. »

## **b) Une adaptation au niveau des stagiaires**

La reconversion d'une expérience éprouvée ne suffit toutefois pas à faire un bon formateur. Celui-ci doit s'inscrire dans les attentes d'une formation professionnelle de niveau IV, celui du brevet professionnel jeunesse, de l'éducation populaire et du sport, qui constitue la majorité des formations aux diplômes de la jeunesse et des sports. Ces attentes concernent, on l'a vu, la proximité entre le domaine d'intervention au sein de la formation et l'expérience vécue du formateur. Elles concernent aussi *« la capacité à comprendre le niveau de la formation »*. Pour ce conseiller pédagogique référent en activités équestres, cette disposition relève de sa compétence. Dans un champ opposant formations « Jeunesse et Sports » et formations universitaires, le savoir savant et décontextualisé est encore mobilisé comme figure repoussoir :

*« Moi je trouve que c'est bien, d'avoir des formateurs compétents. Qu'est-ce que ça veut dire compétent ? Ça veut dire que, effectivement, ils ont le niveau du diplôme préparé etc. J'ai eu à lire y'a quelque temps un dossier d'habilitation envoyé par un collègue de Montpellier, sur un DE parce qu'on était les premiers en Pays-de-la-Loire à avoir un DE en équitation [...]. Et le problème des gens très compétents justement c'est que je pense que, vous en tant que coordonnateur de formation, vous devez vous assurer d'une chose : c'est que les gens qui sont très compétents aient bien la capacité à comprendre le niveau de la formation que vous allez mettre en place, et aient bien la capacité à s'adapter, voire le cas échéant à baisser leur curseur. Parce que bien souvent, quand on a affaire à des gens très compétents, le problème c'est que quand on leur demande de*

25 Conseiller référent du BPJEPS APT.

26 Conseiller référent du BPJEPS APT.

*baisser un peu le curseur en termes de connaissances, de compétences, parce que la formation est une formation de niveau IV, ces gens là ont bien du mal à redescendre un petit peu de leur... de la hauteur du piédestal de leur connaissance et de leurs compétences. Et moi j'ai déjà vu ça : on assiste à des interventions qui sont complètement hors contexte ! Les stagiaires qui sont là, euh, qui se préparent à un métier sont complètement hallucinés par ce qu'on leur dit, parce que ça n'a rien à voir avec... Voilà on a des gens qui ont parfois du mal à redescendre un peu et à se dire : "Ça, je le sais, mais ça les intéresse pas et je leur en fait pas part. Mais je le sais, point !" Vous voyez le truc ? On se fie effectivement au diplôme à l'expérience etc. Mais faites bien attention à avoir des gens dans votre équipe qui vont bien comprendre à quel niveau se situe la formation. Et jusqu'où on va dans la délivrance des compétences. Ça peut être un écueil<sup>27</sup>. »*

*« Moi je me suis fait prendre à un piège quand j'étais tout jeune. J'avais fait intervenir un médecin. comme dit E, il était là-haut ! Ah beh ça a pas loupé, je suis retombé vite fait dans les pattes, j'ai pas pris le temps de mesurer... Et puis j'ai commencé la formation et puis le kiné il m'a laissé tomber au dernier moment et je culpabilise hein ! Trois mois de cours euh, quinze heures d'anat' et puis les pauv' gars pigeaient que dalle et puis quand je suis allé voir ses cours, j'ai dit : "Ouah!" (air effaré) Et puis revenir en arrière, c'était pas possible, retrouver un autre intervenant, voyez dans la promo... Heureusement y'en avait qu'un ! Imaginez le même en réglementation, enfin voilà ça veut dire qu'il faut bien mesurer dans votre équipe de formateurs<sup>28</sup>... »*

On comprend au travers de ces deux citations que le formateur en formation professionnelle s'oppose à l'enseignant de type universitaire dispensant des savoirs académiques décontextualisés. À la manière des contenus de formation, ce sont donc ici les intervenants invités à développer les compétences liées à des savoirs plus théoriques, plus décontextualisés, qui sont visés : « *psychologue* », « *médecin* », « *kiné* », autant de métiers qui ne correspondent pas à la « *spécialité considérée* », au métier auquel sont formés les stagiaires. Les exemples cités de désajustements entre l'intervention et les attendus de la formation renforcent l'idée d'une rupture entre la filière professionnelle du ministère en charge des sports et la filière universitaire.

Bien que les obligations des responsables pédagogiques concernant les intervenants soient laconiques dans les textes réglementant les diplômes professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport, la référence à « *la qualification des formateurs et des tuteurs correspondant à la spécialité considérée* » induit une définition plus précise portée par les agents de la DRJSCS, qu'ils diffusent au travers du stage MUC. En centre de formation, la polarisation des choix sur des intervenants issus du métier et recrutés en fonction de cet attribut s'avère un minimum que complète la

27 Conseiller référent du BPJEPS AE.

28 Conseiller référent du BPJEPS APT.

capacité des intervenants à proposer des contenus correspondant à « *leur cœur de métier* ». Il s'agit bien, à l'instar de la définition de José Rose postulant qu'une « *filière professionnelle fait intervenir des professionnels* », d'une façon pour le ministère de s'assurer d'un ajustement des contenus de formation aux caractéristiques du métier. Le dispositif de formation implique donc une délégation totale de la formation aux organismes de formation. Libre dans la sélection de leur contenus, ceux-ci doivent toutefois donner la preuve de l'ajustement de la formation en mobilisant des intervenants dont la licence est subordonnée à une expérience du métier. Ci-fait cette figure du formateur professionnel se démarque de celle du professionnel de la formation, incarnée par le professeur de sport lors des formations au brevet d'État dispensées dans les CREPS, au profit de la formation par des professionnels indigènes. La même logique prévaut dans la valorisation de l'entreprise comme espace de formation.

## 1.2 Le milieu professionnel comme espace de formation

### 1.2.1 L'entreprise formatrice

La formation aux diplômes professionnels s'appuie sur le modèle de l'alternance. Légitimée comme une formes particulièrement propice à préparer au métier depuis le milieu des années 1990<sup>29</sup>, l'alternance « *repose sur l'idée assez simple que l'on peut se préparer à une activité professionnelle en étant au contact de cette activité ou de son environnement*<sup>30</sup> ». Pour la délégation à l'emploi et à la formation, elle « *permet de passer d'une logique d'enseignement à une logique de construction de savoirs et d'acquisition de compétences*<sup>31</sup> ». Selon une conception professionnaliste, le ministère attribue au milieu professionnel des vertus d'inculcation du métier, une essence formative faisant défaut aux enseignements *ex situ*. « *L'apprenant [y] construit des compétences à partir des expériences acquises [...] et validées par leur mise en acte*<sup>32</sup>. ». L'entreprise est ainsi considérée comme lieu privilégié de préparation au

29 POLLET Pascale (2006), *Points de vue sur l'apprentissage*, séminaire organisé par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance le 28 novembre.

30 MOHIB Najoua (2011), *op. cit.*

31 *Le BPJEPS : guide méthodologique à l'usage des formateurs* (2002), *op. cit.*

32 « *Le BPJEPS : guide méthodologique à l'usage des formateurs* » (2002), *op. cit.*

métier irréductible au centre de formation : « *l'organisme de formation permet d'enseigner les concepts mais pas les petites ficelles du terrain*<sup>33</sup> » constituées de tous les « *savoirs-faire* » indispensables à la pratique du métier.

Cette dichotomie entre espace du centre de formation et espace de l'entreprise et cette propension à valoriser une pédagogie de la pratique *in situ* se double d'une critique du dispositif des brevets d'État dans lesquels le stage pédagogique ne donnait pas lieu à des apports en termes de contenus de formation particuliers. Comme le rappelle l'un d'eux lors du stage de méthodologie des unités capitalisables : « *L'alternance a été mise en œuvre pour être plus efficace, par rapport à l'examen sec et au savoir livresque du BE*<sup>34</sup>. » Derrière cette opposition entre « *savoir livresque* », qui renvoie aux contenus issus d'enseignement hors terrain qu'on devine moins efficaces à former aux métiers de l'encadrement sportif, et « *alternance* », plus efficace donc, on observe une remise en cause du modèle du brevet d'État et une critique des savoirs nécessitant une adaptation pour être opérationnels.

Envisagée par l'orthodoxie diffusée par le ministère et ses agents comme un lieu de formation, l'entreprise est toutefois considérée comme un lieu à contrôler. Ainsi, si elle se démarque du « *stage pédagogique en situation*<sup>35</sup> » dans le dispositif du brevet d'État, « *l'alternance ne se résume pas à une "mise en application" de ce qui a été appris dans le centre de formation en situation professionnelle*<sup>36</sup> ». Le stage de méthodologie des unités capitalisables comprend ainsi une part importante consacrée à l'alternance et insistant sur l'organisation administrative<sup>37</sup> et pédagogique. Cette partie du stage traite principalement des relations entre le responsable pédagogique, le stagiaire et le tuteur et des « *conditions de réussite de l'alternance* ». Les stagiaires sont invités à travailler sur « *la nature des outils de suivi du stagiaire* » qu'ils peuvent mettre en œuvre. Les conseillers techniques et pédagogiques rappellent en effet que, « *lors du jury plénier, les OF [organismes de formation] doivent présenter la manière dont ils organisent l'alternance ainsi qu'un réseau de structures potentielles* ». Il s'agit en fait des « *actions [que] peut mettre en place le coordonnateur pour mettre en relation le stagiaire, le tuteur, le formateur et le coordonnateur* », comme les « *réunions de*

33 Conseiller référent du BPJEPS APT.

34 Conseiller référent du BPJEPS APT.

35 Arrêté du 13 août 1985 relatif aux modalités d'obtention du brevet d'État d'éducateurs sportif du 1er degré par un contrôle continu des connaissances au cours d'une formation organisée par un établissement ou service relevant du ministère chargé des sports.

36 *Le BPJEPS : guide méthodologique à l'usage des formateurs* (2002), *op. cit.*

37 La rédaction des conventions de stage fait l'objet d'un travail d'échange de pratiques en groupe.

tuteurs », les « *visites sur site* », « *les outils de rencontre [...]*qu'il faut bien formaliser dans le ruban pédagogique ». Le travail sur les « *outils de suivi* » est l'occasion pour les conseillers techniques pédagogiques de développer la conception d'État de la formation en entreprise, au regard du mandat confié aux responsables pédagogiques.

L'entreprise est considérée comme un espace légitime d'apprentissage et l'alternance « *comme un aller-retour entre deux centres de formation* ». La réponse d'un stagiaire à une question portant sur le statut de l'entreprise dans la formation - « *un lieu de formation à part entière* » - suscite l'enthousiasme du conseiller technique qui s'exclame en le pointant du doigt : « *J'aime bien ça !* » Présentée comme un « *espace d'expérimentation pour le stagiaire* », l'entreprise est aussi un espace à investir pour l'ajuster aux attentes spécifiques d'une formation professionnelle. La figure du tuteur cristallise ainsi la méfiance vis-à-vis d'un espace dont les finalités de production ne s'accordent pas sans heurts avec celles de formation. On se rapproche ici d'une définition intégrative de l'alternance, proche de ce que Vanhulle appelle le « *modèle intégrateur précoce*<sup>38</sup> » qui organise « *des allers-retours réguliers entre les lieux de cours et de stage que des démarches d'analyse de pratique viennent soutenir* » ou du « *modèle intégrateur par étapes, où la formation théorique est censée soutenir l'entrée progressive dans une pratique guidée puis davantage autonome* ».

### **1.2.2 Une relative dépossession des leviers de formation**

Le dispositif donne donc au milieu professionnel un rôle de formation à part entière. Cette forme particulière de formation exclut en partie le responsable de la configuration pédagogique. Les outils de formation du tuteur et les discours sur la formation sont de bons analyseurs des relations entre entreprise et organisme formateur, les outils de suivi du stagiaire et les discours sur cette configuration constituant pour sa part de bons analyseurs du rôle entendu du stagiaire.

38 VANHULLE Sabine et al. (2007), « Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question », in MERHAN France et al., *Alternances en formation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, coll. Raisons éducatives, p. 7-45.

## a) Une difficile acculturation des tuteurs

La configuration pédagogique de l'alternance intégrative, dans la mesure où elle situe l'entreprise comme un lieu de formation irréductible au centre de formation, donne à la figure du tuteur un rôle important. Najoua Mohib, analysant les transformations de sa fonction dans les dispositifs de formation professionnelle, précise qu'il « *est devenu progressivement un "apprenneur" actif dans la construction de la professionnalité des apprenants*<sup>39</sup> ». Les agents de la délégation à l'emploi et à la formation et du groupe méthodologique national soulignent à leur tour que « *la fonction tutorale est au cœur de l'articulation des fonctions de formation et de production dans l'entreprise*<sup>40</sup> ». Le guide à l'usage des formateurs synthétise ainsi les fonctions du tuteur, soulignant en outre « *[qu'il] n'est pas toujours facile de recruter un tuteur disponible pour assurer l'ensemble de ces missions*<sup>41</sup> ». Au nombre de sept, celles-ci se situent en dehors des tâches de tutorat *in situ*. En amont de la formation, le tuteur est invité à « *participer à la définition des objectifs et des tâches en centre et en entreprise* ». En aval de celle-ci il doit pouvoir « *évaluer le parcours de l'apprenant (progressions, acquis, manques)* ». Pendant les périodes de tutorat effectives, son rôle est scindé entre celui du « *modèle à imiter*<sup>42</sup> » et celui du représentant de la sphère de production. Il doit ainsi « *accueillir, informer l'apprenant, l'initier à la culture de l'entreprise* », lui « *transmettre des savoirs professionnels* » ou « *organiser [son] parcours [...] dans l'entreprise* ». Le tuteur est aussi membre de l'équipe pédagogique. Il doit ainsi « *gérer l'alternance en coordination avec l'organisme de formation* » et « *accompagner, en liaison avec le ou les formateurs, le projet d'action et d'apprentissage de l'apprenant* ».

L'obligation de formation des tuteurs, comme condition nécessaire à un bon fonctionnement de la configuration formateur/stagiaire/tuteur que propose l'alternance, repose sur une représentation de la figure du tuteur particulière au regard du degré de sa connaissance présumée de la formation, corollaire d'une certaine ancienneté dans la fonction :

39 MOHIB Najoua (2011), *op. cit.*

40 « *Le BPJEPS : guide méthodologique à l'usage des formateurs* (2002), *op. cit.*

41 *Le BPJEPS : guide méthodologique à l'usage des formateurs* (2002), *op. cit.*

42 MOHIB Najoua (2011), *op. cit.*



*« Donc il y a deux sortes de tuteurs : ceux que vous connaissez, qui connaissent votre manière de faire, la manière dont vous fonctionnez, ce que vous attendez, les attendus de la formation et les nouveaux qui ne connaissent même pas le brevet professionnel. Ça c'était pour dire qu'on ne travaille pas forcément avec les deux types de tuteurs de la même façon. À un moment donné peut-être que [lors] des réunions tuteurs d'entrée en formation, celui qui a l'habitude, vous allez moins le voir<sup>43</sup>. »*

L'importance accordée à l'inculcation d'une culture pédagogique aux tuteurs tient au fait que leur rôle est d'aider le stagiaire à s'ajuster au cadre du métier et de sa pratique tels qu'ils sont définis par l'organisme de formation. Ainsi, si *« on ne répète pas en entreprise ce qu'on fait en centre de formation, on est sur la découverte du métier et du contenu professionnel avec les petites ficelles, avec la manière d'interpréter les concepts vus en organismes de formation<sup>44</sup> »*. Le tuteur doit donc être capable de faire le lien entre les contenus de formation hors pratique et leur application dans la pratique. Il n'est pas un modèle, il n'est pas *« un guide »* et, lorsqu'un des stagiaires utilise le terme pour répondre à la question posée sur son rôle, un des formateurs a une réaction de désaccord. Le tuteur ne produit pas de savoir mais a la charge de rendre compréhensibles et applicables les contenus vus en organisme de formation :

*« Qu'est-ce que c'est un tuteur, c'est une personne ressource, éventuellement, sur un domaine qu'on maîtrise peut être moins. Donc qu'est-ce qui m'empêche d'avoir un tuteur sur toute la partie réalisation de structure et tout, et un tuteur sur la partie plus spécifique ? Ce qu'on demande dans les déclarations c'est le nom du tuteur. Moi, si j'identifie des manques et des carences sur un autre domaine et que j'ai besoin d'une autre personne, de fait, ce sera un tuteur... Le tuteur c'est la personne ressource qui va "aider à". Sur le principe, peu importe<sup>45</sup>. »*

Il est attendu des tuteurs qu'ils aillent dans le sens d'une pratique « réflexive » du métier, mettant l'accent sur l'objectivation, la préparation écrite, à l'opposé d'une pratique intuitive caractérisant les professionnels dotés d'un sens pratique aigu du métier :

*« Ce serait plutôt un rôle de conseiller quoi, [...] sachant qu'officiellement y'a qu'un tuteur, obligatoirement le tuteur il est dans la structure. [...] Normalement le tuteur valide aussi ce que le stagiaire va mettre en place, que ce soit bien inscrit dans le projet de la structure, donc il est celui qui va aider le stagiaire à s'intégrer dans la structure donc il peut pas être complètement extérieur. C'est*

43 .Conseiller référent du BPJEPS APT.

44 Conseiller référent du BPJEPS APT.

45 Conseiller référent du BPJEPS et DEJEPS AE.

*quelque fois compliqué... de trouver quelqu'un qui a au moins le diplôme égal à celui préparé par le stagiaire<sup>46</sup>. »*

En orientant leur intervention sur les outils de communication, les formateurs de la DRJSCS problématisent l'alternance comme une éducation du tuteur. L'usage du terme, préféré à celui de conseiller pédagogique majoritairement usité dans les brevets d'État et rappelant « *l'éducatif, l'enseignement* », des formes de connaissances plus scolaires, est souligné pour renforcer l'idée de connaissances « *qui s'apprennent pas dans les livres* », se rapprochant d'un sens pratique du métier, dans le sens que donne Pierre Bourdieu à cette expression, celui des tâches apprises *in situ*, modelées par la pratique. Toutefois, la qualité d'homme de métier ne suffit pas à faire un bon tuteur. Un des enjeux pour les organismes est donc de faire en sorte d'acculturer le tuteur aux enjeux de la formation. La critique de deux cas typiques de pratique de tutorat sert de support aux formateurs pour situer la figure du bon tuteur. Le premier cas est celui de la « responsabilité directe », dans lequel le tuteur ne laisse pas au stagiaire la possibilité de profiter de « l'espace d'expérimentation » que constitue l'entreprise ; le second, « la délégation », définit la situation où le tuteur laisse toute liberté au stagiaire sans intervenir. Les outils destinés à « *faire vivre l'alternance et être efficace dans l'alternance* » sont ainsi des outils d'acculturation du tuteur, ayant pour but de faire de la « *confrontation à la pratique* » une situation allant dans le sens de l'organisme de formation.

Tout l'enjeu de la configuration particulière qu'est la situation d'alternance consiste donc à sortir le tuteur, employé de la structure, de ses prérogatives de production pour en faire un agent de l'organisme au service de la formation. Le stage en entreprise est en effet considéré par les formateurs de la DRJSCS comme la confrontation de deux demandes plus ou moins ajustées :

*« Est-ce que l'on est sûr que la commande que l'on fait va être effectuée au regard des exigences de la structure d'alternance qui dit : "Ben ça c'est bien gentil de me demander ça mais va pas être possible : un j'ai pas de public, deux, j'ai pas ce qui correspond à ta demande." Exemple : on va travailler sur [l'accueil], ce serait bien que tu insistes [dessus] sur cette période... ou sport co ou autre chose peut importe. Est-ce qu'on n'est pas en déphasage par rapport à la demande que l'on fait, est-ce que l'outil est bien adapté, est-ce qu'on peut avoir des surprises. »*

46 Conseiller référent du BPJEPS APT.

Le processus d'acculturation du professionnel en tuteur de la formation professionnelle passe par la production d'outils parmi lesquels figurent la « *visite en entreprise* » et la « *réunion de tuteurs* ». Si la première est pratiquée en fonction des besoins, la seconde est plus systématique et interrogée du point de vue de son intérêt pour le tuteur et pour le responsable pédagogique :

*« [Les] réunions tuteurs, c'est délicat, c'est difficile mais... cette réunion de tuteurs c'est intéressant pour créer une entité de tuteurs, pour échanger, pour parler de nos problématiques de stagiaires. Or si c'est en phase avec les attendus de la formation, bien souvent c'est aussi une réactualisation des connaissances. [...] Des fois ils savent pas du tout ce que c'est que ce brevet professionnel, cette construction de compétences par modules, c'est important de rassurer aussi et d'écouter<sup>47</sup>. »*

L'impact de ces réunions est en effet mis en cause du fait de l'absence de beaucoup de tuteurs :

*« Formateur- Non mais, faut mettre le point là où ça fait mal, quelquefois. Quels sont ceux qui ont des réunions de tuteurs régulières avec tous les tuteurs ?*

*Un stagiaire- c'est une utopie ça !*

*Formateur- Oui, parce que là on parle de situation idéale, sur le terrain ça se passe comment ? »*

Or la formation des tuteurs est du point de vue des formateurs valorisant une vision intégrative de l'alternance une chose indispensable à la bonne réalisation de cette dernière. Un des formateurs confiera à un stagiaire : « *Je comprends pas comment un couple tuteur-stagiaire peut fonctionner sans que le tuteur ait reçu une formation. Et d'ailleurs ceux qu'on garde, c'est parce que ça fonctionne bien avec eux ! Et moi, je vois des stagiaires qui voient jamais leur tuteur, qui remplissent pas leur carnet ou avec la subjectivité de la lecture. Et après, le stagiaire il se retrouve paumé dans sa structure d'alternance<sup>48</sup>. »* La question de ces réunions est ainsi abordée du point de vue de leur contenu et de leur capacité à toucher l'ensemble des tuteurs :

47 Conseiller référent du BPJEPS APT.

48 Conseiller référent du BPJEPS APT.

*« Y'a une interrogation quand même que depuis le début euh... Je vous laissait parler pour savoir si on allait l'aborder, mais tout à l'heure vous avez parlé de réunions de tuteurs mais... On a vu en gros que ça touchait un tiers des tuteurs, mais j'ai deux questions : Qu'est-ce que vous faites au cours de cette réunion ? Est-ce que c'est de la formation de tuteurs, de l'information ? Qu'est-ce que vous leur dites, leur demandez ? La deuxième c'est : Quid de ceux qui ne viennent pas ? Est-ce qu'à un moment donné vous vous trouvez pas avec des tuteurs dans la nature que vous n'avez jamais vus, à qui vous confiez des stagiaires qui ne sont pas forcément au courant de la formation que vous mettez en place et voilà ?...Pour ceux qui viennent, qu'est-ce qu'ils entendent<sup>49</sup> ? »*

*« [...]À aucun moment l'organisme ne présente la formation avec la logique ? [...] Donc l'organisme de formation n'a pas posé comme règle incontournable de participer à une première formation, réunion d'information ? »*

*« Et ceux qui ne viennent pas à la réunion : attention ! Je prends un rendez-vous, tel jour et je veux que tu sois là ! »*

Cette suite de remarques montre une prise de position affirmée des agents de la direction régionale en faveur d'une formation des tuteurs. L'accent mis sur la systématisme d'une action auprès des tuteurs, quitte à individualiser celle-ci sous la forme d'un rendez-vous pour les récalcitrants, se surajoute à l'injonction faite aux responsables pédagogiques d'acculturer les professionnels à la logique spécifique de la formation professionnelle. L'action des organismes ne porte cependant pas uniquement sur les tuteurs et implique un travail particulier sur le stagiaire.

## **b) Un stagiaire responsable de ses apprentissages**

L'écart entre l'action des formateurs sur le développement des capacités du stagiaire alors même que la finalité est l'acquisition de compétences implique un rôle particulier de ce dernier qui se démarque de celui d'élève ou, plus généralement, de l'apprenant au sein du système scolaire. Najoua Mohib décrit assez bien la transformation du système de formation professionnelle : *« Dans la plupart des pays occidentaux, les systèmes de formation (initiale et continue) sont passés d'un modèle centré sur la transmission des savoirs, [...] calquée sur le système scolaire à une conception fondée sur une approche plus flexible, articulant transmission des savoirs et construction des compétences. [Dans ce cadre,] c'est l'apprentissage et non plus la transmission (envisagée désormais comme un acte de co-construction) qui crée les*

49 Conseiller référent du BPJEPS APT.

*conditions nécessaires au développement cognitif des individus*<sup>50</sup>. » En fait cet « effacement progressif de la logique enseignement sous la poussée d'une logique apprentissage<sup>51</sup> » n'est pas aussi franc et on assisterait plutôt à la constitution de deux modèles (idéaux typiques donc) que les formateurs des dispositifs de formation professionnelle exploitent. Pierre Carré explique ainsi que « le paradigme de la "construction", qui domine aujourd'hui dans le champ de la formation, n'exclut pas la forme transmissive du modèle pédagogique. Il reconsidère simplement la position hégémonique de celle-ci et considère l'acte d'apprendre comme une condition à la fois supérieure à l'acte d'enseigner et nécessaire au développement des compétences professionnelles du sujet ». Et de citer Albertini pour qui « Le savoir ou le savoir-faire ne se déverse pas. Vous ne retenez pas ce que l'on vous a enseigné, mais ce que vous avez appris<sup>52</sup>. » Dans le cas spécifique des formations aux diplômes professionnels c'est la forme privilégiée : « Il s'agit de certifier des compétences professionnelles et pas seulement de vérifier des connaissances<sup>53</sup>. » La conception de la configuration pédagogique donnée ici transforme le rôle social particulier à l'apprenant censé avoir une « position active », une responsabilité dans le succès ou l'échec de sa formation. Najoua Mohib insiste sur le rôle social du stagiaire « perçu comme l'acteur principal de sa formation, capable de saisir des opportunités d'apprentissage pour se construire [...] un apprenant devenu acteur de son savoir<sup>54</sup>, de son projet professionnel<sup>55</sup> ». La construction des compétences est considérée comme étant « le fait des sujets eux-mêmes qui s'emparent des potentialités humaines ou matérielles de la situation, au gré d'une réflexion (individuelle et collective) sur l'expérience<sup>56</sup> ». Elle souligne ailleurs que « les principales modalités formatives [...] reposent sur l'injonction à la réflexivité<sup>57</sup> ». Cette manière d'appréhender « l'apprenant » est « conforme au rôle social de l'individu dans ce que Maroy appelle le "référentiel social-libéral"<sup>58</sup> qui considère qu'un « individu actif ne se définit donc plus uniquement par sa disponibilité mais aussi, surtout, pas une disposition effective à s'engager dans l'activité, à gérer

50 MOHIB Najoua (2011), *op. cit.*

51 CARRE Pierre (2005), *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod.

52 CARRE Pierre (2005), *op. cit.*

53 *Le BPJEPS : guide méthodologique à l'usage des formateurs* (2002), *op. cit.*

54 Sur le paradigme social de « l'individu acteur et auteur de sa propre vie » voir WITORSKI Richard. (2009), « À propos de la professionnalisation » in BARBIER Jean-Marie, BOURGEOIS Étienne, CHAPELLE Gaëtane, RUANAO-BORBALAN Jean-Claude, *Encyclopédie de la formation*, Paris, PUF, p.. 781-792.

55 MOHIB Najoua (2011), *op. cit.*

56 MOHIB Najoua (2011), *op. cit.*

57 MOHIB Najoua (2011), *op. cit.*

58 MAROY Christian (2001), *op.cit.*

*son capital de compétences et de qualifications, garant de son employabilité, en articulation avec un projet personnel d'activité, de formation et d'emploi ».*

Alors que l'apprentissage des connaissances et des savoirs en centre de formation est laissé en grande partie à la discrétion des responsables pédagogiques, les formateurs de la DRJSCS insistent plus sur le suivi des apprentissages en entreprise, plus particulièrement sur l'apprentissage de « savoirs être » constitutifs d'un ethos professionnel. L'un des outils évoqués lors de la session du stage de méthodologie des unités capitalisables relative à l'organisation de l'alternance est la « fiche de liaison ». Sur celle-ci figurent les contenus de formation vus en centre durant la période précédente et un ensemble de préconisations faites au stagiaire et au tuteur suggérant l'application des contenus pendant le stage et souvent formalisées dans une grille d'appréciation de leur mise en œuvre effective. À la fin de la période de stage le tuteur et le stagiaire remplissent cette grille faisant figure de rapport au responsable pédagogique. Cet outil largement utilisé par l'ensemble des organismes de formation est interrogé sous l'angle de sa pertinence au regard de l'engagement des tuteurs mais aussi du stagiaire :

*« On doit pouvoir avoir un entretien, une ou deux heures pour remplir le livret, avec une grille qui doit être remplie et cosignée. C'est pas tout de faire le livret, mais **comment tu fais pour que ce livret soit pris en charge**, parce que j'en ai vu des livrets, pleins ! »*

Le formateur souligne ici la difficulté pour le responsable pédagogique, dans une configuration où il n'est pas présent de manière directe, à contrôler le bon usage de la fiche. Ce contrôle prend la forme d'une injonction à la professionnalisation faite au stagiaire et typique du rôle attendu dans le domaine de la formation professionnelle décrit plus haut :

*« L'important dans ce qu'a dit J-F, c'est qu'il faut pas se décourager parce que on revoit que un tiers des fiches, on refait l'ouvrage, on se remet dessus : "Si on a fait un outil, on est dans le milieu professionnel, et bien c'est pas possible, tu me fais pas le coup deux fois, c'est pas possible, t'as pas compris où on en était là ! Il faut que t'arrives à trouver ton statut de stagiaire de la formation professionnelle et pas de stagiaire dans une structure. Dans six mois tu seras un professionnel, ou tu ne le seras pas, tu choisis !" Mais vous, coordinateurs, vous êtes là pour donner les règles quoi<sup>59</sup> ! »*

59 Conseiller référent du BPJEPS APT.

Plus que le contenu effectif, c'est ici la bonne utilisation de l'outil qui sert de support pédagogique à la formation du stagiaire. Cette injonction à adopter un comportement professionnel passe aussi par une délégation du travail d'acculturation du tuteur par le stagiaire sous forme de rappel à l'ordre :

*« Il faut aussi que le stagiaire bouscule le tuteur, il faut responsabiliser le stagiaire en lui disant : "C'est ta formation et donc t'as besoin de formateurs au centre de formation mais aussi d'un tuteur donc il faut sonner un peu !... J'ai besoin de [ça], il faut que tu m'aides." Il faut... c'est l'outil du stagiaire aussi, responsabiliser<sup>60</sup> ! »*

Le même souci de considérer le compte-rendu de l'expérience du stage en entreprise par le stagiaire au responsable pédagogique comme participant à la construction d'un ethos professionnel préside à l'utilisation d'un autre outil destiné à faire « vivre l'alternance » : l'entretien individuel ou collectif avec le responsable ou un formateur. Le déroulement et les enjeux de cette pratique sont ainsi décrits par un formateur de la DRJSCS :

*« [Le stagiaire est] face à face avec un des formateurs et on écoute : "Comment tu te sens en technique, en péda, en connaissances ?"... Ça me semble important que ce soit pris en compte. Je rappelle que y'a pas que la formation en centre on a besoin aussi de voir le lien entre : savoir si la mayonnaise prend entre la structure dans laquelle ils vont mettre en œuvre des choses. C'est un peu ce que j'appelle moi un retour sur alternance. Y'en a qui le systématisent qui, à chaque retour des stagiaires dans le centre, se font une bonne matinée mais ça me semble être important qu'il y ait ce retour, parce que là on est sur la dimension de voir ce qui peut faire écho, pas écho... on parle métier quand on fait ça<sup>61</sup> ! »*

Envisagé comme un manière de « parler métier », ce compte rendu oral de la pratique en entreprise est un moyen pour le responsable de contrôler le contenu pédagogique du stage tout en travaillant sur la capacité du stagiaire à construire un retour réflexif sur sa pratique, dimension essentielle constitutive de l'ethos professionnel (se démarquant ici des pratiques d'encadrement amateurs bénévoles) des métiers de l'encadrement sportif.

L'exemple de l'usage de la fiche de liaison ou de l'entretien présente de manière plus générale un modèle du stagiaire idéal, image que résume assez bien l'intervention conclusive du formateur principal de la session consacrée à l'alternance :

60 Conseiller référent du BPJEPS APT.

61 Conseiller référent du BPJEPS APT.

*« Sans vouloir faire une synthèse, on a passé la matinée à se demander comment faire vivre l'alternance et être efficace dans l'alternance, en plaçant au cœur de l'alternance notre stagiaire qui a ses capacités de se former. On est bien sur l'intelligence en disant : il a la capacité intellectuelle de se former. On parie, en tant que coordinateur, on parie que cette intelligence personnelle, qui est de vouloir se former, de se développer, on prend le pari que tout le monde a cette capacité-là, cette énergie. Par contre on se pose bien, au regard de ce qu'on a mis là, on pose bien ce postulat : y'a bien égalité dans le potentiel de vouloir se former mais nous coordinateurs on sait bien qu'il y a pas la même propension des stagiaires à être motivés et à s'investir. Ils n'ont pas tous la même capacité à s'engager et à se motiver et à être motivé. D'où, moi, coordinateur, je vais "l'aider à". D'accord c'est lui qui va se former, c'est pas moi qui vais le former avec mon tuteur, mais je sais qu'ils sont pas tous au même pied d'égalité dans l'engagement c'est pour ça qu'on met en place ces outils-là. Merci<sup>62</sup>. »*

En donnant une définition de ce que doit être le stagiaire de la formation professionnelle, le formateur légitime aussi une manière d'intervenir des responsables pédagogiques, qui se démarque de celle des enseignants de l'Éducation Nationale et détermine des modes de transmission des contenus spécifiques.

Le dispositif de la formation en alternance et les conditions de possibilité de l'entreprise comme lieu de formation donnent à voir un type de formation tendant à privilégier un rapport particulier au milieu professionnel. L'injonction d'acculturation des tuteurs aux attendus de la formation et les difficultés qu'elle induit incitent à la mobilisation de réseaux de professionnels connus et récurrents, proches dans leur pratique de la conception du métier développée par l'organisme. En outre, les impératifs d'autonomie et d'engagement du stagiaire, nécessaires pour que s'opère un suivi de l'alternance, tendraient à favoriser les stagiaires motivés, ajustés au milieu professionnel voire connaissant leur tuteur.

La conception de la pédagogie de formation défendue par le ministère s'inscrit donc dans une conception professionnaliste conforme aux orientations prises par les politiques de formation et de promotion sociale actualisées dans les lois de modernisation sociale et dans celle relative à la « formation professionnelle tout au long de la vie ». La délégation à l'emploi et à la formation incite en effet à ajuster les contenus de formation aux tâches effectives des postes en en confiant la charge à des hommes de métier. Il ne s'agit pas pour autant d'une allégeance sans conditions au milieu de l'entreprise qui constitue certes un lieu d'apprentissage privilégié du métier

62 Conseiller référent du BPJEPS APT.



mais qu'il faut acculturer, autant que faire se peut, à la logique de formation. Cette conception, transmise par les conseillers techniques et pédagogiques des services déconcentrés en région, s'inscrit en partie en rupture avec celles à l'œuvre dans le dispositif précédent, dans lequel savoirs et connaissances tenaient une place importante et où le milieu professionnel s'entendait comme un strict lieu d'application de contenus de formation. De ce point de vue les changements intervenus dans la réglementation manifestent bien une transformation du rôle social du ministère en charge des sports, devenu acteur d'une réappropriation par les organismes des tenants de la formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif qu'il va s'agir d'analyser maintenant.

## **2. Effets sur les organismes de formation**

Le dispositif, actualisé dans les contraintes et les marges de manœuvre laissées aux organismes de formation, institue l'acquisition de compétences au détriment de connaissances, et leur transmission par des hommes de métier. Dans les organismes de formation, cela se traduit par un changement de pédagogie par rapport aux formations au brevet d'État d'éducateur sportif. Notre propos portera donc sur les effets de l'inscription des formations dans une logique d'acquisition de compétences et l'excellence que constituent la constitution d'une équipe de formateurs issus en partie du monde professionnel, la forme que prennent les apprentissages dans cette configuration, le degré de conceptualisation<sup>63</sup> des contenus ainsi que la forme prise par la transaction pédagogique. Il s'agira aussi d'éclairer les déterminants sociaux de cette pédagogie et les ressources dont disposent les formateurs pour construire leur pratique. L'analyse s'appuiera sur les discours des responsables pédagogiques sur les contenus des formations et la transaction pédagogique en centre de formation. Ils seront éprouvés par une enquête ethnographique au sein de trois organismes de formation. Le panel comprend des cours théoriques, dispensés en salle de cours, des cours pratiques réalisés dans des infrastructures sportives ainsi que des cours mettant les stagiaires en situation de travail aménagée.

On postulera ici que le modèle proposé dans le dispositif des diplômes professionnels tend à faire de la pratique professionnelle et de l'expérience individuelle

63 DELBOS Geneviève, JORION Paul (1984), *La transmission des savoirs*, Paris, éd. La Maison des sciences de l'Homme.

le mode légitime d'acquisition de la compétence de formateur. On s'attachera à montrer en quoi les pratiques pédagogiques s'inscrivent dans une « *référence centrale à l'emploi*<sup>64</sup> », dans les discours des formateurs et dans les méthodes utilisées. La polarisation sur le travail comme ressource principale de la pédagogie tient à la forme particulière de contraintes pesant sur la composition des équipes pédagogiques. Les discours professionnalistes du ministère enjoignent aux responsables de recruter des équipes composées d'hommes de métier tirant leur légitimité de la détention d'une qualification ou d'une expérience en lien direct avec le contenu de leur intervention. Dans le contexte d'un marché des formateurs peu organisé, les responsables ont recours à des formes de recrutements internes tendant toutefois à reproduire des schèmes de représentation de la formation et du métier.

## 2.1 L'application comme principe

Le discours du ministère sur la pédagogie fait des sessions de formation en centre le moyen de « *développer un groupe homogène de capacités, prédictives des compétences visées* ». Il ne s'agit plus dès lors de transmettre des connaissances mais bien de poser les conditions de « *changements comportementaux* ». Cette définition rompt avec le principe en vigueur dans le dispositif des brevets d'État, le tronc commun en particulier, constitué d'un ensemble de connaissances. Dans une analyse conjointe des formes de savoirs dispensés dans l'enseignement scolaire général et l'enseignement professionnel et technique, Lucie Tanguy propose deux statuts du savoir. L'un d'eux relève de la « *pédagogie de la compétence* », configuration pédagogique organisée autour de notions (*objectif, compétence, savoir, savoir-faire, projet, contrat*) trouvant leur expression achevée dans l'enseignement technique et professionnel « *où la centration sur les apprentissages et leur évaluation n'est pas disputée par la force d'une tradition centrée sur la transmission d'un patrimoine culturel*<sup>65</sup> ». S'opposent ainsi une « *conception des savoirs fortement arrimée [au concept] de culture* » dans le modèle de l'enseignement scolaire traditionnel et un savoir « *[lié] à la nécessité de l'action et plus particulièrement du travail*<sup>66</sup> » pour l'enseignement technique.

64 LAOT Françoise, DE LESCURE Emmanuel (2006), « Les formateurs d'adultes et leur formation », *Recherche et formation*, n° 53.

65 TANGUY Lucie, ROPE Françoise (1994), *op.cit.*

66 TANGUY Lucie, « rationalisation pédagogique et légitimité politique », in TANGUY Lucie, ROPE Françoise (1994), *op.cit.*, p. 23 à 63.

On s'attachera à montrer ici que les formateurs s'inscrivent dans la seconde proposition en se référant systématiquement au métier dans les contenus qu'ils transmettent. Qu'il s'agisse des cours à contenu scientifique ou des cours centrés sur l'apprentissage d'une technique d'encadrement dans une spécialité, les formateurs appuient leur propos sur des exemples issus du milieu professionnel ou de leur propre expérience. Le métier s'érige ainsi en principe de justification permanent.

### 2.1.1 La fin d'un socle commun à toutes les spécialités

La formation au brevet d'État comportait une partie commune théorique, constituée d'un ensemble de savoirs généraux scientifiques, dont la maîtrise était considérée comme un préalable indispensable dans la formation de tout éducateur sportif. Ces savoirs ne trouvaient pas d'opérationnalité dans les tâches effectives du métier, étant « *séparés des opérations dont ils sont investis*<sup>67</sup> », et se présentent comme des « *connaissances "académiques" qui, non seulement ne [seraient] pas appliquées dans la pratique mais qui, dans certaines disciplines, [n'auraient] même aucune chance d'être utilisées un jour*<sup>68</sup> ». On distinguera ici ces connaissances de ce qu'on appellera les connaissances techniques, « *connaissance[s] heureusement distinguée[s] de la science au sens institutionnel et en tant que savoir ne visant pas directement l'application*<sup>69</sup> ». L'architecture du brevet professionnel jeunesse, de l'éducation populaire et du sport va transformer cette configuration en intégrant ces savoirs au sein d'une formation en unités capitalisables construites autour de « *compétences bien identifiées*<sup>70</sup> » définies par un « *objectif terminal d'intégration* » exprimé en termes de capacité. Pour valider la septième unité capitalisable, le stagiaire doit ainsi « *être capable de mobiliser les connaissances nécessaires à la conduite des activités professionnelles* ». L'analyse des discours des responsables de formation sur la place des savoirs scientifiques s'effectue dans un souci de comparaison avec le dispositif des brevets d'État. On s'intéressera ici à la manière dont ces responsables de formation expriment les différences entre les deux dispositifs et comment ils interprètent ces changements au regard d'une conception professionnaliste de la formation. On montrera

67 DE QUIEROZ Jean-Manuel (2006) [1995], *L'école et ses sociologies*, Paris, éd Armand Colin, coll. 128.

68 LOIRAND Gildas (1996), *op. cit.*

69 GILLE Bertrand (1978), *Histoire des techniques*, Paris, Gallimard.

70 Le BPJEPS : *guide méthodologique à l'usage des formateurs* (2002), *op. cit.*

que l'inclusion des savoirs décontextualisés dans une pédagogie de la compétence a contribué à inféoder ceux-ci à la logique spécifique de chaque spécialité. Cela objective la fin de l'ambition du ministère de produire un groupe de professionnels s'appuyant sur un socle de connaissances identiques et, partant, sur une manière commune d'envisager leur métier comme l'application dans leur « *progressions d'exercices* » de savoirs fondamentaux « *dont les justifications scientifiques sont, selon les époques, empruntées aux sciences biologiques ou aux sciences humaines*<sup>71</sup> ».

C'est en premier lieu la partie commune de la formation au brevet d'État qui est visée. Celle-ci constituait en effet, quelles que soient les spécialités choisies, un ensemble de connaissances relatives au fonctionnement général du corps humain du point de vue anatomique et physiologique, ainsi qu'à l'histoire et au droit du sport et à son organisation<sup>72</sup>. Ces connaissances et leur difficile restitution lors des épreuves de l'examen avaient été un des facteurs de la réforme des contenus du tronc commun en 1984. Elles constituent une des premières variables de comparaison évoquées par les responsables lors des entretiens (n=16). La mise en œuvre des brevets professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport marque la fin d'un dispositif de formation en deux étapes au sein duquel la validation d'une première série d'épreuves portant sur des connaissances générales et communes à tous les stagiaires de la formation au BEES conditionnait l'accès à une formation « spécifique » portant sur une discipline sportive ou d'animation. Le règlement du brevet professionnel jeunesse, de l'éducation populaire et du sport admettant que les organismes habilités sont mandatés pour construire un protocole de certification en fonction de contenus choisis par eux, la transformation des formations et des diplômes signe aussi la fin d'un monopole du ministère en charge des sports sur la définition des connaissances scientifiques nécessaires à l'exercice du métier. L'intégration de ces savoirs au sein d'une formation dans laquelle toutes les unités capitalisables se valent réduit fortement l'importance de ces savoirs comme élément du « *rituel d'exclusion* » que constituait la partie commune<sup>73</sup>. Elle met un terme à l'idée d'un socle de connaissances commun à tous les stagiaires de la formation, contenant les éléments permettant une approche réflexive de la pratique, détachée des contraintes des seules tâches du métier.

71 ARNAUD Pierre (1985), « Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement. La mise en forme scolaire de l'éducation physique », *Revue française de pédagogie*, vol. 89, p. 29-34. voir aussi ARNAUD Pierre (1992), *Les savoirs du corps*, Lyon, PUL.

72 Considérée comme une forme de sélection, la partie commune, propédeutique à l'intégration des formations spécifiques, sera analysée dans le chapitre quatre.

73 LOIRAND Gildas (1996), *op. cit.*

Ces savoirs ne disparaissent pas cependant en tant que tels des programmes de formation et sont convoqués comme « *connaissances nécessaires à la conduite des activités professionnelles*<sup>74</sup> » dans une unité capitalisable spécifique. Ainsi, comme dans le brevet d'État, les connaissances ne sont pas intégrées aux connaissances techniques mais clairement désignées comme « *connaissances* » quand bien même ce terme ne figure dans aucun autre intitulé d'unité capitalisable. Marque de leur spécificité, les savoirs académiques conservent un statut particulier dans les textes. Ils font toutefois l'objet d'une redéfinition en fonction de la spécialité de la formation. Ainsi, pour la formation en « activités physiques pour tous », l'UC7 invite à « *mobiliser les connaissances nécessaires à la pratique des activités physiques pour tous*<sup>75</sup> » et comprend les « *connaissances liées aux conduites motrices des pratiquants des activités physiques pour tous ; les connaissances réglementaires liées aux activités physiques pour tous [et] les connaissances professionnelles en situation d'animation d'activités physiques pour tous* ». La première consiste notamment à pouvoir « *explicitier les connaissances de base dans le domaine de la pédagogie appliquées aux activités physiques et sportives* » et « *rappeler les connaissances scientifiques de base dans les domaines de la biomécanique, de la physiologie et de l'anatomie pour la pratique des activités physiques et sportives* ». Bien que ces énoncés puissent faire l'objet d'une modification (minime) par l'organisme de formation, le référentiel de certification du répertoire national des certifications professionnelles est souvent repris en l'état. La transformation du dispositif n'aura pas eu pour effet d'inféoder ces connaissances constitutives du socle commun du brevet d'État. Elle en aura toutefois permis une relecture à l'aune des « *besoins* » de chaque métier :

« - Le niveau de connaissances qu'on demandait sur un BE est le même, je parle des connaissances qui sont liées à la physiologie , à la biomécanique... ?

- Il est un petit peu en dessous, mais en fonction des spécialités, on l'est plus ou moins. C'est-à-dire, vous allez euh dans le football... Bon, vous me direz y'a pas encore de brevet professionnel jeunesse, de l'éducation populaire et du sport football, y'a sport co. Mais, euh, ça va être beaucoup plus light, c'est-à-dire que les connaissances on en a moins besoin. Vous êtes dans le brevet professionnel AGFF ? On est de plain-pied dans le secteur sanitaire, et même de plus en plus

74 Arrêté du 18 avril 2002 portant organisation du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport délivré par le ministère de la jeunesse et des sports.

75 Extrait du référentiel de certification figurant en annexe de l'arrêté du 24 février 2003 portant création de la spécialité « activités physiques pour tous » du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport.

*donc là, malheureusement, euh, vous devez savoir prendre en charge une personne avec des difficultés cardio-vasculaires, euh... vous êtes censé pouvoir prendre en charge des personnes qui veulent perdre du poids etc. Donc au bout du compte on se retrouve avec des obligations de connaissances, des nécessités de connaissances qui sont, qui sont quasiment les mêmes que celles qui pouvaient exister avec un BE<sup>76</sup>. »*

Ainsi, la prétention d'un groupe de professionnels dont les traits culturels portaient sur une allégeance aux modes d'apprentissage scolaire fondés sur « l'abstraction théorique » des connaissances sur l'homme et l'environnement de travail disparaît-elle au profit d'une actualisation de la quantité de ces savoirs en fonction d'une utilité supposée dans les tâches professionnelles, sans que ces savoirs ne deviennent de simples « connaissances techniques ».

La fin du monopole des agents du ministère sur la constitution des contenus et de leur évaluation foule aux pieds l'idée d'un socle commun constitué d'une connaissance large et englobante des principes physiologiques et de l'anatomie tels que définis dans les programmes de formation au professorat d'éducation physique. Ce faisant, elle aura donc eu un effet sur le niveau général des attentes en matière de connaissance scientifiques. Elle circonscrit en effet les choix de contenus de formation au faisceau des tâches effectives du métier. On peut ainsi aisément supposer que des formations dans des disciplines à motricité médiée telles que l'équitation, la voile ou les sports automobiles aient exclu de leur programme certains processus physiologiques relatifs au « cycle de Krebs » ou à « l'évaluation de la glycolyse anaérobie ». On peut aussi tout aussi bien admettre que l'étude approfondie de la « période pré-œdipienne » dans le « développement affectif de l'enfant<sup>77</sup> » soit peu abordée dans une formation aux métiers de la forme axant essentiellement ses contenus sur le métier de coach sportif en salle de remise en forme. C'est ainsi à un abaissement de ce qu'un des responsables pédagogiques de formation appelle un « minimum nécessaire » qu'on assiste avec la fin d'un socle de connaissances en sciences biologiques et en sciences humaines commun à tous les aspirants aux métiers de l'encadrement physique et sportif :

*« Les contenus étaient différents mais pas sur le côté le plus professionnel. Sur le côté contenu d'examen par exemple tu avais des attendus dans le contenu évalué dans le BE qui étaient incontournables. Donc le contenu qu'on avait défini*

76 Responsable pédagogique, BPJEPS AGFF, organisme marchand.

77 Thèmes issus des manuels de préparation à la partie commune des brevets d'État d'éducateur sportif.

*comme, nous, professionnellement, est resté le même. Par contre on avait des attendus dans le BE qui ne constituent pas le minimum nécessaire dans un brevet professionnel. Si tu veux on va beaucoup moins loin, les filières [énergétiques] en activité nautiques, laisse tomber, c'est pas fondamental on va pas y passer autant de temps<sup>78</sup>. »*

À propos des contenus de formation, les responsables soulignent donc en premier lieu les effets de la fin d'une formation commune destinée à doter les stagiaires d'un arsenal de connaissances somme toute très abstraites et très éloignées des tâches du métier d'une part, mais aussi de la hiérarchie que laisse entendre l'acquisition d'une première partie « théorique » comme préalable inconditionnel à l'intégration d'une formation plus « technique » d'autre part.

### **2.1.2 La subordination des savoirs scientifiques au métier**

#### **a) Le métier comme illustration**

L'architecture du brevet professionnel jeunesse, de l'éducation populaire et du sport, construite autour de compétences à acquérir et réparties en unités capitalisables, a indexé les contenus scientifiques sur les caractéristiques des métiers. On montrera que cette injonction porte les formateurs à mobiliser leur expérience comme forme de justification, produisant un effet de généralisation du particulier.

Les formateurs privilégient en effet une entrée « par la pratique ». Beaucoup de cours proposant des apports scientifiques les distillent au travers des thématiques liées au métier : les cours sur les « *méthodes d'entraînement* » concernant les savoirs en physiologie ou en anatomie ou de « *connaissances des publics* » pour aborder les savoirs en psychologie sont deux exemples récurrents. Certains intitulés scientifiques voient leur contenus systématiquement transposés à des pratiques du métier : les cours de « *biomécanique* » abordés sous la forme de cours d'étirements et d'assouplissements par exemple. Tout concourt en fait à favoriser une « *conception utilitaire*<sup>79</sup> » des savoirs fondamentaux quitte à disqualifier auprès des stagiaires la théorie au profit de l'expérience. L'extrait qui suit est issu d'un échange entre un stagiaire et un formateur

78 Responsable pédagogique, BPJEPS AN, organisme public.

79 PALHETA Ugo (2010), « L'apprentissage compagnonnique aujourd'hui entre résistance à la forme scolaire et transmission du "métier" », *Sociétés contemporaines*, n°77, p. 57-85.

durant un cours de physiologie :

*« Ben tu vas voir que dans la science y'a beaucoup de théories, y'a beaucoup de dogmes et c'est pour ça que les entraîneurs et les préparateurs [doivent faire le tri]. Mais ça va être la difficulté à la fin de l'année, vous verrez. Quand vous aurez à faire des plans d'entraînement, vous verrez que des fois vous serez dans les nuages, que la seule chose qui va vous sauver c'est l'observation. Parce que, vous entendez un mot un peu sauvage qui s'appelle "la surcompensation" ; actuellement c'est une chose qu'on n'arrive pas à évaluer, parce qu'on n'a pas d'outil pour l'évaluer. On est des êtres humains, on est tous différents... et tu verras que ça va être votre grande question à la fin de l'année : "Mais comment on fait, quoi ? !" Et la réponse c'est : "Ben travaillez !" Parce que les premiers plans d'entraînement que j'ai faits moi, c'était un canevas... et on regarde ce qui se passe<sup>80</sup>. »*

Régulièrement observée cette méfiance à l'égard de connaissances non issues de l'expérience actualise un discours contre les formes scolaire de formation repris par les stagiaires manifestant une certaine défiance à l'égard des formations universitaires par exemple. Ce discours donne aussi du crédit à des contenus apportés par des intervenants recrutés pour leur appartenance au milieu professionnel.

L'indexation des savoirs scientifiques sur le métier passe en effet, de manière peut-être plus inconsciente, par une mobilisation de l'expérience personnelle du formateur. Disposant de peu de ressources pour enseigner le métier, sinon les consignes des responsables et les raisons objectives de leur mandat que constitue leur appartenance au milieu professionnel, les formateurs vont ainsi illustrer leur propos par des anecdotes destinées à le rendre explicite ou sortir d'une certaine objectivité pour donner leur opinion. L:

Le formateur demande si les étudiants savent ce qu'est la plyométrie. « Des sauts » répond une stagiaire. Il la reprend : « Plus des bondissements, des choses comme ça » . Il sautille sur place. Un stagiaire suggère : « On fait des squats et après monter sur un banc ? » Le formateur explique différentes hauteurs d'exercice précisant, en montrant son buste : « Y'a des barjots qui sautent à cette hauteur ! » Il montre un exercice d'extension : « Alors là, est-ce-que c'est de la plyométrie ? Non, c'est la force d'extension de mon muscle, c'est la coordination nerveuse et musculaire ! Donc réaction très rapide, donc plyométrie haute : il faut repartir tout de suite.. » Un stagiaire suggère un exercice. Le formateur argumente : « Ça c'est pas de la plyo, si vous lisez ce qu'a écrit Cometti sur la plyométrie, c'est ce qu'il va vous expliquer. Alors c'est la théorie du moment ! [...] La plyo c'est quand j'arrive sur le sol (il montre) et que je repars le plus vite possible. » Il dessine au tableau « un mec super entraîné » en ajoutant : « J'ai vu des

80 Note de terrain, cours de Physiologie, BPJEPS AGFF, organisme public.



*mecs au pôle France d'athlétisme, les mecs il faisaient faire de la plyo à cette hauteur-là (montre sa poitrine), mais c'est n'importe quoi, les mecs ils s'éclatent ! Y'en a qui en sont capables, des mecs comme Gunther, vous connaissez pas mais un mec qui faisait du lancer de poids il était capable de jongler avec des poids de huit kilos, imaginez ! déjà prenez un poids de huit kilos, bon lui, il était surhumain ce gars là<sup>81</sup> ! »*

Dans cet extrait, le formateur, ancien préparateur physique de sportifs de haut niveau au moment de l'enquête, entend donner corps à un propos très théorique et posant difficulté aux stagiaires. Un cours sur l'hypertrophie musculaire donnera ainsi lieu au récit suivant :

Le formateur explique en donnant un cas précis : *« Moi je connais un culturiste qui était tellement puissant des muscles fessiers qu'il avait un déséquilibre de force entre ses fessiers et son plancher pelvien et donc l'anus : pouah ! »* Il mime une explosion. Un garçon qui n'écoutait pas se tourne vers lui : *« Quoi ! Attends quoi ! »* Il continue : *« Après y'a des techniques efficaces de chirurgie pour l'anus, mais dès qu'on attaque un sphincter c'est rare de bien le remettre. »* Plusieurs stagiaires rient l'un d'eux : *« Il chiait partout !!! »* Le formateur reprend : *« Ça pour dire, je me permets de faire une petite transition là-dessus, c'est que le plancher pelvien c'est hyper important, pour les femmes enceintes. Mais si par exemple dans votre clientèle vous avez des homosexuels d'un certain âge, certains homosexuels à force de pratiquer la sodomie ont le sphincter qui se dilate un peu plus, ça peut arriver »*. Plusieurs stagiaires rient. *« Il faut le savoir, reprend-t-il, ça fera partie de vos clients ! Si le sphincter ne fonctionne pas bien, certains en forçant... »* Il conclura en précisant que, pour cette raison, certains portent des couches : *« Et après y'a des dérives ! »* Il me regardera en confiant avoir hésiter à aborder ce thème, sachant qu'il *« allait en perdre quelques uns »<sup>82</sup>...*

Il s'agit ici de proposer une mise en situation concrète des apports théoriques afin de susciter l'intérêt des stagiaires, quitte à jouer la provocation en adoptant des thèmes prêtant à rire. Les formateurs mettent aussi à profit une expérience personnelle afin de justifier leur apports, surtout si ceux-ci suscitent une certaine controverse :

Lors du cours de biomécanique abordant les régimes de contraction musculaire qu'il illustre à travers les pratiques de *« stretching »* proposées dans les salles de remise en forme, le formateur montre aux stagiaires une position visant à étirer les muscles fessiers. Il est amené à manipuler une stagiaire au niveau du bassin pour la positionner. Le geste semble en étonner certains, qui le lui font remarquer. Le formateur se justifie : *« Depuis des années je bosse en clientèle [dans une salle de remise en forme], j'ai jamais eu de réflexion sur ma manière de toucher. Je touche avec la paume de la main, je la tripote pas.<sup>83</sup> »*

81 Note de terrain, cours de Physiologie, BPJEPS AGFF, organisme public.

82 *Ibidem*.

83 Note de terrain, cours de Biomécanique, BPJEPS AGFF, organisme marchand.

Les cours théoriques font donc l'objet d'une tendance à un certain utilitarisme des savoirs scientifiques. Il s'agit pour les formateurs de justifier « par le métier » ce qui était auparavant<sup>84</sup> conçu comme un socle de connaissances fondamentales. Les cours plus techniques, plus à même de s'indexer sur le faisceau de tâches du métier fonctionnent toutefois de la même manière. Dans ces cours constitués de l'apprentissage d'un ensemble de savoir-faire et de savoir-être, constitutif d'un ethos professionnel, les formateurs distillent aussi des contenus plus personnels, des « ficelles du métier », comme cette intervenante en « fitness » qui, lors d'un cours de musculation « abdos-fessiers » proposera à la fin de la démonstration d'un stagiaire une « *feinte de prof* » consistant à « *recommencer un étirement, refaire un bloc, ou improviser un étirement de manière à terminer le cours à l'heure exacte*<sup>85</sup> ».

## **b) Le métier comme mise en scène**

Lisible dans les contenus dispensés, l'indexation de la pédagogie sur les tâches du métier se donne aussi à voir dans la forme prise par les cours. La transposition observée à propos des cours théoriques s'actualise ici par une mise en scène de la transmission des contenus. Inspirée des méthodes pédagogiques actives, alternatives à la pédagogie traditionnelle scolaire, celle-ci entend faire incarner au stagiaire la figure du professionnel. Lors des cours techniques, le stagiaire est ainsi mis en position d'encadrant de séance face aux autres stagiaires jouant le rôle du public. Dans les cours plus théoriques, il s'agit de donner aux contenus du cours les traits d'une situation de la vie professionnelle. Dans tous les cas, il s'agit de mettre le stagiaire dans le rôle social du professionnel. Les exemples suivants issus du journal de terrain illustrent deux mises en scène des apprentissages :

À 13 h 30, les stagiaires se retrouvent dans la salle multisports et se changent dans les vestiaires. Le formateur est déjà dans la salle, les blessés s'assoient sur un banc, les autres le suivent au milieu de la salle. Il s'agit de la seconde séance du cycle d'ultimate (un jeu de frisbee). La première a été animée par le formateur sous la forme d'une séance mettant la promotion dans la position du public encadré. À l'issue de la première séance,

84 Bien que les réformes aient indexé les contenus de la partie commune sur les savoirs « *nécessaires à l'éducateur sportif* », son programme reste empreint de savoirs scientifiques, valables pour eux-même et de portée généralisable.

85 Note de terrain, cours de Fitness, BPJEPS AGFF, organisme marchand.

différents thèmes ont été répartis entre les stagiaires qui se succéderont dans la position de l'encadrant à raison de trois stagiaires par séance. Chaque intervention dure environ quarante-cinq minutes. Chaque stagiaire prépare la séance en amont en fonction du niveau du groupe. Les blessés sont mis à contribution pour évaluer la prestation à l'aide d'une grille d'observation présentée par le formateur en début de séance. Le formateur me précise : « *On attaque par l'action, l'écrit (une séance théorique sur l'activité) est préparé sur une séance.* » À l'issue de l'intervention du formateur le premier stagiaire débute sa « mise en situation pédagogique ». Alors qu'il rassemble le groupe le formateur, assis à une table de marque en compagnie des blessés, me précise que la première chose a été de travailler sur la « pédagogie d'accueil » durant cinq semaines. Le stagiaire propose une séance constituée d'un échauffement et de situations en rapport avec la technique du « passe et court ». À l'issue de la prestation, le groupe se rassemble afin de dresser un « bilan » commençant par un tour de table sur les impressions du groupe. Les stagiaires font un retour sur les consignes qu'a pu donner leur camarade, pas assez directives pour l'un d'eux, et sur le contenu, « typiquement chiant » du point de vue d'un autre. Le formateur fait peu de retours sur les situations proposées, revient sur certaines consignes de sécurité et sur l'importance de ne pas se focaliser sur certains manquements aux règles pour laisser jouer « si ça peut permettre de créer une belle action ». À l'issue du regroupement un autre stagiaire endosse le rôle d'encadrant alors que le formateur « débriefe » le premier stagiaire. Celui-ci porte sur les attitudes du stagiaire « pas feignant, [qui] a fait au moins trois fois le tour de la salle ». En aparté il me rendra compte : « Il a subi, il s'est fait chier »<sup>86</sup>.

Le cours se déroule dans une salle au sein d'un complexe de remise en forme en périphérie nantaise. Il s'agit d'un cours « d'abdos-fessiers ». Lorsque j'arrive un stagiaire est sur l'estrade et s'apprête à commencer une prestation. Les autres stagiaires sont face à lui et jouent les cobayes. La formatrice est sur le côté de l'estrade près d'une sono. Elle indique au stagiaire : « *Tu te présentes et tu proposes un échauffement avec des mouvements debout, pas au-delà de 130 bpm.* » Elle met la musique et le stagiaire rentre dans le rôle un peu gêné. La formatrice interviendra très peu pendant la prestation, sinon pour encourager les stagiaires. À l'un d'eux, qui accompagne ses consignes d'un geste de la main, elle dira : « *J'aime ta gestuelle.* » Deux stagiaires se succéderont sur des thématiques différentes (« travail des muscles abdominaux », « stretching »). Au terme de chaque prestation, la formatrice procède à un bilan durant lequel elle revient sur les atouts et les manques des stagiaires, qu'elle généralise : « *Vous êtes des modèles, si vous êtes à 20 % ils seront à 3 %, si vous êtes à 100 % ils seront peut-être à 80 %* » ; « *C'est important d'avoir une belle gestuelle, les trois quarts vous êtes avachis* » ; « *Travaillez votre endurance* ». À un stagiaire proposant une position d'étirement, elle en opposera une autre, « moins cassante », précisant : « *Si vous blessez quelqu'un, elle ne revient pas et elle fait de la mauvaise pub*<sup>87</sup>. »

Le cours a lieu dans une des salles de l'institut, ancienne école primaire privée. Elle est meublée de tables disposées en deux rangées au milieu desquelles un espace permet d'accéder au bureau monté sur une estrade et derrière lequel trône un tableau noir. La salle dispose d'un appareil de vidéoprojection. Le cours porte sur la « connaissance du milieu scolaire ». Dans le cadre de la conception d'un dossier de présentation de l'établissement scolaire où ils effectuent une partie de leur alternance, les stagiaires proposent en groupe de trois un exposé oral accompagné d'une présentation informatique. En introduction, le formateur propose de mettre en scène les exposés : il s'agira de présenter l'école devant les parents d'élèves et l'administration lors de

86 Note de terrain, cours d'ultimate, BPJEPS APT, organisme marchand.

87 Note de terrain, cours de fitness, BPJEPS AGFF, organisme marchand.

l'assemblée générale de l'établissement. Trois groupes se succéderont. La présentation aborde un problème rencontré par les stagiaires lors de leur stage (la difficulté de lier le ramadan avec la pratique sportive pour l'un d'eux). À l'issue de l'exposé le formateur formule des demandes des précisions qu'il accompagne de remarques s'appuyant sur la mise en scène : « *Quand on présente quelque chose il faut être sûr de ce qu'on dit [...] Quelles sont tes sources ?* ». Il poursuit en généralisant le propos à une éthique du travail : « *Concrètement quand on cherche du travail, on doit connaître le milieu, aller au front ! Connaître le projet péda, le projet religieux.* » Et plus tard : « *C'est important de connaître l'histoire de l'école pour avoir plus de poids devant les directeurs.* » Il donnera aussi un « *complément d'info* » sur le contrat de travail à durée déterminée intermittent. « *Ça c'est la particularité du sport, comme les intermittents du spectacle !* » Il donne l'exemple de sa propre expérience d'éducateur sportif qui l'a amené à avoir quatre ou cinq employeurs en même temps, avant de « *creuser le poste* » qui l'intéressait le plus pour « *en faire quelque chose* ». Il fera le lien entre le changement de rythme scolaire et les opportunités de travail qui s'annoncent pour les brevets professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport dans le milieu périscolaire<sup>88</sup>.

Comme le laissent voir ces extraits, la mise en scène des stagiaires a pour but de transmettre, au-delà des techniques, une certaine éthique du métier voire du travail en général. La polarisation des retours sur des savoir-être souvent illustrés par l'expérience personnelle du formateur tend à faire des cours un espace d'apprentissage du métier au sens large, incluant les compétences mais aussi l'acculturation à la logique du fonctionnement du marché du travail.

Les pratiques pédagogiques en centre de formation se situent ainsi résolument dans une conception professionnaliste. L'indexation systématique des contenus aux caractéristiques du métier, associée à un certain mépris pour les formes scolaires de pédagogie, et l'abolition de la frontière entre la figure du « formateur » et celle du « professionnel », mobilisées toutes deux lors des interventions, posent toutefois la question de la conception du métier véhiculée dans les formations. Si l'expérience personnelle est convoquée comme forme de justification, quelle est sa portée ? Ne donne-t-elle pas une image partielle et donc partielle des possibles professionnels ? L'analyse de la création des équipes pédagogiques montre en effet un recrutement très situé des intervenants issus du milieu professionnel.

88 Note de terrain, cours de connaissance du milieu scolaire, BPJEPS APT, organisme marchand.

## 2.2 Le recrutement des formateurs

la procédure d'habilitation mise en œuvre par la délégation à l'emploi et à la formation a confié aux organismes le recrutement de leur équipe pédagogique. Le dossier doit préciser « *la qualification de formateurs [...] correspondant à la spécialité considérée* ». Dans la perspective d'un travail de compréhension de règles d'organisation de l'espace des formations aux diplômes professionnels, le questionnement portera sur les critères sur lesquels s'appuient les responsables pédagogiques pour constituer leur équipe pédagogique. Peut-on postuler d'un espace de recrutement permettant de sélectionner sur un « marché externe » des formateurs offrant leur compétences sur le principe d'un « *marché du placement*<sup>89</sup> » ou bien d'un « marché interne » dominée par des « *conventions domestiques*<sup>90</sup> ». L'analyse d'entretiens portant sur la morphologie des équipes et leur constitution par les responsables pédagogiques montrera que cette dernière s'effectue selon le principe de conventions domestiques dans lesquelles le responsable pédagogique sollicite des réseaux d'interconnaissance, le recours au marché du placement étant rare. On peut toutefois distinguer différentes filières de recrutement. Dans un premier temps on montrera que la morphologie des équipes s'appuie sur un modèle dual et constitué par un noyau de formateurs polyvalents plutôt en charge des enseignements généraux complété par une équipe intervenant ponctuellement sur des objets précis. S'intéressant ensuite au recrutement des formateurs, on montrera qu'il s'effectue sur le principe d'un « marché interne », dans lequel le responsable utilise différents canaux, celui du réseau de professionnels, celui des anciens stagiaires. Si cela contribue à produire une cohérence pédagogique, cela réduit d'autant le champ des représentations professionnelles dans la formation.

89 FORTÉ Michèle, MONCHATRE Sylvie (2013), « Recruter dans l'hôtellerie-restauration : quelle sélectivité sur un marché du travail en tension ? », *La Revue de l'Ires*, n° 76, p. 127-150.

90 *Ibidem*.

### 2.2.1 La relative intervention des professionnels

José Rose<sup>91</sup> définit les formations professionnelles par le fait qu'elles font intervenir des professionnels. Ce principe assurerait que les contenus de formation correspondraient aux besoins du marché de l'emploi. Or, si effectivement le recours à des formateurs ayant eu une expérience dans le métier est courante, l'intervention de professionnels en activité est plus rare. Dans la région des Pays-de-la-Loire, les formations au brevet professionnel comprennent un volume de cours en centre relativement hétérogène : la moins dotée propose 334 heures réparties sur 6 mois de formation (Activités nautiques option motonautique). La plus longue propose 875 heures réparties sur 18 mois (activités nautiques comprenant plusieurs options), la moyenne se situant à environ 600 heures, correspondant au seuil légal d'une formation professionnelle initiale. Dans tous les organismes les enseignements sont dispensés par une pluralité de formateurs, dont le nombre varie, dans les formations observées, entre 5 (formation APT, organisme fédéral) et 13 (formation AGFF, établissement public). Bien qu'on ne puisse pas faire de rapprochements entre l'effectif de formateurs et le nombre d'heures de formation, on constate que la formation la moins dotée est aussi celle qui mobilise une des équipes les plus conséquentes, soit une douzaine de formateurs.

Les responsables de formation différencient lors des entretiens deux types de formateurs : un « noyau dur » d'un côté et des formateurs ponctuellement sollicités, les « intervenants », de l'autre. Le premier groupe est constitué de « formateurs principaux » régulièrement sollicités au long de la formation. Il se compose le plus souvent du responsable pédagogique lui-même et de personnels salariés permanents de la structure. Sur les douze formations au sujet desquelles nous avons pu recueillir des données suffisamment fiables, seules quatre disposent d'un socle de personnels plus investis. Les huit autres fonctionnent avec un formateur principal, le responsable pédagogique. Les formateurs principaux (n=32) ont tous exercé, à l'exception de certains professeurs de sport de l'établissement public, dans les métiers de l'encadrement sportif, dans des spécialités relativement proches de celle de leur formation. Il peut s'agir de la direction d'une école de conduite pour un formateur en sport automobile, d'un poste de conseiller technique régional de handball pour un

91 ROSE José (2008), *op. cit.*

formateur en sports collectifs, d'un emploi de monitrice de tennis dans la même spécialité ou d'un éducateur sportif de fitness pour une formation dans les métiers de la forme.

Les formateurs ont acquis leur expérience en partie au sein de structures employeuses proches de l'organisme pour lequel ils officient (n=13). Dans le cas de formations fédérales, il s'agit d'emplois dans les associations affiliées à la même fédération, dans celui des structures marchandes il s'agit d'emplois occupés au sein d'une structure détenue par la même société. Lorsqu'on élargit cette variable à l'ensemble du parcours professionnel des formateurs, ce chiffre s'élève à 23. Ces formateurs sont en général en charge des contenus généraux, relatifs à la pédagogie, la connaissance des publics, la méthodologie de projet, les connaissances scientifiques, en général répartis sur le cursus de formation.

Les équipes pédagogiques se composent aussi d'intervenants ponctuels. Ceux-ci sont recrutés en fonction de leur parcours professionnel et interviennent sur un temps restreint, le plus souvent sur une journée. Tous possèdent des titres ou exercent un emploi en lien avec leur intervention. En grande majorité ils possèdent un brevet d'État, un brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport ou un diplôme en STAPS comme le montrent les extraits suivants :

*« De toute façon, moi, mes formateurs sortent du STAPS, ils ont fait des BE à côté, euh... maintenant ils sont formateurs, j'en ai trois comme ça, trois sur quinze. J'ai une présidente de ligue qui va intervenir que les UC 1 2 3 4, et qui est quand même présidente de la ligue de ski nautique. Les UC 5 et 7, là c'est un bateau-école qui intervient, puisque là c'est le milieu nautique, il a son bateau école. [Pour l'UC10], elle est dans l'enseignement... d'anglais, elle est prof d'anglais... et une deuxième, j'ai deux profs d'anglais, une qui est dans l'enseignement général classique, et une deuxième qui a une base de jet aussi... Donc j'en ai quatre qui ont des [diplômes] spécifiques dont trois qui sont sortis du STAPS et qui ont un BE dans la voile ou dans les activités nautiques et un qui a deux brevets professionnels jeunesse, de l'éducation populaire et du sport pareil en ski nautique et en jet. Moi j'interviens un petit peu, Jean-Yves aussi, sur les 1 2 3 4, les transversales j'ai un autre formateur qui a une base de jet sur les 1 2 3 4 [...] il a un parcours en relation avec la communication avec les entreprises. Là, tu vois, j'en ai une quatrième issue du STAPS, et qui est BPJEPS ski nautique aussi et qui intervient aussi sur les [UC] spécifiques. Notre deuxième prof d'anglais, qui a sa base nautique en région parisienne, a un master 2 en management, elle a sa structure, elle a des moniteurs, elle intervient en plus de sa structure. [Il ont tous un diplôme en lien avec] le ski nautique ou le motonautisme. Hormis celle en anglais, j'en ai plus je crois. Et elle, elle pratique les sports de glisse depuis des années et connaît le milieu quand même. Même si elle n'a pas de diplômes en lien. Mais c'est la seule, mais elle est master 2 en enseignement donc voilà. J'ai un mécanicien aussi, j'ai un formateur qui est mécanicien dans un garage automobile et qui s'occupe de l'entretien et tout qui s'occupe*

*des jets sur la structure passionné de mécanique et donc qui intervient aussi sur UC 6 5 7 avec le bateau école, entretien sécurité, utilisation du matériel aussi, tout ce qui va sur l'eau et à côté aussi<sup>92</sup>. »*

*« C'est-à-dire que nous on est... je sais pas si vous en avez rencontré d'autres mais y'a beaucoup où c'est souvent la même personne qui intervient. Y'a quelques intervenants ; y'a des organismes où c'est beaucoup l'équipe, les permanents dans l'équipe d'intervenants. Nous aussi mais on a quand même une variété d'intervenants. Parce qu'il nous faut des professionnels des activités qui sont en capacité de donner la meilleure technique pour pouvoir adapter leur activité. Après je suis sur des professionnels qui travaillent dans l'APT, mais souvent qui sont spécialistes de leur activité pour lesquels je leur demande... Mais qui travaillent dans l'APT. C'est-à-dire c'est pas des entraîneurs, je fais pas intervenir d'entraîneurs.[...] Quand on parle de la CCNS (convention collective) je fais intervenir quelqu'un de "profession sport", c'est son métier. Et puis ça permet de faire connaître au stagiaire "profession sport". Dans l'accès à la personne en situation de handicap je fais intervenir le collègue qui est spécialisé dans le handicap. Demain c'est "cadre juridique des organisations sportives", je fais intervenir le collègue [de la DDJS] du contrôle, parce que le contrôle c'est plutôt les services. J'essaie de faire intervenir le professionnel le plus à même de... Parce qu'on n'a pas beaucoup de temps donc il faut que ce soit efficace. Donc en sports co je fais intervenir des spécialistes sports co, je fais aussi des multisports mais des gens qui sont avancés dans le... mais qui exercent dans l'activité pour tous<sup>93</sup>. »*

Les observations de cours corroborent cette idée d'un ajustement entre le thème d'intervention, le titre possédé et l'emploi exercé par les intervenants. Ces derniers dispensent plus généralement des contenus en lien avec les pratiques professionnelles spécifiques à la spécialité. Un cours de « physiologie » proposé dans le cadre d'une formation en activités physiques de la forme et de la force préparant aux métiers du fitness sera dispensé par le titulaire d'un diplôme d'ostéopathie et d'un brevet d'État dans l'option « métiers de la forme ». Le formateur est préparateur physique et fasciathérapeute<sup>94</sup>. Un cours de « natation scolaire » proposé dans un BPJEPS activités aquatiques et de la natation sera dispensé par un agrégé d'éducation physique et sportive par ailleurs conseiller pédagogique dans la discipline. Un cours d'organisation du sport proposé dans la spécialité activités physiques pour tous sera dispensé par le titulaire d'un master en sociologie exerçant le métier d'éducateur sportif.

La composition des équipes pédagogiques se situe dans une perspective d'adéquation entre les contenus dispensés et les propriétés des formateurs. Ainsi, le dispositif des diplômes professionnels apparaît bien comme une formation professionnelle telle qu'elle est définie dans la conception professionnaliste. La

92 Responsable pédagogique, BPJEPS AN, organisme marchand.

93 Responsable pédagogique, BPJEPS APT, établissement public.

94 La fasciathérapie est une technique de manipulation des tissus musculaires.



question reste entière pourtant de la représentativité des intervenants, qu'une approche par les mécanismes par lesquels ils sont recrutés permettra d'approfondir.

### 2.2.2 Un marché interne de recrutement

Comme on a pu le voir précédemment, le recours à des intervenants exerçant dans la spécialité de formation est une pratique valorisée par le ministère, la direction régionale et les responsables pédagogiques, car synonyme d'un ajustement aux besoins du marché de l'emploi. Cette demande, corollaire du passage à une logique professionnaliste, a eu pour effet d'augmenter les besoins en effectifs pédagogiques :

*« -[Le passage des BE aux brevets professionnels] a obligé surtout, je pense, à élargir le réseau qu'on avait auparavant. Chaque coordonnateur a dû élargir son réseau pour trouver des tuteurs, plus d'intervenants, puisqu'un boulot financier plus important. Mais ça permet aussi au CREPS d'avoir un vrai [réseau], et chaque coordonnateur a son réseau. Mais globalement le CREPS a son réseau, d'intervenants de tuteurs, de partenaires publics, voilà.[...] Y'a tout un tas d'intervenants, parce que on est sur du... Y'a sept cent heures en centre par exemple sur certaines formations, Il te l'a peut-être dit mais on est à plus de huit cents heures sur les activités aquatiques ! Bon ben voilà, il faut aussi payer, bon voilà, peut être pas huit cents heures d'intervenants extérieurs mais, ça a forcément un coût.*

chercheur- *Mais sur les derniers BE y'avait aussi des intervenants extérieurs ?*

- *Mais pas tant que ça ! Là on est, on a près de trois cent intervenants extérieurs.*

chercheur- *Qui est la somme des réseaux des responsables de formation ? Qui n'est pas un réseau autonome du CREPS ?*

- *Pas forcément constitué mais qui est lié au personnes, c'est ce qui fait je pense la richesse.<sup>95</sup> »*

Pour autant les postes proposés, parce qu'ils correspondent à des « *sujets bien précis*<sup>96</sup> », offrent les caractéristiques d'un marché externe « *où les emplois sont [...] de mauvaise qualité* ». Un des enjeux pour le responsable de formation est donc la constitution d'une équipe de formateurs relativement stable, dont il peut s'assurer de la disponibilité dans un contexte d'emploi relativement instable du fait de l'aspect secondaire de l'activité de formation dans la majorité de la population. La capacité à réussir à mobiliser à l'envi un « réseau » de formateurs manifeste ainsi une certaine excellence du métier de responsable pédagogique qui oblige à des stratégies de mobilisation de la main-d'œuvre pour prévenir les défections :

95 Responsable des formations, organisme public.

96 Responsable pédagogique, BPJEPS SA, organisme fédéral sportif.

*« Il y a un noyau [de formateurs] qui évolue et c'est bien de dire à quelqu'un qui est en place: "Écoute c'est bien mais y'a untel, ce serait bien qu'il intervienne parce que l'avenir, on sait pas (rire). Il faut faire rentrer des gens petit à petit parce que quand un arrête, c'est pas bon ! Il faut que celui qui le remplacera soit déjà dans la maison. Tout le monde sait dans quel monde on vit, on n'est pas dans un monde où on peut avoir des rentes de situation avec des employés du CREPS qui font que ça pendant 6 mois de l'année<sup>97</sup>. »*

Face à cette augmentation, la question se pose donc des formes de recrutement à l'œuvre chez les responsables de formation. Le recours au marché du placement, les agences officielles ou celui des petites annonces à destination des organismes est très peu fréquent bien qu'il existe. Un réseau d'associations dont la principale raison sociale est la prestation d'encadrement d'activités physiques et l'accompagnement de salariés associatifs est parfois sollicité pour des demandes de ce type. Un seul responsable enquêté a toutefois annoncé avoir recruté un intervenant par le biais d'une annonce qu'il avait passée:

*« - Et tes intervenants, tu les recrutes comment ?*

*- Donc quand c'est avec l'UFOLEP, on passe comme ça, sinon, ça m'est arrivé de faire passer des annonces [...] J'ai passé une annonce pour l'APEC là parce que j'avais une éducatrice de l'UFOLEP qui nous avait lâchés au dernier moment... Et donc avec Profession sport 44 j'ai trouvé. [...] On avait fait un entretien, on avait recruté comme ça, on a eu, ouais, deux-trois réponses ! Avec des profils un peu différents mais sinon, non c'est plus...*

*- Les réseaux et les connaissances ?*

*- Voilà quoi, les gens que tu connais<sup>98</sup>. »*

Si ce mode de recrutement par le marché du placement reste marginal et est ici associé à une situation d'urgence, c'est avant tout parce que les responsables lui préfèrent des formes de cooptation qui, comme le laisse entendre le responsable, s'appuient sur des réseaux d'interconnaissance. Le recrutement s'effectue sur la base de réseaux de connaissances, favorisant les phénomènes d'homophilie<sup>99</sup>, « *fondés sur la recherche de semblables*<sup>100</sup> », exprimés par la recherche d'une affinité avec le formateur :

97 Responsable pédagogique, BPJEPS AN, établissement public.

98 Responsable pédagogique, BPJEPS APT, organisme fédération d'éducation populaire.

99 MARCHAL Emmanuelle, RIEUCAU Géraldine (2010), *Le recrutement*, Paris, La Découverte.

100 FORTÉ Michèle, MONCHATRE Sylvie (2013), *op. cit.*

*« J'ai fait mon choix par rapport à certaines affinités, certaines compétences, et on est restés ensemble depuis 2005<sup>101</sup>. »*

*« Je fais beaucoup ça moi, quand un mec me plaît, que j'aime bien le discours, la passion qu'il dégage, j'essaye de passionner mes élèves<sup>102</sup>. »*

*« On a le même discours. C'est obligé, c'est obligé sinon ça pourrait pas fonctionner. J'ai l'entraîneur de natation de la fédé handisport. Lui, je sais pas si vous avez vu les Jeux Olympiques mais les nageurs ils ont remporté toutes les médailles d'or, ce sont ses nageurs. Et il a une façon d'appréhender ça ! Moi à chaque fois j'écoute ses cours je suis médusée quoi, c'est vraiment... Parce que il a une philosophie de l'être humain, handicapé ou non, c'est la façon de concevoir la relation, de concevoir l'entraînement, la rigueur et en même temps tout le respect des personnes qui est extraordinaire. Donc on est vraiment dans la philosophie. C'est pareil pour le mec de l'Éducation nationale, le conseiller pédagogique départemental, c'est la même chose, oh si, c'est la même chose<sup>103</sup>. »*

Les responsables assurent cette affinité par la mobilisation de deux types de réseaux. Le premier renvoie à des personnes issues d'un réseau d'interconnaissance. Il peut s'agir d'un recrutement « d'homme à homme », effectué à partir d'une évaluation personnelle du responsable :

*« -Il y a une autre personne qui a été commerçant, puis qui a géré une base nautique puis qui en gère une deuxième, et au niveau de la gestion il a quelque chose en plus, c'est-à-dire que les gens qui sont chez lui veulent y rester. Il travaille sur une base nautique dans un cadre général d'économie mixte. Il a des employés qui restent donc, à un moment donné, si on veut l'interroger sur le fonctionnement d'une structure qui n'est pas associative et qui arrive à avoir une équipe qui ne s'épuise pas... Voilà, on a quelqu'un dont on sait qu'il sait enseigner. Le jour où y'a un pépin il va prendre le tracteur il va aller récupérer le zodiac... Le terrain, il le connaît. Ce qui m'intéresse c'est que les produits proposés par sa base trouvent des clients !*

*-Comment tu l'as connu ?*

*-On connaît tout le monde. Il avait pas le même exercice professionnel avant, il était dans une association avant, il était beaucoup plus verrouillé. Alors ça se voyait pas d'une manière aussi évidente. Je pense que les compétences, il les avait mais... on le savait pas. Moi j'avais déjà été arbitrer dans des compétitions dans le centre que lui animait. Je le connaissais comme organisateur mais il était en recul derrière les élus<sup>104</sup>. »*

Il peut s'agir aussi d'un réseau dans lequel l'appartenance institutionnelle suggère des

101 Responsable pédagogique, BPJEPS SA, organisme fédéral.

102 Responsable pédagogique, BPJEPS AE, organisme associée à un organisme public.

103 Responsable pédagogique, BPJEPS AAN, organisme public.

104 Responsable pédagogique, BPJEPS AN, établissement public.

affinités. S'il s'agit d'un réseau d'employeurs, la fonction de formateur se double d'une fonction de recruteur des stagiaires :

*« - Et tes intervenants, tu les recrutes comment ?*

*- Donc quand c'est avec l'UFOLEP, on passe comme ça [en faisant un avenant à leur contrat], sinon, ça m'est arrivé de faire passer des annonces.*

*- Euh le mec de Vioreau par exemple ?*

*- C'est par des connaissances quoi, des connaissances d'E qui connaît du monde, soit moi aussi je connais du monde : des anciens collègues, du monde que t'as croisé en bossant quoi [...]. Donc nous par contre, on fonctionne pas mal avec l'UFOLEP aussi. Ouais, donc c'est ça derrière, pourquoi ils interviennent ? Parce qu'ils identifient les stagiaires qui peuvent être éducateurs ou qu'ils peuvent embaucher derrière. Et pis même, c'est une chance pour les éducateurs tu vois, d'avoir quelque chose comme l'UFOLEP avec la formation, c'est quand même une chance derrière de pouvoir être engagé hein ? D'avoir au moins un peu de contrats au début hein. Mais moi je leur en parle, je leur dis, quand on est d'abord sur la compréhension, les différentes pistes d'emploi, je leur parle un peu [de tout ça]<sup>105</sup>. »*

Ici, le recrutement de formateurs, par ailleurs salariés d'une fédération sportive proposant des interventions dans le cadre d'amicales laïques, manifeste à la fois le côté pratique d'une main d'œuvre mobilisable à moindre coût administratif et l'ambition de situer la formation comme un vivier d'emploi potentiel. Si l'appartenance à un réseau d'interconnaissance n'est pas formulée comme l'assurance d'une homologation de valeurs, le réseau s'impose de fait comme un espace privilégié de recrutement qu'on retrouve dans d'autres organismes proches de fédérations sportives :

*« Euh, les premières formations, je dirais c'était, on a sollicité essentiellement, des animateurs fédéraux, [...] après on faisait appel à des salariés, ça pouvait être aussi des salariés au niveau national qui ont un domaine d'expertise [...]. Aujourd'hui, aujourd'hui, y a de tout, y a du FSCF comme du, comme de l'externe. Mais on a, je dirais, on a beaucoup de formateurs qui interviennent qui sont pas forcément salariés de la FSCF mais qui ont, été ou voire qui sont encore bénévoles FSCF<sup>106</sup>. »*

De fait, les monographies construites à partir des données issues des entretiens et des observations dans deux organismes liés à des fédérations montrent une forte propension à recruter dans ces réseaux :

*« - J'ai aussi appelé à F de l'UFOLEP, c'est son domaine à l'UFOLEP, c'est un spécialiste. [Il] est coordinateur des éducateurs UFOLEP.*

*- Et lui tu le fais intervenir sur des sports aussi ?*

105 Responsable pédagogique, BPJEPS APT, organisme fédération d'éducation populaire.

106 Ibidem.

*- Ouais sur des sports, un peu en péda aussi, il est pas mal en péda, on fait aussi des séances pédagogiques d'entraînement. [...] Il est bien, très bon pédagogue F, mais justement lui, il préfère faire tout ce qu'est terrain dans la formation plutôt qu'en cours [...]. Après je te dis hein, je vais avoir d'autres personnes... Sur le développement durable, on a notre spécialiste qu'est là-dessus donc y'a E qu'intervient comme d'autres personnes là-dessus, [...] elle est rentrée à l'UFOLEP avec une mission là-dessus... Sur l'événementiel, elle organise pas mal de projets, de raids et tout, donc on bosse ensemble là-dessus<sup>107</sup>. »*

Le responsable fait aussi appel à des intervenants de l'USEP, association de sport scolaire dans les écoles primaires, proches de la fédération à laquelle appartient l'organisme et accessoirement située dans les mêmes locaux.

La seconde stratégie de mobilisation de formateurs est de faire appel à d'anciens stagiaires chez qui on a pu repérer des « compétences » :

*« -Vos stagiaires sont formateurs ?*

*-Oui tous quasiment, oui, le but c'est un peu effectivement quand il y a un stagiaire qui est potentiellement intéressant par rapport à la formation, bien sûr c'est intéressant de le prendre comme formateur après. Là, mes deux référents en formation : l'un ski nautique, l'autre en motonautisme sont deux anciens stagiaires d'ici<sup>108</sup>. »*

*« -Tu sollicites aussi les anciens stagiaires ?*

*- Quand j'ai besoin je les appelle... Je sais si j'ai envie de travailler avec lui. Y'en a un qui a fait le DE cette année, si il continue comme ça dans quatre, cinq ans, je lui demande de bosser avec moi, je vois des compétences chez lui<sup>109</sup> ! »*

*« C'est une de nos anciennes élèves. Pour beaucoup d'ailleurs ! Pour les deux tiers des formateurs. Ben ouais, quand on trouve ce qui nous convient, on a tendance à créer cette filiation un petit peu<sup>110</sup>. »*

Le cas d'un des organismes cités est à ce titre assez parlant. Le terme de « filiation » paraît même tout à fait indiqué pour évoquer un recrutement clairement effectué au regard d'un ajustement du stagiaire aux caractéristiques, pédagogiques en premier lieu, de la formation. C'est d'ailleurs un mode de recrutement des responsables pédagogiques. Le cas d'un gros organisme marchand est à ce titre parlant. Sur les sept profils enquêtés, tous ont effectué une formation et obtenu un diplôme dans l'organisme

107 Ibid.

108 Responsable pédagogique, BPJEPS AN, organisme marchand.

109 Responsable pédagogique, DEJEPS tennis, organisme fédéral.

110 Responsable pédagogique, BPJEPS AGFF, organisme marchand.

qui les a embauchés ensuite. Qu'il s'agisse d'un tronc commun de brevet d'État d'éducateur sportif, d'un diplôme dans les métiers de la forme ou d'un brevet professionnel pour les plus récents, le fait d'avoir obtenu leur titre et d'avoir fait bonne impression en tant que stagiaire dans l'établissement de formation, autant que le titre lui-même et les compétences qui lui sont associées, explique leur recrutement:

*« Lors de mon année à l'Institut, ça s'était très bien passé, et puis B, l'ancien directeur, c'était mon prof de réglementation. Et puis voilà, puis ça s'était bien passé. Et puis on s'est revus dans un repas et puis il m'a proposé ça. Voilà comment ça s'est passé. »*

*« J'étais tout le temps resté en contact avec mon école, qui voulait m'embaucher déjà à la sortie, mais j'avais l'armée à faire. J'étais resté déjà un peu plus longtemps là-bas et ils m'ont proposé un poste d'intervenant formateur là-bas à l'Institut de Cholet. Et un an après, j'ai pris la responsabilité de l'Institut de Nantes. »*

Les deux formes de recrutement exposées ici ne sont pas exclusives l'une de l'autre. Ainsi, le recours à un réseau de salariés, même si ce dernier n'est pas toujours aussi homogène que celui présenté plus haut, est commun à tous les organismes étudiés. De même, si l'utilisation du vivier que constituent les anciens stagiaires n'est pas toujours explicitée par les responsables, ceux-ci étant parfois identifiés comme des professionnels avant tout, l'outil que constitue le suivi d'insertion permet de garder des contacts avec les stagiaires diplômés afin de les solliciter : *« On sait ceux qu'ont bien bossé aussi, on sait ceux qu'ont fait de bons dossiers ! C'est bien, ça fait partie du réseau après, les anciens stagiaires<sup>111</sup>. »*

Le recrutement des formateurs en dehors d'un « marché du placement » favorise ainsi le recours à des conventions domestiques de recrutement, en fonction d'affinités et la reconnaissance d'une certaine homophilie. Ce mode de recrutement, s'il assure, dans un cas, une certaine cohérence dans la façon d'envisager le métier et le système de valeurs qui y est associé et, dans l'autre, une proximité pédagogique, a aussi pour effet de particulariser l'expérience de formation pour le stagiaire et de produire autant d'interprétations du métier qu'il y a de formations.

111 Responsable pédagogique, BPJEPS APT, organisme fédéral.

Conséquence directe de ce mode de constitution des équipes pédagogiques voulu par le ministère, la conception pédagogique professionnaliste au principe des formations aux diplômes professionnels met à l'épreuve l'homogénéité pédagogique existant dans les formations auparavant dispensées par un même corps d'agents de l'État. Ce faisant, elle lui substitue une tendance à produire des formations propices à reproduire des formes pédagogiques voire des conceptions du métier très situées.

\*

C'est donc bien à la mise à l'épreuve d'une conception scolairiste de la pédagogie qu'on assiste avec la transformation du dispositif de formation des diplômes d'État délivrés par le ministère de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et du Sport. Celui-ci, par la voix de la délégation à l'emploi et à la formation, aura ainsi contribué à inscrire ses formations dans le modèle professionnaliste des « certifications professionnelles ». l'alternance se prolonge au sein du centre de formation par une référence permanente au métier dans les méthodes mises en œuvre et les propriétés des formateurs. Ainsi la délégation totale de la pédagogie de formation à des organismes habilités aura eu pour effet de les subordonner aux ressources dont disposent les responsables pour organiser leurs contenus mais aussi pour recruter des hommes de métier afin de les dispenser.





## **Chapitre 8: Une particularisation des recrutements**

## Introduction

*« -C'est quoi le candidat idéal ?*

*-C'est...c'est triste à dire, mais finalement je pense qu'on a les candidats qui nous ressemblent et, réciproquement, les candidats ont les coordonnateurs qui leur ressemblent. »*

Ce constat exprime relativement bien un des effets de la transformation du dispositif de formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif: la particularisation des procès de sélection des candidats. La délégation de la formation aux diplômes professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport aura en effet contribué à créer les conditions d'une fermeture de l'accès aux formations en fonction de caractéristiques propres à chaque spécialité, voire à chaque formation. Cette situation tient aux conséquences de la délégation donnée aux organismes pour définir et organiser les conditions de sélection et de formation des candidats, et à sa réappropriation par les organismes.

Cette appropriation du dispositif de recrutement par les organismes, aura eu pour effet de particulariser la sélection en procédant à l'ajustement des recrutements à l'échelle des organismes. Ainsi, si l'on n'observe pas de rupture fondamentale dans l'excellence du candidat, celle-ci est assujettie à une rationalité, légitimant des catégories d'entendement professionnelles qui favorisent la production de jugements produits sur la base de la reconnaissance d'une homologie de dispositions. Les épreuves auxquelles sont soumis les candidats cherchent moins en effet à détecter les savoirs ou savoir-faire des candidats que des prédispositions ou des savoir-être.

La délégation donnée aux organismes, de recruter les candidats les plus à même d'intégrer les formations aux diplômes professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport, s'actualise donc en un mandat donné aux responsables pédagogiques d'établir les « normes » de recrutement des candidats qu'ils pensent les plus dignes d'accéder à la formation. Bien que laissées à leur discrétion, les catégories d'entendement mobilisées par les responsables pour constituer l'image du « candidat idéal » admettent des régularités typiques de catégories d'entendement « professionnelles ». En effet, là où la sélection plus ou moins officielle aux formations spécifiques du brevet d'État s'effectuait notamment au regard de critères scolaires par la validation d'un tronc commun de connaissances, les responsables pédagogiques les conçoivent à présent comme une procédure de détection chez les candidats des qualités

d'un bon professionnel mais aussi d'un bon stagiaire de formation. Ces catégories d'entendement, fonctionnant ici comme des marqueurs d'une culture commune à l'ensemble des responsables pédagogiques, ne sont toutefois pas la garantie d'une homogénéité du recrutement des stagiaires, qui tend au contraire à se particulariser. En effet, les épreuves de sélection, de la part des jurys, ont plus tendance à relever de la prédiction de prédispositions que de la vérification de la possession de pré-acquis ou de prérequis. C'est le cas de l'entretien de sélection, montrant, sous l'apparente objectivité, une propension des jurys à rechercher « un autre soi-même » au principe d'une fermeture de l'accès aux formations au regard de sous-secteurs d'activités.

## **1. Une transformation des catégories d'entendement de la sélection**

la procédure de sélection engage tout un ensemble de représentations sur la figure du candidat idéal. L'enjeu de cette partie sera de montrer que les catégories d'entendement, au principe de la figure du bon candidat, changent sous l'effet de la délégation faite aux organismes. On a pu voir que l'accès aux formations spécifiques du brevet d'État d'éducateur sportif était conditionné par la réussite à des tests de sélection essentiellement axés sur l'investissement sportif du candidat comme pratiquant « éclairé ». Ce serait oublier qu'une autre forme de sélection résidait dans la réussite aux examens de la partie commune. Source de nombreuses critiques de la part des organisations sportives, comme des candidats, cette procédure de sélection particulière discriminait fortement les candidats les moins à même de faire état d'un socle de connaissances scientifiques et de produire une mise en récit de ces connaissances en les reliant aux pratiques du métier. L'évaluation de l'excellence du candidat à la partie spécifique s'opérait ainsi à partir de catégories d'entendement «scolaristes » prônant l'importance donnée aux savoirs scientifiques maîtrisés pour eux-mêmes, avant toute application directe aux tâches du métier.

### **1.1 Le « tronc commun » : une forme de sélection scolaliste**

Le terme de sélection se réfère à différentes pratiques ayant un sens commun, celui de séparer les élus des exclus. Le procès de sélection agit donc comme une fermeture vers l'extérieur dans la mesure où « *ses règlements en vigueur excluent, ou*

*bien limitent, la participation, ou la lient à des conditions<sup>1</sup> ».* Dans le cas des formations aux brevets d'État délivrés par le ministère en charge des sports, l'accès à la formation spécifique à une discipline est conditionné par deux verrous. Le premier consiste en la possession de la partie commune, exerçant une fonction propédeutique, le second consistant en l'attestation de réussite aux tests de sélection. Or, bien que des réformes aient adapté les contenus et leur évaluation dans le sens d'une adaptation au métier, la réussite au tronc commun de formation apparaît comme une forme de sélection scolaire, fondée sur l'acquisition de connaissances savantes nécessitant un travail d'adaptation pour être opérationnelles dans le métier.

### **1.1.1 La maîtrise du discours par la science**

L'imposition d'une partie commune à tous les prétendants au diplôme du brevet d'État, porte assurément la marque des promoteurs d'une « *organisation générale des activités physiques et sportives<sup>2</sup>* » basée sur le modèle du professorat d'EPS. Ainsi, les travaux du groupe de réflexion engagés en 1969 et chargés d'établir un programme de formation exposé dans le programme-cadre du 21 novembre 1969<sup>3</sup>, se scinde en 1970 en deux commissions occupées pour l'une à « *la formation par la voie universitaire* » et pour l'autre à « *la formation par la voie des qualifications sportives d'État* ». Leurs travaux sont présentés sous la forme de recommandations au titre évoquant un plaidoyer: « *Pour la formation des éducateurs physiques et sportifs<sup>4</sup>* ». La partie concernant la formation des éducateurs physiques et sportifs dispose que par le brevet d'État « *la collectivité trouve une garantie grâce à laquelle le titulaire peut exercer des fonctions d'éducateur dans une discipline particulière.* » Cette fonction éducative, présentée comme relevant de l'intérêt général (faite au nom de et pour la collectivité), est notamment assurée par la présence d'une « *formation fondamentale commune à toutes les disciplines* ». Le programme de cette partie commune paraît par arrêté d'application le 5 décembre 1972. Elle s'appuie en effet sur une approche fondamentale, au sens scientifique du terme, en ne faisant pas référence à une application au métier. Ainsi la première épreuve écrite porte sur « *le sport, l'éducation sportive ou l'entraînement sportif* », et la seconde épreuve orale « *sur l'organisation*

---

1 WEBER Max (1971) [1921], *op. cit.*, p. 82.

2 Revue éducation physique et sport, N°101, Janvier-Février 1970, éd. Revue EP&S.

3 *Ibidem*.

4 Revue éducation physique et sport, n°105, Septembre-Octobre 1970, éd. Revue EP&S.

*administrative du sport français »), les connaissances relatives aux « sciences biologiques et [aux] sciences humaines » ou celles « permettant de mettre en relief chez le candidat la connaissance d'un certain nombre de notions de pédagogie générale ». Cette conception sera l'objet de critiques et aboutira à une modification des épreuves de la formation commune deux ans après. Malgré la transformation des épreuves qui diminue le nombre de questions relatives aux savoirs scientifiques, malgré la modification des contenus de la formation par l'introduction de nouveaux savoirs, les connaissances en anatomie, en physiologie ou en histoire du sport restent le socle de connaissances le plus important lors de la formation des candidats à l'examen de la partie commune. Et l'émergence de savoirs sur la gestion, ou la communication confirme en rien une diminution de la quantité de connaissances à « ingurgiter » par les candidats, pour reprendre le terme d'un article de la revue EPS justifiant la « réforme du brevet d'État d'éducateur sportif premier degré<sup>5</sup> » et instigué par le ministère.*

Les modifications apportées à la partie commune de la formation au brevet d'État au milieu des années 1980 ne peuvent pas, en outre, se penser uniquement comme une transformation des connaissances allant dans le sens d'une prise en compte des « nouveaux besoins en matière d'éducateurs sportifs, pour répondre aux demandes des secteurs professionnels générateurs d'offres d'emplois<sup>6</sup> », alors même que « connaissances nécessaires à l'éducateur sportif », autour desquelles semblent se recentrer les contenus de la formation commune, doivent autant à la logique des agents du ministère qu'à celle des employeurs. Autrement dit, la réforme du tronc commun ne remet pas en question la logique d'une formation dépassant le faisceau des tâches effectives du métier, pourtant au cœur des revendications des brevetés. Elle en affirme même l'importance en en proposant une inculcation plus systématique.

L'article de présentation de la réforme par le ministère, cité plus haut, ne constitue pas en effet une remise en cause du bien-fondé de ces savoirs. Bien au contraire la « finalité éducative et professionnelle » des épreuves de la partie commune, parfois oubliée des examinateurs, selon l'article, et par là des savoirs qui en constituent la base, est réaffirmée comme « moyen de promotion sociale ». En outre, le désajustement entre le contenu de la partie commune et la réalité des emplois n'est pas évoqué. Par contre, il est fait état des « difficultés rencontrées par les jeunes candidats

5 Ministère de la Jeunesse et des Sports, « La réforme du brevet d'État d'éducateur sportif du 1<sup>er</sup> degré », *Revue EPS*, éd. Revue EP&S, n°190 novembre-décembre 1984, p.33.

6 Direction des sports du ministère de la Jeunesse et des Sports, « Le brevet d'État d'éducateur sportif du premier degré: modalités d'obtention par un contrôle continu de connaissances. », *Revue EPS*, n°199, mai-juin 1986.

à se préparer correctement aux épreuves de la formation commune », assimilables à un déficit dans l'offre de préparation à l'examen du tronc commun plus qu'à une remise en cause de son contenu. On peut également noter « *l'inadéquation évidente entre celles-ci et le profil des postulants* » qu'on pourrait interpréter comme l'argument justifiant de la mise en œuvre d'outils pédagogiques permettant d'inculquer les savoirs considérés par eux « *comme une masse d'informations qu'il leur fallait ingurgiter pour réussir un examen de caractère très scolaire* ». L'article souligne aussi que l'échec est « *aggravé pour les candidats n'ayant pas pu suivre une préparation au tronc commun, [notamment les] salariés ne disposant pas de temps libre [ou] les candidats ne trouvant pas de stage à proximité de leur domicile* ». On le voit ici, les justifications de la réforme s'apparentent plus à un manque de formation, que comblera le service public de formation, qu'à un désajustement entre les savoirs proposés et ceux effectifs dans les emplois.

Les solutions apportées ne vont ainsi pas dans le sens d'un abandon des connaissances scientifiques mais concernent la modalités de l'épreuve, ainsi que des « *dispositions particulières [permettant] la mise en place de stages dans les services et les établissements relevant du ministère chargé des sports parmi lesquelles interviennent [l']évaluation sous forme de contrôle continu* » ainsi qu'une « *renovation profonde* » du mémento de préparation de l'examen. La modification du tronc commun, censée prendre en compte « *la pratique et [les] activités antérieures des candidats, l'expérience étant valorisée tout autant que les connaissances théoriques*<sup>7</sup> », peut être entendue au contraire comme une réaffirmation de la logique ayant présidé à la réflexion du groupe de travail sur la formation des éducateurs sportifs et qui a abouti au décret de 1972. L'expérience ne vaut en effet que « *sous réserve qu'il sache la dépasser pour faire preuve de [leurs] capacités réelles d'animation dans d'autres secteurs, d'autres publics, d'autres lieux de pratique* ». En somme de la capacité du candidat à produire un discours réflexif sur sa pratique d'encadrement pour la dépasser.

Les agents du ministère entendent pouvoir, par la réforme du tronc commun, « *armer le futur breveté d'État de connaissances plus larges et plus encore de la capacité de réfléchir et de remettre en question son enseignement. [Le breveté] ne peut plus être seulement un technicien de l'entraînement, il doit posséder des capacités propres à tout animateur*<sup>8</sup>. » Cette capacité de s'abstraire de son activité pour y opérer

---

7 PIERRE Jérémy (2012), *op. cit.*

8 Ministère de la Jeunesse et des Sports (1984), *op. cit.*

un retour réflexif à partir de connaissances décontextualisées, renvoie à des qualités typiques de l'activité scolaire et des formations universitaires. On n'opposera pas ici deux conceptions du métier dont l'une découlerait d'un « sens pratique » circonscrivant l'action dans le « *faire* », alors qu'une autre valoriserait le « *dire sur le faire* » pour reprendre les catégories utilisées par Bernard Lahire<sup>9</sup>. Les différents protocoles de validation des compétences, de 1972 à l'arrêté de 2002 sur le BPJEPS, ont cette exigence envers les candidats de sortir de la logique inconsciente du « tour de main de métier » portant la marque de l'encadrement traditionnel bénévole; la capacité des candidats à expliciter non pas « *ce qu'ils font* » mais « *comment ils le font*<sup>10</sup> ». On voudrait ici montrer que ce sont les logiques méta-discursives, qui servent de support à l'explicitation des pratiques professionnelles qui se transforment. On passe ainsi d'une approche par la science, correspondant à la logique de la partie commune du brevet d'État, à une approche par les tâches plus résolument fondée sur les caractéristiques des postes et correspondant aux diplômes professionnels.

Dans la première, les contenus de la partie commune sont conçus « *comme une approche globale des problèmes qui se posent aux animateurs sportifs; en amont ou en parallèle de la formation spécifique qu'elles éclairent et explicitent* ». Cette approche globale s'appuie sur une utilisation des savoirs scientifiques dont la compréhension est un impératif pour bien cerner ces « *problèmes* ». De sorte que, si l'ensemble des contenus permet de comprendre les problèmes posés par le métier (dans la limite surtout de l'intervention pédagogique), la possibilité de l'analyse n'est pas circonscrite aux problématiques posées par les tâches du métier mais est d'une certaine manière « *universalisable* », transposable à d'autres situations.

Dans la deuxième, on opposera cette logique méta-discursive à une approche par les tâches du métier, s'appuyant sur un ensemble de propositions justifiées par la science mais commandées par des problématiques posées par les tâches du métier. Dans ce cas, si l'ensemble des contenus permet de comprendre les problèmes que posent les tâches du métier, il y est résolument circonscrit.

La subordination de l'accès à la formation spécifique à l'obtention d'une partie commune, nécessitant la maîtrise d'un socle de connaissances scientifiques, a ainsi défini une excellence du candidat et de ses qualités proche de celle demandée dans les formations universitaires au professorat d'éducation physique. La « *compréhension*

---

<sup>9</sup> LAHIRE Bernard (1998). *op. cit.*

<sup>10</sup> *Ibidem.*

*plus complète et plus fine de la généralité [ayant] quelque chose à gagner de l'examen des exceptions*<sup>11</sup> », l'analyse des passe-droits auxquels donne lieu cette partie commune permet de saisir plus clairement la figure du bon candidat.

### 1.1.2 Les dérogations

La mise en œuvre en 1984 d'un monopole du ministère sur la formation « aux métiers du sport » et d'une conception du métier « académique », a fait l'objet de passe-droits<sup>12</sup> au moyen de dispenses exonérant le candidat de prouver sa maîtrise des savoirs scientifiques et de leur application dans le métier pour accéder aux contenus spécifiques à chaque discipline sportive. Cette mesure est présente dans la loi de 1963 et prévoit que le ministre puisse délivrer « *sous son contrôle* » des diplômes d'État ou admettre en équivalence des diplômes étrangers, mais elle n'intervient à propos des dispenses de la partie commune qu'en 1976. Elle sera utilisée à vingt-et-une reprises<sup>13</sup> pour permettre à certaines catégories de postuler à la partie spécifique du brevet d'État d'éducateur sportif sans valider la partie commune et alors même que cette obligation est rappelée par décret en 1983<sup>14</sup>. Dans les faits, les dérogations accordées permettent d'obtenir une « *attestation de réussite à l'examen de formation commune*<sup>15</sup> ». Par le jeu des délégations de signature, c'est l'agent chargé des formations qui entérine ces passe-droits. Ils sont accordés successivement par le directeur de l'éducation physique et des sports, le directeur des sports, puis deviennent le fait des délégués à la formation lorsque le ministère se dote d'un organe spécifiquement dédié en 1992, et enfin celui des délégués à l'emploi et à la formation à partir de 1999. Effets d'un arbitraire « *générateur d'une forme spécifique de profit bureaucratique* » laissant la possibilité au responsable des formations « *soit [d']appliquer le règlement, soit [d']accorder une dérogation*<sup>16</sup> », celles-ci posent la question des mises en équivalences envisageables. Or, dans le cadre d'un travail sur les conceptions du métier et les connaissances jugées

---

11 MERCKLÉ Pierre (2005), « Une sociologie des “irrégularités sociales” est-elle possible ? », *Idées, la revue des sciences économiques et sociales*, n° 142, p. 28.

12 BOURDIEU Pierre (1990), *op. cit.*

13 Arrêté du 30 novembre 1992 relatif aux contenus et modalités d'obtention du brevet d'État d'éducateur sportif à trois degrés en application du décret no 91-260 du 7 mars 1991. Voir notamment son annexe 7 modifiée par l'arrêté du 16 novembre 1998.

14 Arrêté du 9 novembre 1983 : « *A compter du 1<sup>er</sup> septembre 1984, les candidats aux examens de formation spécifique premier degré doivent fournir une attestation de réussite à l'examen de formation commune, 1<sup>er</sup> degré du brevet d'État d'éducateur sportif.* »

15 Arrêté du 9 novembre 1983.

16 BOURDIEU Pierre (2012), *op. cit.*



indispensables à sa « bonne pratique », l'analyse des mises en équivalences légitimes entre la partie commune de la formation et les propriétés de certaines catégories permet de montrer que le candidat idéal est avant tout un candidat maîtrisant des savoirs décontextualisés sur le modèle scolaire.

Dans l'ensemble des possibilités de dérogations, nous aborderons ici le cas spécifique des dispenses des « *épreuves des examens de formation commune des BEES du premier degré* » qui nous paraissent plus à même de montrer en creux quelles sont les connaissances importantes pour les agents du ministère dans le cas d'un socle commun à tous les métiers de l'encadrement sportif. La loi, faisant des métiers de l'encadrement sportif des métiers réglementés par le titre, est conçue dès sa mise en œuvre comme un système dérogatoire dans la mesure où certaines catégories en ont été exclues. Les articles de loi mentionnant le périmètre de l'obligation de possession de diplôme à fin d'exercer une activité d'encadrement rétribuée dispensent les « *agents de l'État pour l'exercice de leur fonctions*<sup>17</sup> » puis les « *agents titulaires des collectivités territoriales, pour l'exercice de leurs fonctions*<sup>18</sup> ». La loi de 2000 conserve ce système dérogatoire en stipulant que l'obligation ne s'applique pas « *aux fonctionnaires relevant des titres II, III et IV du statut général des fonctionnaires dans l'exercice des missions prévues par leur statut particulier.*<sup>19</sup> » Cette systématisation portée à l'ensemble des fonctionnaires pose la question des qualités nécessaires à l'exercice du métier, ces qualités devant être prouvées pour toute personne n'exerçant pas son métier au nom du service public. Pour reprendre le schéma construit par Gildas Loirand, il s'agit en fait de supposer une adhésion de ces agents à une conception socio-éducative du sport. Reprenant cette idée, on supposera ici que cette adhésion morale est au cœur de la conception du métier prônée par le ministère chargé des sports. Cette conception s'impose sur le modèle d'une formation de « *haut niveau* », verrouillée par la réussite à des épreuves sanctionnant un savoir universitaire et excluant les applications spécifiques à des métiers particuliers, constitutif de la partie commune.

Ce serait ainsi un ensemble de dispositions intellectuelles acquises sur le modèle du système scolaire qui serait exigé, plus que l'acquisition de connaissances figurant dans le programme de ce tronc commun analysé plus haut. On ne postulera pas

---

17 Loi 84-610 du 16 juillet 1984 relative à l'organisation et à la promotion des activités sportives.

18 Loi 92-652 du 13 juillet 1992 modifiant la loi no 84-610 du 16 juillet 1984 relative à l'organisation et à la promotion des activités physiques et sportives et portant diverses dispositions relatives à ces activités.

19 Loi n°2000-627 du 6 juillet 2000 modifiant la loi no 84-610 du 16 juillet 1984 relative à l'organisation et à la promotion des activités physiques et sportives.

ici de la vacuité de ces connaissances dans le faisceau de tâches des métiers de l'encadrement sportif. Il s'agira seulement d'en relativiser l'importance dans la définition des contenus nécessaires à l'exercice du métier, tels qu'ils sont répertoriés dans le programme de formation des BEES, en analysant ces contenus à la marge, c'est-à-dire en s'intéressant à ceux qui sont dispensés de prouver leur maîtrise des connaissances composant la partie commune.

Les dérogations sont accordées en fonction des diplômes. Une analyse des correspondances portera donc sur le contenu du diplôme et sur le niveau auquel il correspond. L'idéal type de cette mise en équivalence sur le fond supposerait donc des diplômes dont les programmes coïncideraient exactement avec ceux de la formation commune. Un idéal type de cette mise en équivalence formelle supposerait un niveau de diplôme équivalent. On postulera que tout système dérogatoire obéit à une logique de fonctionnement, une rationalité dans le sens de Weber, qui permet d'en comprendre les enjeux. Accorder une dérogation à un diplôme dont le contenu équivaut à celui de la formation commune sera donc le signe d'une rationalité en finalité, dans la mesure où les moyens mis en œuvre visent effectivement à éviter au candidat une évaluation sur des contenus déjà officiellement évalués et reconnus comme tels. A l'inverse, accorder une dérogation à un diplôme dont le contenu n'équivaut pas effectivement sera le signe d'un système rationnel en valeur, dans la mesure où on considérera que l'activité dérogatoire obéit à une exigence « morale » qui légitime le possesseur du titre plus que les prérogatives du titre. On prendra pour matériau les vingt diplômes ayant obtenu que leurs titulaires soient dispensés des épreuves du tronc commun, en nous intéressant en priorité au contenu du diplôme réel, ou en le supposant au vu de l'usage auquel il conduit. On prendra aussi en compte les diplômes fixant une équivalence avec les unités de formation communes à tous les brevets professionnels. Afin de pouvoir estimer l'adéquation entre le diplôme dérogatoire et les contenus de la partie commune de la formation au brevet d'État, nous nous sommes intéressés aux contenus effectifs ou aux usages du diplôme aux métiers auxquels il conduit.

#### **a) Des titres destinés à l'éducation physique**

On constate ainsi qu'un peu moins de la moitié des diplômes, neuf sur les vingt dérogés, sont ceux destinant leurs possesseurs au professorat d'éducation physique ou aux métiers qui s'y rapportent. Les premières dispenses font suite à un arrêté de 1976,

soit deux ans après la tenue des premières épreuves d'examen. Il s'agit des professeurs d'éducation physique et sportive, qu'ils soient titulaires ou non du certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique, des titulaires d'un brevet supérieur d'éducation physique et sportive par exemple, diplôme « *délivré aux candidats [...] ayant obtenu une note au moins égale à dix sur vingt au certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique*<sup>20</sup> » et des titulaires du « brevet d'État d'éducation physique et sportive » permettant d'accéder aux fonctions de maître d'EPS. A partir de la mise en œuvre de la filière universitaire en sciences et techniques des activités physiques et sportives, dont la fonction principale voire exclusive était la préparation au professorat d'éducation physique, jusqu'à la création de la licence management du sport, les dérogations sont adaptées: Ainsi la possession du diplôme d'études universitaires générales (DEUG) crée en 1975<sup>21</sup> est admise comme dérogatoire à l'examen de la partie commune en 1978. La licence créée en 1977 devient dérogatoire en 1981 et la maîtrise créée en 1982 l'est en 1985. Sans s'attarder sur les programmes de formation au professorat d'éducation physique et sportive, et sachant que ceux-là mêmes qui avaient revendiqué une excellence dans le gouvernement des corps<sup>22</sup> dans et hors du champ scolaire furent à l'origine de la construction des programmes de la partie commune de la formation au brevet d'État, on postulera d'une forte adéquation entre les deux. De la même manière le programme du DEUG STAPS comprenant un apprentissage de « *connaissances générales, historiques et technologiques des activités physiques et sportives* », une « *initiation aux méthodes mathématiques, de statistiques et notions de mécanique, de sciences biologiques, de biologie générale, d'anatomie et physiologie humaines* » et de « *sciences humaines : aspects fondamentaux de la psychologie, de la psychologie sociale et de la sociologie* », recoupe de façon quasiment effective celui de la formation commune dans ses premières formules. On pourra toutefois se poser la question de l'actualité de cette mise en équivalence alors que s'ajoute à la partie commune des pratiques de gestion et de communication. Ces diplômes d'enseignement d'une éducation physique et sportive délivrés par le ministère de l'Éducation Nationale sont aussi dérogatoires lorsqu'ils sont délivrés par un autre ministère dans le cadre de formations ayant pour finalité l'enseignement de cette discipline auprès d'agents de l'État. C'est le cas dès 1978, pour les titulaires du « diplôme de moniteur d'éducation

---

20 Arrêté du 1<sup>er</sup> juillet 1974 instituant un brevet supérieur d'État d'éducation physique et sportive.

21 Arrêté du 11 avril 1975 relatif à la création du diplôme d'études universitaires générales mention sciences et techniques des activités physiques et sportives.

22 LOIRAND Gildas (1996), *op. cit.*

physique et sportive » ou du « certificat de moniteur de sport de combat et de défense » délivrés par la police nationale (ministère de l'intérieur). C'est aussi le cas du « diplôme de moniteur chef d'EPS » délivré par le ministère de la défense.

On pourrait s'étonner que le système de mises en équivalence concerne en majorité des diplômes d'éducation physique et non les brevets du mouvement sportif privé. Cette catégorie concerne trois diplômes entre 1977 et 1985, dont les formations très spécifiques que sont celles de la montagne, et qui comprennent une formation générale commune aux différentes mentions des brevets d'État (ski alpin pour enfants, ski nordique de fond etc.). Le cas du « brevet d'État d'aptitude à l'enseignement de la culture physique » permet de postuler que ces formations, bien que ne correspondant pas effectivement à une finalité d'éducation physique scolaire, offrent les garanties que leurs titulaires ont intégré le discours prévalant à celle-ci. Créé en 1965, afin d'encadrer l'enseignement de la culture physique dans les salles privées à caractère marchand et « *l'accès à une forme physique définie essentiellement par la plastique corporelle*<sup>23</sup> », le diplôme s'appuie sur une conception du métier centrée sur l'intervention pédagogique scientifique. Les candidats sont interrogés lors d'épreuves portant sur l'anatomie, la physiologie, la pédagogie générale et appliquée. L'exercice envisagé comme une méthode d'éducation physique nécessitant une explicitation des objectifs, des moyens, des méthodes et des résultats. Les épreuves physiques se rapprochent aussi des méthodes scolaires en évaluant le geste effectué pour lui-même (certaines épreuves sont calquées sur celles du brevet sportif populaire supérieur): course, lancé de poids, saut en hauteur, grimpé de corde, soulevés d'haltères, tractions etc. Ces épreuves rappellent la méthode naturelle de Georges Hébert ou celle d'Eugène Paz qui portera l'image d'une gymnastique sans finalités militaires et qui sera développée au sein des écoles, comme le montrent d'ailleurs les épreuves relatives à l'hygiène ou à l'hydrothérapie, très en vogue dans la « méthode Paz ». Les épreuves de pédagogie pratique évaluées lors d'une « *leçon collective [avec] huit à dix élèves* » et d'une « *démonstration de gestes au choix* » renforcent l'idée d'une formation proche de celle des professeurs d'éducation physique scolaire.

---

23 SENERS Patrick (1999), « *L'EPS, son histoire, sa genèse* », Paris, éd. Vigot, coll. repères en EPS.

## b) Des titres fondés sur la possession d'une maîtrise des savoirs scientifiques

Si on constate une similitude de programme entre une partie commune construite par des professeurs d'éducation physique et des diplômés ayant pour finalité l'enseignement d'une éducation physique d'État (professeur d'éducation physique et assimilé, moniteur auprès de policiers, de soldats ou de gendarmes), d'autres diplômés touchant d'autres pratiques disposent d'un passe-droit permettant d'éclairer ce qui, au sein de la partie commune, importe pour le ministère et plus particulièrement les personnes déléguées aux formations. Ainsi en est-il des diplômés médicaux, au sens large de diplômés ayant pour finalité la cure des corps par médication ou manipulation. Le programme du « certificat d'études spéciales de biologie et médecine du sport » est créé en 1949 et « *délivré par les facultés de médecine et les facultés mixtes de médecine et pharmacie<sup>24</sup>* ». Cette formation est sanctionnée par une épreuve « *portant sur des questions d'éducation physique avec considérations anatomiques et physiologiques* », [une autre concernant] *l'examen d'un ou plusieurs sujets du point de vue de l'appréciation de leurs capacités physiques et sportives [, de deux questions] d'anatomie et de physiologie appliquée à l'éducation physique et aux sports [et] de méthodologie et de techniques de l'éducation physique et des sports* ». Polarisé sur les sciences biologiques et leur application à l'éducation physique et aux sports, elle néglige les aspects relatifs aux sciences humaines ou à l'organisation du sport en France. Cette place prépondérante des savoirs biologiques, dans la définition d'une excellence de la préparation au métier, est renforcée par le caractère dérogatoire des diplômés du doctorat en médecine ou du diplôme d'État de masseur-kinésithérapeute<sup>25</sup> à un moment, 1998, où à la partie commune sont agrégés des épreuves à propos du « *cadre institutionnel, socio-économique et juridique dans lequel s'inscrit la pratique des activités physiques et sportives* » ou de « *gestion, promotion, communication liées aux champs d'activité des activités physiques et sportives* ».

Le mode de justification d'application du régime dérogatoire, ou de son refus par le responsable des formations au ministère, accrédite la thèse d'une mise en équivalence centrée avant tout sur les connaissances scientifiques, comme le montre le cas du diplôme d'études universitaires en sciences et techniques dans la spécialité « *Gestion administration et animation des structures de sports, loisirs et tourisme* »

---

24 Arrêté du 11 octobre 1971 portant création du certificat d'études spéciales de biologie et médecine du sport. Voir notamment son annexe fixant le programme de l'enseignement de ce certificat.

25 Arrêté du 16 novembre 1998 modifiant l'arrêté du 30 novembre 1992.

dispensé par l'université de Pau et du pays de l'Adour. Suite à sa demande par dossier auprès du bureau de la délégation aux formations du ministère, l'Université se voit refuser la mise en équivalence du diplôme avec les épreuves de la partie commune du brevet d'État par le délégué aux formations Pénot, au motif qu'au vu « *des consultations menées auprès du ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, et de l'expertise faite dans [son] service du contenu des enseignements [de cette] université, il résulte que ce DEUST est davantage un diplôme de gestion que d'animation sportive, suivi administrativement en administration centrale par le bureau compétent pour les diplômes de droit, d'économie et de gestion, et nullement par celui compétent pour les filières STAPS.*<sup>26</sup> » et donc « *qu'aucune disposition réglementaire actuelle ne permet de dispenser de la partie commune du BEES les titulaires du DEUST cité en objet* ». Ce refus intervient, quand bien même l'intitulé préjuge d'un diplôme en « *animation des structures de sport* » et de « *gestion* » recouvrant à priori les matières de la partie commune, en particulier parce que le diplôme ne relève pas de la compétence d'une UFR STAPS. Il sera levé par le délégué « *après examen détaillé des contenus des enseignements du DEUST cité en objet, notamment en ce qui concerne les sciences biologiques et humaines, et bien que ce diplôme ne soit ni préparé ni délivré par une UFR STAPS [Il décidera] de confirmer formellement la dispense de la partie commune du BEES pour tous les candidats titulaires de ce diplôme délivré par l'université de Pau et des Pays de l'Adour.*<sup>27</sup> ». C'est donc bien la qualité du programme en sciences biologiques et humaines qui donne ici la légitimité au diplôme, bien qu'il ne bénéficie pas de l'inscription dans un UFRSTAPS. Alors même qu'entre 1997 et 1998, période à laquelle est instruit le dossier, le tronc commun fait une place importante aux matières de gestion et aux questions administratives au cœur du DEUST, à la même période « *les personnes titulaires du diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques, mention "sciences et techniques des activités physiques et sportives" sont dispensées des épreuves de l'examen de la partie commune du brevet d'État du premier degré* ».

L'analyse des contenus des diplômes dérogatoires montre une propension des responsables de la formation au ministère à mettre en équivalence avec la partie commune de la formation au brevet d'État, des diplômes dont les contenus et les prérogatives ne recouvrent que partiellement son contenu. Ainsi, si une correspondance

---

26 Instruction n° 97-115 du 6 août 1997.

27 Instruction n° 98-066 JS du 20 avril 1998.

relative existe avec les diplômes menant au professorat d'éducation physique et sportive, celle-ci peut toutefois se limiter aux contenus des sciences biologiques. La rationalité des choix dérogatoires ne semble pas relever d'une rationalité en finalité mais d'une conception du métier dont il faut chercher la logique dans une manière d'envisager l'intervention pédagogique.

La rationalité en valeur, au principe de l'élection des diplômes contenant un haut niveau de connaissance des sciences dures, révèle que ce qui importe *avant tout* chez le futur travailleur de l'encadrement sportif, c'est la capacité à manipuler les catégories d'entendement scientifique, gage d'une pratique et d'une analyse de la pratique moulées sur le modèle scolaire et universitaire, à savoir organisées, structurées autour d'une déconstruction thématique consistant à "*ne pas se perdre dans les détails*", "*parler d'une chose à la fois*", "*ne pas sauter du coq à l'âne*"<sup>28</sup> », qualités explicitement recherchées et donc évaluées dans une partie commune qui vise à « *armer le futur breveté d'État de connaissances plus larges et plus encore de la capacité de réfléchir et de remettre en question son enseignement.*<sup>29</sup> ». On reconnaît ici des catégories d'entendement scolaires, une certaine mise en forme scolaire du monde excluant les diplômes qui donc ne « *mettent pas les formes* ». L'inclusion dans les diplômes dérogatoires des diplômes de doctorat en médecine, de masseur kinésithérapeute ou du DEUST cité plus haut, en focalisant l'attention sur les connaissances en sciences biologiques, comme justification de la finalité pédagogique de la formation, reflète le point de vue de l'excellence professorale.

L'approche, par les diplômes dérogatoires à la partie commune du diplôme du brevet d'État d'éducateur sportif, a permis de souligner l'importance pour les agents du ministère de s'assurer, chez les prétendants à la partie spécifique, de la possession d'un socle scientifique. Signe d'une conception scolariste de la formation, le « *tronc commun* », comme exigence préalable à l'entrée dans la partie spécifique, aura donc contribué à privilégier avant tout le recrutement de candidats en fonction non pas de leur ajustement aux caractéristiques des métiers mais de dispositions à l'envisager comme une abstraction intellectuelle ou encore en fonction de leur allégeance aux formes scolaires d'apprentissage. Bien avant le changement de dispositif, une tendance à la sélection professionnaliste des candidats avait déjà infléchi les pratiques comme l'atteste l'expérimentation dans les Pays de la Loire d'une partie commune réservée aux

---

28 LAHIRE Bernard (1998), *op. cit.*

29 Ministère de la Jeunesse et des Sports (1984), *op. cit.*

candidats préparant l'option équitation et dont les contenus étaient ajustés au milieu équin. Avec la mise en œuvre des diplômes professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport et l'arrêt d'une formation en deux parties, les critères de recrutement des candidats vont poursuivre ce chemin en se polarisant sur leurs chances d'accès au marché de l'emploi.

## 1.2 Les catégories de l'entendement professionnel

Laissé à la discrétion des organismes, l'accès aux formations donne mandat aux responsables pédagogiques d'établir les normes de recrutement des candidats qu'ils pensent les plus dignes d'accéder à la formation. Or, la délégation qui leur est donnée dans la définition et l'organisation des tests notamment, va contribuer à modifier, sans toutefois la soustraire à une certaine homogénéité, l'image du candidat idéal. Julien Bertrand, dans un article traitant de l'utilisation des catégories de l'entendement scolaire dans des univers non scolaires, souligne que « *des univers professionnels [...] cultivent et produisent leurs "élites spécifiques" sans nécessairement s'en remettre aux cursus et aux catégories proprement scolaires*<sup>30</sup> ». La polarisation de l'espace de la formation aux diplômes délivrés par le ministère chargé des sports et des structures officielles qui l'organisent sur la production de diplômés ajustés au marché de l'emploi, va légitimer une figure idéale du candidat éloigné du modèle scolaire. Dans les discours des responsables pédagogiques, le candidat idéal ou sa figure repoussoir reflètent en effet l'imposition d'une culture professionnaliste en focalisant le recrutement sur des critères typiques de la formation professionnelle. Celui-ci s'effectue en effet au regard de deux logiques à l'œuvre dans les organismes de formation et qui s'appuient sur l'image dominante du stagiaire acteur de sa formation. La première s'actualise dans le recrutement des individus les plus ajustés au secteur de l'emploi. La seconde tend à favoriser les candidats les plus ajustés aux conditions de la formation.

On montrera dans un premier temps que le candidat idéal est un futur professionnel « *informé* » et pleinement conscient des tenants et aboutissants de la formation dans laquelle il s'engage. Il doit avoir une connaissance à priori de l'espace social auquel destine la spécialité et s'y projeter comme professionnel. Ces propriétés,

---

30 BERTRAND Julien et al. (2016), « Des écoles d'excellence en dehors de l'École. Formation au Métier et classements scolaires », *Sociétés contemporaines*, n° 102, p. 75-102.



valorisées dans le cadre des politiques publiques de « *formation tout au long de la vie*<sup>31</sup> », prennent une dimension spécifique dans le cas de l'encadrement physique sportif où la tradition de l'engagement bénévole a modelé des représentations particulières dans l'accès au métier. On verra ensuite que le candidat idéal présente aussi un « esprit de sérieux » caractérisé par une démarche « *volontaire* ». Celles-ci s'actualisent dans un ensemble de dispositions qui, plus que l'aptitude à suivre les contenus, relève d'une forme de docilité à l'égard de l'institution de formation et de ses acteurs.

### **1.2.1 Le monde professionnel comme univers de référence**

Parmi les signes d'élection du candidat idéal, figure l'ajustement entre le choix de la formation et sa finalité d'insertion professionnelle. Les responsables pédagogiques forgent la figure du futur professionnel à partir d'un ensemble de signes tenant plus de prédispositions particulières que de dispositions. Le goût pour le métier, actualisé dans un projet professionnel, bien que considéré comme un marqueur fort, tend ainsi à être supplanté par la connaissance et l'implication dans l'environnement professionnel envisagé.

On verra dans un premier temps que le candidat idéal est « informé » des aboutissants de la formation et qu'il inscrit sa démarche dans un projet. Cet aspect n'est toutefois pas suffisant s'il ne résulte pas de prédispositions manifestées par une connaissance du fonctionnement de l'espace de la pratique professionnelle envisagée, ainsi que d'une implication en tant que cadre ou pratiquant dans l'univers des pratiques physiques et sportives encadrées.

#### **a) Le projet professionnel**

Le projet professionnel est un des aspects principaux du rapport professionnaliste à la formation. Dans un article analysant la « *construction d'un droit de la formation professionnelle*<sup>32</sup> », qu'il interprète comme une individualisation du droit à la formation, Pascal Caillaud insiste sur le fait que la législation, depuis le début

---

31 MAILLARD Fabienne (dir.) (2008), *op. cit.*

32 CAILLAUD Pascal (2007), « La construction d'un droit de la formation professionnelle des adultes (1959-2004) », in BRUCY Guy et al., *Former pour réformer*, La Découverte « Recherches », p. 171-210.

des années 2000 et plus particulièrement depuis la signature de la loi de modernisation sociale et les textes qui suivent, « *consacre une transformation du rôle du salarié, aujourd'hui appréhendé comme un individu informé et responsable de ses choix, à qui il revient d'investir dans sa formation alors qu'il s'agissait jusque-là d'un rôle réservé à la seule entreprise*<sup>33</sup> ». En 2003 un accord interprofessionnel<sup>34</sup> postule en son préambule que son objectif est de « *permettre à chaque salarié d'être acteur de son évolution professionnelle [et] d'être en mesure d'élaborer et de mettre en œuvre un projet professionnel qui tienne compte non seulement des besoins en qualification de son entreprise ou, plus généralement, de ceux du monde économique, mais aussi de sa propre ambition de développer ses connaissances, ses compétences et ses aptitudes professionnelles* ». Cette injonction se manifeste dans les représentations que les responsables de formation ont du candidat idéal. Le projet professionnel des candidats est un des aspects qu'ils prennent en compte pour juger de la « *motivation* » du candidat. Pour autant, la formalisation d'un projet professionnel précis n'est pas envisagée de la même façon en fonction des spécialités. Dans un premier temps on reviendra sur l'importance de l'inscription du candidat dans un projet professionnel comme instrument de mesure de sa motivation, pour montrer ensuite que celle-ci n'est pas distribuée de manière homogène chez tous les responsables. La variable de la spécialité semblant être la plus à même d'expliquer ces différences.

Le projet professionnel correspond à une idée plus ou moins précise de l'usage que le candidat entend faire de son diplôme sur le marché de l'emploi. Replacé dans le contexte d'une injonction faite aux organismes à produire des travailleurs employables, l'attention portée au métier envisagé pourrait se comprendre comme une forme d'allégeance directe aux contraintes du dispositif des diplômes professionnels. La capacité du candidat à exprimer un usage concret du diplôme s'oppose au dilettante, « *celui qui a vu de la lumière et qui est rentré*<sup>35</sup> ». Pour autant sa formalisation est distribuée différemment en fonction des spécialités, selon une ligne de fracture séparant celles qui sont les plus demandées et recrutant en fonction du projet professionnel, de celles dont le public potentiel reste plus ciblé et qui ne formalisent pas cette attente.

Dans les spécialités du premier groupe, les responsables expriment plus souvent un décalage entre les attentes du candidat et les finalités de la formation. Ainsi de ces

---

33 *Ibidem*.

34 Accord national interprofessionnel du 20 septembre 2003 relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle.

35 Responsable pédagogique, BPJEPS APT, organisme marchand.

responsables d'une formation en activités physiques pour tous :

*« Quand je vois des profils très très sportifs par exemple qui sont des métiers de la forme, des gens qui travaillent dans les salles de sport ou qui aimeraient travailler dans les salles de sport, je leur dis: "Faites le BPJEPS AGFF qui est un diplôme BPJEPS mais AGFF, spécifique" Et puis voilà, y'a des réorientations, des gens qui disent: "Moi ce qui m'intéresse c'est de faire de l'entraînement." Ben non, désolé ! C'est pas le bon diplôme! Il faut qu'ils [aient un projet], sinon on les oblige à l'avoir. C'est une formation très chère, une formation très intense et où, derrière, ils sont directement sur le terrain, c'est une formation en alternance donc il faut que toute les conditions soient réunies pour que la formation soit optimum<sup>36</sup> »*

*« Le projet professionnel [...] est peut-être le critère le plus important de ces sous-critères [relatifs au projet personnel de formation] parce que c'est là qu'on se rend compte que le BPJEPS APT est bien fait pour eux. Si ils te disent: "Moi y'a que le foot qui m'intéresse, le basket ou que du sport collectif." Est ce qu'il est bien à sa place? Parce qu'ils vont avoir affaire aux trois familles d'activités! Faut qu'on soit sûr du projet du candidat en fait<sup>37</sup> »*

*« Celui qui a pas de projet professionnel...euh...qui va pas être capable de nous donner les tenants et aboutissants de la formation, qui n'a pas de structure de stage, qui va nous dire par exemple: "Bah moi, ce que j'aimerais en ayant le diplôme, c'est être agent de joueurs !" C'est pas possible, ça...<sup>38</sup> »*

L'attention portée au projet professionnel est particulièrement visible dans la spécialité APT et en AGFF, dont les postes correspondent à un ensemble de métiers et dont une grande partie des travailleurs sont aussi titulaires d'un diplôme de spécialité de compétition leur donnant licence pour un encadrement plus spécifique. Une enquête menée par le CARIF sur une population de cinquante diplômés a comptabilisé plus de soixante diplômes détenus en plus du BPJEPS APT<sup>39</sup>. Loirand avait montré dès les années 1990 cette tendance à la double certification et à la combinaison de postes unidisciplinaire en plus d'une spécialité pluridisciplinaire. Dans les extraits cités elle vise à éviter un défaut d'orientation. Il s'agit aussi pour ce groupe de tester la solidité du projet, de mettre à jour des représentations désajustées du métier ou un « *manque de sérieux* ». Le cas évoqué par ce responsable en AGFF rend compte de la figure repoussoir que constitue les candidats ayant une représentation fantasmée du métier: « *Quand on dit : "Mais votre projet c'est de faire quoi ?" "Oh beh moi j'veux être coach !" En général c'est ça la réponse. "Mais coach pour qui, pourquoi vous voulez faire ça ?" Y'a rien (ton de la confiance) là y'a rien du tout...<sup>40</sup> »*. A ces arguments

36 Responsable pédagogique, BPJEPS APT, organisme fédéral d'éducation populaire.

37 Responsable pédagogique, BPJEPS APT, organisme fédéral d'éducation populaire.

38 Responsable pédagogique, BPJEPS APT, organisme marchand.

39 « *L'insertion professionnelle des titulaires du BPJEPS APT, rapport d'enquête auprès des titulaires diplômés en 2006* ». Document du CARIF-OREF des Pays de la Loire, non daté.

40 Responsable pédagogique, BPJEPS AGFF, organisme marchand.

s'ajoute la spécificité de ces spécialités dont la dynamique sur le marché de l'emploi en fait des cibles privilégiées des politiques d'insertion professionnelle. Chaque année un grand nombre de candidats sont envoyés par des prescripteurs de formation (pôle emploi, mission locale); chaque année les responsables pédagogiques signalent le manque de projet professionnel<sup>41</sup>.

A l'inverse le projet professionnel, bien qu'important, ne constitue pas un critère de sélection pour le second groupe. Les responsables évoquent l'inutilité de vérifier la pertinence de l'engagement du candidat du fait de la procédure de sélection censée ne pouvoir retenir que « *des gens passionnés*<sup>42</sup> » et comptent sur l'autocensure de ceux qui n'ont pas de réelles appétences professionnelles. Ce responsable en « sports automobiles » l'explique ainsi:

*« De toute façon je n'aurais pas quelqu'un qui, d'un coup a vu une émission à la télé ou a regardé "échappement" (émission de télévision sur le sport automobile) et s'est dit : "Tiens je vais faire coach, ça doit être sympa! On peut pas avoir ce profil-là, parce que si il vient de toute façon il ne franchira pas la barrière du chrono" »*<sup>43</sup>

Le projet professionnel, signe pour le stagiaire d'une « *ambition de développer ses connaissances, ses compétences et ses aptitudes professionnelles* », ne demande donc pas à être forcément formalisé. La détection d'un candidat « informé et responsable de ses choix » n'est pas tributaire d'une projection dans le métier. Elle se polarise, plus pour les responsables, sur la présence de signes d'une prédisposition au métier actualisée en partie dans la connaissance du milieu professionnel.

## **b) Une connaissance du milieu professionnel**

La pertinence du choix du candidat est évaluée au travers d'un critère plus général que le projet professionnel: celui de la connaissance du milieu professionnel comme marque de son intérêt pour la formation. Les responsables valorisent l'image d'un candidat impliqué comme pratiquant mais qui l'est aussi plus généralement dans les structures ou le milieu professionnel. Elle s'oppose à un candidat ayant une vision fantasmée du métier, déformée par la seule consommation de pratique. Ces représentations désajustées sur le métier sont plus fréquemment évoquées par les responsables dans des spécialités marchandes ou touristiques, qui n'acceptent que peu

---

41 C'est du moins ce qu'on a pu retirer de sept années d'observation et de recueil d'informations.

42 Responsable pédagogique, BPJEPS AN, organisme marchand.

43 Responsable pédagogique, BPJEPS SA, organisme fédéral.

d'implication de la part de bénévoles et interdisent un engagement sur le mode de la passion:

*« Ceux qui vont aller jusqu'au test, forcément ils ont un vécu de pratiquant mais dans les postulants et les missions, ceux qui nous appellent, on a quand même pas mal de personnes qui ont découvert ce sport dans l'été et qui se disent: "Tiens je vais être moniteur."<sup>44</sup> »*

*« Quand on a vingt ans, on aime bien les paillettes, la musique, le micro et puis, effectivement, une présentation de euh de stars sur le podium, voilà. Donc, bon, faut mettre un p'tit peu de relativisme, un p'tit peu à tout ça. Et puis bon, c'est tout le courant, euh tous les à-côtés. Pareil la somme de littérature qui est apparue : un, deux, trois, quatre, on est à quatre magazines, maintenant, sur les métiers de la forme. C'est monstrueux ! Les gens sont tellement sûrs du fantasme de ce qu'ils peuvent voir à l'écran, ou faire à l'écran, ou dans le verbal. Mais [ils ne sont pas] du tout justement dans cette euh imprégnation de sueur et de sang, euh d'efforts du goût de l'effort [...]. Donc euh ils sont tellement là-dedans que j'essaie de les ramener [à] un petit peu de plus terre-à-terre, authentique.<sup>45</sup> »*

*« C'est à dire qu'on va avoir à des périodes, des modes qui vont se mettre en place et les stagiaires viennent avec ces modes là. Par exemple quand y'a eu des séquences sur "Alerte à Malibu" (programme télévisuel mettant en scène de sauveteurs en mer), là ils venaient avec cette espèce de culture, ils étaient imprégnés de ça<sup>46</sup> »*

Au contraire, les responsables de spécialités plus résolument fondées sur le secteur associatif *« profondément marqué par le bénévolat<sup>47</sup> »* et, au sein duquel la pratique consumériste est disqualifiée, fondent la connaissance du milieu sur un engagement personnel dans la pratique. Les spécialités développées prioritairement sous la forme compétitive, ici les sports collectifs et la gymnastique artistique, en sont l'exemple:

*« Y'en a qui ont euh ébloui le jury! Parce que le mec il a déjà des idées sur l'animation, déjà des projets! Le mec qu'on avait reçu alors en positionnement, il avait déjà été sélectionné, il était déjà dans le profil de ce qu'on allait lui enseigner! C'est à dire que là, sur la partie communication etc. c'est lui qui menait le site internet. Il organisait les déplacements [du club]! Je sais plus ce qu'il avait encore fait etc. Bon ben c'était exactement les trois secteurs d'activité: médiation social, développement social, développement animateurs, sur lesquels on allait le faire bosser avec des connaissances, des compétences nouvelles etc. Mais il avait la racine de cela, il avait déjà entrepris des choses sur le secteur d'activité<sup>48</sup> »*

*« Je suis vraiment dans le fait de percevoir tout de suite si le jeune, il colle bien à la spécialité ou s'il est pas venu là par hasard, quoi. Moi je pars sur leur vécu, en tant*

---

44 Responsable pédagogique, BPJEPS AN, organisme marchand.

45 Responsable pédagogique BPJEPS AGFF, organisme public.

46 Responsable pédagogique BPJEPS AAN, organisme public.

47 LOIRAND Gildas (2002), *op. cit.*, p. 73.

48 Responsable pédagogique, BPJEPS sport collectif, organisme associé à un organisme public.

*que pratiquant ou en tant que personne investie dans des clubs. J'essaye de voir si le métier d'animateur ils connaissent: qu'est-ce qu'ils en connaissent, est-ce qu'ils ont une représentation du métier ou pas [...] L'idéal pour nous c'est que les stagiaires connaissent le milieu dans lequel ils mettent les pieds, c'est-à-dire l'activité. On est toujours surpris, ou au moins on se demande, de la motivation d'un stagiaire qui rentrerait en formation en n'ayant ni de vécu personnel ou en tant que bénévole.<sup>49</sup> »*

Ce discours opérant une relation étroite entre connaissance du milieu et investissement personnel, auxquels s'opposerait une connaissance intellectualisée forcément désajustée ou tout au moins « *surprenante* » pour reprendre le terme employé dans ce dernier extrait, s'actualise dans la valorisation de deux formes d'investissements préalables à une candidature légitime: le premier en tant qu'encadrant bénévole, le second comme pratiquant.

### **- Avoir une expérience d'encadrement**

La connaissance du métier s'actualise dans une expérience préalable de l'encadrement. Or les travaux relatifs à la formation professionnelle ont montré que « *c'est surtout la reconnaissance de l'expérience qui constitue les mesures politiques de première importance [...] en 1992 [et] en 2002<sup>50</sup>* ». La loi de modernisation sociale de 2002 « *permet en effet d'obtenir une partie ou la totalité d'un titre professionnel, sur la base des expériences, sans passer par la formation<sup>51</sup>* ». Formalisé dans le principe de la validation des acquis de l'expérience, la légitimité « *de l'expérience professionnelle (salariée ou non salariée), ainsi que bénévole, du postulant<sup>52</sup>* » constitue une des entrées possibles de reconnaissance des compétences professionnelles car « *ce ne sont pas les expériences, en soi, qui sont validables mais les compétences professionnelles qu'elles ont permis d'acquérir<sup>53</sup>* ». Toutefois l'espace des pratiques encadrées rémunérées renvoie à un ensemble disparate de contextes de pratiques, autorisant plus ou moins la possibilité de pratiques d'encadrement en dehors du champ professionnel, et relativise donc son rôle dans la construction de ce type de compétences. L'enjeu sera ici de montrer que ce critère de reconnaissance de l'expérience participe plutôt de prédispositions au métier dans le champ de

---

49 Responsable pédagogique, BPJEPS APT et AGA (gymnastique artistique), organisme proche d'une fédération sportive affinitaire.

50 BEILLEROT Jacky, COLLETTE Sandrine (2003), « Les politiques d'éducation et de formation (1989-2002) », deuxième partie, *Carrefours de l'éducation*, n° 16, p. 138-181.

51 NEYRAT Frédéric (2006), « Trouver sa place ou la maintenir! La VAE, nouveau viatique dans un monde professionnel changeant ? », *Regards sociologiques*, n°32, pp. 69-71.

52 « *Le BPJEPS : guide méthodologique à l'usage des formateurs* » (2002), *op. cit.*

53 NEYRAT Frédéric (2006), *op. cit.*

l'encadrement physique et sportif. L'idée d'un engagement préalable consistant à « vivre pour » le sport avant de « vivre du » sport est très ancrée dans une histoire sportive associative dont les fondements éthiques inclinent au désintéressement et à l'amateurisme<sup>54</sup>. L'expérience d'encadrement sera un signe de dispositions éthiques particulières dans un métier envisagé comme la juste transformation d'une activité appréhendée au préalable sur le mode du désintéressement économique.

Dans les discours des responsables pédagogiques, l'expérience d'encadrement est un attribut souhaité. Sa définition et ses conditions de possibilité varient toutefois. L'expérience d'encadrement est majoritairement définie comme l'exercice de fonction d'animation ou d'entraînement dans la discipline dont relève la formation : le « *monitage* » dans les sports automobiles, « *l'assistant bénévole* », « *l'encadrement des petits* », les « *mecs qui donnent un coup de main* » en association constituent les formes d'expériences les plus formulées :

*«-Moi j'aime bien qu'ils aient un peu une implication bénévole, qu'ils aient un petit peu vu ce que c'est qu'encadrer, même si c'est juste en assistant dans un club, dans leur club, moi je dis toujours ça. Et ben après, on est responsable quand même des groupes, donc, pour moi, c'est quand même un métier à maturité.*

*-Et sur les postulants, peu ont un engagement associatif ?*

*-Si si parce que nous c'est un critère donc ils sont...C'est compliqué là. Je vois, j'en ai, je sais qu'ils sont un petit peu justes. On en a qui ont peu d'implication, d'encadrement mais bon là, maintenant on est un peu obligé de s'ouvrir...<sup>55</sup> »*

*« -C'est une condition pour entrer. C'est-à-dire qu'il faut au moins qu'ils aient fait du bénévolat en club. Dans leur club ou dans un autre club, ou qu'ils aient un BAFA ou qu'ils aient...Il faut déjà qu'ils soient sensibilisés à l'encadrement.*

*- Ça se fait beaucoup dans le milieu de la natation ?*

*- Ah beh oui !*

*- Parce que c'est une activité à risque un peu ?*

*- Ah beh si, dans les clubs de natation, quand vous êtes nageur, et que vous pratiquez, dès que vous avez treize, quatorze ans, vous encadrez les plus petits. On vous les met d'office. [...] Quand vous arrivez parmi les meilleurs on va dire, ceux qui sont en départemental, régional là, on encadre les petits, sans formation d'ailleurs, ça c'est un peu. (Plus bas). C'est comme ça qu'ils se forment un peu. Après ils passent des brevets fédéraux. Y'en a qui ont des brevets fédéraux. Et puis y'en a d'autres ils sont nageurs directs et ils viennent directement ici oui.<sup>56</sup> »*

Dans les deux exemples précités, le premier en activités physiques pour tous, le second dans le milieu de la natation, l'engagement bénévole est envisagé différemment. Il faut y voir un effet du lien entre la spécialité de formation et le fonctionnement du

54 GASPARI William (2003), « Le sport associatif », *Agora débats/jeunesses, Sports et intégration sociale*, n°33, pp. 20-29.

55 Responsable pédagogique, BPJEPS APT, organisme marchand.

56 Responsable pédagogique, BPJEPS APT, organisme public.

marché des postes auquel il renvoie. Légalement, rien n'empêche l'encadrement sans diplôme à titre bénévole. Ainsi, si le milieu sportif associatif, organisé en France sur le modèle de l'engagement bénévole, se prête plutôt bien à un engagement préalable, les milieux plus professionnalisés s'y prêtent moins du fait de la fermeture inhérente au métier, à l'exception des activités relevant de la mise à disposition de matériels tels que le karting<sup>57</sup>. L'exemple des activités équestres qui a « *nécessité plus tôt que d'autres le recours à du personnel salarié à temps plein, non seulement pour initier et encadrer les pratiquants, mais aussi pour entretenir les chevaux et gérer les centres équestres*<sup>58</sup> » est à ce titre représentatif:

« - Le problème numéro un aujourd'hui de la formation BP c'est que tu prends un jeune, il est encore consommateur, il vient faire du sport-consommation. Il paie un service, il a un service. Il est pas prestataire de service et le passage d'un côté à l'autre du comptoir moi je dis que c'est six mois!

- il y en a peu qui ont un engagement associatif?

- Il y en a peu parce que y'a moins d'assoc' et qu'on a beaucoup tapé sur les centres équestres en disant que, fallait pas que les bénévoles soient là, on va appeler la direction du travail etc. Quand tu as un jeune qui balaye la cour, ça peut être un jeune que tu aides, que tu amènes en concours...Nous on a été...parce que c'est un milieu qui s'est proclamé professionnel et on a été au bout de nos engagements. Et comme on n'est pas...tu vois dans une association, l'esprit général c'est que tout le monde donne un coup de main. Un établissement professionnel, t'assumes, t'as pas à avoir des mecs qui donnent un coup de main. [...] Avant quand tu passais un monitorat d'équitation, BE, BP, t'avais grouillé dans ton club, t'avais le même cursus que les gens qui étaient dans des trucs plus associatifs. T'étais là tout le temps, c'était ta passion t'étais imprégné du truc. Les structures équestres étaient plus petites. Aujourd'hui tu te retrouves avec des gens, avant les tests en tout cas parce qu'on essaie de les éliminer, des gens sans expériences réelles de vécu en entreprise équestre: faire les boxes, se lever tôt le matin, se coucher tard le soir, avoir un cheval malade, veiller la nuit, avoir des clients : on a de gens qui découvrent ça dans leur formation...Donc là, [il faut] onze mois... tu vois. Moi je mets six mois, et pourtant on trie, à les avoir opérationnels, c'est à dire pro <sup>59</sup> »

Le hiatus entre l'exigence d'une expérience d'encadrement et la possibilité de cette expérience est d'autant plus important que la pratique est construite sur un mode commercial et remet en question le « *principe de solidarité*<sup>60</sup> » véhiculé par le monde associatif. Ainsi les responsables pédagogiques des spécialités conduisant aux métiers

57 Article 6 de la loi n° 2003-708 du 1er août 2003 relative à l'organisation et à la promotion des activités physiques et sportives: « *La mise à disposition de matériel destiné aux pratiquants ou, hors le cas des activités s'exerçant dans un environnement spécifique, la facilitation de la pratique de l'activité à l'intérieur d'un établissement classé relevant de la réglementation du tourisme, ne sauraient être assimilées aux fonctions désignées au premier alinéa.* »

58 CHEVALIER Véréne et DUSSART Brigitte (2002), « De l'amateur au professionnel : le cas des pratiquants de l'équitation », *L'Année sociologique*, vol. 52, p. 459-476.

59 Responsable pédagogique, BPJEPS AE, organisme associé à un organisme public.

60 GASPARINI William (2003), *op. Cit.*, p. 27.



de la forme ou aux activités nautiques commerciales sont ceux qui ne mentionnent pas d'exigence par rapport à un encadrement spécifique.

Bien qu'elle soit généralement formulée comme une condition d'acceptation, certains responsables de spécialités proches des sports de compétition associatifs ne font pas état non plus d'une exigence particulière des stagiaires en matière d'encadrement. Elle ne constitue pas ainsi une exigence d'entrée dans le DEJEPS tennis. La diversité des situations interroge les justifications de cette exigence et sa possible satisfaction par d'autres critères. Pour les responsables, plus que l'expérience d'animation en soi, il s'agit de s'assurer d'une certaine maturité du candidat et de l'expression d'une « *motivation pour le métier*<sup>61</sup> » voire d'une « *compétence relationnelle*<sup>62</sup> » doublées d'un sens des responsabilités. Les responsables pédagogiques y voient l'acquisition d'une forme de sens pratique du métier. Un des responsables estimait ainsi que la meilleure promotion qu'il avait eu devait son excellence au fait que la majorité des stagiaires avaient encadré:

*«-Y'en a beaucoup qui ont déjà une expérience professionnelle de l'animation, de l'encadrement sportif, de l'encadrement... Là sur la promotion, la "dream team" de cette année?*

*- La 2012-2013 ? Bah ils avaient tous encadré.*

*- Et ça les caractérise? Enfin, tu penses que c'est aussi pour ça que cette promotion, elle était particulière? Les autres années, y en avait moins ?*

*- Y en avait moins, ouais, ou alors y avait moins d'années d'expérience d'encadrement. C'est-à-dire que j'ai des profils de vingt-quatre ans là, où voilà, dans la maturité, c'était extraordinaire, mais tu te rends compte qu'ils encadraient depuis l'âge de dix-sept ans. Tu vois ? Donc ils avaient une aisance, c'était fluide quoi. Parce qu'ils avaient sept ans derrière déjà d'encadrement.<sup>63</sup> »*

Pour autant, s'il manifeste certaines dispositions au métier, l'encadrement n'est que rarement envisagé comme une véritable expérience d'acquisition du métier autorisant un allègement de formation comme le prévoit légalement le principe de la validation des acquis de l'expérience. L'expérience bénévole, en ce qu'elle constitue souvent une situation en dehors du métier, peut aussi bien être productrice de représentations désajustées sur le métier voire d'un frein à l'objectif de « transformation des comportements » de la formation:

---

61 Responsable pédagogique, BPJEPS sports collectifs, organisme public.

62 Pour Frédéric Gautier, la compétence relationnelle « *s'illustre dans des attitudes, des manifestations corporelles (gestes, mimiques...), des intonations qui, au moins face à des interactants partageant les mêmes normes sociales en matière de pratiques d'échanges interindividuels image positive de celui qui les adopte, dont on supposera alors qu'il est "sympathique", "cordial", "agréable" »*. GAUTIER Frédéric (2008), *op. cit.*, p. 113.

63 Responsable pédagogique, BPJEPS APT, organisme marchand.

*« Pour la plupart ils ont un vécu de moniteur ou d'aide-bénévole dans les clubs. Après, ça veut pas dire qu'ils sont tout de suite capables de (claquer ses doigts) [d'encadrer]. Et puis pour certains, ils ont l'impression qu'ils connaissent pas mal de choses alors qu'il faut revenir quand même sur des bases, sur : qu'est-ce qu'un animateur, un éducateur...Ils ont de la technique, ils ont de la pratique.<sup>64</sup> »*

*« Certains ont fait ça l'été, il y a dix ans, ils ont fait un autre boulot et puis ils se sont dit : « C'était mieux le boulot de saisonnier, je vais y revenir... » Alors en disant : "Attention c'est pas le même métier, travailler deux mois à fond, faire la fête, quand on est jeune très bien mais après ça donne quoi ?" Tu vois, toujours confronter les personnes à une vision subjective idéalisée...parce que le métier, il est pas comme ça, le métier il est rude : enseigner quand il fait froid, enseigner toute l'année...Être le plus souvent aux tous premiers niveaux d'initiation et ne jamais amener les gens au niveau supérieur ça peut être hyper frustrant. Il faut remettre en question la perception<sup>65</sup> .»*

La prise en compte de l'expérience d'encadrement ne peut donc se concevoir comme le prolongement strict de l'opération de validation des acquis de l'expérience constitutif de la formation professionnelle depuis le début des années 2000. Plus que des compétences professionnelles avérées ou en construction, elle consiste en la manifestation de prédispositions jugées essentielles par les responsables : une certaine maturité, la manifestation d'un intérêt pour l'encadrement désintéressé. Bien qu'il ne soit pas jugé rédhibitoire à l'entrée en formation, le critère d'encadrement préalable s'actualise comme la forme héritée d'une convention du monde associatif, voyant dans l'exercice rétribué de l'encadrement la suite logique d'un investissement bénévole. Celle-ci se prolonge en partie dans l'exigence d'une expérience de pratiquant comme prérequis essentiel.

### **- Avoir une expérience de pratiquant**

Parmi les qualités du bon candidat, le fait d'être un pratiquant sportif manifeste une forme d'engagement incontournable. Outre le fait que cela soit considéré comme un prérequis essentiel pour le bon déroulement de la formation, cela agit surtout comme une caution morale pour les responsables pédagogiques. On verra dans un premier temps que l'implication dans la pratique sportive est le signe d'une implication et d'une bonne connaissance du milieu professionnel. C'est aussi, on le verra ensuite, le signe électif d'un ajustement à une bonne pratique professionnelle. Toutefois, la détention d'un niveau minimum de compétences dans la pratique sportive n'est pas suffisante à

---

64 Responsable pédagogique, BPJEPS AGFF, organisme proche d'une fédération sportive affinitaire.

65 Responsable pédagogique, BPJEPS AN, organisme public.

faire un bon candidat, elle peut aussi être pensée comme un frein à la compréhension des problématiques de débutants.

La pratique personnelle du candidat est valorisée car, à la façon de l'investissement bénévole, elle est une fenêtre ouverte sur le milieu professionnel des pratiques encadrées. L'exposition longue et répétée à un environnement de pratique contribuerait ainsi à forger des représentations ajustées du fonctionnement du milieu professionnel et permettrait d'avoir une connaissance du milieu sportif. Bien que la nuance reste impensée, la pratique personnelle doit se référer à la situation particulière d'une activité encadrée, passant outre les pratiques auto-organisées ou sauvages. Le cas des formations en activités physiques pour tous est intéressant, qui circonscrit la posture de « vrai pratiquant » à la participation à des écoles multisports organisées par les collectivités:

*« C'est à dire que, on aime bien que les gens soient d'abord des vrais pratiquants. C'est d'avoir une implication. C'est à dire quelqu'un qui me dit: « Je pratique pas de sports je fais pas... » (Rires) Voilà...Faut quand même être un petit peu impliqué dans le domaine, avoir une connaissance du milieu sportif. [...] Moi, tous les jeunes, ils ont tous fait l'animation sportive cantonale, enfin tous, ceux du conseil général. Et du coup leur tuteur c'est eux quoi, ou l'éducateur, l'ETAPS de la ville de Nantes qui leur a fait. Et ils ont une représentation qu'ils n'avaient pas avant. C'est le résultat de l'accès à tous, on se représente plus facilement le métier. Mais quand on y est moins confronté, on connaît moins, ça demande [plus de travail pendant la formation]. Je dis pas que c'est mauvais, au contraire c'est très bien que l'accès soit [plus facile], mais y'a beaucoup de ça <sup>66</sup> »*

Dans un espace dans lequel certains métiers font l'objet de représentations fantasmées, le cadre que constitue l'expérience de pratiquant est donc synonyme de prise avec la pratique réelle. Il en est aussi la condition *sine qua none*.

Mais l'expérience de pratiquant est surtout, pour les responsables, le signe d'un attachement passionné à l'activité, une sorte de caution morale face à un métier envisagé du point de vue utilitaire. Historiquement construit sur l'engagement bénévole, bien que des pratiques marchandes se soient développées dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle comme celles des arts académiques (danse, équitation, escrime...) <sup>67</sup> notamment, l'investissement dans l'encadrement des populations de jeunes sportifs dans le milieu associatif modèle les structures mentales. La façon dont s'est organisée la fermeture des conditions d'accès à l'exercice rétribué en 1963; sur le principe de l'exception autorisée,

<sup>66</sup> Responsable pédagogique, BPJEPS APT, organisme public.

<sup>67</sup> CALLEDE Jean-Paul (2006), « Les formes initiales de la professionnalisation du sport (1880/1920) », In AUGUSTIN Jean-Pierre, *Vers les métiers de l'animation et du sport : la transition professionnelle*, Paris, La documentation française.

ajoute encore à l'idée que l'encadrement rémunéré des activités physiques et sportives relève de l'extraordinaire. Dans l'espace de la formation aux diplômes professionnels, l'engagement de pratiquant est ainsi vu comme la caution d'un choix effectué sur le mode de la continuité d'un engagement passionné, comme l'exprime ce responsable d'une formation motonautique:

*«- Il y a eu un changement, une évolution qui n'est pas forcément positive, c'est qu'on a de moins en moins de gens motivés. Enfin motivés...expérimentés, déjà issus du domaine quand même!*

*- Professionnels ?*

*- On a de moins en moins de gens passionnés de l'activité.*

*- C'est à dire ?*

*- On a de moins en moins de passionnés de jet ou de ski nautique.*

*- Qui sont pratiquants à côté ?*

*- Oui, qui sont pratiquants à côté. C'est à dire que de plus en plus de personnes viennent chercher un métier avant de trouver une passion. Auparavant on avait plus de personnes qui étaient passionnées de jet, qui faisaient du jet effectivement toute l'année, qui venaient chercher ce diplôme pour pouvoir allier leur passion à leur activité et aujourd'hui on a moins de passionnés.*

*- Mais ce sont quand même des gens qui sont pratiquants?*

*- Oui ils sont pratiquants, ils réussissent les tests d'entrée, mais quand je parle de passion, c'est en faire tous les jours, tous les weekends, comme on pouvait en voir plus auparavant dans les diplômes fédéraux!<sup>68</sup> »*

Cette continuité d'un rapport enchanté à la pratique vers un « métier-passion », exprimé par cet ancienne sportive de haut niveau en jet-ski sur le mode de la conservation d'un entre soi, est établie comme un parcours idéal, à plus forte raison dans les secteurs de pratiques nécessitant un engagement fort en temps comme le milieu de la compétition sportive:

*« Ah baaaah, l'idéal pour notre discipline ce serait qu'ils passent par les [Écoles Françaises de Karting], qu'ils passent à la compétition et puis qu'après ils viennent à dix-huit ans sur le BP qu'on se dise : "Bah voilà, on a vraiment une filière qui va de la pratique jusqu'à l'enseignement"<sup>69</sup> »*

Ce responsable en sport automobiles évoque ici une trajectoire idéale dans la discipline sportive du karting. Le débutant intègre des écoles d'initiation à la pratique, instituées par la fédération, pour ensuite s'engager dans une carrière de compétiteur expert avant de reconverter cette expertise dans une pratique d'entraîneur. Ce schéma représente toutefois un cas minime dans un secteur où la grande majorité des postes consiste en une initiation de type commercial voire à de la mise à disposition de

---

68 Responsable pédagogique, BPJEPS AN, organisme marchand.

69 Responsable pédagogique, BPJEPS SA, organisme fédéral sportif.

matériel. Il y a derrière cette trajectoire enchantée l'idée que l'expérience de pratiquant et l'expertise qui en découle est mobilisable à la manière d'un capital et convertible en compétences d'encadrement. Plus généralement il s'agit de faire de la pratique la condition *sine qua none* des compétences d'encadrement. Le cas évoqué plus haut à propos d'un sport de compétition concerne ici une activité commerciale:

*« Avant, on avait des profils, on avait des carcasses qu'arrivaient directement. Des mecs ou des gars très costauds. Ils avaient déjà le nombre d'heures requis et nous, on les prenait juste en cours pour leur apprendre des choses. Aujourd'hui, si on se contente de leur apprendre des trucs ils vont avoir effectivement l'approche [individuelle] que j'ai évoquée tout à l'heure et derrière euh ils feront pas bien faire l'exercice aux personnes. Encore plus parce qu'ils sauront pas ce qu'ils proposent, ils sauront pas faire ce qu'ils proposent quoi parce qu'ils l'auront pas fait eux-mêmes!<sup>70</sup> »*

*« J'avais une formatrice qui m'a formé qui me disait: "On sait pas courir tant que...on peut pas avoir la prétention de savoir courir tant qu'on n'a pas vomi au bord d'une piste". Voilà. Donc quand elle a dit ça, elle a tout dit. Ça veut dire quoi, ça veut dire qu'on a tellement fourni d'efforts qu'on est dans une espèce de...baaahh de, voilà, qui fait vomir. Et c'est vrai qu'à ce moment-là on teste notre limite. Et là en tant que sportif, on se connaît. Dernièrement on a fait un petit travail comme ça euh, en filière alactique et y en a un qu'a vomi. Je cherche pas à les faire vomir hein, c'est pas un jeu non plus. Mais, il a joué le jeu et il était très fier d'annoncer aux autres, ce qu'il avait. Voilà et on retourne dans la culture du...[de l'effort], voilà. C'est un marqueur quoi ! Il est même si il a pas fait mieux que les autres, lui, il a vomi. Donc ça veut dire [que] lui, il a été plus loin que les autres, voilà. Et en ce sens il sera euh plus pertinent euh, si à un moment donné il a à intervenir sur quelqu'un sous sa responsabilité dans ce type d'efforts. Voilà, parce que lui saura ce que c'est d'aller au-delà.<sup>71</sup> »*

Cette idée d'une connaissance pratique de l'activité, comme préalable essentiel à l'exercice du métier, est perceptible dans la façon dont les responsables pédagogiques organisent les contenus de formation. L'apprentissage théorique des pratiques sportives est souvent précédé par une mise en pratique des stagiaires de manière à « *savoir ce qu'on ressent quand on pratique l'activité*<sup>72</sup> ». Une des responsables donnait toutefois une limite à cette vision empathique dans le domaine de l'initiation notamment:

*« [J'ai un ancien nageur de haut niveau qui n'a] pas eu de problèmes avec l'eau. Tout ce qui est du domaine de l'approche pédagogique empathique par rapport à l'eau, ça fait même pas partie de son monde. Comme c'est une belle bête, musculairement, il a des capacités de facilité au niveau des entraînements: il les met tous minables. Non, mais il a une longueur de bras je vous dis pas on dirait un éléphant de mer, rien que dans sa capacité. La difficulté pour lui ça va être de comprendre la demande des personnes pour pouvoir transmettre ce que lui sait, déjà en espérant qu'il puisse au moins déclencher cette prise de conscience : "Qu'est ce que je sais ?" »*

---

70 Responsable pédagogique, BPJEPS AGFF, organisme public.

71 Responsable pédagogique, BPJEPS AGFF, organisme public.

72 Responsable pédagogique, BPJEPS APT, organisme public.

L'expérience de pratiquant serait donc au principe de la construction de dispositions particulières à la manipulation des corps. L'empathie à la base d'un savoir-faire, mis en évidence lors des entretiens, se double d'une dimension d'un savoir-être lorsqu'il s'agit de métiers dans lesquels la figure idéalisée du professionnel passe par le recours à la démonstration ou à l'accompagnement dans la pratique. Sommé de « *faire preuve de conviction par son engagement corporel*<sup>73</sup> », l'expertise du pratiquant est alors un outil de présentation de soi, comme dans les activités équestres ou les métiers du fitness:

*« [On voit postuler] des gens spontanément qui vont pas pratiquer, donc, c'est la notion du goût de l'effort qui se perd. Donc par rapport au métier c'est embêtant, même si ils sont pas amenés à un moment donné à pratiquer eux, à encadrer. La crédibilité, hein on vend un petit peu de ce qu'on a dans la crédibilité, on la porte sur soi! C'est quand même un métier physique. Les cours co, la muscu, c'est pareil: si on est enflé comme ça (montre son doigt) avec un bidou à bière devant...euh bah ça peut passer dans certains métiers, il y a pas de problème. Si vous êtes derrière un comptoir à la poste ou banquier ça pose pas de problème ! Sur un plateau de musculation, si vous avez un gros ventre avec des petites cannes et des petits bras, bah euh la crédibilité elle va pas venir tout de suite, tu vois, ou il va falloir faire un effort. Donc euh, y a un minimum pratique à avoir. Et au-delà de l'apparence, du côté superficiel qui compte beaucoup néanmoins dans ce métier, c'est le côté paillette des métiers de la forme, faut pas l'ignorer<sup>74</sup> »*

Le candidat idéal est donc avant tout un pratiquant comme le boulanger devrait être un amateur de pain. Au principe de représentations du milieu, de savoir-faire et de savoir-être professionnels, la pratique de l'activité constitue un mode de recrutement particulier.

Le candidat idéal est ainsi doté d'un ensemble de prédispositions au métier, essentielles dans une formation ne visant qu'à parfaire le fruit d'expériences acquises au préalable. Celles-ci fonctionnent comme une sorte de verrou séparant les élus des exclus à partir de leur engagement dans le monde sportif. En fait, plus qu'une connaissance du métier et du milieu, c'est bien à une injonction d'appartenance au dit milieu dont il s'agit. En cela la représentation dominante dans le milieu sportif d'une carrière dans laquelle l'engagement professionnel suit un engagement bénévole

---

73 PICHOT Lilian, WIPF Élodie (2010), « Les dimensions collectives de la compétence et les socialisations dans et hors de l'espace de travail. Le cas des professionnels du fitness », *Interrogations ? - Revue pluridisciplinaire en sciences de l'homme et de la société*, n°10, p. 41-59.

74 Responsable pédagogique, BPJEPS AGFF, organisme public.

reconvertissant une expertise de pratiquant, agit sur les catégories d'entendement mobilisées par les responsables. Celles-ci sont d'autant plus légitimes qu'elles se confondent relativement bien avec les attentes dominant l'espace de la formation professionnelle continue. En privilégiant la reconnaissance de qualités informelles manifestant l'ajustement du candidat au milieu professionnel plutôt qu'une sélection au vu de titres formels, ce qui était déjà le cas dans la sélection aux brevets d'État, le secteur de l'encadrement physique et sportif professionnel se présente comme particulièrement favorable aux pratique d'individualisation de la formation professionnelle entérinées dans la loi sur la formation tout au long de la vie professionnelle.

Les représentations recourent l'expérience intime des responsables eux-mêmes. A l'exception de l'un d'eux, l'ensemble du panel, admet un parcours sportif associatif (n=15) dont onze à un niveau régional ou supérieur. Parmi ceux-ci quatre ont figuré ou figurent au moment de l'enquête sur les listes ministérielles des sportifs de haut niveau. C'est le cas de cette responsable d'une formation en motonautisme :

Elle découvre le jet-ski à l'âge de quatorze ans en 1996 en même temps que son frère et que son père. Ce dernier ouvre alors une base nautique afin de faciliter la pratique de ses enfants trop jeunes pour passer le permis bateau nécessaire à la pratique du jet-ski en compétition. Elle obtient néanmoins une dérogation de la fédération française de motonautisme et participe au championnat de France puis d'Europe. Entre 1997 et 2000 elle figure sur les listes de haut niveau du ministère en charge des sports. Après avoir exercé un temps l'activité de monitrice de jet-ski en Corse et en Guadeloupe, elle rejoint la base nautique familiale dans laquelle son frère, ancien sportif de haut niveau lui aussi, s'occupe de la partie commerciale sous la direction de son père. Se sentant « *une fibre plus sociale* » elle prend la responsabilité de la partie « formation » de l'entreprise.

Bien qu'on puisse supposer une forme de biais engendré par la teneur de l'entretien, beaucoup ont manifesté, quel que soit leur niveau, un goût particulier pour la pratique sportive et son aspect structurant pour leur personnalité voire pour leur parcours professionnel. L'ajustement de leur trajectoire de sportif avec leur trajectoire professionnelle est ainsi remarquable: A l'exception d'un responsable en activités physiques de la forme et de la force et d'une autre en activités physiques pour tous, les responsables pédagogiques ont une pratique en lien direct avec la spécialité de la formation. Une carrière de pilote de rallye en deuxième division pour le responsable du BPJEPS « Sport automobiles », une pratique du football pour deux responsables de la spécialité « sport collectifs », un tennisman en double de niveau international pour la spécialité tennis. D'autres parcours sportifs admettent des liens plus indirects comme ce

pratiquant d'aérobic de niveau international responsable en activités gymniques de la forme et de la force. Sans forcément devoir leur poste à leurs compétences sportives, elles apparaissent dans les entretiens comme un des facteurs d'explication de leur parcours professionnel:

*« -Ton parcours sportif c'est quoi ?*

*-Je faisais du tennis à l'époque, j'étais 15-5, j'étais pas... et puis je faisais pas encore de kart parce que mes parents n'avaient pas les moyens de me le financer. Le kart je l'ai fait juste après, dès que j'ai pu travailler. En fait dans ma carrière sportive auto, j'ai fait cinq ans de kart et quinze ans de rallye. [...] Donc je faisais le championnat de France deuxième division et la coupe de France. En fait le rallye, à l'époque où moi je l'ai commencé, t'avais le championnat des usines, donc que les pilotes professionnels mais c'était les usines qui engageaient les pilotes et après le championnat de France deuxième division, où là t'avais à la fois des pilotes pros qui venaient et puis des pilotes comme moi qui voulaient rouler à un bon niveau et qui étaient pas professionnels. [...] Donc moi, euh...2001, fin 2001, début du BP et là mon responsable de formation m'a dit: "Écoute y'a un stage d'information à l'INJEP à Paris, tu y vas. Comme ça, dès qu'on peut mettre des BP en place tu montes des BP". Donc je dis: "Bon d'accord". Après on est descendu à Voiron, y'a eu plusieurs stages sur la méthodologie en BP, mais le premier que j'ai fait moi c'était l'INJEP. Et donc, je vais à l'INJEP et là je rencontre le DTN<sup>75</sup> du sport auto, mais par hasard! On est à table et il me dit (imite): "Mais tu fais quoi ?" Alors je lui explique [que] je suis formateur à la DRJS de Rouen, j'ai fait cinq ans de kart, je fais du rallye, et j'avais monté, que j'ai toujours encore, avec un collègue, une école de conduite où je faisais des stages sécurité, pas en post-permis mais en conduite accompagnée. C'est à dire que je prenais sur les rendez-vous pédagogiques un et deux, avec les parents et le jeune, je faisais du stage de sensibilisation au risque routier. Donc je discute de tout ça. Et il me dit : "Et mais eh!" (Signe: c'est de toi qu'on a besoin). En gros c'est le coup de chance, t'as ça une fois dans ta vie et il me dit : "Écoute on va mettre en place le BP sport auto, j'ai besoin de quelqu'un qu'a une expérience de formateur, qui connaisse le sport auto un petit peu, et à priori cinq ans de kart, quinze ans de rallye [ça convient.] Et en plus tu viens de monter une structure pour faire des stages, ça correspond à ce qu'on recherche est-ce qu'on peut se voir rapidement à la fédé? Je dis...oui ! »*

Le parcours de ce responsable manifeste de façon relativement claire la reconversion d'un capital sportif, bien que celui-ci soit associé à des compétences de formation liées à son parcours de formateur au brevet d'État dans une direction régionale. La plupart du temps le parcours sportif est présenté comme la manifestation d'un goût pour le sport, reconverti en pratique d'encadrement bénévole ou rémunéré, auquel succède la formation comme suite logique. Ainsi la détection de prédispositions au métier dans le parcours sportif ou l'investissement associatif semble relever en partie d'une homologie dispositionnelle entre recruteur et recruté.

---

75 Directeur technique national.



### 1.2.2 Du candidat comme apprenant

On a pu voir que les responsables donnaient l'image d'un candidat idéal engagé en toute conscience dans une formation menant aux métiers de l'encadrement physique et sportif. Pour autant, les prédispositions au métier ne constituent pas la seule propriété recherchée. Le passage par un temps spécifiquement dédié à la préparation aux certifications des compétences professionnelles tend aussi à faire de l'espace de la formation un univers de référence dans la définition du bon candidat. Cette assertion interroge, dans un espace visant l'ajustement aux besoins économiques, l'autonomie de principes inhérents à l'espace de la formation et les critères d'excellence du stagiaire, comme Pierre Bourdieu et Monique de Saint-Martin ont interrogé les critères d'excellence des élèves au travers des catégories de l'entendement professoral<sup>76</sup> ou, plus récemment, Muriel Darmon à propos des sélections dans les classes préparatoires<sup>77</sup>. Ce sont donc les dispositions à l'égard de la formation qu'il s'agira d'appréhender dans le discours des responsables pédagogiques. On montrera que le candidat idéal doit faire preuve d'une certaine docilité intégrant un ensemble de qualités morales et irréductibles aux propriétés préfigurant un bon professionnel

La formation aux diplômes professionnels, pour autant qu'elle soit inscrite dans une logique de production de travailleurs compétents, nécessite dans la majeure partie des cas un temps de formation spécifique. Bien que l'exercice de la validation des acquis soit un des volets importants des réformes sur la formation professionnelle en France, depuis le milieu des années 1980 et plus encore depuis l'inscription de la VAE comme mode d'obtention légitime d'un diplôme, la formation en centre demeure le mode d'obtention le plus fréquent<sup>78</sup>. L'espace de formation existe ainsi comme un espace relativement autonome exigeant des qualités particulières irréductibles à celles du métier. Les travaux sociologiques sur la sélection des élèves du milieu scolaire ont montré que celle-ci se faisait « *en fonction de leurs dispositions à l'égard de l'école, c'est-à-dire de leur docilité, au moins autant qu'en fonction de leurs aptitudes* »

---

76 BOURDIEU Pierre, DE SAINT MARTIN Monique (1975), « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales, Les catégories de l'entendement professoral*, vol.1, n°3, p. 68-93.

77 DARMON Muriel (2012), *op. cit.*

78 Jérémie Pierre aborde dans sa thèse les enjeux économiques et pratiques pour les centres de formation à encourager chez les stagiaires le suivi des cours plutôt que les pratiques « *d'allègement de formation* ». Plusieurs témoignages de stagiaires lors de nos observations ont corroboré ce type de pratique incitative, d'autant plus qu'elle s'inscrit dans le cadre de parcours financés par la Région, dont le poids économique ne pèse donc pas sur le stagiaire. PIERRE Jérémie (2012), *op. cit.*

*scolaires*<sup>79</sup> ». L'acquisition de compétences suppose, comme le montre Marcelle Stroobants, que « *le principe [final] est supposé contenu dans la matière ou dans la forme, (...) l'opération n'étant pas supposée capable d'apporter le principe lui-même, mais seulement de le mettre en œuvre*<sup>80</sup> ». La question de la docilité portera donc sur l'existence de qualités morales, de prédispositions à l'acquisition de compétences. Pour Sylvie Monchatre, celle-ci est « *le fruit d'une opération où se produit un changement dans le rapport aux choses [qui] affecte autant les savoirs mobilisés que l'individu qui les développe*<sup>81</sup> ».

L'objectif ici sera donc de montrer que les « dispositions d'apprenant » recherchées par les responsables s'inscrivent dans le cadre général des qualités du stagiaire « acteur de sa formation » et de sa transformation. Les responsables déclinent ainsi un ensemble de qualités relevant de dispositions à l'apprentissage. Ces qualités sont avant tout morales et montrent que les candidats doivent prendre au sérieux le jeu de la formation et témoigner d'un « *esprit de sérieux*<sup>82</sup> », à l'égard des contenus de la formation et des intervenants qui les transmettent. On s'attachera à montrer que la docilité des candidats s'exprime d'abord au niveau des contenus pour lesquels ils doivent faire preuve d'une certaine curiosité, et ensuite à l'égard des formateurs auprès desquels ils doivent accepter de se remettre en question.

### **a) Une curiosité à l'égard des contenus de formation**

L'esprit de sérieux consiste en premier lieu à montrer une « bonne volonté » envers les contenus de formation. La figure du stagiaire curieux est ainsi mobilisée par les responsables pédagogiques: Les champs lexicaux, allant de « l'envie » au « goût de l'effort », ponctuent les descriptions que font les responsables du candidat idéal:

*« Si il y en a qui sont curieux, qui s'intéressent à tout, qui arrêtent pas de poser des questions, qui ont une petite expérience de joueurs et une petite expérience d'animateur ou d'entraîneur...C'est tous les curieux, tous ceux qui ont envie de progresser, tous les curieux<sup>83</sup> »*

79 BOURDIEU Pierre (1989), « *La Noblesse d'État* », Paris, éd. Minuit.

80 STROOBANTS Marcelle (1993), « *Savoir-faire et compétence au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes* », Bruxelles, éd. de l'Université libre de Bruxelles.

81 MONCHATRE Sylvie (2010), « Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications », *Interrogations Revue pluridisciplinaire en sciences de l'homme et de la société, La compétence*, n°10.

82 DARMON Muriel (2012), *op. Cit.*, p. 16.

83 Responsable pédagogique, DEJEPSTennis, organisme fédéral sportif.

*« On a d'autres candidats, d'autre candidates, (regarde son collègue) qui arrivent et qui disent (prend un accent rural): "Ben voilà, j'ai mon premier niveau de foot mais alors euh, ben euh...j'ai envie!" Et t'as envie de quoi? "J'ai envie de ça, de faire bouger les filles, parce que ça m'agace que les filles elles soient pas au foot! Parce que moi j'adore le foot donc j'ai envie que toutes les petites filles elles viennent faire du foot!" Oui et à part ça? "Ben j'ai envie que le samedi les salles, elles soient ouvertes et que les enfants puissent aller dans les salles n'importe quand et sur les terrains." Et à part ça? "Et ben moi je voudrais faire aussi...voilà.<sup>84</sup> »*

*« [Les stagiaires] avec qui ça se passe très bien, euh et dans la forme et dans le fond, c'est à dire qu'on se comprend parfaitement...euh, c'est des gens euh qui ont le goût de l'effort! En leur donnant quelque chose, on leur explique, ils posent pas la question pour le faire, ils vont poser la question sur l'intérêt physiologique anatomique ou autre, mais ils vont le faire, voilà.<sup>85</sup> »*

Ces trois extraits traitant de la figure du candidat idéal est une constante chez les responsables pédagogiques, elle fait référence à une idée de la transaction pédagogique dans laquelle le stagiaire est autant demandeur que le formateur est offreur. Cette figure volontaire s'oppose à un stagiaire passif:

*« - J'ai pas des gens qui sont jusqu'au-boutistes, cette année, je le sais. [Des stagiaires] qui vont se transcender! J'aurais forcément des gens qui vont calculer, stratégique, vérifier pour voir ce qu'il y a à fournir comme effort suffisant pour répondre à l'exigence de ce diplôme. Je suis là-dedans, cette année, je le sais. Si j'avais eu des têtes brûlées qui auraient fait le palier quinze, je dis: "Celui-là, il va pas se poser de question". Donc, après, lui c'est plutôt des gens...j'en ai eu un l'année dernière comme ça, c'est plutôt des gens à retenir...comme les chevaux! Ou y'en a certains, faut plutôt taper des talons ou y'en a d'autres ou il faut plutôt les retenir au niveau des rênes et faire attention à ce qu'ils se blessent pas. Mais je préfère avoir des gens comme ça, qui sont proactifs qui vont de l'avant, et généralement ils se posent pas de questions et ils découvrent plein de choses. Ils sont...ils ont de l'appétence pour euh pour la formation, pour les questions qu'ils vont se poser, pour les expériences qu'ils vont faire. Je préfère des gens comme ça qui sont dynamiques plutôt que des gens qui sont plutôt dans l'attente, euh pas dans la passivité mais presque à dire euh: "Voilà, je vais pas trop me mouiller, je vais voir ce qu'il y a à faire !" Euh voilà : le chèque contre le diplôme, quoi. C'est...leur démarche elle est là. Les autres, ils ont déposé le chèque mais ils sont là pour prendre, pour emmagasiner quoi. Et je préfère des gens qui ont faim comme ça!*  
*- Plus que ceux qui ont la stratégie de faire ce qu'il faut pour euh pour passer ? C'est ça en fait, ils font le minimum syndical pour que ça passe? Pourquoi ces profils-là qui qui savent....et ça dénote quand même une propension à l'anticipation et une gestion de ses efforts, pourquoi ces profils-là ne seraient-ils pas aussi intéressants?*  
*- Bah, dans le sens calculateur oui... Moi ce que je demande à un moment donné, c'est euh des expériences qu'ils vivent, euh si dans une formation, ils se contentent du minimum, ils vont forcément passer à côté de certaines choses.<sup>86</sup> »*

84 Responsable pédagogique, BPJEPS Sports collectifs ,organisme associé à un organisme public.

85 Responsable pédagogique, BPJEPS AGFF, organisme public.

86 Ibidem.

Associé aux observations effectuées lors de sessions de cours en centre de formation, cette idée d'une passivité du stagiaire « *qui attend des recettes* » ou « attend que ça se passe » est à rapprocher de celle de l'élève scolaire et renvoie à une forme pédagogique magistrale disqualifiée dans l'espace de la formation professionnelle. L'envie, constitutive de l'esprit de sérieux d'un stagiaire de la formation professionnelle, apparaît dès lors comme une sorte de supplétif à un manque d'aptitudes scolaires, là où l'esprit de sérieux dans les formations scolaires ne peut remplacer ces aptitudes. Elle constitue tout au moins une forme légitime d'excellence dans une formation ne nécessitant aucun pré acquis scolaire.

## **b) L'humilité face au formateurs**

Les formations recrutent un public de formation professionnelle continue : en partie expérimenté, en reconversion ou dans le métier, titulaire d'un titre inférieur à celui préparé, un certificat de qualification professionnel ou un brevet fédéral, voire sans titre aucun. Elles recrutent aussi un public, plus spécifique à ce domaine de formation, ayant une expérience bénévole préalable des tâches d'encadrement technico-pédagogique. De ce point de vue le jeu de la formation est en partie biaisé. Les responsables valorisent alors les candidats acceptant d'entrer dans le jeu de la formation, de remettre en question leurs représentations sur le métier, de se mettre en position d'apprenant et d'afficher une docilité à l'égard de l'institution et de ses personnels:

*« - Justement, avant de passer sur les formateurs, j'ai une autre question bête hein. Est-ce qu'il y a un modèle une image de candidat que vous êtes sûr de ne pas prendre? - Ah oui, (sans attendre) la grosse feignasse! Le mec qui sait tout, qui a tout vu, qui est capable de nous apprendre notre métier quoi. On le voit bien au niveau de l'oral où y'en a qui nous font carrément euh...D'abord de ceux qui estiment qu'ils payent alors qu'ils ont droit à tel type de formation. Puis qui estiment qu'ils savent tout, donc il faut qu'on leur donne [leur diplôme], voire [qui] ont un certain mépris par rapport à autrui. Alors soit en dénigrant tel ou tel type d'activité...parce qu'on leur demande aussi si ils ont une expérience par rapport à l'encadrement. Alors ils en ont eu une, et déjà d'emblée de toute façon les élèves étaient nuls ou les gens qu'ils avaient étaient nuls. Alors ça c'est rédhibitoire, [...] c'est des complexes de supériorité! Ils ont tout vu, ils connaissent tout, ils ont un mépris pour autrui qui est quand même dramatique<sup>87</sup> »*

*« Le mauvais candidat c'est celui qui est persuadé de tout savoir, qui se remet pas en question, qui a des certitudes quoi. Comme là, y'en a un qui l'a pas eu, qui m'a dit qu'il a été boulé...mais c'est jamais lui, quoi! C'est le gars qui se remet jamais en question.*

---

87 Responsable pédagogique, BPJEPS AAN, organisme public.

*[...] On lui dit, on explique, et il dit: "Je comprends pas, je me suis fait bouler!"...Je lui dis : "Écoute, le protocole a été respecté, est-ce que t'as répondu ? "Si si, si j'ai répondu, j'ai fait ça..." C'est insupportable ces gens-là. Le mec toute l'année, ça a été, il t'a rien demandé et puis tout à coup, après c'est les formateurs qui sont pas bons, toi t'es pas bon, on lui avait pas dit, il s'est fait floué par le mec, les évaluateurs sont mauvais. Après c'est celui qui a pas écouté...On leur dit, mais c'est celui qui se remet jamais en question, c'est jamais de sa faute, c'est le plus terrible ça, quoi que tu dises c'est pas lui! Donc à partir de ce moment-là, si il réussit c'est grâce à lui et si il rate, c'est pas de sa faute, forcément c'est forcément les autres quoi.<sup>88</sup> »*

Ces deux extraits synthétisent assez bien la figure repoussoir véhiculée par les responsables, que l'on retrouve dans les jurys de sélection et chez les formateurs. Elle n'est pas spécifique à l'espace de la formation professionnelle ou au métier de l'encadrement physique et sportif. Ugo Palheta a mis en évidence cette capacité à se remettre en question, à s'adapter, comme un pilier de « *l'identité compagnonnique*<sup>89</sup> ». Jérôme Camus a aussi montré que « *l'ouverture* » et la remise en question sont constitutives du faisceau de valeurs dans le milieu de l'animation socioculturelle<sup>90</sup>.

Cette qualité est ici fortement associée au rôle social que se donnent les formateurs et à la relation qu'ils envisagent avec des stagiaires censés connaître le milieu professionnel. On a vu que le modèle magistral était grandement disqualifié par les responsables, qui lui opposent une transaction plus interactive s'appuyant sur les représentations des stagiaires. « Partir des représentation des stagiaires », « s'appuyer sur ce qu'ils connaissent » sont des consignes récurrentes données par les deux responsables pédagogiques des formations dans lesquelles on a pu intervenir. Les responsables affichent en outre souvent leur propre ouverture et l'enrichissement que procure le contact avec des stagiaires expérimentés sur la forme d'un déni des hiérarchies formelles:

*« Tout stagiaire c'est mon alter-égo. Je viens leur apprendre des choses mais eux, ils vont m'apprendre d'autre chose hein! Même, même des jeunots de vingt ans, ils vont m'apprendre des choses. Voilà, c'est dans ce sens que c'est enrichissant la formation : parce que chaque année, tu te prends ta bâche, t'as toujours des trucs que t'apprends, c'est génial!<sup>91</sup> »*

*« - Et le fait d'avoir un public de professionnels ça ne gêne pas?  
- Non, ça ne me pose pas de problèmes. Déjà, j'apprends tous les jours pour moi, et tu sais je...si il y a une méthode pour sortir un champion, quelque chose d'universel on l'appliquerait déjà! Et il y a des choses que je ferais différemment, que je cogite encore et je pèse les patates et je me dis: là, c'est efficace! C'est des questions qu'il faut se*

88 Responsable pédagogique, DEJEPS tennis, organisme fédéral.

89 PALHETA Ugo (2010), *op. cit.*

90 CAMUS Jérôme (2003), « Animation, animateurs et âge social », communication, « *Premières rencontres Jeunes et Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée* », Marseille, octobre 2003.

91 Responsable pédagogique, BPJEPS AGFF, organisme public.

*poser tout le temps. [Les bons stagiaires] en profitent pour faire le lien ils se disent: "Ah oui alors finalement, c'est ça!" Ils ont des clichés de ce qu'ils ont fait à une certaine époque, de ce qu'ils ont demandé, et les compétences pour moi, elles s'améliorent. Par contre celui qui me dit: "Voilà dans tel centre de formation, on a jugé leur [travail], ça passait! Pourquoi ça passe pas ici?". C'est complètement faux quoi!<sup>92</sup> »*

Disposés à se remettre en question au sein de leur pratiques pédagogiques et ayant effectivement eu à le faire ou tout au moins à reconfigurer leur rapport à la profession pour nombre d'entre eux issus du métier, les responsables pédagogiques attendent de leur stagiaire des qualités analogues.

La figure du candidat idéal comprend ainsi un ensemble de qualités plus ou moins objectivables sous forme de propriétés, agissant comme le signe de prédispositions particulières au métier ou à la formation. Qu'il s'agisse de l'investissement dans la pratique ou l'encadrement sportif, ou d'une propension à la curiosité et à la remise en question de soi, les responsables mobilisent des catégories d'entendement qu'on qualifiera de « professionnalistes », valorisant un candidat manifestant de l'appétence pour la formation. On comprend dès lors que l'attestation de niveau sportif, instituée par le ministère et constituant la seule forme d'obstacle à l'entrée en formation, soit tellement critiquée tant elle peinerait à détecter à elle seule les candidats. On comprend d'autant plus la constitution de tests de sélection par les organismes. Toutefois, la délégation donnée aux responsables de construire les normes à travers lesquelles ils entendent recruter leurs promotions de stagiaires, ne s'est pas traduite par l'éclosion d'une multitude de critères propres à chaque formation. Les contraintes structurelles, l'inscription dans le cadre de la formation professionnelle et des certifications professionnelles au premier chef, mais aussi l'héritage culturel du brevet d'État d'éducateur sportif, qui usaient de ces catégories dans les tests de sélection à la partie spécifique, auront contribué à formater les représentations du candidat idéal dans une acception assez homogène. En cela, le secteur des métiers de l'encadrement physique sportif s'inscrit pleinement dans le cadre dressé par les orientations générales des politiques publiques sur la formation professionnelle tout au long de la vie. Elles en sont en outre un analyseur pertinent pour en montrer les effets sur la particularisation de la formation. L'analyse de la mise en œuvre des tests de sélection par les organismes montrera en effet la fragilité du constat d'homogénéité des conditions de recrutement des stagiaires aux diplômes d'État délivrés par le ministère

---

92 Responsable pédagogique, DEJEPS tennis, organisme fédéral sportif.

chargé des sports.

## **2. Un ajustement des recrutements aux intérêts des organismes**

Après avoir dégagé les normes générales de l'excellence du candidat aux formations aux diplômes professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport, on s'intéressera aux moyens par lesquels les responsables entendent détecter ces profils. Si les discours font ressortir une image homogène du candidat idéal, il convient d'éprouver la mesure de cette homogénéité dans le processus même de la sélection. On a pu voir que la circonscription du monopole du ministère à l'exigence d'un niveau sportif minimal s'était traduite par l'éclosion d'une pluralité de procédures constituant autant de terrains d'analyse de l'homogénéité des recrutements. Dans le dispositif des brevets d'État, l'homogénéité des recrutements était certes assurée par la relative cohérence des procès de recrutement entre les spécialités de diplôme mais elle l'était surtout par la stricte similitude des épreuves réglementée par arrêté pour chacune d'elle. Ainsi lors des sélections aux formations en contrôle continu du brevet d'État, l'épreuve d'entretien oral entendait évaluer la « motivation », les « connaissances de la pratique » afin de détecter les prédispositions particulières chez les candidats dans chaque option. Loin d'être uniforme dans son organisation, l'entretien de sélection était ajusté aux options de la formation: ainsi, le prétendant au brevet d'État d'entraîneur de volleyball, dont la majorité des emplois s'exerce dans le secteur fédéral, était interrogé sur ses « connaissances de la pratique en milieu associatif ».

La sélection des candidats est ainsi assujettie à des procédures diversifiées visant à détecter des « prédispositions ». Pour les jurys il s'agit de collecter un ensemble d'informations factuelles, comme une performance sportive, une qualité de réflexion à l'écrit, des informations sur le parcours susceptibles de distinguer les meilleurs profils, autant de critères dont la définition varie en fonction des spécialités ou des organismes. Celles-ci sont objectivées par des grilles d'évaluation permettant de rendre des comptes aux candidats ou aux partenaires institutionnels tels que la direction régionale en charge des sports ou les prescripteurs de formation envoyant des candidats. Pour autant, cette première évaluation, dont une partie est disponible au travers des éléments du dossier d'inscription (lettre de motivation, CV et autres bulletins scolaires) et donne des informations sur les savoirs et les savoir-faire jugés indispensables, se double d'une

sélection des candidats en fonction de traits plus implicites identifiant une « personnalité ». Il s'agira d'interroger ici, en premier lieu, l'enjeu de cette particularisation des *procès*, puis les conditions de possibilité de cette particularisation.

On s'appuiera sur une enquête en observation réalisée au cours de neuf tests de sélection dans cinq organismes différents et sept spécialités. L'épreuve d'entretien en face à face servira d'analyseur privilégié de détection en acte de ces prédispositions. . Présent dans 14 sélections sur 17 et organisé de manière homogène, l'entretien permet de situer les similitudes, sorte de culture commune de la sélection, et les différences entre les formations.

L'enjeu sera ici de montrer que la délégation du recrutement des stagiaires aux organismes aura eu pour effet de créer une fermeture du recrutement à l'échelle de sous-secteurs d'activités. Bien que l'on puisse observer un cadre commun dans le *modus operandi* de la détection du candidat idéal consistant à vérifier l'ajustement du candidat au métier et à la formation, la subjectivité des formes d'évaluation retenues, dans l'entretien oral notamment, tend à le particulariser. Ainsi, qu'il s'agisse du milieu professionnel ou des valeurs associées au métier, les attentes des organismes couvrent rarement l'ensemble des situations de travail et d'emploi indiquées dans le référentiel. Cette situation est une des conséquences directe de la délégation faite aux organismes d'organiser les épreuves de sélection et de recruter les jurys chargés d'évaluer les candidats. Ces derniers, sans formation particulière leur permettant d'appréhender le métier dans son ensemble, mettent en jeu des ressources liées à leur trajectoire individuelle durant les épreuves.

## **2.1 Des épreuves pour détecter des prédispositions**

L'objectif des tests est de recruter les candidats, en fonction de catégories d'entendement professionnalistes définissant l'excellence du candidat au regard de ses chances d'accéder au marché du travail, mais aussi d'une docilité à l'égard de la formation. Contrairement aux filières non sélectives scolaires ou universitaires, requérant pour leur accès la possession d'un droit d'entrée défini par la validation d'un niveau scolaire formalisé ou non par l'obtention d'un diplôme, la construction des promotions de stagiaires dans les formations aux diplômes professionnels s'appuie plus finement sur une estimation de la valeur de l'individu. De fait, si les premières font de



la sélection une « machine simple », bureaucratisée, évaluant la performance de l'individu sans prendre en compte l'individu, on montrera ici que les secondes sont le support d'une « machine cognitive » visant à détecter des prédispositions chez les candidats.

### 2.1.1 Des prédispositions au métier

Les épreuves de sélection ont pour fonction de détecter des candidats prédisposés au métier de par leur connaissance et leur implication, dans le secteur d'emploi auquel le diplôme préparé les destine. Après avoir montré le rôle des épreuves physiques dans la détection *in situ* d'un ethos sportif, on s'intéressera à celui que jouent les épreuves écrites et les entretiens oraux dans la détection de candidats investis « *corps et âmes* » dans le milieu.

#### a) Épreuves physiques

Les épreuves physiques se présentent comme des palliatifs aux manques décelés dans les épreuves des TEP. Alors que ces dernières ont pour finalité objective de « *vérifier les capacités du candidat à suivre le cursus de formation* », les épreuves des tests de sélection poursuivent d'autres objectifs que la situation de pratiquant serait en capacité de faire ressortir. La fonction manifeste est de sélectionner une expertise de pratiquant mais aussi de vérifier l'appartenance du candidat à une culture particulière. L'épreuve pratique de tennis se distingue en cela des TEP par l'exigence à manifester un répertoire de techniques plus complet significatif d'une hexis acquise de manière orthodoxe. Il s'agit de « *vérifier l'acquisition de tous les coups du tennis: le jeu de jambe, coup droit, revers, volée, smash, service* » signes que le candidat « *possède une maîtrise technique suffisante pour enseigner le tennis à tous publics*<sup>93</sup> », comme le montre cette note de terrain:

L'épreuve de démonstration du DEJEPS tennis se déroule sur trois terrains de tennis sur chacun desquels officie un jury composé de deux personnes brevetés d'État et moniteurs de tennis de profession, et deux candidats. L'épreuve se compose d'un échauffement d'une dizaine de minutes durant lequel les candidats effectuent des échanges sans intervention du jury puis de quatre phases durant lesquelles le jury situé au bord du terrain va guider le jeu des candidats: La première phase de l'épreuve

---

93 Document de présentation des épreuves, DEJEPS tennis, organisme fédéral sportif.

concerne les « *coups simples* » (coups droits et revers), la seconde les « *effets de balles* », la troisième « *les volées et les smashes* » et la dernière « *les services* ». Ces quatre phases balayent de façon exhaustive le répertoire technique du tennis. Les candidats sont invités à jouer en coopération durant la majeure partie de l'épreuve, les cinq dernières minutes consistant en un jeu en opposition. Durant ces phases de l'épreuve les jurys orientent le jeu par des consignes techniques à chaque phase et régulent : les rôles de chaque joueur (serveur, receveur, volleyeur): « *coup droit sur coup droit* », des consignes de placement: « *plus axial* », « *plus décentré* » (à propos de l'espace de l'échange), « *se replacer à 80 centimètres du T* » (désignant une zone du terrain) ; le déroulement du jeu : « *trois échanges et au troisième on gagne le point* » ou font des remarques sur la qualité de la performance. Pendant le jeu, un des jurys lancera ainsi aux candidats: « *Et [faites] des smashes de compètes, on n'est pas à l'école de tennis* » avant de rire. Ces consignes sont ponctuées (entre les phases mais aussi lors d'une phase, en interrompant le candidat) par des questions plus théoriques. Dans la phase concernant les montées au filet un des jurys interroge le candidat actif sur les smashes sur les différents types de smashes existant, sur les différentes sortes de montées au filet. Le jury aménage même les situations pour un candidat blessé à la jambe incapable d'effectuer les montées au filet. Le jury lui pose des questions sur ses qualités d'appuis.

Ces questions ou consignes faisant appel à un répertoire de techniques du corps spécifiques au tennis sont évaluées au travers d'une grille utilisée par chaque jury. La prestation du candidat est estimée en fonction d'une part de sa « *forme et de son rythme* » (note sur 13 points), d'autre part de « *la vitesse, de la précision, de la cadence et du contrôle* » (7 points) dont il fait preuve. Les jurys assis sur une chaise au bord du terrain regardent et commentent ainsi le jeu de chaque candidat: « *Il a une prise fermée* » dira l'un d'eux à propos du revers, « *en chope, il saucissonne* » (il tourne trop le poignet) à propos des effets auxquels s'essaye l'un d'eux, ou : « *ça part pas de l'épaule* », à propos du service. Cette évaluation technique s'accompagne de consignes utilisant un lexique particulier que les candidats sont censés connaître et qui ne se réfère pas directement au répertoire technique: « *Vous faites briller* » ou « *vous jouez propre* » lancera un jury aux candidats plusieurs fois, signifiant qu'ils ne doivent pas envoyer la balle dans les pieds du partenaire. Elle leur dit aussi de jouer « *plus démonstratif* » (de s'engager dans le jeu). A propos d'un des candidats questionnés lors de la phase concernant les volées et les smashes lors des différentes sortes de montées au filet, ce dernier peine à répondre, bredouille, mime devant la table du jury des façons de se déplacer et donne une réponse approximative. Un des jurys lui demande « *les termes justes?* » et finira par les lui souffler (« *en pas tango, ouverte, sautée...* »), permettant au candidat d'expliquer ce qu'ils signifient. Une fois le candidat de retour sur le terrain, le jury ayant posé la question dira d'un air désolé: « *Il connaît pas les montées de balles, il les fait mais les nomme pas.* » Ce à quoi l'autre répondra: « *Ça veut passer un examen et ils connaissent pas ça!* »<sup>94</sup>

Cet exemple montre comment les épreuves techniques pratiques proposées lors des tests sélectionnent l'appartenance à une culture, la possession d'un ethos particulier, autant qu'une expertise technique de pratiquant. Il s'agit pour les responsables de veiller à écarter les candidats ayant acquis leurs compétences techniques de façon clandestine.

Ce type de discours concerne essentiellement les spécialités disposant d'une offre compétitive, de type loisirs (marchandes ou non), ponctuelles et sans obligation d'engagement dans le temps, à l'opposé du mode d'engagement dans le milieu fédéral

94 Note de terrain, épreuves de sélection, DEJEPS tennis, organisme fédéral sportif.

compétitif. Ainsi, bien que les épreuves visent globalement pour toutes les spécialités à dissiper tout soupçon de dilettantisme, ce sont les spécialités telles que le tennis, le sport automobile, les activités motonautiques ou les activités de la force et de la forme qui revendiquent cet enjeu. Les propos ci-dessous sont respectivement tenus pour ces trois dernières spécialités:

*« -Ça nous protège. C'est-à-dire que du coup, on est sûr que même si c'est que 10/20, c'est très moyen, euh mais en fait [...] on est assuré que c'est quelqu'un qui a déjà un pied dans la profession. C'est à dire qu'on prend pas quelqu'un qui a été faire deux heures de kart ou qui a été faire six tours en Ferrari qui se dit : "Putain c'est un super métier ça, allez (rires) je vais faire ce métier !" [...] »*

*-Et une personne qui ne validerait pas l'épreuve pédagogique, c'est qu'elle aurait fait quoi, ou qu'elle n'aurait pas fait quoi ?*

*-Beh c'est surtout quelqu'un qui ne saurait pas...Bah déjà, l'élocution verbale : qui ne saurait pas du tout, ça arrive, s'exprimer correctement face au groupe, qui n'aurait pas du tout de notion de progression, donc à un moment. Et puis qui serait complètement déconnecté de la gestion de la sécurité, ce qui veut dire que il a jamais été encadrant et même assistant. À la limite si on récupère un profil assistant-moniteur, en général justement assistant, c'est lui qui va mettre en place les repères de sécurité sur un circuit. Donc nous on regarde surtout ça et si un moment donné y'a pas ça on se dit : il a jamais mis les pieds sur un circuit, même pas en tant que assistant-moniteur c'est clair quoi! Et là du coup on part sur une formation initiale, et pour l'instant c'est pas, en tout cas nous, c'est pas ce qu'on souhaitait, parce qu'on voulait d'abord privilégier de régulariser les gens en activité depuis plus de vingt ans !<sup>95</sup> »*

*« -C'est un peu une manière de voir où ils en sont par rapport à la pratique?*

*-Voilà, et donc si ils savent [la technique], c'est pas juste qu'ils ont vu des jets sur la plage et ils se sont dit: "Je vais devenir moniteur comme ça je suis sur une plage au soleil, je bronze en maillot de bain et puis je fais du jet! C'est pour vérifier ça un petit peu...parce qu'on peut avoir ce type de profil en fait"<sup>96</sup> »*

*« [Les épreuves physiques en TEP sont] des choses qui normalement pour des gens qui s'orientent vers ces métiers-là, cette filière-là, euh euh c'est c'est c'est une convention c'est...Voilà c'est quelque chose comment dire, comment on dit ça, c'est commun, c'est banal.<sup>97</sup> »*

## **b) Épreuves écrites**

Les épreuves écrites ont aussi cette fonction de détecter chez le candidat la possession de connaissances relatives au milieu culturel, à un patrimoine institutionnel, à la technique, ou aux valeurs véhiculées par le métier.

Les prédispositions au métier se détectent en premier lieu par la possession d'un patrimoine collectif censé figurer une « culture générale ». Repérées dans deux

95 Responsable pédagogique, BPJEPS SA, organisme fédéral sportif.

96 Responsable pédagogique, BPJEPS AN, organisme marchand.

97 Responsable pédagogique, BPJEPS AGFF, organisme public.

formations s'appuyant sur un questionnaire, elles visent les candidats « les plus chevronnés », ayant une connaissance des institutions et des figures notoires de la discipline. Cette fonction est l'apanage de formations liées à un milieu très institutionnalisé tel que celui des fédérations sportives de compétition:

*« La deuxième partie c'est un QCM sur les connaissances générales du milieu équestre: Comment s'appelle le président de la Fédé? Que signifie "CSO"? Qu'est-ce que l'ENE? Un CTR? Pour voir où ils en sont par rapport au monde de l'équitation et le monde du sport en général. On cherche à voir l'ouverture d'esprit, celui qui est resté dans son truc, dans son club, dans sa petite assoc', dans son petit établissement pro sans savoir qu'il y a une fédé, d'autres sports, qu'aux jeux mondiaux y'a tant de disciplines, celui-là pour le faire évoluer on a plus de mal<sup>98</sup>. »*

La seconde fonction des épreuves écrites est d'évaluer un niveau de connaissances techniques, mais aussi et surtout de déceler le regard que le candidat porte sur le métier. Si la première concerne une des formations et s'appuie sur un questionnaire à réponse simple (« qu'est-ce que l'abréviation VNM », « qu'est ce que le rôle de la turbine », « quels sont les différents types de moteurs que l'on utilise en nautisme »), la seconde est produite dans des épreuves de composition. Les trois exemples de sujets suivants sont issus des spécialités APT, AGFF et sport collectifs :

Sujet 1 : Comment concevez-vous votre rôle d'éducateur spécialisé dans les Activités Physiques pour Tous ? (Pour répondre à cette question, pensez à donner votre définition des APT, à préciser votre action et à illustrer vos propos d'un exemple.) <sup>99</sup>

Sujet 2 : La notion de coaching est beaucoup utilisée. Quelle définition en donneriez-vous et comment l'appliquez-vous aux activités de fitness?<sup>100</sup>

Sujet 3 : À partir des évolutions constatées des sports collectifs ces dernières années, vous ferez apparaître les besoins exprimés par les pratiquants.<sup>101</sup> »

La dernière fonction des épreuves écrites est de mettre en évidence l'adhésion ou tout au moins la connaissance d'une éthique du métier. Les sujets enjoignent le candidat à donner son « avis » et peuvent porter sur des finalités particulières de l'activité ou des pratiques faisant référence à certaines valeurs. Les exemples suivants sont issus des spécialités APT, sports collectifs et AGFF :

*« [Le candidat compose] pendant deux heures sur un texte support sur l'éducation populaire, souvent issu des textes des CEMÉA. Ça permet de voir si ils ont une*

---

98 Responsable pédagogique, BPJEPS AE ,organisme associé à un organisme public.

99 Responsable pédagogique, BPJEPS APT ,organisme public.

100 Responsable pédagogique, BPJEPS AGFF, organisme marchand.

101 Responsable pédagogique, BPJEPS sports collectifs, organisme marchand.

*connaissance sur l'éducation populaire, [s'ils font] la différence entre animation volontaire et animation professionnelle.<sup>102</sup> »*

*« [Le sujet c'est] une phrase qui a à voir avec le sport, l'animation ou l'animation sportive en général et la question c'est: qu'en pensez-vous<sup>103</sup>? »*

*« Quelles valeurs pensez-vous transmettre au travers de vos enseignements?<sup>104</sup> »*

### **c) Entretien oral et connaissance du métier**

L'épreuve d'entretien oral enfin, comprend dans tous les cas (16/16) une thématique sur le projet professionnel et les représentations du métier. Le premier point est relatif au poste auquel se destine le candidat: *« Qu'est ce que tu t'imagines faire dans le métier », « Est-ce qu'il savent pourquoi ils viennent », « Pourquoi ça l'intéresse d'être éducateur sportif »*. Le second a trait à une connaissance plus générale du métier: *« Une représentation [du métier] », voire une « réflexion sur le métier d'éducateur (valeurs, engagement...) »*. L'importance de la question relative au métier a pour but de vérifier que le candidat n'a pas une représentation désajustée ou idéalisée de métiers qui, vécus sur le mode bénévole de façon très ponctuelle ou en tant que pratiquants, suscitent parfois des images trompeuses:

*« [Il s'agit de saisir] leur motivation, c'est-à-dire, voilà : "Tu connais bien le métier ?"... S'ils nous disent: "J'aime le sport", bah oui mais les soixante candidats qui sont avant toi, ils aiment le sport aussi ! "Et qu'est-ce que tu vas en faire de ce métier ? Comment tu te projettes ? Quelles sont tes expériences ? Et pourquoi t'aimes encadrer ? Quelles sont tes recherches ?" "Bah c'est la compétition, je veux emmener mes équipes en national". Bah non, c'est pas ça...<sup>105</sup> »*

*« L'oral est basé sur deux temps : premier temps, le projet professionnel de l'individu. C'est à dire euh, pourquoi il est là. La représentation qu'il en a [...] Parce que c'est un métier très particulier, hein! La natation c'est l'été sur la plage, donc quelle représentation ils en ont?<sup>106</sup> »*

Les épreuves des tests ont donc cette fonction de détecter chez le candidat une connaissance du milieu et du métier. Là où la procédure construite par les agents du ministère se polarisait avant tout sur la première, les tests physiques et théoriques mis

---

102 Responsable pédagogique, BPJEPS APT, organisme d'éducation populaire.

103 Responsable pédagogique, BPJEPS sports collectifs, organisme associé à un organisme public.

104 Responsable pédagogique, BPJEPS AGFF, organisme marchand.

105 Responsable pédagogique, BPJEPS APT, organisme marchand.

106 Responsable pédagogique, BPJEPS AAN, organisme public.

en œuvre par les organismes de formation valorisent avant tout les tâches du métier ainsi que l'éthique à laquelle elles sont associées. L'enjeu étant de détecter des prédispositions du candidat à l'exercice du métier. Les épreuves de sélection ont aussi pour fonction de détecter les formes d'ajustement et de docilité à l'égard de la formation;

### 2.1.2 De la docilité : détecter les bons stagiaires

#### a) Les épreuves physiques

La fonction manifeste des épreuves physiques est de séparer, mieux que ne le font les seuls TEP, les candidats possédant un niveau d'orthodoxie technique de ceux ayant peu de pratique ou une pratique hétérodoxe, apprise en dehors des circuits conventionnels de pratique. Le recours à des répertoires de techniques plus complets et les références explicites aux institutions de référence sont censés opérer ce tri:

*« -Une fois qu'ils ont passé cette première vague [des TEP], moi je rajoute un 200m quatre nages en moins de 4mn.*

*-Alors que l'autre c'est un 800...*

*-Et nage libre ! Je peux la faire en brasse! Le 200m quatre nages c'est papillon, dos, brasse, crawl suivant les codes de la Fédération française de natation, notamment au niveau de la compétition avec les virages. Et puis ben, tout ce qui peut être disqualificatif.*

*-Les dissymétries?*

*-Voilà des choses comme ça, ça c'est ce que je rajoute au niveau pratique.<sup>107</sup> »*

Pour les responsables pédagogiques, il s'agit de s'assurer que le niveau technique des candidats ne posera pas problème pendant une formation qui n'est pas destinée à renforcer le niveau de pratiquant et qui les sollicite en tant que pratiquant. L'enjeu des épreuves dans lesquelles le candidat se retrouve en situation d'encadrant est donc, sous couvert de pratique pédagogique, d'évaluer une expertise technique. C'est ce que confirme ce responsable pédagogique d'un BPJEPS en « sports automobiles » revenant sur la nécessité de rajouter un test pratique aux TEP:

*- Et ils réussissaient les TEP ?*

*-Ouais, ils avaient les TEP à faire aussi. Mais comment ils font, c'est pas dur!*

---

107 Responsable pédagogique, BPJEPS AAN, organisme public. L'exemple donné par l'enquêteur à propos des dissymétries se réfère à la technique de la nage en brasse, dont les mouvements de bras et de jambes doivent être effectués de manière symétriques sous peine de disqualification lors des compétitions.

*Quelqu'un qui est à peu près doué, vous allez faire un stage de deux jours [et ça suffit]. C'est pour ça que nous, on a tenu à mettre en place l'épreuve péda pour faire barrage dans un premier temps. Quelqu'un qui est relativement doué, en deux jours de stage intensif, globalement, sur les TEP du BP il passe.*

*-Et dans la pédagogie qu'il va développer, est-ce qu'il faut qu'il emploie différents types de consignes? Est-ce que vous êtes regardants à ça même avant la formation?*

*-Pas avant, non... Là-dessus, non. Ça on part du principe [qu'ils l'apprennent] pendant la formation. Ce qu'on ne souhaite pas pendant la formation c'est aborder la technique pure. C'est à dire qu'on n'est pas là pour entraîner des gens sur le plan technique, parce que, ben, on n'a pas le temps pour ça [...]. Donc il vaut mieux que la personne arrive avec son bagage technique. Et après la formation pédagogique on la met en place tout au long de l'année.<sup>108</sup> »*

En plus d'évaluer un niveau sportif, une fonction plus ou moins latente de l'épreuve physique consiste à être un révélateur de qualités morales, recherchées par les responsables et visant à éprouver, pour paraphraser Bourdieu à propos de la sélection scolaire, leurs dispositions à l'égard de la formation, c'est-à-dire leur docilité, au moins autant que leurs aptitudes sportives<sup>109</sup>. A ce titre elles jouent donc un rôle d'évaluation de prédispositions à être un bon stagiaire en formation BPJEPS. Il s'agit en premier lieu d'estimer la « volonté » du candidat, sa « persévérance », sa capacité à « se surpasser », qui sont autant de signes de sa bonne volonté à intégrer la formation. Cette fonction est assignée plus particulièrement aux épreuves qui ne se déroulent pas dans le cadre d'une évaluation technique. C'est le cas des « tests navette » d'endurance:

*« Y'a également l'épreuve euh, d'endurance où je leur demande non pas de s'arrêter au palier "sept" mais d'aller jusqu'au bout. Et là rapidement, j'ai peu de gens qui vont au palier "quinze". C't'année j'en ai pas eu, donc j'ai pas des gens qui sont jusqu'au-boutistes c't'année, j'le sais...Euh, qui vont se transcender! J'aurais forcément des gens qui vont calculer, stratégiques, forts pour voir ce qu'il y a à fournir comme effort suffisant pour répondre à l'exigence de ce diplôme. Je suis là-dedans, c't'année, je le sais. Si j'avais eu des têtes brûlées qui auraient fait le palier quinze, j'dis: celui-là, il va pas s'poser pas de question!<sup>110</sup> »*

Les dispositions acquises dans la pratique sportive et qui agissent alors comme capital, sont ici reconverties dans la pratique de stagiaire de la formation. Cette croyance, exposée là dans le cas des activités de la forme et de la force et objectivée dans une performance au test, peut s'actualiser différemment dans d'autres spécialités. C'est en effet une des fonctions des épreuves situées hors du cadre de la spécialité

---

108 Responsable pédagogique, BPJEPS SA, organisme fédéral sportif.

109 Il s'agissait alors d'observer l'opération de sélection des élèves « en fonction de leurs dispositions à l'égard de l'école, c'est-à-dire de leur docilité, au moins autant qu'en fonction de leurs aptitudes scolaires ». Voir BOURDIEU Pierre (1989), *op. cit.*

110 Responsable pédagogique, BPJEPS AGFF, organisme public.

sportive, que de tester les capacités du candidat à s'adapter aux exigences de l'institution. De cette façon, et alors même que les conditions de réalisation du test s'avèrent déplorables (espace glissant, équipement des candidats), un responsable en activités équestres le justifie comme une manière de tester ce type de dispositions morales:

*« Après on fait des tests sportifs. Parce que nos cadors équestres, des fois, ils arrivent pas à courir cent mètres sans appeler leur mère! Donc y'a un prof de sport du CREPS qui vient et c'est un test Léger-Boucher...spectaculaire à voir! Parce qu'avant qu'ils aient trouvé des baskets et un short y'a du boulot à faire...et avant qu'ils se mettent en short...y'a encore plus de boulot! Y'a pas plus pudique qu'un cavalier, surtout avec des vestiaires collectifs! Parce que se mettre le cul à l'air devant les autres...c'est pas possible!...c'est vécu ça! Y'a pas plus pudique...c'est très individuel l'équitation, non? Moi j'aurais bien aimé que ce soit plus collectif mais bon.<sup>111</sup> »*

Sous le ton de la plaisanterie, la préparation à l'épreuve ainsi que l'épreuve elle-même, manifestent selon le responsable pédagogique le lot de concessions et de démarches censées présager de l'envie du stagiaire à investir la formation.

Ces dispositions typiques des attentes des stagiaires de la formation professionnelle, motivées par une formation signifiante pour eux, se doublent de dispositions au travail en groupe ou, tout du moins à une formation en groupe. Dans le cas de la formation en activités équestres évoquée plus haut, leur mise en évidence est associée à des vertus de « solidarité » et « d'entraide » que le stagiaire déploiera avec les autres stagiaires. C'est une des fonctions de l'épreuve de VTT dans la formation en « activités équestres »:

*« - On a aussi une épreuve de VTT...mais VTT, VTT! Un vrai chemin de VTT!  
-Quel est l'objectif?  
- La volonté: voir celui qui arrête à la première bosse...euh, l'entraînement physique, enfin en parallèle de l'autre (le test navette), l'entraide...Ça fait déjà pas mal quand on a fait ça! Parce que y'en a qui ont déjà du mal à trouver un VTT! Parce que y'a toujours un malin qui arrive, qu'a pas de VTT, c'est la première épreuve! Et puis si la chaîne saute, on a deux choix: tout le monde se casse et y'a un malheureux qui m'appelle en me disant qu'il est perdu dans un champ que je connais pas, moi, donc il est pas emmerdé! Ou un autre qui s'arrête et qui l'aide, et ça c'est important pour moi, justement pour voir jusqu'où est l'individualisme dans notre truc<sup>112</sup>. »*

La recherche de dispositions morales à l'égard des autres, une certaine empathie, est une autre vertu recherchée par les responsables. Dans le cas présenté, le « manque

---

111 Responsable pédagogique, BPJEPS AE, organisme associé à l'organisme public.

112 *Ibidem*.



de cohésion du groupe » et le fait que « certains sont très individuels<sup>113</sup> », expressions utilisées dans le compte-rendu de l'épreuve précitée par la personne en charge de l'évaluer, sont associés à des dispositions au travail en groupe durant la formation. Ce responsable dans la spécialité activités gymniques de la forme et de la force le voit même comme une condition *sine qua non* du bon fonctionnement du groupe :

*« Euh, alors certains peuvent taxer ça de d'expérience comment euh euh. maso euh mais euh d'autres vont dire ouais, c'est l'armée machin, mais bon ça n'empêche que pour avoir fait euh, avoir étudié un petit peu des expériences notamment à l'armée dans les commandos, où vous aviez des personnalités que vous ne pouvez pas mettre ensemble trop longtemps parce que de toute façon, bon entre eux ils allaient se dévorer. C'étaient des fortes personnalités qui étaient dans un contexte, avec un enjeu, un but, un objectif et ils étaient très efficaces. Et moi c'est ce que je cherchais. C'est-à-dire que dans un effort qu'on va maintenir sur neuf mois, nous, jusqu'à la délivrance du diplôme, où on les aura bien formés, quand ces gens-là vont devoir communier bon gré mal gré notamment au travers des événements à préparer ensemble, où on voit rapidement qui est le boulet, qui est le leader, et que le leader rame pour les deux autres et on voit...mais ils clashent entre eux! Voilà on est sur du réel, on est sur des situations professionnelles parce que je leur demande, de faire un réel effort. Je vois un petit peu, ce que ça donne au niveau caractère.<sup>114</sup> »*

Qu'il s'agisse de dispositions au travail et à l'engagement ou bien de dispositions sociales relatives à la vie en collectivité, les épreuves physiques ont donc cette fonction spécifique, dans l'opération de sélection des stagiaires au BPJEPS, de mobiliser des « catégories de divination<sup>115</sup> » particulières. A la manière des épreuves sous forme d'entretien oral étudiées plus loin, il s'agit de dégager les traits d'une personnalité ajustés aux attentes des responsables. Ainsi, et il faut y voir une des spécificités du recrutement dans l'espace de la formation professionnelle des formations aux métiers de l'encadrement sportif, l'exercice sportif joue ici le rôle de révélateur égalant voire supplantant le face-à-face déclaratif. Dans le cas particulier d'une des formations, le responsable y voit même la seule forme de détection valable:

*« Je mets une épreuve euh physique dans les deux [mentions], aussi bien en mention B, la mention C, qui est très difficile et qui amène les gens euh, dans leurs retranchements, dans leurs limites. Et en réalité c'est bien plus révélateur des personnalités qu'un entretien oral ou si j'ai affaire à un excellent comédien, un très bon jeu de théâtre euh, qui mettra tout le monde dans le vent et qui de toute façon, ne donnera pas la réaction qu'il aura dans le groupe. Euh, donc je vais pas dire que j'ai arrêté de perdre du temps, mais j'ai arrêté cet exercice de style qui est l'entretien oral, et euh les gens j'les vois à l'effort, qu'est-ce qu'ils donnent sur plusieurs mois et euh*

---

113 Note de terrain, épreuves de sélection, BPJEPS AE, organisme associé à l'organisme public.

114 Responsable pédagogique, BPJEPS AGFF, organisme public.

115 DARMON Muriel (2012), *op. cit.*

*j'me trompe pas.<sup>116</sup> »*

Ce sont donc des futurs stagiaires autant que des futurs travailleurs qui sont recrutés, les exigences vis à vis des premiers étant justifiées par les qualités attendues des seconds.

*« (À propos des candidats qui font le minimum) Moi ce que je demande à un moment donné, c'est euh des expériences qu'ils vivent, euh si dans une formation, ils se contentent du minimum, ils vont forcément passer à côté de certaines choses. Et quand ils vont se retrouver sur le marché du travail, ils seront sur le même format, là on aura affaire aux mêmes individus hein ? Et ils vont pas s'exhorter, ils vont pas se, se transcender pour aller chercher ou l'emploi ou...voilà. On aura à faire à des gens qui vont se contenter à aller frapper à des portes euh la pousser pour savoir si il y a une place de salarié. Il en faut donc y en aura toujours. Mais je vois bien que c'est pas des gens qui euh, changeront ou vont faire un autre métier voilà. Alors ils sont pas une majorité mais c'est intéressant d'avoir des éléments comme ça aussi.<sup>117</sup> »*

Les épreuves de sélection physiques se présentent donc autant comme évaluatrice d'un niveau d'excellence sportive que comme une opération de prédiction visant à repérer les meilleurs stagiaires au regard des critères d'excellence de la formation professionnelle. Bien que s'actualisant de façon particulière, en mettant en jeu le corps et selon la croyance collectivement admise par eux que « *le corps ne ment pas* », les épreuves physiques des tests de sélection au BPJEPS se conforment aux enjeux des opérations de sélection telles qu'analysées par Frédéric Gautier à propos des gardiens de la paix ou par Muriel Darmon pour les classes préparatoires. Cette spécificité de la mise en jeu du corps en fait pourtant un cas particulier dans la mesure où ce sont des catégories de divination particulières, étroitement liées aux caractéristiques des responsables et des jurys, disposés, comme le laisse supposer le rapport structurant qu'ils entretiennent avec la pratique sportive, à donner de l'importance au discours du corps et à sa vérité particulière.

Les prédispositions recherchées ne sont toutefois pas du seul ressort des épreuves physiques mais justifient aussi les épreuves écrites ainsi que les entretiens oraux organisés dans la plupart des organismes. Les épreuves écrites visent à repérer des dispositions à l'écriture et à l'expression écrite. Celles-ci concernent l'acquisition de l'orthographe et des règles de grammaire, d'une part, mais aussi l'utilisation de l'écriture comme support de formalisation d'une pensée. Ainsi, bien que les responsables se

---

116 Responsable pédagogique, BPJEPS AGFF, organisme public.

117 *Ibidem*.

défendent d'une discrimination de type scolaire, celle-ci est bien présente dans le recrutement.

## **b) Les épreuves écrites**

La fonction manifeste de vérification d'une acquisition suffisante de la forme écrite concerne treize formations sur les dix-sept étudiées. Ces données ayant été récoltées au cours d'entretiens réalisés auprès de responsables de formation, leur absence peut être autant la manifestation d'un impensé que d'un manque d'intérêt. Un rapide détour par les caractéristiques des formations correspondantes privilégie la seconde hypothèse, notamment dans le cas de la formation en sport automobile dont l'épreuve consiste en un questionnaire à réponse simple, S'agissant des trois autres formations, leur inscription au sein d'un même organisme ayant standardisé sa procédure de sélection, laisse à penser qu'il s'agit d'un biais dans la récolte des données, dans la mesure où elles figurent dans la procédure des autres formations.

Les épreuves écrites visent en premier lieu à évaluer l'acquisition des règles élémentaires de grammaire et l'orthographe des candidats. La vérification des « capacités d'écriture », du « niveau d'écrit », la détection de « problèmes d'illettrisme » ou de « dyslexie » sont régulièrement évoquées par les responsables pédagogiques. Aussitôt évoquée, la barrière de la possession de ce qui constitue une forme d'excellence scolaire (le rapport à l'écrit) est nuancée dans sa fonction de discrimination au profit d'une fonction pédagogique plus vertueuse. Il s'agirait alors pour les responsables pédagogiques de déceler les manques pour pouvoir envisager une aide individuelle ou la création de groupes de niveau au sein du groupe:

*« Y'a aussi le côté forme. Alors c'est pas cinquante-cinquante hein! Mais on regarde quand même les capacités d'écriture, d'expression écrite, parce que un éducateur c'est quand même bien qu'il sache écrire un petit peu. Et parce que si on détecte des soucis d'écriture, c'est pas rédhibitoire encore une fois, mais si il y a des soucis d'écriture on va pouvoir l'aider à avoir un travail dans ce domaine là. Ça peut être un peu embêtant. Mais nous on a des dyslexiques qui viennent, c'est pas pour ça qu'on les prend pas, au contraire! Et ça permet de cibler au moins<sup>118</sup> »*

*« C'est avant tout un métier euh, verbal, avec des vrais gens! Voilà le cœur du métier, il est là. Euh pour autant, euh, il faut pas non plus négliger une part "lecture" mais ça ne doit pas être sanctionnant pour lui. Donc lui (un stagiaire en difficulté), on lui avait permis de suivre, euh en renf...des cours de renforcement d'écriture, voilà. De la même*

---

118 Responsable pédagogique, BPJEPS APT, organisme public.

*façon, je fais un écrit pour détecter déjà ce type de problème<sup>119</sup> »*

*« On n'est pas là pour reproduire une scolarité qui s'est pas bien déroulée pour certains, ou tout du moins leur expérience ou le côté euh affect n'était pas au beau fixe en milieu scolaire. Et le but du jeu est de détourner, en faisant écrire sur des bouts de tableaux, dans les dossiers, sur le paper-board...Et c'est là qu'on retravaille enfin...on leur redit: "Attention les fautes d'orthographe, c'est pas correctement construit dans la forme." Mais on va pas lui ressortir la règle de grammaire! Et sinon on va lui dire: "Tu as vraiment besoin d'un soutien plus important !" <sup>120</sup> »*

Cette évaluation est en outre justifiée par les tâches du métier. La vérification formelle, pour importante qu'elle soit, est toutefois reléguée en second plan derrière ce qui est présenté comme la fonction première des épreuves: l'observation du niveau d'expression écrite. L'ensemble des responsables proposant une épreuve d'étude de texte ou de dissertation, met en avant leur fonction d'enjeu pour évaluer les « *capacités d'analyse* » du candidat, son aptitude à « *définir une problématique* », à argumenter:

*« -[Ils font] un résumé puis un petit doc de synthèse un peu sur "définir la problématique", même donner son avis aussi sur le texte en question...*

*- C'est quoi l'intérêt ?*

*- C'est de voir un peu leur capacité d'analyse, d'expression aussi parce qu'ils ont pas mal d'écrits à faire, de dossiers. Donc c'est important de voir s'ils sont capables d'assumer ce, ces ces, ces écrits-là quoi, ces productions-là!*

*- Donc en termes d'orthographe?*

*- On regarde ça.*

*- Non ?*

*- Ouais y'a un peu de ça, le...l'orthographe et puis d'analyse. Est-ce qu'ils ont réussi à ressortir les grandes idées du texte si 'tu veux. On regarde vraiment ça, on regarde pas le style ou quoi, c'est: Est-ce qu'ils sont capables de ressortir, parce qu'on fait quelques études de texte aussi pendant la formation, donc c'est intéressant d'avoir, d'avoir ça quoi [...]. Y'a un travail perso de recherche, si le mec déjà, si il supporte pas ce travail de lecture ou de...il est mal barré quoi<sup>121</sup> »*

Ainsi, dans un espace déniait toute discrimination de type scolaire, l'exercice de dissertation est majoritairement utilisé pour sélectionner les candidats. Redoublant l'exercice consistant à avoir un avis sur les sujets énoncés, la maîtrise d'une compétence à exprimer sa pensée au travers du support écrit montre que les formes de classements scolaires modèlent aussi les catégories de jugement des responsables, montrant « *comment des excellences dites spécifiques peuvent tout à la fois se construire avec et contre les hiérarchies et classements scolaires<sup>122</sup>* ». L'expression écrite est en effet un exercice mettant idéalement en jeu des formes de jugements scolaires et « *privilégie*

---

119 Responsable pédagogique, BPJEPS AAN, organisme public

120 Responsable pédagogique, BPJEPS sports collectifs, organisme associé à l'organisme public.

121 Responsable pédagogique, BPJEPS APT, organisme fédéral d'éducation populaire.

122 BERTRAND Julien et al. (2016), *op. cit.*

*ceux qui acceptent facilement la situation consistant à transformer leur expérience réelle ou imaginaire en récit d'expérience*<sup>123</sup> ». Or, dans une formation ne disposant d'aucun verrou objectif de niveau scolaire, l'exercice de la dissertation tend à privilégier les plus dotés en capital scolaire. D'autant plus que les correcteurs de ces épreuves sont, dans la limite du matériau qu'on a pu récolter, les responsables pédagogiques, ou tout au moins des personnes intéressées par l'exercice d'évaluation des épreuves écrites et qui se sentent donc légitimes à formuler des jugements sur la qualité de mise en récit d'une expérience (Les trois correcteurs identifiés sont titulaires d'un diplôme universitaire de second cycle).

La discrimination par les épreuves écrites ne se distribue pas de façon homogène cependant. On la remarque d'autant plus que les possibilités de sélection objectives sont importantes, d'une part et que les chances d'attirer un public diplômé augmentent d'autre part. L'enjeu de ce travail n'étant pas de faire une sociologie des stagiaires de la formation, le propos tenu ici ne procède pas d'une analyse systématique du capital scolaire des candidats, il provient de fragments épars de discours et de données recueillis au fil de l'eau mais faisant sens. On a classé les formes d'épreuves écrites en fonction des qualités d'abstraction théorique qu'elles exigeaient. Or, l'exercice de dissertation est majoritairement mobilisé par un organisme dont la position symbolique dans l'espace de la formation, celle d'un opérateur entendant faire profit de la formation aux métiers de l'encadrement sportif, le tient éloigné des pratiques de conventionnements régionaux dans le cadre des politiques d'accès à l'emploi des moins qualifiés. Impliquant le recrutement de stagiaires peu dotés en capital scolaire (les prétendants aux dispositifs doivent être au maximum titulaires « d'un CAP ou BEP<sup>124</sup> »), le conventionnement induit un biais dans le recrutement qui influe sur les critères de sélection. Dans le cas des dispositifs de qualification des populations les plus éloignées de l'emploi, les crédits sont alloués à l'organisme public chargé de les répartir entre les autres organismes. Bien qu'objectivement éligible, l'organisme marchand n'est pas sollicité par celui-ci mais ne le sollicite pas non plus dans une sorte d'accord tacite, selon le responsable formation au conseil régional. Même s'il le prive d'un financement intéressant, l'exclusion des dispositifs d'aide a donc des effets sur le seuil d'exigence scolaire des candidats. L'observation et les données récoltées auprès de stagiaires ont montré que cet organisme était le plus conforme aux canons

---

123 LAHIRE Bernard (1992), « L'inégalité devant la culture écrite scolaire: le cas de l' "expression écrite" à l'école primaire », *Sociétés contemporaines*, vol.11, n°1, p. 167-187.

124 site du CRPDL: [www.paysdelaloire.fr](http://www.paysdelaloire.fr) .

pédagogiques scolaires (enseignements magistraux, utilisation du contrôle continu écrit...). A l'inverse, l'absence de conventionnement dans les dispositifs réservés aux moins dotés scolairement, a été plusieurs fois évoquée comme un facteur positif dans la constitution de promotions de bons stagiaires. La recherche, ou non, de qualités plus scolaires apparaît dès lors comme fortement dépendante des chances objectives de les trouver chez les stagiaires.

### **c) Les entretiens oraux**

Les entretiens oraux enfin, ont pour fonction de détecter les stagiaires les plus ajustés aux conditions de la formation. Les jurys interrogent les stagiaires à propos du financement de la formation et des conditions matérielles d'existence (12 formations/16), des connaissances sur la formation (11/16), du parcours du candidat (9/16), et évaluent en outre l'expression orale (6/16). Ces chiffres ne postulent en rien que les thèmes non cités ne sont pas abordés lors des entretiens. Il faut y voir une estimation des thèmes considérés comme les plus importants par les responsables.

L'entretien concerne en premier lieu les aspects financiers, « *l'organisation générale* » du candidat, le fait d'avoir l'appui d'un organisme dans le cas des travailleurs (OPCA) ou de figurer parmi les potentiels bénéficiaires d'une aide à la formation professionnelle. Il s'agit aussi d'interroger le candidat sur ses conditions d'existence, « *la logistique* » :

*« Quand ils rentrent en formation, est-ce qu'ils ont un logement? [...] Est-ce qu'ils ont un moyen de transport? [...] Surtout ceux qu'habitent pas là. Est-ce qu'ils ont déjà des pistes de stage, des financements à voir, parce que, mine de rien, si eux ils sont pas financés, est-ce que, ils vont pouvoir supporter le prix<sup>125</sup> »*

*« -Il y a aussi les éléments organisationnels pour pouvoir assurer sa formation dans de bonnes conditions. [...] Au moins un appartement, une voiture, et puis payer sa formation. Même si c'est le conseil régional qui va la financer en grande partie, est-ce qu'il a de quoi manger à côté ? Est-ce qu'il a de quoi aussi payer sa formation etc. parce que c'est des gens quand même qui ont dix-huit ou dix-neuf ans qui viennent là.<sup>126</sup> »*

Lorsque la formation ne bénéficie pas d'un conventionnement du Conseil Régional, la question financière tient une place prépondérante dans l'entretien, mobilisant parfois une personne spécialisée dans ces questions:

125 Responsable pédagogique, BPJEPS APT, organisme fédéral d'éducation populaire.

126 Responsable pédagogique, BPJEPS AAN, organisme public.

*« [Les candidats ont] un entretien avec une collègue à moi qui est plus sur le côté financier. Parce qu'on a aussi pas mal de demandes de candidature de jeunes qui sont finalement pas pris en charge et qui peuvent pas forcément payer leur formation. Alors elle, elle les accompagne dans, éventuellement, des recherches de financement si possible.<sup>127</sup> »*

La seconde fonction des entretiens concerne la connaissance par le candidat de l'organisme et de la formation, ses *« attentes vis à vis de la formation: A son avis qu'est-ce qu'on va y faire?<sup>128</sup> »* et comment il *« imagine son parcours de formation?<sup>129</sup> »*. Ces questions peuvent être très générales ou parfois entrer dans le détail. Un des organismes dont nous avons pu observer plusieurs tests de sélection insiste particulièrement sur ces questions:

*« [Ça concerne] la connaissance du diplôme. Voilà, déjà BPJEPS APT, "Est-ce que tu peux nous dire ce que ça veut dire déjà ?". Sur: comment se découpe l'année, on le... c'est-à-dire qu'on le met devant la réalité. C'est-à-dire : "Est-ce que tu sais que déjà on est sur deux jours de formation chez nous, trois jours de formation en structure ? Donc ta structure est-ce que tu as déjà trouvé ?" Enfin déjà, ça on le sait parce qu'il y a un document qui est à l'intérieur du dossier. Mais il peut avoir "en attente de réponse". Donc on le met vraiment devant la réalité.<sup>130</sup> »*

Les remarques formulées par les candidats à la formation dirigée par ce responsable pédagogique, à l'issue de l'épreuve d'entretien, confirment cette propension à vérifier que le candidat connaît les tenants de la formation. Ainsi du récit de questions relatives au contenu des cours (*« il t'a posé des questions sur les cours? »* interroge un candidat à un autre: *« y'a de l'anat, de la physio... »*), ou bien de l'organisation de l'alternance entre structure de stage et centre de formation. Un second aspect, conséquence directe d'une offre plurielle, concerne la connaissance que le candidat a de l'organisme de formation.

La première partie de l'entretien consiste généralement en une présentation par le candidat de sa trajectoire scolaire, sportive et de son expérience dans l'encadrement. Les questions portent autant sur le curriculum scolaire, sa *« cohérence<sup>131</sup> »* (signes d'une stabilité psychologique plus que de choix judicieux) que sur les comportements d'élèves. A un candidat présentant un parcours scolaire décousu: il entame un BTS management qu'il ne termine pas pour se tourner vers une licence universitaire en

---

127 Responsable pédagogique, BPJEPS AGA, organisme proche d'une fédération sportive affinitaire.

128 Responsable pédagogique, BPJEPS APT, organisme public.

129 Responsable pédagogique, BPJEPS APT-LTP, organisme fédéral d'éducation populaire.

130 Responsable pédagogique, BPJEPS APT, organisme marchand.

131 Responsable pédagogique, BPJEPS APT/LTP, fédération éducation populaire.

Langues Étrangères Appliquées à Nantes à laquelle il met un terme pour partir en Australie pendant onze mois durant lesquels il effectue des petits boulots. Après quelques questions sur son parcours professionnel, un des jurys demande: « *Vous allez réussir à finir la formation?* ». Dans cette autre formation, les bulletins scolaires servent le propos:

*« Par exemple, on a l'attitude en cours, l'attitude en cours c'est un...Je sais pas si t'étais...mais on a eu des trucs extraordinaires... mais à côté de ça on lui aurait donné le bon Dieu sans confession et quand tu lis le bulletin scolaire...Bon, c'est en gros, en entretien, c'est : "Mais dis donc on voit qu'en cours tu te tiens pas très bien". Ou alors: "regarde le nombre d'absences que tu as! Est-ce que sincèrement on peut te faire confiance sur une formation professionnelle où on va te demander de venir aller, deux jours ici, trois jours en structure ? Est-ce qu'on peut te faire confiance, que tu seras toujours en cours chez nous ? Déjà d'une, avec dix-neuf absences sur un mois, ça va être compliqué, et puis après, dans ta structure de stage, est-ce que tu crois que la confiance mutuelle qu'il y a entre ta structure et l'organisme de formation, tu vas pas la briser, un moment donné, parce que tu vas être absent, parce que tu ...Parce que là on a des éléments..." Et on a vraiment eu des cas, enfin des cas où on dit: "Voilà maintenant, prouve-nous que..." Ce qui n'empêche pas que dans son argumentation ça peut...Et puis, l'année peut très bien se passer. Sauf qu'on le met quand même en garde on dit: "Écoute, ça, ça on sait, ça, ça ce sera pas possible, donc si tu veux exister, dans la formation, si tu veux réussir, il faut que tu gommés tout ça". On va dire: "Ouais mais y a que, c'était y a quelques années..." "Oui, enfin bon, c'est un trait de caractère, là. T'es entré en cours de la même façon qu'y a quelques années t'étais entré en cours".<sup>132</sup> »*

A l'inverse, un parcours scolaire irréprochable ne suffira pas à prédire un bon stagiaire. L'exemple des stagiaires bacheliers ou plus généralement sortant de formation scolaire initiale montre que les classements scolaires ont peu de répercussions sur l'évaluation des stagiaires. Le monde de l'École s'opposant ici à celui du travail, la formation initiale à la formation continue.

*« Et y'a des gens à qui on va dire: "Ben écoutez, vous sortez du bac, vous n'avez jamais eu la moindre action le moindre engagement de votre part, vous êtes chez papa-maman...on vous invite à vous représenter mais prenez des responsabilités! Essayez d'être animateur, passez un BAFA passez un initiateur de foot ou de basket etc. Allez vous coltiner à la fonction d'animation vers des publics, vous allez peut-être vous apercevoir que c'est pas votre voie. Mais c'est trop tôt pour vous confronter à une formation comme ça, parce-que ce sera un échec et parce qu'on est une structure pour former des professionnels et qu'on n'a que trente places pour les former. Et la personne pas mûre et qui vient là pour se découvrir, là on n'est pas à l'état de découverte<sup>133</sup> »*

---

132 Responsable pédagogique, BPJEPS APT, organisme marchand.

133 Responsable pédagogique, BPJEPS sport collectifs, organisme associé à un organisme public.



La dernière fonction des épreuves orales est d'évaluer le niveau « d'expression orale » des candidats: la clarté du langage mais aussi sa « *capacité d'écoute* » ou à « *argumenter* » en instaurant une forme de discussion voire de « *débat* ». L'organisation de certaines épreuves est faite pour susciter ce type d'interactions: le recours à des entretiens collectifs notamment, censés montrer si les candidats « *sont capables de rebondir sur les propos des autres [...] Quand on aborde un peu le principe d'éducation populaire par exemple, ça c'est des questions où on essaye d'instaurer un petit débat*<sup>134</sup> », ou « *l'exposé à partir d'une photo* » où l'on vérifie « *l'expression orale, le taux de maturité, c'est-à-dire l'intensité de la maturité* » : « *Que le gamin puisse avoir un avis et son avis, s'autoriser à penser par lui-même*.<sup>135</sup> » Cette fonction d'argumentation est pensée pour les responsables comme une manière de pondérer les difficultés d'expression à l'écrit:

*« Et puis, comme on a regardé l'expression écrite on regarde l'expression orale. Un petit peu la façon de s'exprimer...Parce qu'on est quand même un métier d'oral par contre. Après j'ai vu de grandes différences entre quelqu'un qui expose là et quelqu'un qui expose en séance. Et des fois c'est deux personnes différentes. Et puis des fois y'a des hiérarchies entre les [réponses négatives aux tests]. Après c'est vrai qu'on a tendance à privilégier l'oral par rapport à l'écrit. Quelqu'un qui aurait [un avis positif] à l'oral on serait quand même plus à même de le prendre même s'il a un [avis négatif] à l'écrit.<sup>136</sup> »*

Les épreuves organisées par les organismes de formation visent ainsi à détecter des prédispositions particulières et ce quel que soit l'organisme observé. Cette forme culturelle de sélection, commune à l'espace de la formation aux diplômes de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport, agit comme ferment d'une appréciation des candidats à l'aune de critères propres à chaque commission d'évaluation. Car les différences d'appropriation des procédures de sélection par les organismes, ne s'observent pas tant sur la forme générale des épreuves ou leurs fonctions que dans les catégories d'appréciation de ces fonctions par les responsables pédagogiques et les évaluateurs. Ayant montré un principe de sélection par l'identification de prédispositions repérables dans d'autres espaces de formation sélectifs, ayant précisé le caractère professionnaliste d'une sélection mesurant les qualités des candidats à l'aune de leur connaissance du milieu professionnel et de leur appétence à la formation, on aimerait maintenant en analyser les effets particularisant et esquisser l'idée d'une

---

134 Responsable pédagogique, BPJEPS APT, organisme fédéral d'éducation populaire.

135 Responsable pédagogique, BPJEPS AAN, organisme public.

136 Responsable pédagogique, BPJEPS APT, organisme public.

fermeture par le bas de l'accès aux formations aux diplômes professionnels délivrés par le ministère en charge des sports.

## 2.2 Un recrutement particularisé : le cas de l'entretien

Les épreuves visent à détecter chez le candidat des prédispositions particulières manifestées au travers de « *caractéristiques facilement objectivables* ». Dans le cas de l'entretien elles s'actualisent dans le parcours sportif et associatif, le projet professionnel et les diverses démarches effectuées en vue d'intégrer la formation. Organisés de manière à pouvoir en partie revendiquer une neutralité dans le recrutement, ces éléments factuels ne suffisent pourtant pas. Ces savoirs et savoir-faire, sont associés à une sélection au regard de traits de « personnalité » qui, justifiés par des « savoir-être » nécessaires à l'exercice du métier, ne peuvent être perçus que par l'œil du professionnel et se présentent comme autant de qualités dont « *[l'] évaluation est délicate à la différence d'autres compétences professionnelles davantage liées à des savoirs et des savoir-faire*<sup>137</sup> ».

On postulera ici que le recrutement de jurys, dont la propriété légitime est leur inscription dans le milieu professionnel auquel conduit la formation, a contribué à légitimer ce type d'évaluation appréhendé sur le mode de la reconnaissance par le jury d'un « *un autre soi-même*<sup>138</sup> ». Les jugements sont de ce fait formulés à partir d'un « ressenti » du professionnel et, bien que les connaissances factuelles interviennent dans le classement de départ, celui-ci est redéfini au prisme de catégories de jugement morales. On fondera notre propos sur une analyse d'épreuves d'entretien oral menées auprès de quatre formations, et plus particulièrement sur l'une d'elles pour laquelle nous avons eu accès à l'ensemble du processus, de la préparation des jurys aux délibérations finales.

### 2.2.1 Les apparences d'une sélection objective

La délégation de la définition des procédures de sélection et de leur organisation s'est accompagnée de l'obligation pour l'organisme de rendre des comptes à la direction

---

137 LAZUECH Gilles (2000), « Recruter, être recruté : L'insertion professionnelle des jeunes diplômés d'écoles d'ingénieurs et de commerce », *Formation Emploi, Recrutement RMI Certification*, n°69, p. 5-19.

138 *Ibidem*.

régionale, à propos de la procédure figurant dans le dossier d'habilitation, mais aussi de ses résultats. En outre, dans les formations pour lesquelles le nombre de candidats est supérieur au nombre de places disponibles, la nécessité d'un classement a favorisé la formulation de critères objectifs d'évaluation.

A partir de l'analyse des grilles d'évaluation de l'entretien oral disponibles dans deux formations ainsi que sur les notes recueillies lors de trois réunions de préparation des jurys à l'oral réalisées dans une formation en « activités physiques pour tous », on montrera que l'épreuve d'entretien privilégie l'évaluation factuelle de manière à objectiver par des notes un classement et pouvoir rendre des comptes sur les résultats des sélections. On s'intéressera en premier lieu à la façon dont les responsables objectivent les prédispositions que les jurys doivent détecter, à l'aide d'éléments tels que l'expérience ou en déclinant des facteurs tels que la « motivation ». Ce *modus operandi* doit beaucoup au processus de délégation fait aux organismes et au droit de regard de la direction régionale, ou des prescripteurs de formation ayant envoyé les candidats, dans le cas des formations conventionnées. On verra enfin que cette objectivité est complétée par une forme plus subjective mettant en jeu « l'œil du professionnel ».

#### **a) Les atours d'une évaluation objective**

« Le recrutement s'effectue dans un univers risqué dans la mesure où la firme prend le risque de faire des choix pouvant se révéler inadéquats<sup>139</sup> ». Ce constat formulé à propos des recrutements en entreprise est transposable à propos des conduites de recruteurs des organismes visant à « intégrer des critères permettant de réduire ces incertitudes<sup>140</sup> » et de pouvoir justifier de leur choix au regard de critères objectivables. Les évaluations sont encadrées en effet par des critères plus ou moins formalisés permettant de les soustraire aux jugements individuels. Dans le cas de l'épreuve par entretien oral, cela passe par l'utilisation de grilles d'évaluation par les jurys. L'épreuve est en outre précédée d'un temps destiné à la présenter aux certificateurs afin de prévenir les interprétations personnelles et « d'harmoniser les jurys ». Les épreuves que nous avons observées comportaient en effet, à l'exception d'une formation en activités équestres au jury unique, entre deux et quatre jurys composés de deux personnes.

---

139 LARRÉ Françoise, BÉDUWÉ Catherine (2000), « Demande d'expérience professionnelle et embauche des débutants », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 29-2, p. 319-337.

140 HIDRI Oumaya (2009), « "Qui se ressemble s'assemble..." : le recrutement des jeunes diplômés dans les professions de cadre commercial », *Formation emploi*, n°105.

Les deux exemples de grilles auxquelles nous avons eu accès dénotent des variations dans le degré de formalisation des critères et de leur évaluation. On constate des points communs: une formalisation de critères généraux tels que « *Itinéraire et projet professionnel* » ou « *projet personnel /formation* » censés figurer les grands thèmes de l'entretien et à partir desquels les jurys vont formuler leurs questions. Ces thèmes sont précisés par des « *sous-critères* » proposant de spécifier les « *raisons pour lesquelles [le candidat] a choisi la formation* » ou « *pourquoi il veut en faire son métier* » pour la première grille, ou le « *projet individuel de formation : auto-analyse des manques, besoins, attentes* » dans la seconde. Ces critères sont enfin associés à des « *questions types* » à la disposition des jurys: « *Quelles sont les valeurs que vous voulez transmettre en tant que maître-nageur* », « *Comment voyez-vous la profession de maître-nageur?* » ou dans la seconde grille « *Que connaissez-vous de la formation BPJEPS APT (débutants professionnels)* » ou « *Qu'un éducateur sportif polyvalent (rôle, attitude, public)?* ». Pour communes qu'elles soient dans leur approche du questionnement des jurys, ces grilles diffèrent sur un point essentiel. L'une d'elles associe formellement une notation à chaque « sous critère » de façon à pouvoir noter et classer les candidats.

Construite comme un guide pour les jurys, cette grille fait l'objet d'une séquence de présentation lors de « réunions d'harmonisation » regroupant l'ensemble des jurys et se déroulant sur une trentaine de minutes en amont de l'épreuve. Il s'agit pour le responsable pédagogique de revenir sur l'organisation générale de la journée et de l'entretien mais aussi de rappeler les conditions de déroulement de l'épreuve et « *toutes les précautions d'usage demandées sur la déontologie du jury* »:

Le responsable pédagogique annonce: « *Donc la première des choses c'est qu'on se présente* ». Il rappelle que l'entretien est collectif et concerne trois candidats: « *On met en confiance les candidats, les questions sont là pour aller chercher les informations, pour déclencher le débat, déclencher les échanges etc. Vous ne donnez pas votre avis, vous ne laissez pas paraître votre avis.* » Il précise qu'en fin d'entretien, et si le jury pense avoir les informations nécessaires, ils peuvent répondre à certaines questions: « *C'est informatif hein, c'est pas un retour sur l'entretien et vous ne pouvez pas laisser transparaître non plus le résultat!* ». Il rappelle les règles de partage du temps consistant à laisser à peu près le même temps d'expression à tous.<sup>141</sup> »

La pratique du jugement s'apparente donc à un recueil d'informations sur le candidat écartant les « *improvisations et les variations personnelles*<sup>142</sup> ». La grille

141 Note de terrain, réunion d'harmonisation n°1, BPJEPS APT, organisme fédéral d'éducation populaire.

142 GAUTIER Frédéric (2008), *op. cit.*

utilisée reflète cette injonction d'objectivité, en privilégiant des critères ne laissant pas place à l'interprétation dans leur évaluation. Les jurys doivent ainsi « *se renseigner* » à propos des critères de la grille et vérifier que les candidats « *se sont posés des questions* » en se fondant sur leurs déclarations:

La grille d'évaluation comprend cinq cadres: un cadre concernant le projet personnel, la motivation. Le responsable précise qu'il faut vérifier auprès des candidats s'ils se sont renseignés sur le type de structure de stage et « [...] *Quel est leur projet individuel de formation? Est-ce qu'ils sont capables d'auto-analyser leur manques* » Le candidat connaît-il un peu le métier parce qu'il l'a observé, parce qu'il connaît « *des gens qui font ce métier* ». Est-ce que le candidat fait le lien entre son « *expérience bénévole* » et ses manques. Le responsable rappelle toutefois de ne pas être trop exigeant mais vérifier si ils « *se sont posés ces questions-là en terme de manque, en terme de besoins, en terme d'attentes de formation.*<sup>143</sup> »

Dans cette perspective, les questions proposées aux jurys visent essentiellement à faire ressortir des éléments factuels en terme de « *savoirs* » et de « *savoir-faire* »: « *Quels sont vos atouts pour être animateur sportif* », « *quelle est votre expérience dans l'animation sportive* », « *quelles sont vos faiblesses* », « *que pouvez-vous apporter à un groupe de stagiaires en formation* ».

L'objectivation des critères de sélection vise aussi des qualités moins formalisables telles que « *la motivation* » Pour autant, celle-ci est évaluée à partir de signes objectivés dans des « *démarches* » que le candidat doit avoir effectuées comme forme de preuve:

Alors que le responsable pédagogique reprecise les critères d'évaluation, un des jurys lui demande de définir ce qu'il entend par « *motivation* ». Elle comprend des notions telles que le fait de savoir que la formation demande de nombreux déplacements, chercher un logement sur Nantes, avoir un moyen de transport, posséder un ordinateur, pouvoir dire ce qu'il attend de la formation et ce qu'il y apporte, avoir « *envie de bosser* » pendant la formation. La notion se donne à voir aussi dans l'ensemble des démarches que le candidat a effectuées en amont de la sélection: le fait d'avoir cherché un stage pour son alternance, un moyen de financer sa formation, si ils sont venus à la réunion d'information collective. Le jury paraît dubitatif quant au fait de repérer objectivement la motivation sur des déclarations des candidats qui vont forcément anticiper les attentes des jurys et répondre en conséquence. Une autre membre du jury, intervenant au sein de la formation et salariée d'une fédération proche de l'organisme de formation précise bien que la motivation ne peut être évaluée à partir des « *envies* ». Le responsable rajoutera qu'une question directe sur la motivation aboutirait de toute façon à une réponse « *typique de ce qu'ils pourraient dire à un entretien d'embauche* ». La motivation s'appuie donc sur des « *éléments factuels* »: « *En gros est-ce qu'ils se sont brouillés un peu*<sup>144</sup>

143 Note de terrain, réunion d'harmonisation n°1, BPJEPS APT, organisme fédéral d'éducation populaire.

144 Note de terrain, réunion d'harmonisation n°3, BPJEPS APT, organisme fédéral d'éducation populaire.

Le souci d'objectiver par des critères observables l'évaluation de candidats, analysé ici pour les épreuves d'entretien oral, est peu ou prou repérable pour toutes les formes d'épreuves. L'objectivation d'un niveau par une performance sportive en est un exemple, l'usage d'un questionnaire à réponse simple en est un autre. Il s'agit en fait, au-delà d'une culture de l'évaluation de ses pratiques professionnelles à l'aide d'observables, dont il faudrait interroger l'effet structurant sur les pratiques de recrutement, d'une injonction à rendre des comptes aux candidats non sélectionnés et aux partenaires institutionnels.

L'usage d'une grille permettant d'objectiver le classement des candidats ne peut en effet se comprendre qu'au regard de la structuration du champ dans lequel l'autonomie des organismes est relativisée par le fait de la délégation de pouvoir concédée par le ministère. Si la définition et l'organisation des tests de sélection font l'objet d'un contrôle *a priori* dans le processus d'habilitation, si l'organisation des tests d'exigences préalables fait l'objet d'un contrôle *in situ* de la part des conseillers techniques référents de la direction régionale, les organismes doivent pouvoir répondre de la sélection ou, plus fréquemment, de la non-sélection d'un candidat. Les agents de l'État, en leur qualité de président de jury, peuvent en effet arbitrer les résultats d'une sélection si un candidat écarté vient chercher recours auprès d'eux. Dans ce cas, les organismes doivent pouvoir justifier leur décision. L'objectivation devient alors un moyen de prévenir toute réclamation:

Lors du jury plénier, le cas d'un candidat pose problème. Celui-ci semble satisfaire à certains critères de la grille pourtant les jurys critiquent une « *vision étroite* » du métier de la part de cet ancien nageur de haut niveau. Toutefois c'est l'attitude du stagiaire qui pose problème. Reconnu travailleur handicapé suite à un accident de travail, le candidat a adopté tout au long de l'entretien une posture « *victimisante* » qui le dessert aux yeux du jury y voyant un facteur d'instabilité et d'abandon de la formation. Le responsable pédagogique les enjoint alors à bien noter tous les points pouvant justifier son écartement de la sélection. Le candidat a en effet contacté la direction régionale afin de savoir s'il serait possible de bénéficier d'aménagements durant la formation et pour les tests physiques: Jeunesse et sports connaît donc bien le candidat. En outre, son statut de handicapé en fait un candidat prioritaire. Il a rencontré le responsable pédagogique pour adapter la formation : « *Il faut être conscient de tout ça, si on le fait pas rentrer on aura des comptes à rendre et des commentaires à apporter.* » Le responsable prédit en effet que le candidat déçu saura faire état de son handicap comme argument.<sup>145</sup>

---

145 *Ibidem*.

Un autre facteur externe d'objectivation des évaluations se rapporte aux financeurs, les employeurs par le biais des OPCA ou le conseil régional pour les formations conventionnées. Là aussi il s'agit de pouvoir justifier d'un refus auprès de l'employeur ou de l'organisme prescripteur de formation. Dans les formations conventionnées, le cas étudié plus haut en fait partie, le conseil régional finance une grosse partie de la formation, une quinzaine de places sur les vingt-quatre accordées par la direction régionale dans les formations étudiées, dans le cadre des politiques de lutte contre le chômage par la qualification. Les candidats éligibles à ce type de financement sont systématiquement sélectionnés par Pôle emploi ou la mission locale. Refuser un candidat revient ainsi à déjuger le travail d'orientation du prescripteur qui demandera des « informations » sur la décision de l'organisme. Tous ces arguments tendent à faire de la sélection une affaire d'objectivité.

## **b) La reconnaissance d'une part subjective**

Cependant, ce recueil factuel ne constitue pas la seule source d'évaluation des jurys. Une des grilles d'évaluation comprend ainsi un critère d'impression générale considérée comme une part subjective par le responsable et qui s'apparente à l'évaluation savoir-être:

Le responsable présente le dernier point de la grille d'évaluation: sur « *deux petits points* », il s'agit de noter une impression générale sur le candidat. Le critère est jugé important mais il ne doit pas être « *invalidant* ». Il précise bien que « *tout le monde met ce qu'il veut derrière* ». Et de prendre une posture avachie en soulignant qu'elle pose problème tout comme le fait de couper la parole, de manquer d'écoute, de se tenir à l'écart, de ne pas prendre la parole quand on le sollicite. Un des jurys ajoute le fait de tenir un langage convenable, un autre plaisante sur un candidat qui cumulerait tous ces comportements. Au final l'ensemble des jurys manifeste de l'intérêt pour ce critère<sup>146</sup>.

Cette « *impression générale* » semble, en dépit de son faible poids dans la note finale, un critère suffisamment valable pour y figurer. Il suscite l'intérêt des jurys comme moyen d'évaluer une personnalité, exprimée au travers de traits non factuels, et de sanctionner « *les situations de dissonance cognitive où le candidat manifeste des dispositions qui sont contradictoires avec son image*<sup>147</sup> ». En fait, au-delà de cette

---

146 Note de terrain, réunion d'harmonisation n°2, BPJEPS APT/LTP, organisme fédéral d'éducation populaire.

147 AMADIEU Jean-François (2002), « *Le poids des apparences. Beauté, amour et gloire* », Paris, Odile Jacob.

reconnaissance « officielle » mais dévalorisée de l'évaluation subjective, celle-ci constitue de façon plus ou moins clandestine un critère réel d'évaluation des candidats. « *On est d'accord, y'a toujours une part subjective*<sup>148</sup> », mentionnait un responsable pédagogique à propos de l'évaluation des candidats. C'est à cette part là qu'on s'intéressera maintenant.

### **2.2.2 Une fermeture à l'échelle des organismes**

Si la délégation de pouvoir donnée aux organismes pour sélectionner les candidats aux diplômes d'État les enjoint à une certaine objectivité dans leur recrutement, certaines épreuves telles que l'entretien oral incluent des formes plus subjectives de jugement. On montrera dans un premier temps que le principe du recrutement des jurys biaise l'objectivité du jugement. Choisis en fonction de leur propriétés professionnelles d'une part et de leur appartenance à un « réseau » les situant dans l'espace professionnel d'autre part, les jurys sollicitent, voire revendiquent, l'utilisation dans l'évaluation du candidat d'un sens pratique qui contraste avec les grilles formelles d'évaluation. Les jurys tendent ainsi à critiquer le type de rationalité en finalité au principe de la construction des procédures de sélection pour lui substituer une forme moins objective et s'appuyant sur leur ressenti de professionnel. Loin d'être considérée comme une forme illégitime de jugement par les responsables, cette évaluation de la personnalité du candidat est partagée voire utilisée pour relativiser l'exercice de l'évaluation factuelle. Ce sera, dans un second temps, l'objet du propos.

#### **a) Des jurys de professionnels**

Bien que la procédure d'évaluation soit soumise à l'utilisation d'un protocole permettant de classer les candidats selon des critères objectifs, les pratiques visant à séparer les admis des recalés admettent une part de subjectivité. Celle-ci, présente au sein même des grilles d'évaluation, dans l'absence de précision de certains critères ou dans l'inclusion officielle de la subjectivité, se perçoit aussi dans la façon dont les classements objectivés par les grilles sont pris en compte lors des délibérations des jurys. De cette façon, on a pu voir la note d'un candidat en activités aquatiques et de la

---

148 Note de terrain, réunion d'harmonisation n°2, BPJEPS APT/LTP, organisme fédéral d'éducation populaire.



natation varier du simple au double (de 6 à 14) sur la base d'une discussion entre deux jurys à propos de la « *cohérence de son parcours de découverte de la natation* ». Dans une des formations en « activités physiques pour tous » la note proposée par les jurys à l'issue de l'entretien fait de même l'objet de régulation à la hausse ou à la baisse. Cette pratique qui pourrait relever d'un souci d'harmonisation des notes entre les jurys ne fait pas toutefois l'objet d'une application mathématique qui consisterait à réduire l'écart entre la moyenne des notes. Il s'agit en fait d'assujettir la note et sa fonction discriminante à une évaluation plus subjective déterminant l'acceptation ou non en formation. Pour reprendre les termes employés par un responsable pédagogique, « *pour que le jury plénier fasse sa fonction de jury plénier* », plutôt que de s'assurer que les candidats en dessous de la moyenne ne rentrent pas en formation, « *on s'assure que les personnes qui ne rentrent pas en formation ont forcément des notes en dessous de la moyenne* » :

La parole est donnée à un jury composé d'un éducateur sportif travaillant dans une collectivité locale et d'un salarié de la fédération de laquelle dépend l'organisme. Il a posé des notes plus hautes que les autres jurys. Ainsi, des candidats qu'ils ne jugent pas dignes de rentrer en formation présentent des notes au-dessus de la moyenne. Le premier d'entre eux, un ancien moniteur de voile en reconversion obtient à l'issue de l'entretien une note de 13,5 sur 20 ce qui le positionne comme candidat admis. Le candidat « *présente bien* », a un parcours sportif et d'encadrement satisfaisant, connaît la formation et ses aboutissements, a indiqué un projet professionnel potentiel. Les deux jurys s'accordent cependant sur une évaluation plutôt négative au vu de leur « *ressenti* ». Le candidat au chômage et connaissant des problèmes familiaux a adopté une posture de « *victime* ». Il est qualifié de « *profil de reconversion en dépression* ». De l'avis de tous, sa conduite est assimilée à une instabilité qui le conduira à abandonner la formation : « *chaque année on a des abandons par rapport à ça* » prédira un des responsables de la formation. Suite à l'exposé des jurys, la sanction est immédiate : « *Il ne faut pas lui mettre 13,5!* ». Des justifications telles que : « *Il va galérer en formation* », « *il n'a pas réglé ses problèmes logistiques* » à propos de son moyen de locomotion, ou des jugements moraux sur sa conduite : « *Je ne comprends pas les gens qui se victimisent* » ou « *quelqu'un qui se livre comme ça...[il y a un problème]* » accompagnent le procès d'abaissement de la note sous la moyenne. Le candidat ne sera pas accepté. Une autre candidate, reçue par le même jury, jugée « *gentille mais [ne sachant] pas ce qu'elle fout là* » pose aussi problème car elle obtient une note de 10,5 sur 20. Après exposé des jurys son cas sera vite classé par un responsable : « *À 10 elle rentre [en formation], mettez 8.* » Le cas se reproduira six fois sur 13 candidats pour un autre jury dont les notes sont « *plus hautes* » sur des motifs tels que le fait que son premier choix concernait une autre spécialité de formation ou sur des aspects comportementaux<sup>149</sup>.

La notation, réalisée surtout afin de satisfaire les demandes externes de candidats déçus, d'employeurs ou de prescripteurs demandant des comptes, ne constitue

149 Note de terrain, jury plénier n°3, BPJEPS APT, organisme fédéral d'éducation populaire.

pas une forme suffisante pour évaluer les candidats. En fait la sélection obéit à une autre forme de rationalité plus légitime: celle accordant aux seuls « hommes du métier » la capacité à reconnaître les élus sur la base d'une expertise à l'état pratique.

Les jurys sont tous sélectionnés pour leur appartenance au « milieu » défini comme ensemble des métiers du « secteur sport<sup>150</sup> ». Si la grande majorité exerce des fonctions pédagogiques, on trouve parmi la quarantaine d'évaluateurs rencontrés des gérants de structures, des personnes exerçant dans le domaine du soin aux sportifs, dans des structures professionnelles proches de l'organisme de formation (un des évaluateurs des tests en sport automobile est par exemple pilote subjectif dans une entreprise de construction automobile pour des systèmes de sécurité) ou exerçant au sein de structures organisant la pratique sportive (parmi les jurys des tests au DEJEPS tennis figure un agent de développement de la ligue des Pays de la Loire de tennis). Dans la formation en « activités physiques pour tous » servant de cas particulier, on retrouve parmi les seize jurys identifiés, ces propriétés étant cumulables: dix éducateurs sportifs ou anciens éducateurs sportifs dont trois responsables pédagogiques de formations au BPJEPS et deux chargés de mission au sein d'une fédération proche.

Comme pour le recrutement des formateurs, celui des jurys de sélection s'opère selon un marché interne auprès des tuteurs, des stagiaires, des anciens élèves.

Cette proximité avec le métier, ou avec les conceptions idéologiques de l'organisme, pousse les jurys à critiquer l'évaluation sur la base de recueil d'informations et son incapacité à détecter les signes d'un bon candidat. Une des jurys, dont les notes sont au-dessus de la moyenne, déplore un manque de « passion » des candidats dont la grille peine à rendre compte:

Après une première session d'entretiens au cours de laquelle les jurys ont reçu deux groupes de candidats, les deux jurys se retrouvent. Une des jurys, responsable d'un service des sports dans une petite commune et ancienne éducatrice sportive, déplore que les candidats ne fassent pas plus preuve de « passion » au-delà des « arguments classiques » de présentation des candidats: « *je suis dynamique, j'aime le sport.* » Un des jurys, éducateur sportif, précise qu'au-delà des mots justement ce sont les démarches qui signalent la motivation. Pour lui, la motivation ne peut se réduire à un ensemble de démarches administratives, avoir recherché un lieu de stage ne signifie pas être motivé. Cela passe par une réflexion sur « *l'intérêt de faire du sport* » qui dépasse l'usage de termes globaux tels que la citoyenneté, le vivre ensemble, la solidarité: « *C'est quoi l'intérêt de faire du sport, vous voulez être éducateur mais qu'est-ce que vous allez apporter[...]? Tu vas les faire courir ou faire des bisous tous ensemble?* »<sup>151</sup>

---

150 CAMY Jean (dir), LEROUX Nathalie (coord) (2002), « *L'emploi sportif en France, situations et tendances d'évolution* », co-édition AFRAPS-RUNOPES.

151 Note de terrain, BPJEPS APT, organisme fédéral d'éducation populaire.

La critique porte en fait sur la discordance entre l'évaluation et le classement effectué au vu de la grille, et le « ressenti ». Il s'agit alors pour les jurys de critiquer le principe de classement de la grille mais aussi son inefficacité à rendre compte de ces ressentis:

Pendant un temps informel un juré, chargé de mission « *sport et société* » dans une fédération proche de l'organisme de formation, remet en question les points attribués à chaque critère: le nombre élevé de points (6) accordé aux candidats ayant effectué des démarches de recherche de financement, au regard de la faiblesse des points accordés aux candidats ayant des connaissances sur la formation (1) ou pouvant définir le « *sport pour tous* » (4). La recherche de financement, comme l'ensemble des démarches administratives, ne constitue pas pour lui une forme légitime de motivation, surtout dans la mesure où une partie des candidats peut prétendre à un financement de la Région. Pour lui, la grille est trop « *parcellisée* » pour évaluer réellement les bons candidats. Lors de l'exposé des résultats de son jury et ayant déclaré en préambule une sélection « *moyenne* », le responsable lui oppose les notes relativement élevées qu'ils ont attribuées: « *Avec la grille on n'arrive pas à mettre des mauvaises notes* ». Ils ont effectué une évaluation critère par critère des candidats afin de ne pas « *avoir la subjectivité* » de s'appuyer sur un jugement préalable. Cette forme d'évaluation leur sera conseillée par un autre jury. »

La situation décrite oppose une conception de l'évaluation consistant à voir dans la note un mode de sélection légitime, à une autre beaucoup plus critique. La première est portée par le responsable pédagogique, la seconde par les jurys de professionnels. Elle oppose en fait deux formes d'appropriation de la notation, l'une jouant sérieusement le jeu de la sélection par critères, l'autre prenant ses distances au profit d'une sélection moins analytique.

## **b) Des professionnels connaissant la formation**

Les deux pratiques d'évaluation sont appropriées par deux profils de professionnels: Les pédagogues intervenant dans la formation et les autres. Dans la situation décrite plus haut, la mise en cause, de la notation par critères par un jury intervenant peu dans la formation, est ainsi relativisée par un autre plus impliqué en binôme avec un responsable pédagogique qui revendique n'avoir pas effectué d'évaluation « *point par point* » au profit d'une évaluation plus globale. Plus généralement, la relativité de la notation est le fait des jurys formateurs et responsables pédagogiques composant en grande partie les jurys. Sur les huit procédures de sélection étudiées, comptabilisant quarante-neuf évaluateurs, trente-trois occupaient des

fonctions au sein des formations dont douze responsables pédagogiques et vingt-et-un formateurs. On peut supposer que leur position, leur connaissance pratique des stagiaires et de la définition du stagiaire idéal les autorisent à se penser plus légitimes à se détacher de la grille et à projeter dans leur évaluation des schèmes de perception plus subjectifs. Ce sont eux qui, alors même qu'ils ne président pas les jurys pléniers, relativiseront les notes au profit d'une sélection tenant compte de l'impression générale.

L'évaluation, au travers de critères formalisés, fait donc l'objet de critiques, résolues en partie par une forme d'évaluation s'appuyant sur une approche plus globale et assez légitime pour pouvoir être abordée en tant que telle lors des jurys pléniers. Celle-ci tend à évaluer le candidat sur un ensemble de critères se rapportant à sa « *personnalité* ».

### **2.2.3 Sélectionner un autre soi-même**

Ayant montré la légitimité d'une évaluation prenant largement en compte le ressenti des jurys, on s'attachera ici à montrer qu'elle tend à privilégier une certaine homophilie dans le recrutement des candidats. Les entretiens en effet, plus qu'un recueil d'informations, « *participent d'une véritable mise en observation*<sup>152</sup> » durant laquelle les jurys se forment un avis qui, s'il ne sera pas le seul facteur, pèsera dans la balance au moment du recrutement final. Présents dans les délibérations intermédiaires qui font suite aux entretiens, les jugements personnels interviennent aussi dans les délibérations plénières. L'analyse de l'observation de ces délibérations intermédiaires, effectuées sur quatre formations et sur les jurys pléniers de deux d'entre elles, permettra ainsi de montrer que les évaluateurs cherchent, dans l'interaction, à repérer chez le candidat une éthique du métier pour interroger ensuite les ressources dont ils disposent de par leur position de professionnel, dans leur appréciation du candidat.

#### **a) La recherche d'une éthique du métier**

La situation d'entretien, on l'a vu plus haut, confronte le jury et le candidat dans une situation de face-à-face durant laquelle le discours du candidat et les informations qu'il délivre, comptent autant que la présentation de soi. « L'attitude du candidat », manifestée par un ensemble de postures corporelles, pèse, on l'a vu, dans l'évaluation.

---

152 HIDRI Oumaya (2009), *op. cit.*, p. 76.

On aimerait montrer ici que ce critère concerne l'ensemble des formations étudiées (sans pouvoir affirmer au vu des matériaux récoltés qu'elles constituent systématiquement un élément déterminant dans la décision finale) et qu'il recouvre « *des indices relativement implicites qui relèvent [...] du jugement social* <sup>153</sup> » : la façon de s'habiller, le langage. Les délibérations intermédiaires consécutives à chaque entretien, comprennent ainsi régulièrement des jugements moraux sur les candidats. Le cas exposé ci-après illustre particulièrement bien ces formes socialement situées de jugement :

Le jury est la gérante du centre équestre auquel est rattaché l'organisme de formation. La candidate se présente suite à une épreuve de VTT, en vêtement de sport. Ce point lui sera reproché en début d'entretien. L'entretien se déroule bien, la candidate pointe ses défauts à cheval. Pour autant dès la sortie de la candidate le verdict du premier jury tombe : « *Moi je peux pas, elle est crade!* » Son manque d'hygiène sera attribué à son origine populaire. Lorsqu'un formateur demandera des nouvelles de la candidate, le même juré lancera un : « *crade* » laconique.<sup>154</sup>

Bien qu'elles ne s'affichent pas aussi ouvertement, les sanctions relatives à l'emploi d'un vocabulaire ou d'expressions inadéquates parsèment les situations de jugements. Celles-ci sont toutefois rarement critiquées pour elles-mêmes, mais sont plutôt associées à des qualités éthiques représentant le minimum commun pour exercer le métier : la recherche d'une aisance relationnelle et d'une ouverture d'esprit.

La situation d'entretien ne se présente pas uniquement comme un recueil d'informations sur le parcours du candidat. Il s'agit dans certains cas de susciter chez le candidat une prise de position sur un sujet relatif au métier ou à la formation. En proposant un « *exposé à partir d'une photo* <sup>155</sup> » visant à « *percevoir la capacité du candidat à se positionner en rapport à un événement réel ou imaginaire* », ou des entretiens collectifs dans lesquels les questions ont, entre autre, pour fonction de « *déclencher le débat* », les épreuves d'entretien oral sont propices à l'observation de la capacité du candidat à faire preuve d'une certaine aisance dans l'interaction, signe de la « *sincérité* » de sa démarche et de sa compétence relationnelle, indispensable au métier. Cette figure du candidat sûr de lui s'oppose ainsi à celle du candidat dont les réponses « sont peu assurées ». Dans le cas de la formation en « activités physiques pour tous » l'étude du cas de Gaël et son traitement par les jurys les plus proches du milieu de la

---

153 SORIGNET Pierre-Emmanuel (2001), « *Le métier de danseur contemporain* », thèse pour le doctorat de sciences sociales, Gérard Mauger (dir.) EHESS, Paris.

154 Note de terrain, entretien de sélection, BPJEPS AE, organisme associé à l'organisme public

155 Grille d'évaluation d'entretien de sélection, BPJEPS AAN, organisme public.

formation, montre une série d'oppositions assez significatives. Le candidat affiche un profil le rendant admissible au regard de son parcours sportif **et** de son engagement en tant qu'animateur. Toutefois, son manque d'aisance durant l'entretien, manifesté par l'usage d'un support de lecture, le disqualifiera aux yeux d'un des jurys, responsable pédagogique d'une formation au BPJEPS. Il s'agit bien de condamner, à travers l'usage anodin d'un support de lecture, le rôle que joue le candidat, celui d'un élève soucieux de bien faire mais sans l'aisance et le naturel requis dans les métiers de l'encadrement sportif. L'adjectif « scolaire » et les soupçons d'apprentissage besogneux qui lui sont associés, renvoient à une forme d'imposture des candidats jouant un rôle que l'on retrouve régulièrement et qui renforce la légitimité d'un recrutement en fonction de la personnalité.

#### Encadré n°3: Le cas de Gaël, un candidat avec un projet mais sans aisance

Gaël a vingt ans. Il a un « *profil multisports* », qu'il a pratiqué depuis sa prime enfance, en particulier grâce à « *l'animation sportive départementale* » proposant une initiation aux enfants des communes du département de Loire Atlantique. C'est au cours de ces séances animées par un éducateur territorial qu'il « *a une étincelle* » et décide de devenir éducateur sportif. Il passe son brevet d'aptitude aux fonctions d'animation (BAFA) afin de se faire une expérience d'encadrement et intègre une année de pré qualification aux métiers du sport dans un autre organisme. Son parcours et sa connaissance de la formation le rendent admissible (11,75). Pour autant son cas oppose les deux membres du jury. En début d'entretien, Gaël demande s'il peut utiliser un support sur lequel figure les éléments biographiques concernant son parcours sportif, scolaire et son projet professionnel et qu'il lira durant l'entretien. C'est sur ce point que se focalise le débat. Qualifié d'entrée comme quelqu'un de « *scolaire* » du fait de sa demande peu ordinaire (il sera le seul dans ce cas), le candidat est critiqué pour avoir lu son support au lieu de présenter son parcours oralement. « *Il sait pas trop ce qu'il a fait en fait* » se moque une des jurés avant de remarquer que le « *côté scolaire* » n'était « *pas forcément un mal* ». Conquise par le récit qu'il fait de la naissance de son projet professionnel et par son expérience de l'activité « *multi-sports* » elle le verrait intégrer la formation, concédant qu'il ne serait pas un « *leader* ». Son binôme au contraire, un homme de quarante ans, titulaire d'une licence professionnelle en STAPS, responsable pédagogique et gérant d'une microentreprise dans le secteur des « *activités récréatives et de loisirs* », voit dans la présentation du candidat une marque d'immaturité: « *Il aurait pu faire tout l'entretien sans nous regarder! [...] Il est pas capable de présenter son parcours de façon spontanée et ouverte, ça m'interroge sur l'avenir en terme d'éducateur sportif...il aura un gros travail sur lui à faire!* » Lors du jury plénier le cas est posé comme problématique par les responsables pédagogiques: l'intégration de plusieurs stagiaires « *scolaires* » en effet « *serait très compliqué* ». Il prend l'exemple d'une promotion de stagiaires dans une formation en cours qualifiée de « *très scolaire* » et peu dynamique: « *Tu vois ce que ça donne!* » conclura le responsable de cette promotion.

La méfiance vis à vis de candidats usurpant les qualités d'un bon professionnel est très présente lors des délibérations des jurys. Le candidat qui a préparé son entretien sera ainsi un bon élément quand celui qui l'a trop préparé sera accusé d'enjoliver la

réalité, de ne pas présenter son vrai visage, de chercher à « *vendre du mou* » pour reprendre l'expression utilisée dans une formation en activités équestres. Le traitement des candidats issus d'une année de préqualification est symptomatique de cette méfiance. L'extrait ci-dessous provient d'une réunion de préparation des jurys à l'épreuve d'entretien:

Le propos porte sur la connaissance que les candidats ont de l'organisme de formation, constituant pour le responsable pédagogique un signe de motivation du candidat ayant préparé son entretien. Un des jurys, formateur par ailleurs, invite à se méfier de certains discours de la part de « *ceux qui ont fait une préqualif* » qui ont appris par cœur les contenus de formation. Le responsable manifestera son accord: "*Attention à ceux qui récitent un peu trop par cœur, ça peut se sentir par rapport à quelqu'un qui va vraiment essayer de dire ce qu'il pense. C'est vrai qu'en préqualif ils les entraînent [à ça].* »<sup>156</sup>

La consigne fait écho aux critiques formulées à l'encontre de Gaël, ouvertement soupçonné sur le ton de la moquerie de travestir son parcours, l'épisode concernant les raisons l'ayant poussé à vouloir exercer le métier notamment, et qui sont étonnamment similaires chez tous les sortants d'une des préqualifications aux métiers du sport.

Cette figure s'oppose au candidat ayant un discours construit, donnant l'impression d'une maîtrise des usages et des pratiques valorisées dans le métier, et par-dessus tout ayant les codes d'expression adéquats. Les candidats pouvant afficher une certaine humilité, l'envie d'apprendre et de s'améliorer, ou chez qui les jurys décèlent une réelle « sincérité » objectivée dans une dénégaration des ambitions économiques au profit d'un engagement humaniste seront ainsi valorisés. Un candidat ayant un projet professionnel désajusté au vu des prérogatives d'un BPJEPS en « activités physiques pour tous » sera ainsi défendu en délibération intermédiaire par un évaluateur au motif qu'il « *a su dire qu'il faisait la formation pour s'améliorer, même si c'est pour entraîner [...] c'est pas un mec qui a tout vu, tout fait*<sup>157</sup> ». Les cas de reconversions professionnelles provoquées, même s'ils ne s'actualisent pas dans un projet professionnel précis (voir encadré n°2), sont aussi valorisés (dans la limite des observations qu'on a pu effectuer) dans la mesure où ils montrent pour les évaluateurs que le candidat a « l'esprit du métier » et que ses ambitions ne sont pas avant tout vénales. Le jury saluera ainsi ce candidat d'une trentaine d'années titulaire d'un diplôme en plomberie, avec lequel il a travaillé quelques années et qui décide toutefois de quitter ce milieu au motif, dira-t-il, « *qu'il en a marre de bosser avec des racistes et des*

---

156 Note de terrain, jury plénier n°3, BPJEPS APT, organisme fédéral d'éducation populaire.

157 Responsable pédagogique, BPJEPS APT, organisme fédéral d'éducation populaire.

*homophobes*<sup>158</sup>». Déclarant avoir toujours eu envie de « *bosser dans le sport* », ces arguments sont soulignés comme une preuve de l'intégrité morale du candidat qui obtiendra la deuxième meilleure note dans le classement du jury.

Encadré n°4: Le cas de Philippe, un candidat ajusté mais sans projet

Le candidat est un homme d'une quarantaine d'années, il est gendarme de métier. Dans le cadre de son emploi il exerce aussi des fonctions d'encadrement sportif au sein d'une institution de pupilles de la Nation. Il possède un brevet fédéral dans ce sens, qu'il a passé en bénéficiant d'un emploi du temps aménagé. Il n'a pas de projet professionnel mais il a fondé une association dans le secteur de la natation handisport et désire encadrer les nageurs. Son discours est résolument ancré dans une dynamique socio-éducative: commentant une photo représentant une gymnaste chinoise soumise à des exercices d'assouplissement à l'aide de cordes, il fustigera les méfaits de la performance et du surentraînement chez les enfants, le manque de respect pour leur santé des méthodes employées, le déni de reconnaissance de l'enfant par un État soucieux de son image avant tout. Bien qu'il n'ait pas de projet professionnel, le candidat séduit le jury composé d'un gérant de centre aquatique en délégation de service public et d'un agent de la direction départementale de la cohésion sociale (anciennes DDJS), coordonnateur des formations de maître-nageur sauveteur, par ailleurs formateur dans le BPJEPS. A la sortie du candidat la délibération du second est rapide: « *Ça va durer deux secondes, lui, pas de problème, il est mûr!* » A la remarque de son co-jury sur l'absence de projet professionnel il répondra: « *Un projet professionnel, non, mais il a un projet associatif!* »

Il s'agit donc bien de repérer une homologie dispositionnelle chez le candidat, dont les tenants varient en fonction de la position professionnelle de l'évaluateur. Dans une autre formation, en tennis, le jury testera l'adhésion du candidat au projet fédéral de performance, en l'interrogeant de façon quasi exclusive sur les procédures de détection et le projet sportif de la fédération.

La relative autonomie conférée par la situation d'entretien admet ainsi que chaque jury compose en fonction de ses représentations

du métier. Cet effet particularisant de la délégation faite aux organismes d'organiser le recrutement des commissions d'évaluation, se manifeste aussi dans l'importation dans les pratiques d'évaluation en face à face, d'éléments d'appréciation dépassant la situation d'entretien.

## **b) L'importation de catégories de jugement exogènes**

L'objectivité de l'évaluation est parasitée par des considérations individuelles, liées à la position de l'évaluateur dans l'espace professionnel ou à sa trajectoire personnelle et qu'il va importer dans ses pratiques de jugement. Des formes

---

158 *Ibidem*.



dérogatoires vont ainsi se manifester dès lors que le candidat auditionné est reconnu par les évaluateurs. La réputation du candidat ou du réseau dont il se réclame agit ainsi en faveur du candidat comme une sorte de capital autochtone comme il peut jouer en sa défaveur. La candidate d'une formation en « activités aquatiques de la natation » se verra ainsi sélectionnée, en raison des relations personnelles entre le responsable pédagogique et le président de l'association dans laquelle elle exerce, alors même que son projet professionnel et son expérience la classe du côté des exclus (voir encadré n°3). Un candidat connaissant personnellement les jurys d'une formation en « activités équestres » bénéficiera d'une clémence particulière dans le jugement alors même que sa situation personnelle et son projet professionnel inexistant aurait contribué à le disqualifier (voir encadré n°4).

#### Encadré n°5: la mobilisation de réseaux d'interconnaissance

La candidate est une femme d'une vingtaine d'années, titulaire d'un baccalauréat professionnel qu'elle a passé en 2011 (l'observation se déroule en 2014); Elle pratique la natation depuis six ans dans un club d'une petite commune du Maine et Loire. A la demande des dirigeants elle commence à encadrer des nageurs du club et passe un brevet fédéral dans ce sens. Durant le stage, les formateurs fédéraux l'encouragent à poursuivre son parcours en passant un BPJEPS si elle prétend en faire un métier. Elle postule donc l'année suivante dans un organisme de formation privé proche de chez elle mais est refusée parce qu'elle ne possède pas un des titres requis pour entrer en formation. Après avoir passé ledit titre, elle postule dans l'organisme public. Ses ambitions professionnelles d'entraîneur en compétition ne correspondent pas aux prérogatives du BPJEPS. Elle a pour projet de pérenniser son poste dans le club où elle pratique la natation, les dirigeants ayant manifesté un « *besoin de plus d'encadrement* » bien qu'ils ne lui aient pas proposé de contrat à temps plein. La fragilité de son poste et de sa connaissance du milieu en dehors de son club, le hiatus entre les prérogatives du diplôme et son projet professionnel en font une mauvaise candidate aux yeux des évaluateurs: « *Faut aller chercher, y' a pas grand-chose!* »; « *Elle manque de conviction...elle a pas de projet professionnel* »; « *A-t-elle l'esprit du métier?* »; « *Elle est un peu immature [la formation] la mettrait en difficulté* »; « *Elle est chouchoutée dans son club* »; « *C'est une cadre volontaire mais elle ne voit que par [son club]* ». Pour autant le cas pose problème du fait de la relation amicale entre la responsable pédagogique de la formation et un des dirigeants du club: « *Ça va faire des histoires parce que M et I sont en bisbille* ». La candidate sera retenue.

#### Encadré n°6:l'utilité de l'interconnaissance

Le candidat est un homme de 26 ans. Après une troisième technologique il passe un BEP élevage équin. Il travaille dans un élevage de la région puis part six ans aux pompiers de Paris avant de revenir sur la région de Nantes. Il est marié et a un enfant. Sa femme travaille aussi dans le milieu équin et lui a « *redonné le goût de l'équitation* ». Il se présente en formation sans avoir de structure d'alternance et avec l'exigence de « *rester dans le coin* » car sa femme est en congé maternité. Il n'a pas de projet professionnel défini. Il se présente décontracté et souriant à l'entretien, connaissant les jurys qui le félicitent pour sa paternité récente et son mariage. L'absence de structure d'alternance et de projet professionnel ne semble pas poser problème au

jury: « c'est bien d'aller voir dans plusieurs structures » lui conseillera l'une des évaluateurs. A la fin de l'entretien, alors que le candidat s'apprête à subir une épreuve physique de VTT, un des jurys plaisantera: « *Ne double pas Agathe!* » (L'évaluatrice de l'épreuve). Lors des délibérations, les jurys discuteront des structures à lui conseiller tout en réprochant affectueusement sa situation: « *Il fait tout trop vite: se marier, avoir un enfant!* ». Lors du jury plénier son dossier sera admis sans discussion, les jurys valorisant son « *envie de transmission* », son « *pragmatisme* », son souci de « *collaborer* ». L'absence de tuteur est évoquée: « *Il y a un bémol, son tuteur. Ça dépend de la situation de sa femme, il vient d'être papa!...c'est pas un vrai problème, il va venir te voir* ». Avant de rajouter « *Ils ont de gros problèmes financiers, ils se sont mis dans la merde* ». Le candidat sera retenu.

Ces exemples illustrent bien un des effets du recrutement effectué par des professionnels, celui de l'importance des réseaux d'interconnaissance dans le jugement des candidats. Ils sont plus fréquents dans les observations réalisées auprès de spécialités liées à une pratique fédérale de compétition, dans lesquelles ces réseaux sont plus denses. Le fait que les jurys soient impliqués, dans une pratique de compétition ou dans d'autres activités telles que la gestion de structures d'accueil de pratiquants, constitue un des leviers explicatifs essentiels. Dans les trois formations observées en natation, équitation et tennis, les candidats ont de fait de fortes chances d'être connus par les évaluateurs. La position de compétiteur de deux responsables de formation, et celle de responsables de la filière de détection des joueurs performants pour l'un d'eux, sont notamment des occasions favorisant ces pratiques de dérogations par la réputation. Celles-ci s'expriment aussi dans des secteurs moins constitués comme celui des activités physiques pour tous, notamment dans les formations dispensées par des fédérations d'éducation populaire. On évoquera ici le cas d'un candidat « *faisant partie du réseau* » et qui, bien que jugé non sélectionnable par le jury qui a fait passer l'entretien, sera admis.

Le recrutement par des professionnels va aussi favoriser la reconnaissance chez le candidat d'éléments biographiques faisant sens pour l'évaluateur dans sa propre trajectoire professionnelle et structurer son jugement. Sur le principe de la recherche d'un autre soi-même, les homologues de parcours font office d'éléments favorisant l'expression d'une évaluation positive. Il peut s'agir d'une affinité de représentation favorisant l'identification du jury au candidat: une candidate est titulaire d'un baccalauréat général et commence une année de licence de droit. Elle abandonne en cours d'année par « *envie d'une expérience dans l'équitation* ». Elle achète une jument et est employée en CDD comme soigneuse et cavalière dans un élevage en Loire Atlantique. Elle ne donne pas de cours. Elle se présente à l'entretien en ayant une

structure d'alternance et un projet professionnel abouti. Après l'entretien une des jurys commentera sa prestation: « *Elle a un côté utopique que j'avais sûrement, c'est mignon...Ils sont humbles, ils disent qu'ils commencent à moindre niveau mais ils veulent coacher à bon niveau* »<sup>159</sup>. Il peut aussi s'agir d'une similitude objective de parcours: La candidate est une femme d'une trentaine d'années. Elle est titulaire d'un baccalauréat professionnel en architecture avec lequel elle a travaillé quelque temps. Elle décide de quitter son emploi et de passer un BPJEPS afin de pouvoir « *monter sa boîte* » de cours de natation et d'aquagym. Elle a un passé de sportive. En section sportive en 6<sup>e</sup>, elle arrête à cause des entraîneurs. Après une carrière de nageuse de bon niveau elle pratique le triathlon. Un des jurys, entraîneur de natation dans une association sportive en périphérie nantaise a lui-même fréquenté l'institut Nantais de l'élite sportive en natation. Il soulignera le discours de la candidate sur son départ de la section par un: « *T'es pas la seule* » complice. La reconversion sportive de la candidate fait en outre écho à sa propre pratique du triathlon après une carrière de nageur, "typique d'un athlète du pôle" selon lui.

Qu'elle soit introduite dans le cours de l'entretien dont elle influence la conduite ou qu'elle intervienne pour expliciter un jugement lors des délibérations, la proximité sociale entre le candidat et l'évaluateur tend à infléchir l'objectivité des recrutements et le principe d'une égale dignité dans la sélection. Ces facteurs, tels que nous les avons décrits, ne constituent toutefois que des éléments facilitant la production du jugement et ne sauraient être entendus comme les seules ressources permettant aux organismes de constituer leurs promotions de stagiaires. Ils montrent pourtant que la délégation faite aux responsables de définir et d'organiser de telles procédures aura facilité la production d'une sélection située, légitimée au sein de commissions sur le principe d'une homologation de dispositions. Celle-ci découle de l'existence de réseaux de recrutement qui, à l'instar de ceux analysés dans le chapitre précédant sur les formateurs, favorisent l'entretien d'un entre soi professionnel.

\*

Au terme de cette analyse des procédures de sélection aux formations menant aux diplômes d'État, délivrés par le ministère en charge des sports, il apparaît plus clairement comment se manifeste, à partir de la mise en œuvre du dispositif des

---

159 Note de terrain, entretien de sélection, BPJEPS AE, organisme associé à l'organisme public

diplômes de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport, une conception professionnaliste du recrutement visible dans les catégories de jugement prévalant aux choix des candidats. On aura ainsi distingué deux âges correspondant à deux périmètres de la sphère légitime d'intervention du ministère. Le premier met en place l'homogénéité de la sélection aux formations au brevet d'État d'éducateur sportif, en totalité définie par arrêté ministériel et assurant une égale dignité dans le recrutement dans chaque spécialité de diplôme et quel que soit le lieu de formation. Celui qui lui succède voit la mise en œuvre d'une sélection différenciant les tests d'exigences préalables à l'entrée en formation réglementairement définies à laquelle peuvent s'ajouter, dans le cadre de la délégation de pouvoir accordée aux organismes de formation, des procédures complémentaires laissée à leur initiative. Les épreuves de sélection des candidats, bien que reprenant en grande partie les épreuves des tests du brevet d'État, se caractérisent ainsi par une forte hétérogénéité au sein même des spécialités. Cette appropriation particulière du recrutement, légitimant l'expertise des organismes proches du milieu professionnel au détriment du principe d'universalité, apanage d'une conception scolairiste de la formation, manifeste selon nous une pente professionnaliste qui est également visible dans le mécanisme de particularisation des catégories de jugement des candidats. L'accès aux formations spécifiques des brevets d'État d'éducateur sportif avait ceci de particulier qu'il s'effectuait en premier lieu par l'obtention d'une partie commune dont les contenus et le mode d'évaluation étaient contrôlés par les agents de services déconcentrés du ministère. Or, le changement de dispositif en abolissant ce verrou va profondément transformer les catégories d'entendement du bon candidat et la fonction des tests. Alors que l'obtention du tronc commun valorisait les candidats faisant preuve d'une bonne maîtrise des normes scolaires d'apprentissage et de l'acculturation au modèle sportif fédéral, les responsables pédagogiques des formations aux diplômes professionnels vont centrer l'image du bon candidat sur sa connaissance du milieu professionnel auquel destine le diplôme ainsi que sur son engagement personnel dans la formation. Cette polarisation sur un candidat idéal informé et volontaire va contribuer à particulariser le recrutement dans le sens d'un ajustement du candidat aux secteurs d'activité professionnels les plus proches de l'organisme. Les épreuves de sélection vont ainsi prendre la forme d'une détection chez le candidat, de prédispositions au métier et à la formation largement dépendantes d'une conception du recrutement légitimant l'évaluation « d'homme à homme » plus que toute autre forme d'évaluation.

## **Conclusion**

Au terme de ce travail, on espère avoir montré que les changements intervenus à l'aube des années 2000 dans le dispositif de formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif manifestent une transformation plus générale du fonctionnement de l'État social d'une part, des enjeux de la préparation aux métiers et de la valeur du diplôme d'autre part. Si cette recherche s'est focalisée sur le passage du Brevet d'État d'Éducateur sportif aux diplômes professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport le parti pris était d'en analyser les implications dans le monopole que le ministère en charge des sports s'était octroyé au milieu des années 1980 et les effets sur les acteurs intéressés par sa mise en œuvre.

Il s'agissait de questionner les cadres sociaux de construction et de mise en œuvre du dispositif de formation dans une activité réglementée par le diplôme afin de saisir la façon dont les politiques publiques, celles sur les formations d'État aux diplômes professionnels, se construisent et agissent sur la structuration des espaces sociaux, ainsi que sur les personnels du ministère en charge des sports, en particulier ceux de ses services déconcentrés en région, et sur ceux des organismes de formation, autant qu'elles sont agies par eux.

Pour ce faire on s'est intéressé à la fois aux conditions de possibilité des transformations de l'accès aux qualifications, mais aussi aux effets structurants de ces changements sur le champ de la formation aux diplômes délivrés par le ministère en charge des sports, plus généralement au champ de la formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif en dehors du secteur scolaire, aux effets de cette transformation sur l'activité des agents du ministère, en particulier ceux œuvrant au sein de ses services déconcentrés en région, ainsi qu'aux pratiques pédagogiques et de recrutement des organismes de formation.

L'articulation de ces cadres analysés à l'aune des formes pédagogiques auxquelles elle revoie a mis en lumière une recomposition de l'action du ministère et, partant, de l'État sur des missions de contrôle, typique d'une conception "professionnaliste", au détriment de missions d'organisation et d'une conception "scolariste" d'une formation poursuivant d'autres buts que la seule adéquation aux postes. Cette interprétation largement inspirée d'une grille conceptuelle élaborée par l'historien Guy Brucy sous-tend en effet des manières de faire l'État particulières actualisées dans les formes de monopoles et de délégation.

Notre projet était de montrer que le passage, sur la période 2000-2004, à un dispositif inscrit dans le cadre commun de la formation professionnelle aura mis un terme à l'ambition du ministère en charge des sports et de ses agents fonctionnaires d'imposer à l'ensemble des individus ayant pour aspiration de faire commerce de l'encadrement physique et sportif une formation organisée par lui au profit d'une délégation au mouvement fédéral sportif et aux acteurs touristico-sportifs et marchands. On voulait ainsi montrer une transformation du fonctionnement de l'État se caractérisant par une déconcentration de ses actions déléguées à des organisations privées.

Entre 1984 et 2003, le ministère en charge des sports aura ainsi abdiqué de ses prérogatives d'organisation des formations au profit d'un contrôle par les instances de la formation professionnelle. Les prises de position ministérielles défendant en 1984 le monopole d'un service public de formation ont ainsi largement contribué à partir de 1992 à la recomposition de son propre rôle de contrôleur. Il sera ainsi l'instigateur de deux mouvements successifs de transformations des attributs nécessaires à l'accès au métier: l'ouverture du monopole du diplôme d'État aux titres privés, les brevets délivrés par les fédérations sportives au premier chef, puis la déconcentration des formations y menant à partir de 2000. La dépossession des agents du ministère du monopole pédagogique que leur conférait celui du diplôme d'État s'est en outre doublée d'une déconcentration du monopole de désignation des titres légitimes. Actualisée lors de l'ouverture par la création d'une commission spécifique au ministère, l'homologation des attributs nécessaires sera abandonnée de l'initiative du ministère pour s'inscrire en 2000 dans la procédure commune de la formation professionnelle. L'évaluation de la qualité du titre selon des principes de classement scolaires et dans une commission largement contrôlée par les agents du ministère cède alors à une évaluation au regard de l'adéquation à l'emploi dans une configuration donnant plus de pouvoirs aux acteurs de la sphère productive.

Imposé en 1984 à la faveur d'une majorité parlementaire et sur le principe d'enjeux moraux, le processus au terme duquel le monopole du ministère en charge des sports se sera recomposé autour de fonctions de contrôle des formations et de délivrance des diplômes n'aura été possible qu'à partir du moment où les enjeux liés à l'emploi et à la lutte contre le chômage auront rendu acceptables une privatisation du dispositif et mis

à l'épreuve l'efficacité de l'État en matière d'organisation des formations. La conception scolairiste de la formation aux brevets d'État s'impose en effet dans un contexte politique volontariste appuyé par la création de grands services publics typiques d'un modèle d'État centralisé. Constituée en marge, voire en opposition, des attentes d'un secteur d'emploi naissant, la promulgation du service public de formation aux métiers du sport porte la marque de la domination du corps des professeurs d'éducation physique soucieux d'imposer une conception homogène au delà de la sphère scolaire et au détriment des particularités des postes. À partir des années 1990, sous la poussée convergente des secteurs fédéraux et marchands offrant de réelles possibilités d'emplois et des politiques publiques de lutte contre le chômage, l'État et la conception scolairiste caractéristique des formations aux diplômes délivrés par le ministère est érigé en problème collectif, justifiant une critique industrielle de l'intervention du ministère dans la formation et la délégation de celle-ci à des organismes privés.

Après avoir posé les termes d'une recomposition de l'État comme "nature naturée", dans le domaine de la formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif l'enjeu de ce travail aura été d'en saisir les effets comme "nature naturante" en les resituant dans les cadres sociaux dans lesquels ils s'insèrent.

Analysant dans un premier temps l'espace spécifique de la formation aux diplômes de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport, sur le terrain de la région des Pays de la Loire, on aura montré que l'inscription pleine et entière du dispositif dans le champ de la formation professionnelle aura contribué à le restructurer et à en reconfigurer le capital spécifique sur l'ajustement des formations à l'emploi. Cette injonction professionnaliste est renforcée par la mise en concurrence des diplômes du ministère avec ceux de l'Éducation Nationale, ceux délivrés par les UFRSTAPS en particulier et par les discours des agents de la direction régionale invitant à prendre comme figure repoussoir les formes rappelant la culture scolairiste universitaire. Dans un contexte d'injonction plus générale des formations universitaires à « *subordonner l'enseignement aux exigences du marché*<sup>1</sup> », la fin de juridictions marquées entre diplômés universitaires et diplômés « Jeunesse et sports » aura ainsi contribué à renforcer les postures professionnalistes

En s'intéressant plus particulièrement à la façon dont s'organisait concrètement

<sup>1</sup>PINTO Vanessa., « Démocratisation et professionnalisation de l'enseignement supérieur », *Mouvements*, 2008, n° 55-56,



les formations au brevet d'État et aux diplômes professionnels et ses effets sur le travail des personnels de la direction régionale en charge de la formation ont ainsi montré que ce dispositif, parce qu'il se donne pour finalité première de produire des diplômés ajustés au marché de l'emploi, va contribuer à disqualifier l'intervention d'une instance centralisée et homogénéisante. Appréhendé à la manière d'un champ dominé par les possibilités d'emploi des stagiaires, l'enquête ethnographique menée auprès des personnels des services déconcentrés du ministère, de la Région et des responsables pédagogiques de formation auront permis de mettre en évidence un affaiblissement du rôle des personnels du ministère tant au niveau de la conception de l'offre de formation, que de son organisation. Le rôle de la direction régionale consiste alors à habilitier les organismes auxquels la formation aux diplômes professionnels est déléguée en fonction de leur efficacité à satisfaire les besoins en emploi. Cette nouvelle division du travail de formation aura ainsi eu pour effet de reconfigurer le faisceau de tâches des conseillers techniques et sportifs de la direction régionale en réduisant fortement leur sphère d'intervention à un contrôle des formations organisées par les organismes. Ainsi, alors même que leur rôle social inscrivait les missions de définition, d'organisation et d'intervention pédagogiques comme une dimension essentielle de leur métier, la transformation du dispositif de formation, parallèlement à une restructuration plus globale du ministère et de ses services déconcentrés, aura contribué à modifier profondément les gratifications objectives et symboliques associées au corps des professeurs de sport. En outre, le déplacement de leurs ambitions pédagogiques aux responsables pédagogiques se heurte aux résistances d'organismes désireux de préserver leur autonomie et acceptant mal, à divers titres, l'ingérence des personnels de la direction régionale.

Le passage au dispositif des diplômes professionnels aura aussi recomposé ce qui procédait auparavant d'un monopole des agents de l'État. La procédure de sélection, entièrement définie par règlement et imposé de manière homogène à l'ensemble des options du brevet d'État, a vu la sphère d'intervention du ministère réduite à la définition d'un acquis physique et technique minimal fortement critiqué par les responsables pédagogiques qui lui opposent leur propre sélection à partir de nouvelles catégories de jugement du bon candidat au nom d'une plus grande légitimité à s'ajuster aux attentes du marché. Rompant avec l'idée d'une égale dignité des candidats à

accéder aux formations, la délégation va s'actualiser dans la proposition de multiples procédures de sélection.

Car c'est bien à une particularisation des conditions de qualification des diplômes d'État délivrés par le ministère en charge des sports qu'aura conduit la polarisation des finalités du dispositif de formation sur l'ajustement à l'emploi. Qu'il s'agisse des opérations de sélection des stagiaires ou de la pédagogie l'analyse aura montré que la fin de la définition par le ministère des conditions de recrutement et des contenus à transmettre, se sera traduit par une hétérogénéisation des procédures en fonction d'intérêts touchant des segments particuliers du marché de l'emploi.

L'inscription dans le champ de la formation professionnelle aura eu pour effet de légitimer une culture professionnaliste de la pédagogie en donnant aux acteurs de la sphère productive et aux hommes de métier la légitimité de former. Encouragé par la délégation à l'emploi et aux formations dévalorisant l'enseignement scolaire de connaissances au profit de la seule acquisition de compétences professionnelles.

La structure en deux étapes du brevet d'État avait institué de facto une sélection des candidats par l'obtention d'un tronc commun de connaissances théoriques favorisant les candidats proches, dans leurs représentations du métier et des connaissances essentielles au principe de son exercice, des professeurs d'éducation physique et d'une conception éducative du sport. La procédure mise en œuvre par les responsables pédagogiques des formations aux diplômes professionnels va reconfigurer l'image du candidat idéal en fonction de critères permettant de prédire les chances d'accéder à l'emploi. Ce faisant, les épreuves de sélection se sont polarisées sur la détection de prédispositions au métier et à la formation évaluées par des jurys recrutés sur leur connaissance du métier et de la formation tendant à ajuster le profil des stagiaires aux attentes de l'organisme.

Cette étude conduit à dégager plusieurs propositions générales.

Elle apporte dans un premier un éclairage original sur la sociologie de l'État : En premier lieu elle montre par l'exemple que l'idée d'un "déperissement de l'État"<sup>2</sup>, actualisé dans des politiques publiques par le sentiment d'un désengagement de l'État n'a pas de sens. Le cas des formations aux métiers de l'encadrement sportif en

2 DEZALAY Yves (1993), « Multinationales de l'expertise et "déperissement de l'État" ». In Actes de la recherche en sciences sociales. Vol.96-97, Esprits d'État. p. 3-20.

confrontant deux modèles d'organisation montre que les missions de l'État peuvent se maintenir alors même que la division technique de leur accomplissement se modifie. En effet, si l'organisation du brevet d'État était centralisée autour du ministère en charge des sports alors même que celle des diplômes professionnels renvoie à un allongement des chaînes d'exécution en la déléguant en partie à des organismes pour la plupart privés, il n'en demeure pas moins que ce changement s'effectue dans une volonté réaffirmée de réglementer l'accès au métier de l'encadrement sportif en proposant de fournir un brevet de compétence sous la forme d'un diplôme d'État. Ainsi et sans préjuger du fait que certaines missions que se donnent l'État social puissent être abandonnées, le cas de certaines privatisations de services publics de l'énergie ou des transports pourrait à ce titre être convoqué, la thèse développée ici montre que l'État relève d'un processus dont un des aspects est l'instabilité de la configuration des monopoles qu'il revendique tout autant que la condition du maintien de ces monopoles nous semble-t-il. L'ouverture du monopole des brevets d'État en 1992 peut alors se concevoir comme une manière de sauver la face en assouplissant un dispositif jugé trop artificiel au regard des représentations dominantes sur la formation professionnelle.

L'objet étudié, le traitement qu'on a pu en faire invite aussi à dégager une proposition relative à la sociologie des diplômes. Les travaux ne manquent pas, qui analysent les difficultés des ministères certificateurs à faire entrer leurs diplômes dans le cadre des certifications professionnelles. Un des aspects nous semble de cette « singularité sous tension » est la difficulté à concilier l'ambition de proposer à la fois un titre auquel on peut accorder une égale valeur quel que soit le lieu de formation. Or le cas des formations montre que cette prédictivité de la valeur du diplôme et les contraintes réglementaires qui y sont associées n'est pas une garantie d'homogénéité. Usant des catégories scholaristes et professionnalistes pour caractériser les transformations du système de formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif on aura ainsi montré que l'avènement de conceptions professionnalistes dans la préparation au métier a pour effet une hétérogénéisation des conditions d'accès et d'acquisition du diplôme. Le phénomène de particularisation qu'on aura éclairé pour le cas particulier pourrait ainsi être transféré à l'ensemble des diplômes ayant une prétention nationale.

Ce travail n'épuise pas le terrain que constitue l'espace de la formation aux diplômes délivrés par le ministère en charge des sports. D'autres pistes de travail, esquissées sans avoir pu figurer dans le travail ou délibérément écartées au regard de notre programme de recherche restent à explorer

Nous avons centré notre analyse des proces de formation sur le cas de la sélection des stagiaires et celui de la transaction pédagogique au sein des organismes. Bien que les formes de délégation qui s'y rapportent ont permis de rendre compte des phénomènes de délégation et de réappropriation des formations, elles laissent de côté le fait que la validation des compétences procède d'une forme plus contrainte de délégation. Le cadre des certifications professionnelles portant son intérêt sur l'acquisition de compétences professionnelles, les outils de contrôle mis en œuvre lors de la validation des protocoles de certification, puis de la validation des certifications opérés au sein des organismes montrent que l'opération de délégation des missions de l'État à des acteurs privés ne peut se concevoir comme un phénomène homogène. L'inclusion dans ce travail de l'analyse des procédures de validation auraient en outre permis d'éclairer plus manifestement en quoi la délégation de l'organisation des épreuves de certification, dont on a par ailleurs déjà esquissé l'analyse<sup>3</sup>, autorise des formes de réappropriation spécifiques en confrontant des certificateurs recrutés pour leur qualité de professionnels du milieu à des stagiaires en fin de formation enjoins à faire la preuve de leur compétence tout autant qu'à faire la preuve de leur aptitude à faire état des connaissances apprises durant la formation.

L'autre piste de travail, écarté du programme de recherche porte sur les stagiaires eux-mêmes. Au début de ce travail était l'ambition de faire une sociologie de l'ajustement des stagiaires aux organismes de formation inspirée des travaux sur les aspirations scolaires qu'a pu produire Sophie Orange à propos des BTS. Présent indirectement dans les différents chapitres de ce travail, les stagiaires aura en effet été une catégorie agie au travers des discours des protagonistes enquêtés. Pour autant l'inscription du dispositif de formation dans le droit commun de la formation professionnelle a résolument transformé les modes d'entrée en formation, ne serait-ce que par les modes de financement envisageable. L'inscription de la politique de formation dans le cadre de celles visant à lutter contre le chômage par la qualification

3 POTIER François (2016), « Mandat et réappropriation de la certification en formation professionnelle », *Hors série AFPA, Évaluer et certifier en formation professionnelle*, Éducation permanente.

doit avoir par exemple contribué à transformer la démographie des stagiaires.



## Bibliographie

- ABBOTT Andrew (1988), *The system of the Professions. An essay of the Division of Expert Labour*, Chicago, University of Chicago Press.
- AGULHON Catherine (2005), « Les politiques régionales de formation professionnelle. Du référentiel commun à la politique locale », *Éducation et sociétés*, n°16, p. 279-292.
- AGULHON Catherine (2007), « La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale ? », *Recherche et formation* , n°54.
- AMADIEU Jean-François (2002), *Le poids des apparences. Beauté, amour et gloire*, Paris, Odile Jacob.
- ARNAUD Pierre (1985), « Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement. La mise en forme scolaire de l'éducation physique », *Revue française de pédagogie*, vol. 89, p. 29-34.
- ARNAUD Pierre (1992), « *Les savoirs du corps* », Lyon, PUL.
- ASTOLFI Pierre (2003), « *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers* », Paris, ESF.
- AUGUSTIN Jean-Pierre (dir.) (2006), *Vers les métiers de l'animation et du sport : la transition professionnelle*, Paris, La documentation française.
- BAUGER Pascal (2002), « Le ministère de la jeunesse et des sports », in LE ROUX Nathalie, CAMY Jean, *L'emploi sportif en France : situation et tendances d'évolution*, AFRAPS RUNOPES, MEN.

BAUGER Pascal, CHEVALIER Vèrène, LE ROUX Nathalie, MELQUIOND

Véronique (2007), « Le rôle des patenaires sociaux dans la constitution d'une offre de certification: le cas de la branche sport », in MAILLARD Fabienne et ROSE José, *Les diplôme de l'Éducation Nationale dans l'univers des certifications professionnelles, nouvelles normes et nouveaux enjeux* », séminaire DGESCO-CEREQ 2004-2006, relief, n°20.

BECKER Howard S. (1985), *Outsiders, études de sociologie de la déviance*, coll Métailié, Paris.

BÉDUWÉ Catherine, ESPINASSE Jean-Michel et VINCENS Jean (2007), « De la formation professionnelle à la professionnalité d'une formation », *Formation emploi*, n°99.

BEILLEROT Jacky, COLLETTE Sandrine (2003a), « Les politiques d'éducation et de formation (1989-2002) première partie », *Carrefours de l'éducation*, n° 15, p.160-202.

BEILLEROT Jacky, COLLETTE Sandrine (2003b), « Les politiques d'éducation et de formation (1989-2002) deuxième partie », *Carrefours de l'éducation*, n° 16, p. 138-181.

BEL Maïten (2001), « Cadres institutionnels et rôle des organisations dans la construction de la formation professionnelle des jeunes », *Éducation et sociétés*, no 7, p. 37-50.

BEL Maïten (2007), « Formation et territoire : des approches renouvelées », *Formation emploi*, n°97.

BERTRAND Julien et coll. (2016), « Des écoles d'excellence en dehors de l'École. Formation au métier et classements scolaires », *Sociétés contemporaines*, n° 102, p. 75-102.



- BERTSCH Jean (2008), *Réorganisation de l'offre publique de formation dans le secteur de l'activité physique, du sport et de l'animation*, document du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche; du ministère de la santé, de la jeunesse, des sports et de la vie associative et du secrétariat d'État aux Sports, à la jeunesse et à la vie associative.
- BEZES Philippe (2009), « *Réinventer l'état. Les réformes de l'administration française (1962- 2008)* », Paris, PUF, coll. Le lien social.
- BIDET Alexandra (2011), « *L'Engagement dans le travail. Qu'est-ce que le vrai boulot?* », Paris, PUF.
- BODIN Romuald (2009), « Les signes de l'élection. Repérer et vérifier la conformation des dispositions professionnelles des élèves éducateurs spécialisés », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 178, p.80-87.
- BOLTANSKI Luc, DARRÉ Yann, SCHILTZ Marie-Ange (1984), « *La dénonciation* », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 51, p. 3-40.
- BOLTANSKI Luc, THEVENOT Laurent (1991), « *De la justification, les économies de la grandeur* », Paris, Gallimard.
- BONNET François (2008), « Les effets pervers du partage de la sécurité. Polices publiques et privées dans une gare et un centre commercial », *Sociologie du travail*, n°50, p. 505–520.
- BOUILLAGUET Patricia (2002), « L'articulation public-privé dans l'offre de formation professionnelle », Promotion René Cassin, *Revue française d'administration publique*, n°104, p. 543-551.
- BOURDIEU Pierre (1979), « *La distinction. Critique sociale du jugement* », Paris, éd.de Minuit, Le sens commun.
- BOURDIEU Pierre (1979). « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30, p. 3-6.

- BOURDIEU Pierre (1989), « *La Noblesse d'État* », Paris, éd. Minuit.
- BOURDIEU Pierre (1990), « Droit et passe-droit, le champ des pouvoirs territoriaux et la mise en œuvre des règlements », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°81-82, p. 86-96.
- BOURDIEU Pierre (1992), « La main gauche et la main droite de l'État », entretien avec Roger-Paul Droit et Thomas Ferenczi, *Le Monde*, 14 janvier.
- BOURDIEU Pierre (2000), « *Les structures sociales de l'économie* », Paris, éd. Seuil, coll. Liber
- BOURDIEU Pierre (2012), *Sur l'État, cours au collège de France, 1989-1992*, Paris, Seuil /Raisons d'agir.
- BOURDIEU Pierre, DE SAINT MARTIN Monique (1975), « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales, Les catégories de l'entendement professoral*, vol.1, n°3, p. 68-93.
- BOUYX Benoît (1997), « *L'enseignement technologique et professionnel* », Paris, CNDP, la Documentation française, coll. Systèmes éducatifs.
- BRUCY Guy (1998), *Histoire des diplômes de l'Enseignement technique et professionnel (1880- 1965)*, Paris, Belin.
- BRUCY Guy et al.(2007), *Former pour réformer*, La Découverte « Recherches ».
- BRUCY Guy, TROGER Vincent (2000), « Un siècle de formation professionnelle en France: la parenthèse scolaire? », *Revue française de pédagogie*, Vol. 131, p. 9-21.
- CAILLAUD Pascal ,« La construction d'un droit de la formation professionnelle des adultes (1959-2004) », in BRUCY Guy et coll., *Former pour réformer*, La Découverte « Recherches », p. 171-210.

- CAILLAUD Pascal (2000), *Le diplôme*, thèse de droit privé, dir. Supiot Alain, Université de Nantes.
- CALLEDE Jean-Paul (2006), « Les formes initiales de la professionnalisation du sport (1880/1920) », In AUGUSTIN Jean-Pierre (dir.), *Vers les métiers de l'animation et du sport : la transition professionnelle*, Paris, La documentation française.
- CAMUS Jérôme (2003), « Animation, animateurs et âge social », communication, « *Premières rencontres Jeunes et Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée* », Marseille, octobre 2003.
- CAMY Jean (2002), *Rapport sur la professionnalisation des études en STAPS*, document du ministère de l'Education Nationale.
- CAMY Jean (dir), LEROUX Nathalie (coord) (2002), *L'emploi sportif en France, situations et tendances d'évolution*, co-édition AFRAPS-RUNOPES.
- CARO Patrice, HILLAU Bernard (1997), « La logique dominante des publics scolaires: Offre de formation et environnement local », *Formation-Emploi*, n°59, p87-104.
- CARRE Pierre (2005), « *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir* », Paris, Dunod.
- CARTIER Marie (2001), « Nouvelles exigences dans les emplois d'exécution des Services publics », *Genèses*, n°42, p. 72-91.
- CASELLA Philippe (2005), « Décentralisation de la formation professionnelle » Débats sur les principes et analyse de la mise en œuvre », *Savoirs*, n° 9, p. 9-67.
- CASTEL Robert, HAROCHE Claudine (2001), *Propriété privée, propriété sociale et propriété de soi, entretiens sur la construction de l'individu moderne*, Paris, Fayard.
- CHAMBAT Pierre (1990) , « Service public et néolibéralisme ». *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*. 45e année, n°3., pp.615-647

- CHANTELAT Pascal, « La construction/sélection d'individus ajustés aux métiers liés au sport », *STAPS*, n° 82, 2008, p. 7-8.
- CHEVALIER Vèrène et DUSSART Brigitte (2002), « De l'amateur au professionnel : le cas des pratiquants de l'équitation », *L'Année sociologique*, vol. 52, p. 459-476.
- CHEVALLIER Jacques (2003), *L'État post-moderne*, Paris, LGDJ, coll. Droit et société.
- CHIFFLET Pierre (2005), *Idéologie sportive et service public en France. Mythe d'un système unifié*, Grenoble, PUG.
- CHRISTIN Rosine (1990), « La construction du marché », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 81-82, mars. p. 65-85.
- COHEN-TANUGI Laurent (1990). « L'État et la déréglementation : les enjeux institutionnels de la déréglementation », *Réseaux*, vol. 8, n°40, *Réseaux d'État*. pp. 25-34.
- COLLINET Cécile, BERNARDEAU-MOREAU Denis (2009), « Introduction », *Les éducateurs sportifs en France depuis 1945. Question sur la professionnalisation*, Rennes, coll. Des sociétés, PUR.
- COMBES Marie-Christine (1988), « La loi de 1987 sur l'apprentissage », *Formation Emploi*, n°22, p. 83-97.
- CONIEZ Hugo (2010), « L'Invention du compte rendu intégral des débats en France (1789-1848) », *Parlement[s], Revue d'histoire politique*, n° 14, p. 146-158.
- DALBART Florian (2008), « Rectorat et décentralisation. L'émergence de nouveaux acteurs sur la scène éducative: le cas du conseil régional », *Carrefours de l'éducation*, n° 26, p. 51-66.

- DAMBEZA-MANNEVY Anne (2006), « Les relations du ministère de la jeunesse, des sports et de la vie associative avec les partenaires sociaux », in AUGUSTIN Jean-Pierre, *Vers les métiers de l'animation professionnelle et du sport: la transition professionnelle*, Paris, la documentation française, pe 85-97.
- DARMON Muriel (2012), « Sélectionner, élire, prédire : le recrutement des classes préparatoires », *Sociétés contemporaines*, n° 86, p. 5-29.
- DE QUIEROZ Jean-Manuel (2006) [1995], *L'école et ses sociologies*, Paris, éd Armand Colin, coll. 128.
- DE SINGLY, François, THÉLOT Claude (1988), *Gens du privé, gens du public. La grande différence*, Paris, Dunod.
- DEBOVE Christophe (2005), « Le professorat de sport », *revue EPS*, éd. EP&S.
- DELBOS Geneviève JORION Paul (1984), « *La transmission des savoirs* », Paris, éd. de la Maison des Sciences de l'homme.
- DELMAS Corinne, FLEURIEL Sébastien (2002), «La délégation de service public», in LEROUX Nathalie (Coord.), CAMY Jean (dir.), *L'emploi sportif en France : situation et tendances d'évolution*, Edition AFRAPS / RUNOPES, p. 209-220.
- DERDAELE Élodie, RENAUDIE Olivier (2014), «L'État social à la croisée des chemins. Une introduction», *Civitas Europa*, n° 33,, p. 5-9.
- DEZALAY Yves (1993), « Multinationales de l'expertise et "dépérissement de l'État" ». In Actes de la recherche en sciences sociales. Vol.96-97, Esprits d'État. p. 3-20.
- DUBAR Claude, TRIPIER Pierre (1998), *Sociologie des professions* , Paris, Armand Colin.
- DUBOIS Vincent (2012), « Ethnographier l'action publique. Les transformations de l'État social au prisme de l'enquête de terrain », *Gouvernement et action publique*, n°1, p. 83-101.

- DUBOIS Vincent (2014), « L'action de l'État, produit et enjeu des rapports entre espaces sociaux », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 201-202), p. 11-25.
- DUBOIS Vincent (2014), « L'État, l'action publique et la sociologie des champs », <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00836425>.
- DUMOULIN Céline, FILHON Alexandra (2011), « La création du DEUG: professionnaliser l'Université », in MILLET Mathias, MOREAU Gilles (dir.), *La société des diplômes*, Paris, éd. La dispute, coll. Etats des lieux.
- FELOUZIS Georges (2008), « Des mondes incertains : les universités, les diplômés et l'emploi », *Formation emploi*, n°101.
- FELOUZIS Georges, PERROTON Joëlle (2007), « Les marchés scolaires : une analyse en termes d'économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, n°48, p. 693-722.
- FERRACCI Marc (2013), « Inégalités d'accès et inefficacité : à quand une réforme de la formation professionnelle ? », *Regards croisés sur l'économie*, n°13, p. 232-245.
- FORTÉ Michèle, MONCHATRE Sylvie (2013), « Recruter dans l'hôtellerie-restauration: quelle sélectivité sur un marché du travail en tension ? », *La Revue de l'Ires*, n°76, p. 127-150.
- FOUCAULT Michel (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris , Gallimard.
- FOUCAULT Michel (2004), *Naissance de la biopolitique, cours au collège de France 1978- 1979*, Paris, éd.Gallimard/le seuil.
- FOURCADE Bernard (2008), « La politique des diplômes professionnels et la construction du rapport à l'emploi », in MAILLARD Fabienne (dir.) , *Des diplômes aux certifications professionnelles: nouvelles normes et nouveaux enjeux* , Rennes, éd. PUR, p. 98.

- GAÏTI Brigitte (2014), « L'érosion discrète de l'État-providence dans la France des années 1960. Retour sur les temporalités d'un "tournant néo-libéral" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 201-202, p. 58-71.
- GAITI Brigitte, COLLOVALD Annie (1990), « Discours sous surveillance : le social à l'Assemblée », in GAXIE Daniel, *Le social transfiguré, sur la représentation politique des préoccupations sociales*, Paris, PUF/CURAPP.
- GARCIA Sandrine (2011), « *Le LMD comme transformateur académique* », in MILLET Mathias, MOREAU Gilles (dir.), *La société des diplômés*, Paris, éd. La dispute, coll. Etats des lieux.
- GARRAUD Philippe (1985), « Insertion professionnelle des jeunes, action volontaire et régulation publique », *Revue française de science politique*, 35<sup>e</sup> année, n°4, p. 683-704.
- GASPARINI William (2003), « Le sport associatif », *Agora débats/jeunesses, Sports et intégration sociale*, n°33, p. 20-29.
- GAUTIER Frédéric (2008), « *L'entrée dans la police, Contribution à une sociologie des agents des administrations, L'exemple du recrutement des gardiens de la paix* », mémoire de Master en Sciences Politiques, Jean-Gabriel Contamin (dir.), université Lille 2.
- GAUTRAT Patrick (1995), « *La profession d'éducateur sportif, bilans et perspectives* », revue EP.S, éd. EP&S, n°253, p. 41.
- GILLE Bertrand (1978), « *Histoire des techniques* », Paris, Gallimard.
- GOFFMAN Erwing (1963), « *Stigmate* », Paris, éd. de minuit, le sens commun.
- GOFFMAN Erwing (1974), « *Les rites d'interaction* », Paris, Éditions de Minuit, coll. Le sens commun.

- GRAILLOT Philippe (1992), « l'éthique du sport », *revue Après-demain*, Association Après- demain, n°343-344, pe. 8-10.
- GUÉRIN Jean-Paul, GUMUCHIAN Hervé (1976), « Les moniteurs du Ski Français », *Revue de géographie alpine*, tome 64, n°1, p. 5-29.
- GUYOT Jean-Luc (2005), « Avant-propos », in GUYOT Jean-Luc et al., *La formation professionnelle continue*, éd. De Boeck Supérieur, coll. Économie, Société, Région, p. 5-28.
- HABERMAS Jürgen (1988) [1962], *L'espace public. Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*, Paris, Payot.
- HABERMAS Jürgen (2013), *Après l'État-nation. Une nouvelle constellation politique*, Fayard, coll. Pluriel, p. 28-33
- HELY Matthieu (2006), « De l'intérêt général à l'utilité sociale, transformations de l'État social et genèse du travailleur associatif », in ASTIER Isabelle, DUVOUX Nicolas (dir.), *La société biographique : une injonction à vivre dignement*, L'Harmattan, Logiques Sociales, p.173-194
- HELY Mathieu (2009), *Les métamorphoses du monde associatif*, Paris, éd. Le Seuil, coll. Le lien social.
- HIDRI Oumaya (2009), « "Qui se ressemble s'assemble..." : le recrutement des jeunes diplômés dans les professions de cadre commercial », *Formation emploi*, n°105.
- HONTA Marina, JULHE Samuel (2013), « Les professions du secteur public saisies par la privatisation. Le cas des conseillers techniques sportifs », *Gouvernement et action publique*, n° 1, p. 63-87.
- HUGHES Everett (1996), « *Le regard sociologique, essais choisis* », EHESS, (textes rassemblés par CHAPOULIE Jean-Michel).



- JACQUES Marie-Hélène, NEYRAT Frédéric (2011), «Les entreprises face aux diplômes: l'ambivalence de la posture», in MILLET Mathias, MOREAU Gilles, *La société des diplômés*, Paris, éd. La Dispute.
- KARPIK Lucien (2007), « *L'économie des singularités* », Paris, Gallimard.
- KARPIK Lucien (2013), « Réalité marchande et réputation », *La Réputation , revue Communications*, n°93, p. 121-129.
- KESSLER,Marie-Christine (2005), « L'esprit de corps dans les grands corps de l'État en France », in GUGLIELMI Gilles. et coll., *L'esprit de corps, démocratie et espace public*, Paris, La Politique éclatée, PUF, p. 277-298.
- KING Desmond et LE GALÈS Patrick (2011), « Sociologie de l'État en recomposition », *Revue française de sociologie*, n° 523, p. 453-480.
- L'HORTY, Yannick (2013), « Politiques de l'emploi : pourquoi ça ne marche pas? », *Regards croisés sur l'économie*, n°13, p. 91-102.
- LABBÉ Dominique (1990). « Des réformes à la cohabitation. Les quatre périodes du premier septennat Mitterrand », *Mots, Le nouveau vocabulaire des socialistes français*, n°22, p. 62-79.
- LAHIRE Bernard (1992), « L'inégalité devant la culture écrite scolaire: le cas de "l'expression écrite" à l'école primaire », *Sociétés contemporaines*, vol.11, n°1, p. 167-187.
- LAHIRE Bernard (1998), « Logiques pratiques : le "faire" et le "dire sur le faire" ». *Recherche & Formation, Les savoirs de la pratique : un enjeu pour la recherche et la formation*, n°27, p. 15 28.
- LAHIRE Bernard (2007), « Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire », in DEAUVIAU Jérôme, TERRAIL Jean-Pierre, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, éd. La dispute, coll. l'enjeu scolaire.
- LAHIRE Bernard (2012), « monde pluriel », Paris, la couleur des idées, Seuil.

- LAOT Françoise, DE LESCURE Emmanuel (2006), « Les formateurs d'adultes et leur formation », *Recherche et formation*, n°53.
- LARRÉ Françoise, BÉDUWÉ Catherine (2000), « Demande d'expérience professionnelle et embauche des débutants », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 29-2, p. 319-337.
- LAZUECH Gilles (2000), « Recruter, être recruté : L'insertion professionnelle des jeunes diplômés d'écoles d'ingénieurs et de commerce », *Formation Emploi, Recrutement RMI Certification*, n°69, p. 5-19.
- LE ROUX Nathalie (1998), *Analyse comparée de l'emploi dans les services sportifs en France et au Royaume Uni: formes institutionnelles et emploi*, thèse de troisième cycle en STAPS, dir. Camy Jean, université Claude Bernard, Lyon 1.
- LECOURT Anne-Juliette, MÉHAUT Philippe (2007), « La validation des acquis de l'expérience: entre poursuite et inflexion du modèle français du diplôme », *La Revue de l'Ires*, n° 55, p.17-41.
- LENOIR Rémi (1996), « La famille, une affaire d'État [Les débats parlementaires concernant la famille (1973-1978)] », *Actes de la recherche en sciences sociales, La famille dans tous ses états*, vol.113, p.16-30.
- LEROUX Nathalie (Coord.), CAMY Jean (dir.) (2002), *L'emploi sportif en France : situation et tendances d'évolution*, éd. AFRAPS / RUNOPES.
- LEVENÉ Thérèse (2011), « Les politiques d'insertion : quelle pertinence pour les inemployables ? », *Formation emploi*, n°116.
- LINHARDT Dominique (2008), « L'État et ses épreuves : éléments d'une sociologie des agencements étatiques ». *CSI working papers series 009*, halshs-00258138v2.
- LINHARDT Dominique (2012), « Avant-propos: épreuves d'État. Une variation sur la définition wébérienne de l'État », *Quaderni*, n°78, p. 5-22.

LINHART Danièle, BERTAUX-WIAME Isabelle, DESCOLONGES Michèle, DIVERT Nicolas , LEDUC Sacha, MAUCHAMP Nelly (2006), *Les différents visages de la modernisation du service public; Enquête sociologique sur les valeurs des agents de la fonction publique du Nord* , ministère de la fonction publique, La Documentation Française.

LOIRAND Gildas (1991), « *Rapport sur la formation et l'emploi des éducateurs sportifs dans les Pays de la Loire* », DRJS, LERSCO.

LOIRAND Gildas (1996), *Une difficile affaire publique, sociologie du contrôle de l'État sur les activités physiques et sportives*, thèse de doctorat en sociologie, dir. Charles Suaud, Université de Nantes.

LOIRAND Gildas (2002), « Le sport associatif compétitif fédéré », in CAMY Jean (dir), LEROUX Nathalie (coord.), *L'emploi sportif en France, situations et tendances d'évolution*, co-édition AFRAPS-RUNOPES.

LOIRAND Gildas (2016), « L'arbitre rémunéré : un exclu de la société salariale », *Marché et organisations*, n° 27, p. 105-130.

LOIRAND Gildas, « Les obstacles au développement de l'emploi dans le secteur sportif », *Les emplois du sport pour le 3e millénaire : réalités, méthodes, prospective, Les carnets des STAPS*, n°3, Université de Bretagne Occidentale

MAILLARD Dominique et VENEAU Patrick (2006), « Les licences professionnelles . Formes et sens pluriels de la professionnalisation à l'université », *Sociétés contemporaines*, n° 62, p. 49-68.

MAILLARD Dominique, VENEAU Patrick, GRANDGERARD Colette (2004), « Les licences professionnelles, quelle acceptation de la professionnalisation à Université? », *relief*, n°5, rapports du CEREQ.

- MAILLARD Fabienne (2008a), « Les diplômes professionnels face à la nouvelle norme certificative. Une singularité sous tension », in MAILLARD Fabienne (dir.), *Des diplômes aux certifications professionnelles: nouvelles normes et nouveaux enjeux*, Rennes, éd. PUR.
- MAILLARD Fabienne (2008b), « De la démocratisation de l'enseignement et de la formation aux certifications professionnelles », in MAILLARD Fabienne (dir.), *Des diplômes aux certifications professionnelles: nouvelles normes et nouveaux enjeux*, Rennes, éd. PUR.
- MAILLARD Fabienne (2012), « Professionnaliser les diplômes et certifier tous les individus : une stratégie française indiscutable ? », *Carrefours de l'éducation*, n° 34, p. 29-44.
- MAILLARD Fabienne (dir.) (2008), *Des diplômes aux certifications professionnelles: nouvelles normes et nouveaux enjeux*, Rennes, éd. PUR.
- MAROY Christian (2000), « Une typologie des référentiels d'action publique en matière de formation en Europe », *Recherches Sociologiques*, n°31, p. 45-59.
- MAROY, Christian (2001), « Normativité des politiques de formation et transitions contemporaines: quel équilibre entre individuation et logiques collectives? », in VANDENBERGHE Vincent (éd.), *La formation professionnelle continue. Transformations, contraintes et enjeux*, Louvain-la-Neuve, Academia-Brylant, p. 19-37.
- MARTIN Stéphane (2003), « *Le BPJEPS, Analyse d'une politique ministérielle d'éducation populaire* », éd. Harmattan, coll. Le travail du social.
- MARTINOIA Rozenn (2017), « La profession et le marché des guides de montagne à Chamonix (1821-1892) : socio-économie historique d'une clôture », *Histoire, économie & société*, 36<sup>e</sup> année, p. 90-105.
- MAUGER Gérard, POLIAK Claude (2008), « Marginalité, "bonne volonté culturelle" et "bohème populaire" », *Savoir/Agir*, n° 6, p. 67-76

- MERCKLÉ Pierre (2005), « Une sociologie des "irrégularités sociales" est-elle possible? », *Idées, la revue des sciences économiques et sociales*, n° 142, p. 28.
- MERTON Robert King (1966) [1944], « *Éléments de théorie et de méthode sociologique* », Paris, Plon.
- MILET Marc (2010), « Pour une sociologie législative du pouvoir des parlementaires en France », *Revue française d'administration publique*, n°135, p. 601-618.
- MILLON-DELSOL Chantal(1992), « *l'État subsidiaire* », PUF, Paris.
- MOHIB Najoua (2011), « Développer des compétences ou comment s'engager dans l'agir professionnel », *Formation emploi*, n°114.
- MONCHATRE Sylvie (2010), « Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications », *Interrogations Revue pluridisciplinaire en sciences de l'homme et de la société, La compétence*, n°10.
- MOREAU Gilles (2003), *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute.
- MOREAU Gilles (2007), « Qui choisit l'apprentissage ? », *Actes du colloque Points de vue sur l'apprentissage du 28 novembre 2006*, Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Les dossiers insertion, éducation, société, n°191.
- MOUTET Aimée, QUENSON Emmanuel (2007), «Formation professionnelle et formation technique au cours des Trente Glorieuses», in COSTA-LASCOUX Jacqueline et coll., « *Renault sur Seine* », Paris, La Découverte « Recherches », p. 55-96.
- MOYSAN-LOUAZEL Anne et PODEVIN Gérard (2008), « Une nouvelle dynamique des marchés du travail réglementés, à l'aune de trois professions », *Formation emploi* , n°102, p.5-19.

- NEYRAT Frédéric (2006), « Trouver sa place ou la maintenir! La VAE, nouveau viatique dans un monde professionnel changeant ? », *Regards sociologiques*, n°32, pp. 69-71.
- OGER Claire (2012), « Les épreuves de culture générale du concours de l'ENA, entre discours légitime et mémoire institutionnelle », *Revue française d'administration publique*, n° 142, p. 383-397.
- OLIVIER Laurent (2014), *Construction, déconstruction et réinvention de l'État providence*, Civitas Europa, n° 33, p.11-32.
- PALHETA Ugo (2010), « L'apprentissage compagnonnique aujourd'hui entre résistance à la forme scolaire et transmission du "métier" », *Sociétés contemporaines*, n°77, p. 57-85.
- PARADEISE Catherine (1984), «La marine marchande française : un marché du travail fermé ?», *Revue française de sociologie*, n°25-3, p. 352-375.
- PARADEISE Catherine (1988), « Les professions comme marché du travail fermé », *Sociologies et sociétés* , vol.20, n°2.
- PICHOT Lilian, WIPF Élodie (2010), « Les dimensions collectives de la compétence et les socialisations dans et hors de l'espace de travail. Le cas des professionnels du fitness », *Interrogations ? - Revue pluridisciplinaire en sciences de l'homme et de la société*, n°10, p. 41-59.
- PIERRE Jérémie (2012), *La politique publique des conditions d'accès à l'encadrement sportif en France. Vers une nouvelle gouvernance au tournant du XXIème siècle*, thèse de doctorat en STAPS, dir. Cécile Collinet, université de Marne-la-Vallée.
- PIERRE Jérémie (2013), « Vers une nouvelle gouvernance des conditions d'accès à l'encadrement sportif professionnel », *Staps*, n°99, p. 81-92

POLLET Pascale (2006), « *Points de vue sur l'apprentissage* », séminaire organisé par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance le 28 novembre.

POTIER François (2016), « Mandat et réappropriation de la certification en formation professionnelle », *Hors série AFPA, Évaluer et certifier en formation professionnelle*, Éducation permanente.

POULLAOUËC Tristan (2010), « *Le diplôme arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école* », Paris, éd. La Dispute.

POULLAOUËC Tristan (2011), « l'inflation des diplômes, critique d'une métaphore monétaire », in MILLET Mathias, MOREAU Gilles, « *La société des diplômes* », Paris, éd. La Dispute.

PROST Antoine (1996), « *Petite histoire de la France au XX<sup>e</sup> siècle* », Paris ,Armand Colin.

PROST Antoine (2011), « La création du bac pro, histoire d'une décision », in MILLET Mathias, MOREAU Gilles (dir.), « *La société des diplômes* », Paris, éd. La dispute, coll. États des lieux.

RAMAUX Christophe (2007), « Quelle théorie pour l'État social ? Apports et limites de la référence assurantielle. Relire François Ewald 20 ans après L'État providence », *Revue française des affaires sociales*, p. 13-34.

RENAHY Nicolas (2010), « Classes populaires et capital d'autochtonie. Genèse et usages d'une notion », *Regards Sociologiques*, n°40, p. 9-26.

RIGOUT Marcel (1983), « *L'autre chance, un métier pour réussir* », Paris, Les Editions sociales.

ROSE José (2008), « La professionnalisation des études supérieures : tendances, acteurs et formes concrètes », *Les chemins de la formation vers l'emploi : première biennale formation-emploi-travail, relief*, n°25, p. 46.

- ROUX Sébastien et coll. (2014), « Penser l'État », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°201-202, p.4-10
- SAWICKI Frédéric (1994), « Laurent Fabius : du Giscard de gauche au socialiste moderne. Analyse de la formation d'une identité politique », *Pôle Sud*, n°1, Biographies et politique, p. 35-60.
- SCHNAPPER Dominique (1999), « *La Compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique* », Paris, Puf.
- SÉGUR Philippe (1996), *Le politique*, Paris, Ellipses.
- SENNERS Patrick (1999), « *L'EPS, son histoire , sa genèse* », Paris, éd. Vigot, coll. repères en EPS.
- SIMON-ZARCA Georgie, VERNIÈRES Michel (2007), « Les politiques de formation dans la structuration des territoires », *Formation emploi* , n°97.
- SLIMANI Hassen et MALHERBE Patrick (2002), « La relation »formation-métier« dans le secteur de l'encadrement des activités équestres. Conditions d'apprentissage et insertion professionnelle des stagiaires des brevets d'État d'éducateur sportif 1er degré dans les Pays de la Loire », *Rapport d'étude du CARIF-OREF des Pays de la Loire*, Nantes.
- SORIGNET Pierre-Emmanuel (2001), « *Le métier de danseur contemporain* », thèse pour le doctorat de sciences sociales, dir.Gérard Mauger, EHESS, Paris.
- SOULIE Charles (2002), « L'adaptation aux "nouveaux publics" de l'enseignement supérieur: autoanalyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie », *Sociétés contemporaines*, n°48, p. 11-39.
- STROOBANTS Marcelle (1993), « *Savoir-faire et compétence au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes* », Bruxelles, éd. de l'Université libre de Bruxelles.



- SVERRE Raffnsøe (2008), « Qu'est-ce qu'un dispositif? L'analytique sociale de Michel Foucault », *Symposium: Revue canadienne de philosophie continentale*.
- TANGUY Lucie, ROPE Françoise (1994), « *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions à l'École et dans l'entreprise* », Paris, L'Harmattan, coll. logiques sociales.
- TOINET Marie-France (1986), « Sur l'État américain », *Le Débat*, n° 38, p. 188-189.
- VANHULLE Sabine et coll. (2007), « Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question », in MERHAN France et coll., *Alternances en formation*, De Boeck Supérieur, coll. Raisons éducatives, p. 7-45.
- VENEAU Patrick, MAILLARD Dominique (2007), « La formation à l'épreuve de la certification. L'exemple de la commission technique d'homologation », *Éducation et sociétés*, n° 20, p. 135-148.
- VENEAU Patrick, MAILLARD Dominique (2008), « Les niveaux de formation à l'heure européenne. Un examen à partir de l'homologation des titres », *Formation emploi*, n°102.
- VENEAU Patrick, MAILLARD Dominique, SULZER Emmanuel (2005), « Trente ans d'homologation des titres: Un mode de certification à l'image des diplômes », *bulletin du CEREQ*, n°218.
- WEBER Max (1971) [1921], « *Économie et société : les catégories de la sociologie vol. I* », Paris, PLON.
- WITTORSKI Richard (2008), « Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés », *Formation emploi*, n°101, p. 105-117.
- WITTORSKI Richard. (2009), « À propos de la professionnalisation » in BARBIER Jean-Marie, BOURGEOIS Etienne, CHAPELLE Gaëtane., RUANAO-BORBALAN Jean-Claude, *Encyclopédie de la formation*, Paris, PUF, p. 781-792.

ZARCA Bernard(2009), « L’ethos professionnel des mathématiciens », *Revue française de sociologie*, vol.50, n°2, p.351-384.

---

**Titre :** De la jeunesse à l'emploi : sociologie d'une recomposition de l'État social sur la formation aux métiers de l'encadrement physique et sportif

**Mots clés :** Etat Social – formation professionnelle – encadrement sportif – ministère des sports

**Résumé :** Ce travail montre que la polarisation des missions de formation de la population constitutives de l'État social sur la lutte contre le chômage a contribué à le recomposer au profit de structures privées en charge de la formation et de la validation des compétences d'un diplôme d'État. Sur le cas des formations aux métiers de l'encadrement physique et sportif, cette délégation a pour corollaire une disqualification de l'action organisatrice des instances centralisées sur un principe professionnaliste. À un dispositif organisé et contrôlé par le ministère en charge des sports garantissant une homogénéité dans la valeur du diplôme s'en est substitué un autre autorisant des réappropriations du diplôme d'État au prisme d'intérêts particuliers. Mettant à profit les analyses que Bourdieu produisait à propos

de l'État, ce travail propose une interprétation alternative aux travaux présageant la fin de l'État ou tout au moins son désengagement en montrant que celui-ci, loin d'abdiquer de ses fonctions d'exercice du monopole de désignation de l'officiel se recompose par un mécanisme de déconcentration opérant une nouvelle division technique du travail entre ministères publics et organisations privées. Alors que la généralisation de l'évaluation par la compétence interroge le rôle du diplôme et sa fonction sociale, l'analyse produite sur les effets de l'orientation professionnaliste des formations aux titres délivrés par le ministère en charge des sports enrichit la sociologie du diplôme en montrant en quoi la délégation de son organisation réduit la garantie de qualité et d'uniformité à son principe.

---

**Title :** From youth to employment: sociology of the recomposition of the social state about professions of physical and sports supervision's training.

**Keywords :** Social State – formation – sport supervision's training – ministry of sports

**Abstract:** This work shows that the polarization of the missions constitutive of the social state about the fight against unemployment has helped to recompose it in favor of private structures in charge of training and validation of skills for a state diploma. In the case of professions of physical and sports supervision, this delegation results in the disqualification of the organizing action of centralized bodies on a professionalistic principle. To a device organized and controlled by the ministry in charge of sports guaranteeing homogeneity in the value of the diploma has been superseded by an other one allowing re-appropriations of the state diploma to the prism of special interests. Taking advantage of Bourdieu's analyzes about state, this work proposes an

alternative interpretation to works that presage the end of the state or at least its withdrawal by showing that the latter, far from abdicating its exercise of the monopoly of appointment of "the official", is recomposed by a deconcentration mechanism operating a new technical division of labor between public ministries and private organizations. While the generalization of the evaluation by competence questions the role of the diploma and its social function, the analysis of the effects of the vocational orientation of the training courses to the titles delivered by the ministry in charge of sports enriches sociology of the diploma by showing how the delegation of its organization reduces the guarantee of quality and uniformity to its principle.