

Zeitschrift:	Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione
Herausgeber:	Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Band:	15 (1993)
Heft:	1
Artikel:	Les maîtres d'éducation physique
Autor:	Frischknecht, Jocelyne
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-786332

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 23.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Les maîtres d'éducation physique

Enquête réalisée auprès des enseignants d'éducation physique des cantons romands 1987–1990

Jocelyne Frischknecht

Cette enquête, réalisée auprès de 357 maîtres d'éducation physique de Suisse romande, a permis de dégager des préoccupations communes aux enseignants en général et d'autres, spécifiques, liées à l'objet même de leur enseignement: le corps. Au poids de la routine, à la quête de diversifications professionnelles s'ajoutent les problèmes dus aux atteintes physiques et à la baisse de la capacité de performance du corps vieillissant. Conscients pourtant de l'importance et de l'utilité de leur branche, les maîtres d'éducation physique ne sont-ils pas au centre même d'une problématique plus large qui est celle du rôle éducatif de l'institution?

Lors d'une précédente enquête (Frischknecht et al., 1989) auprès des maîtres d'éducation physique (ci-après MEP) en formation de base, plusieurs dimensions concernant le profil de ce type d'enseignants n'avaient été qu'esquissées. L'image de la profession, les rapports entre sport et éducation physique (ci-après EP), la pratique de l'EP dans l'institution scolaire, entre autres, avaient été abordés de manière plus spéculative que réellement concrète, en raison notamment de la courte expérience pédagogique des candidats interrogés. Il nous a paru dès lors intéressant de poursuivre la recherche entreprise auprès d'une population plus large: les professionnels des cantons romands.

Comment ce qui était apparu «en germe» dans l'étude exploratoire allait-il être évoqué par des praticiens ayant parfois une longue expérience de l'enseignement? Comment les représentations de la profession allaient-elles résister ou se modifier au contact de la pratique scolaire quotidienne? Quelles perceptions les MEP avaient-ils de leur carrière? Comment voyaient-ils leur avenir dans un domaine où les accidents ne sont pas rares?

Bref, il s'agissait de mieux comprendre l'univers de cette catégorie particulière d'enseignants, dont l'outil principal est le *corps*, objet de tant d'enjeux, mais aussi d'illusions, dans la société actuelle.

Cette recherche n'avait pas pour vocation de vérifier ou d'illustrer une théorie particulière, la théorisation devant être une manière de rendre compte des faits observés, de leur donner du *sens*.

I. Démarche méthodologique

Cette étude extensive a débuté en 1987 auprès de tous les enseignants d'EP de Suisse romande (y compris Berne francophone). Nous avons procédé à deux niveaux, impliquant deux instruments différents pour le recueil des données:

- a) par questionnaires
- b) par interviews.

a) *Enquête par questionnaires*

Un questionnaire (environ 30 pages) a été envoyé à tous les MEP en activité en Suisse romande en 1987. Sur 720 questionnaires envoyés, 357 nous sont revenus, soit près de 50%. Un taux assez exceptionnel pour ce type d'enquête.

Le questionnaire étant anonyme, nous n'avons donc aucune information sur la provenance de ceux qui nous ont été retournés.

Il contenait des questions fermées de type «classique» telles que le sexe, la situation familiale, l'origine sociale, etc. Ces questions ont été soumises à une analyse de fréquences, tableaux croisés, et dans certains cas, à une analyse typologique (cluster analysis). Il contenait également des questions de type projectif, notamment une adaptation d'un sociogramme qui consistait à reconstruire de manière imaginaire les relations d'amitié, d'inimitié et d'indifférence existant entre des professeurs de branches diverses au sein de l'institution scolaire. Les branches choisies ont été les suivantes: mathématiques, français, dessin, géographie, branches commerciales, sciences et éducation physique. Elles nous semblaient recouvrir assez largement le champ des disciplines enseignées à l'école. Nous avons aussi introduit un test de phrases à compléter adapté à notre problématique. Il s'agissait en l'occurrence de compléter de manière spontanée des phrases dont le sujet était en rapport avec le sport, l'éducation physique et le corps.

L'analyse de ces différents tests avait pour but de compléter, de nuancer ou de soutenir l'interprétation des résultats.

b) *Enquête par interviews*

Trente et un entretiens semi-directifs d'une heure environ (800 pages dactylographiées de retranscription) ont été faits auprès de MEP, dans une tranche d'âge allant de 26 à 56 ans, 24 hommes et 7 femmes, répartis géographiquement de la manière suivante: VD 6, GE 3, FR 5, VS 4, NE 4, JU 4, BE 3, dont il faut relever cependant le caractère non strictement représentatif.

Dans le but d'illustrer notre analyse, il nous a paru essentiel de donner une large place aux propos tenus par les MEP (extraits d'interviews cités ci-après en italique).

II. Caractéristiques sociologiques

L'âge et le sexe

De manière générale, le profil des MEP est essentiellement *masculin et jeune*.
Hommes: 76% Femmes: 24%

> 25 ans:	28 %
25-40 ans:	68 %
44-55 ans:	2 %
< 55 ans:	2 %

Sans doute peut-on expliquer le nombre restreint de femmes pratiquant ce métier par la présence des difficultés habituelles pour une femme d'exercer une activité familiale et professionnelle et la pérennité d'une certaine *image* de la profession de maître d'éducation physique plutôt masculine, parce que centrée sur la force, l'effort et le muscle.

Il est aussi assez frappant de constater le peu de personnes au-dessus de 55 ans, voire même déjà entre 40 et 50 ans, qui exercent cette profession. Manifestement, il ne s'agit pas d'un métier que l'on pratique jusqu'à un âge avancé. Pourquoi? Nous aurons l'occasion d'y revenir par la suite.

L'origine sociale

En tenant compte de la profession exercée par les deux parents, on constate que les MEP ont une *origine sociale modeste* (19,5% d'ouvriers qualifiés et 50% de professions subalternes chez le parent masculin) et sont issus du *modèle familial traditionnel*, à en juger par le nombre élevé (65%) de «ménagères».

La tendance est suffisamment forte pour que l'on s'interroge sur les raisons qui peuvent expliquer ce fait.

La formation de MEP, qui dans plusieurs cas est une seconde formation, peut être un moyen, notamment pour les enseignants, d'acquérir après coup une formation de niveau universitaire, sans avoir suivi obligatoirement la filière habituelle. Ce qui pourrait expliquer que certaines personnes qui n'auraient pas eu la possibilité, financière par exemple, de suivre une formation gymnasiale, puis universitaire, arrivent néanmoins dans un second temps, et par ce biais-là, à une formation supérieure.

Par ailleurs, s'il s'agit bien d'une formation universitaire, l'«outil» de travail, de principe, y reste le corps, caractéristique qui rapproche très vraisemblable-

ment cette profession du milieu ouvrier beaucoup plus que d'autres professions universitaires. De même, le sport est un domaine moins étranger, et par conséquent plus accessible, dans un contexte ouvrier, que ne pourraient l'être l'économie ou le droit. Cependant, même si la profession de MEP comporte certains aspects du travail manuel, il est clair qu'elle s'exerce dans un contexte beaucoup plus valorisé socialement (l'enseignement) et dans des conditions plus avantageuses (salaire, sécurité de l'emploi). En ce sens la profession de MEP peut constituer un moyen d'ascension sociale privilégié, sans pour autant impliquer une rupture totale avec le milieu d'origine.

Les données recueillies quant à l'état civil, à l'appartenance religieuse et au lieu de domicile ne présentent pas de particularités propres à cette population. Elles sont très proches de celles obtenues sur l'ensemble de la population suisse.

III. Le MEP et les représentations de la profession

1. *Les MEP dans l'institution scolaire*

Nous nous limiterons ici à celles existant dans l'institution scolaire, dont il convient de relever un certain nombre d'a priori. Souvent considérés comme marginaux, isolés, différents des autres enseignants, mais aussi agents d'un enseignement de moindre importance par rapport à d'autres disciplines plus prestigieuses telles que le français ou les mathématiques, les MEP jouiraient souvent d'un statut à part provenant autant de l'objet de leur enseignement que de l'approche différente de la classe et des élèves qui est la leur.

Nous avons essayé de saisir ces aspects tant par le moyen du questionnaire que par celui de l'entretien. Les réponses résultant de ces deux méthodes ne sont pas forcément convergentes: les entretiens ont permis surtout l'expression du vécu quotidien, alors que les questionnaires ont induit davantage celle d'une situation tantôt idéale, tantôt rationalisée.

Dans le questionnaire, les MEP devaient attribuer un rang de 1 à 8 à 8 professeurs de branches différentes, dont l'éducation physique, en fonction de ce qu'ils estimaient être leur importance dans l'établissement scolaire: *ils se perçoivent comme des enseignants relativement bien situés dans la hiérarchie scolaire.*

1. Français
2. Mathématiques
3. Anglais
4. Education physique
5. Sciences
- 6.
7. Géographie
8. Dessin/Branches commerciales

De manière générale, on peut dire que les résultats ne présentent pas de réelle surprise pour ce qui concerne les branches autres que l'éducation physique. Le clivage entre branches principales et branches secondaires se retrouve assez nettement. Français, mathématiques, anglais dominent largement, alors que dessin, géographie, sciences se retrouvent en bas de l'échelle.

La position de l'éducation physique par contre est beaucoup plus surprenante compte tenu des discours tenus lors des entretiens. Elle apparaît dans une position nettement supérieure à celle à laquelle on aurait pu s'attendre, à la fois moyenne dans la hiérarchie, mais surtout charnière entre branches principales et branches secondaires.

Si les MEP raisonnent en fonction des critères habituellement utilisés dans l'institution scolaire pour les autres branches, il semble que ce ne soit pas le cas lorsqu'il s'agit de leur propre position. On attendrait plutôt une position proche du dessin qui partage un peu le même statut. Dès lors, soit la réalité de la position de MEP dans l'institution n'est pas aussi négative que l'on pourrait le penser, soit on pourrait voir dans ce type de réponse une sorte de déni, une présentation avantageuse de leur position dans l'institution étant un moyen de se légitimer par rapport à eux-mêmes et aux autres.

Bien situés dans la hiérarchie, ayant des rapports plutôt amicaux avec leurs collègues, les MEP donnent cependant dans les entretiens une autre image de leur situation dans l'institution scolaire. En effet, l'analyse du contenu des entretiens met en évidence une sorte de *leitmotiv* que nous pourrions résumer ainsi: «*Nous sommes le quart-monde du système scolaire, mais il ne tient qu'à nous d'en sortir.*»

Concernant cet énoncé, un rappel s'impose: l'analyse de discours n'est pas l'analyse de la réalité objective, mais bien d'une réalité subjective, c'est-à-dire telle qu'elle est vécue et exprimée par les personnes interrogées.

D'une manière générale, il ressort que l'*EP ne jouit pas, dans l'école, du statut qu'elle mérite*: branche de 3^e ordre, annexe, défouloir, délassement, elle apparaît souvent comme un loisir inutile face à l'utilité incontestée des branches dites intellectuelles.

«*Ils (les autres enseignants) ne se disent pas qu'on pourrait enseigner quelque chose de convenable. Non. Le sport, c'est quand même malgré tout quelque chose mis à part, un truc annexe.*»

«*On se sent un peu la tête de Turc (...). C'est pas au niveau de la personne, c'est vraiment la branche, c'est rien, de troisième ordre, c'est d'ailleurs considéré comme tel dans les branches (...) c'est jamais rien, l'éducation physique.*»

Des nuances non négligeables apparaissent toutefois quant à l'importance ou non du statut de l'EP selon, entre autres, *la conception qu'en ont les directeurs d'établissement*.

Tel directeur, sportif lui-même ou convaincu des bienfaits du sport, insufflera dans son collège un certain dynamisme face à l'EP; tel autre, pour qui «c'est du temps perdu», aura tendance à supprimer, chaque fois que nécessaire, les activités sportives au profit d'activités culturelles par exemple.

«*Le directeur est en train de faire l'horaire... pour lui, c'est l'embarras, l'éducation physique, c'est son épine dans le pied pour faire son horaire: «S'il n'y avait*

pas cette gym! (...). Un problème de guéguerre avec le directeur, parce qu'il n'y croit pas, c'est un scientifique, puis la gym, c'est la gym...»

«Ce que je trouve déplorable, c'est que les directeurs ne savent pas ce que c'est l'EP. Il y a des directeurs qui sont encore persuadés que l'EP, c'est tourner à droite, tourner à gauche... Ils devraient quand même se rendre compte de ce qu'on fait maintenant... C'est un gros problème actuellement. Il me semble qu'on est de moins en moins compris... les parents aussi peut-être ne se rendent pas compte de ce qu'on fait, de ce qu'on pourrait faire.»

«Les journées de sport, on a de la peine à les maintenir cette année parce que ça perturbe trop...; ils (les élèves) vont voir des musées, des expositions à droite, à gauche; pour ces domaines on ne perturbe jamais, on trouve un moyen pour faire en sorte que tout marche bien. Pour une journée de sport, c'est terrible».

«On a de la chance d'avoir un directeur qui s'investit et qui nous laisse nous investir pour le sport et qui est derrière nous, j'entends qui est prêt à faire le pas si c'est pour voter un budget sportif ou au niveau matériel. Il y a possibilité de discussion et on sent qu'il apprécie le travail qu'on fait. Je ne veux pas dire que l'autre directeur n'apprécie pas notre travail, mais on sent que la branche gymnastique n'est pas une branche..., elle est devenue une branche de délassement au niveau psychologique chez le directeur».

Au-delà du constat de l'impact certain qu'ont les attitudes différenciées des directeurs d'école sur la considération dont jouit l'EP, on voit se profiler grossièrement deux conceptions relativement opposées de l'école. Elles marquent les deux extrêmes d'un continuum dans lequel d'autres positions plus nuancées devraient bien évidemment être mentionnées. Schématiquement, elles peuvent être résumées ainsi:

a) *l'école est un lieu d'enseignement*

- l'élève a avant tout une tête qu'il convient de remplir;
- l'essentiel se fait au niveau des branches dites intellectuelles;
- l'éducation du corps est secondaire.

b) *l'école est un lieu d'éducation*

- l'élève a une tête et un corps; il n'y a pas de tête bien faite sans corps sain;
- toutes les branches ont leur importance, chacune selon son objet; elles visent toutes à donner à l'élève ce «plus» indispensable qui l'amènera au stade d'adulte;
- l'éducation du corps est indispensable.

Si, dans les différents systèmes scolaires des cantons romands, on se trouve face à un consensus quant aux buts assignés à l'école, il n'en va pas de même des applications concrètes au niveau des établissements. Chaque directeur «imprègne» pourrait-on dire l'institution dont il a la charge, en fonction de l'idée qu'il se fait du rôle de l'EP et donc de l'école.

L'école est un ghetto et les MEP en sont les parents pauvres

Dans ce vase clos qu'est l'école, la salle de gym prend des allures de «chambre à part». Souvent éloignée de la salle des maîtres, elle isole et rassure tout à la fois; c'est l'antre du MEP. Il s'y sent protégé, mais seul. Pour sortir de cet isolement et établir des contacts positifs avec les autres enseignants, plusieurs obstacles doivent être franchis, dont l'image évoque parfois le «parcours du combattant»:

- *le temps* (relativement court des récréations, compte tenu de la distance à parcourir jusqu'à la salle des maîtres)
- *la tenue vestimentaire* (accepter d'être «l'homme ou la femme en training»)
- *le sujet des discussions* qui se déroulent en salle des maîtres (s'intéresser à ce qui s'y dit, se décentrer, faire le premier pas)
- *le sentiment d'infériorité* (montrer que l'on est capable de s'intéresser à autre chose qu'au sport, que le MEP n'est pas le travailleur manuel du système).

«Je pense que le sport au point de vue reconnaissance, non pas reconnaissance, appréciation, je pense qu'il est peut-être sous-estimé par certains, mais du moment qu'on sait ce qu'on fait, ce n'est plus si grave. Personnellement, j'ai vu comment travaillent certains qui sont licenciés dans d'autres branches, j'ai vu qu'il n'y a pas de quoi se sous-estimer».

Parfois aussi, c'est lors des activités hors cadre scolaire que de tels réajustements peuvent avoir lieu, comme s'il fallait être dans un «ailleurs» pour se reconnaître.

L'évocation des obstacles à franchir pour être agréé parmi le corps enseignant apparaît de façon massive dans les entretiens.

«On n'est pas bien ou mal considérés, on est ignorés... je n'aime pas du tout le milieu enseignant. C'est un milieu qui adore s'écouter parler, qui dit dix fois la même chose d'une façon différente... j'ai très peu de contacts avec certains profs... seulement avec ceux qui n'avaient pas ce côté insupportable de l'enseignant qui croit quand même savoir beaucoup de choses et est obligé d'employer des subjonctifs pour parler... Je suis capable de tenir une conversation avec eux sans problème, mais c'est très pénible...; au fil des années, j'ai fini par m'imposer au niveau des conseils de classe. C'est vrai qu'on finit par se faire sa réputation. Je suis souvent en training, mais je ne suis pas toujours en training non plus et j'essaie de faire changer l'image du maître de sport plein de muscles et incapable de réfléchir...; c'est ce qui est important».

«Déjà ils (les autres enseignants) sont différents aux camps de ski. Quand on part aux camps de ski – vous me direz que ceux qui y viennent, ils ont déjà quand même un côté plus sportif que certains autres enseignants – ils arrêtent un peu. On dirait qu'ils jouent quand ils sont au collège et dès qu'ils sont à l'extérieur, ils ont quand même une attitude un peu différente, mais c'est un milieu bien spécial».

« Vous êtes vu comme le type qui vient en vélo, petit sac de montagne, sac de gym, training, vous êtes vu comme touriste un peu, comme le gars en vacances... »

« Avec les maîtres, j'avais moins de contacts parce qu'on est toujours un petit peu à part, on a nos salles de gym à part, on doit vraiment faire l'effort d'aller voir les gens... D'ailleurs quand on arrive dans une salle des maîtres, dans certaines écoles, on dit bonjour, on nous regarde comme ça et on nous répond pas... Je ne sais pas si c'est avec tous les maîtres, mais il y a des fois des ambiances détestables, alors on évite un peu les salles des maîtres, on est bien entre nous, on s'entend bien en général ».

« La solitude du maître de sport, elle existe dans les collèges où ils enseignent. Parce qu'il est en dehors, il est dans une salle tout seul, il est sur le terrain, les élèves changent toutes les deux heures ou autres; il a très peu de contacts avec ses collègues, ou de temps en temps. Il y a la solitude. Et dans la salle des maîtres, le maître de sport, en fait, il n'est pas tout à fait à sa place. On le voit plus dans l'eau, les skis aux pieds, etc... On ne va même pas à la salle des maîtres...; on a un petit coin pour nous, on peut se retrouver ».

« Tous les maîtres les plus anciens, qui enseignent dans cet établissement, je les ai eus comme collègues déjà au début, il y a vingt ans, tout au départ. On est des amis, il n'y a aucune ségrégation entre le maître de math ou le maître de français ou le maître d'allemand et puis le maître d'éducation physique, au contraire, il y a une très grande amitié qui nous lie... On a une excellente ambiance, depuis le temps qu'on travaille dans la même maison... »

Il faut relever toutefois que la situation très positive décrite dans ce dernier extrait est tout à fait exceptionnelle dans l'ensemble des discours. Dans une très large majorité les MEP expriment des sentiments de déception, voire d'amer-tume face au peu de considération dont ils jouissent auprès des autres enseignants.

Conscients pourtant de l'importance et de l'utilité de leur enseignement, certains que les observations qu'ils peuvent faire des élèves dans un cadre différent de celui des autres branches pourraient amener de précieux éléments d'information dans les conseils de classe, ils se découragent cependant du peu de cas que l'on fait de leurs apports. Face aux professeurs de mathématiques, de français ou d'allemand, leur parole devient dérisoire. En soi, les MEP se sentent importants, mais dans la confrontation avec les autres enseignants, ils finissent par se faire, renoncent à participer aux réunions et se vivent alors comme des incompris.

« On est très rarement consultés pour des cas d'élèves. C'est vraiment un problème. Ça c'est un gros problème, on se sent mis à l'écart ».

« (...) donc ces séances, ça ne sert à pas grand-chose. C'est assez désagréable dans notre travail, on a l'impression d'être un peu au banc, des joyeux lurons qui vont par tous les moyens faire faire de l'éducation physique aux enfants, dans aucun but. Pour finir... on a l'impression d'être un peu des parias ».

Les choses se passent mieux lorsque les MEP enseignent parallèlement une autre branche. Cela revient à dire que l'individu, en tant que personne, a

beaucoup de difficulté à exister hors de son statut. Cette remarque n'est certainement pas valable que pour les MEP, si l'on se réfère aux travaux de nombreux chercheurs (Amis de Sèvres: Abraham, 1982, 1984, de Peretti, 1983, 1987, Esteve, etc.).

«*Quand il s'agit de prendre des décisions devant le corps enseignant, j'ai aussi des collègues [MEP] qui enseignent les sciences, qui enseignent la littérature, qui se lèvent, prennent position, ils sont aussi maîtres secondaires comme les autres, puis ce n'est pas seulement le spécialiste d'éducation physique qui parle. Donc ça a un peu plus de poids, mais il faut le dire, si c'est pas au niveau de la personne, c'est vraiment la branche... maintenant on est une dizaine à lutter...».*

Dans cette optique, il convient de souligner la position prise par le canton de Vaud notamment qui exige l'obtention d'un double titre: EP + une autre branche à enseigner. Sans conteste, on peut dire que le statut du MEP s'en trouve amélioré, même si cela ne résout pas les problèmes liés à la valorisation de la branche elle-même.

2. *L'avenir des maîtres d'éducation physique*

La vision de l'avenir professionnel dans un métier qui demande non seulement des qualités pédagogiques, mais également le maintien d'une bonne forme physique, constitue une préoccupation centrale de ce type d'enseignants.

A la question «Avez-vous déjà songé à changer de profession?», les résultats obtenus sont les suivants:

Question subsidiaire: «Si oui, pour laquelle?»			
Oui:	49,3 %		
Non:	49,6 %	Non-réponses:	8,5 %
Non-réponses:	<u>1,1 %</u>	Mention d'une profession:	73,3 %
		Ne sait pas:	15,9 %
	100,0 %	A déjà changé:	<u>2,3 %</u>
			100,0 %

Environ ¾ des MEP, souhaitant changer de profession ont une idée précise de ce qu'ils aimeraient faire, ce qui laisse supposer un degré de réflexion relativement avancé, ou tout au moins un désir de mobilité qui dépasse le stade des simples velléités.

La liste ci-dessous montre l'éventail des secteurs d'activités envisagées:

Exemple:

1. Autres branches à enseigner: 19,4% *branches intellectuelles*
2. Activités médicales ou paramédicales: 15,5% *physiothérapeute*
3. Professions autres dans le sport: 14,7% *journaliste sportif*
4. Professions indépendantes, libérales: 13,2% *juriste*
4. Secteur commerce, vente, affaires: 13,2% *gérant*
5. Activités manuelles: 7,0% *mécanicien*

6. Activités créatrices:	6,2%	<i>graphiste</i>
7. Activités sociales:	5,4%	<i>éducateur</i>
8. Activités en rapport avec la nature:	3,1%	<i>bûcheron</i>

Les raisons invoquées quant au désir de changer d'occupation mettent en évidence plusieurs aspects importants:

1. Lassitude, saturation, déception face aux élèves et aux structures scolaires:	27,0%
2. Recherche de diversification, d'ouverture sur autre chose:	25,9%
3. Blessures, vieillesse, affaiblissement physique:	23,0%
4. Envie d'aider, de soigner, d'avoir un autre contact avec autrui:	8,2%
5. Recherche d'indépendance, de liberté:	6,4%
6. Conditions de travail défavorables:	5,0%
7. Changement d'environnement professionnel:	2,7%
8. Plus de concret, plus de résultats observables:	1,8%

L'analyse du contenu des interviews nous a permis de nuancer, par une approche plus qualitative, les réponses données aux questionnaires.

1. Lassitude, poids de la routine, déception face aux élèves et aux structures scolaires (27%)

Ces raisons occupent la première position. Cela revient presque à dire que si l'on a échappé aux problèmes des atteintes physiques, on n'échappe pas à celui, psychologique, que constitue la démotivation. Que disent les MEP?

«(...) enseigner l'éducation physique, c'est plus une fatigue, une lassitude, plus qu'autre chose, en fait...»

«(...) il y a des élèves, je les ai pendant sept, huit ans à l'école,... alors j'en ai marre à la fin... parce qu'on se connaît trop...»

«(...) C'est un type qui a 64 ans maintenant... j'aimerais bien être dans son état... mais il n'a plus aucune motivation, il donne des leçons pour donner des leçons...»

«(...) moi, la leçon de gym, c'est lacer les souliers des enfants et éviter qu'ils ne se bagarrent à la fin de la leçon (...)»

Nous reportant aux résultats statistiques du questionnaire, on constate qu'à la question «L'image de la profession a-t-elle changé, selon vous?», nous obtenons:

Oui	50,4%	→ 40,1% dans un sens positif
Non	48,2%	→ 45,6% dans un sens négatif
Non-réponses	1,4%	

Ces pourcentages laissent songeurs et mériraient à eux seuls un plus long développement. Signalons toutefois, à titre indicatif, que parmi les aspects négatifs soulevés, deux ressortent en priorité:

1. la déception face aux élèves qui manquent d'enthousiasme, de motivation, qui «n'aiment pas la gymnastique»
2. la fatigue physique et psychique qui avait été sous-estimée au départ.

Quelques exemples tirés des interviews illustrent bien ce phénomène:

«(...) il faut arriver à oublier toute cette journée, tout ce bruit à l'école, tous ces élèves malhonnêtes, c'est ce qui nous fatigue le plus, c'est la malhonnêteté, la dureté (...)»

«(...) c'est un boulot de flic (...)»

«(...) oui, je trouve que ce n'est pas seulement une raison de fatigue physique, mais c'est une fatigue psychique (...); il y a une charge d'avoir des élèves dans une salle de gymnastique, on risque des accidents, l'espace est bien différent qu'en classe. En classe, ils sont en face de vous, ils sont assis, ils sont plus ou moins cadrés, tandis que dans la salle de gymnastique, on est très, très libre et la liberté est à organiser (...).»

Quelques rares optimistes nous ont dit:

«(...) bon c'est fatigant, mais tant qu'on tient le coup, c'est bien (...).»

«(...) j'ai eu l'occasion de varier un petit peu mon travail, (...) dans le sens que j'avais la possibilité d'enseigner à des petits, des primaires, des grands de commerciale, et puis des garçons et des filles (...); cette variété de niveaux psychologiques m'a beaucoup plu (...), alors c'est toujours avec la même joie que je pars au boulot (...).»

«(...) j'espère pouvoir continuer encore dans cette profession (...) le plus tard possible (...).»

2. Recherche de diversification, d'ouverture sur autre chose (25,9%)

Cet aspect est directement lié au problème du recyclage, non pas dans son sens de réactualisation des connaissances, mais bien plutôt dans celui d'acquisition de nouvelles compétences dans d'autres secteurs de l'enseignement.

Le sentiment du danger qu'il y a à s'enfermer dans le seul enseignement de l'EP et du sport en général apparaît chez un grand nombre d'interviewés, quel que soit leur âge. En fin de carrière toutefois, cette impression est moins forte, du fait vraisemblablement de la diminution, à ce stade, des ambitions et des enjeux.

«(...) en ayant la possibilité d'enseigner plusieurs choses différentes, je ne suis comme ça pas dégoûté du sport; au contraire je suis tout content quand j'ai fait du dessin au tableau noir pendant 2 heures de faire du sport après pour m'aérer.»

«(...) pour l'intérêt de la profession, cette polyvalence est importante (...).»

Le recyclage ou le changement d'activité inquiète passablement et pose bien des problèmes.

«(...) je serais intéressé à faire une licence de géographie ou bien dans un autre domaine, mais je ne peux pas parce que je n'ai pas fait le bac (...).»

«(...) je me suis rendu compte qu'en fait avec une famille, deux enfants, on nous aide pas beaucoup pour pouvoir faire quelque chose à côté (...) une licence (...).»

«(...) ce n'est pas très rigolo. (...) Evidemment l'idéal serait d'avoir un autre enseignement, ça veut dire tout reprendre les études, puis sans être sûr, il y a une telle crise maintenant dans le marché de l'emploi...»

La nécessité d'une double formation (EP + autre branche) trouve ici une justification très forte. Elle ne devient cependant véritablement utile que si elle débouche sur une *double pratique*, tant il est vrai que le renouvellement des méthodes d'enseignement rend rapidement caduc ce que l'on a appris et provoque par là même très tôt l'apparition d'un sentiment d'incompétence.

3. Les blessures et les accidents, la vieillesse, l'affaiblissement physique (23%)

Le pivot de l'enseignement de l'EP, c'est la *démonstration*. Pour la quasi unanimous des personnes interrogées, si le maître ne peut plus démontrer un exercice, il n'est plus crédible.

«(...) je crois que l'élève attend du maître de sport que physiquement il soit en bonne forme. (...) En sport, j'estime que mes élèves ont droit d'avoir un maître jeune et qui fera de brillantes démonstrations (...).»

Lorsque le physique ne suit plus, cela revient presque à dire aux élèves: «Faites comme je dis, mais pas comme je fais!» Position mal vécue par cette catégorie d'enseignants qui ne peuvent plus s'appuyer sur leur principal outil: leur corps.

«(...) je me vois mal à 55 ans faire des choses que je fais encore maintenant (...) si je suis deux kilomètres derrière les élèves, ça ne passe plus. Il faut au moins arriver à les égaler, je ne dirai pas d'égaler tout le monde mais d'être dans le peloton de moyenne (...).»

«(...) je me vois mal dans une salle de gymnastique jusqu'à 65 ans. Ou plutôt, je m'y vois, mais c'est les élèves que je vois mal avec moi (...).»

«(...) à un certain âge, on n'a plus envie de bouger, plus envie de montrer et je pense que pour les élèves aussi c'est moins captivant d'avoir une personne qui est plus âgée qu'une personne jeune (...).»

On se rassure parfois en citant le cas de X ou d'Y, maître en fin de carrière mais resté suffisamment jeune, véritable exception qui fait mentir la règle.

«Je connais une personne qui a passé 40 ans, qui enseigne, qui est vraiment très jeune, qui a un contact très bon avec les élèves parce qu'elle est très jeune

d'esprit, très dynamique, très gaie (...); l'âge n'est pas la chose la plus importante, c'est la façon de vivre, la façon d'être qui a le dessus. Si on arrive à rester jeune, à garder l'œil et les oreilles ouvertes, je pense qu'on peut arriver à garder un bon contact (...).»

Si le vieillissement inquiète par anticipation, les accidents et les blessures, eux, ne sont plus de l'ordre de l'imaginaire, mais de la réalité. Peu nombreux sont les MEP qui n'ont pas été blessés soit dans leur pratique scolaire, soit dans une pratique sportive annexe, dont le bien-fondé d'ailleurs ne fait pas l'unanimité. Se maintenir en bon état physique fait apparaître une certaine contradiction. Les avis divergent quant à la pertinence et l'utilité de pratiquer un ou plusieurs sports, hors du strict exercice de la profession. D'un côté, l'entraînement nécessaire pour être performant implique une surcharge de fatigue et des risques accrus d'accidents. Mais par ailleurs, renoncer à toute pratique sportive pour ménager son corps et durer dans le métier amène routine et lassitude. C'est dans un bon équilibre entre ces deux situations – équilibre différent d'un individu à l'autre et variant dans le temps – que réside probablement la capacité optimale de se maintenir en bonne forme physique et mentale.

«(...) mais il suffit d'être blessé un jour pour se rendre compte de la difficulté. Si on a déchiré les ligaments à une cheville et qu'il faut enseigner 7 heures par jour, bonjour les dégâts. Vraiment c'est dur (...).»

«J'ai un collègue à X; il fait du hockey, (...) ça fait une année et demie qu'il boite (...) il est vraiment mal pris. Bon, il a la chance de travailler avec des tout petits. Alors il n'y pas besoin de s'engager. Mais c'est quand même dur d'être rabaissé physiquement, parce que l'on sait qu'on ne peut faire qu'un minimum, mais c'est tout.»

Ne pas avoir été blessé relève pour beaucoup de la «chance», mais aussi d'une certaine capacité à se ménager pour durer. Ceci explique certainement le fort pourcentage de MEP qui songent à changer de profession pour des raisons liées à l'affaiblissement de la forme physique (23%). On pourrait dire en l'occurrence *qu'il vaut mieux prévenir que guérir*.

«Si je suis en forme physiquement maintenant, c'est parce que j'ai su ne pas soumettre mon corps à des efforts excessifs et me réserver pour mon travail, pour mon enseignement (...).»

IV. Quels sont, en fait, les objectifs généraux de l'EP?

Face à la diversité des conceptions et des pratiques cette question revient au premier plan. En parcourant l'abondante littérature sur le sujet, nous avons retenu avec M. Minder (1987), citant E. Loisel, une classification qui permet de distinguer plusieurs grandes périodes dans l'histoire de l'EP et des objectifs qu'elle vise:

«L'âge militaire:	l'exercice physique est utilisé comme préparation au combat avec la valorisation de la force, de la virilité, du courage.
L'âge scientifique:	les objectifs sont plus hygiéniques qu'utilitaires. L'exercice physique est utilisé rationnellement afin de devenir une sorte de médecine préventive visant le développement de la qualité de la santé.
L'âge pédagogique:	on valorise les possibilités éducatives de l'exercice physique. L'éducation physique apparaît comme un moyen de formation complète de l'individu sur le plan moteur, affectif, mental et social.
L'âge des loisirs:	il correspond à l'époque actuelle. L'occupation valable des loisirs est un des problèmes majeurs d'aujourd'hui. L'éducation physique et sportive apporte une réponse partielle à ce vaste problème de lutte contre l'oisiveté des jeunes».

Cette classification nous permet d'éclairer en partie la dispersion des réponses des MEP interrogés, en ce qui concerne la (les) spécificité(s) de l'EP. Nous retrouvons en effet, à des degrés divers et de manière combinée ou exclusive, les objectifs mentionnés par Loisel; les conceptions des maîtres, selon leur histoire personnelle, peuvent être rattachées préférentiellement à tel ou tel stade de l'évolution de l'EP. Si certains voient dans l'EP un moyen d'éduquer l'être humain dans sa globalité, d'autres se disent avant tout préoccupés de maintenir la santé de la jeunesse; d'autres encore pourraient être qualifiés de «missionnaires sportifs», imprégnés de l'espoir qu'une pratique sportive scolaire est la meilleure incitation à une pratique sportive à l'âge adulte. Parfois aussi nous trouvons un arrière-fond d'éducation morale où le courage, le fair-play, le dépassement de soi occupent une place primordiale.

Tout se passe comme si les objectifs de l'EP fluctuaient au gré des changements intervenus dans la société, comme le font les «habillements» du corps. Ne trouverait-on pas dès lors dans ce phénomène une des raisons du manque de considération dont jouit l'EP dans l'univers scolaire? Comment, en effet, prendre au sérieux une discipline qui, plus que toute autre, est soumise à l'éphémère des modes sociales? Et le sport, sur lequel s'appuie l'EP, pourrait bien être à long terme plus encombrant qu'utile.

Poursuivons notre réflexion sur les objectifs de l'EP. Certains auteurs, parmi lesquels L. Legrand, lui assignent les buts suivants:

- «a) satisfaire le besoin de se mouvoir et d'agir, en tant qu'il représente un facteur biologique fondamental du développement de l'enfant
- b) concourir à la régularisation du processus de croissance morphologique et de maturation neuro-motrice
- c) réhabiliter le rôle fondamental du corps et de la motricité dans la relation avec le monde physique et dans la communication avec les autres

- d) placer l'enfant dans des conditions de vie en groupe qui favorisent son insertion, puis son développement social
- e) donner l'occasion à l'enfant d'être lui-même et de s'exprimer en d'autres situations que la situation typiquement scolaire».

La question qui se pose alors, compte tenu de l'ampleur de ces objectifs, est de savoir si l'EP ne se perd pas dans des visées par trop globalisantes. Idéalement, la réalisation de tels buts assignés à l'EP ne peut que réjouir les pédagogues. Cependant, nous serions tentée de rappeler le proverbe «qui trop embrasse mal étreint», c'est-à-dire qu'en incorporant toutes ces dimensions, l'EP ne cerne plus très clairement son champ d'action, ses contours deviennent flous et ses agents se trouvent ainsi engagés dans ce que l'on pourrait appeler «une mission impossible». D'autant que l'on peut se demander si la formation de base des MEP les met véritablement en position de remplir de tels objectifs. Dans notre enquête, ceux qui nous ont paru le plus près de réussir un tel programme ont tous complété leur formation initiale par des cours spécifiques annexes, tels que la sophrologie, l'expression corporelle, la psychomotricité, par exemple.

Pour bien d'autres cependant, l'EP s'est transformée en éducation sportive (termes d'ailleurs couramment associés, en France notamment), par le biais des moyens méthodologiques et techniques, mais aussi peut-être en raison de motifs idéologiques. Il n'est pas dans notre intention ici d'accuser ces MEP de céder à la pression sociale grandissante dans une société de loisirs mettant le sport en vedette. L'école, les élèves, les parents également ont limité de plus en plus l'action de l'EP en l'assimilant, pour une large part, à une initiation au sport.

Dans une recherche française, Thierry Terret (1989) s'interrogeant sur la pertinence du concept d'EPS lui-même rappelle que «si celui-ci apparaît officiellement (en France) en 1945 en remplacement de l'EP, il se généralise dans l'ensemble des textes à la Libération. Simple lettre ajoutée, le «S» consacre alors les prémisses d'une renouvellement des pratiques corporelles dans l'institution scolaire, au terme (?) d'une histoire mouvementée. L'évolution du concept nous intéresse cependant moins en elle-même que la position dans laquelle elle a désormais placé toute une profession».

Constatant un écart entre les perceptions qu'ont élèves et professeurs de la même réalité, il affirme que «cette rupture sémantique entre les porteurs de la culture légitime «EPS» et ceux à qui elle s'adresse se consume au bénéfice des dénominations de «prof de gym» et de «prof de sport»... Or, si la dénomination courante de «prof de gym» s'explique aisément pour des raisons historiques, celle de «prof de sport», moins conforme à la tradition, restitue avec fidélité la confusion qui existe entre pratiques scolaires et pratiques extra-scolaires de référence, tout autant que l'impact du fait culturel sportif sur les jeunes mentalités, qui lui fait assimiler toute pratique physique en un concept commun: par ses valeurs médiatiques, le sport phagocyte, d'un point de vue sémantique, toutes les pratiques physiques».

Bien qu'en Suisse l'appellation officielle reste EP (et non EPS), ce qui dénote bien une volonté de marquer la différence d'avec le sport, nous assistons à une

même confusion en ce qui concerne la pratique de la discipline. On le voit, cette querelle terminologique n'a rien d'anodin. Si, en effet, «éducation» concerne l'action exercée par l'enseignant, «physique» renvoie à l'objet de cette action, ce sur quoi il agit, le corps de l'élève (Uhlmann, 1982). Quant à l'adjectif «sportive», il précise en fait un contenu d'enseignement, une partie de la matière, support de la discipline. Cela montre bien que, tant du point de vue des activités elles-mêmes, que du point de vue des représentations des élèves, l'EP et le sport se trouvent associés, voire parfois confondus. Il n'est dès lors pas étonnant qu'une certaine confusion, qu'un certain malaise règne dans la corporatation des MEP.

Pour J. Le Boulch (1961, 1977), dont l'influence sur de nombreux MEP interrogés a été notoire, «il est possible, par une organisation rationnelle, de lier éducation physique et sport, car d'une part l'EP doit beaucoup au sport, source de progrès dans la connaissance du mouvement humain et source de mouvements hautement éducatifs. Par ailleurs, l'EP réelle prépare à la pratique sportive, moyen enrichissant d'utiliser ses loisirs. Le sport pratiqué dans ces conditions complétera le travail de formation physique, car c'est un stimulant pour développer certaines capacités en vue de réaliser des performances maxima.»

Pour cet auteur, «l'EP est cette partie de l'éducation qui doit développer systématiquement la *maîtrise corporelle*, condition de l'autonomie et de la liberté. Grâce à une telle formation l'homme aura la possibilité physique:

- «d'apprendre le métier de son choix et de l'exercer avec le minimum de risques et de fatigue,
- d'occuper ses loisirs de façon enrichissante en pratiquant le sport et les activités de plein air,
- d'utiliser son corps comme moyen d'expression en suscitant l'émotion esthétique.»

Dans cette conception, l'EP est donc plus qu'une activité hygiénique et récréative, elle apparaît comme un véritable *moyen d'intégration sociale*. «Qui-conque en est privé voit ses possibilités d'homme considérablement réduites par l'entrave que représente un corps maladroit.» Bien que par ailleurs Le Boulch (1960) dénonce la confusion qui règne dans les buts assignés à cette discipline et le caractère prétentieux de certaines de ses définitions, il nous paraît pour le moins étonnant de poser *la maîtrise corporelle comme primat de la liberté*. La perception du corps, dans ses virtualités comme dans ses finalités, est déterminée par le champ de la symbolique sociale *propre à chaque groupe culturel*. Une vision monolithique de la société ne peut que mener à des conceptions réductrices dangereuses.

Apparaît alors un vaste thème de réflexion qui est celui du corps en éducation physique: corps maîtrisé ou corps libéré?

Revenons cependant aux propos de Le Boulch qui introduisent à une autre dimension du problème: celle de la *reconnaissance de cette profession*, et donc *de ses agents*, les MEP eux-mêmes. On peut se demander si dans le projet de faire de l'EP un sûr moyen d'intégration sociale, on ne vise pas à promouvoir aussi celle des MEP, tant sur le plan social que scolaire, eux dont la quête de

reconnaissance est si souvent exprimée? Ainsi, étant agents d'intégration reconnus, l'utilité de leur action s'en trouverait largement valorisée et l'importance de la branche nettement grandie.

A ce propos, nous rappellerons ce que dit P. Bourdieu (1972): «Si toutes les sociétés attachent un tel prix aux détails en apparence les plus insignifiants de la tenue, du maintien, des manières corporelles et verbales, c'est que, traitant le corps comme une mémoire, elles lui confient sous une forme abrégée et pratique, c'est-à-dire mnémotechnique, les principes fondamentaux de l'arbitraire culturel. Ce qui est ainsi incorporé se trouve placé hors des prises de la conscience, donc à l'abri de la transformation: rien ne paraît plus ineffable, plus incommunicable, plus irremplaçable, plus inimitable, et par là, plus précieux, que les valeurs incorporées, faites corps, par la transsubstantiation qu'opère la persuasion clandestine d'une pédagogie implicite, capable d'inculquer toute une cosmologie, une éthique, une métaphysique, une politique, à travers des injonctions aussi insignifiantes «tiens-toi droit» ou «ne tiens pas ton couteau dans la main gauche». Toute la ruse de la raison pédagogique réside précisément dans le fait d'extorquer l'essentiel sous apparence d'exiger l'insignifiant.»

Ainsi, le besoin de reconnaissance sociale des MEP, surajouté au problème de se démarquer face au sport, ne crée-t-il pas ce que d'aucuns ont appelé un «marché de dupes»? Faisant référence notamment à l'introduction de branches dites scientifiques dans la formation des MEP (anatomie, physiologie, biomécanisme, psychologie, etc.), Jacques Gleyse (1989) se demande quel est le prix à payer pour cette intégration à un niveau universitaire.

«Il semble notamment que pour devenir de «véritables enseignants» (...), les enseignants d'EPS (et à travers eux la matière) aient dû renoncer à ce qui sur le plan des valeurs et d'un point de vue dénotatif les spécifie: le physique et le sport. Une transformation progressive s'est ainsi effectuée, où est impliquée l'introjection de diverses normes institutionnelles (en particulier le déni du corps, la valorisation de l'égalité des chances, la quasi déification du discursif et du rationnel), qui a conduit les enseignants d'EPS et l'EPS à rejeter, sur le plan des valeurs, le sport (en tant que corps inégalitaire des individus), le corps (surtout dans ses aspects pulsionnels et hédoniques) et le physique (comme représentant de l'inné). Nous qualifions cette évolution de «marché de dupes». En effet, les enseignants d'EPS y sont dupes d'eux-mêmes, de leur désir de reconnaissance, mais également dupés par un système normatif qui privilégie le rationnel par rapport à l'affectif, le savoir par rapport au «faire» et le «faire» par rapport à «l'être».»

Ainsi, en donnant l'occasion aux maîtres d'éducation physique de se faire entendre, en respectant leur parole, avec le souci constant d'exprimer une réalité collective dégagée des positions partisanes, voit-on émerger une problématique plus profonde, qui est celle de l'EP elle-même, tant dans les buts qu'elle se donne, que dans l'interprétation et l'appropriation de ces mêmes buts par les différents acteurs.

Bibliographie

- Abraham, A. et al. (1982) *Le monde intérieur des enseignants*, Ed. ERES/EAP, Toulouse.
- Abraham, A. et al. (1984) *L'enseignant est une personne*, Ed. ESSF.
- Barreau, J.J., Morne, J.J. (1984) *Sport, expérience corporelle et sciences de l'homme: épistémologie et anthropologie des APS*, Ed. Vigot.
- Bourdieu, P. (1972) *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Ed. Droz.
- Frischknecht, J., Marti, L., Perrin, V., Willener, M. (1989) *Devenir maître d'éducation physique: saut périlleux ou grand écart?* Université de Lausanne, février 1989.
- Frischknecht, J., Marti, L., Perrin, V. (1990) *Les maîtres d'éducation physique*, Université de Lausanne.
- Gleyse, J. (1989) *Les paradoxes d'une intégration institutionnelle. Image de l'EPS du secondaire*, revue STAPS, n° 20, oct. 1989.
- Le Boulch, J. (1977) *Face au sport*. Ed. ESF, 1977;
- Le Boulch, J. (1961) *Esquisse d'une méthode rationnelle et expérimentale d'EP*, Ed. EPS.
- Legrand, L. et coll. (1973) *Pédagogie fonctionnelle pour l'école élémentaire nouvelle*, Ed. Nathan, Paris.
- Minder, M. (1987) *Les domaines de l'éducation. Matériaux pour une formation générale*, Ed. Dessain.
- Terret, T. (1989) *Le professeur d'éducation physique et sportive: un concept dépassé*, in Revue STAPS, oct. 1989, n°20.
- Ullmann, J. (1982) *De la gymnastique aux sports modernes*, Ed. Vrin, Paris, 3^e éd.

Sportlehrer

Zusammenfassung

Diese Umfrage, die bei 357 Sportlehrern in der Westschweiz durchgeführt wurde, erlaubt sowohl allgemeine als auch spezifische Anliegen der Lehrer herauszustellen. Letztere betreffen vor allem das Objekt ihres Unterrichts: den Körper. Zu der Last der Routine und der Suche nach beruflicher Diversifizierung kommen die Probleme physischer Beeinträchtigung und die altersbedingte Verminderung der Leistungsfähigkeit. Die Lehrer sind sich der Bedeutung ihres Faches durchaus bewusst und stellen sich die Frage, ob sie nicht im Zentrum einer weitergefassten Fragestellung stehen, die die gesamte erzieherische Funktion der Schule betrifft.

Physical Education Teachers

Summary

The present survey has been carried out among 357 physical education teachers in French speaking Switzerland. It reveals general preoccupations common to all teachers and specific ones linked to the object of their teaching: the body. To the weight of routine and the quest for professional diversification, health problems are added as well as the loss of performance due to age. Physical education teachers, conscious of the importance and the value of their subject, ask themselves if they are not in the center of a larger problem: the general educational function of schools.