

Les collègues comme ressource dans l'accompagnement des débutants : le cas d'enseignants novices en Education Physique et Sportive (EPS)

Nathalie JELEN

Atelier SHERPAS (EA-4110)

Université d'Artois

Faculté des Sports et de l'Education Physique Liévin

RÉSUMÉ • A partir d'une étude des professionnalisations « en acte » d'enseignants débutants, cette communication se propose d'illustrer et d'étudier le rôle joué par les collègues dans l'acquisition du métier. L'examen attentif de ces interactions met en évidence l'isolement auquel sont sujets certains enseignants débutants montrant ainsi l'influence des « conditions d'affectation » dans la distribution inégale de ce type de ressources. Les résultats présentés sont issus d'une enquête qualitative menée auprès d'une cinquantaine d'enseignants d'Education Physique et Sportive (EPS) novices. Elle tire son originalité de la multiplication des techniques mobilisées. Des entretiens (soixante-cinq entretiens d'une durée moyenne d'une heure et demie), des observations (dix fois une semaine), une comparaison entre deux académies, un suivi longitudinal durant quatre années auprès de cinq enseignants ont été réalisés.

MOTS-CLÉS • socialisation- débutants- collègues- EPS-enquête.

Introduction

Les débuts de carrière constituent un temps de crise inévitable, une « épreuve du feu » suscitant des remaniements identitaires et des conversions souvent délicates en raison des conditions d'affectation (Rayou, Ria, 2009). Si les instituts de formation participent à la

socialisation professionnelle, ils ne garantissent pas l'acquisition effective du métier. Cette acquisition prend forme dans la confrontation aux réalités du terrain (Dubet, Martuccelli, 1996) et plus particulièrement dans la gestion de la relation pédagogique (Dubet, 2002). Bien qu'intériorisée, la modification du rôle professionnel suscite des doutes quant à la compétence et l'engagement professionnel. La mesure des échecs et des décalages entre élèves réel et idéal, entre travail prescrit et travail réel engendre chez le novice un temps d'incertitudes. Le débutant fait alors l'expérience de tensions, de dissonances, le conduisant à un important travail de réinterprétation et de transformation (Dubar, 1991).

Ce travail d'accommodation et d'adaptation, indispensable au métier, l'amène à mobiliser diverses ressources. Dans ces processus de conversion professionnelle, l'intégration à un collectif de travail constitue une ressource non négligeable. C'est un cadre à la fois éthique, moral et pratique qui permet de donner un sens aux pratiques sociales et professionnelles. La possibilité de s'investir dans une équipe pédagogique et d'échanger de manière plus ou moins formelle avec les collègues sont des éléments forts de ces processus de conversion (Rayou, Van Zanten, 2004 ; Becker, 1952). Les échanges éventuels avec les collègues agissent comme des leviers privilégiés dans l'acquisition des savoirs professionnels. Ils permettent la construction d'un savoir-faire et d'une identité sociale et professionnelle enseignante (Dubar, 1991).

Si les collègues sont précieux dans l'accompagnement à l'entrée dans le métier, comment dans la réalité quotidienne ces échanges s'opèrent-ils ? En quoi transforment-ils les novices ? Comment les enseignants s'organisent-ils pour en profiter ? Comment expliquer la répartition inégale de ces ressources entre les enseignants débutants ?

Tel est l'objet de ce texte qui, à partir du cas d'enseignants d'Education Physique et Sportive (EPS), vise à catégoriser les différentes ressources produites par les interactions quotidiennes avec des collègues plus expérimentés. La centration sur les enseignants d'EPS contribue à mettre en évidence des modes d'interactions spécifiques et dépendants des modalités même de cette discipline d'enseignement. L'examen attentif de ces interactions montre la présence de disparités entre les débutants en termes d'isolement. Ces disparités questionnent alors directement l'impact des « conditions d'affectation » des débutants en montrant l'influence des équipes pédagogiques d'accueil et du statut d'affectation (poste fixe/titulaire sur zone de remplacement) des novices dans la distribution inégale de cette ressource.

Les résultats présentés sont issus d'une enquête consacrée aux débuts de carrière d'enseignants du secondaire à partir du cas d'enseignants d'Education Physique et Sportive (EPS). Une enquête menée entre 2005-2008 dans le cadre d'un doctorat en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives¹. La centration sur le cas d'enseignants d'EPS constitue une commodité d'ordre méthodologique. Elle permet d'étudier des cas dans le cas de l'EPS (Passeron et Revel, 2005) afin d'appréhender plus finement la diversité des expériences et d'identifier les variables qui tendent à faciliter ou perturber les processus de conversion professionnelle.

1. Méthodologie

L'étude des processus de conversion professionnelle passe par la réalisation d'une enquête qualitative menée en deux phases. La première repose sur le suivi longitudinal de cinq enseignants aux caractéristiques variées (deux titulaires sur zone de remplacement, deux titulaires en poste fixe et une enseignante affectée sur deux établissements avant d'être définitivement nommée dans l'un d'entre eux) depuis leur deuxième année de formation (PLC2) jusqu'à leur troisième année de titularisation. Le suivi de ce petit groupe d'enquêtés a permis d'apprécier au plus près les processus de conversion et l'influence de certains facteurs. La deuxième consiste en un élargissement quantitatif de la population d'enquête à une cinquantaine d'enseignants des académies de Lille et de Versailles à niveau d'ancienneté, statuts (poste fixe/Titulaire sur zone de remplacement (TZR)) et types d'établissement d'exercice (classés/non classés) divers. Au total, soixante-cinq entretiens ont été réalisés et dix observations participantes ont été menées (pour des raisons de faisabilité) afin d'approcher de manière concrète les conditions d'exercice du métier, d'interroger un système de représentations tout en objectivant le propos indigène en confrontant les discours aux faits. Nous inscrivant dans une démarche compréhensive, nous avons privilégié la conduite d'entretiens non directifs - réalisés à la suite de quelques entretiens exploratoires afin d'ajuster la grille et le protocole d'enquête - en proposant des « offres de sens » (Demazière, Glady, 2008). L'utilisation de cette technique a un double intérêt : la description des débuts de carrière, des situations, des moments dans la classe, dans l'établissement, avec les élèves et les collègues ; l'obtention d'éléments d'explication permettant de saisir les

¹ Sous la direction de Messieurs Didier Demazière et Williams Nuytens.

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

processus de conversion professionnelle en cours. Notre objectif était de « placer » et d'amener les enseignants à entreprendre une démarche réflexive sur leur pratique. Nous visons à approcher leurs systèmes de pensée et d'action (Kauffman, 1996). Ainsi, les grilles renseignaient à la fois des caractéristiques personnelles, des perceptions (leurs élaborations et leurs évolutions) et des pratiques professionnelles. Néanmoins, les matériaux recueillis présentaient certaines limites. C'est pourquoi, nous avons ressenti la nécessité d'aller observer et partager les expériences d'enseignement. Ont été observés le déroulement de la journée de travail, l'organisation des cours (les routines et les modes de fonctionnement établis), les interactions entre les différents acteurs dans la quotidienneté du travail. La compréhension des processus de conversion en début de carrière a été établie en confrontant ce que disent les enseignants, ce qu'ils font et ce qu'ils sont (leurs caractéristiques statutaires et contextuelles). L'intérêt d'une telle réalisation - le recours à différentes catégories de discours et « types » de discours émanant des différentes techniques utilisées - repose sur les vertus explicatives qu'apporte la comparaison de ces diverses sources.

2. Résultats

2.1. Une diversité des échanges avec les collègues comme source d'accompagnement

Les collègues favorisent la transmission d'un savoir et savoir-faire pédagogique et didactique tout en apportant des éléments spécifiques au contexte d'exercice (public rencontré, mode de fonctionnement interne à l'établissement, à l'équipe pédagogique, aux installations sportives, aux ressources matérielles, entre autres...). Cette passation de savoirs s'effectue dans les diverses interactions, espaces et temps qu'offre le travail quotidien.

Des formes diverses d'échanges

Ces échanges sont formalisés de diverses manières : écrite, orale ou visuelle (basés sur des observations).

La forme écrite repose sur les indications, les préconisations fournies par le projet EPS. Rappelons qu'il s'agit d'un projet éducatif qui fixe des contenus d'enseignements concrets et opérationnels permettant d'organiser les activités des élèves. Il aboutit à une programmation des

activités proposées. L'harmonisation dans la gestion des élèves, des objectifs, des critères d'évaluation est préconisée. Le projet constitue un support didactique et pédagogique pour les enseignants. Il est source d'informations par l'apport des connaissances relatives aux contenus, aux activités physiques et sportives (APS) à proposer et éventuellement sur les manières de construire et gérer les cours en fonction du public. Des informations essentielles pour conduire et gérer la classe. Plus le projet EPS est développé, plus il participe à guider les novices. Cette possibilité de travailler communément crée et renforce un sentiment de confiance et d'assurance. Cela offre un environnement de référence dans lequel les enseignants peuvent s'appuyer et confronter leurs pratiques professionnelles. Néanmoins, la viabilité du projet EPS est relativement variable d'un établissement à l'autre, d'une équipe pédagogique EPS à l'autre.

Les formes orales s'organisent autour des conversations formelles (lors des réunions pédagogiques (projet EPS, conseil de classe)) et informelles (lors des différents moments d'une journée de travail). Toutes deux permettent d'obtenir des informations sur les élèves, leurs caractéristiques, sur des manières de « faire » servant de support, de réconfort (les rassurer dans leur pratique) ou de complémentarité (améliorer leur pratique).

Enfin, l'observation. Les novices observent de manière informelle leurs collègues, leurs attitudes vis-à-vis des élèves, les interactions verbales qu'ils entretiennent avec eux, leurs manières de prendre en charge les élèves (dans la cour notamment), d'organiser et de conduire la séance. Ceci est d'autant plus vrai lorsqu'ils partagent les installations sportives (division du gymnase en deux parties). C'est en cela que réside la spécificité de l'EPS. Des observations formelles en accord avec les collègues ont également lieu. Elles reposent sur l'initiative des débutants et sur leur volonté de se former pour appréhender une nouvelle activité (jamais enseignée) ou encore pour se perfectionner dans l'enseignement de certaines. Le fait d'occuper un statut spécifique tel que Titulaire sur Zone de Remplacement (TZR) favorise à cette socialisation par l'observation. Assistant les collègues durant les cours, les TZR EPS peuvent saisir les outils de régulation pédagogiques requis et les contenus d'enseignement proposés par les collègues.

Des moments et espaces pour les échanges

Les moments de ces échanges peuvent être formalisés par l'institution. Tel est le cas des réunions de concertation relatives au projet EPS et/ou des réunions pédagogiques. Cependant, la plupart des informations proviennent des « micro-temps » que procure le travail quotidien. Temps durant lesquels les enseignants peuvent échanger brièvement. Ces échanges ont lieu dans les interstices des cours : le temps des trajets vers la cour ou les installations sportives, en attendant la sortie des vestiaires, durant les temps de pause institués ou à la fin de la journée en salle des professeurs, le temps du midi (durant le repas). Les débutants peuvent également créer des moments pour favoriser ces échanges en sollicitant les collègues pour un entretien ou une observation. Ce mode de sollicitation est moins fréquent et fortement dépendant des affinités entre collègues.

Ces différents moments leur permettent d'obtenir et de saisir une diversité d'informations sur les caractéristiques des élèves, leurs comportements au quotidien, le mode de fonctionnement de l'établissement afin d'optimiser la possibilité ou non de recourir à certains outils de régulation, d'obtenir des points de vue d'enseignants contrastés, d'accéder à la multiplicité des expériences et « vécus » des enseignants, de recueillir des manières de faire différentes en rapport avec la spécificité du public accueilli au sein de l'établissement ou celles relatives à certains élèves, voire des « astuces » pour qui veut bien les partager. Ces informations sont fournies par les collègues EPS mais pas seulement. En s'appropriant de manière progressive ces différents éléments, ils construisent leurs propres savoirs en rapport avec leur conception du métier. On comprendra alors toute l'importance d'une immersion prolongée dans l'établissement.

Si les collègues jouent à la fois un rôle professionnel par les savoir-faire transmis et psychologique par le soutien qu'ils peuvent apporter en les rassurant sur les difficultés rencontrées (en relativisant l'écart qui existe entre les débutants et les enseignants plus expérimentés) force est de constater des disparités dans l'accompagnement des conversions professionnelles de ces débutants. La comparaison des différentes expériences des débutants met en évidence une distribution inégale des interactions avec les collègues.

2.2 Une distribution inégale des ressources : l'influence des « conditions d'affectation »

L'examen attentif de ces interactions et des moyens mis en place par les enseignants pour y avoir accès montre l'isolement auquel les enseignants débutants sont plus ou moins sujets. Un isolement issu des conditions mêmes d'affectation des enseignants débutants (Guibert, Lazuech, Rimbart, 2008). La variabilité des équipes pédagogiques et l'affectation en tant que titulaire sur zone de remplacement sont les facteurs les plus discriminants dans cette distribution inégale.

La variabilité des équipes pédagogiques

Malgré les obligations institutionnelles, le travail en équipe reste aléatoire (Barrère, 2002). Si l'existence du projet constitue une obligation, la viabilité de son contenu en est moins sûre (il peut être très sommaire, ancien ou inadapté). Son utilité est parfois plus formelle que fonctionnelle. Au-delà de cette obligation institutionnelle, certaines équipes, pour gagner en efficacité, cherchent une harmonisation des modes de fonctionnement et de gestion des conflits. Un règlement interne à l'équipe EPS pour gérer les comportements des élèves est alors établi. En même temps, qu'elle contribue à cadrer les élèves, cette démarche accompagne les débutants dans leurs manières de réguler les comportements des élèves. Elle tend à les guider tout en limitant la déstabilisation de la relation pédagogique. Cette recherche de cohérence d'équipe est d'autant plus fréquente et déterminante dans les établissements difficiles. Par ailleurs elle se veut moins systématique. Dans les établissements scolaires recrutant des élèves aux caractéristiques scolaire et sociale favorisés, la cohérence se limite à une répartition des installations matérielles et des activités sans véritable concertation pédagogique. Le manque de cohésion a une incidence sur les dysfonctionnements rencontrés en classe en raison des « ruptures de cadre » qu'il peut occasionner (Goffman, 1991). Un temps d'adaptation est alors nécessaire pour voir les élèves s'inscrire dans le cadre de fonctionnement proposé. L'influence du travail en équipe est alors plus visible, plus prégnante, pour les enseignants affectés dans les établissements dits « difficiles ». Si l'isolement auquel sont soumis les débutants est variable, il est d'autant plus discriminant dans les établissements difficiles de par le cumul des difficultés ressenties. La variabilité des échanges entre enseignants repose également sur les affinités entre collègues. Ces affinités sont liées à des conceptions

communes du métier, des affinités d'âge ou encore le partage de goûts communs.

La particularité du statut de titulaire sur zone de remplacement (TZR)

Les enseignants TZR sont d'autant plus tributaires des collègues en raison des conditions d'exercice que ce statut procure. Par l'instabilité qu'il suppose, le statut de TZR est discriminant en termes d'isolement (Guibert, Lazuech, Rimbart, 2008). Dans ce cas précis, le collègue remplacé est déterminant. Par les informations fournies, il contribue à faciliter la prise en charge des classes et participe à limiter les difficultés ressenties dans la relation pédagogique. Les informations données vont des éléments les plus généraux (organisation globale, fonctionnement de l'établissement, accès aux installations sportives, listes des élèves) aux plus fins (organisation des cycles, rituels, informations relatives aux élèves). Les données fournies permettent à l'enseignant d'accéder aux contenus d'enseignement, aux « ficelles », aux astuces élaborés par l'enseignant pour gérer un public spécifique. Les collègues de l'équipe pédagogique sont sollicités lorsque les informations globales sont lacunaires.

Dans la relation aux autres collègues de l'équipe pédagogique, la durée de remplacement est discriminante. Plus les remplacements sont courts, plus les novices sont « ignorés ». Ce type de remplacement rend difficile l'intégration d'une équipe pédagogique/éducative et renforce les effets de stigmatisme liés à ce statut (Goffman, 1975). Dans ce cas, l'isolement auquel sont sujets les novices est renforcé. Les échanges sont privilégiés lors de remplacements plus longs (six mois voire à l'année) en raison de la relative stabilité qu'ils procurent.

En situation de « non-remplacement », l'enseignant intervient souvent « en doublette » avec l'un des collègues de l'établissement de rattachement. L'enseignant est fortement tributaire de ses collègues et de la marge d'initiative accordée par ceux-ci. Elle reste limitée en raison d'une possibilité d'affectation sur un remplacement à tout moment. En même temps que cette situation donne accès aux savoirs professionnels tout en assurant une transition « douce » lors de la prise de poste, elle a tendance à amener chez l'enseignant des conflits identitaires ébranlant son estime personnelle par un manque de considération de certains collègues. Il reste maintenu au seul rôle d'assistant (Goffman, 1975).

4. Conclusion

Les collègues par divers aspects sont une ressource pour les novices. Si l'institution crée des espaces formalisés pour favoriser les échanges entre collègues, les débutants vont saisir, dans leur quotidien de travail, tous les éléments susceptibles de les faire progresser et/ou de les accompagner dans leur conversion professionnelle. Néanmoins, les possibilités d'échanges et de collaboration avec les collègues sont assez disparates et inégales selon les conditions d'affectation. Ces échanges sont d'autant plus discriminants dans les contextes d'enseignement difficiles et pour les enseignants titulaires sur zone de remplacement. Ces inégalités d'échanges soulèvent les limites du système d'affectation des enseignants débutants qui ne sont pas toujours placés dans des conditions propices (telles qu'une immersion totale, un soutien des collègues) aux conversions professionnelles. Ces éléments nous amènent à discuter la nécessité de repenser l'efficacité de l'articulation formation/début de carrière en modifiant le système d'affectation des nouveaux nommés.

Nathalie JELEN

nathalie.jelen@univ-artois.fr

BIBLIOGRAPHIE

- BARRERE A. (2002). *Le travail enseignant : routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- BECKER H.S. (1952). The Career of the Chicago Public School Teacher, *American Journal of Sociology*, 57, 470-477.
- DEMAZIERE D., GLADY M. (2008). Introduction. *Langage et société*, n°123, pp. 5-13.
- DUBAR C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- DUBET F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- GOFFMAN E. (1975). *Stigmates. Les usages sociaux du handicap*. Paris : Editions de Minuit.
- GOFFMAN E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Editions de Minuit.
- GUIBERT P., LAZUECH G., RIMBERT F. (2008). *Enseignants débutants « faire ses classes ». L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- JELEN N. (2009). La socialisation professionnelle en début de carrière : le cas d'enseignants d'EPS. Thèse de doctorat. Université d'Artois.
- KAUFFMAN J-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- MARTUCCELLI D., DUBET F. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école, *Revue de sociologie française*, 4(37), 511-535.
- PASSERON J-C., REVEL J. (2005). *Penser par cas*. Paris : EHESS.
- RAYOU P., RIA L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels, *Education et Sociétés*, 23, 79-90.
- RAYOU P., VAN ZANTEN A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.