

UNIVERSITE D'ARTOIS

FACULTE DES SPORTS ET DE L'EDUCATION PHYSIQUE

Ecole doctorale Lille Nord de France

**LA SOCIALISATION PROFESSIONNELLE EN DEBUT DE
CARRIERE : LE CAS D'ENSEIGNANTS D'EPS
(TOME I)**

THESE DE DOCTORAT DE SCIENCES ET TECHNIQUES DES ACTIVITES
PHYSIQUES ET SPORTIVES
Mention sociologie

Présentée et soutenue publiquement
par

Nathalie JELEN

Sous la direction de

Didier DEMAZIERE
Directeur de recherche au CNRS

et

Williams NUYTENS
Maître de conférences, HDR

17 JUIN 2009

Composition du Jury :

Mme BARRERE Anne, Professeur, Université Paris Descartes, Rapporteur
M. BODIN Dominique, Professeur, Université Haute Bretagne Rennes II, Rapporteur
M. BRASSART Dominique Guy, Professeur, Université Lille III
M. DEMAZIERE Didier, Directeur de Recherche au CNRS, Université Versailles Saint Quentin-en-Yvelines
M. NUYTENS Williams, Maître de conférences, HDR, Université d'Artois

UNIVERSITE D'ARTOIS

FACULTE DES SPORTS ET DE L'EDUCATION PHYSIQUE

Ecole doctorale Lille Nord de France

**LA SOCIALISATION PROFESSIONNELLE EN DEBUT DE
CARRIERE : LE CAS D'ENSEIGNANTS D'EPS
(TOME I)**

THESE DE DOCTORAT DE SCIENCES ET TECHNIQUES DES ACTIVITES
PHYSIQUES ET SPORTIVES
Mention sociologie

Présentée et soutenue publiquement
par

Nathalie JELEN

Sous la direction de

Didier DEMAZIERE
Directeur de recherche au CNRS

et

Williams NUYTENS
Maître de conférences, HDR

17 JUIN 2009

Composition du jury :

Mme BARRERE Anne, Professeur, Université Paris Descartes, Rapporteur
M. BODIN Dominique, Professeur, Université Haute Bretagne Rennes II,
Rapporteur
M. BRASSART Dominique Guy, Professeur, Université Lille III
M. DEMAZIERE Didier, Directeur de recherche au CNRS, Université Versailles
Saint Quentin-en-Yvelines
M. NUYTENS Williams, Maître de conférences, HDR, Université d'Artois

REMERCIEMENTS

Je tenais à remercier mes directeurs Messieurs Didier DEMAZIERE et Williams NUYTENS pour leurs conseils avisés et leurs disponibilités durant l'ensemble de cette recherche. Je les remercie de m'avoir donné l'occasion de pouvoir bénéficier de leur savoir et expérience professionnels. Ce travail ne serait pas ce qu'il est sans leurs conseils.

Je remercie plus particulièrement mes parents pour leurs soutiens aussi bien matériel que moral. Merci pour leurs relectures, leur patience et leurs encouragements dans les nombreux moments de doute. Merci à Philippe, Nathalie et Ninon pour m'avoir chaleureusement hébergée et permis de bénéficier d'une certaine sérénité pour réaliser à bien mon enquête dans l'académie de Versailles.

Cette recherche doit beaucoup aux enseignants qui ont accepté de partager leur expérience, avec amabilité et disponibilité. Je voudrais leur exprimer toute ma gratitude. Merci aux enseignants rencontrés pendant l'enquête pour m'avoir accueillie au sein de leur établissement. Et, plus particulièrement à Emeline, Clément, Simon, Audrey et Damien pour m'avoir permis de les suivre durant ses quatre dernières années.

Je tenais également à remercier les recteurs et les inspecteurs pédagogiques des académies de Lille et de Versailles, plus particulièrement Messieurs Didier PREUVOT et Vincent LEPelletier. Je les remercie pour leurs disponibilités et les informations apportées, une aide précieuse pour mener à bien cette enquête. Merci également aux chefs d'établissement pour avoir rendu possible la réalisation de mes observations en acceptant ma présence au sein de leur établissement.

Je dédie ce travail à mes grands-parents et parents sans qui je ne serais pas ce que je suis aujourd'hui. Pour les remercier de leurs « sacrifices », de leur sagesse et de leur affection.

*A mon grand-père,
je suis fière de signer
ce travail sous ton nom*

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS

INTRODUCTION	10
L'étude de la formation et du début de carrière des enseignants	12
L'étude de la professionnalisation du groupe professionnel spécifique des enseignants d'Education Physique et Sportive « débutants »	22
CONSTRUCTION ET DECONSTRUCTION DE L'OBJET	28
1. La professionnalisation des enseignants d'EPS : l'intégration institutionnelle au groupe professionnel et acquisition progressive du rôle d'enseignant d'EPS.....	29
1.1. Un groupe professionnel diversifié et complexe.....	30
<i>1.1.1. Une EPS diversifiée</i>	<i>31</i>
<i>1.1.2. Vers une « sportivisation » de la discipline.....</i>	<i>35</i>
<i>1.1.3. Les « limites » de cette « sportivisation » : réorientation disciplinaire.....</i>	<i>43</i>
<i>1.1.4. Une stabilisation et légitimation disciplinaire au sein de l'Ecole.....</i>	<i>48</i>
1.2. La transmission d'une culture et identité professionnelles.....	60
2. L'étude des « débuts de carrière » : l'inscription dans la théorie interactionniste.....	65
2.1. Les apports de connaissance sur les débuts de carrière.....	66
2.2. L'inscription dans la théorie interactionniste	67
3. L'élaboration du protocole de recherche	71
3.1. L'objet de recherche : sensibilités et problématisation.....	71
3.2. Le protocole de recherche	73
<i>3.2.1. Des acteurs spécifiques.....</i>	<i>73</i>
<i>3.2.2. La localisation géographique de l'enquête.....</i>	<i>76</i>
<i>3.2.3. La méthodologie de l'enquête.....</i>	<i>78</i>

3.2.4. <i>Le déroulement de l'enquête</i>	83
3.2.5. <i>Caractéristiques générales de la population interrogée</i>	84
LE TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT ET L'ENSEIGNANT AU TRAVAIL.....	89
1. L'entrée dans le métier : distorsions entre le rôle prescrit et les réalités du travail de l'enseignant	90
1.1. La formation institutionnelle : l'objet des critiques	91
1.1.1. <i>Une formation discutée, critiquée</i>	91
1.1.2. <i>Un rapport à la formation évolutif</i>	94
1.2. L'intégration du rôle institutionnel.....	96
1.2.1. <i>L'intériorisation du rôle de professeur</i>	96
1.2.2. <i>L'intériorisation du rôle de professeur d'EPS</i>	101
1.2.3. <i>L'intériorisation d'une méthodologie de travail</i>	106
1.2.4. <i>L'intériorisation du modèle du « praticien réflexif »</i>	107
1.2.5. <i>Un fort rapport à l'institution : l'inspection</i>	109
1.3. La particularité du statut de titulaire de zone de remplacement.....	112
1.3.1. <i>Ne pas remplir le rôle de professeur institutionnellement attendu</i>	113
1.3.2. <i>L'importance des premières années d'enseignement</i>	118
1.3.3. <i>Les avantages et une meilleure connaissance de ce statut</i>	120
1.3.4. <i>« L'image renvoyée »</i>	121
1.3.5. <i>L'inspection</i>	123
1.3.6. <i>Retrouver une source de valorisation</i>	123
1.4. Intégration du fonctionnement du système : la notion de « chance ».....	125
1.4.1. <i>Le changement d'académie : un fait établi</i>	126
1.4.2. <i>Le passage par les établissements difficiles : une étape du début de carrière</i>	127
1.4.3. <i>Les stratégies déployées : ne pas exercer le même métier</i>	128
1.4.4. <i>Le rôle des syndicats dans les stratégies déployées</i>	132
2. Une socialisation au rôle de l'enseignant dans et pour la classe.....	134
2.1. <i>Dans la classe</i>	135

2.1.1. Gestion, régulation et instauration des « routines incertaines » : l'établissement des règles de fonctionnement.....	136
2.1.1.1. L'instauration, la gestion et la régulation de « l'échelle de sanctions ».....	137
2.1.1.2. La gestion du cours : routine de fonctionnement, organisation et régulation	150
2.1.2. Une meilleure connaissance des élèves : une socialisation aux publics côtoyés	159
2.1.2.1. « Qui sont mes élèves ? ».....	160
2.1.2.2. « Se mettre à la place des élèves ».....	162
2.2. Pour la classe	165
2.3. L'association sportive	176
2.4. La construction du rôle dans et pour la classe	180
2.4.1. <i>Le manque de confiance en soi</i>	181
2.4.2. <i>La centration sur soi</i>	184
2.5. La particularité du statut de TZR.....	187
2.5.1. <i>En situation de « doublette »</i>	188
2.5.2. <i>En situation de remplacement</i>	190
2.5.3. <i>Une construction au rôle de professeur d'EPS spécifique</i>	194
3. Une socialisation au rôle de professeur au sein de l'équipe éducative, administrative et de la communauté locale	198
3.1. L'équipe EPS.....	199
3.1.1. <i>Les collègues : source d'intégration et d'échanges</i>	199
3.1.2. <i>Le travail en équipe : l'insertion dans un mode de fonctionnement spécifique</i>	206
3.1.2.1. La gestion du matériel.....	206
3.1.2.2. Le projet EPS effectif	209
3.2. L'équipe pédagogique générale et administrative	215
3.2.1. <i>L'équipe pédagogique</i>	215
3.2.2. <i>L'équipe administrative</i>	222
3.3. Les autres partenaires	228
3.4. Spécificité de ce rapport aux collègues : la particularité du statut.....	230

<i>3.4.1. Particularité d'être sur deux établissements</i>	231
<i>3.4.2. La particularité du statut de TZR</i>	232
3.4.2.1 Insertion dans l'établissement de rattachement et travail en « doublette » avec les collègues	233
3.4.2.2. Les rapports entretenus en situation de remplacement	234
4. Les interactions entre vie professionnelle et personnelle	239
4.1. La notion de « stabilité »	239
<i>4.1.1. Le choix du statut et/ou d'une zone géographique</i>	239
<i>4.1.2. Les choix effectués en fonction d'un cadre de vie souhaité</i>	241
<i>4.1.3. Le fait de ne pas être seul</i>	243
<i>4.1.4. Les influences les plus fortes sur la vie personnelle</i>	246
4.2. La notion de « vocation » discutée	251

VERS UNE SYSTEMATISATION DU COUPLE FORMATION/DEBUT DE CARRIERE	259
1. Une acquisition d'un nouveau modèle professionnel réussie	260
1.1. Une acquisition commune d'une conception du rôle « enseignant »	260
<i>1.1.1. Des élèves perçus dans leur globalité</i>	260
<i>1.1.2. Le modèle de « professionnalité » acquis</i>	262
1.1.2.1. Le modèle du « praticien réflexif » intériorisé	262
1.1.2.2. Soucieux d'intégrer un collectif professionnel	263
1.2. Le passage de la « vocation » à celle de la profession	265
1.3. Une acquisition du rôle spécifique « enseignant d'EPS »	271
<i>1.3.1. Une attitude spécifique à tenir</i>	271
<i>1.3.2. La défense du groupe professionnel</i>	273
2. Les processus de socialisation complexes	274
2.1. Un processus commun	274
<i>2.1.1. Le changement des représentations : une phase nécessaire à la conversion</i>	274
<i>2.1.2. De la gestion de la classe à la transmission d'un savoir</i>	281
<i>2.1.3. Le passage d'un savoir universitaire à un savoir scolaire</i>	283

<i>2.1.4. La construction de « routines professionnelles »</i>	286
<i>2.1.5. Un apprentissage sur le « tas »</i>	288
2.2. Les facteurs exogènes concourant aux conversions	292
<i>2.2.1. Les personnes clés</i>	292
2.2.1.1. Les formateurs	292
2.2.1.2. Les collègues.....	294
2.2.1.3. Développer ou maintenir un réseau relationnel	297
<i>2.2.2. Le rôle joué par le statut</i>	299
3. La formation et ses discours : l'influence du temps	302
3.1. Evolution des discours relatifs à la formation	302
3.2. Des professionnels de la formation	306
4. La spécificité disciplinaire comme variable discriminante	308
ELEMENTS DE CONCLUSION	311
BIBLIOGRAPHIE	317
LEXIQUE	324
LISTE DES ENSEIGNANTS INTERROGES	326
ANNEXES (TOME II)	
« GRILLE D'ENTRETIEN »	332
ENTRETIENS	333
SUIVI LONGITUDINAL	448
GRILLE D'OBSERVATION	456
EXTRAITS DE NOTES D'OBSERVATION	457
DEPOUILLEMENT DES QUESTIONNAIRES	487

INTRODUCTION

« Les personnels des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) ont le blues. La perspective de la prochaine disparition de ces lieux qui, depuis leur création en 1990, forment les enseignants du premier et du second degré se fait de plus en plus précise (...) Cette perspective découle de l'annonce le 27 mai par Nicolas Sarkozy du recrutement des enseignants au niveau master 2, soit bac + 5 (la formule employée est celle de « mastérisation ») à partir de 2010. Et la confirmation officielle par l'Elysée, le 30 mai, que cela aurait pour conséquence « la disparition à terme » des instituts. Depuis, les protestations se multiplient devant ce qui semble remettre en question le principe d'une formation professionnelle spécifique des enseignants, au profit du seul « compagnonnage », c'est-à-dire l'accompagnement des débutants par des enseignants aguerris »¹. Cet extrait d'article paru dans le quotidien *Le Monde* reflète les controverses à l'égard de la formation des enseignants. Faut-il qu'ils apprennent leur métier sur le tas, en allant directement sur le « terrain » une fois le concours obtenu ou doivent-ils suivre cet apprentissage dans des structures spécifiques telles que les IUFM ? Se pose alors la question de l'efficacité des formations à l'IUFM. Atteignent-elles leur objectif de professionnalisation et de professionnalité ? Permettent-elles de « faciliter » l'entrée et l'exercice du métier au regard des nouveaux contextes scolaires ? Pour amener des éléments de réponse à ces questions, nous avons choisi d'étudier la socialisation professionnelle des professeurs d'Education Physique et Sportive (EPS) en début de carrière. Il faut entendre par là initiations à la « culture professionnelle » et conversions de l'individu à une nouvelle conception de soi et du monde. Une nouvelle identité se crée où des « transactions subjectives » amènent les acteurs à s'engager dans des dynamiques

¹ CEDELLE Luc. « Apprendre à enseigner sur le tas ou à l'école ». *Le Monde*, 10 juin 2008.

professionnelles². En se socialisant professionnellement l'individu intériorise des valeurs et des normes. Il incorpore les manières d'être (de sentir, de penser et d'agir) d'un groupe, sa vision du monde et son rapport à l'avenir, ses postures corporelles comme ses croyances intimes. Il acquiert ainsi des savoirs spécialisés et professionnels. Un ensemble de dispositions qui participe à son « identification » sociale ; à son identité. Mais d'où viennent-elles ? Des expériences vécues sur le terrain professionnel ou de celles vécues au cours des parcours de formations initiale et continue. C'est dire que l'apprentissage d'un métier relève d'une diversité de moments, de connaissances, de compréhension, d'interactions. Si l'on ajoute que tout ceci se décline d'un sujet à l'autre, voire d'un contexte d'enseignement à l'autre, ce serait un projet irréalisable que de vouloir analyser cette diversité toute entière. Pour faisable qu'elle soit, la démarche constituant à n'étudier qu'un élément dans la fabrique de l'apprentissage ne serait pas plus satisfaisante. En choisissant d'étudier des débuts de carrière (ici de l'obtention du concours jusqu'à l'issue des trois premières années d'exercice) on peut dépasser ces premiers obstacles. Pourquoi ? Parce que les processus de conversion établis par ces enseignants lors de leur socialisation professionnelle sont plus visibles. Moins difficilement appréciables. Encore faut-il identifier les éléments communs comme les variations favorisant les conversions et d'en comprendre les principes d'élaboration. C'est à la systématisation de cette identification et de cette compréhension qu'est consacré ce travail. L'intérêt porté à l'articulation formation/premières années d'exercice prend sens au regard du nouveau modèle de professionnalisation et du renouvellement générationnel important semblant toucher le corps enseignant. En effet, d'ici 2010, il sera renouvelé de moitié. Un renouvellement s'opérant non pas par intégration progressive mais par la substitution d'une génération par une autre sans que personne ne puisse aujourd'hui en évaluer toutes les conséquences sur l'identité

² DUBAR Claude. *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin, 1999, pp. 131-153.

professionnelle enseignante ni même sur le système éducatif en général³. Cette étude entend apporter quelques éléments de connaissances.

L'étude de la formation et du début de carrière des enseignants

L'intérêt accordé à la rénovation des formations et à leur efficience traduit la nécessité de répondre qualitativement aux diverses modifications connues par le système éducatif français en adaptant le travail enseignant. Ceci implique une redéfinition du rôle et des manières d'exercer le métier. L'évolution des publics scolaires, des missions de l'école et les mutations sociétales rendent le métier d'enseignant de plus en plus complexe et diversifié⁴. Pour répondre à la modernisation de l'école, la professionnalité enseignante s'est vue redéfinie et formalisée par diverses politiques (mission de l'enseignant, travail en équipe, renouvellement de la formation enseignante). Ainsi, d'un point de vue institutionnel, de nouvelles missions sont attribuées aux enseignants qui voient leurs rôles et leurs tâches se diversifier dans l'établissement. Leur implication dans l'établissement augmente et ne se limite plus seulement à la classe. De nouvelles compétences sont attendues de la part des professeurs, direction d'études, gestion de groupes, animation de projets, participation au fonctionnement de l'établissement⁵. Cette diversification des fonctions remplies pose des problèmes nouveaux de coopération entre les enseignants. De plus, la différenciation des établissements, par leurs contextes et conditions d'exercice, semble diversifier l'activité enseignante. Les différences augmentent avec l'élévation des niveaux de formation, l'évolution des savoirs et le renforcement de la ségrégation urbaine et scolaire⁶. Dans ces nouveaux contextes, les chefs d'établissement, de par leurs fonctions administratives, peuvent rendre plus

³ RAYOU Patrick, VAN ZANTEN Agnès. *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris, Bayard, 2004, 300 p.

⁴ TARDIF Maurice, LESSARD Claude. *Le travail enseignant au quotidien*. Sainte Foy, Presses de l'Université Laval, 1999, 575 p. ; BARRERE Anne. *Les enseignants au travail : routines incertaines*. Paris, L'Harmattan, 2002, 304 p.

⁵ OBIN Jean-Pierre. *Enseigner : un métier pour demain*. Paris, La Documentation Française, 2003, 203 p.

⁶ VAN ZANTEN Agnès. *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris, PUF, 2001, 424 p.

agréables ou désagréables les conditions de travail. Leurs choix en matière d'orientation d'élèves ou d'organisation des classes ont une incidence sur l'activité pédagogique. Ainsi, le travail se traduit au quotidien par une gestion de classe de plus en plus complexe et difficile. Dans la majorité des cas, les routines traditionnelles ne permettent plus de faire face aux situations. Les anciennes frontières entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement sont devenues perméables⁷ et engendrent une « crise » dans la relation pédagogique (le « métier d'élève » n'étant pas maîtrisé). Les enseignants développent ainsi une nouvelle attitude professionnelle en prenant en compte l'hétérogénéité des élèves, les difficultés scolaires de certains et les modifications des relations entre adultes et jeunes dans la société et dans l'école. Ils modifient leurs pratiques, leurs conceptions pédagogiques au contact quotidien des élèves en fonction des contextes d'enseignement et de leurs propres sensibilité et expérience. Le travail de l'enseignant est alors fait de « routines incertaines »⁸ qui tendent à normaliser l'action des enseignants tout en s'adaptant aux changements. Des compétences professionnelles qui conduisent à intégrer au-delà des contenus disciplinaires, des préoccupations relatives à la mobilisation des élèves et leurs appropriations. Diverses logiques de pratiques enseignantes existent en fonction de la distance prise avec les enjeux disciplinaires et épistémologiques de l'enseignement. Certaines logiques reposent sur une réinterrogation de la nature des contenus et des activités d'enseignement, un investissement didactique est fait pour rendre les savoirs scolaires appropriables (dépouiller de ce qui peut les « obscurcir »). D'autres adaptent les contenus et les situations d'apprentissage aux contextes dont les élèves sont familiers ou encore se focalisent sur ce qui paraît le plus utile du point de vue des élèves, dans leur vie immédiate ou dans leur futur professionnel⁹. Les diversités des réponses et des formes d'adaptation des enseignants, dans les milieux difficiles, font apparaître plusieurs métiers d'enseignant qui se

⁷ DUBET François. *Le déclin de l'institution*. Paris, Seuil, 2002, 421 p.

⁸ BARRERE Anne. Déjà cité.

⁹ MAROY Christian. « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire ». *Revue Française de pédagogie*, avril-mai-juin 2006, n° 155, pp. 111-142.

différencient de la conception classique du métier (encore possible dans certains établissements). Ainsi, les diverses évolutions d'ordre institutionnel (création des ZEP, REP, EPLE) connues par le système éducatif ont modifié les conditions de l'exercice professionnel. Celles-ci ont rendu plus complexes et incertaines les tâches des enseignants et semblent remettre en cause leur identité professionnelle¹⁰. Le métier demande de plus en plus d'implications personnelles et morales et les compétences à mobiliser sont multiples. Par conséquent, tenir différents rôles peut s'avérer épuisant et rendre plus complexe la construction d'une identité professionnelle forte. D'autant plus que le corps se diversifie en raison d'un recrutement massif d'enseignants¹¹, ce qui entraîne une crise identitaire¹². Une certaine « crise » des identités professionnelles enseignantes émerge. Il est nécessaire alors de passer par une recomposition du métier afin de pallier l'inadéquation des savoirs et savoir-faire qui se révèlent impuissants devant les situations nouvelles. Même si les nouvelles injonctions impulsent des changements, elles sont appréhendées plus comme fournissant des ressources que comme prescrivant des normes. Il y a moins d'acceptations passives ou de rejets mais davantage de réinterprétations individuelles et collectives¹³. En réalité ni la culture professionnelle des enseignants ni leur formation ne les préparent à jouer ces rôles éducatifs. La recomposition du métier et l'adaptation des contenus

¹⁰LANG Vincent. « La profession enseignante en France : permanence et éclatement » dans *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux* / ed. par Maurice TARDIF, Claude LESSARD. Bruxelles, De Boeck, 2005, pp. 157-171.

¹¹Les différentes périodes de recrutement décrites par CHAPOULIE Jean-Michel. *Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*. Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 1987, 407 p.

¹²Même si le groupe professionnel des enseignants du secondaire semble homogène, il renferme en réalité un monde composite avec des clivages entre enseignants en fonction des disciplines enseignées, des types d'établissement, des corps administratifs d'appartenance (agrégés, certifiés, professeurs de lycée professionnel, anciens PEGC, adjoints d'enseignement) mais aussi entre enseignants titulaires et non-titulaires. En effet, la création des CES et la multiplication des baccalauréats dans les lycées ont entraîné une diversification des postes. La création de nouvelles catégories (création en 1950 du CAPES, des professeurs de « type collège » qui sont recrutés jusqu'en 1986) et le recours intensif à des non-titulaires (de nombreux auxiliaires, dont le taux a augmenté jusqu'au début des années 1970 et n'ayant pas une licence complète, exerçaient dans les lycées) ont engendré une grande hétérogénéité dans les statuts et les trajectoires qui se traduit par des différences de salaires et de conditions de travail et finit par induire des différences dans l'exercice même du métier.

¹³DEMAILLY Lise. « L'évolution actuelle des méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants ». *Savoir éducation formation*, janv.-mars 1993, n°1, pp. 25-46.

d'enseignement passent alors, notamment, par les politiques de réforme sur la formation et la professionnalisation des enseignants.

La professionnalisation du monde enseignant dévoile une nouvelle forme d'appropriation du métier. Elle engendre de manière évidente l'interaction entre des solutions observables, construites par les individus eux-mêmes (des « praticiens en acte » qui apprennent à résoudre et à s'adapter « sur le tas » aux conditions hétérogènes d'exercice) et les savoirs experts dispensés durant la formation universitaire. C'est parce qu'il s'agit véritablement bien d'une construction d'activité professionnelle que l'on considère beaucoup moins qu'auparavant le métier comme un accomplissement d'un rôle ou d'une vocation. Cette construction engage de plus en plus la personne qui se retrouve face à la résolution d'un certain nombre de problèmes et d'épreuves. Néanmoins, les politiques de « professionnalisation » sont rarement soutenues et portées par le milieu enseignant lui-même. Elles le sont davantage par les experts en pédagogie et les gouvernements. Il existe donc une certaine méfiance et résistance de la part des enseignants face aux réformes politiques dites de « professionnalisation ». En effet, la socialisation de ces enseignants, déjà dans le système éducatif, prend appui sur des modèles antérieurs, les résistances seraient alors liées à des traits de la culture professionnelle des enseignants qui seraient, d'une part plutôt « individualistes » et, d'autre part « relativement conservateurs » sur le plan pédagogique. Ils restent attachés aux modèles pédagogiques auxquels ils ont été formés¹⁴. Pour contrer le maintien des anciens modèles, la solution se trouve dans le renforcement des politiques de formation. Celles-ci faisant le pari que le changement identitaire des enseignants finira par opérer, par contagion lente, surtout parmi les nouvelles générations, si on poursuit et améliore la formation des enseignants et leur entrée dans le métier. Ceci se traduit concrètement avec la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (création en 1989 d'IUFM expérimentaux puis officialisation en 1991) qui contribuent à refondre la

¹⁴MAROY Christian. « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire ». *Revue Française de pédagogie*, avril-mai-juin 2006, n° 155, pp. 111-142.

formation initiale et à transformer les cultures et les identités enseignantes pour répondre aux nouvelles exigences du système éducatif (traitement au niveau local, l'élève au centre du système et prolongation de la scolarité...). Les institutions précédentes devenant incapables de proposer un modèle cohérent.

Pendant longtemps l'enseignement secondaire a ignoré toute formation professionnelle. La fréquentation intensive et prolongée d'un domaine d'études universitaires constituait à elle seule une expérience profondément éducative et suffisante¹⁵. La proximité forte entre les enseignants et le public scolarisé suffisait à assurer sans difficulté majeure la transmission effective des pratiques pédagogiques de l'époque. La nécessité d'une formation professionnelle des professeurs du secondaire fut manifeste pour répondre à la diversification de la population scolaire et à l'hétérogénéité croissante des élèves. Dans les années 1980, il y a donc une bascule d'une formation d'homme cultivé à celui de praticien, à qui l'on demande de privilégier l'adaptation aux conditions d'exercice. Historiquement, différents « types identitaires » (résultant d'un processus biographique et social, tributaire des contextes d'enseignement, de la biographie individuelle, de la période historique et de l'état du système éducatif) sont disponibles. A partir de ceux-ci, les identités des enseignants peuvent se construire et évoluer¹⁶. L'ethos des enseignants au début du XXe siècle se fonde sur un attachement fort à une compétence culturelle, à la maîtrise d'une discipline et les savoir-faire pédagogiques sont secondaires¹⁷. Le modèle de professionnalité de référence se révèle être celui du « magister », d'ailleurs plusieurs enquêtes contemporaines confirment le poids actuel de cette tradition¹⁸. Néanmoins ce modèle, au vu des diverses évolutions, en voit apparaître un nouveau celui du « pédagogue » qui se caractérise par un déplacement de l'attention portée sur les connaissances à transmettre vers la connaissance à apprendre, voire

¹⁵BOURDONCLE Raymond. « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines ». *Revue Française de pédagogie*, 1991, n° 94, pp. 73-91.

¹⁶DUBAR Claude. Déjà cité.

¹⁷LANG Vincent. *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris, PUF, 1999, 260 p.

¹⁸MAROY Christian. Déjà cité.

l'apprentissage de la connaissance. Il faut être prudent avec la notion de « pédagogie » car c'est un savoir pratique difficile à formaliser. Elle est souvent présente chez tous les enseignants et se traduit par une réflexion pratique de l'enseignant attentif à ce que le cours préparé « fonctionne »¹⁹. Il semble, cependant, qu'un nouveau modèle de professionnalité enseignante apparaît, celui du « praticien réflexif ». Ce modèle implique à la fois une réflexion dans l'action et sur l'action. Dans l'action, elle permet à l'enseignant de penser consciemment au fur et à mesure que se déroulent les événements et de réagir en cas de situation imprévue. Celle menée sur l'action lui permet d'analyser ce qui s'est passé et d'évaluer les effets de son action²⁰. L'enseignant mène une pédagogie de type constructiviste et différenciée, travaille en équipe et s'investit dans la gestion collective de la vie de son établissement. Ce modèle est promu au détriment de celui du « maître instruit » (magister) et de celui de « l'enseignant technicien » (pédagogue). Ainsi, différents modèles apparaissent et coexistent. Il en est de même pour les rapports au travail enseignant. Il existe un déplacement de l'identification disciplinaire vers « l'art » d'enseigner, du goût pour la discipline enseignée vers un intérêt pour le « faire cours »²¹. Nous sommes passés d'un travail envisagé comme une « vocation » (requérant des qualités morales et le savoir disciplinaire) au « métier » (impliquant des savoirs techniques) et enfin à la « profession » qui repose sur l'expertise et la capacité de jugement réflexif important²².

Il y a donc un passage d'une formation sur le « tas » reposant sur l'imitation de tuteurs expérimentés à une formation théorique se limitant la plupart du temps à la

¹⁹BARRERE Anne. Déjà cité.

²⁰BOUISSON Christine, BRAU-ANTONY Stéphane. « Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques ». *Carrefours de l'éducation*, juillet-décembre 2005, n° 20, pp. 113-122.

²¹DUBET François. *Les lycéens*. Paris, Seuil, 1991, 409 p.

²²TARDIF Maurice, LESSARD Claude. « Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante » dans *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux* / ed. par Maurice TARDIF, Claude LESSARD. Bruxelles, De Boeck, 2005, pp. 265-287.

transmission d'informations disparates²³. Les IUFM ont ainsi pour objectif de donner aux futurs enseignants de tous les niveaux une formation à la fois théorique et pratique sur deux ans. Dans ces instituts, le modèle du « praticien réflexif » est dominant, deux dispositifs l'illustrent notamment, les groupes d'accompagnement à l'analyse de pratiques²⁴ et le mémoire professionnel. Mais, pour ces instituts, le défi semble être de taille. En effet, ils doivent à la fois mettre en réseau des ressources traditionnelles de formations (gérer le regroupement des anciennes institutions et des types d'intervenants) et articuler des savoirs qui sont dans l'ensemble scientifiques, didactiques et pédagogiques, tout en déterminant la place et l'utilisation des savoirs construits en sciences sociales, afin de répondre au caractère multidimensionnel de l'exercice professionnel. Ces instituts participent par la transmission du modèle du « praticien réflexif » à l'instauration d'un nouveau profil identitaire et pratique aux enseignants leur permettant ainsi de mieux répondre aux attentes institutionnelles et pragmatiques nécessaires à l'exercice quotidien du métier. Cette professionnalisation sous-tend un positionnement sur trois pôles : instrumental, définissant une « professionnalité » en termes d'usage réfléchissant la teneur de l'exercice professionnel selon une dimension essentiellement technicienne, centrée sur des savoirs et des savoir-faire mais aussi dans ses dimensions interactive et éthique. Un autre identitaire concerne les processus de socialisation secondaire d'intégration dans le groupe professionnel, d'identification à des groupes de référence. Enfin, elle est centrée sur des enjeux sociaux considérant la professionnalisation dans sa valeur d'échange comme une stratégie de positionnement social²⁵. Ainsi, ces nouvelles formations ont d'abord un impact symbolique avec la reconnaissance de l'existence d'une profession enseignante spécifique. Elles touchent également la position sociale et les statuts des enseignants (recrutement généralisé en licence,

²³LANG Vincent. « La profession enseignante en France : permanence et éclatement ». *Education et Francophonie* (Association canadienne d'éducation de langue française, Québec), printemps été 2001, XXIX, n°1.

²⁴Ils réunissent un groupe d'enseignants stagiaires encadrés par un formateur qui les aide à conduire l'analyse des pratiques.

²⁵LANG Vincent. « La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle » dans *Professionnaliser le métier d'enseignant. Savoirs professionnels et formation* / ed. par Marguerite ALTET. Nantes, CRDP des Pays de Loire, 1997, pp. 23-46.

rassemblement de toutes les formations dans une même institution relevant de l'enseignement supérieur) en attestant de l'unité de la fonction enseignante. Mais plusieurs aspects montrent les limites d'une formation professionnelle unifiée et cohérente comme la diminution de la formation générale et commune entre les enseignants du primaire et du secondaire. De plus, le rapprochement entre ces deux catégories d'enseignants n'est pas forcément apprécié, sentiment de revalorisation pour les uns et de dévalorisation pour les autres par le rapprochement avec le primaire. Les formateurs des IUFM, quant à eux, s'inscrivent dans des formations professionnalisantes. Ils ont pour objectif de développer des pratiques professionnelles en privilégiant les attitudes d'analyse et de réflexivité en marquant la rupture avec les anciennes formations fondées sur l'accumulation d'expérience. D'ailleurs, le terme « professionnel » a conduit à des tentatives de codification de savoirs experts²⁶. Les professionnels de l'éducation envisagent les enseignants comme « des praticiens réflexifs » capables de prendre du recul face aux situations et d'user d'une certaine autonomie dans la prise de décision. L'émergence de nouveaux modèles de professionnalité semble trouver un début de confirmation, dans l'ouvrage de Patrick RAYOU et Agnès VAN ZANTEN²⁷. Ce qu'ils appellent les « nouveaux enseignants » auraient des attitudes à l'égard du métier, des réformes et du nouveau modèle de « professionnalité », relativement changées par rapport à leurs aînés. Ils sont plus enclins à considérer l'idée qu'il faut prendre les élèves tels qu'ils sont. Ils sont aussi plus demandeurs de concertation sur la discipline dans les établissements difficiles, moins « honteux » et plus enclins à avouer leurs échecs ou leurs faiblesses en classe, plus disposés à explorer des réponses à leurs problèmes au cas par cas.

Néanmoins, certaines limites apparaissent au regard des objectifs de professionnalisation des IUFM tels que la faible mobilisation des savoirs en sciences humaines et la prépondérance de la didactique et la difficulté des

²⁶ALTET Marguerite. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, PUF, 1994, 264 p.

²⁷RAYOU Patrick, VAN ZANTEN Agnès. *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris, Bayard, 2004, 300 p.

enseignants « formateurs » à former les futurs enseignants de par la diversité des trajectoires de chacun et des contextes (académique, caractéristiques sociales du public, compétences à élaborer des projets, la collaboration, la communication). Si nous nous limitons aux objectifs affichés par la formation, nous concluons que les « nouveaux enseignants » développent de nouvelles identités et compétences, ce qui est bien entendu visé. Or, il existe une certaine stabilité même si quelques changements semblent s'opérer. Il est donc nécessaire de ne pas oublier que le simple fait de se former à l'IUFM ne certifie pas une acquisition du modèle. Pour juger de ce qui va être transmis, il faut donc regarder ce que ces enseignants nouvellement nommés s'approprient. Même si la volonté est de former l'enseignant à l'ensemble des aspects du métier, ce qui est au-delà de la classe ne semble pas souvent une priorité. Ceci importe peu comme si l'établissement ou le cycle n'avait guère de réalité dans les pratiques professionnelles²⁸. Le fort attachement aux disciplines et à la pédagogie universitaire entraînent les enseignants en deuxième année d'IUFM à avoir une attitude très critique envers la formation professionnelle²⁹. Ils perçoivent la formation professionnelle comme un « empilement » d'éléments très hétérogènes, peu cohérents dont l'intérêt paraît discutable. Ils regrettent de ne pas avoir une formation générale qui leur permettrait de gérer la classe. Ils ont le sentiment de survoler les notions, de ne pas aborder des situations concrètes. Il est, en réalité, attendu de la part des stagiaires, une capacité de synthèse des différents savoirs apportés. C'est un effort qui nécessite un fort investissement intellectuel. Or, les professeurs stagiaires se mobilisent d'abord sur les questions concrètes posées par la gestion de la classe. Ils accordent une place prépondérante « au terrain », les pratiques pédagogiques dans les établissements, les conseils et remarques des tuteurs ou conseillers pédagogiques (leur accordant une légitimité et une compétence appréciées pour leur aide et soutien) étant mieux perçus que les formateurs³⁰. Ils estiment les

²⁸LANG Vincent. « La profession enseignante en France : permanence et éclatement ». *Education et Francophonie*. Déjà cité.

²⁹ROBERT André, TERRAL Hervé. *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*. Paris, PUF, 2000, 161 p.

³⁰BOUVIER Alain, OBIN Jean-Pierre. *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris, Hachette Education, 1998, 255 p.

formations non disciplinaires peu utiles sauf lorsqu'ils sont confrontés à des publics scolairement difficiles³¹. Ils ont tendance à agir et réagir de façon spontanée en faisant appel à leurs souvenirs d'élèves, à leurs expériences d'encadrement et d'animation des groupes de jeunes ou tout simplement à quelques enseignements élémentaires tirés de la vie en collectivité. De plus, ils ont le sentiment d'être infantilisés, de ne pas être pris pour des adultes. Chose d'autant plus mal vécue que beaucoup d'entre eux estiment en effet avoir définitivement prouvé qu'ils étaient « grands » puisqu'ils ont été recrutés. Une confirmation de ces éléments a été mise en évidence au cours d'une étude réalisée en MASTER 2³². Les enseignants d'EPS n'échapperaient donc pas à la règle. Mais ce sentiment d'infantilisation est variable selon les années, les formateurs et les IUFM. Néanmoins, la dissociation entre les apports théoriques fournis par l'IUFM et l'apprentissage sur le tas pourrait ralentir l'objectif majeur des IUFM : la réflexivité enseignante³³. Mais tout ne semble pas être négatif car même si, après la période de prise de fonction, ces enseignants rencontrent sur le terrain les mêmes difficultés professionnelles que leurs aînés en revendiquant des motivations voisines, ils portent une meilleure appréciation sur la formation reçue en IUFM que leurs prédécesseurs sur les institutions antérieures³⁴. Cependant, ils accordent un meilleur crédit à la formation continue en raison de sa contribution à l'actualisation des connaissances et des adaptations possibles face aux élèves.

Ainsi l'IUFM serait loin des objectifs qu'elle s'était fixée. Elle n'est ni le moment ni le lieu du passage des savoirs savants à des savoirs d'enseignement. L'explication de cet état reposerait sur le fait que cette formation professionnelle arrive tardivement dans le cursus de ces enseignants. Ils ont l'impression d'une surabondance d'informations, de savoirs à assimiler et à intégrer afin de pouvoir

³¹RAYOU Patrick, VAN ZANTEN Agnès. Déjà cité.

³²JELLEN Nathalie. *L'année du changement. Des débuts de carrière d'enseignants d'EPS*. MASTER 2 Recherche : Sciences et Ingénierie du Sport, sous la direction de DEMAZIERE Didier et co-direction de NUYTENS Williams, Université d'Artois, Liévin, 2005.

³³PERRENOUD Philippe. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, L'Harmattan, 2003, 254 p.

³⁴LANG Vincent. « La profession enseignante en France : permanence et éclatement ». *Education et Francophonie*. Déjà cité.

« faire la classe ». Ces difficultés peuvent en partie s'expliquer par l'absence de pré-professionnalisation. A noter ici, la particularité des enseignants d'Education Physique et Sportive qui sont soumis durant leur cursus à une pré-professionnalisation. Cependant le passage dans ces instituts contribue à découvrir les autres modalités de l'activité enseignante : les conseils de classe, les réunions parents/professeurs. Elle permet d'échanger avec les pairs et les formateurs. En bref, ils se socialisent à « l'être enseignant », par conséquent cette année de PLC2 est le moment par excellence où ils passent de la posture d'étudiant à celle d'enseignant. Cependant, ils restent toujours en apprentissage lorsqu'ils abordent leur première année en tant que titulaires. Ainsi, la fabrication des enseignants du secondaire reposerait, comme par le passé, par la maîtrise d'une discipline universitaire et l'apprentissage « réel » du métier (la transmission d'un savoir scolaire) passerait par l'expérience d'enseignement³⁵. Patrick RAYOU et Agnès VAN ZANTEN nous invitent alors à les envisager comme des professionnels de la formation qui se forment eux-mêmes tout au long de leur carrière supposant ainsi une meilleure articulation entre la formation continue et initiale. L'apprentissage se veut plus long car chacun construit son identité professionnelle par l'intégration et la mobilisation des éléments dont il a besoin. « Le brouillage des finalités scolaires (...) rend sans doute plus nécessaire une formation plus permanente, d'autant plus pertinente et acceptable qu'elle serait plus individualisée »³⁶. Comment s'effectue alors cette intégration réelle de la formation initiale et du métier ?

L'étude de la professionnalisation du groupe professionnel spécifique des enseignants d'Education Physique et Sportive « débutants »

Ces institutions de formation participent à leur socialisation professionnelle, pour autant elles ne certifient pas l'acquisition effective du métier. Pour étudier ces processus de socialisation, nous nous sommes donc attachée à une discipline spécifique. En effet, analyser le groupe des enseignants du secondaire de façon

³⁵DEAUVIEAU Jérôme. *La fabrique des professeurs. Genèse des styles enseignants*. Th : Sociologie : Saint-Quentin-en-Yvelines : 2004 ; n°2004VERS015S, 303 p.

³⁶RAYOU Patrick, VAN ZANTEN Agnès. Déjà cité.

indifférenciée serait une hérésie tant l'histoire, les différentes catégories et les enjeux professionnels sont, en partie, propres aux différents segments de la profession enseignante. Même si les enseignants en début de carrière s'intègrent au groupe professionnel des enseignants du secondaire, la notion de professionnalité nous amène à discuter la pertinence d'étudier de manière globale la socialisation professionnelle des enseignants. En effet, cette notion inclut la mobilisation de connaissances et de savoirs, savoir-faire spécifiques à un groupe professionnel. Etre enseignant de telle ou telle discipline scolaire n'engendre pas les mêmes rapports au niveau des enseignements et des relations pédagogiques. Ainsi, même s'il renvoie l'image d'un groupe soudé et homogène, le groupe professionnel des enseignants du secondaire constitue un monde composite. C'est sans doute la notion de catégorie professionnelle et le terme de professionnalisation des enseignants qui nous donnent cette impression d'homogénéité et nous induisent en erreur³⁷.

Chaque groupe professionnel a une entité sociale concrète et historique. Il repose sur des critères d'appartenance nécessaires pour définir les contours du groupe et ceux des sous-catégories. Cependant les définitions officielles le caractérisent par ses fonctions, les conditions requises pour pouvoir exercer et son statut plus que par son activité et sa pratique. Or, il n'est pas possible de se limiter à ces critères officiels dans la mesure où un même groupe professionnel renferme une certaine diversité. Howard BECKER³⁸ montre notamment qu'un groupe professionnel, apparemment unifié par un même nom et par un même ensemble technique, peut abriter des réalités professionnelles non seulement différentes mais opposées voire conflictuelles. Ils peuvent se retrouver dans des situations similaires, pratiquer apparemment les mêmes gestes et user des mêmes techniques et être différents, voire opposés parce qu'ils adoptent une autre « définition de la situation ». Chaque segment a, en fait, sa propre définition de ce qui fait « le centre de sa vie

³⁷DUBAR Claude, TRIPIER Pierre. *Sociologie des professions*. Paris, Armand Colin, 1998, pp. 141-155.

³⁸BECKER Howard Saul. *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*. trad. de BRIAND Jean-Pierre et CHAPOULIE Jean-Michel. Paris, A.-M, Métailié, 1985, 247 p.

professionnelle » et ces définitions sont fortement structurantes des identités professionnelles. Ce qui distingue les segments entre eux, ce ne sont pas des définitions officielles, des classifications établies, mais une « construction commune de situation » et des croyances partagées sur le « sens subjectif de l'activité professionnelle ». Howard BECKER emploie l'expression « mondes sociaux » pour relier des langages, des représentations et des croyances à des réseaux de partenaires et d'institutions légitimes. Selon lui, les « mondes sociaux » sont à la fois des « schémas conventionnels » (systèmes de croyances partagées) et des « réseaux de chaînes de coopération » (ensemble d'individus coordonnés) nécessaires pour l'action. Ainsi, le groupe professionnel des enseignants du secondaire, comme celui des enseignants d'une discipline donnée, ne peut qu'être envisagé comme renfermant une certaine hétérogénéité (corps d'appartenance, statut, classe d'âge, matière enseignée, contexte...). Il est constitué d'une mosaïque éclatée où s'affrontent de manières diverses les expériences, en prenant des significations contrastées suivant les individus. Si la socialisation professionnelle en début de carrière se fait en tant qu'enseignant, nous ne pouvons pas omettre le fait qu'elle se réalisera avant tout en tant qu'enseignant d'une discipline spécifique. Néanmoins, s'attacher à une discipline particulière peut être un moyen d'accéder aux caractéristiques générales de l'entrée dans le métier enseignant³⁹. Des différences de socialisation subsistent selon les disciplines en raison de la spécificité des modalités de fonctionnement, de l'histoire disciplinaire et de son corps professionnel. D'ailleurs, la formation elle-même les intègre. Les enseignants d'EPS semblent s'inscrire dans cette conjoncture. Nous avons donc choisi d'étudier la richesse de la formation et ses « imperfections » au regard des processus de socialisation d'enseignants d'EPS en début de carrière.

Le choix de ce groupe professionnel s'appuie sur la spécificité même de cette discipline qui se fonde et trouve sa légitimité scolaire à travers une forte didactisation. Elle implique donc une acquisition particulière du métier supposant

³⁹DEAUVIEAU Jérôme. Déjà cité.

un rapport particulier aux élèves et aux savoirs. Ce groupe professionnel est également marqué par la particularité de sa formation. Elle est historiquement fondée et orientée principalement vers le professorat. Les enseignants d'EPS ont depuis longtemps, durant leur cursus universitaire, une formation pré-professionnelle très axée sur la discipline. Elle contribue à un accès plus rapide et précoce aux réalités d'enseignement. D'ailleurs, parmi l'ensemble des PLC2, les lauréats en EPS seraient parmi les moins satisfaits de leur deuxième année d'IUFM. Une déception liée à l'aspect quelque peu redondant de la formation, la première année d'IUFM étant déjà pré-professionnelle⁴⁰. De plus, elle est singulière dans sa professionnalisation dans la mesure où le concours de recrutement inclut une connaissance de l'histoire de la discipline et de ses acteurs, ce qui participe à forger une culture et une identité professionnelles. La discipline, elle-même, est atypique dans sa mise en place et les relations pédagogiques qu'elle sous-tend. En effet, son enseignement se base essentiellement sur une utilisation du corps et se déroule dans des installations sportives (loin des salles de classe classique) souvent extérieures à l'établissement. L'exercice du métier résulte alors de la mobilisation de savoirs et savoir-faire spécifiques. Une spécificité disciplinaire qui se retrouve également par l'obligation institutionnelle de mettre en place un « projet EPS », ce qui suppose une coopération et une coordination entre les membres de l'équipe pédagogique.

Appréhender et comprendre ces processus de socialisation professionnelle nécessitent de s'approcher d'enseignants d'EPS. L'étude et l'analyse de ces processus ont été réalisées à partir de la mobilisation et de la confrontation des données issues de différents terrains. Un terrain bibliographique, que nous n'avons pas circonscrit dans une partie spécifique, complété par des apports plus empiriques. Ces processus s'élaborent à partir des expériences vécues, nous supposons qu'en fonction de l'ancienneté et du statut, ces enseignants évoluent dans leurs perceptions et pratiques quotidiennes du métier tout en le vivant

⁴⁰CHARLES Frédéric, CLEMENT Jean-Paul. « Les professeurs en EPS et leurs pairs des autres disciplines scolaires : caractéristiques et trajectoires des stagiaires à l'IUFM d'Alsace ». *Revue STAPS*, 1999, Vol 20, n°48, pp. 7-23.

différemment. Nous avons donc interrogé et croisé différentes catégories de discours. Ceux fournis par des enseignants suivis depuis leur deuxième année de formation (PLC2) jusqu'à leur troisième année de titularisation. Ceux fournis par une population plus vaste composée de néo-titulaires titularisés en poste fixe, d'autres sur zone de remplacement et d'enseignants en troisième année de titularisation en poste fixe et ceux titularisés sur zone de remplacement. Afin « d'objectiver » ces discours et d'étudier au plus près les interactions et tensions issues des pratiques quotidiennes au sein des établissements, nous avons également réalisé des observations participantes. Même si nous ne sommes pas au cœur de l'activité enseignante, ce qui supposerait de s'attacher plus particulièrement à l'acte d'enseignement proprement dit (observer les interactions entre les élèves, les savoirs et les enseignants), nous l'approchons en observant à la fois leurs actions et leurs pratiques quotidiennes au sein de l'établissement et les perceptions qu'ils en ont. Ces différentes interactions, tensions, vécues et perçues par chaque acteur participant à la construction des enseignants d'EPS.

Cet ensemble de matériaux concourt à renseigner les débuts de ces enseignants, l'entrée dans le métier, les processus de conversion et, par conséquent, le rôle de la formation. Autrement dit son impact, sa richesse et ses « imperfections » à un moment où le modèle étudié ici risque de disparaître au bénéfice d'une « mastérisation » qui consacre l'apprentissage sur le tas. Ce qui limiterait les occasions de vivre la posture du « praticien réflexif ». A travers l'examen d'une discipline en particulier, nous proposons une sociologie de la formation et du début de carrière qui met en lumière ses atouts et ses dysfonctionnements. A quoi tiennent-ils ? A ce qui se joue à l'IUFM ? A la formation initiale ? Aux dispositions sociales des enseignants ? Aux contextes dans lesquels ils démarrent ? A leur statut ? La thèse défendue ici s'intéresse à l'articulation formation/début de carrière. Elle cherche à renseigner les facteurs qui l'organisent, leurs agencements, leurs influences.

Notre propos se structure en trois parties. Dans la première, nous exposons la construction du cadre d'analyse « des débuts de carrière » après un détour historique situant la structuration de la discipline EPS et de ceux qui l'enseignent. On y verra que la socialisation professionnelle ne repose pas exclusivement sur la professionnalisation « institutionnelle » mais qu'elle implique l'engagement des enseignants. Dans notre cas il est étudié au regard de ce que font des « débutants », de ce qu'ils « disent » vivre et faire. La deuxième partie se consacre aux débuts de carrière proprement dits. A travers la mobilisation d'extraits d'entretiens et d'observations, nous avons voulu montrer et illustrer le quotidien et « les débuts » de ces enseignants. Cette partie amène quelques éléments d'explication à propos des conversions effectuées dans différents domaines et espaces constitutifs du métier : la classe, la communauté éducative et locale. Mais ce travail ne pouvait pas se limiter à la seule et complexe systématisation des processus de conversion de nos « débutants ». Ainsi la troisième partie est consacrée à un essai de théorisation du couple formation/début de carrière. Notre proposition vise à établir des catégorisations, à partir d'un dialogue entre le cas de l'EPS et ceux d'autres disciplines. Entre nos « débutants » et d'autres. C'est donc dans cette partie que s'exprime la spécificité de notre thèse, c'est-à-dire la discipline comme variable discriminante. Nos éléments de conclusion générale permettront d'entamer les discussions sur les enjeux, les limites et les apports associés à cette option.

CONSTRUCTION ET DECONSTRUCTION DE L'OBJET

Les instituts de formation initiale concourent pleinement à l'acquisition des normes, des valeurs et des outils professionnels (savoirs et savoir-faire). Ils permettent d'intégrer une culture et une identité professionnelles. Pour autant, la vie d'un groupe n'est ni assimilable à un organisme guidé par un « système nerveux central » ni réductible aux comportements des personnes qui le composent. C'est dans la tension entre ces deux points de vue, dans la mise en évidence de processus d'interactions que l'on peut mieux comprendre la vie des groupes et celle des individualités qui le composent⁴¹. Ce sont ces processus qui sont au cœur de la compréhension du fonctionnement du groupe et du devenir professionnel des individus. Et c'est à cela qu'invite ce travail. Mais avant d'examiner les ressorts subjectifs qui permettent de comprendre le fonctionnement de la professionnalisation en actes, il faut observer en détail ce qui relève de la dimension institutionnelle. Mais celle-ci est complexe et intègre à la fois des éléments relatifs à la construction d'une corporation, de son intégration scolaire et de ses caractéristiques en matière de formation(s). Au total nous présentons une structuration qui, si elle précise ce qu'est l'EPS et ceux qui l'enseignent, ne dit rien des processus individuels d'acquisitions qui garantissent la maîtrise stabilisée du métier. Le protocole de recherche élaboré tient évidemment compte de ce principe : on verra comment il essaie de considérer les variables liées au métier « en train de se faire » (temporalités, contextes professionnels, statut des enseignants...).

⁴¹DUBAR Claude, TRIPIER Pierre. *Sociologie des professions*. Paris, Armand Colin, 1998, pp. 97-98.

1. La professionnalisation des enseignants d'EPS : l'intégration institutionnelle au groupe professionnel et acquisition progressive du rôle d'enseignant d'EPS

La compréhension des objectifs de professionnalisation des nouvelles générations d'enseignants passe par l'étude de la discipline et de son groupe professionnel. En effet, selon les périodes, divers discours, formations et conceptions de l'EPS existent et coexistent. Ceci n'est pas sans conséquence sur le groupe professionnel et sur sa professionnalisation. La manière de définir les enseignants d'EPS en est la preuve. Ils sont souvent mal identifiés par les différents acteurs (parents, élèves, enseignants des autres disciplines, hommes politiques...) et envisagés soit en tant que « prof de gym » ou « prof de sport »⁴². Ainsi, cette discipline et ses enseignants sont, dans les représentations les plus communes et les débats professionnels, marqués par une certaine hétérogénéité. Elle trouve son origine dans la diversité et l'évolution des courants dominants, des savoirs, des méthodes et des contenus, influençant les formations respectives et les pratiques professionnelles des enseignants. Ce groupe forme alors une mosaïque où se côtoient différentes conceptions de l'EPS (en raison des divers changements connus par la discipline) et différentes générations enseignantes, toujours en poste aujourd'hui. De toute évidence, la compréhension de la structuration du corps professionnel des enseignants d'EPS et de la culture professionnelle liée à ce groupe, ne peuvent s'effectuer sans un détour historique expliquant l'évolution même de la discipline et l'instauration d'une identité corporative spécifique. Une histoire qui, au-delà d'appréhender l'hétérogénéité constitutive de la discipline et de ses professionnels (qu'ils pourront retrouver une fois en poste), concourt en partie à structurer leur culture et identité professionnelles dans la mesure où elle constitue une épreuve du concours de recrutement. Pour étayer notre propos, nous allons donc revenir brièvement sur les différentes périodes et leur influence sur ce

⁴²DORVILLE Christian. « Représentations de l'enseignant d'EPS par les parents d'élèves et les professeurs ». *Revue STAPS*, 1991, n° 24, pp. 7-22.

groupe professionnel : son recrutement, les manières de concevoir et d'exercer le métier.

1.1. Un groupe professionnel diversifié et complexe

La discipline d'enseignement EPS a évolué dans ses tutelles ministérielles, dans ses formes de pratique, de recrutement, de formation selon les périodes pour répondre aux visées éducatives souhaitées par la discipline et l'Ecole. Cette discipline scolaire, atypique dans son histoire et son fonctionnement, influe sur son identité et sur celle de ses professionnels. Même si cette discipline est au cœur de nombreux débats au sein de la profession, son rôle a toujours été de « former les citoyens de demain ». Même si les influences, les courants, les contextes politiques ont changé, la stabilité semble trouver son origine dans le maintien d'une formation physique et ludique du citoyen. D'ailleurs, les deux principaux discours concernant l'histoire de l'EPS reposent d'une part sur une quête de légitimité de l'éducation physique au sein du système éducatif. « En définitive, face aux forces centrifuges qui tendent à fragiliser sa position institutionnelle, toute son histoire semble se résumer en une défense et illustration de sa position scolaire »⁴³. D'autre part, sur un discours prônant qu'elle ne peut exister et n'être que forcément scolaire. Néanmoins au vu des diverses influences, donner une définition de l'éducation physique n'est pas simple en raison des variations connues selon les époques. Selon Pierre ARNAUD, « on peut dire de l'éducation physique qu'elle est une discipline obligatoire d'enseignement, qui est dispensée dans une institution (l'Ecole) par des enseignants plus ou moins spécialisés selon le niveau de scolarité auquel ils exercent. Une telle définition peut être contestée en ce qu'elle s'appuie sur des postulats ou des définitions préalables. (...) Cette définition « institutionnelle » permet cependant d'en situer l'origine avec la loi du 27 janvier 1880 ».⁴⁴ Une discipline qui s'est progressivement détachée de la mainmise des militaires et des médecins pour se voir réappropriée par ses propres

⁴³ ARNAUD Pierre. « Défense et illustration d'un enseignement ». *Spirales*, 1998, n°13-14, p. 43.

⁴⁴ ARNAUD Pierre. « Le temps et les temps de l'histoire de l'éducation physique ». *Spirales*, 1998, n° 13-14, p. 385.

enseignants dans les années 1930. Ces mêmes enseignants qui, en possédant une marge de liberté non négligeable, deviennent les principaux acteurs de l'évolution de l'EPS et du développement des préoccupations professionnelles. Nous avons choisi de circonscrire ce détour historique à la période de 1945 à nos jours dans la mesure où cette période marque un « tournant » avec celle du gouvernement de Vichy et qu'elle constitue la borne chronologique étudiée et attendue au concours de recrutement.

1.1.1. Une EPS diversifiée

Sous l'angle de l'éducation physique, la IV^e République a pour but de mettre fin aux « excès » de Vichy. Pour répondre à sa politique, le gouvernement de Vichy avait mis en place d'importantes réformes structurelles et humaines afin de pourvoir au manque de personnels, modifiant ainsi la formation des enseignants. A partir de 1945, l'existence de trois structures de formation (ENSEP, IREPS, CREPS) avec des formes de recrutement et des savoirs dispensés très hétérogènes montre combien la formation des enseignants, qui apparaît centrale dans les enjeux de pouvoir de cette discipline, est au carrefour de modèles différents. Des tentatives de réformes du professorat et l'élaboration de programmes complétant les Instructions Officielles de 1945 se multiplient. La fin des années 1940 et les années 1950 constituent ainsi une période de débats et d'oppositions dans le monde de l'éducation physique, dans lequel chaque courant défend avec vigueur ses convictions. Nous assistons de nouveau à « une guerre » des méthodes : « L'enseignement de l'EPS après la guerre est donc soumis à un croisement de facteurs d'influence. La publication des Instructions Officielles, la formation de ses enseignants et un nouveau contexte semblent marquer les pratiques éducatives »⁴⁵. Le contexte et les rapports de force interne au champ de l'EPS participent à la promotion des méthodes traditionnelles, seule la méthode naturelle est exclue. Une diversité qui porte à confusion : « Jamais les propositions n'ont été aussi variées et surtout jamais la possibilité laissée aux éducateurs de choisir

⁴⁵ ATTALI Michaël, SAINT-MARTIN Jean. *L'éducation physique de 1945 à nos jours. Les étapes d'une démocratisation*. Paris, Armand Colin, 2004, p. 60.

n'a été aussi importante. Cependant, cette pluralité féconde empêche de donner une nette visibilité à une discipline dont la place scolaire est encore discutée »⁴⁶. Néanmoins, il faut noter que l'ensemble des divers projets d'EPS ne prennent quasiment pas en compte le climat réformateur de l'école : « pour quelques années encore, cette discipline reste sourde aux soubresauts du système qui l'accueille. Un fonctionnement en vase clos domine et chacun des promoteurs des méthodes tente de ramener à sa conception le plus grand nombre d'enseignants afin de renforcer son influence »⁴⁷. Pierre SEURIN⁴⁸ regroupe ses partisans à la LFEP⁴⁹, les partisans du sport éducatif et Maurice BAQUET s'appuient sur la FSGT, ceux d'HEBERT perpétuent la méthode naturelle au sein de la FFEP.

« Malgré les discours et les bonnes intentions, dans les pratiques quotidiennes, bien peu d'enseignants s'attachent finalement à engager une synthèse et la plupart refusent de choisir. Quant aux enseignants et syndicats des professeurs d'EPS, entre 1945 et 1959, ils refusent de s'engager en faveur d'une méthode au détriment des autres et en restent à des positions de principes »⁵⁰. Les Instructions Officielles entre 1945 et 1959 ne favorisent pas non plus la clarté. « Les textes sont alors reçus par les enseignants de façon plurielle. Dépendants de leurs compétences professionnelles, leur compréhension et leur application s'avèrent déterminantes pour approcher les types d'EPS enseignés »⁵¹. Des profils extrêmement différents coexistent alors : « Si beaucoup sont issus des vagues de recrutement de l'entre-deux-guerres où le niveau scolaire n'était pas privilégié -certains sont encore par exemple d'anciens militaires- la majorité d'entre eux semble être passée par les Ecoles Normales d'Instituteurs avant de passer un certificat d'aptitude à l'enseignement de l'EPS (CAMEPS ou CAPEPS). Cette catégorie quantitativement importante l'est aussi dans la mesure où ces

⁴⁶Idem, p. 61.

⁴⁷Idem.

⁴⁸SEURIN Pierre, « Vers une Education Physique méthodique » sera à la base des IO de 1959, l'enjeu consistant à défendre une EPS reposant prioritairement sur la notion de santé.

⁴⁹Ligue Française d'Education Physique.

⁵⁰ATTALI Michaël, SAINT-MARTIN Jean. Déjà cité, p. 62.

⁵¹Idem.

enseignants développent une culture primaire de l'enseignement basé sur la polyvalence. Enfin, la troisième catégorie d'enseignants est issue d'un cursus spécifiquement EPS au sein des écoles de formations (IREPS, CREPS, INS, ENSEP principalement) privilégiant la formation disciplinaire et l'investissement dans l'enseignement secondaire »⁵². Les CREPS remplaçant les CREGS accueillent dans un premier temps la formation des maîtres puis, en 1946, certains d'entre eux accueillent la formation au professorat⁵³. Il faut tout de même rappeler qu'entre 1948 et 1956, il y a un déficit important des pratiques d'EPS. Durant la IVe République, comme l'indique Pierre ARNAUD, l'intégration de l'éducation physique dans l'institution scolaire est alors à bien des égards en très nette régression du fait de l'insuffisance du budget, de la réduction du recrutement des enseignants et de l'absence d'une politique de construction d'équipements sportifs. Les horaires sont mal respectés et même ignorés, les absences d'élèves sont nombreuses⁵⁴. Malgré des déclarations en faveur du sport dans l'éducation physique, nous constatons un manque de crédits, la priorité étant donnée à la reconstruction.

Les préoccupations sont essentiellement corporatistes dues à l'hétérogénéité du corps enseignant⁵⁵. Les professeurs se retrouvent prioritairement dans les lycées où ils côtoient des maîtres d'EPS qui investissent davantage les cours complémentaires et les centres d'apprentissage. En effet, depuis 1941, une nouvelle catégorie d'enseignants est aux côtés des professeurs : les moniteurs

⁵²Idem, p. 63.

⁵³Les CREPS et les IREPS assurent la formation au professorat d'EPS mais se différencient à partir de leurs candidats, par le choix des activités sportives que chaque centre propose. La concurrence entre les deux structures est la plus forte dans la préparation au professorat et à l'entrée à l'ENSEP. Le taux de réussite au CAPEPS confère une certaine légitimité et autorité aux différentes structures qui se disputent les meilleurs candidats. Les différends vont disparaître avec la suppression de la maîtrise d'EPS et son remplacement par le professorat adjoint d'EPS (décret du 21.01.1975).

⁵⁴Entre 1948 et 1956, il existe un important déficit des pratiques d'EPS. Tous les enfants scolarisés dans le secondaire ne profitent pas d'un enseignement d'EPS régulier. Durant la IVe République, environ un quart des élèves scolarisés n'a donc pas d'EPS ou dispose d'un temps d'enseignement réduit le plus souvent à deux heures. Les lycéens subissent la pénurie d'enseignants avec, dans de nombreux cas, l'absence d'heures d'EPS dans leur emploi du temps.

⁵⁵ATTALI Michaël. *Le syndicalisme des enseignants d'Education physique*. Paris, L'Harmattan, 2004, 345 p.

d'EPS formés au sein des CREGS qui deviennent à la libération des maîtres d'EPS. Ils ne sont pas obligatoirement titulaires du baccalauréat. Leur formation était limitée à quelques jours, puis à neuf mois, un an pour se stabiliser et à la Libération à deux ans. Initialement leur affectation s'effectuait prioritairement dans le secteur extra-scolaire. Durant la période de Vichy ils ont les mêmes attributions que les professeurs. Une lutte acharnée des syndicats est menée pour arrêter le recrutement des maîtres dont le profil est très sportif et la rémunération inférieure à celle des professeurs pour un temps de travail plus grand. « Leur EPS », dès leur affectation dans les établissements, s'apparente le plus souvent à une initiation sportive distincte des pratiques de leurs collègues professeurs. Leur importance sur l'avenir de l'EPS est d'autant plus essentielle que leur nombre devient très vite équivalent à celui des professeurs. La fonction des maîtres d'EPS, issus pour la plupart de milieux populaires, constitue une ascension sociale et une possibilité d'acquérir un statut symbolique reconnu en raison de la position scolaire du métier. Les professeurs recrutés avant 1930 (en poste jusque fin 1960) ont suivi pour la plupart des formations parcellaires et bien souvent trop rapides. Issus des contingents militaires, des salles privées de gymnastique ou recrutés en vertu de dispositions supposées à l'égard des exercices physiques, ils restreignent le plus souvent leur enseignement à l'application de méthodes traditionnelles. Peu enclins à faire évoluer leur enseignement, ils limitent très longtemps le rôle de l'EPS à une rééducation ou à un développement des aptitudes générales de l'enfant. La majorité des professeurs sont passés par les Ecoles Normales d'Instituteurs (anciens militaires) avant de passer un certificat d'aptitude à l'enseignement de l'EPS (CAMEPS ou CAPEPS). A leur côté, les professeurs formés dans les Instituts Régionaux d'EP (IREP) depuis 1927 et à l'Ecole Normale d'EP (ENEP) depuis 1933 voient leur place progressivement augmenter. A la Libération, leur formation dans les deux Ecoles Nationales Supérieures d'EP (ENSEP) durant trois puis quatre ans à partir de 1947 s'appuie sur une connaissance approfondie des méthodes traditionnelles d'EPS, sur une formation à l'enseignement des activités sportives (gymnastique, natation, athlétisme) et une formation théorique portant sur l'anatomie, la physiologie et la pédagogie.

Ainsi au sein d'un même établissement les trois formes d'EPS peuvent se côtoyer : de l'éducation physique de base à la formation sportive. L'EPS enseignée reste sous la dépendance des contraintes locales et des compétences des enseignants. Un ensemble contribuant à l'émiettement des pratiques en EPS. Ainsi, sous la IV^e République, l'EPS doit faire face à une diversité matérielle, professionnelle, culturelle voire idéologique préjudiciable à la reconnaissance de son utilité scolaire. Les années cinquante marque un tournant. Les mises en œuvre effectuées engagent inévitablement l'éducation physique sur une voie sportive dont la première étape est caractérisée par un technicisme évident en raison de l'état de la profession.

1.1.2. Vers une « sportivisation » de la discipline

Cette orientation vers la voie sportive est portée par l'Institut National des Sports (INS) créé en 1945. Cet institut, dont Maurice BAQUET est nommé directeur technique, engage une réflexion qui aboutit à l'établissement d'une doctrine d'Education Sportive diffusée par les *Cahiers Technique et Pédagogique de l'INS* et la revue *Héraclès*. Cette doctrine n'est pas nouvelle, elle est élaborée dans l'entre-deux-guerres mais aussi sous Vichy⁵⁶. Le sport, rendu pertinent en raison de sa légitimité sociale, est placé au cœur de la démarche pédagogique. Cette doctrine repose sur trois principes essentiels : une éducation physique par le sport, une initiation simultanée à plusieurs sports et une utilisation de la compétition et de la spécialisation pour soutenir l'intérêt des participants. Ce sont des objectifs qui dépassent la seule intervention scolaire. La plupart des personnels de l'INS sont des sportifs spécialisés, le plus souvent appartenant au corps des maîtres EPS. En réalité, les fondements de la doctrine sont réalisés à l'INS et les CREPS préparent les éducateurs à celle-ci. Les maîtres tirent leur originalité par le fait que

⁵⁶La première reconnaissance d'un point de vue politique de la valeur éducative du sport est sanctionnée par la publication des circulaires de 1923. Le Brevet Sportif Populaire puis à titre expérimental l'instauration de la demi-journée de plein air favorisent timidement la pratique des jeux et des sports dans le cadre de l'enseignement. Le gouvernement de Vichy accentue cette sportivisation en instituant l'Education générale et sportive. L'introduction du sport dans la demi-journée de plein air semble engagée par les IO de 1945, néanmoins la pratique sportive, sous forme d'initiation et de jeux pré-sportifs se déroule en dehors de l'établissement.

le sport constitue un élément de leur activité professionnelle, contrairement aux professeurs. L'influence de la doctrine d'éducation sportive est d'autant plus importante qu'elle est soutenue par le Syndicat National des Maîtres d'Education Physique et Sportive (SNMEPS) qui devient un important moyen de diffusion de la doctrine de l'INS à l'école : « Tous les maîtres ont donc rapidement connaissance de ces principes et s'en inspirent dans le quotidien de leur métier »⁵⁷. Cependant, cette doctrine entre en opposition avec une partie des enseignants des ENSEP⁵⁸ qui désirent maintenir une éducation méthodique traditionnelle (une minorité tente de mettre en place le courant sportif). Même si une vive opposition habite l'INS et l'ENSEP, elles adoptent toutes les deux une démarche de « pédagogisation » du sport (les CREPS et l'INS privilégiant une centration sur le sport par une approche techniciste de son enseignement).

La création de la *revue EPS* (Education Physique et Sport) en 1950 constitue un élément déterminant dans le basculement du rapport de force. « Elle s'impose très vite comme la revue de référence, elle a une influence notable sur les pratiques enseignantes et le contenu de ses publications peut être considéré comme un témoin de l'évolution des conceptions éducatives »⁵⁹. Elle en vise d'ailleurs la diffusion nationale. « Alors que les autres institutions telles que les syndicats ou les amicales qui se multiplient dans les années 1950 ont un champ de recrutement spécifique, la *revue EPS* se pose comme un point de ralliement d'une communauté éclatée dépassant les clivages anciens mais aussi plus contemporains comme l'opposition qui s'est construite entre les maîtres et les professeurs »⁶⁰. Dans les années cinquante, la majorité des rédacteurs sont les formateurs de l'ENSEP et les auteurs, qui sont partisans d'un enseignement sportif, sont majoritaires. « Tout en promouvant un modèle propre de l'enseignement du sport ils renforcent le processus de « sportivisation » de l'EP déjà engagé dans les

⁵⁷ ATTALI Michaël, SAINT-MARTIN Jean. *L'éducation physique de 1945 à nos jours. Les étapes d'une démocratisation*. Paris, Armand Colin, 2004, p. 81.

⁵⁸ L'Ecole Normale Supérieure d'Education Physique.

⁵⁹ ATTALI Michaël, SAINT-MARTIN Jean. Déjà cité, p. 82.

⁶⁰ Idem.

pratiques par certains enseignants »⁶¹. Les auteurs veulent faire émerger une conception éducative du sport et surtout la diffusion à un plus grand nombre d'enseignants. Mais dans les pratiques, c'est principalement la forme sportive qui est retenue, les préceptes éducatifs sont souvent abstraits. Ce processus de « sportivisation » de l'EP est renforcé par le décret du 25 mai 1950. Dans tous les établissements du secondaire, chaque enseignant, en plus des heures d'enseignement obligatoire durant la séance d'EPS et la demi-journée de plein air, intègre trois heures d'AS⁶² facultatives pour les élèves. A partir de cette date, le sport est inséré dans les services. « L'implication active de la revue *EPS*, de l'amicale des anciens élèves de l'ENSEP ou des syndicats, devient un élément privilégié pour orienter les enseignements »⁶³.

L'avènement officiel de la Ve République (le 1^{er} janvier 1959) marque un tournant dans l'histoire de l'éducation physique : « Une nouvelle génération d'enseignants d'éducation physique et sportive ne cesse de promouvoir le sport à l'école : en dépit des compressions budgétaires qui vont porter momentanément un coup d'arrêt à leur recrutement, leur nombre n'a cessé d'augmenter : 5 042 en 1948, 7 000 en 1960, 10 911 en 1964, 15 633 en 1968 soit un effectif multiplié par trois en vingt ans ! La publication des IO de 1959 marque le point de départ d'une évolution qui conduit à terme à l'introduction du sport dans les programmes d'enseignement. »⁶⁴. La nouveauté est l'intégration de l'initiation sportive collective dans la leçon d'éducation physique. Les précisions qu'apporte la circulaire du 21 août 1962 précipitent alors l'opposition entre deux logiques éducatives : celle des défenseurs du sport éducatif et celle des promoteurs de l'éducation physique et sportive⁶⁵. Le champ de l'EPS tente de faire face à cette éducation de masse. Sous l'impulsion de Maurice HERZOG, des enseignants, par l'intermédiaire de leurs organisations syndicales et des ENSEP, installent la

⁶¹Idem, p. 83.

⁶²Association Sportive Scolaire affiliée à l'OSSU.

⁶³ATTALI Michaël, SAINT-MARTIN. Déjà cité, p. 83.

⁶⁴ARNAUD Pierre. « Défense et illustration d'un enseignement ». *Spirales*, 1998, n° 13-14, p. 58.

⁶⁵Idem.

prééminence du sport sur toute autre forme de contenus. Entre 1958 et 1966, l'unité conceptuelle et professionnelle de l'EPS en prise avec la réalité sociale devient une priorité politique pour le gouvernement gaulliste. Pierre ARNAUD évoquant même au sujet de l'EP antérieure « un enseignement archaïque, coupé de réalité sociale »⁶⁶. L'enseignement des années soixante est marqué par l'uniformité d'un modèle sportif à transmettre : « Tous les enseignants de cette période reconnaissent la conformation de l'EPS aux pratiques fédérales et la difficulté de s'en distancier. La crise de croissance que connaît l'EPS début des années 1960 engage davantage les enseignants à s'orienter vers une technicisation des pratiques que vers une véritable réflexion sur les apprentissages »⁶⁷. Malgré les transformations favorisant l'introduction du sport, force est de constater la faiblesse du renouvellement pédagogique. L'EPS reflète alors la difficulté de corréliser les réformes structurelles (dont la « sportivisation ») et les mutations pédagogiques dans un temps limité. Situation complexe et caractéristique des années soixante, pour les uns, les contenus doivent être fondés à partir de l'objet de l'EPS alors que pour les autres l'individu et son développement constituent la seule priorité de cette discipline. Ces positions engendrent des conceptions d'EPS contradictoires.

Tout en étant un outil de légitimité important, le sport se présente comme un élément de fragilisation décisif pour la discipline scolaire constituée au cours des années 1960. Malgré les nombreux efforts menés, l'enseignement de l'EPS s'apparente à une organisation des clubs sportifs. « Beaucoup d'enseignants de cette période interviennent bénévolement dans les structures sportives et entre les casquettes d'entraîneur et celle d'éducateur, la distinction à opérer est parfois très difficile »⁶⁸. L'introduction massive du sport en EPS montre que l'absence de mesures d'accompagnement à la modification radicale de contenus ouvre la voie à toutes les interprétations. « En présentant le sport comme un élément important de sa transformation pédagogique, l'analyse des pratiques quotidiennes des

⁶⁶ATTALI Michaël, SAINT-MARTIN Jean. Déjà cité, p. 101.

⁶⁷Idem, p. 112.

⁶⁸Idem, p. 150.

enseignants d'EPS dans des établissements « normaux » montre que ce processus se limite le plus souvent à son introduction dans les contenus. Le décalage entre les pratiques proposées, les caractéristiques des élèves ou les modes d'intervention le plus souvent magistral et directif ne permettent pas d'entrevoir une profonde modification pédagogique des acteurs de l'EPS »⁶⁹. Ainsi les pratiques enseignantes restent quelque peu classiques dans la mesure où la pédagogie évolue peu.

Par ailleurs, l'hétérogénéité des formations et de leurs dimensions scientifiques pose problème car l'Université française ne reconnaît pas à leur juste valeur ces différentes formations. En effet, l'EPS « sur le plan professionnel et scientifique se conjugue au pluriel »⁷⁰. Au niveau structurel deux grandes voies aboutissent au droit d'enseigner l'EPS à l'école. La première ponctuée par le CAPEPS préparé au sein de multiples formations ENSEP, CREPS, IREPS. La deuxième repose sur une voie de professionnalisation, sauf pour les IREPS, indépendante d'un contrôle universitaire et entraîne une disparité en institutionnalisant des privilèges ce qui engendre des différends entre professeurs et maîtres. Les maîtres d'EPS issus de la voie des CREPS et de l'INS qui délivrent toujours dans les années soixante la maîtrise EPS ou le Brevet d'Etat d'EPS. Ils effectuent 25 heures hebdomadaires d'enseignement et les Certifiés 20 heures. Entre 1959 et 1967, les maîtres d'EPS composent la grande majorité des personnels, travaillant plus et payés moins et officiellement interdits d'enseigner jusqu'en 1957 dans le secondaire, ils jouent un rôle important au développement de l'EPS. A partir de 1957, ils sont affectés de manière prioritaire dans les Collèges d'Enseignement Technique. La démographisation du système éducatif facilite leur accès à une partie de l'enseignement secondaire. La création du corps des professeurs-adjoints initiée par le décret du 17 août 1961 modifié par celui du 31 octobre 1962 accentue la cohabitation difficile avec des professeurs qui y voient une stabilisation et une officialisation de la concurrence. Dans le cadre de la concurrence développée

⁶⁹Idem, p. 151.

⁷⁰Idem, p. 152.

entre professeurs et maîtres depuis les années cinquante, les premiers envisagent de cantonner les maîtres dans le cycle 2 afin de conserver le monopole d'enseignement dans le cursus le plus prestigieux. Enjeu corporatif et symbolique afin de déterminer le profil de l'enseignant censé intervenir dans le cycle où prime l'excellence, le débat s'inscrit dans le refus de l'amalgame entre les enseignants de culture primaire et ceux de culture secondaire. Cette réforme du réaménagement de la carte scolaire permet de redistribuer de manière plus ou moins équitable les postes des enseignants dans les établissements les moins bien dotés. Les luttes syndicales menées au cours des années soixante pour accroître les recrutements reflètent cette situation difficile. Plutôt que de s'unir, maîtres et professeurs cherchent avant tout à défendre leurs intérêts. Les professeurs défendent leur primat d'intervention et jugent les maîtres incompetents pour l'enseignement secondaire en raison d'un cursus scolaire inadapté et d'une formation professionnelle bâclée. Depuis 1949, les détenteurs du CAPEPS sont assimilés en théorie aux autres certifiés de l'enseignement secondaire et bénéficient de la même échelle indiciaire, ce qui constitue une revalorisation professionnelle par rapport au régime de l'entre-deux-guerres. Il faut noter que le CAPEPS permet une sélection professionnelle. A la fin de la première année de la formation initiale, les candidats présentent le probatoire qui est le premier concours permettant d'isoler les cent cinquante meilleurs candidats et candidates. Jusqu'en 1979, ce concours comporte deux épreuves écrites, l'une sur les sciences appliquées à l'EPS et l'autre sur les techniques des exercices physiques et sportifs auxquelles s'ajoutent des épreuves orales et physiques⁷¹. Les soixante-dix premiers de ce concours probatoire intègrent les deux ENSEP⁷². Les élites rejoignent la région parisienne pour recevoir un enseignement de haut niveau alors que les candidats classés au-delà de la soixante-dixième place intègrent soit les CREPS, soit les IREPS pour poursuivre leurs trois dernières années d'études.

⁷¹NEAUMET Philippe. *L'éducation physique et ses enseignants au XX^e siècle*. Paris, Amphora, 1992, 215 p.

⁷²L'ENSEP garçons cohabite avec l'INS et l'ENSEP filles est située à Chatenay-Malabry.

En 1960, pour répondre à la démographisation scolaire et à la pénurie des enseignants d'EPS, la création de classes préparatoires est promulguée, ce qui permet en 1963 de renforcer l'aspect discriminant du CAPEPS et aux IREPS de prendre de l'importance. L'arrêté du 20 décembre 1960 ordonne que parmi les quatre critères de sélection, tous les candidats désirant préparer le CAPEPS au sein des IREPS soient désormais titulaires du baccalauréat de l'enseignement secondaire. Cette décision a pour principale conséquence de relancer la concurrence entre les différentes institutions préparant aux épreuves du CAPEPS et explique en partie la chute du taux de réussite des ENSEP à ce même concours⁷³. L'ENSEP demeure toujours dans les représentations sociales et professionnelles la voie prestigieuse. Les professeurs par l'intermédiaire des ENSEP et, dans une moindre mesure des IREPS, maintiennent une prééminence marquée par un renforcement de l'intellectualisme scientifique⁷⁴.

Cette multiplicité des formations est finalement la source des divergences sur les formats pédagogiques. Cependant, le niveau de formation monte chez les professeurs. Cette formation est caractérisée par un grand encyclopédisme (ils acquièrent une multitude de connaissances dans de nombreuses disciplines scientifiques) mais ils sont peu préparés à la pédagogie et aux difficultés d'un enseignement quotidien (leur faculté d'adaptation dépendant de leur pragmatisme et de leur débrouillardise). En 1975, Paul IRLINGER et Georges VIGARELLO mènent une enquête qui montre que 69,1% des enseignants déclarent être insatisfaits de leur formation initiale parce qu'elle ne les a pas préparés à la réalité professionnelle. Ils dénoncent ainsi l'accumulation des techniques sportives et des connaissances formelles en physiologie, anatomie et psychologie. « Même si les

⁷³« Bien que les ENSEP demeurent le phare de la profession, le poids des IREPS grandit d'année en année : si en 1959, ce sont seulement 51 % des candidats reçus au concours du recrutement des professeurs (CAPEPS) qui ont été formés dans les Instituts Régionaux d'EPS (133 reçus sur 259), ce pourcentage dépasse 60 % dès 1963 (205 reçus sur 338) ». ATTALI Michaël, SAINT-MARTIN Jean. Déjà cité, p. 156.

⁷⁴« Si les enseignants issus des ENSEP séduisent par leur tête bien faite, ils sont toutefois confrontés aux difficultés d'un enseignement quotidien auquel ils n'ont pas toujours été sensibilisés. Leur faculté d'adaptation dépend dès lors de leur pragmatisme et de leur débrouillardise ». Idem

plus motivés suivent des stages de perfectionnement organisés par les fédérations unisports, par l'Amicale des Anciens élèves de l'ENSEP ou par la FSGT, l'absence d'une formation continue reconnue par l'Etat ne permet pas à la très grande majorité d'y participer et donc de transformer leur enseignement »⁷⁵. Le besoin en formation continue en EPS, dans les années soixante, prend de l'ampleur afin de contribuer à aider les enseignants à répondre au mieux aux évolutions de l'Ecole et de ses publics. Nous retrouvons ainsi les stages organisés par Pierre SEURIN, les premiers stages Maurice BAQUET sous l'égide de la FSGT qui ont la volonté de vouloir structurer une remise en cause permanente des connaissances dispensées en EPS. L'objectif étant de convaincre une grande majorité d'enseignants à venir dans ces formations dans le but d'une transformation des pratiques.

Les Instructions Officielles de 1967 sont l'aboutissement d'une véritable volonté de consensus qui se traduit par la contribution et la réunion de tous les courants, des écoles de pensée, des différents acteurs et associations pour la rédaction de ce texte officiel. Ce qui constitue une première dans l'histoire de cette discipline. Elles s'inscrivent dans la continuité des précédentes tout en fixant les limites de l'entrée massive des activités sportives dans les contenus de l'EPS. Il s'agit en quelque sorte d'une prise de distance vis-à-vis du sport. Même si elles ont l'ambition d'un renouvellement pédagogique en EPS en visant l'unification et en passant par la refonte complète de la discipline sur de nouvelles bases conceptuelles, elles semblent insuffisantes pour faire face à la diversité des EPS mises en place depuis plusieurs années. Elles se heurtent donc à la difficulté de renouveler les compétences enseignantes. « Les IO de 1967 sanctionnent donc au sein de la profession la victoire du courant sportif et la marginalisation du courant traditionaliste et du courant scientifique. Elles achèvent le processus de sportivisation de l'EPS en consacrant la valeur éducative du sport. Mais elles ne peuvent fonder l'EPS en tant que matière d'enseignement car ses contenus sont structurés, hiérarchisés et évalués en fonction des seuls impératifs du modèle

⁷⁵ATTALI Michaël, SAINT-MARTIN Jean. Déjà cité, p. 158.

sportif compétitif, autorisant ainsi toutes les dérives technicistes. (...) Les enseignants d'EPS courent alors le risque de privilégier de plus en plus la logique sportive institutionnelle au détriment de la logique scolaire »⁷⁶.

1.1.3. Les « limites » de cette « sportivisation » : réorientation disciplinaire

Il est important de souligner qu'entre 1966 et 1981, les enseignants d'EPS sont sous la tutelle, non plus du Ministère de l'Education Nationale, mais sous celle de la Jeunesse et des Sports. A partir de 1966, les successeurs d'HERZOG continuent la politique en faveur du sport tout en prenant en compte des contingences économiques moins favorables. Par une série de mesures, le Ministère de la Jeunesse et des Sports invente un nouveau concept, celui d'une EPS participant au procès éducatif sans nécessairement être enseignée dans l'école. En effet, cette conception envisage l'intervention de personnels non reconnus par le Ministère de l'Education Nationale, pouvant collaborer ainsi à l'éducation des élèves. Il envisage également une EPS dispensée par des éducateurs sportifs dans des structures annexes aux établissements scolaires. Durant cette période, le sport optionnel constitue un modèle d'organisation et stigmatise les débats autour du contenu de l'EPS à enseigner pour tous. Ainsi, après des années de confusion, la notion même d'Education Physique est discutée et les rapports avec le sport redéfinis. « Si l'EPS est un sport, pourquoi la confier à des professionnels scolaires qui coûtent plus chers que les éducateurs sportifs intervenant dans le domaine civil ? ».⁷⁷ Dans ce contexte, Marceau CRESPIAN⁷⁸ joue un rôle essentiel dans la réorientation de la politique de l'EPS. Durant les années soixante-dix, une politique de recrutement quantitative est menée afin de combler le déficit des personnels encadrant l'EPS. Cependant, celle-ci ne tient pas compte de la qualité des contenus d'enseignement ce qui compte c'est avant tout la présence d'un enseignant face aux élèves. « Dès l'automne 1969, Joseph COMITI envisage de faire travailler davantage les enseignants d'EPS qu'il juge sous-employés. Devant

⁷⁶ARNAUD Pierre. « Défense et illustration d'un enseignement ». Déjà cité, p. 61.

⁷⁷Idem, p 202.

⁷⁸De plus, il est considéré comme celui qui a « réveillé le sport français » en contribuant à en faire « une affaire d'Etat ».

le refus des professeurs, il propose même aux maîtres une augmentation de salaire de 50 % en contrepartie d'un service de 27-28 heures. Face aux blocages et à la difficulté de trouver une solution du côté des enseignants, il choisit la diminution de l'horaire obligatoire d'EPS »⁷⁹. A partir de 1974, tous les enfants scolarisés auront une durée d'enseignement identique. Néanmoins, la plupart des enseignants effectuent en moyenne deux heures supplémentaires de cours par semaine. De plus, avec la création des CAS ou des Sections Sports Etudes⁸⁰ (SSE), les enseignants ne consacrent pas forcément l'ensemble de leur service à l'enseignement de l'EPS. Tout ceci n'étant pas sans avoir des répercussions sur le plan de l'identité professionnelle. « Suite à ces choix gouvernementaux, il se produit un bouleversement dans les représentations sociales : le « professeur de gym » laisse la place au « prof de sport » (...) En faisant de ce dernier un « placier » de techniques sportives (ULMANN, 1967), J. COMITI renforce l'enseignement technocentré déjà en vigueur dans les pratiques et conforme aux missions scolaires de cette époque »⁸¹.

Ainsi, le sport optionnel est le nouveau modèle de gestion politique qui est appliqué à l'école par le biais de l'EPS. La loi MAZEAUD (1975) confirme la lente et inévitable transformation de l'EPS en un enseignement mixte d'APS qui s'éloigne de plus en plus du domaine scolaire. MAZEAUD privilégie l'initiation et l'entraînement sportif à l'inverse du projet des IO de 1967. Cette réorganisation de l'EPS scolaire installe officiellement la concurrence entre les enseignants d'EPS et les cadres fédéraux. Néanmoins, MAZEAUD ne considère pas le sport comme étant éducatif par essence mais qu'il le devient grâce à l'action conjuguée de quelques professionnels encadrant l'élite et d'une majorité d'éducateurs initiant la jeunesse aux vertus du sport. Les années 1970 sont marquées par des contrepositions établies par les enseignants qui sont portés par leurs syndicats. Elles se sont développées à la suite notamment des circulaires de 1971 et 1972, qui ont été considérées comme une agression par la profession toute entière, mais aussi en

⁷⁹ATTALI Michaël, SAINT-MARTIN Jean. Déjà cité, p. 207.

⁸⁰Elles sont créées par la circulaire du 15 novembre 1973.

⁸¹ATTALI Michaël, SAINT-MARTIN Jean. Déjà cité, p. 208.

réponse à la diminution horaire et à la création des structures telles que les CAS ou SAS⁸² qui sont perçues comme une remise en cause du système public d'enseignement et comme une perte de prérogative de l'EPS scolaire. Il existe alors une volonté forte d'être de nouveau attaché au Ministère de l'Education Nationale et de maintenir un horaire important d'EPS. Néanmoins, les diverses modifications permettent de mettre en relief les différences entre les professeurs et les maîtres. Les premiers sont en grande majorité contre les CAS car ils augurent la disparition progressive d'une fonction enseignante de haut niveau intégrée à l'école. Les maîtres, quant à eux, par leur pragmatisme y sont moins opposés car ils y voient un moyen de dépasser le cloisonnement des institutions et la possibilité d'une formation reposant sur un système éducatif non limité au système scolaire. Néanmoins, les maîtres se rallient progressivement au camp des professeurs en raison du manque de moyens et de la place mineure donnée aux aspects éducatifs. Cependant, même si l'ensemble des organisations représentatives des enseignants propose des projets de réformes scolaires, elles relèvent pour la plupart de ce principe de défense de ceux qui enseignent l'EPS. De plus, si les deux syndicats s'entendent sur les projets ministériels, chaque syndicat développe sa propre philosophie vis-à-vis de l'école, de son rôle, de ses missions et émerge ainsi des réflexions et conceptions pédagogiques spécifiques.

Dans ce contexte de remise en question de l'EPS et de ses missions, les professeurs et les maîtres essaient de rénover leur enseignement précisant la place du sport à l'école. En réalité, il s'agit de faire la preuve que les enseignants d'EPS peuvent être considérés comme l'égal des autres professeurs et non comme des animateurs sportifs. « Face aux transformations des pratiques sportives, à leur diversification et à leur différenciation, face à l'intérêt croissant que leur porte un nombre toujours plus grand de Français, l'éducation physique doit identifier ses contenus d'enseignement qui ne peuvent plus se confondre avec le sport et ses techniques. Elle doit en outre faire la preuve de sa spécificité scolaire car les

⁸²Les CAS deviennent des Services d'Animations Sportives (SAS) dans les années 1970 pour des raisons budgétaires.

professeurs d'éducation physique ne peuvent rivaliser de compétence avec les spécialistes des métiers du sport qui par ailleurs défendent jalousement leur territoire professionnel. N'étant plus des généralistes, refusant d'être des polytechniciens, ils ne sont pas non plus des spécialistes du sport. Ayant perdu le monopole multisectoriel qu'ils exerçaient jusqu'alors, leur compétence doit s'affirmer sur le terrain de l'enseignement »⁸³. Un reformatage de la discipline est alors nécessaire afin de mieux situer l'EPS par rapport aux objectifs de l'éducation. Il s'inscrit dans un contexte général de transformations de l'Ecole où la notion d'échec scolaire devient l'objet de nombreux débats, requestionnant ainsi la pédagogie traditionnelle utilisée dans les disciplines d'enseignement. L'élargissement d'une approche didactique permet de renouveler les démarches d'enseignement. L'apprentissage se fonde alors sur une conception de l'enfant comme étant « une totalité agissante ». Il repose sur une instrumentalisation du sport à des fins éducatives. Cependant, le travail sur la méthodologie de l'apprentissage ne suffit pas à placer l'élève au centre de la réflexion éducative : « L'Ecole prend véritablement une forme scolaire par l'intermédiaire de l'émergence d'un nouveau cadre de compétences professionnelles. En didactisant le sport, en précisant ses procédures d'évaluation ou en intégrant les objectifs scolaires dans ses démarches, les enseignants d'EPS s'attachent à scolariser leur activité »⁸⁴. A la veille des années quatre-vingt, la réflexion menée sur les contenus permet de revaloriser la discipline et engendre des initiatives concrètes participant à la renouveler. Cela implique donc une transformation des pratiques pédagogiques et donne alors à la formation une importance majeure. Si la formation permanente est alors décisive pour changer les pratiques professionnelles, la formation initiale, quant à elle, se trouve bouleversée.

Les événements de mai-juin 1968 et la Loi d'orientation de l'Enseignement Supérieur qui en découle marquent les débuts de l'itinéraire universitaire. Les Instituts Régionaux d'EPS (IREPS) se transforment en Unités d'Enseignement et

⁸³ ARNAUD Pierre. « Défense et illustration d'un enseignement ». Déjà cité, p. 61.

⁸⁴ ATTALI Michaël, SAINT-MARTIN Jean. Déjà cité, p. 238.

de Recherche d'EPS (UER-EPS) intégrées dans les universités pluridisciplinaires nées de la loi du 12 novembre 1968. Elles ont pour mission de préparer aux diplômés et aux concours de recrutement. Ces UER-EPS, pour faire face à l'environnement universitaire, sont amenées à développer leur propre autonomie, ce qui entraîne parfois des ruptures entre les enseignants et les « maîtres à penser » des ENEPS. En accédant au statut d'UER, ces établissements acquièrent une grande autonomie pédagogique et éducative tout en restant sous la tutelle des facultés de médecine. Cette transformation entraîne une recomposition complète des structures de formation au niveau des statuts, de l'organisation des programmes et enseignement avec des conséquences sur l'identité des enseignants d'EPS, sans remettre en cause la préparation au CAPEPS. Les UEREPS dépendent à la fois du Ministère des Universités pour les règles de fonctionnement, les crédits des cours complémentaires et de fonctionnement et du Ministère de la Jeunesse et des Sports pour les enseignants d'EPS, leurs rémunérations, crédits d'équipement et de fonctionnement des installations sportives, les crédits de cours, de conférences, de stages pédagogiques de préparation au CAPEPS. Jusqu'à la loi MAZEAUD de 1975, la transformation des IREPS en UEREPS n'a pas d'effet au niveau de la formation et du recrutement des professeurs d'EPS. Il faut noter également en 1975, la fusion de l'INS et de l'ENSEPS qui devient l'INSEP. A partir de 1975, les UEREPS ont en charge la formation et la préparation au Professorat d'EPS et les CREPS⁸⁵ se voient attribuer la préparation au professorat adjoint d'EPS. L'article 6 de la loi MAZEAUD promulgue la naissance d'un cursus universitaire en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) en 1975. A la multiplicité des formations (IREPS, INSEP, CREPS, INS) se substitue un cursus unique dont l'un des objectifs est d'homogénéiser les pratiques et d'insérer l'EPS dans le vaste secteur des pratiques physiques avec une intrusion sportive perceptible. « Désormais formés en faculté, les « profs d'EPS » peuvent espérer une considération analogue à celle de leurs collègues ; leur système de formation

⁸⁵Les CREPS ont une formation professionnelle plus courte et moins discursive (contenus d'enseignement) et un niveau de recrutement social et scolaire moins élevé que celui des UEREPS.

initiale devant gommer leur marginalisation professionnelle. La naissance des STAPS participe d'une certaine manière à la construction d'une unité en et de l'EPS et redéfinit les bases de son développement »⁸⁶. Même si les nouveaux enseignants sont titulaires d'une licence, cela ne bouleverse pas les représentations sociales de ces enseignants. « A la veille des années 1980, l'entraîneur sur le terrain est chez lui, l'enseignant d'EP dans l'école est chez les autres »⁸⁷. Pour autant, le décret du 28 mai 1981, suite à l'accession de François MITTERRAND à la présidence, permet la réintégration des personnels chargés de l'enseignement au Ministère de l'Education Nationale et la mise en place d'un recrutement ambitieux pour les enseignants d'EPS⁸⁸. Cette réintégration signifie entre autres la mise à distance des questions sportives qui avaient participé jusque-là à l'animation des débats en EPS.

1.1.4. Une stabilisation et légitimation disciplinaire au sein de l'Ecole

Alors que le champ de l'EPS profitait jusqu'à présent d'une autonomie relative, en raison de son double attachement institutionnel, il se trouve plus nettement lié au système scolaire qui connaît de nouveaux bouleversements. Les transformations structurelles quantitatives, qualitatives de l'Ecole ont une incidence directe sur l'EPS qui ne peut pas se légitimer uniquement à partir de son propre système de valeurs issues de son histoire. Les fondements de son développement se trouvent désormais directement dépendants de celui de l'Ecole et du projet social dans lequel elle s'inscrit. « L'année 1981 reste donc une étape essentielle dans l'affirmation de l'identité professionnelle des enseignants d'éducation physique car elle marque officiellement l'aboutissement d'une revendication, celle qui consiste à les considérer non plus comme des parias de l'Education Nationale mais comme des enseignants à part entière »⁸⁹. Nous

⁸⁶ ATTALI Michaël, SAINT-MARTIN Jean. Déjà cité, p. 216.

⁸⁷ Idem.

⁸⁸ Le budget de 1982 prévoit 1250 postes de professeurs et 400 de professeurs adjoints, le budget de l'Education Nationale augmente de 4,5 % et les dépenses consacrées à l'EPS connaissent une augmentation de plus de 7 %.

⁸⁹ ARNAUD Pierre, SAINT-MARTIN Jean-Pierre. Ministres et ministères de tutelle de l'EP XIXe-XXe siècles. *Spirales*, 1998, n°13-14, p. 79.

constatons une revalorisation importante de l'EPS qui a une place dans le temps d'enseignement nettement supérieure à la moyenne internationale. « Durant les années 1980-1990, tous les élèves profitent d'un enseignement d'EPS sur la base des horaires obligatoires en raison notamment de la résorption du déficit d'encadrement »⁹⁰.

Cependant, la récente réintégration de l'EPS au Ministère de l'Education nationale nécessite une réflexion sur les contenus de l'enseignement de l'EPS⁹¹. Cette discipline vise non seulement une acquisition de techniques sportives particulières mais surtout un développement de compétences générales et réinvestissables. Les savoirs, les savoir-être, les savoir-faire sont les révélateurs de cette mise en forme de l'EPS. Elle est ainsi dirigée par les objectifs qu'elle poursuit plutôt que par les activités qu'elle organise : « La priorité donnée aux situations problèmes, à la pédagogie de contrat ou à l'auto-évaluation, vise non plus à diffuser un savoir mais à l'appropriation par l'élève des dispositions nécessaires à l'acquisition de ce savoir afin qu'il en ait le contrôle »⁹². Le projet éducatif visé, pour répondre à l'hétérogénéité des formations, a pour but d'impliquer les acteurs locaux dans une dynamique identique pour s'adapter aux contraintes locales tout en s'inscrivant dans une perspective nationale contribuant ainsi à mettre en place une seule et même EPS. Les réformes scolaires portent moins désormais sur les structures que sur les pédagogies. La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 met en évidence les ajustements nécessaires pour répondre à la conjoncture du système éducatif. Celle-ci précise que l'éducation dispensée par le service public est conçue et organisée en fonction des élèves et des étudiants : « l'élève au centre du système ». Elle préconise alors une diffusion d'un savoir égalitaire et standardisé, organisé par la transmission des

⁹⁰ATTALI Michaël, SAINT-MARTIN Jean. Déjà cité, p. 249.

⁹¹En novembre 1983 est mise en place une « commission verticale » propre à l'EPS, « commission permanente de réflexion sur l'enseignement de l'EPS » présidée par Alain HEBRARD (Major de la première agrégation et devenu par la suite premier universitaire en STAPS).

⁹²ATTALI Michaël, SAINT-MARTIN Jean. Déjà cité, p. 251.

connaissances mais surtout par l'adaptation des savoirs aux élèves, ce qui revient à une approche différenciée des élèves.

La formation des enseignants répond également à ces objectifs, avec la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (officiellement en 1991). Ainsi, les nouveaux enseignants d'EPS suivent un cursus universitaire spécifique (STAPS) associé à une formation professionnelle devant développer des compétences adaptées au domaine de l'intervention. Néanmoins, la différenciation pédagogique aboutit le plus souvent à un morcellement des pratiques qui peut conduire à une inégalité de traitement des élèves⁹³. De plus pour répondre à cette nouvelle vision, on attribue aux différentes matières des missions qui dépassent leur cadre disciplinaire. L'EPS en fait partie. La notion d'interdisciplinarité devient alors une mission de l'EPS. En faisant sauter les barrières des compartiments disciplinaires, elle offre une plus grande cohérence à la scolarité vécue par l'élève et lui donne du sens. Néanmoins, l'analyse des premières initiatives montre que le corps professoral secondaire s'intéresse peu à ce qui est au-delà du cadre disciplinaire⁹⁴. Le travail en interdisciplinarité entraîne chez les enseignants la nécessité de développer des compétences organisationnelles et professionnelles générales. François BAYROU, dans les propositions qu'il formule dans « le nouveau contrat pour l'Ecole » en juin 1994, confirme la mission d'interdisciplinarité de l'EPS. La mise en place de la quatrième heure en 6^e apparaît dominée par des objectifs transversaux, l'organisation de parcours diversifiés dans la classe de 5^e étendus en 4^e à partir de 2000 sous forme de « travaux croisés » puis Travaux Personnels Encadrés (TPE) au lycée repositionnent l'EPS dans un jeu d'association avec les autres disciplines : « Le succès que recueille l'EPS pour ce mode d'organisation montre l'intérêt qu'elle possède dans les démarches centrées sur l'élève »⁹⁵. Elle est souvent associée à la

⁹³COMBAZ Gilles. *Sociologie de l'éducation physique*. Paris, PUF, 1992, 160 p.

⁹⁴Les Itinéraires De Découvertes (IDD) institutionnalisés par Jack LANG en 2001 sont une nouvelle opportunité pour les enseignants d'EPS de s'inscrire dans des projets interdisciplinaires visant à développer des savoirs, savoir-faire et savoir-être aux élèves.

⁹⁵ATTALI Michaël, SAINT-MARTIN Jean. Déjà cité, p. 238.

biologie et au français. Une tendance qui prend de l'ampleur avec le thème de la citoyenneté. L'EPS devient, par exemple, une ressource pour faciliter chez les élèves l'acceptation de règles permettant de vivre en communauté. En réintégrant l'Education Nationale, les enseignants EPS sont soumis aux mêmes règles que les autres (les politiques d'interdisciplinarité, d'égalité des chances...).

Ainsi, les finalités et les objectifs de l'EPS sont redéfinis et mis en adéquation avec les missions du système scolaire. Les Instructions Officielles du 14 novembre 1985 pour les collèges et du 14 mars 1986 pour les lycées, rédigées par l'Inspection Générale, officialisent la nette séparation avec le sport. « L'EPS ne se confond pas avec les activités physiques qu'elle propose et organise »⁹⁶. Elle doit construire ses propres contenus d'enseignement pour favoriser le développement et la réalisation de l'enfant. Dans les deux textes, l'élève est le centre de toute action éducative. Le rôle de l'enseignant évolue. De transmetteur de connaissances, il devient gestionnaire, un guide à l'appropriation active des savoirs par l'élève à qui il propose des situations d'apprentissage rationnellement planifiées basées sur la résolution de problèmes. Son action s'insère au sein d'un projet pédagogique, pièce majeure de la mise en œuvre et de la cohérence de l'EPS qui doit être adaptée à la réalité du local. Au projet d'établissement doivent s'articuler un projet pédagogique d'EPS et un projet d'Association Sportive, ce dernier étant en adéquation avec un projet de district. Nous pouvons retrouver dans ces Instructions Officielles l'influence de la psychologie de l'apprentissage, du développement et la psychologie cognitive. La publication de ces IO permet d'entrevoir les effets cumulés de la pédagogie du projet. L'utilité scolaire et sociale de l'EPS est la base de ces nouveaux textes. Une EPS qui contribue notamment au développement de la personne en luttant contre l'échec scolaire et en contribuant à l'autonomie, la responsabilisation des élèves. En réalité, la stratégie de l'EP oscille durant les années quatre-vingt entre une égalisation et une différenciation par rapport aux autres disciplines. Il s'agit de montrer qu'elle participe d'une manière originale aux nouvelles missions (égalité des chances,

⁹⁶Instructions Officielles du 14 novembre 1985.

lutte contre l'échec scolaire...) de l'Ecole qui investissent l'ensemble de la communauté éducative. Cependant, la mise en place des EPLE en 1985, tout comme la création des Zones d'Education Prioritaire⁹⁷, génère et fait ressortir les inégalités qui sont également présentes en EPS. Les problèmes de différence au niveau des Activités Physiques Sportives et Artistiques enseignées qui dépendent des installations sportives, de la mixité en EPS⁹⁸, les compétences enseignantes suivant leurs formations initiales et les différences de programmation locale. Cependant, globalement les discours font apparaître qu'en EPS, les enseignants privilégient plutôt les élèves qui sont en difficulté dans le système mais révèlent aussi l'absence d'un projet partagé et concerté par et pour tous.

Cette nouvelle identité de l'EPS se retrouve alors dans une identité didactique qui se fonde sur un éclectisme où deux grands courants sont incarnés. En réalité, la querelle actuelle de la didactique est la poursuite sous d'autres thèmes d'une lutte engagée dans les années 1960 entre les différents « courants » de l'EPS pour le contrôle de l'institution. Ainsi, le premier courant du réalisme sportif ou « culturaliste », qui est soutenu par le SNEP, défend toujours l'idée d'une formation complète de l'individu par la pratique polyvalente des APS⁹⁹. Le second courant du formalisme développementaliste, quant à lui soutenu par Claude PINEAU et le SNEEPS, n'est pas sans relation avec les idées issues de la psychomotricité dont découlent les propositions de LE BOULCH et PARLEBAS. La définition de l'éducation physique reste bien un enjeu de luttes idéologiques et conceptuelles, largement dépendant de contraintes institutionnelles qui déterminent les règles du jeu pour accéder aux instances décisionnelles et donc au pouvoir. Quoiqu'il en soit l'évolution de l'Ecole après les années soixante et la mise en évidence des inégalités et de l'échec scolaire ont amené un

⁹⁷Elles ont été créées dans le but de réduire les inégalités sociales à l'école afin de préserver l'équité des chances. Elles développent ainsi le principe de « l'inégalité pédagogique ». Dans une idée de « discrimination positive », il s'agit de donner plus à ceux qui en ont le plus besoin. Cependant, elles réveillent le vieux conflit entre les approches éducative et instructive.

⁹⁸Une différence de perception des qualités des garçons et des filles en fonction de leur sexe.

⁹⁹Comme cela était déjà le cas dans les années soixante et même au cours des décennies précédentes avec Maurice BAQUET.

renouvellement des réflexions sur les finalités de l'éducation physique au point de renverser totalement sa problématique éducative et ses démarches pédagogiques. La « révolution copernicienne » souhaitée par Pierre PARLEBAS dès 1967 tend finalement à redonner aux élèves une marge d'initiative dans leurs apprentissages et justifie la mise en œuvre des démarches constructivistes fortement influencées par la pédagogie différenciée et l'évaluation formative. L'enseignement a désormais pour but d'apprendre aux élèves à gérer leur vie physique, il est en quelque sorte un guide dans l'appropriation active des savoirs.

La réintégration à l'Education nationale entraîne également une volonté forte de la part des acteurs de l'EPS de légitimer leur utilité sociale et scolaire. Une mission d'autant plus difficile que dans les années 1980-2000 la profession se voit déchirer autour de la question des programmes. En effet, entre 1981 et 2003, la modification des contenus d'enseignement devient une affaire politique d'ampleur nationale. Les programmes apparaissent aux yeux des acteurs de l'Education nationale comme les outils privilégiés de la démocratisation de l'Ecole et de l'EPS¹⁰⁰. C'est dans la charte des programmes de 1992 publiée par le Conseil National des Programmes (CNP) que la notion de compétences apparaît. Le CNP en fait son emblème. « Le découpage des savoirs dans un ordonnancement préétabli est censé rendre compte de l'état de l'acquisition des élèves pour que les enseignants y remédient par une pédagogie différenciée »¹⁰¹. Le savoir savant transmis aux enseignants lors de leur cursus universitaire et le concours doivent être transformés pour intégrer l'Ecole : « En EPS, cela se traduit par la présence de formes d'activités sportives spécifiquement scolaires et ne se retrouvant que dans, par et pour l'école »¹⁰². Ainsi, au regard des troubles subis par l'Ecole, les professeurs d'EPS dressent la didactique comme étant un facteur essentiel de l'identité scolaire de leur discipline, ce qui n'est pas sans provoquer des réactions.

¹⁰⁰ATTALI Michaël, SAINT-MARTIN Jean. Déjà cité, p. 274.

¹⁰¹Idem, p. 282.

¹⁰²Idem.

La formation initiale de ces enseignants se modifie. La création du DEUG STAPS (1975) et sa confirmation comme discipline de base au recrutement du professorat d'Education Physique constituent des facteurs dynamiques de transformation identitaire. La création en 1977 de la licence¹⁰³ marque le début d'une série de mesures visant à reconnaître les STAPS comme discipline d'enseignement supérieur. Le rattachement administratif et pédagogique des enseignants d'EPS à l'Education Nationale aura lieu le 1^{er} janvier 1982. La même année l'agrégation externe d'EPS est créée. Les UEREPS délivrent des diplômes universitaires à partir d'une formation pluridisciplinaire qui les conduit à repenser les modèles de formation diversifiés en dépassant la simple préparation au concours. Elles doivent offrir une formation diversifiée et généraliste créant une rupture avec la mission originelle de formation professionnelle en EPS exclusive. C'est dans cette logique qu'est créée la maîtrise STAPS en 1981. La même année, l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) effectue des recherches en didactique de l'éducation physique. Il faut noter aussi l'institution d'une Inspection Générale de l'EPS qui se distingue de l'Inspection Générale de la Jeunesse et des Sports. En 1982, la section des STAPS¹⁰⁴ est créée au sein du Conseil National des Universités, fondement institutionnel au développement de la recherche. Des DEA STAPS conduisant aux doctorats sont ouverts. Parallèlement, les concours menant au professorat d'EPS connaissent de sensibles évolutions. Avec la loi SAVARY (1984) les UEREPS accèdent à une autonomie « pédagogique, scientifique, administrative et financière » avec un détachement progressif du Ministère de la Jeunesse et des Sports. L'UER modifie son statut en UFR et parallèlement, le passage de la dénomination EPS à STAPS témoigne du changement de la formation. Elle est plus discursive et remet en cause progressivement les enseignements ou contenus professionnels EPS liés à son identité héritée d'école de formation de cadres. Durant cette période, les UFR STAPS deviennent les seules structures assurant la préparation et la formation au

¹⁰³L'arrêté du 7 juillet 1977 crée la licence STAPS conduisant ainsi à la réforme du CAPEPS, concours de recrutement accessible à tous les détenteurs d'une licence.

¹⁰⁴Le 26 août 1982, ouverture de la 15^{ème} section STAPS au Conseil Provisoire des Universités, qui devient ensuite la 74^{ème} section STAPS au Conseil National des Universités.

CAPEPS. En 1984, la suppression du concours de recrutement des professeurs-adjoints fait du CAPEPS le seul concours de recrutement d'enseignants d'EPS. Le passage par l'université devient la seule structure de formation pour tous les futurs enseignants d'EPS. La volonté d'unifier et de centraliser la formation s'accompagne de la suppression des ENSEPS et les CREPS, appartenant au secteur Jeunesse et Sports, perdent la formation de ces enseignants : « L'arrivée de la gauche au pouvoir favorise les vœux des enseignants d'EPS. Décision politique encore. En moins de deux ans, ils obtiennent ce que plus de cent ans d'histoire leur avait refusé : réintégration au Ministère de l'Education d'abord, création d'une agrégation d'EPS, création de la section STAPS (la 74^o) au sein du Conseil National des Universités, inaugurant la formation d'un corps universitaire et d'un cursus universitaire intégral de formation. Ces mesures seront complétées en 1989 par l'instauration du concours unique de recrutement et par la création des IUFM en 1991 inaugurant l'instauration d'une formation commune à tous les métiers de l'enseignement ».¹⁰⁵

Les modifications apportées au CAPEPS permettent d'aligner progressivement la formation des enseignants d'EPS sur celle des autres certifiés (suppression des bonifications pour titres sportifs). En 1986, une 5^e année de formation, dispensée dans les sections EPS des centres pédagogiques régionaux créés à cet effet, est instaurée. Malgré les avancées institutionnelles, le nombre de postes offerts au CAPEPS est particulièrement bas : après l'euphorie de l'année 1982 avec 1200 postes, les chiffres passent à 280 en 1983, 170 en 1984 et 240 en 1985. Le CAPEPS connaît ses plus mauvaises années mais il faut noter que parallèlement nous assistons au recrutement des professeurs adjoints. En 1986, les épreuves d'admissibilité ne comportent plus que des épreuves écrites (de trois en 1986, elles sont réduites à deux en 1989). La suppression depuis cette même année des pratiques physiques à l'admissibilité traduit la dévalorisation des connaissances « pratiques » et le rejet de l'aspect utilitaire des connaissances pour les enseignants du secondaire par rapport aux savoir-faire valorisés par les

¹⁰⁵ARNAUD Pierre. « Défense et illustration d'un enseignement ». Déjà cité, p. 66.

enseignants du primaire¹⁰⁶. Ce n'est seulement qu'en 1987 qu'est instauré un concours unique rassemblant les candidats des deux sexes. Il faut souligner également, dès 1982, l'instauration d'une nouvelle épreuve « didactique et pédagogie de l'EPS » au CAPEPS. Celle-ci va modifier le profil de professionnalité recherchée : une nouvelle stratégie d'interrogation vise à déceler chez le candidat la capacité à fonder ses choix d'intervention à partir de l'analyse de sa pratique d'enseignement de l'EPS, ce qui constitue une rupture avec les interrogations des précédents concours se centrant sur des progressions préétablies. Au même moment, les premiers cours de didactique apparaissent dans les UEREPS. La modification des examens scolaires en EPS et la parution de nouvelles Instructions Officielles (1985-1986) viennent consacrer cette évolution : la volonté est de définir un cadre plus éducatif et plus centré sur l'élève, ses progrès, son activité, sa totalité, ses apprentissages.

Ainsi depuis 1990, les étudiants se préparant aux concours de recrutement s'inscrivent dans les IUFM (la loi d'orientation de 1989 étant à l'origine d'une redéfinition, avec l'arrivée de ce nouveau partenaire, des missions des UFR STAPS dans le processus de formation initiale). Cependant, les répercussions au niveau du CAPEPS sont négligeables puisque ce sont les enseignants des UFR STAPS, sauf pour certaines académies¹⁰⁷, qui continuent de préparer pour l'essentiel les étudiants, dans les locaux de l'UFR mais sous la responsabilité de l'IUFM. Néanmoins, certaines évolutions sont à noter comme la modification de l'épreuve professionnelle de méthodologie du CAPEPS (oral 1) qui réduit la durée et le contenu du stage pédagogique support de l'épreuve. De plus, elles prolongent la mise en place d'une année de stage après l'admission des candidats au CAPEPS qui sera ensuite organisée à partir de 1992 sur deux années de formation PLC1 (recrutement) et PLC2 (formation professionnelle). Cette volonté est subie à la

¹⁰⁶DORVILLE Christian. Le concours de recrutement comme révélateurs de l'identité de l'éducation physique dans *L'identité de l'éducation physique scolaire au XXe siècle entre l'école et le sport* / ed. par Jean-Paul CLEMENT, Michel HERR. Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1993, pp. 311-326.

¹⁰⁷Notamment celles de Montpellier et de Lyon.

fois institutionnellement mais voulue corporativement afin de conformer la formation initiale en EPS avec les autres disciplines. Au moment où les STAPS s'universitarisent, l'Université se professionnalise ainsi qu'en témoigne la création depuis 1992 d'une nouvelle épreuve dans le CAPES pour vérifier « la compétence professionnelle » des candidats.

Néanmoins cette universitarisation n'est pas sans créer des modifications dans le rapport à la formation et des réactions de la part de ses réfractaires. De 1970 à 1980, la diversité des structures de formation entraîne une certaine différenciation sociale et culturelle dans le recrutement des étudiants d'EPS¹⁰⁸. Le recrutement de la formation courte étant plus populaire. La mise en place d'un cursus STAPS serait à l'origine d'un « embourgeoisement d'une formation plus intellectualisée et universitaire »¹⁰⁹. Un recrutement plus important dans des catégories socio-professionnelles telles que les professions libérales, de cadres supérieurs et moyens, aux dépens de celles d'ouvriers, employés et agriculteurs. Le milieu des années quatre-vingt-dix, quant à lui, est marqué par une structure sociale des étudiants qui se modifie. La suppression progressive du concours d'entrée significative d'un processus de démocratisation d'accès au cursus STAPS explique cette mutation. Le barrage constitué par le concours d'entrée entretenait activement une identité EPS forte. Cette identité relativement corporatiste devient beaucoup plus diffuse et éclectique en raison de l'hétérogénéité sociale et physique des étudiants. Une recomposition identitaire accentuée par le développement d'autres filières : « Les identités professionnelles évoluent vers une culture généraliste et discursive STAPS aux dépens d'une culture plus professionnelle et pratique EPS »¹¹⁰. De façon générale, le recrutement des enseignants connaît une croissance modérée depuis les années soixante-dix, ce qui

¹⁰⁸Les politiques éducatives menées au cours de la période 1970 à 1999 ouvrent les portes de l'université à un grand nombre d'étudiants.

¹⁰⁹MICHON Bernard. « Eléments pour une histoire sociale des enseignants en EPS ». Revue *STAPS*, 1983, n°8, pp. 12-18.

¹¹⁰JORIS Vincent. « La formation des enseignants d'EPS de 1970 à 2000 : un itinéraire ambigu et complexe » dans *Education physique, sport et loisir. 1970-2000* / ed. par Thierry TERRET. Clermont-Ferrand, AFRAPS, 2000, pp. 203-218.

contribue, au vu de l'accroissement du nombre d'étudiants, à créer un contexte concurrentiel pour ceux préparant le concours. Il existe également une relation difficile entre l'EPS et les STAPS. Bon nombre d'enseignants chercheurs de cette discipline universitaire critiquent en effet ce qu'il juge être une « prise de pouvoir » des didacticiens sur l'EPS. Les recherches en didactique ont dès lors bien du mal à se faire accepter dans le champ des STAPS et, plus concrètement, au Conseil National des Universités qui a la charge d'octroyer les qualifications permettant de prétendre à des postes universitaires. Supposées s'intéresser à l'acte pédagogique dans son ensemble, il est reproché aux recherches en didactique d'utiliser les différentes sciences sans en maîtriser les fondements et les démarches théoriques, ce qui conduit à effectuer des simplifications et des déductions abusives. Ceci ne se fait pas sans réaction de la part des didacticiens qui doivent souvent chercher refuge au sein des Sciences de l'éducation¹¹¹.

Même si les années 1980-1990 montrent une véritable implantation scolaire de l'EPS, elle semble toujours dans une position fragile (incertaine dans ses fondements et sa légitimité mais aussi dans les débats qui remettent en question l'Ecole)¹¹². Ainsi, comme le résume Pierre ARNAUD : « (...) ils sont devenus aujourd'hui des enseignants comme les autres et reconnus comme tels. A leurs compétences théoriques, pratiques, pédagogiques et didactiques s'ajoutent des compétences administratives et de gestionnaires qui les placent le plus souvent comme les éléments moteurs des équipes pédagogiques. Reste que leur compétence dans le domaine des techniques sportives (activités supports) tend à se réduire dangereusement au point que l'on en arrive à ne plus très bien savoir ce qui est enseigné pendant les cours d'éducation physique ! ». ¹¹³

¹¹¹COLLINET Cécile. *La recherche en STAPS*. Paris, PUF, 2003, 292 p.

¹¹²ATTALI Michaël, SAINT-MARTIN Jean. Déjà cité, p. 303.

¹¹³ARNAUD Pierre. « Défense et illustration d'un enseignement ». Déjà cité, p. 68.

Ce détour succinct sur l'évolution de la discipline et la structuration de son groupe professionnel contribue à percevoir en partie la complexité et l'hétérogénéité caractérisant la discipline EPS. L'uniformité de ce groupe professionnel n'est pas aisée. Seules les postures relatives à la défense de la discipline laissent transparaître cette uniformité. Du reste, ce groupe demeure diversifié¹¹⁴. Si la publication de textes officiels vise à créer une unité professionnelle, les nouvelles générations formées à leur application et les anciennes se mettant au diapason, force est de constater qu'elle n'influe que très peu sur les pratiques professionnelles quotidiennes¹¹⁵. Des décalages entre le discours institutionnel, les volontés corporatistes d'unification et les pratiques réelles des enseignants d'EPS subsistent. Les enseignants ne se réduisent pas à des êtres assujettis. Ils sont acteurs de leurs propres expériences, disposant de différents champs d'action participant à leur propre construction. Ainsi, divers profils identitaires, celui des « entraîneurs », des « sportifs », des « éducateurs », des « reconnus par l'institution » et des « critiques », existent et coexistent¹¹⁶. Ce groupe professionnel est le reflet, par l'hétérogénéité des pratiques et identités professionnelles qu'il renferme, des différents débats professionnels et formes d'EPS prônées au cours du temps. Cependant, l'influence de la formation initiale n'explique qu'en partie ce décalage. En effet, les pratiques professionnelles peuvent évoluer et se modifier sous l'impulsion des propositions faites par les institutions de médiations (les syndicats, les stages de formation, les revues professionnelles, les congrès...). Des institutions qui diffusent les positions professionnelles relatives aux contextes scolaire et disciplinaire actuels.

Néanmoins, cette histoire de la discipline et de ses professionnels, au-delà de montrer sa complexité et diversité, constitue une épreuve d'admission au concours

¹¹⁴PEREZ-ROUX Thérèse. « L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières ». *Revue STAPS*, 2004, n° 63, p. 75-88.

¹¹⁵PEREZ-ROUX Thérèse. *Des processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre appartenance au groupe, expériences professionnelles singulières et recompositions identitaires à l'échelle du temps*. Th : Sciences de l'éducation : Nantes : 2001 ; n°2001NANT3027, 904 p.

¹¹⁶Idem.

de recrutement du CAPEPS (l'écrit 1). Une spécificité propre à l'EPS. En effet, elle est la seule discipline d'enseignement du second degré qui compte dans ses épreuves de recrutement une épreuve relative à l'histoire et aux composantes culturelles de la discipline. Dans les autres disciplines d'enseignement telles que le français, les mathématiques, les langues vivantes, les sciences, les arts plastiques, l'éducation musicale, les épreuves écrites sont basées sur des connaissances disciplinaires relatives aux programmes d'enseignement collège/lycée et non sur l'histoire de leur discipline¹¹⁷. L'histoire disciplinaire est donc connue par tous les futurs enseignants d'EPS. Cette épreuve contribue alors en quelque sorte à renforcer l'identité collective de la profession en donnant accès à ses racines institutionnelles, politiques et pédagogiques.

1.2. La transmission d'une culture et identité professionnelles

Durant leur cursus universitaire, qui est pré-professionnel, les futurs enseignants se socialisent à leur imminente condition professionnelle par l'acquisition de savoirs pratiques et l'intégration d'une culture et identité professionnelles en préparant notamment l'écrit 1 (épreuve relative à l'histoire de l'EPS). La connaissance des conceptions et discours professionnels participe à la définition de leurs activités et identité professionnelles. Néanmoins, cette épreuve n'a pas toujours été constitutive de la formation ni même du concours.

Auparavant, les épreuves d'admissibilité¹¹⁸ étaient basées essentiellement sur les sciences telles que l'anatomie, la physiologie. La sociologie et la psychologie étaient de faible influence. Progressivement, les épreuves d'admissibilité ont changé pour glisser vers la même organisation que les autres CAPES. Un rapport de force inverse apparaît par la diminution du poids des épreuves physique et pédagogique au profit d'épreuves plus académiques telles que les écrits. « Un

¹¹⁷Les différentes modalités des concours relatives aux différentes matières de l'enseignement secondaire sont consultables sur le site de l'éducation nationale : www.education.gouv.fr.

¹¹⁸Des premières épreuves d'admissibilité (les épreuves écrites) s'ensuivent les épreuves dites « d'admission ».

processus d'intellectualisation » contribue alors à une certaine « orthodoxie scolaire »¹¹⁹ de l'EPS. L'année 1979 marque un tournant dans la formation des enseignants d'EPS. En effet, c'est la première année où se présentent au concours de recrutement des étudiants ayant été formés à l'université comme pour les autres disciplines¹²⁰. Le recrutement se fait en deux temps (admissibilité, admission) et les catégories d'épreuves (écrits, oraux, pratique physique) persistent au cours du temps mais le poids de chacune d'entre elles et leurs contenus se modifient. De 1979 à 1980, l'admissibilité est basée sur une épreuve pédagogique pratique¹²¹ et sur deux écrits : un portant sur les APS et la civilisation et un autre sur les APS approche scientifique et pédagogique. En 1981, trois écrits ayant pour thématique : les APS et la Société, les APS approche scientifique et pédagogique et une épreuve sur les institutions, pour finir par une épreuve physique de polyvalence. De 1982 à 1985, les premiers écrits sont maintenus mais une épreuve orale se substitue à l'épreuve sur les institutions, oral concernant la composition d'une séance d'EPS¹²² dans l'option et une épreuve physique d'option. De 1986 à 1989, nous avons la présence de trois écrits : un portant sur l'histoire des APS, un sur la méthodologie et la didactique de l'EPS et enfin, un sur les Sciences de la Vie et Sciences Humaines. Le CAPEPS réformé, les épreuves écrites sont réduites à deux en 1989. Ainsi une dernière période s'établit depuis 1990. Deux épreuves écrites portant sur l'EPS, une sur son histoire et ses composantes culturelles et une sur la didactique et pédagogie de l'EPS, en relation avec les Sciences Humaines¹²³. C'est la première fois que « l'histoire de l'EPS » apparaît dans l'intitulé du concours. Une différenciation s'opère ainsi entre l'EPS et les APS. En ce qui concerne les épreuves d'admissibilité, le CAPEPS n'a pas connu de grands

¹¹⁹ ARNAUD Pierre. « L'orthodoxie scolaire de l'éducation physique ou l'étrangère dans la maison Ecole ». *Revue des Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, 1990, n° 1-2, pp. 15-29.

¹²⁰ Reconnaissance universitaire et création en 1975, de la filière STAPS (74^{ème} section au CNU) donc universitarisation de la filière et sa mise en conformité par rapport aux autres domaines universitaires.

¹²¹ Notée en situation au cours d'un stage de six semaines.

¹²² Il faut préciser que durant cette même période nous assistons à l'apparition de la didactique dans les épreuves du CAPEPS, notamment dans l'épreuve d'oral 1.

¹²³ CLEMENT Jean-Paul, HERR Michel. *L'identité de l'éducation physique scolaire au XXe siècle entre l'école et le sport*. Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1993, tableau p. 326.

bouleversements depuis. Même si les intitulés des épreuves changent¹²⁴, elles sont toujours organisées autour de ces deux grands pôles de connaissances. Pour autant, la « mastérisation » amène l'éventualité d'une possible évolution des épreuves du concours de recrutement. Des changements de modalités de recrutement qui, en même temps qu'ils influencent la professionnalisation des enseignants, témoignent d'enjeux politiques, économiques et disciplinaires.

Quoi qu'il en soit, l'histoire d'une discipline et, dans une moindre mesure de son groupe professionnel, concourt à construire l'identité d'une profession. L'épreuve d'« écrit 1 », en ne se limitant pas à la restitution de l'histoire de l'EPS en une succession d'événements, contribue à l'élaboration d'une mémoire collective chez les futurs enseignants¹²⁵. Il s'agit, en réalité, de répondre à des sujets d'actualité en ayant recours à l'histoire ou à la sociologie. Les candidats, comme les formateurs sont, de ce fait, plus ou moins contraints de sélectionner des connaissances et des interprétations qui sont en adéquation avec les croyances collectives issues de la mémoire¹²⁶. Même si les jurys prônent un discours où le candidat doit avoir un esprit critique, ils sont composés d'individus dont l'histoire et le rattachement institutionnel les lient à la mémoire collective produite par l'institution et rien n'indique qu'ils puissent s'en affranchir. Par conséquent, les interprétations acceptées seront celles qui ne bousculent pas trop les certitudes du passé qui sont les leurs¹²⁷. Une mémoire que les membres du jury ont intériorisée lors de leur parcours professionnel, de leurs préparations au concours, de leurs appartenances à des tendances et à des groupements divers, de leurs lectures des récits syndicaux, institutionnels, associatifs sur le passé de l'éducation physique scolaire. « Tout candidat confronté à un écrit 1 est aussi confronté à ses aînés et à la mémoire dont ils sont les dépositaires. (...) Sans le percevoir les étudiants qui

¹²⁴Les modalités des épreuves du concours de recrutement reprises dans le BO spécial n°08 du 24/05/01 et le BO spécial n°05 du 20/05/04 notamment.

¹²⁵LIOTARD Philippe. « Histoire et mémoire collective : réflexions autour de la première épreuve écrite des concours de recrutement à l'enseignement de l'Education Physique ». *Spirales*, 1998, n° 13-14, p. 393.

¹²⁶Idem.

¹²⁷Idem, p. 394.

se présentent aux concours externes adoptent ainsi par nécessité les croyances légitimes sur le passé de l'éducation physique, croyances déjà instillées lors de la formation. Sans s'en rendre compte, les enseignants passant les concours internes construisent ou renforcent une représentation commune du passé de leur fonction professionnelle ». ¹²⁸ Un discours et une croyance collective relégués et reproduits au sein de l'institution.

Ainsi, une certaine histoire et culture professionnelles sont véhiculées : « Une institution ne peut vivre (...) sans raconter et/ou inventer une histoire qui tiendra lieu de mémoire collective (...) ayant pour fonction de sédimer l'action des membres de l'institution, de leur servir de système de légitimation et de donner ainsi sens à leurs pratiques et à leur vie. Les écrits 1 assurent cette fonction (...) ». Par la préparation de « l'écrit 1 », ils intériorisent l'idéal d'une éducation physique et incorporent les significations légitimes du passé institutionnel. Ces moments de conception idéale correspondent davantage à une histoire « homérique », idéologique des groupes, telle qu'elle est vécue et parlée par les acteurs, qu'à une histoire objective. Cette manière d'envisager l'histoire de la discipline constitue en quelque sorte une norme. La conception même de l'épreuve écrit 1, par son projet de compréhension du processus historique sur l'intégration et l'identité de l'éducation physique scolaire, peut devenir l'illustration de l'insatisfaction de ses enseignants face à la place qui lui est accordée. « Dans les copies comme dans les cours de préparation, la réflexion sur l'intégration ou sur l'identité de l'éducation physique amène à considérer cet enseignement comme un enseignement malmené et non reconnu (problématique de l'intégration) ou à l'identité fragile, voire suspecte. C'est ce qui permet la diffusion de croyances particulièrement vivaces dans les concours (internes et externes), attestant ainsi de leur emprise sur plusieurs générations d'enseignants ». ¹²⁹ L'éducation physique scolaire est perçue comme le seul remède aux maux de la société tout en étant menacée par des

¹²⁸Idem.

¹²⁹LIOTARD Philippe. « Histoire et mémoire collective : réflexions autour de la première épreuve écrite des concours de recrutement à l'enseignement de l'Education Physique ». *Spirales*, 1998, n° 13-14, p. 398.

persécuteurs externes et internes venant contrarier l'accomplissement des finalités éducatives de la discipline. « Ces constructions imaginaires ont des conséquences très réelles sur les interprétations du passé qui nourrissent la mémoire collective. (...) Elle convainc les candidats que l'éducation physique scolaire est une discipline entièrement à part, produisant chez eux un certain orgueil quant à la mission qu'ils auront à accomplir »¹³⁰. En réalité cette épreuve prend toute son importance dans la mesure où lors de sa préparation, les candidats apprenant les justifications de l'éducation physique scolaire, s'approprient la « voûte de légitimations » (Peter BERGER et Thomas LUCKMANN) qui soutient l'ordre institutionnel.¹³¹

L'appropriation de cette mémoire collective idéalisée leur permet ainsi non seulement l'éventuelle admissibilité au concours, mais surtout de donner du sens, en intégrant les croyances collectives nécessaires à la reproduction institutionnelle, à leur future pratique professionnelle. Ainsi, avant même d'être enseignants, les étudiants s'identifient en tant qu'enseignants d'EPS en acceptant le passé et l'idéal de cette discipline. Néanmoins, le propos est à nuancer car chaque acteur s'approprie, en tant que sujet, les significations collectives propres aux groupes auxquels il appartient. Il peut s'approprier le discours prôné dans le but d'obtenir le concours sans pour autant intégrer, intérioriser ce discours. Il l'inclut ainsi temporairement dans sa construction d'identité professionnelle. A l'inverse, d'autres peuvent se l'approprier et l'intégrer de manière permanente. Ceci renforcera l'appartenance à ce discours collectif et répondra à une identité héritée. Une identité professionnelle qui n'est pas indépendante du parcours singulier des acteurs ni même des diverses représentations dont ce groupe professionnel fait l'objet. Même s'ils y ont été confrontés de manière relative. C'est à la confluence de ces divers facteurs que se construit cette identité professionnelle.

¹³⁰Idem, p. 396.

¹³¹Idem, p. 397.

Ainsi, les instituts de formation (STAPS et IUFM) forgent une certaine identité professionnelle en assurant la professionnalisation des enseignants. Ils leur permettent d'acquérir une identité collective et disciplinaire, des savoirs et un certain savoir-faire. Cependant, le simple fait d'être formés dans ces instituts ne suffit pas à l'intégration effective de la profession. D'autant plus, qu'à l'entrée dans le métier, ces enseignants lauréats du concours (PLC1) se veulent très critiques à l'égard de leur formation, notamment envers l'année de PLC2. Les enseignants d'EPS ne semblent pas échapper à cette règle. D'ailleurs, ils sembleraient être plus critiques en raison de l'aspect quelque peu redondant de la formation¹³². Se pose alors la question de l'efficacité de la formation dans l'acquisition du métier au regard des difficultés professionnelles ressenties à son entrée. Comme le tend à le montrer la littérature produite à ce sujet, il s'agit véritablement « d'une épreuve personnelle »¹³³ à laquelle sont confrontés ces débutants. Pour autant, ils la surmontent en passant du statut d'étudiant à celui de professionnel. Ce serait donc dans les interactions entre la formation et les individus que se joueraient les conversions et transformations professionnelles. Les apports fournis par la littérature sur l'entrée dans le métier nous permettent ainsi de nous positionner scientifiquement.

2. L'étude des « débuts de carrière » : l'inscription dans la théorie interactionniste

Les éléments issus de la littérature produite sur l'entrée dans le métier tendent à montrer que les instituts de formation ne participent pas, à eux seuls, à l'acquisition et à l'intériorisation du métier. La simple maîtrise d'un savoir ne suffit plus pour enseigner dans le contexte scolaire actuel. L'entrée dans le métier constitue alors une véritable « épreuve » plus ou moins intense et difficile selon

¹³²CHARLES Frédéric, CLEMENT Jean-Paul. « Les professeurs en EPS et leurs pairs des autres disciplines scolaires : caractéristiques et trajectoires des stagiaires à l'IUFM d'Alsace ». *Revue STAPS*, 1999, Vol 20, n° 48, pp. 7 à 23.

¹³³DUBET François. *Le déclin de l'institution*. Paris, Seuil, 2002.

les individus. Des éléments de connaissance qui sembleraient s'inscrire dans ceux développés par la théorie interactionniste.

2.1. Les apports de connaissance sur les débuts de carrière

La formation contribue en partie, par la transmission du modèle du « praticien réflexif », à permettre aux nouvelles générations d'enseignants de faire face aux nouveaux cadres scolaires. Cependant, lors de la prise de poste, ces professeurs se retrouvent très rapidement, brutalement parfois, en difficulté dans l'exercice du métier dans la mesure où l'obtention du concours et la titularisation ne garantissent pas l'acquisition des apports institutionnels ni même la maîtrise du métier¹³⁴. Un phénomène accentué par le fait qu'ils sont majoritairement affectés lors de leur première nomination sur des postes dits « difficiles »¹³⁵ et sont pour la moitié des « néo-titulaires » affectés dans des académies traditionnellement déficitaires en enseignants, académies de Créteil, Versailles et Lille (pour certains loin de leur lieu d'origine et de formation), là où le pourcentage d'établissements classés en REP est particulièrement fort. Ces professeurs semblent alors nombreux à se plaindre des conditions de travail, de l'accumulation des tâches éducatives et à évoquer des situations de stress, de routine, de peur, de dépression et d'épuisement professionnel. Comme le souligne Anne BARRERE¹³⁶, l'entrée dans le métier s'accompagne souvent d'un déracinement, complétée d'une expérience professionnelle difficile. La première année de travail s'apparente alors à une véritable conversion où ils doivent effectuer un travail de « deuil »¹³⁷. En effet, pour enseigner ils doivent se défaire de l'image qu'ils avaient d'eux et des élèves afin d'entrer dans le monde réel des collègues et des élèves. Ces enseignants se rendent compte ainsi qu'il ne suffit pas uniquement de faire la classe pour accomplir le métier mais qu'il faut également intégrer toute une

¹³⁴RAYOU Patrick, VAN ZANTEN Agnès. Déjà cité ; DEAUVIEAU Jérôme. Déjà cité.

¹³⁵OBIN Jean-Pierre. *Enseigner : un métier pour demain*. Paris, La Documentation Française, 2003.

¹³⁶*Les enseignants au travail : routines incertaines*. Paris, L'Harmattan, 2002.

¹³⁷DUBET François. *Le déclin de l'institution*. Déjà cité.

gangue d'activités annexes qui lui sont constitutives. Cette modification du rôle professionnel (avec notamment la gestion des violences) est difficile à accepter à l'entrée dans le métier dans la mesure où elle entre en contradiction avec les attentes qui les ont amenés à devenir enseignant. Même quand elle est intériorisée, elle suscite des doutes concernant la compétence et l'engagement professionnel. Cette conversion s'impose donc comme une épreuve où ils ont souvent le sentiment d'être seuls. Ils sont également plus placés dans une grande incertitude dans la mesure où le rapport entretenu avec leur discipline les conduit souvent à ne mesurer que les échecs et la distance qui sépare les élèves réels de l'élève idéal. Progressivement, ils apprennent à se décentrer d'une norme idéale du métier et développent des « routines » de travail¹³⁸. Lorsque cette conversion ne s'effectue pas, ces jeunes professeurs s'enfoncent dans une amertume puisque l'Ecole ne leur a pas donné ce à quoi ils avaient rêvé. Ainsi, comme le souligne François DUBET : « Le métier reste une épreuve personnelle parce que la subjectivation est placée au cœur du rapport pédagogique »¹³⁹. L'intégration de la profession suppose et implique alors une action non négligeable de la part des enseignants dans les processus de transformation leur permettant de devenir enseignants. Par conséquent, l'entrée dans le métier constitue une expérience singulière où chaque enseignant progresse à son rythme. Les manières dont les enseignants se socialisent au métier, au-delà des formations institutionnelles, s'apparentent alors à des processus complexes et singuliers¹⁴⁰. Au regard de ces apports nous sommes donc inscrite dans une perspective interactionniste pour étudier les interactions du couple formation/début de carrière.

2.2. L'inscription dans la théorie interactionniste

En effet, cette perspective envisage les professions comme une forme d'accomplissement de soi qui s'articule avec une activité relationnelle et interactive, c'est-à-dire produite par un groupe de pairs, orientée vers la création

¹³⁸DUBET François. *Le déclin de l'institution*. Déjà cité.

¹³⁹Idem, p. 161.

¹⁴⁰Idem.

d'un « ordre interne » certes provisoire mais nécessaire. Cela suppose d'analyser les activités de travail à la fois comme des processus subjectivement signifiants et comme des relations dynamiques avec les autres. Il s'agit alors de rendre compte des processus effectifs qui conduisent une personne à exercer son activité, pour décrire ses pratiques professionnelles quotidiennes et expliquer les problèmes concrets auxquels elle est confrontée. Ainsi, les acteurs intègrent un champ professionnel, résultat contingent de l'action d'un groupe de travail valorisant le travail bien fait, essayant de contrôler leur territoire et de le préserver de la concurrence. Selon Georges SIMMEL¹⁴¹, les professions modernes constituent des formes de socialisation qui diffèrent des anciennes communautés ou confréries car elles impliquent une sociabilité nouvelle. Elle est interactive et intériorisée, volontaire et émergente et non plus imposée et subie. C'est le partage de ces attitudes, conduites et normes, par ajustement mutuel, qui constitue l'esprit collectif d'un groupe et non pas son intégration à un ordre préétabli. L'ordre émerge des interactions et se reproduit par intériorisation dans les personnalités des membres.

L'étude du groupe professionnel des enseignants d'EPS préalablement effectuée tend à le montrer. Comme le postule la théorie interactionniste, cette profession est loin d'être établie, elle est peu cohérente et souvent segmentée. Cependant, ce constat ne prend sens que si l'on définit la profession comme étant : tout collectif exerçant une activité, un métier, un emploi, décidé à stabiliser son domaine, son territoire, sa définition en obtenant de ses partenaires une autorisation spécifique limitant la concurrence et ayant une mission reconnue valorisant le groupe. Lorsqu'un groupe y parvient, il devient pour un temps au moins, une profession¹⁴². Par conséquent, l'enseignement peut s'envisager comme tel. D'ailleurs, la professionnalisation de la formation vise à ce que l'enseignement soit reconnu en tant que tel. Se placer d'un point de vue interactionniste suppose alors d'envisager les groupes professionnels comme des processus d'interactions

¹⁴¹DUBAR Claude, TRIPIER Pierre. *Sociologie des professions*. Paris, Armand Colin, 1998, 256 p.

¹⁴²Idem.

amenant les membres d'une même activité de travail à s'auto-organiser, à défendre leur autonomie et leurs espaces. Elle suppose aussi d'envisager la vie professionnelle comme s'organisant autour de diverses identités élaborées depuis leur entrée dans l'activité jusqu'à leur retraite. Les biographies et les processus d'interaction sont donc interdépendants. La dynamique d'un groupe professionnel dépend alors des trajectoires biographiques de ses membres, elles-mêmes influencées par les diverses interactions présentes entre eux et leur environnement¹⁴³.

En montrant que les instituts de formation, à l'entrée dans le métier, ne suffisent pas, à eux seuls, à l'intériorisation de l'identité professionnelle et du métier, nous avons mis en évidence que ces enseignants étaient loin d'être passifs dans ces processus de conversion et d'appropriation effectives de la profession. A ce titre, l'étude d'Everett HUGHES¹⁴⁴ sur la formation des médecins permet d'appréhender les notions d'apprentissage, d'initiation et de conversion (se convertir à une vision du monde et de soi qui permet la pratique de ce rôle) à une profession. L'imprégnation culturelle, condition de la construction d'une identité, est considérée comme décisive dans la socialisation professionnelle¹⁴⁵. Il modélise cette conversion à partir de quatre moments essentiels. Des moments rencontrés lors de notre enquête sur la formation professionnelle des enseignants à l'entrée dans le métier¹⁴⁶. Cette conversion s'initie tout d'abord grâce à la séparation du futur professionnel avec le monde profane. Cela permet une rupture avec « les aspects » de la culture profane qui sont incompatibles avec la culture professionnelle. Cette rupture favorise le passage de « l'autre côté du miroir ». Ce n'est plus en tant qu'étudiant que le professionnel doit regarder les éléments constituant sa profession. Cette étape implique un dédoublement de soi qui est la conséquence de la coexistence des deux cultures profane et professionnelle qui

¹⁴³Idem, pp. 93-111.

¹⁴⁴HUGHES Everett. *The Making of a Physician*. *Human Organization*, 1955, vol. 14, pp. 21-25.

¹⁴⁵DUBAR Claude. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin, 1991, 278 p.

¹⁴⁶JELEN Nathalie. Déjà cité.

interagissent à l'intérieur des consciences sans se détruire ou se neutraliser. Il s'agit alors pour les apprentis d'apprendre à gérer leur emploi du temps, leur identité selon les espaces et les temps. Cette identification au rôle professionnel ne se fait pas sans crises ni dilemmes car il s'agit aussi de renoncer à certaines de ses identités antérieures et d'affronter le risque de la perte d'identité lorsque les anciennes sont détruites et que les nouvelles ne sont pas encore installées.

Cette modélisation relative à l'intériorisation et acquisition d'une profession montre ainsi qu'il ne suffit pas d'apprendre les matières au programme et de réussir les examens. Tout au long du cursus, il s'agit d'effectuer une véritable conversion identitaire. Elle permet de se transformer et d'incorporer des « idées » sur les aspects de la profession (ce qu'est le travail, ce qui doit être son rôle, ce que sont les carrières existantes, possibles, souhaitables et ce que l'on est soi-même en tant que professionnel). Il s'agit alors de « changer de monde », de se fabriquer en soi et dans le regard d'autrui, une nouvelle identité professionnelle faite de « nouvelles » définitions de soi et du monde, de nouvelles « idées » sur le travail, la carrière, les clients. Des idées souvent stéréotypées qui sont mises à mal par l'expérience des réalités vécues. De ce fait, devenir un professionnel c'est apprendre avant tout à gérer le décalage entre les « modèles professionnels » théoriques et un peu sacrés et les « réalités professionnelles » faites de « sales boulots », de pratiques très « concrètes » et de controverses, débats, divisions parmi un groupe professionnel segmenté en autant de sous-groupes qu'il existe de types de pratiques. Cependant, l'identification par les autres participe à cette construction sociale du rôle. Ce qui engendre un alignement des conduites et de sa définition de soi sur celle fournie par autrui. Ce qui permet d'intérioriser les attitudes et rôles qui lui sont liés. Par conséquent, cette socialisation professionnelle est loin d'être aboutie à l'issue des années de formation et de titularisation tant le processus est long. De plus, s'élaborant en partie dans les interactions avec les « réalités quotidiennes », elle se veut dynamique et constante. A l'issue de la titularisation, n'ayant été confrontés qu'en partie aux « réalités quotidiennes », ces enseignants sont loin d'avoir intériorisé et acquis de manière

stable la profession et le métier. Quels sont alors les processus présents, les facteurs influents et les étapes favorisant leur conversion professionnelle en tant qu'enseignant d'EPS ? Cette question est au centre même de la thèse défendue et structurante du protocole de recherche.

3. L'élaboration du protocole de recherche

Les différents éléments de connaissance tirés de la littérature et de la recherche menée dans le cadre de notre MASTER 2 ont collaboré à l'élaboration de nos sensibilités, de notre problématique et de notre protocole d'enquête afin d'appréhender les processus de conversion en cours lors de l'entrée dans le métier. Ils ont participé aux choix effectués pour interroger au mieux l'articulation formation/début de carrière. Des choix et un déroulement d'enquête que nous expliciterons après avoir rappelé nos sensibilités et notre problématique.

3.1. L'objet de recherche : sensibilités et problématisation

Nos sensibilités se sont élaborées autour de trois points centraux :

Si la formation institutionnelle participe à la professionnalisation des enseignants, il semblerait qu'elle s'envisage plus comme une structure contraignante dont les apports seraient relatifs. Les difficultés ressenties à l'entrée dans le métier laissent transparaître une distorsion entre les pratiques professionnelles quotidiennes et la formation. Au regard des nombreuses critiques dont est sujette la formation, elle se concevrait plus comme un outil formel qu'une aide réelle à l'apprentissage du métier. Les centres de formation matérialisent en quelque sorte une séparation physique et symbolique. Les journées de formation (générale et disciplinaire) sont perçues comme contraignantes et sont associées à l'IUFM. Elles apparaissent obligatoires en vue de la titularisation mais peu enrichissantes du point de vue des applications directes. Elles participent alors pour l'essentiel à la transmission des normes professionnelles et des outils méthodologiques. Les stages, quant à eux,

apparaissent plus concrets et constructifs par les outils pédagogiques qu'ils amènent. Ils ne s'envisagent pas dans les discours comme faisant partie de l'IUFM. Ainsi, cette différenciation laisse transparaître les dissociations et distorsions entre théorie et pratique¹⁴⁷.

Par conséquent, l'essentiel de l'acquisition de la profession résiderait dans la confrontation aux réalités du terrain, dans l'interaction pédagogique et l'exercice du métier au quotidien. Immergés dans les réalités quotidiennes, ils se convertiraient en tant que professionnels en réalisant des « bricolages », des « stratégies » d'adaptation en fonction de leur environnement et public. Des routines et des « ficelles du métier » qui s'élaboreraient plus avec l'expérience et les années d'ancienneté qu'avec les apports de la formation. Ainsi, l'exercice du métier s'améliore progressivement à mesure que ces enseignants se socialisent au public et aux contextes d'enseignement auxquels ils sont confrontés. Pour autant, existe-t-il des exceptions ? Et, à quoi tiennent-elles ?

Enfin, l'hétérogénéité des débuts de carrière et des expériences professionnelles laisse supposer des socialisations différentes en fonction du statut (poste fixe ou titulaire sur zone de remplacement), du type d'établissement, du rapport entre l'académie d'origine et celle d'affectation. Pour autant, la professionnalisation de la formation des enseignants impliquerait des processus communs d'acquisition de la profession qui se déclinaient différemment dans les pratiques en fonction des contextes rencontrés. La transmission du modèle du « praticien réflexif » (les réflexions dans et sur l'action qu'il implique) favoriserait une meilleure adaptation des pratiques professionnelles aux divers contextes d'enseignement. Par conséquent, il semblerait que malgré cette diversité apparente, par la professionnalisation des enseignants, des processus de conversion communs subsisteraient.

¹⁴⁷JELEN Nathalie. Déjà cité.

Ainsi, la socialisation professionnelle est un processus qui s'effectue dès le début de carrière. Elle constitue, selon les théories interactionnistes, un moment clé pour l'intériorisation et la redéfinition du rôle d'enseignant. Cela engendre ainsi une modification, un « remodelage » des pratiques et des représentations qu'ils ont du métier. Ce qui entraîne de nouvelles définitions à accorder à leur rôle et pratiques et permet le passage de la culture profane à celle du professionnel. Ainsi, ils intériorisent, se socialisent de manière effective (en l'absence de tutelle institutionnelle « forte ») en remodelant les divers espaces qui les structurent en tant que professionnels. Leur rapport aux exigences institutionnelles souhaitées et intégrées durant leur formation, leur activité professionnelle dans et pour la classe et leur rôle au sein de la communauté locale (équipe EPS, équipe pédagogique et administrative) se modifient et évoluent. Il s'agira alors d'appréhender ces processus de conversion à partir de la confrontation de ce que font ces enseignants débutants et de ce qu'ils « disent » vivre et faire. Les processus de socialisation reconstitués permettront d'interroger implicitement l'intégration effective de la formation et les « bricolages » mis en place. Ils fourniront ainsi des éléments de connaissance à la fois sur les processus de conversion et les étapes clés nécessaires à l'intériorisation du rôle en tant que professionnels et sur les interactions du couple formation/début de carrière.

3.2. Le protocole de recherche

Etudier ces processus de socialisation en début de carrière implique d'interroger les expériences d'enseignants d'EPS nouvellement nommés. Qui ? Comment ? Quels outils ? Comment travailler les matériaux ? C'est à la description de ces phases qu'est consacrée cette section.

3.2.1. Des acteurs spécifiques

Nos sensibilités ont contribué à l'élaboration d'un échantillon spécifique d'acteurs. Nous allons donc revenir sur les différents critères retenus (ancienneté, statut, contexte d'enseignement et éloignement géographique). Les processus de

socialisation professionnelle induisent, par leurs modes de réalisation, une certaine temporalité. Bien évidemment, cette évolution et conversion s'effectuent différemment selon les spécificités des acteurs. Ainsi, selon leur niveau d'ancienneté (et d'expériences dans le métier) ils ne sont pas dans les mêmes phases (stades) de socialisation¹⁴⁸. A cet effet, un suivi longitudinal a été réalisé auprès de cinq enseignants depuis leur année de PLC2 jusqu'à leur troisième année de titularisation. Il a permis d'observer au plus près ces différentes phases. Pour étudier ces évolutions, nous avons également élargi notre champ d'investigation en confrontant les expériences d'enseignants d'EPS de niveaux d'ancienneté différents. L'expérience des néo-titulaires semblait incontournable dans la mesure où les processus de socialisation sont plus forts et plus prégnants lors de cette première année¹⁴⁹. Par leur nomination sur un poste à plein temps, ils ne sont plus sous une tutelle institutionnelle « physique » forte et sont affectés dans les conditions réelles du métier. Néanmoins, l'expérience des néo-titulaires ne permet pas, à elle seule, d'appréhender l'évolution et les processus de socialisation professionnelle. En effet, s'effectuant sur la durée, ils nécessitent de solliciter des enseignants ayant déjà quelques années d'ancienneté et d'expérience dans le métier. Au regard de notre population initiale d'enquêtés, nous nous sommes donc rapprochée d'enseignants en troisième année de titularisation (ce qui correspondait au niveau d'ancienneté de l'échantillon durant l'année scolaire 2007/2008). Si le niveau d'ancienneté varie, tous les enseignants interrogés sont affectés dans des collèges pour deux raisons essentielles. La première est corrélée aux principales affectations des enseignants d'EPS. Notons qu'en 2005, sur un ensemble de 31935 enseignants d'EPS, 22162 sont affectés en collèges et SEGPA, 2900 en LP et 6873 en LEGT¹⁵⁰. La deuxième est relative aux conclusions des diverses études menées, selon lesquelles le collège est le niveau

¹⁴⁸DUBAR Claude. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Déjà cité.

¹⁴⁹DUBET François. *Le déclin de l'institution*. Déjà cité ; RAYOU Patrick, VAN ZANTEN Agnès. Déjà cité.

¹⁵⁰MEN, *Repères et références statistiques*. DDEP, 2005.

d'enseignement concentrant les plus grandes difficultés, suite à la démocratisation et la massification du système éducatif¹⁵¹.

Cependant, le niveau d'ancienneté n'est pas le seul critère pouvant influencer sur ces processus. En effet, une fois la titularisation acquise les enseignants sont affectés dans des statuts et contextes d'enseignement divers. Comme le montre François DUBET, l'expérience du professeur se construit autour du clivage fondamental existant entre son statut, la place qui lui est attribuée dans le système et son métier, la manière dont il réalise son travail¹⁵². Ainsi, selon le statut, les processus de socialisation au métier sont différents dans la mesure où il n'engendre pas les mêmes conditions d'exercice¹⁵³. Les enseignants sont soit affectés en tant que titulaires d'un poste fixe soit en tant que titulaires sur zone de remplacement. Nous avons donc voulu confronter ces deux catégories d'enseignants afin d'étudier le rôle du statut dans ces processus de conversion. Nous avons également tenu compte de l'incidence des lieux d'affectations. Les jeunes enseignants étant principalement affectés dans des établissements dits « difficiles »¹⁵⁴. Il faut noter que les néo-titulaires ex-stagiaires IUFM (39,9 %) et les ex-stagiaires en situation (28,2 %) sont plus souvent mutés en établissements difficiles que les titulaires (16,4 % en 2005 et 15,5 % en 2004). Cinq académies concentrent 40 % ou plus de néo-titulaires mutés en établissements difficiles (Amiens, Reims, Guyane, Créteil et Versailles)¹⁵⁵. Ainsi, pour mesurer l'incidence des contextes d'enseignement sur ces processus, nous avons confronté des expériences enseignantes contrastées. Celles d'enseignants affectés dans des établissements « classés » et celles de ceux affectés dans des établissements « non classés ». Bien évidemment, une limite apparaît en raison du nombre et du type de

¹⁵¹DAMAS Marion. « Les défis de l'enseignement de masse : le collège unique ». Les cahiers français n° 285, mars-avril 1998 ; TROGER Vincent. « La fin du collège unique ? », Sciences Humaines n° 136, mars 2003. Quelques articles qui relatent cet état de fait.

¹⁵²DUBET François. *Le déclin de l'institution*. Déjà cité.

¹⁵³GUIBERT Pascal, LAZUECH Gilles, RIMBERT Franck. *Enseignants débutants « Faire ses classes »*. *L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008, 245 p.

¹⁵⁴OBIN Jean-Pierre. Déjà cité.

¹⁵⁵MEN. *Repères et références statistiques. Bilan du mouvement inter-académique (personnels enseignants, d'éducation et orientation du second degré)*. DDEP, 2005.

réponses obtenues auprès des enseignants sollicités. De plus, ces enseignants débutants sont souvent nommés dans des académies qui en sont déficitaires. Nous observons une très forte concentration des premières affectations vers les académies de Créteil et de Versailles. Elles forment le plus de néo-titulaires toutes disciplines confondues (Créteil 1033 et Versailles 1195), soit 4,3 % d'entre eux mais en accueillent 3453 et 3113 soit 42,7 %¹⁵⁶. Elles concentrent un grand nombre d'enseignants non originaires de ces académies. Le taux de renouvellement des effectifs y est alors élevé. En raison de ce renouvellement, nous pouvons nous interroger sur les répercussions de cet éloignement géographique, sur leur perception et vécu en début de carrière et sur les motivations qui fondent leurs demandes de mutation. L'éloignement géographique nous a donc semblé être un critère pertinent en raison du déracinement géographique qu'il implique¹⁵⁷. Une perte de repères pouvant les déstabiliser. La prise en compte de ces critères nous a amenée à circonscrire, pour des raisons de faisabilité, notre enquête dans deux académies spécifiques.

3.2.2. La localisation géographique de l'enquête

Notre enquête s'est réalisée auprès d'enseignants aux caractéristiques variées (niveau d'ancienneté, statut, contexte d'exercice, originaire de l'académie d'affectation) des académies de Lille et de Versailles. L'académie de Lille constitue l'académie d'origine de l'enquête. Elle est l'une des académies qui accueille le plus de néo-titulaires en première affectation (toutes disciplines confondues) après celles de Créteil et Versailles. Elle garantit la présence d'enseignants venant d'une autre académie. Elle fait également partie des académies, après celles de Créteil et Versailles, qui comptent le plus d'établissements relevant de l'éducation prioritaire¹⁵⁸. Par ses caractéristiques, elle constitue un terrain d'enquête propice au regard des différents critères préalablement retenus. Le choix de l'académie de Versailles, quant à lui, repose

¹⁵⁶MEN. *Repères et références statistiques. Bilan du mouvement inter-académique (personnels enseignants, d'éducation et orientation du second degré)*. DDEP, 2006.

¹⁵⁷BARRERE Anne. Déjà cité.

¹⁵⁸MEN. *Repères et références statistiques. Bilan du mouvement inter-académique*. Déjà cité.

sur divers facteurs. Tout d'abord, c'est cette académie qui forme le plus d'enseignants d'EPS¹⁵⁹ et qui accueille le plus de néo-titulaires EPS (147 sur 531 des enseignants demandeurs obtiennent en premier vœu Versailles contre 81 pour Créteil et 57 pour Lille¹⁶⁰). Elle garantit également la présence d'enseignants dont les académies d'origine sont variées. La majorité des enseignants nouvellement nommés sont affectés dans des établissements classés impliquant ainsi une entrée et une acquisition spécifiques du métier. Cette académie est sujette à un champ de représentations spécifiques par son appartenance à la région parisienne. Notre mémoire de MASTER 2 a permis de mettre en évidence que les enseignants de notre suivi longitudinal mettaient en place des stratégies spécifiques (le « PACS », « demander les établissements les moins demandés », « des établissements ruraux ») pour ne pas quitter leur région et éviter la région parisienne en raison des publics scolaires et des modes de vie. D'ailleurs, consciente d'accueillir de nombreux enseignants issus d'académies de province, pour favoriser l'insertion des enseignants nouvellement nommés et affectés dans cette académie, un dispositif d'accompagnement des néo-titulaires a été mis en place. Il repose sur le suivi par un professeur référent extérieur à leur établissement d'exercice (la réalisation de visites durant l'année) et sur quelques journées de formation. Un dispositif visant à favoriser leur adaptation aux publics scolaires. Il constitue une aide psychologique pour faire face aux publics et aux changements de contextes professionnels et personnels en offrant la possibilité de dialoguer notamment avec un professeur plus expérimenté.

L'étude des « débuts » de carrière s'est réalisée à partir de la conduite d'entretiens. Cette méthode permet de saisir les expériences vécues. La constitution de cet échantillon spécifique d'acteurs permet d'avoir un cadre analytique en amont de la situation d'entretien, ce qui contribue à son cadrage et son analyse. Néanmoins, ce cadre n'est pas fixé durant l'entretien. Il est travaillé

¹⁵⁹De manière générale, les néo-titulaires (69,2 %) demandent à rester dans leur académie de formation.

¹⁶⁰MEN. *Repères et références statistiques. Bilan du mouvement intra-académique (personnels enseignants, d'éducation et orientation du second degré)*. DDEP, 2006.

au cours des échanges avec les enquêtés tout en structurant le mouvement général de l'entretien. Il permet d'insister plus particulièrement sur certains aspects du discours plutôt que sur d'autres. Il constitue ainsi un guide pour l'enquêteur et l'enquêté. Nous inscrivant dans une démarche compréhensive, nous avons privilégié la réalisation d'entretiens non directifs¹⁶¹. Nous allons revenir plus finement sur la manière avec laquelle nous avons recueilli et travaillé les matériaux pour étudier ces processus de conversion.

3.2.3. La méthodologie de l'enquête

Pour étudier les « débuts » de carrière, nous avons suscité chez ces enseignants « la production » d'une parole relatant des parties de leur existence, de leur expérience, des moments de leur parcours et des éléments de leur situation¹⁶². Pour réaliser ces entretiens, nous avons privilégié l'entrée par le langage. « Il s'agit d'analyser l'entretien non pas comme un produit, un matériau déjà là mais comme une activité de production discursive inscrite dans des échanges entre un interviewer et une personne qui livre des fragments de ses expériences à son interlocuteur »¹⁶³. Nous avons essayé de tendre vers cette technique.

Durant les entretiens nous avons proposé des « offres de sens »¹⁶⁴. Ce sont des interventions considérées comme des propositions interprétatives, des ouvertures à plusieurs dimensions de l'expérience narrée. Nous avons mobilisé cette technique pour expliquer et éclairer « le lien entre le vécu du sujet, ses conduites et ce qu'il en dit à partir d'un processus d'élaboration secondaire et/ou de rationalisation »¹⁶⁵. Les « offres de sens » s'organisaient autour de formulations telles que : « comment ça se passe ? » ; « d'où ça vient ? » ; « ça a toujours été comme ça ? ». Elles permettaient d'apporter des éléments d'explication sur leur pratique et leur vécu. Nous insistions sur certains aspects du discours en raison

¹⁶¹La grille d'entretien est à consulter dans le tome annexe.

¹⁶²DEMAZIERE Didier. L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens, *Langage et société*, 2008/1, n° 123, pp. 15-35.

¹⁶³DEMAZIERE Didier, GLADY Marc. Introduction, *Langage et société*, 2008/1, n° 123, p. 5.

¹⁶⁴Idem

¹⁶⁵Idem, p. 13.

des apports de la sociologie du travail consacrés « aux métiers de services »¹⁶⁶. Ils ont montré que les acteurs se construisent dans les interactions avec leurs clients (ici, les élèves), dans le partage et les luttes de l'espace professionnel et les difficultés rencontrées lors de la réalisation du travail. L'interaction et la perception qu'ils en ont participent pleinement à la régulation de leur action, de la définition de leur rôle et de leur identité. Des éléments qui les font accéder aux logiques internes de l'activité professionnelle et qui favorisent leur conversion. C'est pourquoi, nous « insistions » sur ce qui se passait dans la classe, avec les élèves, les collègues, sur les difficultés ou les problèmes rencontrés, le « sale boulot », les réussites, les remédiations trouvées et les moyens mobilisés, le déroulement du début de carrière. Tout en prenant en compte les éléments émanant de leur parcours biographique.

La réalisation de ces entretiens a un double intérêt. Elle a permis de décrire des situations, des moments dans la classe, dans l'établissement, avec les élèves et les collègues, de décrire des débuts de carrière. Cependant, en plaçant les enseignants dans une démarche réflexive sur leur pratique, nous avons pu « approcher » leurs systèmes de pensée et d'action¹⁶⁷. Cela nous a permis ainsi d'amener des éléments d'explications quant aux processus de conversion. Ils proviennent de leur réflexion sur leur pratique avec les élèves, les collègues et leur confrontation aux réalités de terrain. Néanmoins, les matériaux recueillis présentent certaines limites. En effet, les acteurs ne disent pas de manière consciente ou inconsciente toute la vérité. Ils peuvent s'être reconstruits un monde dans lequel ils se sentent bien. Les difficultés auxquelles ils sont confrontés et les expériences qui contribuent à le structurer (qu'il peut expliciter ou cacher) sont révélatrices d'une recherche d'unité de sens et de cohérence. L'acteur étant en perpétuelle recherche d'unité pour fabriquer son identité¹⁶⁸ ; son identité professionnelle. Nous nous

¹⁶⁶CARLIER Marie. « Perspectives sociologiques sur le travail dans les services : les apports de Hughes, Becker et Gold ». *Le mouvement social*, 2005, vol. 2, n° 211, pp. 37-49.

¹⁶⁷KAUFFMAN Jean-Claude. *L'entretien compréhensif*. Paris, Armand Colin, 2004, 127 p.

¹⁶⁸BOUDON Raymond. *L'art de se persuader*. Paris, Fayard, 1990, 458 p.

sommes attachée à analyser et repérer les contradictions et cohérences dans leur discours.

Bien évidemment, avant de rencontrer ces enseignants, un premier contact avait été pris par l'envoi d'un courrier à l'ensemble des néo-titulaires et enseignants en troisième année de titularisation des académies de Lille et de Versailles (351 courriers envoyés, 172 retours et 146 retours positifs)¹⁶⁹. Il était composé d'une lettre présentant l'enquête et d'un questionnaire visant à renseigner les items suivants : âge, situation familiale, académie d'origine, si le poste était souhaité et l'accord éventuel pour réaliser un entretien. Les statuts et les lieux et caractéristiques d'affectation étant connus. La lettre précisait le cadre dans lequel s'inscrivait l'enquête (une thèse) et l'objet d'étude. Il était formulé de la manière suivante : « je cherche à savoir : « qu'est-ce qu'être un enseignant d'EPS en début de carrière ? ». Nous y précisons également la réalisation du suivi longitudinal et l'aide apportée par l'inspection dans nos démarches. Ce qui permettait d'expliquer le caractère nominatif du courrier. L'énoncé de l'objet d'enquête s'est voulu assez évasif pour influencer au minimum les discours et les représentations des enseignants. Nous savons que les acteurs attribuent des significations à la demande, qu'ils qualifient l'intention et fixent ainsi leur conduite. En réalité, « les décalages, les désaccords voire les conflits sur les intérêts de l'enquêteur, sur les significations de l'entretien et sur les objectifs de la rencontre sont inhérents aux pratiques de l'entretien et participent de la dynamique des échanges »¹⁷⁰. Si nous avions interrogé directement les acteurs sur leur formation ou sur des aspects précis du début de carrière, nous aurions limité les apports de connaissances. Il nous fallait donc parvenir à les interroger sans influencer préalablement leur discours afin d'approcher les éléments, les événements leur paraissant les plus importants dans les expériences vécues. Lors de leur réalisation, avant même de

¹⁶⁹Pour plus de précision sur les caractéristiques globales de l'ensemble de la population des néo-titulaires et enseignants en troisième année de titularisation des académies de Lille et de Versailles voir les tableaux se trouvant dans le tome annexe.

¹⁷⁰DEMAZIERE Didier. L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens, *Langage et société*, 2008/1, n° 123, pp. 15-35.

commencer l'entretien proprement dit, nous le présentions comme une discussion ouverte. Ce qui n'empêchait pas les enseignants de nous questionner sur le déroulement de l'entretien (si cela durait longtemps, s'il y avait des questions précises...). A l'issue de l'entretien, certains nous ont fait part de leur étonnement en raison de l'absence de questions précises (deux-trois). D'autres au contraire ont préféré ce type de pratique. Enfin, les enseignants nous ont souvent remerciée pour leur avoir permis d'effectuer un retour sur leur pratique.

La réalisation de quelques entretiens nous a permis d'ajuster notre protocole de recherche. Nous avons ressenti la nécessité d'aller observer et partager les expériences d'enseignement. Les discours ne renseignent pas tout, ils sont recueillis dans un cadre spécifique. Il existe une rupture de cadre avec ce qu'ils peuvent vivre. Les enseignants peuvent de manière consciente ou inconsciente limiter leur propos à ce qu'il leur paraît essentiel¹⁷¹. Ainsi, des observations participantes ont été réalisées¹⁷². Cette technique permet d'approcher de manière concrète les conditions d'exercice du métier, d'interroger leur système de représentations (la différence entre le dire et le faire) tout en objectivant leur propos. Néanmoins, pour des raisons de faisabilité, les observations se sont limitées à un suivi d'une semaine pour chaque enseignant. L'observation implique une relation atypique à la fois avec l'enquêté, ses élèves et ses collègues. En effet, souvent l'enseignant est seul face à sa classe. Les seuls moments où un observateur extérieur est présent dans le contexte classe, c'est dans le cadre de l'inspection. Il en va de même pour les collègues qui ont plus l'habitude d'accueillir des enseignants-stagiaires. Il faut donc un temps d'adaptation pour approcher au plus près les réalités des interactions quotidiennes. Les acteurs observés changeant leurs comportements¹⁷³. Nous avons déployé l'attitude la plus discrète possible et effectué des remaniements dans notre façon de nous présenter

¹⁷¹KAUFFMAN Jean-Claude. *L'entretien compréhensif*. Déjà cité.

¹⁷²MENDRAS Henri, OBERTI Marco. *Le sociologue et son terrain. Trente recherches exemplaires*. Paris, Armand Colin, coll U., 2000, 294 p.

¹⁷³DEAUVIEAU Jérôme. « Observer et comprendre les pratiques enseignantes ». *Sociologie du travail*, 2007, vol. 49, n°1, pp. 100-118.

et d'agir¹⁷⁴ afin de limiter au maximum l'influence de notre présence sur ces interactions. Consciente de cette limite, l'observation est tout de même fructueuse. Elle permet de décrire le travail de l'enseignant d'EPS et les interactions quotidiennes avec son contexte professionnel. Les acteurs exerçant « des métiers de services » se construisant dans les interactions avec les différents acteurs, nous nous sommes donc attachée à observer celles qu'ils avaient avec les élèves et les collègues. Nous avons observé les modes d'organisation et les moyens qu'ils mobilisaient pour gérer les élèves mais pas ce qu'ils leur proposaient (les situations pédagogiques et contenus proposés). Cela nous a permis d'étudier leurs actions auprès des élèves et de recueillir les perceptions qu'ils en avaient sur « le vif ». Pourquoi observer cette gestion ? Les travaux sur le début de carrière dans l'enseignement, notamment ceux précédemment cités, tendent à montrer que c'est la principale difficulté rencontrée à l'entrée dans le métier. D'ailleurs, notre recherche menée en MASTER 2 aboutit aux mêmes conclusions. De plus, ils s'insèrent dans un espace professionnel partagé. Ces interactions entre les différents acteurs d'un contexte d'enseignement contribuent également à les « transformer ». Nous avons donc observé les interactions entre les différents collègues (les attitudes adoptées entre collègues, les échanges...). Ainsi, nous avons observé le déroulement de leur journée, leur organisation de cours (les routines et les modes de fonctionnement mis en place), les interactions établies entre les différents acteurs (les relations entretenues avec les collègues EPS et ceux de l'équipe pédagogique en général) pour approcher au plus près la quotidienneté de leur travail afin de constater ce qu'ils faisaient et ce qu'ils disaient et percevaient faire. Les observations étant menées et analysées en parallèle des entretiens, elles permettaient une meilleure intelligibilité des discours. Et inversement, l'analyse des discours permettait une meilleure réalisation et interprétation des observations.

¹⁷⁴Pour étudier les interactions avec les collègues nous jouions sur le fait qu'ils pensaient que nous observions majoritairement leurs interactions et leurs actions dans la classe. Par conséquent, ils agissaient plus librement en dehors du cadre même de la classe.

Pour réaliser cette enquête, nous avons eu recours à différentes catégories de discours et « types » de discours émanant des différentes techniques utilisées (suivi longitudinal, entretiens, observations participantes). L'intérêt d'une telle réalisation repose sur les vertus explicatives qu'apporte la comparaison de ces diverses sources. Avant de présenter les résultats issus de l'exploitation des divers matériaux, nous allons exposer le déroulement de l'enquête et caractériser de manière plus précise la population des cinquante-cinq enseignants interrogés.

3.2.4. Le déroulement de l'enquête

Notre enquête s'est déroulée en deux phases essentielles. La première se fonde sur une enquête longitudinale. Elle repose sur le suivi de cinq enseignants depuis leur année de PLC2 jusqu'à leur troisième année de titularisation. Ce suivi permet d'observer au plus près la socialisation professionnelle d'un échantillon restreint d'enseignants d'EPS. La réalisation d'un entretien a été effectuée à l'issue de chaque année scolaire. Lors de leur troisième année de titularisation, nous les avons observés et suivis individuellement pendant une semaine au sein de leur établissement. Cet ensemble de matériaux nous a permis d'observer et d'analyser les évolutions de ces enseignants, au cours de leurs trois premières années d'exercice, en fonction de leur ancienneté et de leurs expériences dans le métier. Ce suivi constitue une source d'informations, il était en quelque sorte un « guide » nous permettant d'affiner nos sensibilités. Il nous a permis également d'expérimenter les différentes techniques d'enquête. La deuxième phase, quant à elle, visait à interroger l'hétérogénéité des enseignants, selon les critères retenus, en élargissant quantitativement la population d'enquête. Cette enquête transversale a permis de faire émerger de nouveaux éléments tout en infirmant ou confirmant ceux constatés préalablement grâce au suivi. Nous nous sommes ainsi entretenue avec cinquante enseignants aux caractéristiques variées : niveau d'ancienneté, statut (poste fixe, TZR), contexte d'enseignement (collège classé, non classé) et académie d'origine (originaire ou non de l'académie d'affectation). De manière plus précise, nous avons rencontré l'ensemble des enseignants de l'académie de Lille favorables à l'enquête (neuf néo-titulaires et vingt enseignants

en troisième année de titularisation). Au vu du nombre des retours positifs de la part des enseignants de l'académie de Versailles, nous avons limité le nombre de personnes interrogées en nous basant sur les critères retenus (statut, type et contexte d'établissement, éloignement de l'académie d'origine) pour des raisons de faisabilité. Nous nous sommes donc entretenue avec dix néo-titulaires et onze enseignants en troisième année de titularisation de l'académie de Versailles. Nous avons également observé et suivi durant une semaine, au sein de leur établissement, cinq enseignants de l'académie de Lille rencontrés lors de la réalisation des entretiens. Cette enquête transversale s'est déroulée durant six mois au cours desquels nous avons sillonné les routes de ces académies (l'équivalent de six allers et retours Lille-Marseille). Au total près de 80 heures d'entretiens ont été réalisées et enregistrées (à raison d'une durée moyenne de 1h 30 par entretien), pour interroger les processus de socialisation professionnelle.

3.2.5. Caractéristiques générales de la population interrogée

Notre population d'enquête étant répartie en deux groupes, pour en faciliter la lisibilité, nous allons tout d'abord exposer les caractéristiques de l'échantillon du suivi longitudinal puis celles des enseignants de l'enquête transversale.

L'échantillon constituant le suivi longitudinal est composé de cinq enseignants suivis depuis leur année de PLC2 jusqu'à leur troisième année de titularisation. Nous nous sommes entretenue à l'issue de chaque année avec chacun d'entre eux. Nous les avons également suivis durant une semaine, lors de leur troisième année de titularisation, au sein de leur établissement. Cet échantillon regroupe : Simon, enseignant affecté depuis sa titularisation dans un collège non classé ; Clément, enseignant affecté depuis sa titularisation dans un collège rural ; Emeline, enseignante titularisée depuis 2007 à plein temps sur un collège rural (les deux années précédentes, elle effectuait un tiers de ses heures dans ce collège et les deux tiers dans un autre collège). Audrey, quant à elle, est TZR depuis sa titularisation, lorsque nous l'avons observée, elle effectuait un remplacement dans son établissement de rattachement. Enfin, Damien, TZR depuis sa titularisation, il

a demandé un mi-temps pour formation. Ils sont tous issus de l'académie de Lille et âgés, à l'issue de leur troisième année de titularisation, de 25 à 27 ans.

L'enquête transversale, quant à elle, regroupait cinquante enseignants d'EPS néo-titulaires et en troisième année de titularisation des académies de Lille et Versailles. Parmi les enseignants de l'enquête transversale, cinq enseignants affectés dans l'académie de Lille ont été observés : Pierre, enseignant en troisième année de titularisation, TZR affecté à l'année sur deux collèges ; Philippe, enseignant en troisième année de titularisation, TZR effectuant un remplacement dans son établissement de rattachement ; Luc, enseignant en troisième année affecté dans un collège classé ZEP ; Gaëlle, enseignante néo-titulaire TZR affectée à l'année sur deux collèges classés (un en ZEP, l'autre en réseau Ambition Réussite) ; Ingrid, enseignante néo-titulaire TZR affectée à l'année dans un collège non classé.

De manière plus générale, les tableaux suivants permettent d'apprécier les caractéristiques et la répartition des cinquante enseignants interrogés selon les critères discriminants retenus.

1. La répartition des enseignants selon leur statut, leur niveau d'ancienneté et académie d'affectation

		Titulaire en zone de remplacement	Titulaire d'un poste fixe
Néo-titulaire Lille	Femme	3*	-
	Homme	3*	3
Troisième année de titularisation Lille	Femme	9	3
	Homme	5	3
Néo-titulaire Versailles	Femme	2	3
	Homme	2	3
Troisième année de titularisation Versailles	Femme	1	4**
	Homme	2	4
TOTAL		27	23
POURCENTAGE		54 %	46 %

*L'ensemble des titulaires en zone de remplacement étaient en remplacement à l'année.

**Une des personnes interrogées était à l'origine titulaire en zone de remplacement et a obtenu, par la suite, sa mutation sur un poste fixe.

2. Répartition des enseignants affectés en poste fixe selon leur type d'établissement, leur niveau d'ancienneté et académie d'affectation

		Etablissement classé	Etablissement non classé
Néo-titulaire Lille	Femme	-	-
	Homme	1	2
Troisième année de titularisation Lille	Femme	-	3
	Homme	2	1
Néo-titulaire Versailles	Femme	1	2
	Homme	1	2
Troisième année de titularisation Versailles	Femme	2	2
	Homme	2	2
TOTAL		9	14
POURCENTAGE		39 %	61 %

3. Répartition des enseignants en fonction de leur niveau d'ancienneté et de leur appartenance ou non à l'académie d'affectation

		Originaire de l'académie	Non originaire de l'académie
Néo-titulaire Lille	Femme	3	-
	Homme	5	1
Troisième année de titularisation Lille	Femme	5	7
	Homme	3	5
Néo-titulaire Versailles	Femme	2	3
	Homme	2	3
Troisième année de titularisation Versailles	Femme	2	3
	Homme	3	3
TOTAL		25	25
POURCENTAGE		50 %	50 %

La répartition des académies d'origine des enseignants interrogés étant : Lille (34 %) ; Versailles (18%) ; Aix-Marseille (6%) ; Lyon (8%) ; Rennes (6%) ; Bordeaux, Clermont-Ferrand, Besançon, Nantes, Toulouse (4%) ; Limoges, Montpellier, Orléans-Tours, Poitou-Charentes (2%).

4. Tableau récapitulatif : répartition des enseignants interrogés selon leur statut, leur type d'établissement et appartenance ou non à l'académie d'affectation

Situation des enseignants	
Titulaires sur zone de remplacement, originaires de l'académie d'affectation	28 %
Titulaires sur zone de remplacement, non originaires de l'académie d'affectation	26 %
Titulaires en poste fixe dans un établissement non classé, originaires de l'académie d'affectation	14 %
Titulaires en poste fixe dans un établissement classé, originaires de l'académie d'affectation	8 %
Titulaires en poste fixe dans un établissement non classé, non originaires de l'académie d'affectation	14 %
Titulaires en poste fixe dans un établissement classé, non originaires de l'académie d'affectation	10 %

Parmi les enseignants interrogés 64 % ont eu une expérience en tant qu'animateurs dans des colonies ou centres aérés sportifs ou non, 32 % ont eu une expérience ou sont toujours entraîneurs, 10 % ont été surveillants et 8 % ont bénéficié de contrat de vacataire dans l'attente d'obtenir le concours. Seulement 2 % des interrogés n'ont jamais eu d'expérience d'animation ou autres. 20 % ont des parents enseignants, 4% ont au moins un des parents qui était professeur d'EPS et 10 % ont des parents éducateurs sportifs. En ce qui concerne la moyenne d'âge, pour les néo-titulaires, elle est de 25 ans, pour les enseignants en troisième année de titularisation, de 29 ans.

Ainsi, comment ces enseignants s'approprient le métier, la formation, les exigences institutionnelles et comment les retraduisent-ils une fois sur le terrain en fonction des contextes auxquels ils sont confrontés ? C'est ce que nous avons cherché à renseigner en mobilisant différentes techniques et catégories de discours (suivi longitudinal, transversal, observations participantes). En nous inscrivant dans une démarche comparative des discours (ceux fournis par les néo-titulaires en poste fixe, ceux fournis par les titularisés sur zone de remplacement, ceux fournis par les enseignants en troisième année de titularisation affectés sur un poste fixe et enfin ceux fournis par les titularisés sur zone de remplacement) et des « types » de discours (entretiens, observations, suivi longitudinal) nous avons essayé d'amener des vertus explicatives quant aux processus de conversion effectifs en début de carrière. C'est à l'exposition de ces divers éléments que se consacre la partie suivante.

LE TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT ET L'ENSEIGNANT AU TRAVAIL

L'entrée « effective » dans le métier constitue une étape clé dans les processus d'appropriation du travail de l'enseignant. Même s'ils sont plus ou moins préparés pour la classe, ils apprennent progressivement à « conquérir » leur rôle, à acquérir des routines de travail et à se socialiser à différents espaces : la classe, l'établissement et l'environnement local. Si la formation initiale a contribué à les former à ces différents rôles, qu'en est-il une fois la titularisation acquise ? Comment intègrent-ils le métier dans la quotidienneté des interactions professionnelles ? Quelles relations entretiennent-ils avec la formation une fois en poste ? Finalement, qu'est-ce qu'être enseignant d'EPS en début de carrière ? Pour répondre à cet ensemble de questions et renseigner leur socialisation au travail de l'enseignant, nous avons mobilisé différentes catégories de discours issues à la fois des diverses expériences de ces enseignants et des diverses techniques d'enquête employées. Ainsi, nous avons été amenée parfois à retenir un seul extrait d'entretien ou d'observation (celui-ci se voulant suffisamment représentatif). Quelquefois, en raison des spécificités liées à certaines catégories de discours (néo-titulaires ou enseignants en troisième année de titularisation, par exemple) ou dans un souci « d'exhaustivité » (un même fait pouvant se décliner de différentes manières ou se retrouver dans plusieurs « briques » de discours), nous avons dû recourir à plusieurs extraits d'entretiens ou d'observations. Dans certains cas, pour illustrer ces réalités et interactions quotidiennes, nous avons plutôt privilégié les extraits d'observations que ceux d'entretiens. Et, inversement. De la même manière, la longueur des extraits peut varier en raison d'un discours parfois plus diffus. Ainsi, à travers la mobilisation des différentes catégories de discours, nous avons cherché à illustrer les processus de conversion à l'œuvre à l'entrée dans le métier en explicitant les difficultés plus ou moins ressenties et éprouvées et leur régularisation progressive, produit de leur socialisation au travail de l'enseignant.

1. L'entrée dans le métier : distorsions entre le rôle prescrit et les réalités du travail de l'enseignant

Si le simple passage dans les instituts de formation professionnelle ne participe pas pleinement, de manière simple, univoque et automatique à les construire et surtout à intérioriser les transformations effectuées, ils sont bel et bien des instituts qui produisent un type particulier de personnes. Les instituts de formation (le cursus des universités des Sciences et Techniques des Activités Physique et Sportive dont la formation se veut pré-professionnelle et les IUFM) leur transmettent les normes, les valeurs, les manières de faire et d'agir (connaissances et techniques) spécifiques au groupe professionnel tout comme les manières de concevoir et de définir le métier de professeur d'EPS. Durant ces années de formation, ils acquièrent et intériorisent de manière progressive, consciente et/ou inconsciente des savoirs et connaissances théoriques, didactiques et pédagogiques relatifs aux activités physiques et au fonctionnement physiologique, biomécanique, psychologique et social des élèves. Un bagage de savoirs et connaissances qui se module lors de la deuxième année IUFM où ils apprennent à intégrer et à mobiliser de manière plus pertinente tous ces outils. Une concrétisation de ces aspects théoriques, où ils intègrent une manière de fonctionner conforme aux attentes institutionnelles transmises par le discours des formateurs, les programmes et les textes officiels (notamment la mission de l'enseignant). Pour autant à l'entrée dans le métier, ces enseignants ressentent des distorsions entre le rôle prescrit et intériorisé (au sein des instituts de formation) et les réalités des contextes d'enseignement. Ils formulent alors à l'égard de la formation des critiques assez vives. Ils mobilisent certains aspects de la formation pour mettre en évidence ses limites. Un discours directement lié aux difficultés auxquelles ils sont confrontés lors de la prise de poste.

1.1. La formation institutionnelle : l'objet des critiques

1.1.1. Une formation discutée, critiquée

Le discours commun à l'égard de la formation, notamment celle dispensée au sein des IUFM, se veut très critique. Il repose essentiellement sur ses aspects très théoriques et ses écarts vis-à-vis des réalités du terrain. Des critiques qui s'élaborent à partir de représentations. Après l'obtention du concours, ils se forgent, par les échos d'anciens PLC2, des représentations sur le déroulement de cette année de formation. Notamment celle d'une année souvent synonyme de « vacances » dans la mesure où ils n'effectuent qu'un demi-service. Des représentations qui sont souvent en décalage avec ce qu'ils vivent au début d'année. Lorsque nous étudions plus attentivement les discours, nous nous apercevons que ce n'est pas l'ensemble de la formation professionnelle qui est remise en question. Ce ne sont que certains aspects de celle-ci qui sont au cœur même des critiques. Ce sont les aspects trop théoriques de la formation qui sont plus particulièrement remis en cause. C'est-à-dire ceux qui s'éloignent le plus des réalités du terrain, essentiellement la formation générale, jugée inutile. Elle permet uniquement de côtoyer les enseignants des autres disciplines d'enseignement. Selon eux, elle ne participe pas à favoriser, dans sa mise en place, les projets et échanges transdisciplinaires. Même si les discours peuvent varier selon les enseignants, il semblerait exister un sentiment commun.

Louis, néo-titulaire : «...forme de tutelle infantilisante qu'est l'IUFM...où on nous demande de faire des trucs qui ne servent à rien mais qu'on doit faire pour être de « vrais professeurs »...le mémoire, les journées à parler autour d'une table sur un sujet qui ne nous intéresse pas, qui ne nous concerne pas...à faire des formations sur des activités que l'on connaît par cœur...à faire des choses...c'est vraiment le souvenir que j'en ai...c'est très superficiel, on va au fond de rien et à force on ne fait rien...je me souviens pas d'être sorti une fois en me disant : ouais, ça je vais pouvoir m'en servir... ».

En réalité, ce qui est attendu et le plus apprécié, ce sont les aspects concrets de la formation, ceux contribuant directement à une évolution dans leur pratique professionnelle, ceux liés à la réalité du terrain. Il s'agit plus particulièrement des stages. La formation disciplinaire, quant à elle, suscite un intérêt relatif et différent selon les enseignants. En effet, ils n'ont pas eu l'occasion d'avoir les mêmes échanges sur leurs « modes de pratiques » avec les formateurs et les autres collègues PLC2. Nous notons, en quelque sorte une « barrière » physique, matérialisée par les centres de formation, qui engendre et marque une rupture avec ce qu'ils vivent dans les établissements. Les plus critiques vis-à-vis de l'aspect formel de la formation sont les enseignants qui ont déjà eu une expérience préalable dans l'enseignement notamment par l'intermédiaire des contrats de contractuel. Ils s'avèrent plus critiques dans la mesure où ils ont déjà quelque peu éprouvé sur le terrain certains aspects de la formation. Malgré les critiques, ils admettent tout de même avoir, au sein des IUFM, affiné une certaine méthodologie de travail même si la formation par ces apports théoriques et formels s'éloigne, pour eux, parfois des réalités de terrain. Elle ne permet pas une immersion totale dans le contexte d'enseignement et en limite donc les effets.

En ce qui concerne le mémoire professionnel, ils se veulent perplexes. Pour certains, ils ne constituent qu'un élément certificatif, formel et inutile, demandant une quantité de travail supplémentaire. Pour d'autres, il représente véritablement un moyen de se questionner sur des problèmes rencontrés au cours de leur pratique professionnelle quotidienne au sein de la classe. Il devient alors un véritable outil de réflexion et de résolution de problèmes.

Ce qui participe également à alimenter les critiques à l'encontre de la formation réside dans son aspect certificatif. Aspirant à valider leur année, ils essaient tous de répondre aux attentes et exigences institutionnelles.

Martial, néo-titulaire : «... IUFM, j'ai eu l'impression qu'on nous mettait beaucoup de pressions en disant pour pas être un mauvais prof faut travailler, travailler...en PLC2, j'ai travaillé pas mal...cette année je m'étais dit je vais pouvoir souffler un petit peu et en fait je suis arrivé avec un nouveau public... ».

Ils vivent alors avec le poids et la pression de réaliser de manière optimale le travail. Pensant que l'obtention du concours s'avérait être la chose la plus délicate, ils s'aperçoivent qu'ils ne peuvent pas relâcher leurs efforts. Ils leur restent encore à valider leurs compétences à l'épreuve du terrain. Ce poids de la certification amène donc un ressenti particulier envers la formation, dans la mesure où elle se veut contraignante. En effet, ils sont évalués sur des éléments qui leur paraissent futiles mais nécessaires à leur titularisation. Un ensemble de données et de contraintes, qui les « distrait » et les empêche de se consacrer entièrement à leurs pratiques professionnelles au sein de la classe.

Les sentiments ressentis à l'encontre de la formation IUFM sont renforcés par leur formation universitaire STAPS qui se veut pré-professionnelle. Elle est souvent appréciée dans la mesure où ils s'estiment mieux formés que les enseignants des autres disciplines d'enseignement. Pour les côtoyer durant les journées de formation, ils se sentent moins démunis qu'eux face aux contextes réels de la classe, de la vie dans l'établissement. Les différentes connaissances qu'ils ont pu acquérir durant leur formation, les connaissances théoriques physiologiques, biomécaniques, psychologiques, sociologiques, pédagogiques et didactiques sur les différentes activités et les élèves les aident dans leurs pratiques. Même si ces connaissances contribuent à leur fournir une base de travail, elles sont souvent théoriques et ils éprouvent des difficultés à les mettre en place directement sur le terrain. Ce qu'ils regrettent le plus c'est l'absence d'apports plus concrets, liés notamment à la gestion de la classe et à l'organisation matérielle. Eléments basiques mais essentiels au bon fonctionnement des cours dispensés. Etant professeur référent, ils ne peuvent plus, comme cela pouvait être le cas en stage, se consacrer uniquement à une réflexion sur les contenus d'enseignement à

transmettre. Ils sont obligés d'apprendre à utiliser les outils transmis et fournis lors de la formation. Les éléments précédemment présentés sont spécifiques aux discours recueillis auprès des néo-titulaires. En réalité, avec l'ancienneté, les enseignants mobilisent moins spontanément ce type de discours.

1.1.2. Un rapport à la formation évolutif

Le discours à l'égard de la formation tend à se tempérer avec l'ancienneté, ce qui les amène à relativiser les choses. En effet, malgré leurs différences statutaire et d'affectation, ils semblent avoir apprécié cette année.

Jean, en troisième année de titularisation : «... je te le dis franchement l'année PLC2 je l'ai super bien vécue... ».

En effet, ils s'aperçoivent malgré les contraintes générées par la pression institutionnelle suscitée par la validation, que cette année était plaisante en raison d'une charge horaire réduite. Ce qui permettait un certain confort dans la préparation des cours. Ils reprennent et dispensent ainsi les mêmes discours que ceux auxquels ils avaient pu être confrontés.

Arnaud, en troisième année de titularisation : «...c'était super...j'avais un bon maître de stage...les élèves n'étaient pas du tout difficiles même si les classes étaient chargées et que c'était dur à gérer...mon maître de stage était sympa...il était au courant des textes, il m'a vraiment aidé... ».

Ils ont également apprécié cette année car elle offrait la possibilité d'échanger directement sur leurs pratiques avec les formateurs, leurs maîtres de stage, voire sur des situations pédagogiques avec d'autres PLC2. Un discours que l'on retrouve chez certains néo-titulaires qui ressentent lors de leur prise de poste les

effets de l'absence de cette « tutelle »¹⁷⁵. Ce qui participe à tempérer les discours, ce sont les apports et éléments de connaissance qu'ils ont pu retirer durant ces années de formation. Même s'ils ne les ont pas toujours perçus de manière immédiate en raison des difficultés ressenties dans les débuts par « l'urgence » du terrain. Ils ont ainsi le sentiment d'être démunis, de ne disposer que d'éléments trop théoriques ne leur permettant pas d'agir concrètement. Ces liens entre théorie et pratique se veulent progressifs et prennent sens au regard de l'ancienneté sur le terrain. Ils perçoivent mieux l'intérêt de certains éléments fournis par la formation qu'ils appliquaient avec difficulté auparavant sans en maîtriser tous les rouages. Avec l'expérience, ils arrivent à mieux sélectionner ce qui paraît déterminant et discriminant pour l'exercice du métier. Ils perçoivent également mieux l'intérêt de l'utilisation du projet d'établissement, du projet EPS pour la construction de leur enseignement. Ils discernent mieux l'utilité de certaines connaissances pour élaborer leur choix de contenus d'enseignement, leur mise en place pédagogique (pour faire des grilles d'observation, relever les caractéristiques des élèves pour construire leurs cycles et leurs objectifs). En réalité, les aspects méthodologiques et théoriques prennent progressivement sens au regard des pratiques quotidiennes. Même s'ils saisissent mieux l'intérêt des mises en œuvre pédagogiques et didactiques (grille de comportements caractéristiques des élèves, isoler des problèmes spécifiques et typiques dans une activité pour y remédier), ils regrettent pour autant le fait de ne pas avoir reçu durant leur formation des solutions types, des « recettes toutes faites ». Ils apprennent en réalité à les construire eux-mêmes. Si, au départ ils sont friands de ces types de solutions, ils admettent avec l'ancienneté que cela s'avère difficile en raison des divers facteurs qui entrent en jeu. Néanmoins, pour eux, parfois certaines pistes d'exploration auraient pu être amenées.

¹⁷⁵Nous retrouvons ici des particularités liées aux académies d'affectation. L'académie de Versailles a mis en place un suivi, par un professeur référent, des néo-titulaires dans le but de favoriser l'insertion dans le métier et de fournir une forme de soutien aussi bien pédagogique que psychologique. Une mesure mise en place au vu du nombre important d'enseignants provenant d'académies extérieures à Versailles.

Ainsi, même s'ils se veulent critiques à l'encontre de certains aspects de la formation, ils ont intégré, même les plus sceptiques, un mode de fonctionnement spécifique, une méthodologie de travail propres à la « formation moderne » des professeurs du secondaire. Bien évidemment, même s'ils ne vont pas forcément de manière formelle remobiliser l'ensemble des éléments acquis durant leur formation, ils auront intériorisé une définition, un mode de fonctionnement spécifiques au rôle de professeur.

1.2. L'intégration du rôle institutionnel

1.2.1. L'intériorisation du rôle de professeur

Les instituts de formation participent bel et bien à produire un type de professeur. Auprès des différents formateurs (par le discours dispensé) et maîtres de stage, ces enseignants débutants intériorisent progressivement leur rôle. Ces « formateurs » transmettent une définition de ce qu'est et doit être le métier et le rôle de professeur dans le système éducatif actuel. Cette intériorisation des normes institutionnelles relatives au « rôle du professeur » se retrouve dans les discours, malgré les diversités individuelles, par la présence d'une définition et d'une conception communes de ce rôle. Elle se traduit notamment par les formulations suivantes : un « bon professeur », un « bon cours ».

Florine, en troisième année de titularisation : «... *un bon prof, c'est un prof qui a une super discipline, quand il parle tous ses élèves l'écoutent, il explique bien donc il gagne beaucoup de temps, les élèves comprennent assez vite...qui reste calme et qui a des objectifs clairs...* ».

Nicolas, en troisième année de titularisation : «... *faire cours, faire progresser les élèves sur une activité...qu'ils aient une connaissance du vocabulaire relatif à une activité, qu'ils progressent techniquement dans une activité...finalement qu'ils aient le sourire aussi parce que mine de rien les élèves qui ne réussissent pas ou qui sont mal dans leur peau ben...ils n'ont pas le sourire et nous on n'a pas l'impression d'avoir rempli notre mission...* ».

Emeline, en troisième année de titularisation : *«... deux façons pour faire le métier soit ton cours est tout prêt et tu rentres chez toi quand ça sonne...soit tu t'investis, t'apprends à connaître les collègues, les élèves, t'as une relation qui est humaine quoi...je ne vois pas comment tu peux être enseignant si derrière il n'y a pas d'investissement... ».*

Des formulations reflétant les exigences et les normes attendues au niveau institutionnel. Ainsi, ils se forgent une représentation du rôle et de l'action du professeur. Ces représentations reposent sur divers éléments. Elles s'appuient sur des objectifs et finalités visés à long terme comme sur ce qu'ils ont pu observer au cours de leur expérience en tant qu'étudiant (les discours dispensés par les formateurs, les programmes, les textes officiels et les exemples apportés par les maîtres de stages côtoyés) et celle en tant qu'élève (le souvenir d'un professeur d'EPS en particulier). Ils ont ainsi une « image du bon professeur », qui fait apprendre ses élèves, n'a pas de problème de gestion de classe, travaille en équipe, propose des projets et s'investit dans l'établissement. Une image modelée par les attentes institutionnelles mais également idéalisée avec le temps et la vision adolescente. Une fois confrontés à la réalité du terrain, ils ressentent le décalage entre cette vision « idéalisée » et le quotidien auquel ils doivent faire face.

Romain, néo-titulaire TZR directement affecté pour six mois dans un collège classé : *«... des cours, tu sors de là épuisé, les gamins sont demandeurs, ils te sollicitent en permanence, les élèves qui ne font pas ce que tu demandes, tu les reprends sans arrêt...au début on s'y attend pas, on pense qu'il suffit d'expliquer l'exo, aider les uns, les autres des fois y a une masse d'infos qui arrivent et nous ne sommes pas prêts forcément à tout...traiter les choses qui arrivent et qui ne sont pas prévues... ».*

Martial, néo-titulaire dans un collège non classé : *«... c'est pas évident à dire...confort de vie, la tranquillité...pas de copies à corriger, pas un temps de travail...je ne pensais pas que ça allait être comme ça...je pensais que ça allait*

être plus tranquille mais finalement on a pas mal de travail sur tous les côtés, tout ce qui est administratif, ensuite faut s'engager dans l'établissement si on veut être bien noté, progresser...là-dessus y a un petit décalage par rapport à ce que je voyais au niveau de mes profs d'EPS quand j'étais collégien ou lycéen... ».

Jonathan, en troisième année de titularisation dans un collège classé APV « ZEP, PEP IV, sensible, violence » : «... j'ai fait ma PLC2 dans le XVème avec une population réceptive, j'avais des cours bien construits, on avait le temps de préparer les cours...on était encore conditionné à faire des bons cours...quand on arrive en néo-titulaire, on a plus le temps de bien préparer les cours parce qu'on est pris dans le quotidien...la désillusion c'est pas par rapport à la préparation des cours mais même des cours bien préparés ça ne marche jamais, ce que tu prévois ça ne marche jamais y a tellement...entre les bagarres entre les uns et les autres...les élèves qui veulent pas se mettre dans la même équipe parce que...enfin bon...donc les cours préparés ne marchent pas donc au fur et à mesure on les prépare de moins en moins...et c'est plus de l'adaptation, du filing qui fait que...ça tourne plus ou moins...mais du coup... ».

Un sentiment de doute et de frustration les gagne dans les débuts. Dans la mesure où ils vont, plus ou moins, éprouver des difficultés à fonctionner et mettre en pratique ce pour quoi ils ont été formés, s'éloignant quelque peu de ces représentations. Un sentiment accentué par la volonté d'être consciencieux dans le travail et le rapport particulier qu'ils entretiennent avec l'institution. Un professionnalisme absolu qu'ils n'arrivent pas toujours à tenir au vu des exigences demandées. Ils ressentent ainsi les écarts entre cette image de professeur « idéalisé » et la réalité de leur pratique où ils évoluent à tâtonnement et connaissent des difficultés pour répondre aux exigences demandées. Ils éprouvent des difficultés à appliquer ce qui est attendu sur la gestion des élèves et la mise en place de contenus pertinents. Des difficultés et un décalage accentués en fonction des contextes d'enseignement. Ainsi, en même temps, qu'ils ont intégré ce à quoi ils devaient tendre, ils ont également intériorisé ce qu'il fallait éviter.

Julien, néo-titulaire en poste fixe : *«... avoir conscience que si le gamin a des difficultés c'est qu'il a des raisons extérieures à lui-même issues non pas de l'inné mais de l'acquis...y a beaucoup d'enseignants c'est malheureux, mais beaucoup d'enseignants sont sur une conception de l'élève con et chiant...c'est inné, c'est de famille, sa famille c'est tous des cons... ».*

Romuald, en troisième année de titularisation TZR : *«... y a des collègues, ils sont aigris, ils supportent plus les élèves alors que ce sont de bons élèves... ».*

A contrario de la conception du « bon professeur » nous retrouvons celle du « mauvais professeur ». Un professeur qui s'en prend toujours aux élèves, qui est aigri, qui ne se remet pas en question, ne s'investit pas et ne croit plus au métier. Elle est plus prégnante chez les enseignants TZR et chez les néo-titulaires. Une conception du « mauvais professeur » fondée sur les représentations et les définitions élaborées à partir de leur expérience et de la définition qu'ils ont assimilée du « bon professeur ». L'ancienneté et les contextes d'exercice tendent à modifier leurs représentations.

Florine, en troisième année de titularisation dans un collège rural : *«... PLC2...quand on y est, on se dit je vais pas l'avoir, j'suis pas un bon prof, la peur d'être jugée aussi...par les élèves, les profs, les parents...on a peur d'être jugée en première année...on aimerait bien que les élèves disent : ah ! c'est un bon prof...tout de suite on aimerait être un bon prof...en fait un bon prof ça s'apprend...au début, je pense que personne soit un bon prof... ».*

Sébastien, en troisième année de titularisation, dans un collège classé APV « ZEP » : *«... au début quand on sort de l'IUFM on se dit, le bon prof c'est celui qui arrive à faire le programme en temps et puis qui amène tous les gamins aux compétences attendues par les programmes...et pis en fait, je ne pense plus comme ça aujourd'hui...l'importance c'est de faire en sorte qu'ils progressent, si possible qu'ils atteignent une compétence fixée dans les programmes mais ça ne sera pas*

possible pour tout le monde...c'est rare que tous les élèves dans une même classe aient le même vécu antérieur en terme de pratique sportive... ».

Bien sûr, cette conception et cette volonté de se rapprocher du « bon professeur » évoluent avec les années. Ils apprennent à relativiser et prennent conscience que cette conception se veut « idéale » et qu'elle ne peut pas s'exprimer pleinement dès les débuts. Cette notion se retrouve plus particulièrement chez les enseignants en troisième année de titularisation par rapport à la prise de recul qu'ils ont sur le métier. Ils ont réussi avec le temps à stabiliser certains éléments du métier. Ils sont alors moins dans la crainte de ne pas répondre pleinement aux attentes pour lesquelles ils ont été formés.

Sébastien, en troisième année de titularisation dans un collège classé APV « ZEP » : «... là, nous avec cette classe là on a trouvé comme solution 45 minutes d'acroport et 45 minutes de foot en fin de séance à condition que l'acro ça se soit bien passé...depuis j'ai la paix en acro c'est con, c'est bête à dire...dans les programmes c'est pas marqué 1h d'acro, 1h de foot...y a marqué 2h d'acro...ben avec eux, ils avancent plus vite que si je faisais 2h d'acro...là je pourrais me dire je suis un mauvais prof parce que je ne fais pas les programmes, je ne fais pas les programmes j'exagère...je vais dans le sens des programmes, je ne fonctionne pas comme on m'a appris à faire, à l'IUFM, en STAPS ou comme on pourrait le faire avec une classe normale... ».

Avec l'ancienneté, ils modulent leur pratique en fonction du public. Ils s'adaptent et s'accommodent à celui-ci tout en se conformant, dans la mesure du possible, aux attentes institutionnelles. Une adaptation en lien avec les conditions d'exercice. Ils modulent ainsi leurs rapports avec ces conceptions du « bon professeur », « bon cours » et « mauvais professeur ».

Ces conceptions montrent qu'ils ont intégré une définition de ce que devait être le rôle du professeur. Ils ont donc intériorisé les exigences institutionnelles. Des exigences qui tendent à amener une certaine pression dans la mesure où ils

veulent s'y conformer au plus vite. Ils entretiennent alors un rapport important avec les normes prescrites par l'institution. Avec l'ancienneté, cette représentation du « bon professeur » évolue. Ils se rendent compte progressivement qu'il s'agit d'une « image idéale ». Un idéal qui ne s'atteint pas dès les débuts ni même ultérieurement. Même si de manière générale un « bon professeur » reste celui qui tient sa classe et fait apprendre ses élèves, cette définition se module et se décline de manière différente en fonction des contextes d'enseignement. S'ils intègrent une définition générale relative au rôle du professeur, ils vont avant tout intérioriser celle relative à leur spécificité disciplinaire.

1.2.2. L'intériorisation du rôle de professeur d'EPS

Durant leur formation, les enseignants intériorisent les normes et règles spécifiques à leur groupe professionnel. Ainsi, ils assimilent une définition du rôle du professeur d'EPS. Cette intériorisation du rôle, des représentations qui lui sont liées, ne se limite pas au seul contexte de la classe. Il s'élargit aux rôles à tenir au sein de l'équipe pédagogique et de l'établissement. Ils ont intégré le fait de travailler en équipe, d'élaborer un projet EPS et d'entretenir un rapport spécifique au corps. Des spécificités inculquées et encouragées durant leur formation faite, en grande partie, par leurs pairs. Ces éléments sont d'ailleurs constitutifs de l'identité et du travail du professeur d'EPS.

Sébastien, en troisième année de titularisation : *«...on a eu une formation beaucoup orientée sur le travail en collectif que ça soit...pas que dans l'équipe EPS, avec la vie scolaire, surveillants, autre équipe éducative, équipe administrative, on est souvent impliqué dans les différentes commissions, réunions, il faut toujours un prof d'EPS qui soit représentatif de l'équipe EPS donc on est toujours au courant de tout et pis on participe beaucoup, on donne beaucoup de notre temps, c'est pas toujours...c'est des fois fatigant aussi mais bon c'est par là qu'il faut passer... ».*

Cela constitue une norme, une spécificité de ce groupe professionnel. Une originalité qui participe à son identité et à légitimer la place que cette discipline d'enseignement occupe au sein de l'École.

Martial, néo-titulaire : «... ils n'ont pas de projet EPS dans l'établissement, j'en ai parlé au coordinateur...ils travaillent tous quasiment de la même façon, ils travaillent ensemble depuis des années, moi, j'arrive, je suis perdu, je travaille pas comme eux, je travaille l'après-midi...celui qui est là, il est sympa mais il est vite débordé aussi...je ne vois pas trop comment ils bossent eux, c'est vrai parfois j'ai l'impression d'être seul, j'aimerais bien qu'il y ait un projet EPS et qu'on réfléchisse de manière précise...pour montrer au chef d'établissement que voilà les profs d'EPS ne se réunissent pas, pour l'instant les conseils d'enseignement c'est le lundi soir pour le cross UNSS, qui fait les licences?...y a pas de réflexion pédagogique, sur ce qu'on propose aux gamins sur certaines activités...le projet éducatif EPS, voilà, la population est comme ça qu'est-ce qu'on peut faire pour changer...faire quelque chose, réfléchir...qui rentre dans les textes, qui montre que les profs d'EPS ont réfléchi sur ce qu'ils font sur le terrain... ».

Pour autant, elle n'est pas toujours présente. Quand tel est le cas, elle choque d'autant plus les néo-titulaires. Ainsi, en même temps qu'ils ont intégré une définition du rôle du professeur d'EPS, ils ont également assimilé le discours corporatiste propre à ce groupe professionnel.

Sophie, en troisième année de titularisation TZR : «...je veux défendre la discipline pour qu'elle garde sa place dans le système scolaire...les profs d'EPS aujourd'hui doivent se battre pour garder leur place à l'école... ».

Un discours véhiculé durant la formation et qui s'apparente au discours corporatiste relayé notamment par le syndicat. Un combat de cette discipline vers une légitimité qui relève pour certains auteurs¹⁷⁶ plus du mythe que de la réalité.

¹⁷⁶LIOTARD Philippe. « Histoire et mémoire collective : réflexions autour de la première épreuve écrite des concours de recrutement à l'enseignement de l'Éducation Physique ». Déjà cité.

Ce discours se retrouve plus particulièrement chez les TZR. Pour autant, même si la plupart des enseignants ne se sont syndiqués que les deux premières années (en raison de l'aide qui leur est apportée au niveau des mutations), leur discours laisse transparaître ce corporatisme relatif à la légitimité de la discipline EPS. Il se retrouve plus particulièrement chez tous les enseignants, au vu des récents débats, sur la question du maintien de l'association sportive. Cette intégration du rôle ne se limite pas au simple contexte de l'équipe. Elle s'étend à celui à tenir au sein des différentes instances de l'établissement et ce, quels que soient les contextes d'exercice.

Alexis, en troisième année de titularisation dans un collège non classé :
« ... l'année dernière je suis rentré au CA (conseil d'administration), ça m'a permis de m'intégrer un peu plus dans l'équipe pédagogique au sein de l'établissement...c'est toujours pareil il nous demande au niveau de la corporation qu'on soit représenté dans les instances de l'établissement... ».

Baptiste, en troisième année de titularisation dans un collège classé ZEP :
«... on est vachement impliqué dans la vie du collège...le collègue est élu au CA, moi je fais partie du conseil de discipline...on fait en sorte de ne pas se marginaliser et de pas passer pour des branleurs parce que c'est une image qui est un peu vieillotte mais qui malheureusement existe toujours... ».

Martial, néo-titulaire dans un collège non classé : *« (...) on se rend compte du décalage avec les autres PLCI qui débarquent complètement, ils ne savent pas ce qu'est un élève...(...) on a l'impression d'être mieux armé que les autres, autant on est mieux armé autant on est dévalorisé...au conseil de classe on ne nous écoute pas mais on n'a pas le même poids quand même...et du coup, je pense que c'est dans ce souci de valorisation que les professeurs d'EPS s'investissent dans l'établissement, dans les projets, pour plein de choses... ».*

Un investissement intimement lié à l'objectif corporatiste de quête de légitimité poursuivi par ce groupe professionnel. Il se retrouve quel que soit l'établissement

et amène ces enseignants à s'investir au sein des diverses instances de l'établissement. Bien évidemment cet investissement se décline de manière différente selon le niveau d'ancienneté dans le métier. De plus, il permet de lutter contre les représentations liées à cette discipline (« gym », « sport »). Une diversité de conceptions que ces enseignants peuvent d'ailleurs retrouver auprès de leurs collègues en fonction des contextes d'enseignement. Le recrutement de la population enseignante étant différent selon les types d'établissement (concentration des « jeunes » enseignants dans les établissements classés et population enseignante plus vieillissante dans les établissements ruraux notamment).

Martial, néo-titulaire dans un collège non classé : « (avec ses collègues)...*il ne poursuit pas forcément la même chose c'est normal : ils sont plus sport que moi...par exemple en gym, je trouve qu'ils sont très proches de ce qui se fait en club...c'est vraiment des ateliers on répète, on répète...* ».

Ils ont alors intégré une définition du rôle du professeur d'EPS : un enseignant qui travaille en équipe, qui s'investit au sein de son établissement, qui a une identité spécifique dans la communauté éducative. En outre, ils sont soumis à une certaine hygiène de vie. En effet, ils entretiennent un rapport particulier au corps. Une spécificité et originalité propres à ce groupe professionnel. Ils ont ainsi une représentation de ce que doit être ou ne pas être le professeur d'EPS et de l'image qu'il doit renvoyer.

Jean, en troisième année de titularisation TZR : «...*le prof d'EPS doit travailler en équipe, c'est quelqu'un de dynamique, qui doit être vif...conserver une pratique sportive pour la santé...donner une image dynamique et être entreprenant...* ».

Judith, en troisième année de titularisation dans un collège rural : «...*je me dis après quand t'es prof d'EPS c'est pas pour rien faire non plus, je me dis mes deux collègues...très nonchalantes...puf...quatre heures de marche à Ohlain*

c'était un calvaire, les gamins les attendaient...quelle image vraiment faut pas exagérer...on a une image à donner de nous souvent les gamins te mettent au défi...après j'en ai toujours fait, ça fait partie de moi... ».

Martial, néo-titulaire dans un collège non classé : «... un prof d'EPS de 200 kg et un ventre comme ça...c'est un peu moyen quoi... ».

Juliette, en troisième année de titularisation, deux ans TZR avant d'être titularisée en poste fixe dans un collège non classé : «... j'essaie de continuer à pratiquer...premièrement c'est pour ma ligne...et je me dois de faire du sport, je suis prof d'EPS... ».

Emma, en troisième année de titularisation, un an TZR avant d'être titularisée en poste fixe dans un collège classé APV « ZEP, PEP IV » : «...le prof d'EPS c'est quelqu'un de sportif...au niveau crédibilité c'est bien de pouvoir démontrer aussi avec les élèves faut dire ce qui est... ».

Baptiste, en troisième année de titularisation dans un collège classé ZEP : «... le prof d'EPS qui ne corrige pas de copies, qui prépare pas ses cours...t'as l'image...t'as malheureusement toujours eu dans ta vie des profs d'EPS qui étaient de gros branleurs et qui font que la profession en reste là...(...) image du prof d'EPS, prof de ba-balle, dans certains bahuts ça se ressent, à l'IUFM, une collègue bossait dans un collège huppé, les profs d'EPS n'étaient pas dans la même salle des profs que les autres...tu viens en survêtement t'es dans ton gymnase, y a aucune valeur en EPS, y a rien à apprendre voilà l'image du prof d'EPS...la caricature du prof d'EPS... ».

Des formulations qui définissent comment ils envisagent leur rôle en tant que professeur d'EPS et ce, quelles que soient leurs spécificités. En même temps qu'ils se forment à l'image et indirectement qu'ils l'alimentent, ils sont confrontés à celle que les autres membres de la communauté éducative leur renvoient. Ce qui

participe à leur construction et démontre qu'ils ont une connaissance des représentations et des images qui sont associées à la profession.

Les instituts de formation, les STAPS et les IUFM, n'ont pas seulement contribué à les former et à véhiculer les normes et les valeurs relatives au rôle de professeur et de professeur d'EPS en leur inculquant une définition et une norme communes et partagées. Elles leur ont permis d'acquérir et d'intégrer des savoirs et savoir-faire professionnels relatifs à la didactique et à la pédagogie leur permettant ainsi de construire leurs cours.

1.2.3. L'intériorisation d'une méthodologie de travail

Malgré les diversités individuelles et contextuelles, ces enseignants s'appuient sur une démarche et une méthodologie communes de travail pour l'élaboration de leurs cours.

Marie, néo-titulaire, explique qu'elle a changé sa manière de fonctionner dans ses cours durant son année de PLC2 où elle était affectée dans un lycée professionnel : « ... au début d'année, je ne pensais pas que je ferais ça parce que c'était « mal vu » de faire ça...alors que des fois il faut passer par là...j'étais vraiment sur échauffement/exercices/matches au milieu de l'année j'ai changé échauffement/match pendant le match consignes...là t'as fait ça, on va travailler là-dessus même si c'était prévu de travailler là-dessus...du jeu à thèmes...ça a tout changé et là ça me sert énormément cette année... ».

Juliette, en troisième année de titularisation, deux ans TZR avant d'être titularisée en poste fixe dans un collège non classé : « ...déjà formée à ça...échauffement, situation de référence, d'apprentissage...déjà un peu formatée là-dessus et je me suis aperçue que j'aimais bien fonctionner comme ça... ».

Une manière d'envisager et de concevoir le cours qu'ils régulent en fonction des contextes d'exercice. Avec l'ancienneté, ils prennent du recul sur cette méthodologie commune pour élaborer et s'inscrire dans celle qui leur convient le

mieux. Ainsi, nous constatons dans la manière de concevoir et construire le cours, une méthodologie commune sur le déroulement et la fragmentation du cours, des séances et des cycles : échauffement, situation 1, situation 2, matchs... Cette méthodologie acquise durant leur formation se régule sur le terrain en fonction du public d'élèves auquel ils vont être confrontés. Ainsi en fonction de celui-ci, nous observons deux séances-types : la classique : échauffement, situation 1, situation 2, matchs ; et plus particulièrement dans les milieux difficiles une organisation différente : échauffement, matchs à thèmes où un problème est soulevé, travaillé à travers des situations précises permettant ensuite de revenir sur les situations de matchs. Il s'agit alors de placer les élèves au cœur de leur apprentissage, de donner du sens à ce qu'ils font. Les savoir-faire professionnels ne se limitent pas à la construction et à la mise en place méthodologique des cours. Ils relèvent aussi de savoir-être recherchés, plus particulièrement, par le renouvellement de la formation visant à s'adapter et à répondre aux nouvelles caractéristiques de l'école.

1.2.4. L'intériorisation du modèle du « praticien réflexif »

Au regard des discours et des modes de pratiques de ces enseignants, nous constatons qu'ils mènent tous une réflexion sur leurs actions dans la classe et sur leur pratique professionnelle. Nous pouvons alors considérer l'intégration du modèle du « praticien réflexif », conformément à sa définition, comme étant effective.

Céline, en troisième année de titularisation : «... je vais faire évoluer les choses, partir de ce qui a été fait pour l'améliorer sans tout remettre en question, ce qu'on a tendance à faire au début...(...) partir de ce que t'as en te disant j'aurais plutôt fait comme ça (en discutant avec collègues et proches)...que c'est pas ta faute...que ça fait partie du métier et la chose à se dire c'est de s'améliorer...et réfléchir pour après...la première année on nous apprend à faire des bilans...ça tu le fais la première année après tu l'abandonnes parce que...ça se fait plus spontanément...t'es pas forcément obligée de le faire par écrit, ça peut être une discussion avec un collègue ou le soir en rentrant chez soi... ».

De manière systématique, ils font un retour sur les séances, ils en explicitent les fonctionnements et dysfonctionnements afin d'en comprendre les causes et de trouver les remédiations possibles. Ils entreprennent ainsi une démarche réflexive sur leur pratique afin de la faire évoluer. Si cette démarche semble systématisée et présente chez ces enseignants (même après quelques années d'exercice), elle est initiée durant leur formation IUFM.

Olivier, néo-titulaire : « ...la première année on a quelqu'un qui nous chapote en PLC2...un prof qui nous suit, vient nous voir, nous conseille souvent elle était là...elle venait une fois par semaine au début...après elle a espacé pour me laisser plus d'autonomie...(...)...c'est vrai que c'est bien...si tu te retrouves à gérer une classe difficile tout seul t'as pas ce retour...donc les conseils tu les prends auprès de tes collègues mais ils ne te voient pas eux...donc tu dois chercher les solutions tout seul...ça te permet de trouver tes erreurs parce que tu les vois pas obligatoirement...t'es tellement plongé dans ton cours...(...) une de mes erreurs, j'avais ma feuille avec moi et pis ça me faisait en quelque sorte une roue de secours, elle me disait que j'étais souvent plongé dans ma feuille et je m'en rendais pas compte...(...) j'avais besoin d'être quelqu'un plus autonome, c'est un cap que j'ai franchi tout de suite...fin elle me l'a dit... ».

Marie, néo-titulaire : «...je l'ai senti dès le début à la pré-rentree, mon tuteur était le seul en poste fixe...j'étais toute seule avec lui, la principale adjointe m'a dit je pense que ça va être un tel votre tuteur...deux jours après il est venu me voir pour me dire qu'il en avait discuté avec le collègue à côté et qu'il voulait bien être tuteur aussi...que lui ça l'arrangeait...j'ai dit oui...je ne savais pas comment ça fonctionnait, j'en ai parlé à mon formateur...il m'a dit non, il est nommé par l'inspecteur, ils ne choisissent pas, en plus ils sont rémunérés en plus...en plus il faut que ça soit quelqu'un de l'établissement... ».

Dans cette acquisition et appropriation d'une démarche réflexive, les formateurs des groupes d'accompagnement à l'analyse des pratiques (formation disciplinaire) et plus particulièrement les maîtres de stage jouent un rôle essentiel dans la mesure où ce sont avec eux qu'ils échangent le plus. Ces enseignants sont inégaux

face aux échanges, relations et savoirs professionnels apportés. Ils sont directement sous la dépendance du suivi et de l'investissement des maîtres de stage. Ces différents échanges amènent à tendre vers une façon de fonctionner spécifique qui implique une réflexion systématique sur leur pratique. Le modèle du « praticien réflexif » recherché et transmis au sein des IUFM semble alors intégré.

Ainsi, nous constatons l'impact de ces institutions de formation sur ces jeunes enseignants. Des instituts qui produisent vraisemblablement bel et bien un type d'individu particulier en leur transmettant des manières de faire spécifiques à l'exercice de ce métier. Ils leur inculquent un mode de fonctionnement, de travail, de pensée. Ils leur transmettent les exigences institutionnelles et les savoir-faire attendus pour exercer le métier ce qui contribue à façonner la définition de ce que doit être le métier. La formation ne se contente pas de leur apporter des connaissances et des savoirs, des manières de faire et de travailler, elle leur transmet ce que doit être le rôle du professeur plus spécifiquement celui de professeur d'EPS, ses différentes missions, ses devoirs. Ils intègrent ainsi non seulement des savoir-faire mais également les normes spécifiques qui tendent à les définir et qui participent à les construire en tant qu'enseignant d'EPS.

1.2.5. Un fort rapport à l'institution : l'inspection

Cette acquisition des attentes institutionnelles se retrouve notamment dans le rapport qu'ils entretiennent avec l'inspection académique. Elle est la garante de la pérennité de la profession puisqu'elle permet de vérifier si ses membres remplissent pleinement leurs missions et répondent aux exigences institutionnelles pour lesquelles ils ont été formés. De manière générale, ces enseignants lui accordent beaucoup d'importance et élaborent à son égard des représentations s'appuyant sur les attentes auxquelles ils devaient répondre lors de leur formation. Ils pensent tous plus ou moins à l'inspection et ils essaient de tout faire pour satisfaire les éventuelles exigences.

Nicolas, en troisième année de titularisation en poste fixe : *«...là c'est des tableaux faits à l'ordinateur en couleur par groupement, situations et exercices...j'ai fait ça pour moi mais aussi dans la perspective d'une éventuelle visite de l'inspecteur... ».*

Néanmoins, certains enseignants par leur situation d'affectation semblent plus en « difficulté » que d'autres.

Julie, en troisième année de titularisation affectée depuis trois ans en poste fixe sur deux collègues, dont un est classé ZEP « Réseau Ambition Réussite » : *« ... quand j'ai su que j'allais me faire inspecter...dans le collège difficile, j'avais l'impression que pour l'inspection il fallait que ça soit très...très scolaire, que les fiches de préparation soient dans les attentes...dans un établissement j'arrive à mettre en place des cycles comme demandé mais à D. (lieu de l'inspection) j'ai l'impression de ne pas y arriver, j'avais prévu un cycle...mais quand je faisais la séance ça ne marchait pas...il n'y avait pas vraiment de continuité, il y avait une grosse coupure, rupture...je me disais ah ! c'est pas vrai quand je vais présenter ça je vais me faire tuer...pourquoi là-bas en plus c'est difficile...quand j'ai su pour l'inspection j'ai pleuré...c'est un peu démesuré mais c'est juste que j'ai eu la trouille quoi...(...) les inspections des fois c'est du pipo parce que là le cours qu'il a vu c'est absolument pas les cours qui se sont passés avant...(...) j'avais peur que l'inspecteur ne voit pas le boulot que je faisais derrière... ».*

Cette volonté d'être conformes aux attentes institutionnelles transmises durant la formation entraîne, lorsqu'ils ne peuvent pas y répondre pleinement, un sentiment de frustration lié au fait qu'ils ne peuvent pas montrer de manière réelle tout le travail effectué. Ils ont ainsi l'impression de ne pas réaliser correctement le travail et de laisser transparaître cette vision.

Charlotte, en troisième année de titularisation : *«.... je le souhaite parce que ça te fait grimper plus vite et c'est hyper important qu'au bout de quelques années,*

t'aies un regard hiérarchique sur ce que tu fais...savoir si t'es dans le vrai, pas tomber dans une certaine impasse où t'as l'impression que c'est bien et que c'est pas ça... ».

Ce rapport à l'institution, à une validation se retrouve après l'année de formation. Ainsi, ils soignent leurs préparations pour être proches des attentes des inspecteurs afin qu'ils puissent voir le travail qu'ils effectuent. Dans la perspective d'une validation de leur travail, le retour des inspecteurs est décisif. Il contribue à les rassurer sur leur pratique et le travail effectué. Ce rapport à l'institution ne se limite pas qu'à l'inspection. Au quotidien, il se traduit par les bons rapports qu'ils entretiennent avec leur hiérarchie afin d'obtenir une « bonne note administrative ».

Paul, néo-titulaire dans un collège non classé : «... au niveau administration quand je suis arrivé j'ai senti tout de suite une tension entre l'équipe EPS et l'administration, c'est dû au statut des collègues syndiqués qui ont tendance pas à se braquer mais à revendiquer plein de choses...moi, j'ai essayé de m'en détacher pour avoir une bonne relation avec l'administration, la direction, je pense que c'est important on est tous là pour bosser ensemble... ».

Jonathan, en troisième année de titularisation dans un collège classé APV « ZEP, PEP IV, sensible, violence » : «... ce qui me frustrer un petit peu c'est la notation administrative...ça a quand même une incidence sur les salaires au fur et à mesure de la carrière...nous, la chef du bahut met la même note à tout le monde c'est-à-dire en gros, elle se fait pas chier, elle prend les mêmes appréciations que les années précédentes donc on a tous 0,5 points...moi je considère en faire plus de ce que je devrais parce que j'accorde beaucoup de temps à la coordination, au professeur principal...je fais des trucs pour l'établissement, je m'investis dans des projets, je fais des sorties...malgré tout, on a tous la même note, la même que les profs qui ne font rien, qui font juste leur boulot et qui partent à la fin du cours... ».

Ils recherchent tous une reconnaissance administrative leur permettant en quelque sorte de valoriser leur travail au sein de l'établissement tout en amenant des avantages au niveau de la carrière professionnelle. Bien évidemment avec l'ancienneté, ils apprennent à relativiser son « poids ». A travers les divers éléments apportés, nous pouvons constater qu'ils ont intégré que le début de carrière, tout en étant un moment privilégié pour l'acquisition des normes, des valeurs, des savoir-faire relatifs et constitutifs du métier de professeur, se veut être un moment privilégié pour se former afin de répondre aux attentes et exigences institutionnelles.

Amélie, en troisième année de titularisation : « ...au début de la carrière, je pense qu'on a le droit de se tromper...(...) à un moment donné plus on avance dans la carrière moins on a le droit à l'erreur... ».

Ils sont et s'envisagent tous alors, après la validation de leur deuxième année de formation, comme étant toujours en apprentissage. Ce rapport à l'institution et cette construction identitaire se complètent et s'affinent dans l'exercice du métier. Ils apprennent à déconstruire les diverses représentations et définitions qu'ils ont eues et établies pour les adapter et les réactualiser en fonction de ce qu'ils vivent sur le terrain. Cependant dans cette déconstruction et adaptation nous constatons une spécificité liée au statut. Si les distorsions entre le rôle et les réalités du travail évoluent et s'amoindrissent, il semble que le statut constitue un domaine discriminant dans leurs persistances.

1.3. La particularité du statut de titulaire de zone de remplacement

Les enseignants titularisés en zone de remplacement exercent le travail de manière spécifique. Par conséquent, ils entretiennent un rapport au métier propre à ce statut. En effet, ils sont amenés à être affectés dans des conditions particulières, dans lesquelles ils ne pourront pas exercer pleinement le métier et ainsi remplir toutes les missions relatives à celui-ci. Ces enseignants titularisés en tant que

remplaçants n'exercent pas dans un établissement précis compte tenu qu'ils sont dans l'attente d'une affectation éventuelle pour motif de remplacement. Pour autant, ils sont rattachés administrativement à un établissement dans lequel ils doivent effectuer leurs heures de service. Ils sont alors amenés à exercer le métier soit dans leur établissement de rattachement en « doublette » avec un enseignant ou en effectuant des tâches administratives (comme le projet EPS), soit ils sont en situation de remplacement dont la durée varie. Elle peut être courte, moyenne ou longue. Les enseignants TZR entretiennent un rapport particulier avec ce statut au regard de la spécificité des conditions d'exercice qu'il occasionne. Un poids accentué par les normes et les règles transmises durant leur formation, celles-ci n'étant pas sans avoir eu une influence sur eux. Pour certains, ce statut n'est pas choisi à la base, ce qui bien sûr accentue le sentiment de frustration vis-à-vis de celui-ci. Pour d'autres, il est choisi par défaut, étant le seul moyen de rester dans une zone géographique précise, entre autres. Ainsi, dans la majorité des cas, ce n'est pas un statut choisi. Les seules fois où il l'est, il répond à un projet personnel mené en parallèle.

1.3.1. Ne pas remplir le rôle de professeur institutionnellement attendu

Ces enseignants novices ont intégré durant leur formation une définition du métier. Cependant le statut dans lequel ils se trouvent les amène à exercer soit en situation de remplacement, soit dans leur établissement de rattachement. Par conséquent, le décalage entre la définition du métier et son exercice est plus important en raison des conditions spécifiques d'exercice liées à ce statut.

Jean, en troisième année de titularisation TZR : «...depuis le début, je suis TZR tout le temps, j'ai l'impression d'être un pion, c'est mon ressenti...sauf l'année dernière, j'ai eu un poste à l'année dans un bahut et je me suis super bien entendu avec les collègues...(...) quand t'es en remplacement trois semaines, faut dire ce qui est, c'est du bricolage soit le collègue te donne ce qu'il a fait ...les ¾ du temps le collègue te donne la trame, t'explique ce qu'il a fait à la limite tu sais ce qu'il a

fait...25 % te disent tu fais ce que tu veux...faut dire ce qui est...t'as pas le temps de connaître les élèves...tu ne peux pas t'investir...tu restes que trois semaines... ».

Emma, en troisième année de titularisation, un an TZR avant d'être titularisée en poste fixe dans un collège classé APV « ZEP, PEP IV » :
«... quand on arrive une semaine d'adaptation voire deux, pis on repart donc on ne travaille pas...y a pas de suivi, y a pas d'enseignement on est là on fait de l'animation, du gardiennage...si le collègue qu'on remplace ne l'avait pas prévu, il n'avait pas préparé les choses à nous dire, on arrive au pied levé...on ne sait pas ce qu'il avait fait avant, quels étaient les objectifs du cycle... ».

Emilie, en troisième année de titularisation TZR : *«... c'est impossible de s'inscrire dans des projets quand t'es TZR...impossible de s'investir dans un truc car trois jours après t'es appelée ailleurs tu dois tout lâcher...c'est vraiment pas intéressant ...en UNSS VTT pendant un an avec un collègue on a préparé le raid...une semaine avant le raid, j'ai été appelée dans un autre établissement et j'ai fait le raid avec une équipe concurrente...c'est vachement dur... ».*

Romuald, en troisième année de titularisation TZR : *«... je mets des notes, je ne fais pas de conseil de classe, j'ai l'impression de ne pas faire mon boulot de prof...(...) y a des choses qui font partie du boulot auxquelles tu n'as pas accès parce que tu as ce statut-là... ».*

Un ensemble de propos qui montre leurs difficultés à satisfaire pleinement les exigences et fonctions attendues par le métier. Ils ont alors l'impression de « ne pas faire le travail » pour lequel ils ont été formés et recrutés. Cela se traduit à travers divers éléments tels que l'investissement dans l'établissement, le suivi des élèves, les conseils de classe. Ainsi, ce sont les conditions mêmes d'affectation qui ne leur permettent pas de réaliser de manière optimale leur travail.

Mathilde, en troisième année de titularisation TZR : *« ...c'est dur de s'investir quand on est TZR car tu peux être appelée n'importe quand...(...) quand j'ai remplacé ma collègue...là, je me suis dit que je faisais enfin mon métier... ».*

Bien évidemment, la durée du remplacement ainsi que la personne remplacée, il peut s'agir d'un collègue qu'ils ont eu l'occasion d'assister (en situation de doublette), vont jouer un rôle dans le sentiment d'effectuer ou non leur travail d'enseignant.

Mathilde, en troisième année de titularisation TZR : «...j'ai fait un remplacement pendant une année de longue durée (...) c'était intéressant parce que c'était mes élèves, j'étais considérée comme une prof et pas comme une remplaçante...mais pour qu'un cycle marche, il faut le faire plusieurs fois et pas qu'une fois...on peut jamais vraiment aller au bout des choses...on ne connaît pas vraiment les élèves c'est plus de l'animation, du gardiennage...on ne peut pas aller au bout des choses...(...)...j'aimerais bien me poser deux/trois ans pour repartir, après faut pas tomber dans des routines...d'avoir un emploi du temps fixe, qui ne change pas tout le temps...pour pouvoir « choisir » ses activités, pouvoir s'inscrire dans un projet d'établissement, sur les gamins sur une année, sur tout un cursus... ».

Sophie, en troisième année de titularisation TZR : «...l'année dernière j'avais un remplacement long...je connaissais le profil social, familial, j'arrivais vraiment à comprendre pourquoi...en fonction du contexte du gamin t'es plus indulgent...toute une relation se crée avec les élèves... ».

Les remplacements longs sont plus appréciés dans la mesure où ils permettent un accès plus large aux diverses fonctions du métier. Ils peuvent ainsi s'investir, le temps d'une année, dans l'équipe pédagogique, dans les classes auprès des élèves. Ils ont alors le sentiment d'effectuer et d'approcher les vraies conditions de travail même si ce n'est que le temps d'une année et qu'il ne peut y avoir aucune stabilité, ni continuité d'une année à l'autre.

Comme le résume, Juliette, en troisième année de titularisation, deux ans TZR avant d'être titularisée en poste fixe : «...je ne sais pas avant j'avais l'impression de faire mon travail mais y a des moments j'avais l'impression de ne

pas me sentir forcément prof d'EPS quoi...y a des moments...quand t'es TZR...on est envoyé quinze jours dans un établissement, on sait très bien qu'on ne va pas changer le monde...à la limite on y va parce qu'on est payé pour ça, c'est notre job mais on sait très bien qu'on ne va pas faire de « l'EPS » si on a deux séances par classe...on va essayer de faire en sorte que tout se passe bien, qu'il n'y ait pas de casse au niveau des élèves, du matériel...ici je sais qu'on peut faire le travail, y a un suivi des élèves, des collègues...avant c'était pas possible de faire tout ça...on sent que c'est un travail beaucoup plus sérieux... ».

Ainsi, ils n'ont pas le sentiment de faire leur travail dans la mesure où ils ne répondent pas aux exigences institutionnelles. Ils se retrouvent alors dans une situation ambiguë. En même temps qu'ils essaient de réaliser au mieux leur travail, ils s'inscrivent dans des conditions d'exercice qui ne le permettent pas. Le rapport qu'ils entretiennent avec le métier est directement lié à la particularité de ce statut. Le fait de changer de statut entraîne une revalorisation de leur activité professionnelle. Cependant, ce sentiment de « ne pas exercer le métier » se manifeste également, peut-être encore plus, lorsque ces enseignants effectuent leurs heures de service dans leur établissement de rattachement. Ils se retrouvent alors dans une situation particulière. Ils doivent s'insérer dans l'équipe mise en place, y réaliser un tant soit peu le travail pour lequel ils ont été recrutés, tout en se rendant indispensables. Certains n'effectuent pas, avec la complaisance du chef d'établissement, leurs heures de service dans l'établissement de rattachement. Nous n'avons pas eu l'occasion d'en rencontrer ou peut-être n'ont-ils pas voulu l'avouer, dans tous les cas, ils l'ont évoqué.

Jean, en troisième année de titularisation TZR : « ...comme tu peux être appelé à tout moment, c'est pas évident pour les collègues de te placer dans un groupe, ils essaient de te trouver des tâches...ils m'ont mis « enseignant bis » si j'étais là tant mieux sinon ils s'arrangeaient entre eux...c'est pas évident quand tu n'as pas de poste, je m'en suis rendu compte, quelque part je comprends les collègues, un collègue TZR dans le groupe c'est pas évident de le prendre avec soi...(...) surtout qu'à tout moment tu peux partir... ».

Arnaud, en troisième année de titularisation, deux ans TZR avant d'être titularisé en poste fixe : *«...le dédoublement de classe au début, c'est sympa parce qu'on apprend d'autres façons de travailler avec l'autre collègue...mais c'est super difficile parce que tu peux pas intervenir...sauf si le collègue te fait confiance et te laisse intervenir sur un groupe...j'avais mon groupe de natation...il m'a laissé un groupe sur un créneau comme un vrai prof mais c'est ça le problème quand t'es appelé à travailler ailleurs...ça crée des problèmes dans l'équipe, dans l'organisation...(...) TZR t'es fatigué tout le temps que ça soit physiquement ou moralement...t'es fatigué...parce que tu fais rien, t'assistes au cours et tu fais rien...moralement tu te poses des questions, t'es frustré pendant le cours...le prof peut donner une situation d'apprentissage avec des contenus pas corrects jamais tu vas te permettre de dire : tu t'es trompé là, t'es impuissant... ».*

Antony, en troisième année de titularisation TZR : *«... y a des jours on ne se sent pas utile et on ne fait pas le métier pour lequel on a beaucoup travaillé...(...) dédoubler des classes c'est pas évident...ça permet de faire des groupes de niveau mais j'ai été amené à remplacer dans mon lycée de rattachement...ça posait des problèmes... alors que parfois ça peut être une aide à un moment donné à l'équipe et aux élèves... ».*

Quand ils interviennent en « doublette », ils ne se sentent et ne s'identifient pas comme de « vrais professeurs », dans la mesure où l'image qu'ils donnent comme celle qu'il leur est renvoyée ne participe pas à assouvir leur identité de professeur. Ils restent subordonnés à leurs collègues. Ce statut est difficile à vivre par rapport aux images et représentations qu'il engendre. Néanmoins, la spécificité disciplinaire de l'EPS permet aux enseignants d'intervenir en « doublette » avec leurs collègues. En effet, dans certaines disciplines d'enseignement telles que les langues ou l'histoire/géographie, la réalisation des heures de service se consacrent bien souvent à des tâches administratives ou au CDI.

Sophie, en troisième année de titularisation TZR, intervient en « doublette » dans son collège de rattachement : *«...dans mon établissement, ça se passe bien*

parce que j'exerce quand même mon métier malgré tout, certains font du CDI ou de la surveillance...je prépare des choses avant d'aller en cours mais je reste tributaire de mon collègue qui dirige plus ou moins la séance... ».

Le sentiment de frustration ressenti vis-à-vis de ce statut tend à s'accroître ou à se réduire selon la durée et l'affectation ou non en situation de remplacement. Il est plus fort lorsqu'à l'issue d'un remplacement long ils se retrouvent de nouveau dans leur établissement de rattachement. Ainsi, ils peuvent au fil des remplacements entrevoir le « vrai travail » tout en alternant des conditions d'exercice différentes leur permettant de manière successive de s'en rapprocher ou de s'en éloigner. Par ce statut, ils n'ont pas le sentiment d'être dans la possibilité d'exercer pleinement le métier pour lequel ils ont été recrutés et reconnus comme compétents. Un sentiment accentué par le fait qu'ils ont conscience de l'importance des premières années d'exercice dans leur construction professionnelle en tant qu'enseignant.

1.3.2. L'importance des premières années d'enseignement

Le statut de TZR occasionne un fort sentiment de frustration dans la mesure où ils ont conscience que leur apprentissage du métier n'est pas abouti à l'issue de leurs années de formation.

Jean, en troisième année de titularisation TZR : «... t'as eu le concours, t'es recruté en fonction de tes compétences, on t'as estimé compétent pour enseigner...t'es jeune prof...la première année c'est là où t'as besoin de bosser le plus...pas être six mois à ne rien faire...là où tu te formes c'est la première année... ».

Mathilde, en troisième année de titularisation TZR, intervient en « doublette » dans son collège de rattachement : «... quand t'es jeune prof, t'as envie plus que quelqu'un d'autre de faire tes preuves...d'essayer des choses avec les élèves...de pouvoir se dire c'est mes classes je fais ce que je veux avec, je peux essayer plein de choses...d'avoir un suivi sur ta pratique...en tant que jeune prof

pouvoir essayer des choses et pouvoir voir leurs répercussions à long ou court terme pour se forger une expérience solide...(…) c'est frustrant par rapport aux élèves et aux collègues...je ne peux pas m'investir dans la vie de l'établissement, alors que quand on est jeune prof on veut tout faire, tout voir... ».

Ainsi, ces enseignants ont intégré que les premières années de carrière sont déterminantes pour leur apprentissage et la mise en application, l'affinage des connaissances, des savoirs, des compétences qu'ils ont pu acquérir au préalable durant leur formation et leurs expériences pratiques. D'où un sentiment de frustration renforcé dans la mesure où ils ne peuvent pas véritablement éprouver de manière optimale la formation ni continuer à se former. En effet, lorsqu'ils ne sont pas en situation de remplacement, ils n'éprouvent pas le sentiment d'évoluer dans leur pratique professionnelle. Il en va de même, lorsqu'ils ont eu un remplacement long ou à l'année et qu'ils se retrouvent l'année suivante de nouveau sans remplacement et/ou en doublette dans leur établissement de rattachement. Un sentiment de frustration qui s'accroît dans son intensité avec l'éloignement géographique.

Chloé, en troisième année de titularisation TZR, non originaire de l'académie d'affectation : « ...fière d'avoir eu le concours...d'avoir enfin des élèves devant nous...pas envie de faire mille bornes pour rien faire...les premières années c'est où t'es le plus motivée...et là de ne pas avoir des élèves devant nous, ça freine énormément la motivation, l'investissement quand on commence on a envie, enseigner ça me plaît...t'as envie de faire ton boulot...là enfin, ça y est t'es responsable de ta classe... ».

Ces enseignants se retrouvent éloignés de leur académie d'origine pour exercer un travail qu'ils ne pourront pas effectuer pleinement en raison de leur statut. Pour autant, les enseignants TZR arrivent à tirer profit de ce statut.

1.3.3. Les avantages et une meilleure connaissance de ce statut

Malgré les inconvénients engendrés par ce statut, il semblerait tout de même qu'il puisse apporter un tant soit peu quelques aspects positifs.

Emma, en troisième année de titularisation, un an TZR avant d'être titularisée en poste fixe dans un collège classé APV « ZEP, PEP IV » :
«... TZR, c'est une bonne école pour une première année on voit différents établissements, différents types de fonctionnement...c'est une bonne école que si on reste là un minimum de temps...(...) on voit des équipes fonctionner, c'est le seul avantage...dans un bahut assez défavorisé, pas du tout classé ZEP...les collègues n'étaient pas du tout investis, ça m'a permis de voir ce que je ne voulais pas...un prof à la retraite a été rappelé...on l'avait ramené de force c'était même pas la peine d'en parler...(...) un autre établissement très bonne équipe EPS...ça m'a permis de voir autre chose, pareil pas ZEP mais PEP IV...(...) entre les deux à peu près les mêmes élèves, là avec les collègues compétents et des projets en route... ».

Emilie, en troisième année de titularisation TZR : *«... avantage d'être TZR c'est que quand dans un établissement ça se passe mal, t'y restes pas... (...) parce que quand on sort de la PLC2, pour moi, on n'est pas forcément prêt à tout affronter, à tout voir...je pense qu'on apprend beaucoup le métier sur le terrain donc c'est intéressant de voir les autres profs travailler...pour t'améliorer à certains endroits pour t'améliorer ailleurs, tu prends des techniques et des exercices...mais des trucs de discipline qui peuvent être faits ailleurs et qui marchent bien tu peux les faire dans un autre établissement...c'est intéressant à ce niveau-là...ça permet d'avoir plusieurs horizons...pour relativiser...par rapport aux discours des collègues du lycée qui se plaignent...quand je reviens au collège, je relativise... ».*

Juliette, en troisième année de titularisation, deux ans TZR avant d'être titularisée en poste fixe : *«...TZR quelque part ça m'a fait mûrir aussi...j'ai croisé des personnes, des profils d'élèves différents... ».*

Ainsi, par ce statut, ces enseignants sont face à différents contextes d'enseignement. Ils enrichissent par conséquent leurs connaissances sur le métier. Cependant, ce statut « pèse » au fur et à mesure des années. S'il leur permet d'entrer progressivement dans le métier et d'enrichir leurs savoirs, le besoin de stabilité se fait sentir au fil des années et ce statut devient de moins en moins plaisant. Un sentiment qui s'amplifie avec les expériences de longs remplacements. D'autant plus que ce statut n'est pas sans jouer un rôle dans leur construction identitaire.

1.3.4. « L'image renvoyée »

Comme nous l'avons déjà évoqué, ce statut implique une construction identitaire, en tant que professeur, particulière. Elle passe par les diverses images élaborées et renvoyées par les élèves, les collègues, l'entourage social. Ce qui va, dans une certaine mesure, accentuer la frustration et la difficulté au niveau identitaire d'évoluer dans ce statut.

Arnaud, en troisième année de titularisation, deux ans TZR avant d'être titularisé en poste fixe : *«... quand on arrive en cours...vous êtes le remplaçant de...ou le stagiaire de...c'est super dur d'expliquer ça à l'élève...pour eux, ils ont leur prof référent, si t'es en doublette, t'es stagiaire...on a pas trop d'autorité sur eux...le fait de passer pour un stagiaire limite non compétent...nous on sait qu'on est prof on a notre diplôme... »*.

Philippe, en troisième année de titularisation TZR : *«...par rapport aux élèves, t'es toujours avec l'autre prof...tu mets les plots...tu fais le stagiaire, même pas...tu fais plus ton métier...une fois, j'ai eu des 6^{ème} ils m'ont demandé si je voulais être prof d'EPS... »*.

Ainsi, ils ne renvoient pas l'image du « vrai professeur » alors qu'ils ont été reconnus par l'obtention d'un diplôme comme étant compétents et qualifiés pour l'être. A ce sentiment qui s'élabore au sein même de la classe, un second, qui se veut plus large, naît.

Antony, en troisième année de titularisation TZR exerçant temporairement dans son établissement de rattachement : « ...lorsque j'ai remplacé le collègue, il fallait restructurer le fonctionnement...(...) quand j'ai remplacé un des profs là ça a posé des problèmes d'organisation et de fonctionnement...ça devient dévalorisant dans le sens où on a l'impression d'être la cause d'un problème...si on était pas là ça fonctionnerait, le fait qu'on soit là amène un nouveau fonctionnement mais s'il a quelque chose qui vient enrailler le fonctionnement on n'est pas pointé du doigt mais bon...on se sent un peu responsable finalement... ».

Jean, en troisième année de titularisation TZR n'effectuant pas de remplacement : «... t'as l'impression en tant que TZR d'être un pion...(...)...j'en ai parlé avec des collègues qui m'ont dit que c'était pas ma faute...si je n'avais rien à faire, il fallait pas que je culpabilise, tu restes chez toi ou tu viens en UNSS...j'essaie de trouver une activité mais il faut pas culpabiliser...(...) tu gagnes un peu plus que le SMIC, je trouve pas ça logique de se dire d'être payé « à ne rien faire »...c'est un peu gros...quand on te demande ce que tu fais, tu dis prof d'EPS...après dans un bahut de rattachement...là à l'heure actuelle, je fais rien ah ouais !...mais quand même tu gagnes...vingt heures et t'es pas tout le temps obligé d'y aller et tu gagnes 1500 euros...c'est nous qui te payons...t'as l'étiquette de la personne qui fait pas grand chose, en plus en tant que prof d'EPS t'as déjà cette étiquette là...j'ai l'impression de donner encore plus une mauvaise image... ».

Ainsi, ils éprouvent des difficultés à se faire reconnaître en tant que professeur d'EPS à part entière auprès des élèves, des collègues, de trouver une place au sein de l'équipe éducative dans la mesure où ils ne peuvent pas véritablement s'y investir. Ils ont le statut de professeur d'EPS tout en étant dans des conditions de travail qui ne leur permettent pas d'exercer leur métier. Ils se retrouvent alors au cœur même des décalages entre le statut et le métier. Les différentes frustrations que cela suscite sont amplifiées par le regard institutionnel qui va être porté sur leur travail.

1.3.5. L'inspection

En effet, ils savent que durant les premières années de carrière ils peuvent être inspectés. Tout comme ils ont intégré une définition de ce que devait être le métier, ils ont un « fort rapport » à l'inspection.

Philippe, en troisième année de titularisation TZR : «... j'attends l'inspection, je peux être inspecté dans une classe que je ne connais pas...j'aurais préféré être sur un remplacement long...comme ça si je ne suis pas bon ce jour-là, c'est de ma faute... ».

Ainsi, les conditions dans lesquelles ils exercent le métier ne les placent pas dans une situation optimale, dans laquelle, ils pourront être évalués sur leurs véritables compétences. Ils ont alors peur que ce qui est perçu ne soit pas représentatif de leur travail. D'autant que, dans ce cas précis, ce sont les conditions de réalisation même du métier, par le statut, qui tendent fortement à les influencer et à les infléchir. Comme nous pouvons le constater, la situation de TZR entraîne un rapport au métier et au statut très particulier.

1.3.6. Retrouver une source de valorisation

En raison du statut, certains enseignants TZR recherchent une source de revalorisation dans une activité extra scolaire ou en s'inscrivant dans une perspective de carrière professionnelle. Ils cherchent à se revaloriser en se rendant utile, en transmettant des savoirs ou en continuant à se former. Une attitude qui tient moins au fait d'être originaire ou non de l'académie d'affectation qu'à la fréquence et durée des remplacements.

Romuald, en troisième année de titularisation TZR, originaire de l'académie d'affectation : «... je commence à passer un diplôme d'entraîneur de basket...(...) je prends un nouveau plaisir parce que la situation de TZR ne me convient pas du tout... ».

Amélie, en troisième année de titularisation, deux ans TZR avant d'être titularisée en poste fixe dans un collège classé ZEP, non originaire de l'académie d'affectation : « ...c'est vraiment perturbant d'arriver TZR et de ne pas travailler...ça m'a vraiment perturbée...je me suis dit je vais passer l'agreg...j'ai appris que pour l'agreg y avait pas de formation, je me suis dit qu'est-ce que tu fais ici y a pas de boulot pour toi...j'avais l'impression d'être stagiaire, j'ai du temps et on ne peut pas me former à l'agreg... ».

Damien, en troisième année de titularisation, originaire de l'académie : « ...j'ai demandé un mi-temps pour pouvoir poursuivre mes études universitaires dans le but de passer un doctorat...(...) le statut de TZR me convient tout à fait, il me permet d'avoir du temps pour bosser quand j'ai pas de remplacement...comme j'ai un mi-temps, je suis moins souvent appelé... ».

Ainsi, certains trouvent une source de revalorisation dans d'autres secteurs tels que la préparation de l'agrégation ou d'un brevet d'Etat, dans le monde fédéral ou encore en donnant des cours à l'université au SUAPS (Sport Universitaire des Activités Physiques et Sportives). Pour certains, la situation de TZR est même voulue dans la mesure où elle leur permet de réaliser un projet professionnel. Elle participe à leur procurer du temps durant lequel ils peuvent se consacrer à la préparation de l'agrégation ou encore continuer le cursus universitaire et y réaliser une carrière, par la poursuite et l'obtention d'un doctorat. Il faut signaler tout de même que ces comportements ne sont pas majoritaires.

Ces divers discours recueillis auprès de ces enseignants, qu'ils soient de statut, de niveau d'ancienneté différents ou encore originaires ou non de l'académie d'affectation, démontrent qu'ils ont intériorisé les normes « institutionnelles » relatives à la profession tout comme ils semblent avoir intégré les modes de fonctionnement du système éducatif et une certaine définition du début de carrière.

1.4. Intégration du fonctionnement du système : la notion de « chance »

Pour la plupart, leur formation a contribué à l'acquisition du mode de fonctionnement du système éducatif. Ils ont ainsi intégré un discours commun définissant certains phénomènes liés au début de carrière comme étant établis. Ils ont institué une sorte de définition commune. Ils ont intériorisé notamment le fait que leurs choix sont limités en début de carrière. Dans la mesure où ils sont amenés à quitter leur académie d'origine, à être mutés dans des établissements difficiles ou encore à se heurter à des difficultés pour obtenir un poste fixe. Cette définition du début de carrière qu'ils ont intégrée joue un rôle au moment des mutations. Ainsi, les multiples connaissances qu'ils ont du système, les amènent à développer des « stratégies » au sein de celui-ci afin de trouver dans la mesure du possible un compromis entre la conjoncture donnée institutionnellement et leurs besoins et désirs individuels. Cette définition commune du déroulement des débuts dans le métier contribue fortement à faire émerger dans les discours la notion de « chance ». Elle se décline à différents niveaux.

Cette notion commence tout d'abord par « la chance » d'avoir réussi et obtenu le concours.

Martial, néo-titulaire : «... quand je voyais un copain PLC1, qui ne l'avait pas eu, j'ai relativisé, je n'avais pas à me plaindre...même si j'avais de la route, tout ça...j'avais la chance que certains n'avaient pas eu...après je me dis que j'ai eu de la chance de me retrouver ici... ».

Olivier, néo-titulaire : «...je pense que si on a été choisi...c'est une chance d'avoir été choisi, parce qu'il n'y avait pas beaucoup de postes et y en a qui étaient très bons et qui ont été laissés sur le côté...c'est normal d'essayer de donner le meilleur... ».

La conjoncture actuelle, avec la diminution du nombre de postes disponibles au concours, renforce l'importance accordée à celui-ci. Elle fait naître une pression et

un ressenti particulier chez ceux qui l'ont obtenu, notamment lors de la deuxième année de formation. Une année où ils vont devoir faire leurs preuves sur le terrain en montrant leurs compétences (qu'ils n'ont pas eu le concours pour « rien », qu'ils méritent leur place actuelle). Le sentiment de « chance » qu'ils ressentent, dans la mesure où ils ont obtenu le concours, exclut le fait de pouvoir se plaindre ou d'arrêter même si dans les premiers temps, la confrontation avec la réalité du métier se veut difficile (par les décalages entre la réalité et les représentations et attentes vis-à-vis du métier). Cela par respect au travail, aux sacrifices qu'ils ont dû concéder et par respect envers ceux qui n'ont pas obtenu le concours.

1.4.1. Le changement d'académie : un fait établi

Par les différents discours entendus (des formateurs, des générations précédentes, de nouveaux professeurs), ils ont intégré, comme réalité établie, le fait de devoir changer d'académie, de ne pas pouvoir obtenir le statut souhaité et d'être limités dans leurs choix de vœux de mutation en début de carrière.

Emma, en troisième année de titularisation, un an TZR avant d'être titularisée en poste fixe dans un collège classé APV « ZEP, PEP IV », originaire de l'académie d'affectation : *« ...quand on est titulaire là c'est au petit bonheur la chance, là plus t'es jeune moins t'as de chance d'aller où tu voulais...j'étais assez jeune par rapport aux autres je me suis retrouvée comme tout le monde...où tous ceux en France vont dans les académies de Paris/Créteil/Versailles...les moins demandées, là où il y a plus de postes...généralement quand t'es jeune soit t'es pas dans la zone que tu veux soit t'es TZR...y a pas de poste fixe...(...) souvent il faut avoir un poste fixe surtout en ZEP, c'est bien de l'avoir en ZEP parce qu'après on peut avoir une mutation plus facilement...généralement c'est quand même assez demandé par les gens qui viennent de Toulouse qui n'ont pas forcément envie de rester sur Paris quoi... ».*

D'ailleurs, les enseignants non originaires de l'académie d'affectation ont largement intégré le fait de devoir quitter leur académie d'origine.

Antony, en troisième année de titularisation, non originaire de l'académie d'affectation : «... pas trop le choix...très tôt on découvre les mécanismes des mutations de l'éducation nationale...le jour où je me suis assis pour passer le concours, j'étais conscient que je serais amené à partir dans les régions les plus froides de France...je l'ai accepté totalement ça faisait partie du contrat... ».

Cécile, néo-titulaire non originaire de l'académie d'affectation : «... je m'y étais préparée parce que tous ceux que je connaissais de l'année précédente s'étaient retrouvés soit à Créteil, soit à Versailles...n'étant pas pacsée, n'ayant pas de points, je m'y étais préparée...c'était pas une grande surprise...j'étais même contente parce que je m'attendais à tomber à Créteil finalement j'étais rassurée quelque part parce qu'on m'avait dit que c'était moins pire qu'à Créteil... ».

Les connaissances acquises durant leurs cursus, les médias et les « on-dit », favorisent les préjugés sur certaines académies. Ces éléments participent à affiner leur choix d'académies d'affectation.

1.4.2. Le passage par les établissements difficiles : une étape du début de carrière

Le changement d'académie n'est pas le seul fait que les enseignants débutants ont intégré. Par la connaissance qu'ils ont du système, ils savent que durant leurs premières années de carrière, l'affectation dans des établissements difficiles est presque inéluctable. Une situation qui prend des allures de normalité. Elle constitue alors un passage inévitable, faisant partie de leur formation.

Céline, en troisième année de titularisation : «...si j'étais en ZEP je me demande si je m'en serais sortie, si j'aurais réussi à faire face aux élèves...je ne sais pas comment j'aurais réagi...il y a beaucoup d'enseignants qui passent par là avant...pour en avoir discuter avec eux, ils disent qu'ils sortent de là, ça les a endurcis...au niveau de la gestion des élèves, des conflits avec eux ils sont au top niveau mais derrière suivant où tu tombes tu te ressers pas de ces expériences-là...j'avais peur qu'en ne passant pas par là...il me manquerait un petit bout de

ma formation...là-dessus beaucoup de profs m'ont rassurée en me disant que le but c'était de coller au profil des élèves que j'avais... »

Mathilde, en troisième année de titularisation : «... quand j'étais PLC2 j'ai demandé le collège X...il est connu pour être un des établissements les plus difficiles du Nord/Pas-de-Calais en fait...ça me faisait pas peur je voulais voir le pire tout de suite...(...) parce que en tant que jeune enseignant on a plus de chance de se retrouver dans un truc difficile...j'avais envie d'aller dans un type d'établissement dans lequel j'avais le plus de chance d'atterrir les années après... ».

Certains développent ce type de stratégies alors que d'autres recherchent les établissements ruraux, les moins demandés pour éviter justement ce type d'établissement. Par conséquent, le fait d'y échapper constitue pour certains une « chance ». Tous ont intégré une représentation et une définition communes du début de carrière dans le milieu de l'enseignement. A savoir, qu'ils sont souvent mutés hors de leur académie d'origine, dans des établissements ou dans des conditions difficiles, que l'obtention d'un poste fixe ou d'un poste à l'année pour les TZR est délicate. Ces représentations sont admises comme étant des réalités constitutives des débuts dans le métier. Cela devient alors un passage préalable, provisoire et nécessaire à toute situation professionnelle future propice. Ils intériorisent ainsi une normalisation du déroulement de la carrière professionnelle. Le fait d'échapper à cette normalité amène dans les discours la notion de « chance ».

1.4.3. Les stratégies déployées : ne pas exercer le même métier

S'ils ont intégré le fait d'être limités dans les choix en début de carrière, tous ne se retrouvent pas dans les mêmes conditions d'affectation. Certains s'en sortent mieux que d'autres. Est-ce réellement lié à la notion de chance ? Nous nous rendons compte que bien souvent cela relève moins de la chance que de stratégies déployées. Leur connaissance du système ou du moins la conscience collective de ne pas exercer le même métier suivant les établissements, les académies, leur fait

développer des stratégies pour répondre au mieux à leurs attentes, dans le contexte institutionnel dans lequel ils s'insèrent. Le fait d'obtenir au moins une de leurs aspirations, les entraîne à employer le terme « chance » dans la mesure où ils ont réussi à échapper en quelque sorte à la règle commune, universelle, qui semble être admise comme telle.

Olivier, néo-titulaire en poste fixe, originaire de l'académie et de la zone d'affectation : *«... j'ai eu beaucoup de chance de rester ici...comme je suis pacsé j'ai eu les points qui m'ont permis de rester dans l'académie par rapport à d'autres qui ne se sont pas pacsés ou pacsés avec quelqu'un de l'éducation nationale ils avaient un peu moins de points...moi, je me suis pacsé avec quelqu'un qui travaillait en dehors (de l'éducation nationale) dans le coin...donc obligatoirement je ne pouvais pas être muté trop loin ...c'est le pacs qui m'a permis de rester dans l'académie en plus c'est un poste fixe, je ne suis pas TZR...c'est une chance énorme par rapport aux autres j'avoue j'ai eu beaucoup de chance...(...)...quand j'ai eu le CAPEPS, on m'a dit que l'année prochaine j'allais partir à Paris obligatoirement... ».*

Sébastien, en troisième année de titularisation en poste fixe, originaire de l'académie et zone d'affectation : *« ...mon souhait prioritaire c'était de rester proche de chez moi, je suis de la région, d'ici et je ne voulais pas, même dans la région parisienne, je ne voulais pas bouger, me retrouver dans le Nord-est ou Paris même, ça ne me branchait pas du tout...je voulais rester proche d'ici, je connaissais bien les collèges et lycées environnants pour les avoir fréquentés...et pis par les échos de tout ordre... ».*

Les enseignants faisant partie des académies déficitaires en professeur, développent des stratégies pour y rester et se maintenir à proximité de leur environnement local.

Juliette, en troisième année de titularisation, deux ans TZR avant d'être titularisée en poste fixe, non originaire de l'académie d'affectation : *«... j'ai*

fait le choix de venir à Versailles parce que j'ai un cousin dans l'académie de Versailles...(...) je me suis dit que ça pourrait m'aider au début pour trouver un appart...essayer de me loger peut-être aussi pour trouver les établissements parce que je savais que je serais TZR donc c'était quelqu'un sur qui je pouvais compter mon cousin déjà ici...qui était né ici et qui connaissait bien la région... ».

A l'inverse, les enseignants étant affectés dans une académie différente de celle d'origine font le choix de certaines académies en raison des points d'appui éventuels qu'ils peuvent y retrouver (de la famille, des amis...). Un point d'appui qui peut être d'autant plus important s'ils sont affectés en tant que TZR (en raison de la connaissance de l'académie d'accueil).

Jonathan, en troisième année de titularisation dans un collège classé APV « ZEP, PEP IV, sensible, violence », non originaire de l'académie d'affectation : *«...j'ai choisi d'être en PEP IV pour avoir une mutation pour la Bretagne...je sais que...je devrais partir normalement dans deux ans...en province...j'espère avoir des élèves motivés, avoir beaucoup moins de problème, une administration qui marche...j'attends beaucoup, c'est pour ça là je suis un peu désespéré mais...je pense que ça sera bien après...repartir pour pouvoir faire du bateau, être près de la mer, voilà on a un petit bébé, on aimerait avoir un petit jardin, avoir un jardin c'est pas à Paris, c'est en banlieue mais on n'a pas envie de vivre en banlieue...».*

Charlotte, en troisième année de titularisation, un an TZR avant d'être titularisée en poste fixe dans son collège de rattachement classé APV « sensible », non originaire de l'académie d'affectation : *«...j'ai demandé une zone sensible violence sachant que je ne savais pas du tout où je mettais les pieds et si ça allait me plaire...(...) pour être sûre d'avoir des classes à l'année...je ne voulais pas être attachée à plusieurs établissements et galérer à faire des remplacements... ».*

Les enseignants non originaires de l'académie d'affectation choisissent certains établissements afin de cumuler des points leur permettant ainsi de repartir plus

vite dans leur académie d'origine. Ils peuvent également effectuer ce choix pour être sûrs d'avoir un poste fixe. D'ailleurs, les enseignants affectés dans leur académie d'origine font souvent le choix d'un statut spécifique pour rester dans une zone géographique précise.

Florine, en troisième année de titularisation un an TZR avant d'être titularisée en poste fixe, originaire de l'académie d'affectation : « ...TZR Valenciennes, pour pas être TZR Lille, pour être sûre d'être près de chez moi...je n'avais pas forcément envie de me retrouver dans les ZEP de Lille...je me disais zone de Douai/Valenciennes peut-être un peu moins difficile au niveau des élèves... ».

Ils emploient alors des stratégies à l'intérieur du système pour répondre au mieux à leurs attentes. Ainsi, ils utilisent les différents recours auxquels ils peuvent avoir accès. En effet, ils ont la possibilité de choisir de se passer ou de prendre des établissements difficiles pour cumuler des points dans le but soit de rester dans une académie précise soit dans une perspective de retour plus rapide dans l'académie d'origine. Un choix, par défaut, qui constitue un passage obligé préalable pour un avenir et un cadre de vie plus propices. Une stratégie souvent déployée par les enseignants non originaires de l'académie d'affectation. En réalité, ils élaborent des choix et des stratégies à différents niveaux. Ils peuvent se décliner à l'échelle d'une zone géographique. En effet, ils développent des stratégies pour rester dans leur académie d'origine. Ils peuvent demander à être affectés dans une académie précise pour en éviter certaines par rapport aux représentations qu'ils en ont. Un choix qui peut être motivé également par le fait d'avoir des connaissances dans certaines académies. Un point d'appui participant ainsi à faciliter leur insertion personnelle voire professionnelle. Cela peut se décliner au niveau du choix du statut. Sachant qu'ils ont peu de chance d'obtenir un poste fixe dans une zone précise, ils peuvent demander à être TZR pour rester dans cette zone géographique. Une stratégie prioritairement employée par les enseignants originaires de l'académie d'affectation. Le dernier niveau constitue le

choix des établissements. Certains, voulant éviter les établissements difficiles, cherchent à connaître et être affectés dans les établissements les moins demandés. Sachant que, bien souvent, les jeunes enseignants préfèrent être affectés en milieu urbain, ils choisissent les établissements ruraux pour être sûrs de les obtenir. Un choix directement lié aux représentations qu'ils ont de ce type d'établissement. D'autres désirent des établissements difficiles. Souvent ce sont les enseignants venant d'une autre académie. Cela leur permet de cumuler des points afin de repartir plus vite dans leur académie d'origine, dans la perspective d'exercer en quelque sorte le « vrai métier », celui auquel ils aspiraient. Des choix et des stratégies qui sont directement en lien avec des aspirations personnelles.

Ainsi, même si à première vue, leurs choix sont limités en début de carrière, ils mettent en place des stratégies adaptatives pour jouer sur le système établi. Le but étant, malgré la conjoncture de départ, de satisfaire au moins un de leurs vœux soit en obtenant l'académie voulue, le statut voulu (poste fixe ou titulaire de zone de remplacement), la zone géographique voulue ou encore le type d'établissement voulu.

1.4.4. Le rôle des syndicats dans les stratégies déployées

Si, pour l'élaboration de ces stratégies, ils s'appuient sur les connaissances qu'ils ont du système et/ou sur les « on-dit », les expériences des générations précédentes de jeunes enseignants, les syndicats jouent un rôle important. Ils permettent de les guider et de les conseiller sur le système des mutations durant les premières années.

Jean, en troisième année de titularisation TZR : «...le syndicat va jouer pour les mutations, on est tous syndiqués au départ mais pas tous par conviction...faut dire ce qui est quand on se syndique la plupart du temps, y en a c'est par conviction mais la plupart du temps c'est en vu des mutations...on se syndique un/deux ans après si la mutation est bien faite quelque part en remerciement...le syndicat même si c'est déductible des impôts c'est quand même un coût... ».

Olivier, néo-titulaire en poste fixe : «... on a cherché des moyens de rester, on a regardé sur les grands tableaux des mutations du SNEP comment avoir des points, le seul moyen d'avoir des points c'était le PACS avant ça marchait encore mieux parce que t'étais pas obligé de déclarer tes impôts maintenant à partir de l'année où je l'ai passé, t'étais obligé de déclarer les impôts en commun, une sécurité pour eux, pour être sûrs que le PACS est bon... ».

Le syndicat contribue à les aiguiller dans leurs choix même si certains n'ayant pas obtenu leurs souhaits se sentent quelque peu lésés. D'où une adhésion importante durant les premières années, notamment celle de PLC2 et de néo-titulaires¹⁷⁷.

Ainsi, durant le cursus universitaire et IUFM, ils ont acquis et intériorisé les normes, les valeurs, les savoir-faire et les savoir-être relatifs au groupe professionnel des enseignants d'Education Physique et Sportive. Cela passe notamment par les mots à proscrire du vocabulaire tels que : jeu et sport ou encore sur les diverses façons de concevoir et de dispenser l'enseignement de l'éducation physique et sportive. Des manières différentes en rapport avec l'évolution de la discipline. Par les connaissances et savoirs apportés durant leur formation, ils vont pouvoir se forger une image de ce qu'a été le métier et de ce qu'il doit être maintenant et ils éprouvent sur le terrain la diversité renfermée par cette discipline. Ainsi, tout comme les enseignants, les parents et les élèves vont avoir des représentations de ce qu'est un enseignant d'EPS¹⁷⁸, ces enseignants novices en auront également. Ils peuvent alors ressentir le décalage entre les représentations et les définitions qu'ils ont du travail avec les élèves, avec les collègues EPS et l'équipe pédagogique et la réalité, avec le manque d'investissement de certains. Ils apprennent donc à déconstruire ces représentations pour les actualiser et s'accommoder à l'environnement dans lequel ils évoluent. Une reconstruction instable en interaction avec les changements

¹⁷⁷Tous les enseignants interrogés étaient syndiqués durant leur année de PLC2 et leur première année de titularisation.

¹⁷⁸DORVILLE Christian. « Représentations de l'enseignant d'EPS par les parents d'élèves et les professeurs ». Déjà cité.

d'élèves, d'équipe pédagogique, de direction qui peuvent venir modifier la manière de travailler comme l'image qu'ils en ont. En même temps qu'ils ont intégré les normes relatives au groupe professionnel et au métier, ils ont également acquis une connaissance relative du système. Elles leur permettent de mettre en place des stratégies et d'évoluer au sein de celui-ci en fonction de certaines aspirations personnelles. En réalité, de manière progressive, ces enseignants se socialisent au métier.

2. Une socialisation au rôle de l'enseignant dans et pour la classe

Si les années de formation permettent une acquisition du métier, elles les placent dans des conditions qui peuvent plus ou moins s'éloigner des réalités quotidiennes. L'année de PLC2, partagée entre expériences pratiques et apports théoriques et les stages réalisés durant les années composant le cursus universitaire les placent dans un contexte spécifique. En effet, ces enseignants sont plusieurs à intervenir et le professeur tuteur est présent et garant de la gestion de la classe, entre autres. Une première conversion à la réalité du métier s'effectue lors de leur année de PLC2 dans la mesure où ils sont « le professeur référent » dans la classe. Ainsi, ils vont pouvoir déjà se construire quelques repères, quelques savoir-faire et manières de fonctionner. Néanmoins, l'expérience acquise durant cette année n'est pas permanente et définitivement stabilisée. Les compétences et savoirs développés seront remis en question l'année suivante par un changement de statut et de cadre de fonctionnement. En effet, en tant que nouveaux titulaires, ils vont occuper pleinement leurs fonctions en étant affectés soit en poste fixe (dans un établissement) soit en zone de remplacement (TZR). Ils seront ainsi confrontés à des nouveaux publics et cadres scolaires spécifiques, le tout, en l'absence de tutelle institutionnelle « physique » (formateur, maître de stage...). Par tutelle institutionnelle, nous entendons celle mise en place durant l'année de PLC2. Il faut noter que l'académie de Versailles, par ses spécificités (de cultures, de modes de vie et de populations scolaires divergents de ceux de la province), maintient un suivi lors de la première année de titularisation. Il repose

sur une aide (un professeur référent n'exerçant pas dans l'établissement) et sur des stages spécifiques (sur les publics d'élèves) proposés aux enseignants novices, issus bien souvent d'autres académies, dans le but de faciliter leur prise de fonction. Ainsi, ces enseignants doivent se socialiser et acquérir progressivement les savoirs et compétences relatifs à leur statut et au contexte d'exercice dans lesquels ils s'insèrent. Comment ces processus et opérations de conversion s'effectuent-ils dans et pour la classe ?

2.1. Dans la classe

Les enseignants sont préparés à transmettre des contenus mais ils s'aperçoivent très vite que les élèves ne jouent pas forcément le jeu. En effet, certains ont des lacunes et d'autres se dispersent à la première occasion.

Marina, néo-titulaire : « ... les élèves qui ne font pas ce que tu demandes, tu les reprends sans arrêt...(...) au début, il y a tellement de choses à penser, on pense à les faire progresser, à transmettre des connaissances, à organiser les cours...avant de voir le système de sanctions...petit à petit on s'intéresse à l'organisation du collège...ça vient quand on est confronté aux problèmes... ».

Florine, en troisième année de titularisation : « ...la première année j'étais en centre ville avec des gamins difficiles même si je n'étais pas en REP, ça m'a paru difficile...la première année je me suis demandée pourquoi j'avais voulu être prof... parce que j'avais envie d'être prof pour enseigner, transmettre des savoirs...en réalité, je faisais que de la discipline donc euh ! ...ça ne me plaisait pas, je n'avais pas choisi ce métier pour ça... ».

Ils se rendent compte assez rapidement que le simple fait de dispenser des cours clairs, de mobiliser et comprendre les élèves, ne suffit pas à faire la classe. Qu'il n'est pas nécessairement utile d'être savant. Ils prennent alors conscience que le métier doit être conquis et dégagé d'une gangue d'activités annexes, pesantes et

considérées comme du sale boulot¹⁷⁹. Qu'en réalité, une grande partie du temps est consacrée à la discipline et à la répétition des consignes. Ainsi, le premier travail des enseignants, quel que soit leur contexte d'exercice, est de poser un cadre de gestion et de fonctionnement pour réguler le déroulement du cours, sa structure et les « dérives éventuelles » telles que les oublis de tenue, les absences, les dispenses. Un cadre de gestion nécessaire même s'ils seront plus ou moins confrontés à des problèmes de discipline d'intensité et de fréquence différentes selon le type d'établissement. Il s'établit à partir de l'expérience acquise durant l'année précédente et en fonction de la politique et du fonctionnement mis en place dans l'établissement (matérialisé par le règlement intérieur) et/ou dans l'équipe pédagogique EPS.

2.1.1. Gestion, régulation et instauration des « routines incertaines » : l'établissement des règles de fonctionnement

Ces enseignants s'insèrent dans un nouveau statut et contexte d'enseignement. Ils se construisent donc progressivement des repères dans différents domaines tels que la gestion de la classe, des sanctions, des vestiaires, des trajets, des espaces et du temps. Éléments structurant la séance. L'établissement du cadre de fonctionnement et des règles relatives au déroulement des cours d'EPS s'effectuent de manière progressive et en correspondance avec ceux mis en place au sein de l'établissement, notamment en ce qui concerne la gestion des « dérives ». Il repose pour l'essentiel sur de l'expérimentation et sur les discours ou observations recueillis auprès des collègues et/ou des personnels d'éducation tels que les assistants d'éducation et le conseiller pédagogique d'éducation (CPE). Avec le temps et l'expérience, ils apprennent alors à établir leur propre système de gestion en ajustant leurs actions et les sanctions en fonction des événements (la construction d'une échelle de sanctions) et en créant de manière progressive des « routines » de fonctionnement. L'instauration de règles et d'un cadre de fonctionnement sont nécessaires, à la fois pour les élèves et pour les enseignants.

¹⁷⁹DUBET François, *Le déclin de l'institution*. Paris, Seuil, 2002.

2.1.1.1. L'instauration, la gestion et la régulation de l' « échelle de sanctions »

Ces enseignants vont, en premier lieu, pour réguler les réactions et conduites des élèves, élaborer une échelle de sanctions. Elle se construit à partir des comportements spécifiques rencontrés au quotidien dans cette discipline d'enseignement scolaire.

Gilles, néo-titulaire : *«...dispenses, pas d'affaires, se mettre sur le côté...plein de problèmes comme ça à gérer, à essayer de trouver des solutions...fallait trouver des règles qui permettent aux élèves de ne pas oublier leur tenue...au début on n'a rien...on n'a pas de truc en tant qu'enseignant, on arrive, on croit qu'ils vont avoir leurs affaires... ».*

La gestion des comportements des élèves se conçoit autour d'éléments centraux pouvant venir perturber le bon déroulement du cours tels que les oublis de tenue, les dispenses et certaines réactions d'élèves. Des éléments auxquels ils ne s'attendent pas forcément à première vue.

Sébastien, en troisième année de titularisation : *« ...si toi tu ne mets pas des règles en place c'est le bazar...c'est la température du bahut j'ai envie de dire... si l'établissement a des difficultés t'as des difficultés aussi en dehors de ton cours...ton cours n'est pas commencé, tu te vois déjà en difficulté, tu prends du retard sur ta séance, tu perds du temps, de l'énergie, tu rentres en conflit avec certains élèves déjà l'ambiance de la classe n'est plus bonne...ça peut très vite partir sur un truc extérieur...(...) y a le début du cours, le chemin pour aller jusqu'au gymnase...les élèves que j'avais en stage étaient rangés deux par deux, ils s'arrêtaient à chaque intersection pas besoin d'être devant eux, derrière eux...ils s'arrêtaient c'était eux qui connaissaient le chemin, le premier cours c'est eux qui ont demandé on s'arrête là?...c'était génial cinq minutes pour faire le trajet...là, si je ne regarde pas y en a qui s'en vont, d'autres qui mettent trois heures pour venir, y en a qui courent pour y aller et après t'as plus personne t'es constamment en train de gérer...c'est du flicage...il faut trouver quelque chose pour pas passer*

trente minutes pour aller au gymnase et sans avoir mis cinq heures de colle avant la première minute du cours...(...) après c'est la sortie des vestiaires...(...) toutes ces petites choses entre les cours... ouais ! presque entre les cours, ça fait partie intégrante du cours quand tu le prépares...(...) il faut apprendre à le gérer, ça tu l'apprends au fur et à mesure, au début tu galères, tu fais comme tu peux, tu prends le règlement, tu t'appuies sur les collègues qui te disent moi je fais ça dans telle situation ou moi je fais ça...ou tu te réfères au CPE ou au principal et petit à petit tu fais ta sauce...t'essaies des trucs ça marche je garde, ça, ça ne marche pas j'enlève et pis j'essaierai de réfléchir à autre chose la prochaine fois...et ça se construit comme ça, dans tous les cas, c'est comme ça que j'ai construit la chose... ».

Cette gestion des différentes attitudes et comportements rencontrés tient compte alors et s'applique à la fois sur ce qui est antérieur au cours, à proprement dit, et sur ce qui se déroule durant celui-ci. En effet, la particularité de cette discipline d'enseignement engendre une gestion particulière qui ne se réduit pas au seul contexte de la classe. Elle inclut la gestion des trajets vers les installations sportives (exception faite au lycée où les élèves se dirigent de manière autonome vers les installations), des vestiaires ou encore des oublis de tenue et des dispenses. Ils doivent alors de manière progressive établir des règles, des manières de fonctionner et les stabiliser afin de gérer et réguler ces différents comportements. Des règles et un cadre de fonctionnement qui reposent en partie sur la mise en place « d'une échelle de sanctions ». Ces deux éléments participent ainsi à organiser et à établir des normes communes et partagées nécessaires à un cadre d'enseignement plus propice.

Céline, en troisième année de titularisation dans un collège non classé :
«... pour les gamins ce qui compte c'est d'être juste...mais ton humeur, l'esprit dans lequel tu te trouves influence vachement...t'as tendance à ne pas être juste... on est humain aussi on n'est pas des machines...agir de manière juste et rigide... ça c'est dur... ».

Emma, en troisième année de titularisation, un an TZR avant d'être titularisée dans un collège classé APV « ZEP, PEP IV » : «... je n'applique jamais quelque chose si je ne les ai pas avertis...avec ce genre d'élèves faut être juste si on veut que ça marche...l'injustice est très mal vécue par les enfants, par tout le monde d'ailleurs... ».

Jérémie, en troisième année de titularisation TZR : «... c'est des élèves, ça je l'ai beaucoup ressenti au collège...où ils ont un fort sentiment d'injustice...systématiquement il faut que tu justifies une décision, que tu leur expliques...dès que quelque chose se passe, ils se posent en victime, par contre si tu expliques ta décision, la sanction...ils le prennent bien...la difficulté...c'est que pour l'élève qui d'habitude travaille bien et... pour l'autre qui est tout le temps à la limite, il faut absolument donner la même échelle de sanctions...sinon ils ne vont pas comprendre et t'en vouloir...y a un sentiment d'injustice qui est là en permanence...je l'ai pas toujours fait...mais j'ai été contraint de le faire parce qu'à leurs yeux, ça leur paraissait plus juste... ».

Cette « échelle de sanctions » s'élabore autour d'une notion forte, présente dans tous les discours et formulée ainsi : « être juste ». Elle se retrouve dans les discours quels que soient les contextes et conditions d'affectation (statut). En effet, ils apprennent dans la prise de sanctions, souvent à leurs dépens, à être objectifs et les plus justes possibles quel que soit l'élève. Les élèves sont vigilants et attachés à la justesse des sanctions prises. Ils vont donc devoir hiérarchiser les « peines encourues » selon l'importance des actes « déviants » (oublis de tenue, insultes, bagarres entre élèves, refus de travail ou de participation, entre autres...) et s'élaborer une « échelle de sanctions » permettant de les classer et de les appliquer à tous. Ils peuvent, à titre d'illustration, mettre en place un système de croix dans leur carnet d'appel pour les oublis de tenue, en autorisant deux oublis de tenue sur l'année. Pour autant, l'instauration de cette « échelle de sanctions » est considérée comme relevant du « sale boulot ».

Emma, en troisième année de titularisation, un an TZR avant d'être titularisée dans un collège classé APV « ZEP, PEP IV » : «... *c'est du travail au début de l'année il ne faut pas baisser les bras, se faire chier à répéter les règles...sanctionner les entorses...c'est très carré, c'est chiant, faut mettre des heures de colle, convoquer les parents, mettre des mots dans les carnets...si le premier trimestre t'es stricte là-dessus le reste de l'année ça roule mieux...là, c'est plus facile comme c'est ma deuxième année dans le bahut, les élèves me connaissent...y a une réputation faut pas se leurrer...ils savent que s'ils font ça, ils se prennent quelque chose donc ils ne le font pas...les élèves communiquent entre eux...je trouve ça très sain...fatigant mais normal...(...) faut tenir les limites...faut s'y tenir...maintenant je peux faire des entorses des fois au règlement...parce que je connais les élèves, je sais que c'est exceptionnel...ils savent que si ça se reproduit, je ne l'aurai pas oublié, ils savent que j'ai une bonne mémoire...il faut mettre des limites précises et s'y tenir même si c'est fatigant et que parfois on n'a pas envie...».*

Même si cette gestion nous la retrouvons quels que soient les établissements, la rigueur de sa tenue est plus importante dans les établissements difficiles. S'ils perçoivent que la mise en place d'une « échelle de sanctions » participe à une amélioration et à une régulation de la classe et du cours a posteriori, elle s'envisage dans un premier temps comme étant peu attractive et dévalorisante. Son élaboration, mais surtout sa gestion, est permanente et contraignante dans la mesure où elle exige et implique un suivi et un contrôle relativement permanents. Il ne suffit pas alors uniquement de poser un cadre, il faut prendre le temps de s'y tenir et de le respecter même si cela engendre du travail supplémentaire.

Extrait des notes d'observation de Emeline, en troisième année de titularisation dans un collège rural : (...) à la fin du cours avec des 5^{ème}, alors que les élèves se dirigent vers les vestiaires après avoir récupéré leurs carnets de correspondance déposés sur le bureau au début du cours, un élève attend au bureau qu'Emeline remplisse sa feuille de suivi. Elle note ses remarques par rapport au comportement que cet élève a eu durant la séance. Avant de remplir la feuille, elle demande alors à l'élève : qu'est-ce que tu penses de ton attitude aujourd'hui durant la séance ?

...il répond de manière réservée...bien...elle lui dit, à son tour, effectivement en ce moment tu te tiens bien, il faut continuer sur cette voie.

Ce travail de gestion se décline de différentes manières. Il peut être permanent, c'est notamment le cas des élèves aux comportements déviants munis d'une feuille de suivi, qu'ils complètent à l'issue de chaque cours ou être ponctuel, à l'occasion d'un problème survenu durant le cours. Cette régulation et l'importance qu'ils accordent à la sanction dépendent du type d'établissement, des représentations qu'ils ont des élèves et de celles qu'ils ont du rôle de professeur. A la prise de poste, ils sont dans une contrainte temporelle dans la mesure où ils doivent à la fois gérer la classe, apprendre à connaître les élèves, les collègues, le fonctionnement de l'établissement, préparer et se familiariser aux installations et aux activités. Ils ne prennent pas alors toujours le temps d'établir et de mettre en application un système de sanctions dans la mesure où pour eux, ce sont les apports de connaissances et de savoirs aux élèves qui se veulent essentiels. Par conséquent, ils ne veulent pas perdre et concéder trop de temps à ces tâches annexes. Pour autant, selon le type d'établissement, ils vont être plus vite enclins à le faire et le maintenir de manière permanente.

David, néo-titulaire dans un collège classé APV « ZEP, sensible » : «...j'en ai pris conscience cette année surtout ici en milieu sensible où il y a beaucoup de tâches administratives à gérer...y a pas mal de problèmes même si c'est pas très grave...des bagarres, des conflits...il y a des rapports d'incident à faire, des heures de retenue, beaucoup de choses au niveau des sanctions disciplinaires, administratives...je ne pensais pas que ça prenait autant de temps et d'énergie, pour régler ces problèmes-là, pour que les cours se passent dans les meilleures conditions par la suite (...) c'est quelque chose de pesant de devoir toujours...quand le cours en lui-même est terminé, c'est pas fini, y a toujours quelque chose à faire derrière...encore un rapport à faire...beaucoup de choses annexes à faire qui prennent du temps et de l'énergie... ».

Luc, en troisième année de titularisation, dans un collège classé ZEP :
« ...pour tout ce qu'il y a autour des cours, des conflits avec les élèves, les rendez-vous avec les parents, toutes les situations à désarmer avec l'assistante sociale, voir la CPE tout le temps, décompresser un peu avec les collègues, parler avec les collègues de certains gamins...(...) c'est pas rare qu'un prof passe une heure de plus à rester quand y a eu un gros clash...c'est ce qui m'est arrivé à 14h, je suis resté une demi-heure au boulot parce que j'avais des trucs à régler...je pense que ça fait beaucoup mais c'est assez épuisant...parce qu'on est tout le temps en train de s'occuper d'eux, on règle un problème et pis le lendemain on pense que c'est arrangé et en fait...non, mais ça pourrait être encore pire si on ne l'avait pas fait...et pis, ils me l'ont bien rendu...au début, je me suis pas mal investi parce que je ne savais pas trop comment réagir avec les profs et les élèves et, à partir du moment où t'es un peu volontaire et que t'y mets du tien ben derrière ça suit, les gamins ne te le rendent pas toujours mais y en a quelques-uns qui comprennent... ».

L'application, le suivi et la gestion du système élaboré nécessitent et engendrent des contraintes temporelle et administrative par rapport notamment au suivi des sanctions prises. Un suivi dépendant de la politique de l'établissement. Bien évidemment, cette charge administrative dans sa fréquence et dans l'intensité des sanctions prises varie selon le type d'établissement. La régulation et la gestion des sanctions, de manière administrative, sont plus quotidiennes dans les établissements classés que non classés où cela reste plus occasionnel et pour un nombre minime d'élèves.

Cependant, l'élaboration de « cette échelle de sanctions » est dépendante des règles déjà établies au sein de l'établissement et/ou dans l'équipe pédagogique EPS. Le cas échéant, ils inscrivent donc leur système de sanctions dans la continuité d'un mode de fonctionnement commun à l'établissement et à l'équipe pédagogique EPS. Ceci se retrouve plus particulièrement dans les établissements classés afin de créer et d'obtenir une certaine cohérence.

David, néo-titulaire dans un collège classé APV « ZEP, sensible » : «...pour le type de sanctions au début je me suis beaucoup appuyé là-dessus (conseils des collègues)...avant la rentrée, pendant la rentrée j'ai essayé de me créer un répertoire de réactions adaptées en terme de sanctions...au niveau de la tenue je réagirai comme ça, un comportement violent comme ça...je m'étais fait au départ un répertoire de réactions que j'ai adapté, modulé en fonction de ce qu'on dit les collègues et de ce que j'ai pu voir des élèves...je me suis beaucoup appuyé sur les collègues...comment ils faisaient eux, après je me suis construit moi-même un répertoire de réactions, un système que je peux mettre en place, qui me parle...que je mets en place mais qu'il faut aussi adapter selon la classe qu'on a en face de soi...je ne réagis pas de la même façon quand j'ai une classe de 6^{ème} calme que quand j'ai une classe de 4^{ème} très agitée... ».

Même s'ils s'inscrivent dans la continuité des règles établies par l'équipe EPS, ils gardent une certaine liberté pédagogique. C'est d'ailleurs l'une des spécificités du métier d'enseignant. De plus, il faut noter dans cette gestion, la particularité des enseignants affectés sur plusieurs établissements. Ils doivent alors s'adapter aux modes spécifiques de chaque établissement, tout en développant une base commune, propre à leur fonctionnement.

Luc, en troisième année de titularisation : «...au début, je ne savais pas comment réagir quand une situation arrivait face à moi, quand la situation était nouvelle...je n'avais jamais eu l'occasion de vivre un moment comme ça...au début, on réagit instinctivement on se sent vraiment...sans avoir de réactions automatisées et au fur et à mesure...on sait que telle situation on n'a plus besoin de réfléchir on va réagir automatiquement parce qu'on l'a vécue plusieurs fois donc avec l'expérience on s'est construit des réactions adaptées...qui paraissent adaptées...au début on s'appuie beaucoup sur les collègues et après l'expérience fait qu'on réagit différemment, il y a plus d'automatisme en terme de réactions...je suis moins désemparé face à une situation...je suis moins dans le questionnement, comment je fais là ?...quelle est la meilleure réaction ?...y avait un temps de latence, là ça vient plus naturellement...j'ai eu l'occasion de le vivre, donc de réfléchir dessus...(...) tenter des réactions et finalement de voir lesquelles

fonctionnent bien ou pas, après forcément implicitement on fait le tri...on a un répertoire... un peu d'expérience...ça a bien fonctionné avec ce type de classe-là, c'est tout ça qui permet de se construire et de se dire au moins ça, ça me parle parce que moi quand je fais ça, ça fait bouger les élèves, je sens que ça les fait réagir, ça les touche, ça je le retiens, je le conserve si besoin, je le teste pour voir si ça marche vraiment ou bien si c'était exceptionnel...».

Ainsi, « l'échelle de sanctions » et la régulation des manières d'agir face aux comportements des élèves s'élaborent, pour tous, de manière progressive dans la confrontation et l'interaction quotidiennes. Bien évidemment, l'intensité et le type de situations varient selon les établissements. Par la gestion des « situations conflictuelles », ils acquièrent et développent des réponses types. Elles reposent sur une mémorisation et intériorisation des réponses apportées dans une situation précise et de leur validation au regard des réactions engendrées chez les élèves.

Sébastien, en troisième année de titularisation : « ...les 3^{ème} connaissent le fonctionnement, elle le connaît...je lui dis sors ton carnet...ah non ! pourquoi le carnet ça fait la deuxième fois que j'oublie ma tenue, la deuxième fois c'est pas le carnet c'est juste une copie...j'ai dit oui mais là tu sors quand même ton carnet pour mettre un mot et prévenir tes parents que t'as pas ta tenue...elle m'a dit non la tenue je l'ai mais j'ai pas envie de faire je peux copier...ce qu'on pourrait croire pénalisant pour un élève ça peut être pour l'autre justement ce qu'il veut faire... ».

Pour autant, même s'ils établissent une échelle de sanctions, elle ne se veut pas figée. Elle tolère une certaine flexibilité. Avec l'expérience, ils s'élaborent ainsi un répertoire de réponses fait de savoir-être et savoir-faire (réactions face à certains comportements d'élèves) relatifs à la gestion et à la régulation des situations déviantes et/ou conflictuelles.

Luc, en troisième année de titularisation : «... à force ce sont toujours les mêmes comportements, les mêmes réactions qui apparaissent...(...) maintenant que

je connais mieux cet élève je peux même anticiper ses réactions, son comportement pour désarmer une situation avant qu'elle ne démarre... ».

Cette gestion et ce répertoire de réponses gagnent en efficacité, dans la mesure où des situations similaires tendent à se reproduire. Après quelques années, les réponses apportées apparaissent comme « naturalisées ».

Céline, en troisième année de titularisation dans un collège non classé :
«...c'est ça qui est bien on crée des habitudes et on crée une image aussi...la première année quand on arrive tout est à faire, les élèves ne nous connaissent pas, on a toute une image...toute une réputation aussi...laxiste, sévère...est-ce qu'ils vont pouvoir faire comme avec l'autre prof...tout un jeu de tests...(...) y a une réputation qui n'est plus à faire comme ça fait plusieurs années que je suis au collège...ils discutent beaucoup entre eux...du coup, y a des choses que je n'ai plus à faire...ils savent très bien ce que je tolère et ce que je ne tolère pas...ce qui n'est pas le cas quand tu es parachutée pour un an dans un bahut...».

Jonathan, en troisième année de titularisation dans un collège classé APV « ZEP, PEP IV, sensible, violence » : *«... au quotidien ça se traduit avec les élèves... les règles deviennent automatiques justement certaines règles de fonctionnement comme...il faut se ranger à un endroit de la cour pour que je vienne les chercher...on traverse la cour en silence, on passe sur les passages piétons pour aller au stade... on marche cinq minutes...toutes les règles de fonctionnement, de déplacement en groupe sont établies et sont indiscutables...ils savent que quand c'est ce prof-là ça se passe comme ça...l'année dernière ils ne savaient pas, du coup tout le monde râlait, j'étais tout le temps en train d'être dessus...donc voilà...ils savent que c'est comme ça...y a des choses quand même établies, ce n'est pas le cas lors de la première rentrée... ».*

La construction d'une réputation, par les années passées au sein de leur établissement, participe elle aussi au meilleur fonctionnement et à la régulation des comportements des élèves. Comme le résume Luc *«... les élèves nous connaissent, ils savent comment on fonctionne... ».* Ainsi, la régulation et la gestion de

la classe passent par l'instauration d'une « échelle de sanctions » et la création d'un répertoire de savoir-être et savoir-faire relatifs aux comportements des élèves. Ils apprennent, de manière progressive, à établir un fonctionnement propre, en correspondance avec leur personnalité, remodelant ainsi les divers apports reçus (par les collègues, les formateurs...).

Mathilde, en troisième année de titularisation : «... pour en avoir discuté avec les profs de la fac...les premières séances faut être hyper ferme, faut pas lâcher sinon après tu le paies toute l'année...c'est ce que j'ai fait mais je pense que c'est pas crédible auprès des élèves parce que c'est trop dans l'excès...en plus être militaire c'est pas moi, je pense que quand on enseigne faut être soi-même aussi...quand on est prof on rentre dans son rôle de prof mais faut rester soi-même aussi...parce qu'on développe un côté de nous qu'on arrive pas forcément à gérer après...par exemple, les élèves ne comprenaient pas parce que...quand ils me demandaient pour aller aux toilettes...je disais non alors qu'il n'y avait pas de raison...après ça fait effet boule de neige et on s'enferme dans ça... ».

La première attitude adoptée vis-à-vis de l'instauration des règles est dépendante de leur expérience préalable (les différents stages) et des discours reçus durant leur formation (être ferme les premiers mois). Elle s'élabore également en fonction des représentations qu'ils ont du public d'élèves et du contexte scolaire dans lequel ils s'insèrent. Cette instauration des règles et de l'autorité les amène, d'une certaine façon, à se mettre en scène dans la mesure où ils vont renvoyer une image d'eux qui ne correspond pas forcément à leur vrai tempérament. Cette image est nécessaire pour le maintien de l'ordre dans la classe. Dans ce rapport à l'autorité, nous constatons deux comportements types : l'autoritarisme et le laxisme. Ces comportements s'établissent en fonction de leurs représentations du public d'élèves, de la mobilisation de conseils antérieurs favorisant l'institution d'une certaine sévérité en cours (« ne pas décrocher un sourire jusqu'au mois de décembre ») et des représentations de la discipline EPS (notamment celles établies par les élèves). Leurs attitudes varient en fonction du genre ou encore du contexte d'enseignement et de la représentation qu'ils en ont.

L'autoritarisme semble être un moyen strict et sûr pour instaurer les règles et parer toutes formes de contestation et de dérives. En effet, dans les débuts, ils ont l'impression d'être constamment testés et remis en cause par les élèves. Ils doutent dans la mesure où ils évoluent en tâtonnant, fonctionnent à l'essai/erreur, testent et attendent de retester des choses pour les stabiliser. Cette forme de gestion permet donc de pallier leur manque de confiance. En réalité, l'autoritarisme est la traduction concrète et visible des différentes représentations et croyances de ces enseignants. Il peut être lié au genre. Les femmes ont, plus particulièrement, tendance à être autoritaires de par les représentations liées à leur genre et par la coloration masculine, dans le champ des représentations, des disciplines sportives et de l'EPS. Ce comportement peut être issu du mode même de fonctionnement de l'EPS. A savoir, une discipline d'enseignement qui s'exerce dans un cadre éloigné de la salle de classe classique. Ce qui suppose une gestion toute autre des mouvements des élèves. Le comportement adopté est également issu du rapport qu'ils entretiennent avec la discipline. Les enseignants ayant un fort rapport aux savoirs et à la discipline sont plus autoritaires et acceptent moins le dilettantisme apparent des élèves. Ces différentes manières de réagir sont corrélées à leurs représentations, à l'histoire et la personnalité de ces enseignants.

Emma, en troisième année de titularisation dans un collège classé APV « ZEP, PEP IV » : *«...en début d'année on commence à amorcer les règles, dans tous les cours c'est la base...t'annonces les règles après faut les faire appliquer à tout le monde tu ne le fais pas tout le temps...l'autorité c'est pas parce qu'on crie qu'on va forcément se faire respecter...c'est la différence avec le début...je crie moins...quand je crie c'est plus fort mais je crie moins souvent...parce que si tu le fais tout le temps ça n'a plus d'effets...tu cries pour le chewing-gum, quand ils sont sortis des vestiaires trop tard...donc ça n'a plus d'effets... ».*

Charlotte, en troisième année de titularisation dans un collège classé APV « sensible » : *« ...discuter c'est bien mais chaque prof réagit différemment...c'est plus la connaissance de soi-même, de ses propres réactions...on est un peu en scène quand on est prof...y a la connaissance des gamins...on a nos humeurs...y a*

aussi la connaissance du passif professionnel...apprendre du passé et c'est pour ça que les échecs connus deviennent des tremplins...pour les dépasser c'est pas toujours facile...mais faut se poser les bonnes questions... ».

Pour autant, avec l'expérience, ils régulent et adaptent de manière progressive leurs actions sur le terrain. Ils dosent cet autoritarisme de manière à ce qu'il soit le plus pertinent possible afin d'éviter de tomber dans la répression. Un comportement plus particulièrement adopté par les enseignants affectés dans les établissements dits « difficiles ». Cette évolution est en lien direct avec l'établissement de « l'échelle de sanctions » où d'eux-mêmes, ils apprennent à relativiser le degré d'importance des comportements et à ajuster au mieux leurs réactions. Néanmoins, une autre posture semble s'envisager dans les premiers temps. L'attitude laxiste, adoptée par certains enseignants, semble intimement liée aux représentations que la discipline EPS renvoie aux élèves et à celles qu'ils en ont.

Romain, néo-titulaire TZR affecté pour six mois dans un collège classé :
«...au début j'avais plutôt tendance à être copain/copain avec les élèves...maintenant je suis plus dans une relation prof/élève je me force à le faire...je pensais qu'en EPS les élèves allaient poser moins de problèmes par rapport aux matières dites classiques... ».

Alexis, en troisième année de titularisation dans un collège non classé :
« ...généralement ce qui se passait c'est que je disais tu vas être collé et pis je ne le faisais pas...parce que c'est pas le bon truc, ça prend du temps, faut prendre le carnet, après aller voir la vie scolaire, marquer tout, surveiller, donner un travail, corriger le travail, ça me donne du travail aussi en plus...et pis, j'avais pas envie de le faire...je me disais il se tiendra à carreau la prochaine fois et en fait non quoi... ».

Ils supposent alors que les élèves vont adhérer de manière « naturelle » à ce qui est proposé dans la mesure où cette matière d'enseignement est atypique et

éloignée des conditions classiques de classe. Ils pensent alors que le simple fait de proposer des exercices attractifs ou de faire des remontrances suffisent à gérer et, en quelque sorte, à contrecarrer les comportements perturbateurs. Cet état de fait est plus souvent évoqué par les enseignants hommes. En réalité, les attitudes adoptées par ces enseignants (l'autoritarisme ou le laxisme) sont dépendantes des types d'établissement et reposent sur l'importance qu'ils accordent à l'image renvoyée aux élèves. Celle-ci va grandement influencer, à l'entrée dans le métier, leur manière de gérer la sanction.

Emma, en troisième année de titularisation dans un collège classé APV « ZEP, PEP IV » : *«...au départ j'aimais pas sanctionner...et je me suis rendue compte que mettre des heures de colle, des sanctions c'est utile et en plus, les gamins ne nous en veulent pas...ils recherchent même un peu d'autorité...(...) dans une classe de 6^{ème}, il y en avait un qui m'a énervée, je l'ai sanctionné...la semaine après ça c'est super bien passé...c'est là, que je me suis dit oui, il faut sanctionner, les gamins ne nous en veulent pas... ».*

Alexis, en troisième année de titularisation dans un collège non classé : *« ...je me suis rendu compte que quand les élèves sont collés, qu'on mettait une sanction généralement, il le prenait pas mal...s'ils comprenaient, ils ne nous en voulaient pas du tout et généralement, ils étaient plus respectueux après... ».*

Cette image renvoyée aux élèves est primordiale dans les débuts quels que soient les contextes d'enseignement. Elle se base sur les représentations qu'ils ont des collégiens, des lycéens, des élèves de lycée professionnel et de leurs rapports à la discipline EPS, sur leur expérience d'élève et les représentations qu'ils ont de la relation professeur/élève. Ces représentations impliquent une relation particulière à la sanction et participent à modeler l'attitude qu'ils adoptent face aux élèves.

Céline, en troisième année de titularisation : *« ...y a la peur d'être trop proche des élèves quand on est jeune et la volonté de laisser les barrières, faut laisser les*

barrières...et après, avec l'expérience on se dit c'est pas ça qui fait que t'as le respect de tes élèves... ».

Alexis, en troisième année de titularisation : «...au début j'avais peur, je ne voulais pas passer pour un sale professeur qui colle les élèves, qui n'est pas agréable avec eux maintenant j'ai plus aucun scrupule à le faire...je ne voulais pas qu'on dise Mr...c'est un con, il m'a collé...coller maintenant je m'en fous...alors quoi...parce que j'assume le fait de le faire pleinement, si je le fais c'est parce que c'est justifié, je ne suis pas là pour être aimé ou pas des élèves quoi...ça se fait progressivement au fil des années...en PLC2 c'était ça... des fois même en PLC2 j'étais avec des élèves qui étaient gentils... j'arrivais à me faire déborder des fois parce que je n'osais pas mettre une sanction quand ils avaient dépassé la limite et maintenant je le fais plus facilement...même sans aucun scrupule... ».

L'attitude adoptée face à la sanction se module au cours des années en fonction de leur expérience et de leur personnalité. Ils développent un fonctionnement et un mode de cadrage plus proches d'eux dans la mesure où ils se seront adaptés à la fois au public d'élèves et à leur personnalité. Une évolution possible grâce à l'apport de divers éléments de connaissance tant sur le plan professionnel (élèves, fonctionnement des cours, de l'équipe, de l'établissement, des activités...) que personnel (sa personnalité dans le cadre scolaire, ses réactions, la construction d'un répertoire de réponses...). Néanmoins, la gestion des cours et de la classe ne repose pas uniquement sur l'instauration des règles relatives aux comportements. La mise en place de routines de fonctionnement régule également les comportements des élèves et le cours.

2.1.1.2. La gestion du cours : routines de fonctionnement, organisation et régulation

La gestion des cours repose, en grande partie, sur l'instauration de routines de fonctionnement. Elles s'élaborent à différents niveaux et moments du cours (de la prise en main à la fin du cours) et permettent de l'organiser et de le réguler. En

effet, le cours commence, avant même la mise en activité des élèves, lorsqu'ils vont chercher les élèves dans la cour.

Extrait des notes d'observation de Clément, en troisième année de titularisation dans un collège rural : (...) Clément sort de la salle des professeurs, se dirige en passant par le hall d'entrée du collège vers la cour de récréation où les élèves l'attendent plus ou moins rangés à l'emplacement réservé à l'EPS. Il les fait ranger correctement puis fait l'appel. Il se dirige avec sa classe vers la sortie du collège pour aller vers le gymnase et, passant devant le bureau de la vie scolaire, y dépose le billet mentionnant les absences.

Extrait des notes d'observation de Gaëlle, néo-titulaire TZR affectée à l'année dans deux collèges classés. Cet extrait est relatif à l'observation effectuée dans le collège classé ZEP « Réseau Ambition Réussite » : (...) elle va chercher les élèves dans la cour, à l'emplacement EPS qui se veut être en face du gymnase, une fois les élèves changés, elle fait l'appel...elle effectue la même démarche à chaque début de cours...elle remplit à la fin de sa journée les billets d'absences et les dépose dans une boîte réservée à cet effet, située à l'entrée de la salle des professeurs.

Nous pouvons constater que quels que soient l'établissement et les enseignants observés il y a un point de convergence sur la prise en main des élèves. Ils vont tous chercher les élèves dans la cour de récréation dans un emplacement précis matérialisé au sol par une ligne blanche et le logo EPS. Un emplacement souvent proche de la sortie ou du gymnase. Même s'ils le font de manière différente, ils vont tous à chaque début de cours effectuer l'appel. C'est un moment privilégié dans la mesure où il matérialise le début du cours proprement dit. Il tend à réguler leur manière d'agir et d'organiser le cours. Un mode de fonctionnement qui insuffle ainsi un rythme à la séance en organisant les différents temps qui la composent. Ils établissent par leurs manières de prendre en main la classe des points de repères et des routines nécessaires afin que les élèves puissent identifier les différents temps de la séance. Cette prise en main initiale permet également

d'évaluer l'ambiance et l'état général de la classe ou d'un élève plus particulièrement.

Simon, en troisième année de titularisation dans un collège non classé :
« ...quand on va les chercher dans la cour on voit l'état d'esprit dans lequel ils sont...s'ils ont envie de travailler ou pas... ».

Extrait des notes d'observation de Gaëlle, néo-titulaire TZR affectée à l'année dans deux collèges classés. Observation relative au collège classé ZEP : (...) en se dirigeant vers ses élèves qui l'attendent dans la cour, à l'emplacement proche du gymnase, elle les observe afin de savoir quels sont les élèves absents ou non, elle m'explique que c'est une classe de 3^{ème} insertion, qu'il y a quelques élèves terribles et qu'elle a parfois des difficultés à les gérer. En se rapprochant des élèves, elle me dit tel élève n'est pas là aujourd'hui ma séance devrait tourner mieux. C'est fou mais quand il n'est pas là, le groupe tourne mieux, lui il est assez perturbateur et imprévisible.

En même temps que cette prise en main est un baromètre de l'ambiance de classe, elle constitue et concourt à construire une sorte de rituel dans la mesure où elle est répétitive. Ils reproduisent la même démarche au quotidien et ce, quelles que soient les classes. Ce rituel peut se voir ponctuellement modifié en fonction du lieu de pratique. Nous observons une différence de gestion notamment lors des déplacements relatifs à l'activité natation.

Extrait des notes d'observation de Luc, en troisième année de titularisation (dans un collège classé ZEP) : (...) pour faire l'appel, il dit : « le groupe des bons nageurs venez vers moi », se dirige alors vers un banc proche de la ligne consacrée à l'EPS. Il pose son sac sur le banc et commence l'appel, puis envoie les élèves n'ayant pas leur tenue au bureau des surveillants. Ensuite, il se dirige avec ce groupe vers l'entrée du collège afin de monter dans le bus.

L'activité natation nécessite de faire des groupes de niveau. Ainsi, les enseignants auront en charge des élèves qu'ils n'ont pas habituellement en cours, cela modifie

leur mode de fonctionnement habituel et routinier. En réalité, le déroulement du cours repose sur la création de routines. De manière schématique et systématique, le cours démarre par une prise en charge dans la cour, puis les trajets éventuels vers les installations sportives, ensuite l'appel et la gestion d'une gangue d'activités liées indirectement au bon déroulement du cours : vérification des oublis de tenue, de la possession des carnets de correspondance, la gestion des vestiaires et la gestion du matériel...

Paul, néo-titulaire dans un collège non classé : « ...essayer d'être le plus juste possible sur la sanction, l'installation du matériel pour ne pas solliciter que ceux qui bossent parce qu'au bout d'un moment, ils en ont marre...sans prendre en tête de turc les leaders sinon c'est encore pire...faut essayer de gérer ça, de répartir les tâches ...(...) j'ai mis en place un rituel quand il y a du matériel à porter, je marque sur mon carnet qui l'a porté, je prends dans l'ordre de la liste, chacun son tour pour éviter la contestation... ».

Extrait des notes d'observation d'Ingrid, néo-titulaire TZR affectée à l'année dans un collège : (...) alors que les élèves filles sont parties se changer dans les vestiaires, les garçons se changent dans les tribunes. Pendant ce temps, elle va chercher le matériel dont elle a besoin dans un local puis les premiers, ayant fini de se changer, viennent l'aider pour installer le matériel nécessaire à chaque atelier car pour cette séance, elle fonctionne par atelier.

Extrait des notes d'observation de Clément, en troisième année de titularisation dans un collège rural : (...) il vérifie à chaque fois avant que les élèves ne rentrent dans le gymnase qu'ils aient bien leur matériel. Ainsi, chaque élève passe devant lui en ouvrant son sac pour montrer qu'il a bien sa tenue de sport et prend à la main son carnet de correspondance car, au niveau réglementaire, il ne peut pas accepter en cours un élève qui ne l'a pas.

Tous les enseignants ne ramassent pas obligatoirement les carnets de correspondance en début de cours. Ce ramassage n'est pas forcément l'apanage

des établissements classés. Cela dépend à la fois du fonctionnement de l'établissement, de l'équipe EPS et de l'enseignant.

David, néo-titulaire : «...un cadre pour l'organisation du cours, c'est important pour eux se situer dans le cours...un cadre au niveau des règles, c'est important aussi sinon les élèves ont tendance à discuter et à rentrer dans de la négociation...(...) le cadre posé : pas de négociation possible...le cadre sert à rassurer les élèves, les organiser au mieux et aussi pour le prof de se préserver, de ne pas s'épuiser avec les élèves...on pose le cadre, s'il n'est pas respecté on sait automatiquement qu'en tant que prof on doit réagir comme ça...on évite de perdre du temps et de l'énergie sur ça... ».

L'organisation du cours, les différentes phases qui le composent, s'appuie et s'élabore autour d'un mode de fonctionnement routinier. Ce qui permet de fixer un cadre et des repères stables à la fois pour l'enseignant et pour les élèves. Ces enseignants, notamment lorsqu'ils sont affectés dans des établissements classés, peuvent s'inscrire dans un cadre déjà établi. Cette régulation de la classe par la création de « routines » de fonctionnement passe également par une appropriation efficace de l'utilisation et de l'organisation des espaces. Le cours d'EPS ne s'effectuant pas dans une salle de classe classique, il requiert le développement de compétences spécifiques relatives à l'organisation des espaces pour mener de manière cohérente et fonctionnelle le cours. Ils vont acquérir des astuces de fonctionnement pour être plus efficaces et gagner du temps d'un point de vue organisationnel. La durée des cours d'EPS variant selon les établissements (des cours de deux heures et d'une heure ou deux fois une heure et demie). Ceci implique de développer une compétence spécifique, d'autant plus lorsque les enseignants sont affectés sur deux ou trois établissements. Ils doivent alors s'adapter aux différents modes de fonctionnement relatifs aux établissements, aux installations et à la répartition des heures consacrées à l'EPS. Ainsi, la durée des cours implique une organisation particulière de la part des enseignants.

Extrait des notes d'observation de Simon, en troisième année de titularisation (dans un collège non classé) : (...) il consacre sa première séance de volley ball avec des 5^{ème} à l'installation des filets et terrain de volley. Il m'explique en allant chercher les élèves dans la cour que là c'est volley et que la séance ne dure qu'une heure, ce qui est relativement rapide, d'autant qu'il faut cinq minutes pour aller à la salle, le temps que les élèves se changent...il fait rapidement l'appel, leur explique que vu que le temps imparti est court, il va consacrer l'essentiel de cette première séance à l'explication de la mise en place du matériel pour gagner du temps pour les suivantes et que, lors de la prochaine séance, ils devront le faire seuls le plus vite et correctement possible, bien sûr. Il envisage même de les prendre au chronomètre pour voir leur progression dans l'installation des filets et terrains au cours du cycle (...) il entreprend la même démarche pour une classe de 4^{ème} en lutte, en leur montrant et leur expliquant comment ils doivent disposer les tapis afin de construire un praticable fonctionnel, où les tapis restent solidaires et en respectant certaines normes de sécurité c'est-à-dire disposer les tapis à trois mètres des murs.

Extrait des notes d'observation de Gaëlle, néo-titulaire TZR affectée à l'année (dans un collège Ambition Réussite) : (...) à la fin de la séance qu'elle a eue avec les 4^{ème} en badminton, une fois les matchs finis, elle rassemble les élèves devant elle. Elle demande à chaque élève à quel terrain il est arrivé et le note sur une feuille. Puis m'explique, pendant que les élèves se changent, que cela lui permet de redonner plus vite les terrains par la suite, car d'une séance à l'autre, les élèves ne se souviennent pas de leur numéro de terrain.

En fait, ils organisent leur séance en fonction de la durée du cours. Lorsqu'il sera d'une heure, les enseignants choisissent si possible des activités qui demandent peu d'installations matérielles. Sinon, ils s'organisent différemment afin de gagner le plus de temps possible. Par exemple, au niveau de l'installation du matériel, ils vont consacrer une séance à la mise en place de celui-ci pour gagner du temps par la suite (terrains de volley ou la fabrication d'un praticable...). Ou encore noter à chaque fin de séance les terrains sur lesquels les élèves sont en fin de séance afin de reprendre plus rapidement la séance suivante. La durée de la séance influence l'organisation et l'installation matérielle mais également le

rythme imposé dans la séance. Autant les séances d'une heure se veulent rapides que celles de deux heures paraissent trop longues. Ils prévoient donc différents temps dans la séance pour maintenir les élèves attentifs et concentrés. La durée idéale semblerait être celle d'une heure et demie. Ainsi, la durée des cours influence directement le déroulement de la séance. Cependant, la régulation et l'organisation de la séance d'un point fonctionnel et matériel ne sont pas innées.

Romain, néo-titulaire TZR directement affecté pour six mois : *«...la prise en main des élèves...des choses bêtes...organiser les espaces de travail, de groupement...manière de faire l'appel, de se comporter avec certains élèves plutôt que d'autres...tout ça on l'apprend sur le tas...avec l'expérience on catégorise les élèves...aussi pour faire rentrer les élèves dans les activités, j'ai eu le déclic quand j'ai été visité pour la première fois...j'ai vu que j'étais complètement à côté de la plaque dans la manière dont j'enseignais...(...) par rapport à ça j'ai revu l'organisation pédagogique, les espaces...transmettre moins de consignes...peur que les élèves ne comprennent pas je disais beaucoup de consignes... ».*

Emma, en troisième année de titularisation, un an TZR avant d'être titularisée en poste fixe dans un collège classé APV « ZEP, PEP IV » : *«...tu apprends progressivement des choses toutes simples...quand on met en place des situations on se demande si c'est jouable...par exemple en basket le passage dans une situation de groupe de deux à trois...c'est le bordel de passer de groupe de deux à trois, c'est bête...tu perds beaucoup de temps...tu sais qu'ensuite il vaut mieux passer de groupe de deux à quatre...c'est organisationnel c'est de la logique, c'est le genre de choses que quand on prépare la première séance en EPS on n'y pense pas... ».*

Emeline, en troisième année de titularisation dans un collège non classé : *« ...c'est des routines qu'on met en place...je travaille au sifflet, ils ne démarrent pas l'exercice...tant qu'il n'y a pas le silence, je ne donne pas le coup de sifflet...des routines dans l'échauffement quand t'as les mêmes élèves ça va sinon il faut toujours recommencer, expliquer ton mode de fonctionnement... ».*

Extrait des notes d'observation de Simon, en troisième année de titularisation dans un collège non classé : (...) à chaque début de cycle, lorsque les élèves commencent une nouvelle activité, il les rassemble devant une table qui se trouve dans le gymnase en leur demandant alors pour vous c'est quoi la lutte ? ou encore quel est le but du hand ? Qu'est-ce qu'il faut faire pour gagner ? Il présente ainsi, à chaque fois l'activité, lors de la première séance.

Ainsi, avec l'expérience, ils élaborent, testent et mettent en place des astuces favorisant une meilleure régulation du cours. Elle est permanente et présente quel que soit le contexte d'exercice. Ils développent des compétences au niveau de l'organisation et de l'utilisation des espaces tout en instaurant des « routines » de fonctionnement dans le déroulement de la séance.

Sébastien, en troisième année de titularisation dans un collège classé APV « ZEP » : *«... la première séance, je fais une évaluation diagnostique du niveau des élèves...on le fait ensemble, je leur dis que c'est une évaluation diagnostique, on regarde leur niveau et à partir de là on va remarquer les besoins qu'ils ont pour atteindre un niveau supposé au même niveau de classe...(en fin de 4^{ème})...est-ce que vous avez le niveau ? non...qu'est-ce qui faut faire pour apprendre ? là c'est moi qui le fait un petit peu...c'est pas eux qui donnent les solutions je les aide aussi quand même et puis après on détermine parmi tout ce qui faut apprendre pour arriver à être un élève de 4^{ème}, pour savoir faire ce qui est demandé dans les programmes de 4^{ème} en fin d'année...qu'est-ce que vous préférez travailler en début et fin de cycle...les élèves disent qu'ils veulent travailler le smatch en 4^{ème} alors que c'est pas forcément l'orientation pédagogique déterminée par les programmes et à chaque séance je leur laisse un temps d'apprentissage du smatch...donc là, eux, ils ont un exercice qui les motive qui les suit sur l'ensemble du cycle progressivement je complexifie et vois les progrès aussi... ».*

Cette gestion du déroulement du cours est sous l'influence des caractéristiques du public d'élèves auquel ils sont confrontés mais également du moment dans la semaine, de la journée, du cours. Cette adaptation est progressive et demande un temps d'adaptation.

Marie, néo-titulaire dans un collège classé APV « Réseau Ambition Réussite » : « ... le vendredi j'ai lâché plus parce qu'au niveau de l'installation du matériel c'était pas jouable, je mettais trop de temps pour installer le matériel...du coup, je partais tout de suite sur du jeu pour pas prendre de temps sur la situation...le lundi comme j'avais plus de temps j'étais plus sur les exercices...c'est une chose qu'au début d'année, je ne pensais pas que je ferais parce que c'est « mal vu » de le faire...alors que des fois il faut passer par là...j'étais vraiment sur échauffement/exo/match, au milieu d'année j'ai changé j'étais sur échauffement/match et pendant les matchs je donnais des consignes...».

Deux types de physionomie de séances se dégagent. Une séance « classique » qui se fonde sur un échauffement, situation 1, situation 2, match et une autre, notamment dans les établissements classés. Ils démarrent par un échauffement, enchaînent par des matchs afin de soulever un problème spécifique qu'ils vont travailler sous forme de situations spécifiques pour revenir par la suite aux matchs. Ils adaptent ainsi leur mode de fonctionnement en fonction du public. De ce fait, les élèves ne se sentent pas perdus et comprennent l'intérêt de ce qu'ils font, dans la mesure où cela a du sens pour eux. Etablir un type de fonctionnement routinier sert de base et de repère à la fois pour eux et pour les élèves. Progressivement, ils identifient et stabilisent les différents temps constituant la séance, ce qui la rend plus lisible et renforce la légitimité du cadre dans lequel ils évoluent. La période d'instauration de leur mode de fonctionnement et d'adaptation réciproque entre les élèves et l'enseignant explique en partie les temps de « crise » rencontrés au départ. En même temps qu'ils doivent adopter et créer un mode de fonctionnement (en fonction de leur personnalité, des choses déjà établies et des caractéristiques des élèves), les différents acteurs doivent apprendre à se connaître et à interagir.

L'évolution dans le fonctionnement et la régulation de la gestion du cours et de la classe reposent sur une meilleure adaptation de leur manière d'agir. Chose possible dans la mesure où ils ont enrichi leurs connaissances à différents niveaux : sur l'organisation et le fonctionnement de l'établissement, l'organisation

matérielle et fonctionnelle d'un cours, sur les élèves et, plus particulièrement, sur le public qu'ils côtoient (origine culturelle, sociale, scolaire...).

Céline, en troisième année de titularisation : « ... je discute beaucoup avec les collègues, les collègues d'autres établissements...le CPE est vachement dispo...c'est d'avoir plein d'avis...les surveillants aussi parce qu'ils voient les élèves d'autre façon...c'est sympa d'avoir leur point de vue...c'est à ce moment-là que tu te rends compte qui se passe autre chose en dehors de ta matière c'est important d'avoir ce recueil-là...de savoir ce qui se passe dans la famille, t'apprends plein de choses...(...) il faut regarder au-delà du cours d'EPS, dans le premier collège où j'étais ils affichaient les rapports d'incident en salle des profs...je pouvais les lire...je prenais le temps de les lire pour montrer aux élèves que je m'intéressais à eux et que je savais ce qui s'était passé dans les autres matières...leur montrer qu'on est au courant, qu'on les suit...(...) c'est important de connaître le passé de l'élève...ou ce qu'il a vécu avant le cours...tu peux adapter ton discours... ».

Des connaissances relatives au métier et aux élèves qui s'élaborent aussi bien dans les interactions et « confrontations » avec les élèves qu'à l'occasion des discussions avec les collègues. Ils ont quel que soit l'établissement des retours formels ou informels sur le comportement de certains élèves. Progressivement, ils intègrent le fait qu'un élève est avant tout un individu qui a une histoire spécifique dans et hors de l'établissement. Ils prennent alors conscience qu'ils s'inscrivent dans la continuité du parcours de l'élève. Un élève qui est au centre des préoccupations éducatives et pédagogiques et qui régule leurs manières d'être et d'agir au quotidien.

2.1.2. Une meilleure connaissance des élèves : une socialisation aux publics côtoyés

Ces enseignants apprennent à intégrer de manière progressive « comment fonctionne « véritablement » un élève » (son comportement, sa manière d'agir et

de réagir). Ils ne s'appuient plus alors uniquement sur une vision théorique des élèves.

David, néo-titulaire : *«...au début, vu qu'on ne connaît pas les classes on a tendance à être pareil avec toutes les classes...(...) après en fonction de l'évolution de la classe justement on va pouvoir légèrement relâcher ou au contraire pas relâcher...c'est progressif, c'est au fur et à mesure d'avoir des cours avec les classes, avec le vécu...(...) les 6^{ème} ce sont des classes avec lesquelles je peux être assez souple mais quand il y a un besoin de remettre les choses en place, je le fais...je ne suis pas obligé d'être dans de la répression sans arrêt...de temps en temps, je mets un coup de pression quand je sens que ça part trop loin...les 5^{ème}/4^{ème} ...ces classes-là faut rien lâcher, il faut toujours être dans de la pression permanente, ne rien céder jamais relâcher...pas dire c'est bien sinon pour eux c'est acquis... ».*

Judith, en troisième année de titularisation : *«...c'est bien de rester quelques années, c'est de plus en plus confortable pour toi...le lien que tu tisses avec les gamins, il évolue aussi....certains que j'ai eu la première année je les retrouve cette année et je m'éclate avec eux...(...) tu connais les gamins tu sais qu'ils ont des difficultés chez eux...tu peux pas tout excuser mais au moins t'en tiens compte comme tu peux...ça c'est agréable quelque part...(...) tu prends plus en compte le gamin en lui-même plutôt que juste l'élève machin...c'est pour ça que je pense que c'est appréciable après quelques années...t'avances à ce niveau-là... ».*

Progressivement, ils différencient les élèves et apprennent à s'intéresser à leurs histoires et l'environnement local afin de mieux adapter leurs discours et actions au sein de la classe et du cours d'EPS proprement dit.

2.1.2.1. « Qui sont mes élèves ? »

Ils se procurent et s'approprient de différentes manières les éléments de connaissance relatifs aux élèves.

Marie, néo-titulaire dans un collège classé APV « Réseau Ambition Réussite » : *«...je connais plus les élèves donc je sais un peu plus comment...est-ce qu'ils vont travailler...si je propose tel type d'exercices, s'ils vont bien réagir ou pas...ça, ça vient au fur et à mesure de l'année... ».*

Emma, en troisième année de titularisation, un an TZR avant d'être titularisée en poste fixe dans un collège classé APV « ZEP, PEP IV » : *« ...l'établissement accueille des élèves non francophones...des élèves qui n'ont pas un niveau scolaire top...le temps qu'ils apprennent le français ça prend du temps...il faut s'adapter au niveau quoi... ».*

Florine, en troisième année de titularisation dans un collège non classé : *« ...les insultes c'est tout le temps...pour bien on pourrait les sanctionner tout le temps...l'année dernière j'acceptais aucune insulte...j'ai arrêté la règle car ils sont tout le temps en train de s'insulter et c'est pas forcément méchant...mais ils s'insultent tout le temps...quand c'est des grosses insultes j'interviens quand même...les petites insultes, c'est pas méchant maintenant c'est leur mode de communication... ».*

Jonathan, en troisième année de titularisation dans un collège classé APV « ZEP, PEP IV, sensible, violence » : *«...souvent je vois qu'ils ont des difficultés d'attention, j'essaie de me forcer à donner des consignes très courtes mais je n'y arrive pas toujours c'est super dur, c'est avec l'expérience que ça vient de dire vraiment des mots-clés...autrement c'est au niveau du vocabulaire au début je les reprenais constamment, au fur et à mesure, je les reprends de moins en moins parce que je peux pas faire ça à longueur de journée...les insultes...l'arabe....avant je ne tolérais pas qu'ils parlent arabe entre eux maintenant je tolère qu'ils disent des expressions en arabe, pareil c'était pas méchant le tutoiement...au début, hors de questions qu'il me tutoie...maintenant je tolère le tutoiement pour ceux qui arrivent du bled...parce que c'est un réflexe en Afrique tout le monde se tutoie...mine de rien la première année si j'avais fait ça, ça m'aurait évité des conflits...je reprenais l'élève qui ne faisait pas exprès de me*

tutoyer même...même de façon virulente parfois ça faisait monter la tension...c'est des petits trucs au niveau de l'expérience... ».

Mathilde, en troisième année de titularisation TZR. Elle réalise ses heures dans son collège de rattachement non classé : « ...je me suis rendu compte que l'affectif c'était vachement important par rapport au public de...d'être à l'écoute...ça marche mieux...(...) je remercie le collègue avec qui je fais la séance...je l'ai vu en l'observant, même si pour moi, le gamin remuait un peu...il le voyait mais il le laissait...je l'ai vu faire, comment il gérait...j'ai trouvé ça vachement bien... ».

Différents propos qui montrent que de manière progressive, ils apprennent à s'adapter à la culture des élèves auxquels ils sont confrontés. Ils s'adaptent à leurs modes de communication, de langage et aux réalités de leurs milieux sociaux. Selon leur milieu social d'origine, ces enseignants seront plus ou moins en décalage avec la culture des élèves. Cette adaptation aux élèves s'effectue dans la quotidienneté des situations rencontrées. Ils relativisent avec l'expérience et le recul, en accordant plus ou moins d'importance à certaines choses. Cette connaissance des élèves permet une meilleure sélection des éléments concourant à améliorer l'élaboration et la régulation du cours. Elle ne réside pas uniquement dans la confrontation, l'observation et l'analyse des situations mises en place. Elle passe également par la discussion avec les élèves durant les moments privilégiés « hors classe » : le temps des trajets, dans le cadre de l'association sportive. Les discussions avec les collègues EPS et de l'équipe pédagogique en général contribuent aussi à agréments leurs connaissances. Mais ces adaptations et régulations ne sont effectives et pertinentes qu'à partir du moment où ils prennent en compte de manière réelle les caractéristiques des élèves.

2.1.2.2. « Se mettre à la place des élèves »

Peu à peu ils se détachent et se décentrent de leur vision d'adulte pour se rapprocher des élèves et de leurs manières d'être et d'agir. Ainsi, ils relativisent

les divers apports théoriques et modulent les représentations et images d'élèves souvent idéalisées pour s'adapter, de manière pertinente, aux caractéristiques du public côtoyé.

Martial, néo-titulaire : « ...parfois le métier de prof d'EPS c'est pas évident, on n'arrive pas forcément à ce qu'on veut faire, les gamins sont plus difficiles, sont pas réceptifs aux apprentissages... ».

Clément, en troisième année de titularisation : «...faut savoir être clair et précis...faut se mettre à la place de l'élève et pas rester dans la simple perception du prof...faut faire le plus simple possible... ».

Judith, en troisième année de titularisation : «...faut intervenir auprès des gamins pour savoir comment ils bougent, vivent, réagissent...pour voir comment ils fonctionnent car on a tendance à croire qu'ils fonctionnent comme nous mais non... ».

Martial, néo-titulaire : «... si on leur demande de faire ce qu'on faisait quand on est sportif, jeune et qu'on aimait ça...c'est normal, s'il y a des moments où ça clash...pour eux, c'est trop dur faut se remettre à leur place...on se base beaucoup sur ce qu'on a vécu mais faut se mettre à leur place pour que ça fonctionne bien... ».

Des formulations qui démontrent qu'ils ont tous acquis une culture scolaire en tant qu'enseignant. En premier lieu, ils s'appuient sur cette expérience pour mener les cours. Ils ressentent alors d'autant plus le décalage entre leur culture et celle des élèves. Des élèves qui n'ont pas forcément le même rapport à l'EPS et au « sport » qu'eux. Ce décalage s'accroît selon les élèves dans la mesure où en majorité ces enseignants sont d'anciens bons élèves. Il y aura alors un temps d'adaptation pour réguler leurs rapports aux savoirs et s'adapter au niveau des élèves : un deuil du savoir universitaire pour le transformer en savoir pédagogique (varie selon les établissements) et une meilleure adaptation des contenus apportés

(en quantité et qualité). Un décalage qui est d'autant plus fort suivant le rapport aux savoirs que ces enseignants entretiennent avec la discipline.

Martial, néo-titulaire : « ...en fait, il faut réfléchir au sens que l'élève donne à l'activité...j'ai une classe de garçons, ils sont dans le duel, je peux faire ce que je veux c'est dans le duel...s'il n'y a pas de confrontation dans n'importe quelle activité ça ne marchera pas...c'est à moi de réfléchir selon mes classes à des situations d'apprentissage...après j'ai une autre classe de filles, j'ai lancé une nouvelle activité step et ça marche très bien...(...) faut réfléchir différemment à l'activité c'est ça l'intérêt du métier en fait... ».

Judith, en troisième année de titularisation : «...quand on est là depuis longtemps... on voit des gamins passer on sait les réactions qu'ont les gamins, on peut essayer des choses aussi on gagne du temps à ne pas refaire les mêmes erreurs (...)... les conduites motrices, les organisations motrices....qu'est-ce qui organise sa motricité pourquoi il est comme ça...il commence à le voir...quand je le vois, je me dis bon on va peut-être faire ça...pourquoi les élèves se bougent...voir dans chaque activité comment ils s'organisent et pourquoi ils s'organisent comme ça...et comment je peux les faire progresser... ».

Une volonté de connaître les élèves, leurs manières d'être et d'agir, qui se veut progressive. Elle apparaît dans les confrontations avec les classes et sous les conseils des collègues. En réalité, les premières priorités sont d'installer l'autorité et de faire cours : « que les élèves pratiquent ». C'est dans le tâtonnement et dans l'essai/erreur, qu'ils développent des solutions, constatent et valident les solutions trouvées. Progressivement, ils apprennent « à se mettre à la place des élèves », à mieux les connaître et les comprendre à des fins pédagogiques, à être sur le pôle relationnel pour gérer le groupe classe et ne pas rentrer systématiquement dans le conflit. Une évolution possible par une prise de recul et de confiance en soi. Ils s'aperçoivent qu'ils ne sont pas les seuls fautifs des événements et les seuls à éprouver des difficultés. Cette prise de recul est d'autant plus facile, avec l'ancienneté dans l'établissement qui leur permet de stabiliser les règles. La notion

de réputation contribue à un meilleur fonctionnement. Les problèmes de fonctionnement amoindris, ces enseignants peuvent plus s'intéresser aux élèves. Certaines situations, auxquelles ils ont été confrontés, les contraignent également à porter une attention particulière aux élèves. Ainsi, cette connaissance des élèves ne limite pas leur action à la gestion des conflits. Elle leur permet de moduler la composition des groupes de travail, notamment celle des équipes en sport collectif ou pour l'installation matérielle. Progressivement, ils mettent en place des règles, des « routines » de fonctionnement sur le déroulement des séances, sur l'organisation du cours. Elles s'élaborent à partir de l'observation, la discussion avec les collègues tout en s'appuyant sur ce qu'ils ont pu se construire préalablement durant leurs années de formation. Ils se forgent peu à peu leur propre mode de fonctionnement. Il est fortement régulé et modulé par le public auquel ils sont confrontés. Ainsi même si dans la manière de se socialiser nous constatons des mécanismes communs, ils s'expriment de façon différente selon les contextes d'exercice, le type de public et les individualités. De manière graduelle, ils s'élaborent un répertoire de réponses à la fois sur la gestion des comportements, des comportements moteurs attendus, des réponses motrices possibles et sur l'organisation et le fonctionnement du cours. Ils sont alors moins sur le pôle de la réaction et développent des compétences afin de détecter voire anticiper les comportements et les événements. Des éléments qui seront pleinement mobilisés et inclus dans la manière de penser et de concevoir les cours.

2.2. Pour la classe

Une grande partie de ce qui est proposé en classe se conçoit et s'établit lors de la préparation des cours. Ces temps hors classe sont déterminants pour l'élaboration et le fonctionnement de la séance. Ils constituent la phase durant laquelle ils sélectionnent leurs contenus et imagent l'organisation de leur séance. Cette sélection et anticipation des éléments mobilisés en classe sont possibles et reposent sur une meilleure connaissance à la fois des élèves et des activités. Avec

l'expérience, ils cernent mieux les capacités motrices, physiques et mentales des élèves. Ils perçoivent ainsi ce qui est possible de faire faire ou non à un élève. Les connaissances acquises dans les activités leur permettent d'appréhender et de sélectionner de manière plus appropriée les contenus à développer dans celles-ci. Au vu de la diversité des activités physiques, sportives et artistiques, ils n'ont pas forcément toutes les connaissances ni même une maîtrise « pédagogique et didactique » de celles-ci.

Marie, néo-titulaire dans un collège classé APV « Réseau Ambition Réussite » : *«...des fois, quand ils sont en train de faire tu te rends compte que ce que toi t'avais pensé c'est pas réalisable...soit tu trouves la solution tout de suite tu peux le réguler...plein de fois tu sais pas pourquoi...quoi proposer...comment l'arranger de façon...pour que ça puisse fonctionner, tu te poses la question, la question aux autres...tu vas la trouver plus facilement sur les activités où t'es spécialiste tu vas avoir un éventail de situations qui va être beaucoup plus important ou dans les activités déjà faites t'as plus de situations à proposer parce que t'as déjà rencontré certains problèmes...du coup tu vas réguler plus facilement...(...) dans les activités que tu connais moins tu sais pas forcément comment simplifier la situation... ».*

David, néo-titulaire dans un collège classé APV « ZEP, sensible » : *«...si je commence un nouveau cycle sur une activité que je maîtrise peu, il y a plus d'incertitudes et d'appréhension... ».*

Les néo-titulaires sont plus dans l'incertitude quant aux contenus à proposer. Surtout, lorsqu'ils ne maîtrisent pas les activités. Une incertitude qui est d'autant plus forte lorsque le public auquel ils sont confrontés est dit « difficile ». Avec l'ancienneté et l'expérience dans l'enseignement des activités, ils modulent leur rapport aux contenus à proposer.

Luc, en troisième année de titularisation : *« ...quand on maîtrise une activité, je pense qu'on permet des choses alors que dans d'autres activités qu'on ne maîtrise*

pas on n'aurait pas permis, alors qu'il n'y avait aucun problème pour le permettre...par exemple un gamin qui change de main en tennis de table un non spé va dire surtout pas, en fait y a aucun souci c'est pas le problème...en sport co, y a le marché, que j'interdisais énormément maintenant je le laisse faire comme de rien et ça change complètement...c'est-à-dire...on va se braquer sur des choses inutiles...à mon avis parce qu'on n'a pas assez de recul...en maîtrisant l'activité, l'ayant pratiquée plus souvent à mon avis, on sait ce qui est peut-être plus intéressant...c'est toujours l'apprentissage par l'essai/erreur...(...)...quand on maîtrise l'activité on fait des choix et les gamins s'en rendent compte en fait...(...) la forme de pratique qu'on a réfléchi, on a beaucoup plus de recul là-dessus et ça amène des choses qu'on veut voir très importantes alors que les petites règles on peut les modifier facilement et ça les gamins le sentent...je pense que la façon de leur présenter ça change beaucoup de choses... ».

Pierre, en troisième année de titularisation : *« ...avant de vraiment te concentrer à...qu'est-ce qu'ils ont appris dans ma séance, quand tu débutes tu veux que ta séance, elle tourne...et t'as toujours la hantise de voir des élèves rien faire...faut que les élèves fassent quelque chose...plus t'avances plus tu te rends compte que tu veux leur imposer un rythme trop élevé...quand tu débutes t'as trois feuilles...t'as fait la moitié d'une feuille...plutôt que de leur imposer ton rythme, il faut te mettre à leur rythme...(...) ta séance est écrite sur le papier mais tu te mets jamais à la place de l'élève...t'as du mal à te mettre à leur place parce que tu ne sais pas comment ils vont réagir... ».*

Progressivement, ils régulent leurs attentes et aménagent les contenus en fonction des élèves en réduisant leur quantité et le nombre de compétences pour garder celles qui semblent être les plus essentielles. Au départ, ce manque de connaissances « pratiques » sur les activités et la peur de se retrouver à court de contenus (finir la séance trop tôt, ne plus rien avoir à proposer) les entraînent à les densifier et à viser trop de compétences. La sélection des contenus à apporter dans les activités est facilitée par l'aisance et la connaissance progressives qu'ils auront dans l'enseignement des activités proposées. Les choix opérés sont facilités et plus pertinents avec l'ancienneté. Une évolution fondée sur la construction

progressive, au gré des situations rencontrées, d'un répertoire de réponses types d'élèves. Ils relèvent ainsi des caractéristiques types d'élèves selon les activités et les exercices proposés. Bien évidemment, le fait d'être spécialiste ou non dans l'activité intervient. Quand ils sont spécialistes, ils disposent de plus de réponses, de solutions et d'« une batterie de situations » à proposer. L'expertise qu'ils détiennent de l'activité leur permet de détecter les différents éléments et phases essentielles à l'apprentissage de celle-ci. Une expertise souvent agrémentée par une expérience d'entraîneur. Nombreux sont ceux qui ont entraîné ou entraînent dans le cadre d'association sportive fédérale. Ainsi, ils ont déjà été confrontés à certains problèmes moteurs types et ont effectué ces opérations de recherche afin de tester des solutions provisoires avant de les stabiliser (formulées ainsi « les recettes ou situations qui marchent à tous les coups »).

Martial, néo-titulaire dans un collège non classé : «...au fur et à mesure on apprend à prendre du recul sur ce qui a été appris et vu...au début c'est difficile de voir pourquoi ça ne marche pas...on a besoin d'un regard extérieur, c'est pour ça que le maître de stage c'est bien... ».

Jonathan, en troisième année de titularisation dans un collège classé APV « ZEP, PEP IV, sensible, violence » : «...je me suis rendu compte que ça passait mieux parce que j'avais en gros mes objectifs éducatifs, mes situations, mes tâches préparées tout ça...je me suis rendu compte qu'en rebondissant complètement sur ce que faisaient les gamins...ça allait beaucoup mieux...c'était beaucoup plus simple d'expliquer les consignes parce que je parlais de ce qu'ils faisaient et j'ajoutais des variables...et finalement, j'avais plus de temps que quand je les faisais s'asseoir et que je leur expliquais des choses complètement nouvelles, des nouveaux exercices, objectifs...vu qu'ils ont une capacité d'écoute courte...ils n'écoutaient rien de ce que j'expliquais, quand je proposais une nouvelle situation que j'avais bien prévu avec tous les détails...ça ne marchait pas, ça partait au clash parce qu'ils ne comprenaient pas...ça les énervait, moi ça m'énervait...parce que j'avais prévu ça et que la montre tournait... ».

Peu à peu, ils ne sont plus acteurs des situations et peuvent s'extraire du cours pour observer les élèves et ce, quel que soit le contexte d'exercice. Cette observation contribue à les faire progresser dans les contenus proposés. En observant et en analysant les pratiques et manières d'agir des élèves, ils perçoivent mieux les problèmes qu'ils rencontrent et peuvent alors s'adapter. Une démarche qui gagne en pertinence et en aisance par l'expérience et l'ancienneté. Cette progression peut reposer également sur des apports éventuels fournis par les collègues.

Baptiste, en troisième année de titularisation : « ...tu prends plus de recul, plus d'expériences, t'arrives plus facilement...à t'éloigner des élèves pour analyser ce que tu leur fais faire, ce qu'ils font, ce qui va...ne va pas, pourquoi ça ne va pas...quand t'es jeune prof tu te focalises sur des choses qui ne sont pas forcément intéressantes...le premier objectif c'est de faire en sorte que ton cours tourne....et que tu sois pas montrer du doigt par les autres parce que tes élèves font n'importe quoi, font trop de bruit, cassent des choses ou se blessent...faire en sorte que ça tourne...une fois que tu as installé les règles, les routines, tu te plonges un peu plus dans l'EPS...c'est vrai le fait de laisser passer les années...quand t'arrives dans le bahut les gamins ne te connaissent pas, ils te testent....là, c'est la troisième année...ils savent comment tu fonctionnes, ce qu'ils peuvent faire, comment ça tourne...du coup ces choses-là on n'a plus besoin de le faire donc tu peux plus te consacrer facilement à la discipline en elle-même... ».

Cette prise de recul et cette observation sont en partie possibles grâce à la stabilisation et la mise en place de routines de fonctionnement et de gestion.

Céline, en troisième année de titularisation dans un collège non classé : «...le cycle on le construit et on l'améliore d'année en année...je suis plus sûre de mes contenus donc quand j'arrive en classe je me pose plus de questions de savoir si ça va marcher ou pas quoi...je sais que ma progression est logique, qu'elle colle aux élèves...tu découvres les situations, tu ne les maîtrises pas encore...à force de les enseigner tu comprends les rudiments...les contenus minimums à savoir, les

logiques d'activités, chose que j'avais pas forcément conscience au départ...ce que tu mets du temps à comprendre, c'est après ce que tu vas essayer de faire rechercher aux élèves...c'est ça qui va te permettre de mieux enseigner parce que tu sais où tu vas, tu connais mieux tes objectifs...au départ t'es sur des séquences classiques de l'activité, après tu comprends la spécificité de l'activité...une fois que t'as compris l'évolution toi-même, après c'est plus facile d'organiser tes cours...plus tu fais avec tes élèves, plus tu connais comment ils sont, tu connais leurs difficultés, les problèmes qu'ils ont et tu sais comment y répondre...tu joues avec ça parce que tu sais que c'est ça qui va apparaître, c'est tel comportement que tu vas voir et tu sais comment tu vas y remédier donc là t'es vachement plus à l'aise... je sais où je vais...je n'ai plus besoin d'avoir comme au début ma feuille à côté...je sais que j'ai une batterie de situations que je vais pouvoir en choisir une par rapport à une autre...j'ai plus trop de souci par rapport à la gestion de la matière...cette année je commence step, j'ai ma préparation à côté, je redeviens l'enseignante débutante...l'année prochaine ça ira mieux j'aurai déjà vécu le cycle, les problèmes rencontrés et les solutions que j'ai trouvé...quand on est plus à l'aise dans ce qu'on propose ça libère des ressources pour le reste quoi... ».

Emma, en troisième année de titularisation, un an TZR avant d'être titularisée en poste fixe dans un collège classé APV « ZEP, PEP IV » :
«...plus on a de l'expérience plus c'est facile parce que déjà on peut anticiper sur les problèmes des élèves, chose qu'au départ on ne peut pas trop faire parce qu'on les connaît pas forcément...plus on a eu du vécu à enseigner...parce que je pense qu'il y a des activités où je suis une très bonne enseignante mais je pense être incapable de faire ce que font les gamins...(...) à force de voir des réponses, de tester différents exercices, on sait ce qui marche, ce qui est adapté au niveau des élèves, ce qu'il peut faire ou pas faire...ce qui est trop dur, ce qui est pile à son niveau...on peut anticiper les problèmes et aller graduellement...plus on vit l'activité plus c'est facile...faut du vécu en tant qu'enseignant...».

La mobilisation des divers éléments de connaissance relatifs aux élèves module les choix, les modes d'entrée privilégiés pour les activités afin de s'adapter au mieux à leurs caractéristiques. Ils apprennent à différencier les classes, les élèves,

à repérer, voire anticiper certains comportements. Ils se socialisent et adaptent leur pratique professionnelle en fonction du public d'élèves auquel ils sont confrontés. Ainsi, ils ne sont plus en permanence dans des situations de réactions et d'urgence. Ils vont pouvoir anticiper certains comportements lors de la préparation des séances. Avec l'expérience et l'ancienneté, ils évoluent dans leur manière de concevoir les cours. Ils stabilisent un protocole de construction du cours en élaborant une trame centrale qui s'applique quels que soient le cycle et l'activité. Une stabilisation des manières de procéder et de la conception du cours qui reposent sur une façon propre de travailler et sur une construction progressive de « routines » dans l'élaboration des cours et des cycles proposés dans les différentes activités.

Olivier, néo-titulaire en poste fixe : *« ...là c'est chaud pour préparer toutes les activités pour toutes les classes parce que j'ai trois niveaux entre les vacances de Toussaint et de Noël...j'ai eu sept activités différentes à préparer par semaine....donc en terme de travail c'est énorme pour la première année...je trouve que c'est beaucoup, c'est comme ça mais y a beaucoup de travail...(...) je pense que quand t'as une base...genre l'année prochaine, j'aurai une base de cours, déjà des cycles, là tu modifies mais tu ne dois pas tout créer...(...) là tu crées tes cours, ta façon de faire, ça c'est long, tu réfléchis comment tu vas le faire, ça, ça prend vachement beaucoup de temps... ».*

Gaëlle, néo-titulaire TZR affectée à l'année dans deux collèges : *«...beaucoup plus de boulot quand t'es sur deux établissements...c'est pas les mêmes projets, je ne peux pas dans toutes mes préparations viser les mêmes choses...(...) on acquiert des routines de travail...j'ai de la chance d'avoir des 4^{ème} de chaque côté, à quelques détails près on fait la même chose...en début d'année, je faisais des choses différentes parce qu'en PLC1, PLC2 on m'a dit de différencier mes contenus...je me rends compte des choses que je peux réaliser...je ne suis pas obligée d'en faire de nouvelles à chaque fois... ».*

Les préparations sont au départ temporellement contraignantes et importantes car elles sont à construire entièrement. Le fait d'être affectés sur plusieurs établissements entraîne des répercussions également sur l'organisation et la gestion des préparations.

Nicolas, en troisième année de titularisation : «... la revue EPS sort des exercices par niveau, ils sont bien gentils mais quand on regarde pour les sports co...à part pour le débutant c'est facile à mettre en place le reste c'est du matériel à gogo (poteaux, matelas...)...l'élève doit suivre un parcours impossible, avoir une efficacité du tonnerre...ça semble tellement irréel par rapport à quand on a une classe...c'est impossible on ne peut pas faire leur truc...y a ceux aussi où il n'a pas trop de matériel mais c'est compliqué...schémas, flèches dans tous les sens...(...) dans les bouquins y a des choses mais encore une fois faut aller les trouver même quand on a trouvé c'est pas forcément les meilleures choses... ».

De plus, cette construction est, dans un premier temps, assez théorique et hypothétique dans la mesure où ils ne connaissent pas les réactions potentielles et effectives des élèves. Ils n'ont pas assez de repères. Ils doivent alors en même temps qu'élaborer leurs cycles, enrichir leurs connaissances sur les élèves (variant selon les moments de l'année) et sur les activités, en s'appuyant sur des savoirs théoriques (apports possibles grâce aux ouvrages) qui n'ont pas forcément de sens au regard du contexte dans lequel ils exercent. Ils peuvent également s'appuyer dans certains cas, sur des contenus, des situations issues du projet EPS et déjà mis en place par les collègues. Ils passent alors par une phase d'expérimentation sur le terrain en testant les situations face aux élèves. L'observation, la représentation du déroulement de la séance, les bilans qu'ils en font, leur permettent de réguler ces situations. La discussion avec les collègues y contribue également. Ces régulations font à la fois évoluer les savoirs apportés sur le moyen terme (pour la conduite du cycle) et sur le long terme par une sélection des situations et des exercices pertinents à conserver (dans la perspective d'une réutilisation du cycle les années suivantes). Une adaptation et régulation qui s'opèrent au gré de leur expérience en classe avec les élèves. Où ils ont l'occasion de tester des situations,

de voir des comportements d'élèves, de fonctionner à l'essai/erreur afin de constater ce qui paraît le plus efficace et pertinent. Peu à peu, dans les activités les mieux maîtrisées, ils vont même jusqu'à jouer sur les comportements observés pour créer des « situations problèmes ».

Alexis, en troisième année de titularisation : *«... au début tu demandes des recettes toutes faites mais en fait il y a tellement de variables à prendre en compte que des recettes toutes faites ça n'existe pas, ça se construit au fur et à mesure...j'apprends encore... ».*

Ainsi, progressivement par l'expérimentation, l'accumulation des connaissances et la prise de recul, ils opèrent une sélection sur ce qui semble pertinent dans les apports et savoirs théoriques acquis et intériorisés afin de les transformer en savoirs pratiques.

Julie, en troisième année de titularisation : *«... pour moi, les stages ça devrait être obligatoire...tout seul pendant vingt ans, tu ne peux pas changer tout seul ta façon de faire c'est pas possible...pour moi, ça devrait...régulièrement il devrait obliger des gens à y aller, à voir d'autres choses et pis à se remettre en question parce que ça aussi... ».*

Cependant, ce processus de conversion est loin d'être stabilisé et abouti. D'ailleurs certains, pour continuer à se former, évoquent la possibilité de suivre les stages de la formation continue pour enrichir leurs connaissances sur les contenus dans certaines activités. Dans tous les cas, cette évolution et cette construction s'effectuent à tâtonnement. Ainsi, ils prennent en compte différentes variables pour organiser et réaliser les cours : les caractéristiques des élèves, les diverses connaissances sur les activités et les conditions matérielles du cours (moment et durée du cours, l'installation et le matériel à disposition). Ces éléments orientent pleinement la manière de penser et de mener les cours. Il faut noter que les conditions matérielles varient selon les établissements et

infléchissent sur le mode de fonctionnement et les conditions de réalisation du cours.

Extrait des notes d'observation de Pierre, en troisième année de titularisation TZR affecté à l'année dans deux collèges (dans un des collèges) : (...) il va chercher les élèves dans la cour puis nous nous dirigeons vers la sortie du collège, nous marchons pendant quinze minutes pour rejoindre la salle de judo. Sur le trajet, il m'explique que les installations sont agréables mais le problème réside dans le fait qu'elles sont toutes éloignées du collège.

Cela dépend tout d'abord de la proximité ou non des installations matérielles. De plus, tous ces enseignants ne vont pas disposer des mêmes conditions de travail du point de vue infrastructures (neuves ou anciennes) et du cadre de déroulement de la séance (seul dans le gymnase ou dans l'obligation de le partager).

Extrait des notes d'observation de Simon, en troisième année de titularisation dans un collège non classé : (...) il va chercher ses élèves dans la cour, nous sortons du collège pour nous diriger en aval vers une salle accolée aux structures du collège. Il ouvre la salle. C'est une salle neuve avec un nouveau revêtement. Pendant que les élèves se changent dans les vestiaires, il va chercher le matériel dont il a besoin pour réaliser sa séance de badminton, dans un local de la salle. Il dispose entièrement de la salle pour mener sa séance.

Extrait des notes d'observation de Gaëlle néo-titulaire TZR affectée à l'année dans deux collèges classés (dans le collège classé ZEP) : (...) avant de prendre en charge les élèves dans la cour, elle va chercher dans une salle sous le préau, le matériel dont elle a besoin (raquettes, balles...) et le transporte dans une caisse en carton. Puis va chercher les élèves. Comme elle réalise une séance de tennis de table avec les 3^{ème} insertion, elle se dirige avec eux vers une salle située dans le sous-sol du collège où il n'y a pas de vestiaires. Cette salle se subdivise en une première petite salle où il y a des tapis et le long du mur des bancs, celle-ci donne sur une autre salle où se trouvent les tables de tennis de table. Les deux salles forment ainsi un « L » allongé. Les garçons se changent dans la première salle et les filles dans la

seconde (...) à la fin de la séance, elle m'explique que c'est fatigant de travailler dans cette salle dans la mesure où ça résonne énormément.

Extrait des notes d'observation de Luc, en troisième année de titularisation dans un collège classé ZEP : (...) il partage de nouveau au bout de la deuxième heure de cours, la salle principale en deux. Il n'y a pas de séparation physique, son espace de travail est matérialisé par les tapis sur lesquels les élèves pratiquent et s'exercent à tenir leurs pyramides (activité acrosport) (...) il doit s'organiser différemment, regrouper les élèves pour donner les consignes car le niveau sonore général de la salle a augmenté.

De plus, l'implantation des installations réservées à l'activité peut rendre plus difficile les conditions d'exercice.

Cécile, néo-titulaire : « ...un contexte de travail qui fait ça aussi...on a des séances à l'extérieur...un terrain de foot à l'extérieur du collège qui est complètement ouvert au public...les personnes passent avec des chiens sans laisse, c'est dangereux...certains passent à mobylette sur le terrain, s'ils percutent des élèves...voilà...les élèves qui sortent du collège qui passent par là, là plus d'attention des élèves...c'est terminé... ».

Les infrastructures et les conditions matérielles dans lesquelles se déroulent les cours, varient sensiblement selon les établissements et les contextes locaux. Les infrastructures et le matériel à disposition peuvent être plus ou moins rustiques (la présence ou non de vestiaires, l'état des salles, des tapis...). De plus, ils ne disposent pas toujours entièrement des installations. Un partage de salle qui influence directement sur les conditions de réalisation du cours et qui engendre une organisation et un mode d'intervention différents (une séparation matérialisée physiquement est plus occasionnelle). Des conditions matérielles (possibilité d'exploitation de l'espace, gestion du temps imparti et conditions de réalisation du cours à proprement dit) dont ils tiennent compte pour élaborer et concevoir leur cours.

Ces enseignants se construisent peu à peu un mode de fonctionnement spécifique en tant que professeur d'EPS dans un contexte d'enseignement précis. Ils élaborent des « routines » avec les élèves et développent un répertoire de réponses (des astuces ou ficelles utiles à l'exercice du métier). Cette construction est progressive et tâtonnante. Elle se base à la fois sur l'expérience acquise à « l'épreuve du terrain » (dans la confrontation et l'interaction avec les élèves) sur les conseils ou observations des formateurs, des collègues et sur les connaissances préalables théoriques. Même si elle s'effectue et se décline de manière différente selon les individus, elle se veut commune à l'ensemble des enseignants. Elle reflète en quelque sorte les étapes clés de l'acquisition et de l'appropriation progressives des savoirs, savoir-être, savoir-faire et compétences nécessaires à l'exercice du métier. Néanmoins, même s'ils ont une certaine liberté pédagogique au sein de la classe, ils ne sont pas entièrement indépendants de l'équipe EPS. Notamment en ce qui concerne la répartition des heures et des activités. Des enseignants d'EPS qui se caractérisent également par l'obligation de prendre en charge, dans leurs heures de service, l'Association Sportive (AS).

2.3. L'association sportive

Elle fait partie intégrante du rôle de professeur EPS même si elle se différencie des heures classiques allouées au cours d'EPS.

Olivier, néo-titulaire en poste fixe : « ...c'est pas le même rapport que dans les cours...les règles sont moins strictes, tu ne transmets pas les mêmes contenus et consignes...ils ont un peu plus de liberté...t'as tendance à mieux les connaître, ils te parlent plus que pendant les cours...ils sont moins, t'as plus de temps à leur accorder... ».

Judith, en troisième année de titularisation en poste fixe : « ...fin d'année dernière, avec les licenciés de l'AS comme ça s'était bien passé on a fait une sortie acrobranche et tous étaient mobilisés...c'était une superbe journée et le lien après était plus solide...fin...t'as le temps de discuter avec chacun, ils te voient

différemment, alors eux, ils aiment bien aussi...tu les vois dans un autre cadre aussi... ».

En effet, les heures de l'association sportive ne s'organisent pas et incluent un type de rapport particulier avec les élèves différent de celui existant durant les cours d'EPS.

Antony, en troisième année de titularisation TZR (actuellement dans son établissement de rattachement) : *«...s'impliquer de différentes manières notamment dans l'UNSS...récréer une dynamique UNSS sur la pente descendante du fait d'une population vieillissante des collègues... ».*

De plus, l'association sportive permet au titulaire sur zone de remplacement de s'investir dans l'établissement. Elle peut être source de valorisation professionnelle. Un rôle assigné à la gestion de l'association sportive qui fait partie des tâches quotidiennes.

Extrait des notes d'observation d'Emeline, en troisième année de titularisation dans un collège rural : (...) alors que les élèves sortent des vestiaires au compte-gouttes, Emeline demande à des élèves s'ils sont présents mercredi pour la rencontre UNSS de hand, ensuite elle distribue aux élèves qu'elle a en cours des papiers de demande d'autorisation parentale pour le cross de district se déroulant la semaine suivante en leur précisant qu'ils doivent les rendre le plus rapidement possible...entre les cours, elle donne ces papiers à ses collègues afin qu'ils puissent les distribuer à leur tour aux élèves.

Ces tâches peuvent s'effectuer pendant leurs heures de cours (début ou fin du cours) ou durant les temps intermédiaires tels que les récréations.

Extrait des notes d'observation d'Ingrid, néo-titulaire TZR affectée à l'année dans un collège non classé : (...) durant la récréation, elle aide sa collègue à vendre des petits pains dans la cour afin d'obtenir de l'argent pour l'UNSS et organiser des voyages ou sorties sportives.

Extrait des notes d'observation de Gaëlle, néo-titulaire TZR affectée à l'année dans deux collèges classés (dans le collège classé ZEP « Réseau Ambition Réussite ») : (...) elle vend durant le temps de la récréation des bouts de baguettes, des boissons en boîte de carton et des plaques de chocolat elle m'explique que cela va dans la caisse de l'AS et que cela va permettre de financer un voyage scolaire à coloration sportive à la fin de l'année.

Cela dépend de la dynamique mise en place dans l'établissement concernant l'association sportive. L'équipe EPS peut initier des actions dans le but de récolter des financements dans l'objectif d'organiser un voyage extra-scolaire. Les heures d'AS ce sont aussi des heures distinctes et spécifiques.

Extrait des notes d'observation de Simon, en troisième année de titularisation en poste fixe : (...) une fois son cours fini, il retourne au collège. Une dizaine d'élèves l'attendent dans le hall d'entrée du collège pour se rendre en UNSS, qui a lieu de 12h à 13h, il se dirige avec les élèves vers le gymnase situé en amont du collège, ouvre la salle, les élèves s'installent dans les tribunes après qu'ils se soient changés dans les vestiaires. Il revient sur les performances que chacun a réalisées lors de la compétition de la semaine précédente, puis ils installent rapidement les tapis, aujourd'hui ils font hauteur car c'est l'épreuve dans laquelle ils ont tous pêché lors de la compétition (...).

Les heures se différencient des heures classiques d'EPS dans les manières d'agir et programmations horaires. Pour autant, elles ne se déroulent pas uniquement au sein de l'établissement. Elles impliquent également les rencontres entre les établissements et des déplacements.

Extrait des notes d'observation de Luc, en troisième année de titularisation en poste fixe : (...) il accompagne ses élèves à une compétition UNSS de tennis de table. Il attend devant l'établissement le bus qui doit venir les chercher, s'inquiète de ne pas le voir arriver, m'explique alors que les coûts des bus étant élevés, les établissements se mettent d'accord pour qu'un bus fasse une tournée de ramassage dans les établissements. Soucieux de ne pas voir le bus arriver il téléphone à un

collègue d'un autre établissement qui, normalement aurait dû être dans le bus, lui explique qu'il n'a toujours pas vu arriver le bus puis essaie de contacter le responsable de district...il prend alors la décision d'aller à la compétition avec sa propre voiture, malheureusement il n'y a pas assez de places pour tous les élèves. Alors un élève demande s'il peut appeler sa mère pour qu'elle le prenne. Luc précise qu'elle ne peut prendre que lui, car elle n'a pas le droit de prendre un autre élève (...) Durant la compétition Luc discute avec différents collègues et, plus particulièrement, avec la collègue du lycée situé à côté de son collège, avec qui il partage les installations. Ils évoquent comment ils vont se répartir les installations puis ils parlent de ce qui se passe dans leurs cours, dans leurs établissements respectifs et aussi quelques aspects de leur vie personnelle plus particulièrement sur leur pratique sportive.

La réalisation et la gestion des compétitions scolaires incluent une organisation particulière qui dépasse le seul contexte de l'établissement. Elle occasionne une coopération et une organisation commune à plusieurs établissements du même secteur ou du même district.

Sébastien, en troisième année de titularisation en poste fixe : « ... « *la sphère EPS* », *on travaille en équipe au-delà de l'établissement...tout le monde se connaît grâce à l'AS...* ».

Ainsi, l'association sportive permet, par les compétitions et rencontres UNSS, de créer des liens au-delà de l'établissement.

Extrait des notes d'observation de Simon, en troisième année de titularisation en poste fixe : (...) lors du cross, il discute avec le dirigeant d'un club (...) et m'explique qu'il est, à l'heure actuelle, en pourparlers avec ce dirigeant et le principal du lycée à proximité du club pour mettre en place une section sportive et qu'il est pressenti pour occuper le poste.

Sophie, en troisième année de titularisation TZR : «...aussi par l'UNSS...ça permet de se créer un réseau de personnes... ».

Elle favorise les échanges entre les différents collègues, ce qui permet d'élargir leur réseau relationnel. Des échanges et un réseau pouvant influencer leur perspective professionnelle concernant le changement et/ou le choix d'un établissement précis. Ils vont contribuer à façonner les choix professionnels envisagés et effectués (pour les TZR ou encore ceux visant un certain type d'établissement ou de poste (poste à profil par exemple)).

Par conséquent, peu à peu ils intègrent pleinement les différents éléments structurant le métier et le rôle d'enseignant. Les apports et l'enrichissement des savoirs et des connaissances relatifs à l'exercice même du métier contribuent à en favoriser l'appréhension. Cette évolution repose également sur un changement et une régulation de leur « moi professionnel » qui participent à les faire évoluer dans leur attitude et leur rapport au métier.

2.4. La construction du rôle dans et pour la classe

Les enseignants apprennent à moduler, à mobiliser de manière plus pertinente les outils, les ressources apprises et intériorisées durant leur cursus universitaire (les savoirs relatifs aux diverses activités sportives, les savoirs théoriques notamment ceux apportés par la psychologie, la didactique, la pédagogie). Une pertinence qui s'élabore et se régule en fonction du public scolaire et du contexte d'enseignement dans lequel ils se trouvent. Ils glissent alors peu à peu de manière effective du statut d'étudiant vers celui d'enseignant. La théorie semble alors prendre progressivement sens. Ils perçoivent plus facilement les liens entre théorie et pratique en mobilisant les différents savoirs acquis durant leur formation. Même s'ils évoquent le fait de ne pas avoir toujours perçu l'intérêt de ces savoirs ou encore d'avoir reçu certains apports trop théoriques et idéalistes. Ils apprennent alors à les sélectionner, à les utiliser et à les transformer en « savoirs pratiques » afin de favoriser un exercice fonctionnel du métier. Une acquisition des connaissances et des compétences pertinentes, essentielles et nécessaires dans et

pour la classe. Mais cette acquisition se veut progressive et implique de dépasser les premiers sentiments ressentis à l'entrée dans le métier.

2.4.1. Le manque de confiance en soi

Dans les premiers temps, ces enseignants exercent le métier tout en maîtrisant de manière relative les éléments qui le composent. Ce qui engendre un sentiment particulier. Ce sentiment se retrouve la première année chez tous les enseignants et ce, quel que soit le contexte d'enseignement et le statut.

Gaëlle, néo-titulaire : «...j'avais le stress un peu du premier jour, du public, je pense que je me faisais un film...j'avais peur de ne pas pouvoir m'en sortir dès le premier cours, que je pense être déterminant...je me suis fait toute une montagne des élèves...quand on dit Ambition Réussite...(...) pour moi, c'était de la violence vis-à-vis de moi mais en fait c'est entre eux...(...) pour certaines activités comme celles où il y a des filets, il fallait que j'aie vu avant parce que c'est pas le même système selon les établissements...si je ne sais pas le faire, les monter, les gamins vont le voir...(...) pour me rassurer, je suis cadrée, organisée, au début du cycle j'avais ma fiche cachée...fiche avec ce que je ne dois pas oublier de dire, de faire mais au fur et à mesure ça va mieux...si j'ai oublié un truc je me dis que c'est pas grave...je fais un stress pendant cinq minutes après ça va mieux... ».

Céline, en troisième année de titularisation : «...on n'a pas envie de se faire marcher sur les pieds c'est clair...quand on commence on n'a pas confiance en nous, on n'est pas sûr de ce qu'on propose c'est-à-dire des situations...déjà quand ton support n'est pas clair, tu te dis derrière tu vas supporter aucune contestation des gamins t'es assez rigide dans ta préparation faut que ça roule comme t'as décidé, que les élèves fassent ce que tu as décidé de faire...t'as envie que ça marche...t'as pas envie que les gamins te disent que c'est nase...que tu t'es plantée dans ce que tu as proposé...(...) ça te met mal à l'aise t'as l'impression qu'à chaque fois, on met en doute ta compétence...alors que t'as pas envie de voir les défauts du débutant...du coup t'as pas envie d'être mis en difficulté... ».

Ce manque de confiance en soi résulte d'une maîtrise partielle des situations et des connaissances. Il est accentué selon le contexte d'enseignement dans lequel ils sont affectés. Ils évoluent dans leurs débuts, dans une relative incertitude, le temps de se créer quelques repères de fonctionnement et d'enrichir leurs savoirs. Ils sont en quelque sorte dans de l'apprentissage permanent. Malgré ce climat de doutes, ils ne peuvent et ne veulent pas traduire leurs faiblesses face aux élèves dans la mesure où ils sont les enseignants, les détenteurs des savoirs. Le fait de ne pas montrer leurs lacunes, leurs doutes participe au maintien d'un certain ordre dans la classe. Cependant, même s'ils ne traduisent pas directement leurs ressentis, ils vivent toutes formes de contestation ou d'écarts à leur norme comme une remise en question professionnelle de leurs compétences voire même personnelle. Ce sentiment de remise en question évolue avec l'ancienneté dans le métier. Il se fonde et fluctue également selon l'interprétation que ces enseignants vont élaborer des relations implicites et explicites vécues avec les élèves.

David, néo-titulaire dans un collège classé APV « ZEP, sensible » : *« ...il est possible que le cours se passe moins bien...que je stoppe le cours...faut pas que j'en fasse une maladie parce que j'ai stoppé un cours, ça peut arriver...faut être indulgent vis-à-vis de soi-même...ça peut se passer mal, je suis obligé d'arrêter le cours pour autant je ne suis pas un mauvais prof...c'est pas complètement de ma faute...c'est difficile de se dire c'est pas de ma faute, d'être indulgent envers soi-même...(...) au fur et à mesure de l'année j'ai revu mes attentes...même si on sait que c'est un milieu difficile on espère toujours faire des choses...progressivement on apprend à revoir ses attentes, pas forcément les revoir à la baisse mais mes attentes sont plus sur plein de contenus, de choses mais est-ce qu'ils ont bien fonctionné, beaucoup pratiqué, qu'entre eux ça se passe bien, qu'ils soient contents, qu'ils aient appris un peu de choses...revenir à des choses basiques mais si elles fonctionnent finalement c'est déjà pas mal...revoir mes attentes, se raccrocher à des points positifs en essayant de m'appuyer sur le positif, remonter les classes avec lesquelles on galère...c'est possible parce que j'y arrive de temps en temps...c'est sûr si j'avais cinq classes comme ma pire, je me poserais beaucoup de questions... ».*

Céline, en troisième année de titularisation dans un collège non classé :
«... au départ c'est vachement déstabilisant...là voyant qu'on est jeune ils se permettent des choses...des trucs auxquels je n'étais pas préparée, des questions...du fait qu'ils se sentent proches...ils ont la tendance au tutoiement facile...à vouloir connaître des choses, à poser des questions hyper déstabilisantes la première année...sur les trajets, les élèves me demandaient où j'habitais, si j'avais une voiture, un copain, les études que j'avais fait...ce que je faisais le week-end...au départ on se dit ils ont aucun respect...c'est incroyable de rentrer dans la vie du prof, moi je ne me serais jamais permise de demander à mon prof quelle voiture il avait...ça c'est vachement déstabilisant parce que...tu te dis attends je suis pas ton pote... c'est pas méchant quoi...c'est une curiosité...t'es ce qui leur ressemble de plus ici... quelque part ils recherchent un modèle aussi, ils sont dans l'adolescence...voilà... le prof c'est quelqu'un qui a réussi à l'école... c'est un peu quelque part un modèle...ils veulent plein de renseignements ils se permettent moins ça avec les professeurs plus âgés...on ne sait pas si on doit répondre au départ...on ne cherche pas à être le copain des gamins, t'as une place...t'es prof quoi...(...) au départ c'est déstabilisant maintenant je le gère un peu mieux...je répond des conneries à leurs questions, c'est un moyen détourné de ne pas répondre à leurs questions... ».

Avec l'expérience, ils apprennent à relativiser les événements et les relations vécues avec les élèves et ce, quel que soit le contexte d'enseignement. Une prise de recul possible par un détachement progressif des représentations idéalisées du cours et des élèves établies au préalable. Elle se réalise également grâce à une meilleure connaissance de l'environnement scolaire (activités, élèves) et local (établissement) dans lequel ils évoluent. L'enrichissement de leurs connaissances et la stabilisation d'un mode de fonctionnement, la prise de repères au sein de la classe et de l'établissement, par l'expérience, leur permettent d'anticiper les événements et gagner en assurance et en confiance. Ils ne vont plus être « novices » face à certaines situations. L'acquisition de leur rôle repose et se construit dans l'interaction des divers domaines. La prise de confiance progressive est possible par la stabilisation des savoirs, savoir-être et savoir-faire. Elle leur permet ainsi de développer de nouvelles formes d'interventions et d'évoluer dans

leurs savoirs et leur exercice du métier. Cette évolution passe également par un changement de posture de leur part. Ils ne sont plus sur une conception centrée sur eux et leur rôle.

2.4.2. La centration sur soi

Dans les premiers temps, ces enseignants se sentent responsables des problèmes rencontrés durant les cours dans la mesure où ils maîtrisent de manière relative les savoirs, les contenus dispensés dans les activités (ils sont plus à l'aise dans les activités où ils sont spécialistes), les solutions et situations proposées aux élèves. Ils sont ainsi focalisés sur eux et sur leur pratique.

Gaëlle, néo-titulaire : « ...là, ça a évolué, je me dis que je ne suis pas infallible...en fonction de l'activité, on ne peut pas être tout le temps bien, au top tout le temps...des fois y a des éléments extérieurs qui interviennent, on n'y peut rien...ça avant, je ne savais pas me le dire...pour moi, c'était nul, c'était pas bon...maintenant, je me dis c'est peut-être de ma faute mais c'est aussi celle des élèves...(le déclic, elle a fait un stage durant sa PLC2 en milieu difficile)... ».

Amélie, en troisième année de titularisation : « ... ça reste des gamins un rien peut les faire changer d'humeur alors qu'avant je croyais que c'était toujours de ma faute...maintenant, je me dis que ce n'est pas dépendant que de moi...t'es pas un élément central dans leur vie de collégiens...t'as d'autres choses qui entrent en jeu...au début, tu crois que tu joues sur tout en fait, non t'es qu'un prof...au début, t'as envie (...) de leur plaire aux enfants...tu penses que...avant de te dire c'est des collégiens et toi, un élément parmi leur cursus...au début, tu penses l'inverse...les profs, la direction, les surveillants... on est le collège et les élèves sont qu'un élément... mais non les élèves sont au centre...et j'interviens sur eux...(...) s'ils arrivent énervés c'est quelque chose d'autre... en rapport avec quelque chose d'extérieur ou c'est le cours qu'ils viennent d'avoir... ou le prof de maths a rendu des devoirs et ils ont eu des mauvaises notes...bref que c'est pas forcément de ta faute...tu apprends à te dire qu'il n'y a pas que toi dans le collège... ».

Au fur et à mesure, ils constatent qu'ils ne sont pas les seuls responsables des réactions et attitudes des élèves mais qu'en réalité, il existe diverses variables qui entrent en jeu. Ils intègrent alors le fait que les élèves ont une histoire spécifique dans et hors de l'établissement. Ils apprennent à distinguer les différents moments de l'année, de la semaine et de la journée. Ils ne s'envisagent plus comme un élément central du cursus de l'élève mais plutôt comme s'insérant dans la continuité de son parcours scolaire. Ils se détachent ainsi de manière progressive de cette vision. Ces évolutions dans la confiance en soi, la prise de recul et la relativisation des événements ne sont pas systématiques et innées.

Amélie, en troisième année de titularisation : «... grâce à mon tuteur de PLC2...(...) en discutant avec mon tuteur, il m'a permis de prendre du recul sur ce que je vivais dans la classe, à faire un bilan à la fin des cours...il me faisait réfléchir...il m'a dit commence toujours par le positif, du coup j'ai changé ma vision...du coup je relativise...(...) j'utilise toujours cette démarche... ».

Martial, néo-titulaire : «... ma maître de stage m'a bien aidé, elle était très présente...elle m'a aidé à développer des compétences...ça m'a beaucoup aidé, elle m'a forcé à être rigoureux...elle m'a dit clairement si tu n'es pas rigoureux ça n'ira pas...il faut compter le nombre de volants, c'est fatigant mais il faut le faire parce que les gamins les volent...elle m'a appris à travailler comme ça, elle m'a donné des billes au niveau de l'organisation...j'allais la voir pour voir comment elle fonctionnait... ».

Même si cette prise de recul sur les situations vécues est initiée durant leur formation, notamment grâce aux maîtres de stage, ils apprennent progressivement à le faire d'eux-mêmes.

David, néo-titulaire : «... c'est vrai quand on est débutant on a toujours tendance à se dire chez moi ça se passe mal, chez les autres ça se passe mieux, à avoir tendance à se dévaloriser...à avoir tendance à dire c'est normal que ça se passe mal parce que finalement on n'a pas le comportement approprié, des fois on l'a,

des fois la classe a décidé de mettre le bazar c'est tout...(...) au début, c'est bizarre, t'as tendance à prendre les choses de plein fouet tout de suite quand ça se passe mal... à remettre tout sur moi, en me disant...t'as pas réussi à gérer...qu'est-ce que je pourrais faire pour que ça se passe mieux...vraiment c'est toujours remettre en question sur ce que j'ai proposé, dit ou fait...au fur et à mesure on apprend à prendre du recul pour se préserver pour pas...et pas se dire c'est de ma faute...mais se dire ce cours-là était...c'était inutile...au fur et à mesure on coupe plus facilement, ça se fait tout seul en fait...pour se préserver, pour éviter de toujours se remettre en question et d'être dans le négativisme...se dire que là ça s'est mal passé mais ça veut pas dire que la prochaine fois ça se passera mal aussi...(...) le fait de pouvoir couper ça varie...(...) ça dépend de la période...quand on est plus fatigué on coupe moins facilement (...) la prise de recul se fait pour se préserver sinon on est dans un état de tension permanente et c'est pas possible...c'est aussi parce qu'on apprend à mieux gérer les événements difficiles, on apprend à prendre du recul et à prendre plus confiance... ».

Ces opérations sont relativement complexes, dans les premiers temps, dans la mesure où ils se retrouvent submergés par les informations. Ils éprouvent des difficultés à analyser et à percevoir les éléments pour expliquer les situations vécues et les comportements observés. Ces difficultés reposent à la fois sur le fait qu'ils vivent émotionnellement pleinement les situations et qu'ils ne maîtrisent pas les outils leur permettant de faire une analyse pertinente. L'intensité de cette émotion est dépendante des contextes d'enseignement qui tendent plus ou moins à accentuer son ampleur. Peu à peu, ils apprennent à relativiser les choses par eux-mêmes. Ce détachement relatif s'effectue souvent à l'issue d'une saturation émotionnelle où ils sont amenés à adopter en quelque sorte une attitude alternative, de survie. Ainsi, ils ne sont plus directement acteurs des situations et vont pouvoir s'en extraire peu à peu et entrer dans une démarche d'analyse plus pertinente. Ce détachement est d'autant plus rapide et facilité avec l'ancienneté. Cependant, l'expérience ne garantit pas sa systématisation. Il reste dépendant de leur état physique et mental du moment.

Gaëlle, néo-titulaire : «...le collègue m'a montré son projet de tennis de table, je me suis sentie rassurée en me disant je travaille comme lui...je me suis dit je ne fais pas n'importe quoi...je travaille dans le bon sens, j'ai envie de bien faire...j'ai pas encore toutes les notions, des fois, on fait n'importe quoi faut le dire...donc ça fait du bien de se savoir aidée... ».

Les divers échanges qu'ils peuvent avoir dans les débuts avec les collègues, quels qu'ils soient, participent à les rassurer sur leurs compétences et leurs ressentis. Ainsi, dans les premiers temps, ces enseignants n'ont qu'une maîtrise relative des éléments constitutifs de la classe. Ils ne sont pas confiants dans la mesure où ils évoluent en tâtonnant et sont, plutôt, dans de l'improvisation. Ils peuvent être confrontés à tout moment à des « situations problèmes ». Les représentations qu'ils ont du métier, des relations professeur/élève, issues de leurs expériences (d'élève, de formation...) amplifient plus ou moins leurs doutes et manque de confiance ressentis dans les débuts. De manière progressive, ils se détachent de ces représentations. Avec l'expérience, ils acquièrent une confiance en eux et apprennent à relativiser les événements. Une prise de confiance et de recul possibles dans la mesure où ils ont stabilisé un mode de fonctionnement en se créant un répertoire de réponses de savoir-être et savoir-faire. Ils appréhendent différemment les activités, les élèves et développent des outils d'analyse plus pertinents. Toutes ces évolutions sont possibles grâce à la meilleure connaissance et appréhension de l'environnement dans lequel ils évoluent. Une stabilité qui participe à la consolidation et à l'évolution de leur pratique et de leur assurance. Cependant, dans la construction effective de leur rôle de professeur dans et pour la classe, il est important de noter la particularité du statut de TZR qui semble être discriminant.

2.5. La particularité du statut de TZR

Les enseignants TZR ne pourront construire qu'en partie un mode de fonctionnement dans la mesure où ils ne s'insèrent pas de façon permanente dans

un contexte d'enseignement. En effet, ils peuvent être en situation de remplacement de courte ou longue durée ou effectuer leurs heures de service au sein de leur établissement de rattachement soit en tant que remplaçants soit en intervenant en « doublette » avec un collègue. Les différentes situations, dans lesquelles ils se retrouvent, impliquent une gestion spécifique de la classe et des élèves.

2.5.1. En situation de « doublette »

Lorsque ces enseignants interviennent en « doublette », ils sont sous l'autorité et tributaires de leur collègue. Ils ne sont pas les professeurs référents de la classe.

Romuald, en troisième année de titularisation TZR : «...c'est pas évident de fonctionner en tant que TZR avec les règles des collègues... y a des choses qui te font dresser les cheveux quand tu vas en doublette...t'as pas les mêmes règles de fonctionnement... ».

Emma, en troisième année de titularisation, un an TZR avant d'être titularisée : « ...dédoubler ...le prof référent faisait le cours et moi j'étais là en aide, je prenais un petit groupe ou je donnais quelques conseils mais je n'avais pas de responsabilité de classe...ça allait au début, après ça m'a pesé... ça fait du bien d'avoir des classes parce que là je ne faisais pas grand chose, j'avais aucune responsabilité...(...) je me suis rendu compte que c'était pesant au moment où j'ai eu mes propres classes (...) là on voit qu'on fait vraiment le métier, qu'on est réellement prof... ».

Ils se voient déchargés de l'établissement et la gestion des règles de fonctionnement ainsi que de l'organisation du cours et de la classe. Ce qui implique une construction et une relation à leur rôle de professeur particulières. Pour autant, cette situation semble être intéressante dans les premiers temps dans la mesure où elle constitue une transition. Elle s'inscrit dans la continuité de leur formation et de leur processus d'apprentissage.

Romain, néo-titulaire TZR : *«...il n'y a pas de solutions directement applicables...ça permet de voir comment les autres fonctionnent, petit à petit on crée son propre mode de fonctionnement... ».*

Christelle, néo-titulaire TZR : *« ... au début, je me suis dit c'est des enseignants de terrain, je vais essayer de prendre pour apprendre des trucs, j'en ai appris mais je me suis rendu compte que je savais faire des trucs, ça m'a rassurée quelque part... ».*

En observant les collègues, leurs modes de gestion de classe et de conduite de séances, ils continuent à se former. Ces observations leur permettent de prélever quelques astuces et, au fil des séances, de les rassurer sur leurs capacités. Néanmoins, très vite les effets positifs de cette phase s'estompent et laissent place à l'envie de remplir réellement le statut de professeur. Un sentiment d'autant plus fort à l'issue d'une première expérience de remplacement. Ainsi, dans cette situation de « doublette », ils ne peuvent pas véritablement s'investir dans la mesure où leur action reste minimisée.

Sophie, en troisième année de titularisation TZR : *«...quand on n'a pas de poste on bosse avec les collègues, rien que ça l'emprise sur les élèves est réduite parce que les élèves ont une image de nous assez compliquée...le statut à leurs yeux est ambigu...sur la sanction j'ai très peu de pouvoir...(...) j'aide le collègue sur des activités intéressantes comme le javelot...on a coupé la classe en deux, ça permet d'éviter les risques... ».*

Mathilde, en troisième année de titularisation TZR : *« ...j'ai eu un souci avec un élève, je lui ai demandé son carnet, c'est là que je me suis aperçue que l'élève n'a pas compris ce que je faisais là, qui j'étais... ».*

Philippe, en troisième année de titularisation TZR : *«...c'est un peu dévalorisant...certains profs ne te considèrent pas comme un prof...TZR, t'es pas tout le temps là, t'es un peu le touriste... ».*

Ainsi, en situation de « doublette », ils n'ont pas de réel pouvoir, d'influence sur la conduite, l'organisation et la gestion de la classe. Ils restent dépendants du collègue qu'ils viennent renforcer. Ils ne sont pas perçus ni par les élèves, ni par leurs collègues comme de « vrais professeurs ». Ce qui entraîne chez eux une certaine frustration qui s'accroît avec l'ancienneté dans le métier. Ils sont professeurs, mais dans la quotidienneté, par les diverses images renvoyées¹⁸⁰, ils ne se ressentent pas perçus comme tels. Cet aspect change lorsqu'ils sont en situation de remplacement où ils sont seuls à gérer la classe.

2.5.2. En situation de remplacement

Ils vont devoir acquérir et s'approprier les divers éléments utiles pour le fonctionnement, la gestion et l'organisation du cours.

Isabelle, néo-titulaire TZR affectée pour six mois dans un collège :
« ...quand y a une cohérence dans l'équipe...les élèves connaissent les règles...ça t'as plus à gérer, car l'élève ne va pas pouvoir jouer avec les profs...c'est plus facile pour toi quand tu récupères la classe...l'adaptation est plus rapide, tu passes moins de temps sur la discipline... ».

Nadège, néo-titulaire TZR affectée pour six mois dans deux collèges :
« ...cette année...je fais plus de l'animation que de l'EPS...c'est ça on fait de la police plus qu'autre chose...depuis deux-trois mois, là ça va mieux, ils commencent à connaître mon système de fonctionnement, le temps qu'ils s'adaptent... ».

Mathilde, en troisième année de titularisation TZR : *«...c'est toujours stressant il faut intégrer toute une routine de fonctionnement c'est toujours plein d'incertitudes au niveau de l'organisation, des collègues...tu t'adaptes aussi aux élèves, alors le problème c'est comment...comment tu doses la façon dont tu vas être avec eux parce que tu les connais pas...comment tu doses ton enseignement,*

¹⁸⁰DUBAR Claude. *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris, PUF, 2003, 239 p.

ton habitude par rapport aux élèves...tu sais pas si le prof avant toi tenait sa classe, s'il était cool...(...) après tu te doutes du profil que c'est mais finalement tu ne sais pas... ».

Ils doivent continuellement acquérir les différents modes de fonctionnement de l'établissement et de l'équipe en ce qui concerne la gestion de la classe et des règles. Lorsqu'ils effectuent leur remplacement dans leur établissement de rattachement, ils intègrent et maîtrisent de manière plus rapide les divers éléments relatifs au fonctionnement. Pour autant, ils doivent continuellement gérer la relation particulière tissée avec les élèves et s'inscrire dans la continuité du travail des collègues. Dans tous les cas, lorsque les enseignants sont en situation de remplacement, ils subissent l'influence des modes de fonctionnement établis et les manières de faire et d'agir du collègue remplacé. Un temps d'adaptation leur sera donc nécessaire.

Jérémie, en troisième année de titularisation TZR : « ...t'es confronté à une culture différente de la tienne, il y a une période d'adaptation où on essaie de comprendre le fonctionnement de l'établissement et comment peuvent fonctionner les élèves...au début, on a tendance à faire des parallèles entre soi quand on était élève et les élèves qu'on a en face de soi...y a un gros décalage...on est perdu au départ, faut reprendre des repères comprendre comment ça fonctionne... (...) quand t'arrives TZR...quinze jours pour décoller l'étiquette de remplaçant à chaque fois c'est comme ça...t'arrives, ils ont l'habitude d'avoir leur prof...on te teste...comme quand t'arrives à une rentrée, on essaie de voir tes limites, comment tu réagis...à chaque fois c'est comme ça...».

Pour mener à bien leur action dans la classe, ils doivent s'approprier, rapidement, les modes de fonctionnement éventuels du collègue remplacé et surtout acquérir une connaissance relative des élèves. Ce qui contribue à réguler leurs manières d'être et d'agir au sein de la classe.

Philippe, en troisième année de titularisation TZR : «...quand t'as pas de classe...t'as plus de cadre de référence...au début des fois t'oublies des choses comme des règles de discipline...c'est le temps de se remettre dans le bain... ».

Christelle, néo-titulaire TZR affectée à l'année dans un collège : « ...là faut poser des règles alors qu'il y a déjà eu quelque chose avant...il faut connaître les classes rapidement...tu peux faire quelque chose quand tu démarres du point de départ...au milieu, c'est plus compliqué...j'ai la chance d'être dans un remplacement long, j'ai le temps de m'installer quand même...quand tu te rends compte que quand tu remplis le bulletin, un quart des élèves, tu ne sais pas qui c'est...tu te remets en question, tu te dis est-ce que j'ai été assez compétente...est-ce que j'ai bien regardé tout le monde... ».

Une acquisition et une nécessité qui varient selon la durée des remplacements. En remplacement long, le temps d'adaptation est augmenté et ils peuvent mettre en place leur propre mode de fonctionnement. Ils sont, dans les rapports aux élèves et le choix des cadres retenus pour mener la classe, sous l'influence directe du collègue remplacé. Ainsi, le mode élaboré peut s'inscrire dans la continuité ou en rupture du cadre préalablement établi. La possibilité d'établir leur propre mode de fonctionnement est très dépendante de la durée du remplacement. Quoi qu'il en soit, à chaque remplacement, ils doivent intégrer et intérioriser une quantité d'informations relatives au fonctionnement de l'établissement, aux horaires, aux activités, aux cycles, aux installations et aux élèves...

Extrait des notes d'observation de Philippe, en troisième année de titularisation, TZR affecté pour un remplacement d'une quinzaine de jours, dans un collège : (...) il est allé dans l'établissement, les élèves avaient été libérés, il est alors allé se présenter...a rencontré le principal, l'intendante, ils lui ont sorti les listes d'élèves qu'il avait et, le principal, tout en prenant un café, lui a signalé classe par classe les élèves qui posaient problème. Ensuite il est parti voir le collègue qu'il remplaçait, chez lui. Il lui a donné les activités qu'il était en train de faire et ce que lui devait plus ou moins faire, lui a expliqué le trousseau de clés, comme le précise Philippe : « comme il y en a cinquante dessus tu retiens rien » (...) le lendemain, il avait des

6^{ème} deux heures...il était en évaluation, le professeur qu'il remplace ne lui a pas forcément expliqué de manière précise ce qu'il avait fait avant, ce qu'il comptait faire et surtout comment il évaluait par rapport à ce qu'il avait fait (ex : en tennis de table, il lui a dit de toute façon, ils connaissent leur terrain, c'est des 6^{ème}, ils s'en rappellent pas... « c'est des trucs comme ça qui m'ont gonflé un peu mais bon c'est pas grave »)...comme le précise Philippe : « pour les évaluer c'est pas évident parce que tu les connais pas tous et tu ne sais pas les progrès » (...) «...quand tu passes derrière un professeur qui fonctionne pas comme toi, tu passes beaucoup de temps pour qu'ils fonctionnent dans ton propre cadre, voilà...»...comme les informations laissées par le collègue remplacé n'étaient pas très claires, il allait voir les autres collègues.

Un ensemble d'informations qui participe de manière indirecte à l'organisation et à la conduite de leurs actions au sein de la classe. Ce qui concourt à aborder de manière plus sereine le remplacement. Dans cette appropriation, la durée du remplacement est déterminante. Lors des remplacements courts, ils n'ont pas véritablement le temps de s'approprier ces éléments. Ils sont dans une relative urgence et subissent directement les comportements des élèves voire le mode de fonctionnement du collègue remplacé. Ils entrent dans une double phase de conflit. Un conflit externe par la confrontation aux élèves et les décalages éventuels avec leurs habitudes. Un conflit interne propre à l'élaboration du mode de fonctionnement. En effet, ils peuvent s'inscrire temporairement dans le cadre mis en place par le collègue, sans pour autant y adhérer, d'où une certaine frustration. Ce type de remplacement est alors vécu comme du gardiennage. Les remplacements à l'année semblent plus intéressants dans la mesure où ils leur permettent de mettre en place un mode de fonctionnement, de s'insérer dans l'établissement, d'apprendre à se familiariser avec l'environnement local et de connaître les élèves. Même s'ils arrivent à instaurer un mode de fonctionnement, il n'y a pas de stabilité, l'année suivante tout devra être remis en cause.

Jérémie, en troisième année de titularisation TZR : «...quand t'es TZR, tu dois tout recommencer à chaque fois, quand tu commences à connaître les élèves, tu

pars, ce n'est pas épanouissant...c'est frustrant de ne pas pouvoir s'investir comme tu veux et de ne pas pouvoir faire ce que tu veux...quand t'arrives tu dois faire les activités imposées...en plus, si tu veux être cohérent, il faut le faire à la façon de ton collègue...t'as plus aucune liberté...où est la liberté de choix pédagogique ?...(...) après ça dépend des collègues...tu vas avoir celui où t'as rien tu te débrouilles...t'as celui qui te donne plein d'infos...qui te mâche le travail, tu sais où il veut aller, ce qu'il a fait...et t'as celui entre les deux... ».

Mathilde, en troisième année de titularisation TZR : *«... la dame que je remplaçais, elle était très sympa avec moi, elle m'avait bien expliqué...toutes les classes, les cas difficiles dans chaque classe...ce qu'elle faisait...elle avait installé des routines ce qui fait que prendre le relais derrière c'était vraiment...elle m'avait vraiment expliqué... ».*

Jean, en troisième en année de titularisation TZR : *« ...en tant que TZR j'ai eu les pires classes du collège...donc t'as pas envie de t'investir, tu te rends vite compte que t'as les pires classes en tant que ZR... ».*

Au fil du temps, être TZR devient pesant par le manque de stabilité et de possibilité réelle d'assurer pleinement le rôle de professeur. Ils restent tributaires des collègues, au niveau des horaires, des classes fournies et des manières d'agir. Un contexte de remplacement qui peut d'ailleurs influencer leur investissement. Pour autant, les diverses situations auxquelles ils sont confrontés participent à l'intériorisation des mécanismes administratifs (pas d'appel jusqu'en décembre, par exemple) et au développement des manières d'être et d'agir spécifiques à ce statut.

2.5.3. Une construction au rôle de professeur d'EPS spécifique

Ainsi, ces enseignants établissent peu à peu un mode et des routines de fonctionnement spécifiques à ce statut.

Emilie, en troisième année de titularisation TZR : «... c'est un peu dur de devoir toujours tout recommencer au niveau de la discipline avec les élèves, se présenter aux collègues, de connaître au niveau du matériel telles clés, tels trucs...c'est toujours recommencer...on reste au début sans pouvoir approfondir... (...) au bout d'un moment ça va mieux aussi l'improvisation...même si y a pas de routines, on installe des routines... ».

Romuald, en troisième année de titularisation TZR : «...de plus en plus, quand je vais rencontrer les proviseurs, les principaux, je vais être plus précis dans mes questions...j'ai envie de tout savoir avant d'y être...le mode de fonctionnement j'ai besoin de le savoir parce que ça te rassure de savoir comment ça marche...par exemple, qui faut prévenir en cas d'accident, l'infirmière ?...parce que dans mon bahut de rattachement faut prévenir le principal adjoint si y a un problème avec un élève...c'est des choses bêtes mais ce sont des informations nécessaires pour travailler...par exemple les horaires sont différents d'un bahut à l'autre...vérifier le matos quand on te donne les clés...avoir une image de la salle, une photo des élèves...tu peux à l'avance préparer tes cours...y aller en ayant le max d'armes pour que ça se passe bien... ».

Ils se construisent un mode opératoire leur permettant d'arriver au mieux sur le terrain. Ils apprennent à poser les questions les plus pertinentes et utiles pour leur prise de fonction (sur le fonctionnement de l'établissement, du matériel, des installations, des cours (les horaires)). Ils identifient plus facilement les personnes clés à contacter et à rencontrer.

Jérémie, en troisième année de titularisation TZR : «...le plus dur c'est de réussir à t'adapter au niveau de ton langage et de ta méthodologie par rapport aux élèves...au niveau sécurité et gestion de classe...pour les 6^{ème} il faut un langage clair et concis...un support écrit...il faut faire attention à ce que le vocabulaire ne soit pas complexe...en terminal, tu peux donner plus d'infos et faire moins attention au langage parce que le vocabulaire, ils vont le comprendre...les façons de fonctionner, ta méthodologie ne sont plus du tout les mêmes...c'est plus facile au collègue...car j'ai eu plus souvent à faire à eux, y a des choses que tu repères

tout de suite...t'as pris des habitudes de fonctionnement quand tu fais des groupes...quand tu fais du travail en autonomie le nombre d'ateliers que tu peux mettre...le nombre de consignes, de critères...j'ai plus d'expériences avec les collégiens, je sais tout de suite comment je vais pouvoir les faire fonctionner... ».

Maud, en troisième année de titularisation TZR : « *...on ne prend pas tous les élèves de la même façon...(...) petit à petit, je me construis mes propres outils, en piochant à droite, à gauche... ».*

Ils se construisent peu à peu des outils leur permettant d'adapter au mieux leur enseignement en fonction des publics rencontrés. Par les divers remplacements effectués, ils acquièrent et enrichissent, de manière générale, leurs savoirs sur les comportements et les caractéristiques des élèves. Ces apports ne se limitent pas aux manières d'être et d'agir des élèves.

Sophie, en troisième année de titularisation TZR : « *...rencontrer des gens différents... spécialistes dans des activités...ça enrichit ta formation... ».*

Jean, en troisième année de titularisation TZR : « *...tu vois plusieurs équipes, le fonctionnement des différentes équipes...des établissements différents, des contextes différents...tu peux aussi relativiser, ça t'enrichit...tu vois ce qu'ils font et tu vois que c'est pas forcément ce que faisaient les autres collègues...même si la plupart du temps ça s'en rapproche... ».*

Les divers remplacements leur permettent d'enrichir leurs savoirs relatifs aux contenus, aux connaissances et compétences à apporter et proposer en fonction des types de public et des activités. Ils cumulent ainsi, au niveau des préparations, plusieurs cycles et situations. Ils peuvent s'inspirer et conserver, si tel est le cas, les apports divers fournis par les collègues remplacés voire par ceux de l'équipe EPS. Les situations auxquelles ils sont confrontés, les différents élèves, modes d'organisation et de gestion et équipes rencontrés, modulent leurs représentations du métier.

Jean, en troisième année de titularisation TZR : *«...la première année, je n'osais pas arrêter les élèves quand je les lançais et que ça n'allait pas, je n'osais pas les arrêter avant les cinq minutes...maintenant, si je vois que dans les trente secondes, une minute ça ne démarre pas comme demandé, je les arrête tout de suite et je reprends la consigne... ».*

Pierre, en troisième année de titularisation TZR souvent mobilisé pour des remplacements de durées variées : *«...ce qui prend beaucoup de temps au début c'est le côté organisationnel : la gestion du matériel...d'où la pénibilité quand t'es TZR de bouger de bahut...tout ça tu l'acquiers rapidement après y a des habitudes de travail qui te sont personnelles...façon de fonctionner propre à chacun...fiches, comment tu t'organises les différents temps de ta séance...plus t'avances dans les années plus le temps consacré à l'organisationnel est réduit au niveau contenus, t'as plus...maintenant quelle que soit l'activité j'ai ma trame de cycle dans la tête et à force de faire t'apprends, tu mémorises... ».*

Ils développent un comportement spécifique au statut de TZR et créent quels que soient les contextes, des automatismes pour aborder chaque remplacement et chaque classe. Bien évidemment cela est dépendant de la fréquence des remplacements. De même, si peu à peu, ils élaborent leur propre mode de fonctionnement, notamment dans la gestion de classe et l'organisation du cours, celui-ci restera flexible et sous l'influence du cadre établi, par la personne remplacée. D'autant plus, si le remplacement est court.

Ainsi, ces jeunes enseignants apprennent progressivement à acquérir leur rôle pour et dans la classe. Même s'ils ont une certaine liberté pédagogique au sein de celle-ci, ils s'insèrent dans une structure et un contexte d'enseignement plus vastes. Un élément qui n'est pas à négliger dans la mesure où, comme nous avons pu le constater, il participe activement à la régulation et à l'adaptation de leurs pratiques d'enseignement.

3. Une socialisation au rôle de professeur au sein de l'équipe éducative, administrative et de la communauté locale

Le rôle de l'enseignant ne se limite pas au simple secteur de la classe¹⁸¹. Les modifications connues par le système éducatif ont engendré un exercice du métier différent. De nouvelles compétences sont attendues et vont être développées telles que l'investissement dans l'établissement, le travail en équipe. Ainsi, les enseignants d'Education Physique et Sportive doivent et effectuent un travail en équipe. D'une part pour élaborer et conduire à bien le projet EPS, d'autre part pour le partage du matériel et des installations. Un travail qui s'inscrit dans un environnement local fait de relations et d'interactions entre les différents acteurs : les collègues EPS, les collègues de l'équipe pédagogique du collège voire du primaire (le passage des niveaux de classe : CM2/6^{ème}), l'administration, les partenaires extra-scolaires notamment les municipalités (gérant les installations sportives).

Progressivement, ils apprennent à se familiariser à l'environnement dans lequel ils s'insèrent, à repérer les personnes sources et à faire partie intégrante de cette communauté éducative. Ils déconstruisent alors et affinent les représentations qu'ils ont du métier, du travail en équipe, de l'investissement et de la gestion des différentes interactions dans l'établissement. Des représentations élaborées à partir de leurs expériences, de leur formation universitaire et IUFM et des normes relatives au groupe professionnel transmises par les textes officiels et les formateurs. Dans cet apprentissage, les collègues EPS semblent jouer un rôle déterminant.

¹⁸¹MAROY Christian. « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire ». Déjà cité.

3.1. L'équipe EPS

3.1.1. Les collègues : source d'intégration et d'échanges

A leur arrivée dans l'établissement, ces enseignants nouvellement nommés s'insèrent, avant toute chose, au sein d'une équipe EPS.

Marie néo-titulaire dans un collège classé APV « Réseau Ambition Réussite » : «... le principal m'a expliqué le fonctionnement, quels étaient les élèves...après j'ai passé deux heures avec les autres professeurs, ils m'ont donné l'emploi du temps...(...) j'ai eu un emploi du temps bien...tout le monde a un emploi du temps équilibré, on s'est réparti tous les niveaux...c'est vraiment bien partagé là-dessus...tout le monde fait les mêmes activités, ils m'ont expliqué tous les projets...ils m'ont fait faire le tour du quartier, de tous les gymnases qu'on utilise...y avait le professeur que je remplace, il m'a expliqué ce qu'il avait vécu...(...) ils m'ont donné plein de petits trucs pour montrer qu'eux aussi avaient eu des difficultés au début mais que de toute façon c'était pas grave...parce que de toute façon le cours d'après c'était oublié et que ça repartait bien...(...) que des fois, les collègues intervenaient dans les vestiaires...ça gênait personne comme ça c'était vraiment...c'était comme ça que je voyais le travail plutôt que chacun dans son coin...(...) l'adjointe a proposé une réunion pour savoir comment on vivait la première année...elle m'a dit de ne pas hésiter à venir la voir...on sent vraiment qu'on travaille ensemble et qu'on peut réagir ensemble...(...) les collègues m'ont bien expliqué comment ça fonctionnait, ils ont fait un règlement commun en EPS, du coup ils fonctionnent à peu près tous de la même façon...un fonctionnement général, par exemple pas de casquette sur le trajet...(...) je fonctionne comme les autres du coup voilà je suis une prof comme les autres ça m'a aidée au début, ça m'a fait un cadre dans lequel j'ai des libertés mais je ne débarque pas en ne sachant pas quoi faire... ».

Ils apportent des informations spécifiques à l'EPS et son fonctionnement général : l'emplacement des salles, les itinéraires à suivre, le matériel disponible et l'usage du « trousseau de clés » et éventuellement, des informations sur la manière dont ils gèrent les vestiaires, les dispenses, les oublis de tenue. Bien évidemment

l'accueil varie selon les équipes pédagogiques. Il est plus prégnant sous cette forme (de soutien et d'aide) dans les établissements classés. Du reste, ces diverses informations sont apportées sous des formes différentes et de manière progressive selon les équipes. Le rôle des collègues ne s'arrête pas à cet aspect matériel et fonctionnel. Ils sont également une source d'intégration et d'information au sein de l'établissement.

Les collègues constituent une source d'informations par leur expérience dans l'établissement. Ils peuvent fournir des renseignements sur les élèves, leurs caractéristiques, sur les activités (en terme de contenus, d'organisation) et éventuellement les conseiller sur la gestion des conflits.

Cécile, néo-titulaire dans un collège REP : « ...(les solutions trouvées ?)...ça peut venir des collègues, de ce que l'on a vécu les années précédentes...même des dysfonctionnements qu'on a vécus et des solutions qu'on a trouvées avant, de ce que t'as donné le collègue avant...(...) aller vers les collègues, à force de mieux les connaître...je n'osais pas aller les voir, finalement y a pas de honte d'avoir des problèmes parce que finalement tous les collègues ont des problèmes avec les deux tiers des classes c'est normal dans les établissements difficiles...maintenant dès que j'ai une question, j'ai tendance à aller voir les collègues en EPS...quand j'ai un problème avec un élève, je vais voir le professeur principal de la classe...faut qu'on travaille en équipe en fait... ».

Ces enseignants novices, ne maîtrisant pas tous les éléments, manquent d'assurance et sont beaucoup dans l'essai/erreur. La discussion avec les collègues, pendant les temps informels entre les cours, leur permet à la fois de se rassurer comme de trouver des solutions en testant celles proposées. Ces échanges semblent d'autant plus déterminants pour les enseignants affectés dans des contextes d'enseignement difficiles.

Marina, néo-titulaire : « ...ils ont fait des cycles sur une activité que j'ai jamais fait, ni vu...comme eux l'ont déjà testée, ils nous proposent leur cycle pour donner

une idée après on l'utilise ou pas...c'est pour voir comment ils entrent dans l'activité...les situations proposées...les activités surtout...(...) ».

Julie, en troisième année de titularisation : «... quand c'est une nouvelle activité, j'y vais à tâtonnement au niveau du temps...les collègues ont plus de métier, ils pourront me dire là, l'élève a le temps de le faire deux fois...elles savent plus les réactions des gamins, elles m'ajoutent un aspect plus concret des fois... ».

Les collègues, avec les connaissances qu'ils détiennent sur les élèves et les activités, peuvent les aider, les conseiller sur la mise en place pratique des activités. Ce sont des échanges qui s'inscrivent dans une continuité temporelle. Ils ne se limitent pas uniquement à la première année d'exercice.

David, néo-titulaire dans un collège classé APV « ZEP, sensible » :
«...je me suis appuyé sur les collègues qui sont là depuis plus longtemps quatre/cinq ans...qui ont une expérience de ce genre de milieu, ils peuvent me donner des conseils, voilà moi je fonctionne comme ça, je fais comme ça, comme type de sanction, au début je me suis beaucoup appuyé là-dessus...avant la rentrée, pendant la rentrée, j'ai essayé de me créer un répertoire de réactions que j'ai adapté, modulé en fonction de ce qu'on dit les collègues et de ce que j'ai pu voir des élèves... (...) quand j'étais un peu désarmé, j'allais voir les collègues en disant tiens il s'est passé ça, j'ai pas su comment réagir, comment t'aurais fait?...Comment tu fais dans cette situation-là?...j'aurais besoin d'avoir des repères...de trouver des solutions...là j'avais l'appui des collègues...après je recevais sa proposition, je me disais ouais ! ça c'est intéressant...je retiens ça, ça je ne le conserve pas parce que ça me parlait pas...après y a toute une opération de tri à faire...parce que lui fonctionne comme ça parce qu'il a ce tempérament-là, avec sa personnalité à lui ça va marcher, moi a priori je sais que je ne ferai pas ça puisqu'avec ma personnalité ça ne marchera pas...».

Les conseils des collègues sont d'autant plus déterminants pour les néo-titulaires affectés dans les établissements classés ou dits « difficiles ». Quoi qu'il en soit, les collègues constituent la première source d'informations. Ces enseignants

s'appuient de facto sur leurs conseils. Pour autant, ils se les réapproprient progressivement, pour les adapter à leur public d'élèves (leur classe) et à leur personnalité.

Luc, en troisième année de titularisation dans un collège classé ZEP :
«...l'équipe est très sympa...y en a quelques-uns avec qui on rigole bien et en même temps on parle un petit peu, on parle pas mal de boulot donc ça c'est...ça fait beaucoup...au niveau des âges on n'est pas très loin et comme on est assez ouvert, on peut discuter de notre pratique et on est tous à des points différents d'évolution donc c'est bien...d'avoir des points de vue différents c'est sympa...après ça dépend des personnalités, y en a avec qui on partage, d'autres pas...y a une collègue avec qui je m'entends bien, on rigole bien, elle me donne tous ses tuyaux en sport co et moi, je lui donne ce que je peux lui donner dans les autres sports où je m'y connais...ça marche bien, on teste chacun et on fait des petits retours... ».

Bien sûr, dans les équipes, différentes affinités se créent. La proximité d'âge favorise les échanges. Pour autant, des enseignants de génération différente peuvent également être proches. Ils peuvent ainsi échanger sur les activités et contenus à proposer. Avec l'expérience, la prise d'assurance ou lorsqu'ils sont et se sentent spécialistes dans une activité, ils proposent et dispensent, à leur tour, des astuces. Ils entrent dans une véritable interaction avec les collègues. L'échange est alors à double sens. Ainsi, les collègues sont à la fois une source d'informations et de soutien moral. Ces deux aspects semblent importants dans les débuts. D'autant plus lorsque ces enseignants sont affectés dans des contextes d'enseignement difficiles.

Marina, néo-titulaire affectée dans un collège classé ZEP : *«... ce qui est important c'est de ne pas se sentir seule, se sentir soutenue, aidée mais pas jugée, ne pas se sentir jugée c'est important... ».*

Julie, en troisième année de titularisation affectée depuis trois ans en poste fixe sur deux collèges. Elle parle de son expérience lors de sa première année dans un des deux collèges dans lequel elle est affectée. Celui qui est classé ZEP « Réseau Ambition Réussite » : *«...une seule fois où j'ai dit que je galérais avec les 4^{ème}, le coordinateur EPS m'a dit t'as pas la classe la plus difficile...en gros démerdes-toi...en fin d'année quand ça a pété...je leur ai dit vous n'êtes pas une équipe...(...) vous voulez que je m'intègre à quoi vous vous engueulez sans arrêt...ils s'en rendaient même plus compte...t'as encore plus besoin d'une équipe soudée quand le collège est difficile quoi...quand tu te sens seule puf...tu rentres chez toi...tu t'es rendu compte que ça ne marchait pas mais t'as personne à qui demander...du coup t'essaies de nouveaux trucs mais finalement...ça prend plus longtemps que si t'as des gens qui t'orientent en te disant : évite de faire ça, va plutôt par là, fait plutôt comme ça...ça m'aurait peut-être aidée... ».*

Néanmoins, cette aide et ce soutien ne se veulent pas systématiques et ne sont pas forcément présents dans tous les établissements. Certains enseignants affectés dans des établissements ruraux peuvent se sentir isolés. Il en est de même pour les enseignants affectés dans des établissements dits « difficiles » où il n'existe pas d'entente entre les collègues. L'aide et le soutien reçus sont liés à la fois aux singularités des collègues et à leur conception du travail et du métier. Ce soutien et cette intégration facilités peuvent également passer par différentes formes.

Baptiste, en troisième année de titularisation originaire d'une autre académie de celle d'affectation : *«...intégration facilitée on va dire facilitée aussi parce que mes collègues considèrent que le dernier arrivé était censé avoir le meilleur emploi du temps et ils ont essayé de faciliter au maximum mon arrivée dans le collège quoi...dès le début d'année, j'ai eu le meilleur emploi du temps des trois, pas les meilleures classes parce qu'il n'y a pas trop de différences entre les classes mais ça facilitait parce que le week-end de trois jours ça me permettait de redescendre sur Lyon... ».*

Cette intégration à l'équipe et à l'établissement dépend en partie de l'accueil et des rapports entretenus avec les collègues EPS. Ils permettent à la fois de donner les premiers repères et de faciliter leur insertion dans l'établissement et, plus particulièrement, dans le contexte local pour ceux venant d'une autre académie ou zone géographique. Ils constituent une forme de soutien. Elle peut passer, à l'entrée dans le métier, par une adaptation de l'emploi du temps pour ceux issus d'une académie différente de celle d'affectation. Pour autant, tous ne vont pas vivre les mêmes rapports et les mêmes ambiances, au sein des équipes pédagogiques.

Marie, néo-titulaire dans un collège classé APV « ZEP, sensible » :
«... y a pas trop d'écart d'âge dans l'équipe...c'est un avantage et un désavantage ils sont ensemble depuis trois ans...ce qui est bien quand on arrive c'est qu'ils se connaissent bien y a une bonne ambiance mais justement ils se connaissent bien, ils s'appellent tous les jours, ils font des activités ensemble...du coup quand on arrive là-bas c'est difficile aussi de s'intégrer des fois parce qu'ils se regardent et éclatent de rire...des fois c'est par rapport à l'année dernière...ils ont plein de projets qu'ils ont fait ensemble depuis trois ans...dans la salle des profs y a des photos...quand on arrive ici, on se dit qu'il y a une bonne ambiance tout ça mais en même temps ils sont vachement soudés entre eux...c'est difficile de rentrer dedans...ça c'est mon impression mais je pense qu'ils n'ont pas la même car ils m'invitent tout le temps... ».

Dans les établissements difficiles les liens sont plus facilités dans la mesure où la population est plus jeune. Il existe une certaine dynamique. Ils développent des relations amicales et se côtoient plus facilement en dehors de l'établissement. Ils ont des centres d'intérêt relativement similaires en raison de la proximité d'âge.

Paul, néo-titulaire dans un collège non classé : *« ...ça arrive que l'on se voit à l'extérieur...de temps en temps je vais courir avec un collègue le mardi après-midi... ».*

Florine, en troisième année de titularisation dans un collège rural : « ...par rapport à l'ambiance de la campagne, on n'a pas les mêmes centres d'intérêt...eux (les collègues) font que des balades... ».

Alexis, en troisième année de titularisation dans un collège non classé : «...ici c'est vrai y a pas forcément...quand je dis y a de bonnes relations, c'est des relations correctes mais c'est très superficiel aussi en même temps...c'est pas...on ne se voit pas en dehors du collège, un peu avec deux collègues EPS autrement non...c'est ce qui manque un peu ici, c'est ce que je te disais tout à l'heure c'est des gens avec une famille, on n'est pas dans la même tranche d'âge quoi...ils sont passés à autre chose... ».

Dans les établissements ruraux et ceux dits « faciles », la population enseignante n'est pas la même. Ils entretiennent des relations professionnelles mais il est rare qu'ils fréquentent les collègues en dehors de l'établissement. En effet, ils n'ont pas forcément les mêmes centres d'intérêt et ne partagent pas les mêmes moments du cycle de vie. L'assimilation à l'équipe varie sensiblement suivant le type d'établissement (rural ou urbain, classé ou non) dans la mesure où ils ne regroupent pas les mêmes générations et profils d'enseignants. Cette intégration est différente et dépend de la dynamique et de la jeunesse des membres de l'équipe. S'ils sont dans la même tranche d'âge, ils ont alors les mêmes centres d'intérêt et peuvent se fréquenter plus facilement en dehors de l'établissement. Certains peuvent se rapprocher au vu de la proximité de leur situation (néo-titulaires ou proches en ancienneté dans le travail). D'autres s'insèrent plus rapidement dans la mesure où ils connaissent déjà quelqu'un dans l'équipe (un ancien maître de stage ou enseignant à l'université...). Le rapport aux collègues est tributaire en partie de l'effet de générations qui traduit des situations familiales, des centres d'intérêt et des goûts culturels différents.

Les interactions avec les collègues ne se limitent pas qu'à ces aspects fonctionnels, de soutien et d'échange. Ils vont devoir véritablement apprendre à travailler en équipe afin d'élaborer un fonctionnement cohérent et pertinent pour

la gestion des installations et des élèves ainsi que pour l'organisation et l'enseignement des activités physiques et sportives.

3.1.2. Le travail en équipe : l'insertion dans un mode de fonctionnement spécifique

3.1.2.1. La gestion du matériel

Ils s'insèrent dans une équipe où ils apprennent à travailler en interaction avec les collègues tout particulièrement en ce qui concerne la gestion du matériel. Comme le résume Emma, en troisième année de titularisation : *«... nous on partage les mêmes locaux, le même matériel, donc on est obligé de se mettre un minimum au point... »*.

Sébastien, en troisième année de titularisation dans un collège classé APV « ZEP » : *« ...des fois, il y a quelques coups de gueule comme on utilise le même matériel, on est amené à travailler ensemble, chacun doit travailler...faire des efforts sinon c'est vite le bazar et le travail qui n'est pas fait, doit être fait par d'autres...tous les jeudis midi pour faire le point sur la semaine et sur la semaine à venir... »*.

Nicolas, en troisième année de titularisation dans un collège non classé : *«... je suis assez soucieux pour le matériel, j'ai fait beaucoup pour la gestion du matériel...avant on ne savait pas combien de ci, de ça...maintenant c'est beaucoup plus clair, je suis dans un collège qui partage le matériel avec le lycée qui est à côté, on est à deux dessus, du coup on doit faire avec...le petit matériel on le met de côté pour nous, pour pas que le lycée s'en serve parce que sinon on retrouve notre matériel dans un état pitoyable, le gros matériel on est obligé de le partager...en général, le gros matériel se casse moins facilement que le petit...raquettes, volants, ballons...on compte relativement souvent pour ne pas en perdre quoi...on sait que dans chaque caisse il y a autant de ballons, si y en a un qui manque, il y en a un qui le signale aux autres... »*.

Une gestion du matériel qui implique un système à la fois interne et externe à l'équipe EPS et ce, quel que soit l'établissement. Ainsi, ils partagent les salles, les installations, le matériel au sein de l'équipe EPS et au sein d'une communauté locale plus vaste : les collègues des établissements avoisinants (école primaire et/ou lycée). Ceci occasionne un certain mode de fonctionnement pour gérer, entre ces différents acteurs, la répartition des heures et des activités ainsi que l'utilisation des salles et du matériel.

Cette gestion peut, en interne, se traduire par une répartition équitable des installations entre les membres de l'équipe, afin d'éviter que ce soit toujours les mêmes enseignants qui soient à l'extérieur durant la période hivernale. Cela peut s'exprimer également, pour les enseignants effectuant les mêmes activités, par une connivence sur l'installation et la désinstallation du matériel, dans la perspective d'un gain de temps et d'énergie.

Extrait des notes d'observation d'Ingrid, néo-titulaire, TZR affectée à l'année dans un collège : (...) alors qu'elle allait enchaîner, après la récréation, sur l'activité escalade, son collègue vient la voir pour lui dire qu'il lui laissait les cordes et le matériel sortis...à l'issue de sa séance elle a fait ranger le matériel par ses élèves. Elle m'explique que c'est un fonctionnement courant entre eux.

Une gestion qui passe au quotidien par l'attention particulière portée au matériel et ce, quel que soit le type d'établissement. Elle se traduit notamment par un inventaire et une vérification de l'état du matériel après chaque utilisation. Si elle ne se veut pas systématique, elle peut survenir après quelques épisodes malencontreux.

Jérémie, en troisième année de titularisation, TZR en remplacement court :
«...j'ai pris les ballons de rugby, en les distribuant, je me suis rendu compte que certains étaient dégonflés...difficile de rentrer au collège, j'ai composé... ».

Cette gestion de l'état du matériel est d'autant plus importante pour les TZR dans la mesure où ils n'ont pas forcément connaissance de son état. Ils ne sont plus en difficulté pour créer des attitudes adaptées. Dans tous les cas, ce sont des organisations et interactions qui paraissent anodines mais qui peuvent venir altérer le bon fonctionnement du cours. Ainsi, la cohésion et la relative « bonne entente » entre les membres d'une équipe, concernant la gestion du matériel, ne sont pas toujours évidentes, ni même systématiques.

Judith, en troisième année de titularisation : « ...avec K...ça va un peu mieux cette année (par rapport à l'investissement)...mais d'façon, elle fait attention à rien...quand elle fait cours c'est tout le temps le bordel...quand elle sort du gymnase tout est ouvert...les trappes de désenfumage, les lumières...ouais ! c'est chiant... ».

Ces relations entre collègues concernant le matériel sont sous la dépendance des pratiques et personnalités de chacun. Progressivement, ils apprennent à interagir et à composer avec les différents membres de l'équipe.

Paul, néo-titulaire : « ...si on s'entend pas d'entrée avec quelqu'un et qu'on bosse avec c'est même pas la peine...nous on a du matériel en plus à gérer...si y en a un qui ne range pas...y a quand même un fonctionnement d'équipe (...)... on a une concertation au sein du collège pour faire avancer l'équipe, discuter d'une activité, comment on la met en place, comment on met en place l'évaluation...la mise en place de la boxe française par exemple... ».

A cet aspect fonctionnel, vient s'ajouter, comme le suggèrent les propos précédents, la mise en place réelle du projet EPS. Y-a-t-il une cohérence ou non dans le mode de fonctionnement pour la gestion des comportements ou dans la manière de faire pratiquer les élèves, de programmer et suivre les différentes activités pour répondre aux programmes ?

3.1.2.2. Le projet EPS effectif

De manière institutionnelle, tous les établissements et toutes les équipes EPS de l'enseignement secondaire doivent être munis d'un projet EPS. Il permet d'unifier les pratiques et de créer une cohérence au sein de l'équipe au-delà de la simple répartition des installations matérielles et des activités.

Nicolas, en troisième année de titularisation dans un collège non classé :
«...je suis arrivé dans une équipe pédagogique qui ne tournait pas trop...pas de projet EPS... avec une prof qui allait être à la retraite un an après qui était vraiment une prof ancienne génération...donc un peu spéciale...une autre prof qui est un peu individualiste, c'est pareil...y avait pas vraiment de communication, pas de projet, quand je suis arrivé c'était un peu débrouilles-toi...en plus, le prof que je remplaçais, était un prof cool mais très cool...les élèves faisaient un peu ce qu'ils voulaient avec lui...(...) les collègues ont été inspectés...c'est là, qu'on s'est mis à travailler en commun et du coup ça tourne plutôt bien...on a une programmation au niveau des activités par niveau de classe, toutes les classes font les mêmes activités réparties sur les installations...y a pas comme certaines fois, les élèves qui vont te dire pourquoi eux font telles activités et pis nous... ».

Emma, en troisième année de titularisation dans un collège classé APV « ZEP, PEP IV » :
«... on essaie de travailler régulièrement sur le projet EPS pas toujours de gaieté de cœur parce que c'est chiant...(...) y a des activités où on l'a plus ou moins bien fait mais par exemple y a des activités qui le nécessitent plus que d'autres...exemple : la gym...en bad, on fait pareil sans l'avoir écrit...en danse, on a mis en commun, les deux autres collègues s'y connaissaient pas trop donc j'ai partagé mon expérience...j'avais un cycle déjà fait...(...) cohérence nécessaire pour que quel que soit le prof ce soit les mêmes objectifs, c'est aussi pour faire évoluer les compétences, les contenus dans l'activité suivant le niveau de classe...exemple au judo en 6^e on combat à genou et en 5^e debout... ».

Cette présence du projet EPS est institutionnellement obligatoire, il est donc présent dans chaque établissement. Pour autant, le contenu même du projet voire

sa pertinence et son maniement réels sont aléatoires suivant les équipes et les membres (selon leurs personnalités et anciennetés) qui les constituent. Bien souvent, il est plus prégnant et fonctionnel dans les établissements classés que non classés. En réalité, il existe un décalage entre la présence du projet, son usage et sa pertinence réelle.

Cette recherche de cohérence et de travail collectif (sur les programmations, les objectifs, les compétences visées par cycle d'activité en fonction des niveaux de classe) peut être élargie à un mode de fonctionnement et de gestion commun et spécifique à l'équipe EPS. Il regroupe notamment la gestion des tenues, des dispenses.

Cécile, néo-titulaire : « ... jeter le chewing-gum avant de commencer le cours...c'est bête mais c'est une règle qu'on a du mal à faire respecter...c'est ce genre de petites règles si elles ne sont pas suivies par tout le monde, ils peuvent dire Mme Y m'a laissé manger le chewing-gum...Mme U. m'a laissé travailler sans tenue...ça crée plus de dysfonctionnement que si on travaille ensemble...on a posé des questions au niveau des dispenses, des oublis de tenue...comment vous fonctionnez ?...questions qu'on se pose, on n'arrive pas dans l'établissement en inventant notre façon de faire finalement, on s'adapte au projet EPS, on ne peut pas faire non plus tout ce qu'on veut...finalement on a aussi un cadre à respecter en tant que professeur, y a pas que les élèves...par exemple pour le déplacement entre les salles...le retour obligé au collège... ».

Bien souvent, ils intègrent un mode de fonctionnement établi préalablement à leur arrivée dans l'établissement. En même temps, qu'ils s'approprient et se familiarisent aux règles, ils pourront se reposer sur ce qui est déjà établi. Si tel est le cas.

Sébastien, en troisième année de titularisation : «...pour un cours d'EPS faut avoir sa tenue...chacun faisait comme il voulait pour la tenue...celui qui disait pas de tenue c'est pas grave, celui qui disait je te mets un mot, je te mets une heure de

colle...et pis chacun faisait sa sauce et petit à petit, on s'est dit c'est mieux de faire...que tous les profs fassent la même chose...(...) là aussi l'équipe s'est renouvelée...ça a permis de renouveler des choses qui étaient faites et qui ne changeaient plus dans l'établissement...on a pu plus facilement faire changer les choses parce qu'on avait des collègues attachés à leur mode de fonctionnement qui étaient là depuis dix ans dans le bahut et qui voulaient pas trop en changer...(...) avant c'était chacun rentre chez soi et pis basta...et pis après tu découvrais trois mois après qu'il y avait déjà, dans le projet que t'as découvert aujourd'hui parce que ça fait six mois que t'es là, mais au bout de six mois tu découvres qu'il y avait un projet alors qu'ils t'avaient dit qu'il n'y en avait pas...y avait déjà des choses déjà prêtes, de faites, ils avaient réfléchi sur des choses qui auraient pu te servir, t'aider, des choses bêtes pour l'évaluation, en orientation déjà des balises de faites...toi, t'as passé ton temps à faire des cartes...des trucs matériels, toi, t'as perdu ton temps à le faire alors qu'il y avait déjà des choses de faites... ».

Bien évidemment, l'ordre établi ne peut être figé dans le temps, un changement d'équipe ou encore la visite d'un inspecteur pédagogique régional, peuvent contribuer à de nouvelles perspectives et à de nouveaux modes de fonctionnement. Ce qui peut participer à une amélioration des conditions de travail par une meilleure cohérence et cohésion d'équipe. Dans un premier temps, ils se veulent observateurs et consommateurs de ce qui est mis en place. De manière progressive, après avoir « éprouvé » le fonctionnement établi et stabilisé certaines compétences, ils vont pouvoir prendre part, sous réserve de son existence, à cette construction collective ou à son instauration. Même si institutionnellement, il existe une volonté de cohérence et de cohésion au sein des équipes EPS, ils s'insèrent dans un mode et des routines de fonctionnement que les collègues ne sont pas toujours prêts à changer.

Emeline, en troisième année de titularisation dans un collège rural : «...je voulais revoir le cycle de gymnastique et les collègues (plus âgés) m'ont dit non sous prétexte que les élèves n'allaient pas s'y retrouver... ».

Judith, en troisième année de titularisation dans un collège non classé :
«... on a le CAPEPS et elle...elle a le PEGC, elle est sur de vieilles théories...du coup c'est pas évident...du coup on se confronte tout le temps comme on est à trois et elle, seule, elle fait ce qu'on dit mais c'est toujours en conflit, toujours...c'est chiant quoi...du coup, on se réunit souvent avec C... ».

Ces propos montrent que la dynamique et le travail en équipe dépendent des personnalités, des façons de concevoir l'enseignement de l'EPS. Des conceptions disparates issues des différentes finalités et modes de pratiques auxquelles cette discipline a été sujette¹⁸². Ils sont également liés à l'ancienneté des modes de fonctionnement et des collègues dans le métier. Qu'il existe ou pas une harmonisation au sein des membres de l'équipe pour le fonctionnement de l'EPS (au niveau des activités, des sanctions), les enseignants conservent, dans tous les cas, une certaine liberté pédagogique au sein de leur classe. Cependant, si le mode de fonctionnement est trop divers entre les membres de l'équipe, un temps d'adaptation sera nécessaire pour permettre l'adhésion des élèves à leur mode de fonctionnement. La dynamique d'équipe et les relations entre collègues peuvent évoluer dans le temps, par la création d'affinités comme par un renouvellement de l'équipe.

La répartition des tâches, l'implication dans l'établissement des différents membres de l'équipe peuvent influencer sur l'ambiance de l'équipe. Le ressenti que ces enseignants vont éprouver est fortement lié à la conception et à la vision qu'ils ont concernant l'investissement dans le travail.

Charlotte, en troisième année de titularisation, dans un collège classé APV « sensible » : *«... en fait, les profs d'EPS sont une vraie famille je pense....sauf que dans cet établissement c'est pas du tout le cas, quand je suis arrivée, je sentais que ça tournait pas...je me suis bien entendue avec un collègue, je voyais bien*

¹⁸²Nous faisons ici référence à l'évolution de la discipline, dans sa définition et ses finalités visées qui ont engendré, rappelons-le, des conceptions différentes de l'EPS. Elles-mêmes entraînant des formations professionnelles différentes.

qu'il était à part des autres, j'aimais comment il travaillait...je suis exigeante envers moi et les élèves et c'était le seul à travailler comme ça...je l'ai toujours questionné, il m'a dit je te dis rien, t'observeras, tu apprendras...(...) là, il est parti, je me suis retrouvée coordonnatrice avec un collègue plus ancien qui part à la retraite l'année prochaine, les autres ça se passe pas très bien...y a des jalousies...(...) ils se sont enfermés dans une espèce de confort en fait, dans lequel ils sont bien, je les comprends tout à fait...mais moi j'arrive, avec l'âge, l'envie de faire plein de choses du coup oui ça dérange... ».

Alexis, en troisième année de titularisation dans un collège non classé :
« ... ce qui est un peu difficile c'est l'administration... n'ont pas un regard...un regard objectif sur nous mais ils ne voient pas tout, nous à travers...quand on discute avec eux, ils nous parlent de tel ou tel collègue ou ils sont admiratifs devant eux, ils ont l'impression qu'ils font un travail remarquable nous quand on les regarde à côté on se dit putain c'est pas possible quoi...(...) pour nous, ce sont pas des collègues qui fournissent un travail sérieux, ils ne sont pas impliqués, ils ne s'investissent pas à fond alors qu'aux yeux de l'administration ils passent pour le contraire... ».

Des conflits et des discordes qui entrent pleinement dans l'exercice du métier dans la mesure où le manque de cohérence au sein de l'équipe pédagogique EPS peut perturber un tant soit peu le travail réalisé dans la classe. Un effet qui va se ressentir différemment selon le type d'établissement. La cohérence est plus que jamais recherchée dans les établissements dits « difficiles ».

Charlotte, en troisième année de titularisation, dans un collège classé APV « sensible » : « ...vu que mes collègues font quasiment que du foot, comme à chaque début de cycle...je rencontre des problèmes, j'ai du mal à rentrer dans des activités nouvelles, quand ils ne connaissent pas ça leur fait peur...(...) je me retrouve coordinatrice mais je coordonne pas grand chose parce qu'il n'y a pas de chose en commun...(...) je fais la phase administrative, les emplois du temps mais...le matériel mais tout ce qui est gestion de l'équipe je le fais pas... ».

Cette notion d'équipe amène la nécessité d'une certaine coordination entre ses différents membres. Celle-ci passe notamment par le rôle de coordinateur. Néanmoins, c'est un rôle qui n'est pas toujours facile à endosser car au-delà de l'organisation matérielle, il faut gérer aussi les relations et les individus.

Extrait des notes d'observation de Simon, en troisième année de titularisation dans un collège rural : (...) durant les trajets menant du collège au gymnase, il m'expliquait qu'en ce qui concernait ses collègues c'était particulier...que sa collègue ne travaillait jamais le mercredi, que l'autre collègue, lui ne voulait pas faire l'UNSS et que le dernier avait fait des activités non compétitives pour être sûr de ne pas être embêté par les compétitions. Simon, pour décrire, son équipe pédagogique emploie cette expression : « c'est l'équipe à qui en fera le moins possible » (...) il est coordinateur EPS parce que ses deux collègues en avaient marre d'être coordinateurs, c'était soit lui ou son collègue qui a eu le CAPEPS en 2005, Simon l'a pris dans la mesure où il se voyait déchargé d'une heure de cours pour remplir cette fonction. Mais en fait, il se rend compte qu'avec les papiers à remplir, les inscriptions, les réunions pour les salles, tout cela lui prend plus d'une heure. Comme il l'explique, ce qui l'énerve d'autant plus, c'est qu'il y a des cahiers à faire pour montrer un travail collectif où les collègues devraient mettre ce qu'ils font. Il a préparé un cahier, ils n'ont plus qu'à le compléter tout est fait mais ils ne le font pas, d'où son mécontentement : « c'est d'autant plus rageant quand derrière ça ne suit pas ».

La gestion administrative liée à l'association sportive scolaire, la répartition des heures pour élaborer les emplois du temps, les activités proposées, la cohérence ou non de l'équipe pour la gestion du matériel, des sanctions...tant de choses qui peuvent créer ou non un climat de tension au sein de l'équipe EPS. Une symbiose parfaite entre tous les membres d'une équipe relève de l'utopie car elle reste corrélée aux individualités qui la composent. Chacun se veut différent dans sa façon d'être, de concevoir et de définir le travail en équipe et le métier. Une singularité qui s'exprime différemment selon la personnalité et l'ancienneté de

chacun des membres de l'équipe. Néanmoins, l'insertion dans l'équipe pédagogique ne s'arrête pas à l'équipe EPS.

3.2. L'équipe pédagogique générale et administrative

3.2.1. L'équipe pédagogique

Même si les collègues EPS, au départ, sont les principaux informateurs, progressivement ces enseignants prennent place et font partie intégrante de l'équipe pédagogique générale.

Cécile, néo-titulaire dans un collège REP : «... très convivial, bonne entente entre les professeurs, un soutien permanent quand on a un souci on peut aller voir le professeur principal de la classe par exemple...pour ça l'établissement est très bien, on a fait des repas de Noël...vraiment une très bonne REP ambiance, y a toujours quelqu'un pour faire rire les autres...c'est plaisant...c'est vraiment bien...(...) là, le fait de voir que tout le monde s'entend, qu'on peut parler, qu'on est soutenu, ça fait du bien... ».

Florine, en troisième année de titularisation dans un collège rural : «... y a pas d'ambiance dans le collège, en salle des profs personne ne parle, y a beaucoup de vieux en fait...là ça va revenir dans le cliché mais beaucoup se plaignent des élèves... ».

Suivant les établissements (rural, centre ville, classé, non classé), les ambiances varient. Elles sont dépendantes de la typologie des enseignants qui les constituent. Pour autant, au fur et à mesure, ces enseignants repèrent au sein de leur établissement les différentes personnes sources. Il peut s'agir de professeurs principaux ou de professeurs avec lesquels il est possible d'établir des projets pédagogiques interdisciplinaires ou encore de créer des liens affectifs. Ainsi, de manière progressive, ils intègrent et occupent une place spécifique au sein de l'équipe pédagogique de l'établissement.

Judith, en troisième année de titularisation en poste fixe : «... c'est passer plus de temps à discuter dans la salle des profs, à discuter de nous, du coup tu découvres la personne...donc forcément t'as plus ou moins envie de faire des choses avec...je pense que c'est plus ça....après t'en as qui veulent jamais rien faire, ces gens-là ne m'intéressent pas, d'autres sont demandeurs et du coup ça crée une dynamique...je pense avant tout, c'est de se retrouver hors contexte, du coup t'es plus libre de parler de quoi que ce soit...après on fait certaines choses avec les collègues avec qui on s'entend bien...on ne le fait pas avec ceux qui ne disent pas bonjour...ça c'est clair... ».

Ils peuvent alors mener des projets interdisciplinaires avec les professeurs des autres disciplines d'enseignement par exemple en réalisant des itinéraires de découverte (IDD). Et ce, quels que soient les établissements. Ils sont également sollicités pour accompagner les élèves lors des sorties pédagogiques ou les voyages scolaires organisés par les collègues de langues, entre autres. La salle des professeurs est l'endroit où la plupart des professeurs se rencontrent à chaque début de journée, de demi-journée ainsi que durant les inter-classes. Elle constitue un lieu d'échanges dans lequel ils ont l'occasion de discuter des élèves, des projets éventuels ou encore de leur vie personnelle avec les collègues avec lesquels ils ont le plus d'affinités.

Même si les enseignants d'EPS peuvent posséder un local spécifique au sein du gymnase, au niveau du collège, durant les inter-classes ils effectuent leur pause en salle des professeurs. Une conduite liée en partie à un aspect pratique, dans la mesure où ils prennent en charge les élèves dans la cour et les ramènent de manière systématique au sein de l'établissement.

Extrait des notes d'observation de Clément en troisième année de titularisation dans un collège rural : (...) comme il est arrivé premier, vers 7h30, il a préparé et allumé la cafetière pour que tous les enseignants aient du café à leur arrivée. Ensuite, ses collègues arrivent au compte-gouttes, il discute avec eux, taquine certaines collègues. La sonnerie retentit, il va chercher ses élèves dans la cour, en

passant dans le hall d'entrée pour se diriger vers le gymnase, salue le principal adjoint, les surveillants...il fait rentrer les élèves dans le gymnase, pendant qu'ils se changent, il discute avec ses collègues dans un petit local dans lequel se trouvent une grande table, des armoires, un coin douche/lavabo, utilisé comme stockage de javelots...A l'issue de chaque cours, il ferme le local puis accompagne les élèves jusqu'au collège qui se trouve à cent mètres en face du gymnase dans une voie sans issue. Puis, il se dirige en salle des professeurs pour « la pause café » (...) Durant la semaine, il ramène même des crêpes, du chocolat, qu'il propose bien sûr à ses collègues (...) Il raconte son week-end à certains de ses collègues.

La salle des professeurs se veut être un lieu d'échanges. Certains ne discutent que des élèves, d'autres de leur vie personnelle, de leurs loisirs. Certains se mélangent, d'autres forment des clans en fonction des âges, de leur ancienneté dans le métier, dans l'établissement et en fonction de leur discipline d'enseignement. N'ayant pas de local spécifique, les enseignants d'EPS peuvent aussi se constituer leur propre endroit au sein de la salle des professeurs.

Extrait des notes d'observation de Luc, en troisième année de titularisation dans un collège classé ZEP : (...) la salle des professeurs forme une grande salle. Au centre de celle-ci se trouve une rangée de tables organisée de telle façon qu'elles forment une grande table. De part et d'autre de cette table centrale, se trouvent d'un côté les casiers des professeurs et de l'autre trois plans de travail avec ordinateurs. De ce côté, à la suite des plans de travail, dans un coin de salle nous retrouvons un groupement de quatre tables qui constituent le coin EPS où l'on trouve un tableau blanc mobile posé de telle manière qu'on puisse lire les dernières informations relatives à l'EPS. Les prochaines réunions, les futures compétitions et déplacements, les petites remarques relatives au matériel.

Cependant, dans quelques cas, les professeurs d'EPS restent dans leur local spécifique.

Alexis, en troisième année de titularisation dans un collège non classé :
« ...au niveau des collègues c'est pas des relations, là-haut je les vois pas trop les collègues...comme je suis prof principal, je suis obligé d'aller m'entretenir un peu avec les collègues de l'équipe disciplinaire de la classe...autrement comme nous, notre bureau est ici, on est souvent là entre nous...les casiers sont là-haut en salle des profs, on monte un peu mais on ne reste jamais trop longtemps... ».

Le fait de rester durant les inter-classes dans un local spécifique à l'EPS est plus souvent observé dans les lycées que dans les collèges. Les élèves se déplaçant de manière autonome vers les installations au lycée. Souvent le gymnase se trouve soit dans l'établissement, soit accolé à celui-ci. Ces interactions entre collègues s'effectuent principalement en salle des professeurs mais pas seulement. Elles se réalisent également le midi durant le repas.

Extrait des notes d'observation de Damien, en troisième année de titularisation TZR, effectuant son service dans son collège de rattachement : (...) durant le repas, il règne une ambiance très conviviale, certains collègues racontent des anecdotes sur les élèves, sur d'anciens professeurs, d'autres préfèrent parler d'autres choses que des élèves, discutent de jardin, de maison, du week-end qui vient de s'écouler ou de celui à venir, les prévisions de sortie.

Extrait des notes d'observation de Simon, en troisième année de titularisation dans un collège rural : (...) durant le repas, une collègue explique qu'à la suite du conseil de classe effectué la veille, elle a rêvé d'une élève qui voulait se suicider en raison de son contexte familial...par la suite, un collègue proche de la retraite parle d'une fille insolente, pour laquelle, il se contrôle afin de ne pas lui mettre une paire de « baffes »...Simon intervient alors et dit que c'est l'élève de 3^{ème} avec laquelle il s'accroche régulièrement...ses collègues lui confirment qu'ils la trouvent insolente et ajoutent que c'est vraisemblablement dû au fait qu'elle puisse faire tout ce qu'elle veut chez elle.

Le temps du repas constitue un moment privilégié pour discuter, échanger avec les collègues ou intercepter des informations relatives à certains élèves. Ils

apprennent aussi par le biais d'une discussion ouverte à mieux connaître les goûts, les loisirs et la vie de certains collègues. Mais ces relations peuvent dépasser le « temps scolaire ».

Extrait des notes d'observation de Gaëlle, néo-titulaire affectée à l'année sur deux collèges classés (observation réalisée dans le collège classé ZEP « Réseau Ambition Réussite ») : (...) nous remarquons sur l'un des murs de la salle des professeurs, des photos des différents professeurs prises lors d'événements organisés au collège (fête de Noël, repas de fin d'année). Des photos qui témoignent de la vie de l'établissement et de ses professeurs.

Ils peuvent assister à des « fêtes » organisées par l'établissement notamment au moment de Noël ou à la fin de l'année scolaire (repas entre membres du personnel). Néanmoins, l'entente entre l'équipe pédagogique des professeurs en général et les enseignants d'EPS n'est pas toujours cordiale ni universelle.

Amélie, en troisième année de titularisation, dans un collège ZEP : «... *les autres profs ne sont pas solidaires, y a des groupes, des clans, un mauvais état d'esprit en salle des profs...le collègue EPS nous avait prévenus ici y a des taupes...il ne faut rien dire, pas se plaindre, pas dire du mal...sinon ça va être déformé, amplifié et se retourner contre toi...(...)* c'est chacun pour soi, heureusement en EPS on est quatre et on se serre les coudes...(...) *tant pis si les autres profs sont pas sympas...on se fait pas mal rabaisser...quand je prépare mes cours d'EPS en salle des profs, on me dit : ah ! tu sais écrire...le pire c'est qu'ils ne disent pas ça pour rigoler...(...)* au début je me battais pour la cause des profs d'EPS maintenant je ne me bats plus, je le prends autrement, je leur dis qu'il fallait qu'ils prennent une autre discipline, qu'ils ont mal choisi leurs disciplines d'enseignement...(...) *maintenant je le vis mieux, je me sens mieux dans mes baskets, je n'ai rien à leur prouver, je sais le métier que je fais, je sais ce que je fais, j'ai rien à leur prouver surtout pas à eux...(...)* je m'embête pas avec des gens qui ont des préjugés... ».

Selon les établissements, l'ambiance au sein de l'équipe pédagogique diffère. Outre les personnalités et les individualités, elle est liée aux représentations que les autres enseignants ont des enseignants d'EPS. Ils apprennent alors à s'y familiariser.

Amélie, en troisième année de titularisation, dans un collège ZEP : *«... pour les autres professeurs nous sommes que des professeurs de ballon, de jeu, on fait pas grand chose de notre journée... ».*

Sébastien, en troisième année de titularisation dans un collège classé APV « ZEP, sensible » : *« ...par exemple, t'as un prof qui te demande s'il peut coller un élève pendant ton cours d'EPS, ce qui paraît aberrant mais qui arrive...est-ce que je peux rattraper un cours pendant un cours d'EPS...(...) rattraper mon devoir pendant un cours d'EPS, déjà tu lui expliques gentiment que c'est pas possible après tu te dis s'il demande à l'un c'est pareil pour les autres...on se concerte...on se définit une position claire, commune et pis on s'y tient... ».*

La perception que les autres professeurs ont d'eux a une importance dans leur manière d'évoluer dans l'environnement local.

Mathilde, en troisième année de titularisation TZR : *«...c'est important le cadre de travail, j'ai travaillé dans des équipes...en PLC2 y avait une mauvaise ambiance ça pourrait tout de même...les collègues on n'est pas soutenu...au moins, si t'as des difficultés avec les élèves, de savoir qu'avec les collègues ça se passe bien...discuter avec les autres collègues c'est tout aussi important...pour certains, on est des profs de ballon, y en a qui nous considère pas comme de vrais profs...pour d'autres on est hyper important... ».*

L'image attribuée aux professeurs d'EPS varie selon les établissements, les perceptions et les représentations qui leur sont conférées par les autres enseignants. Ces conceptions tendent à changer avec les jeunes générations dans la mesure où ils connaissent mieux le cursus de formation et semblent éprouver le

sentiment que celle-ci paraît mieux adaptée pour la prise effective de poste. Ainsi, selon les établissements et les collègues, ces enseignants ne seront pas perçus de la même façon. Il en va de même de la reconnaissance de leur travail qui passera plus ou moins inaperçue aux yeux de leurs collègues voire même de l'équipe de direction.

Extraits des notes d'observation d'Emeline, en troisième année de titularisation dans un collège rural : (...) elle m'explique que les collègues de son établissement ne reconnaissent pas leur travail. Elle prend, pour exemple, le cross du collège qu'ils ont organisé en début d'année. Ils ont sollicité les collègues pour l'organisation, plus précisément pour qu'ils se mettent à certains points du parcours. Certains ont râlé et ont remis en question l'utilité d'un tel événement, d'autres étaient à cinq au même endroit laissant ainsi un point de passage vide. De plus, n'ayant pas pu remettre les récompenses le jour même, par rapport à une contrainte temporelle, ils l'ont effectuées le lendemain, seuls quelques collègues étaient présents, l'équipe de direction ne s'étant même pas dérangée.

Alexis, en troisième année de titularisation dans un collège non classé : *«... l'EPS est assez reconnue au sein de l'établissement, le principal et l'adjoint rentrent le mercredi pour voir l'association sportive...des fois dans les établissements le principal vient une fois dans l'année...il est là dans les différents temps forts de l'année...le cross, les rencontres inter-classes 5^e, 4^e, 3^e, le principal vient remettre les médailles...c'est agréable on se sent reconnu quoi... ».*

Une perception différente de « l'importance » du rôle et de l'action des enseignants d'EPS, notamment de l'association sportive, se fait sentir en fonction de la politique de l'établissement dans lequel ils exercent. De manière générale, d'un point de vue éducatif et pédagogique, dans les établissements dits « difficiles », l'avis du professeur d'EPS sur le comportement des élèves est attendu et entendu. Dans les établissements dits « faciles » c'est moins le cas. Une

quête de légitimité historique ou mythique¹⁸³ qui pousse ces enseignants et l'équipe EPS à s'investir dans l'établissement. Un investissement qui les amène à acquérir de nouvelles compétences hors du cours d'EPS : être professeur principal ou encore être membre du conseil d'administration (pour représenter l'équipe EPS).

3.2.2. L'équipe administrative

Ces enseignants perçoivent et intègrent assez rapidement l'importance de la gestion et de la politique d'un établissement. Notamment en ce qui concerne les sanctions. Celles-ci ayant une part active dans la manière d'exercer le métier. Les différents partenaires : les principaux, les principaux adjoints, les CPE et les assistants d'éducation jouent un rôle dans la vie, le bon fonctionnement et le respect des règles de l'établissement.

Judith, en troisième année de titularisation dans un collège non classé :
«... le collège où je bosse la CPE ne veut rien faire...les profs doivent venir le mercredi après-midi pour faire les heures de colle...parce qu'il n'y a pas de surveillants pour le faire et ils ne sont pas payés en heures supplémentaires...je lui ai dit que l'élève n'avait pas sa tenue...ça fait déjà...oui, on la connaît ça sera tout le temps comme ça...oui ! on fait quoi...vous avez qu'à appeler les parents...c'est la CPE qui appelle les parents, c'est son boulot...ben non ! ... ».

Marina, néo-titulaire dans un collège classé ZEP : *« ...j'avais anticipé les choses dès le début d'année quand j'ai présenté aux élèves le fonctionnement de l'EPS, j'avais mis certaines règles en place que j'ai dites aux élèves tout de suite...que ça soit clair au niveau du fonctionnement EPS...j'avais tout bien déterminé malheureusement je n'ai pas pu toujours faire ce que j'avais dit...par manque de temps ou de personnels...si je ne prends pas l'élève, il va à la vie scolaire, qui sont en overdose des fois parce que trop de professeurs sont*

¹⁸³LIOTARD Philippe. « Histoire et mémoire collective : réflexions autour de la première épreuve écrite des concours de recrutement à l'enseignement de l'Education Physique ». Déjà cité.

absents...personne ne peut s'en occuper...les gamins restent au final dans le couloir...et ça sert à rien quoi... ».

Marie, néo-titulaire dans un collège classé APV « Ambition Réussite » :
«...je ne gère pas toute seule, l'administration suit très bien...faut toujours cadrer...les règles sont claires...faut leur dire, leur répéter et suivre derrière...si les élèves sont renvoyés c'est affiché en salle des profs... ».

Ces propos montrent que le suivi administratif diverge selon les établissements. Il sera d'autant plus important et déterminant dans les contextes d'enseignement « difficiles ». Avant leur première affectation en tant que titulaires, ces enseignants ont des représentations quant au rôle des différents acteurs constituant un établissement scolaire. Ils apprennent, dans la quotidienneté et la réalité du métier, à les déconstruire et à composer avec le fonctionnement et les interactions présents dans l'établissement. La politique mise en place se fait ressentir au quotidien à la fois dans la classe, dans le fonctionnement et l'ambiance générale de l'établissement.

Amélie, en troisième année de titularisation, deux ans TZR avant d'être titularisée en poste fixe dans un collège classé ZEP : *« ...c'est pas toujours évident mais j'ai vu que j'étais soutenue par ma direction...le principal adjoint a engueulé une fille pas rangée...ça m'a mis les bases...je me suis dit ça rigole pas ici...les élèves ont hyper peur de la direction...c'est le premier établissement où je vois autant de suivi...aussi strict...je me suis sentie vachement soutenue...pas toute seule...l'année dernière, un élève a essayé de me donner un coup de poing, il a été exclu qu'une journée... ».*

Extrait des notes d'observation de Gaëlle, néo-titulaire affectée à l'année dans deux collèges classés (dans le collège classé ZEP « Réseau Ambition Réussite ») : (...) à l'issue de son cours avec les 6^{ème}, elle va voir le principal avec deux élèves concernés par un accrochage ayant eu lieu durant son cours. Un élève qui a frappé un autre élève. L'élève qui a frappé est un habitué. Comme l'a fait remarquer le

principal, tu aimes bien venir dans mon bureau, tous les jours tu viens, je vais finir par croire que tu aimes venir me voir. Le principal, en présence des deux élèves et de Gaëlle, discute longuement avec eux pour savoir ce qui s'est passé et quelle issue il est possible de trouver afin que cela ne se reproduise plus et que l'élève réussisse à effectuer une semaine complète sans venir dans son bureau.

Lorsque la politique de gestion mise en place est stricte et qu'il y a une implication de l'équipe de direction et un suivi administratif, les enseignants se sentent ainsi soutenus et confiants. Cela est d'autant plus appréciable lorsque les contextes d'enseignement sont « difficiles ». Cependant, cela ne semble pas être toujours le cas.

Jonathan, en troisième année de titularisation dans un collège classé APV « ZEP, PEP IV, sensible, violence » : *«... je travaille dans un collège très difficile, on se fait un peu insulter au quotidien et...on a un chef d'établissement mais...qui n'arrive pas à fixer des règles pour les profs et pour les élèves du coup c'est un chaos total...les élèves sont en totale impunité, en totale liberté et c'est nous au quotidien, heure par heure, qui subissons cette politique laxiste en fait...(...) en fait y a un grand choc de culture entre la culture de la cité et la culture scolaire et ça...le problème c'est que nous en tant que profs, on va au milieu de la cité pour leur inculquer la culture scolaire...(...) le fonctionnement de l'établissement c'est hyper important...le fonctionnement de l'établissement pour nous par exemple, durant mon année de stage si je faisais un rapport à un élève, un rapport d'incident pour un problème d'insolence, de bagarre, machin...ben je savais que les élèves se faisaient démonter soit par le CPE ou la principale...y avait un suivi...là où on est...'fin où je suis actuellement...au début la première année je les menaçais...arrête sinon je vais faire un rapport...eux, ils avaient compris que le rapport servait à rien parce qu'il y a aucun suivi chez nous...ils s'en foutaient alors que pour moi c'était une menace...eux, ils savaient que ça servait strictement à rien...mes menaces servaient à rien donc forcément ils rigolaient...ah ! ben d'accord c'est ça sa menace, c'est bon on peut tout faire...ben ça voilà, la première année tu le paies tout le long de l'année...parce que t'es paumé au départ, tu sais pas à qui t'adresser...les bonnes personnes*

ressources...j'ai tendance à tout référer, passer par les CPE et les chefs alors que finalement on gère entre nous, entre profs...on voit ça avec le prof principal directement qui n'a pas de pouvoir institutionnel finalement mais qui a plus de pouvoir qu'eux...c'est bizarre...on sait pas trop pourquoi mais ça, ça marche... ».

Selon les établissements, ce manque de suivi, de soutien, n'aura pas les mêmes conséquences. Il est d'autant plus déterminant et fondamental dans les contextes dits « sensibles ». Cette absence entraîne chez ces enseignants une perte de confiance à l'égard de la structure administrative.

Pierre, en troisième année de titularisation TZR : «... tu te rends compte...si chacun fait son travail ou pas, sur le suivi des sanctions des élèves...élément que tu ne peux pas maîtriser c'est indépendant de toi...quand tu fais venir le principal pour qu'il les engueule et que les élèves rigolent quand le principal parle et toi, t'arrives à avoir le silence quand c'est toi qui parle...il y a un problème...plus ça va, plus je me rends compte du rôle capital du chef de l'établissement...c'est eux qui font tourner la boîte...c'est moins évident quand tu te sens pas soutenu par ta hiérarchie... ».

Ce soutien de l'équipe de direction diverge selon les établissements et les politiques menées en leur sein. Les TZR sont bien placés pour constater ces variations. Le soutien fourni est directement lié à la gouvernance et à la gestion mises en place par la direction, notamment celles menées par le principal, devenu un véritable manager. Il se veut d'autant plus fondamental dans certains établissements que dans d'autres selon les caractéristiques des élèves.

Jonathan, en troisième année de titularisation dans un collège classé APV « ZEP, PEP IV, sensible, violence » : «...y avait aucune sanction, éventuellement pour le truc le plus grave, un courrier était envoyé aux élèves en leur assignant une heure de colle pour insulte envers un prof quand même une heure de colle... or cette heure de colle n'était jamais faite parce que les heures de colle ne sont pas pointées...c'était tout un mauvais fonctionnement de la vie

scolaire qui faisait que la sanction par voie hiérarchique c'était pas possible...les sanctions après je les gère moi-même, quand je donnais une heure de colle, j'assumais les heures de colle que je donnais aux gamins...je restais après les cours pour surveiller les colles...ça...ça a payé un petit peu...parce que du coup les heures de colle, ils sont plus ou moins obligés de les faire... en discutant avec les collègues...on se rend compte...les anciens le disent ça sert à rien de faire des rapports, il faut régler les problèmes entre nous, entre prof/élève ou s'arranger entre profs... ».

Pour autant, cette gouvernance et gestion sont essentielles quel que soit l'établissement.

Judith, en troisième année de titularisation dans un collège non classé :
«...au niveau de l'EPS, je remplaçais un homme...quand la coordo m'a accueillie elle m'a dit hyper sèchement d'une façon on voulait un homme, je me suis dit tu crois que je voulais être là...ça n'avait pas l'air très sain et en fait...cette dame-là est partie en retraite...donc ça s'est arrangé...avec l'autre collègue tout de suite nous sommes bien entendues...avant avec les autres collègues des autres matières au début je les trouvais graves, quand je rentrais en salle des profs je disais bonjour et personne ne répondait...personne parlait...l'année dernière plein de jeunes sont arrivés et ça a été vraiment mieux...la première année les collègues n'étaient pas très dispos en fait, ils n'étaient pas très ouverts...en fait y avait une direction un peu bizarre et du coup, ils voulaient pas trop parler de leurs problèmes...quand tu disais moi j'ai des problèmes...qu'est-ce que tu fais ? ...eux ils n'avaient jamais de problème, tout allait très bien...fin...le gamin infecte avec toi, je vois pas pourquoi il ne serait pas infecte avec les autres...là le principal est parti en retraite...là, c'est un nouveau, il prend le temps, il réagit...il écoute tout le monde et du coup toutes ces dames-là, à qui il ne leur arrivait jamais rien... là, elles te le disent...du coup c'est quand même mieux...(...) avant on menaçait et jamais rien ne tombait et on était toujours tout seul et le principal nous disait : peut-être que vous n'êtes pas faites pour ce métier-là, allez en formation...inscrivez-vous...je pense que c'est pour ça qu'elles n'allaient plus en parler...il faisait la même réflexion à des profs de cinquante ans, c'était pas qu'à nous... ».

La politique menée au sein de l'établissement est déterminante dans la manière d'effectuer le travail (par le soutien ou non fourni au niveau administratif). Elle est dépendante de l'équipe de direction et ses conséquences sont sensiblement différentes selon les types de publics accueillis. Si la politique ne répond pas aux attentes des professeurs, le cas échéant, ils développent des stratégies spécifiques et mettent en place un système alternatif pour remédier à ce manque. Ceci crée un climat de travail et un rapport à la direction particuliers au sein de l'établissement. Cependant, un changement de direction peut renouveler le cadre et l'ambiance générale de travail. Les rapports entretenus avec l'équipe administrative dépassent la gestion et la régulation de la vie dans l'établissement. Ils s'insèrent dans des interactions relationnelles. Progressivement, ils tissent et entretiennent des relations avec les différents personnels de l'établissement.

Alexis, en troisième année de titularisation dans un collège non classé :
«...je dis bonjour tous les matins à l'administration, à la vie scolaire, y a des profs qui ne leur disent pas forcément bonjour...je prends le temps d'aller leur serrer la main à la vie scolaire...dire bonjour aux surveillants, au CPE (...) y a des profs, ils vont dire bonjour à la CPE mais ils ne vont pas dire bonjour aux surveillants...(...) je me rends compte que quand on a de bonnes relations avec ces gens-là, ils le rendent bien dans plein de domaines, ils sont là quand j'ai des petits soucis pour aider...pour aller faire trois photocopies quand je suis en retard ou pour garder les gamins dans la cour quand j'ai un empêchement, je trouve ça agréable... ».

Emma, en troisième année de titularisation, dans un collège classé APV
« ZEP, PEP IV » : *«...j'échange beaucoup avec la CPE, on a de la chance comme on est en ZEP, elles sont deux CPE pour 300 élèves...elles ont 150 élèves chacune ce qui est exceptionnel...normalement pour un établissement de 600 élèves il y a un CPE...elles connaissent très bien les élèves...s'il y a un souci par rapport à un gamin on va la voir directement...on peut en parler assez facilement... ».*

Ces échanges créent un climat de travail plus propice et fournissent des informations permettant une meilleure cohérence des actions de chacun au sein de l'établissement. Cette cohérence renforce ainsi la cohésion de l'équipe éducative. Une cohésion d'autant plus appréciée et recherchée dans les établissements dits « difficiles ». Ces échanges peuvent également dépasser l'aspect strictement professionnel. Cette volonté d'avoir de bonnes relations, plus particulièrement avec la direction, répond à un rapport hiérarchique assez formel. Cependant, les différentes interactions relationnelles ne se limitent pas au seul contexte de l'établissement.

3.3. Les autres partenaires

Ces interactions ont une portée plus large, dans la mesure où ces enseignants d'EPS exercent leur métier dans des installations sportives souvent extérieures à l'établissement. Ceci contribue, par conséquent, à un élargissement des interactions relationnelles.

Jean, en troisième année de titularisation TZR, l'année précédente il était en remplacement à l'année dans un collège : *«... je pensais être plus libre au niveau des cours, des cycles...tant que tu vis pas le truc tu t'en rends pas compte...t'as des salles à réserver à la mairie, tu dois partager des créneaux horaires avec un autre établissement...pour la piscine, il faut un bus...plein de contraintes...un programme qu'il faut donner en début d'année en fonction des salles, des activités particulières... ».*

Baptiste, en troisième année de titularisation dans un collège classé ZEP : *«...je suis coordinateur, en EPS c'est particulier, tu gères tout ce qui est installations...tu vas te taper les réunions à la mairie, les réunions pour le gymnase... ».*

Ils apprennent donc à travailler et à interagir dans un espace partagé par différents acteurs internes et externes à l'établissement.

Extrait des notes d'observation de Gaëlle (néo-titulaire, TZR affectée à l'année, dans le collège classé ZEP « Réseau Ambition Réussite ») : (...) alors qu'elle vient à peine de finir son cours, l'éducateur de basket de la commune entre dans la salle, ouvre son local, sort ses sacs contenant les ballons puis se dirige à l'extrémité de la salle au niveau du mécanisme permettant de baisser les paniers. Dans le même temps, Gaëlle envoie les élèves aux vestiaires. Alors qu'il baisse les paniers, les premiers jeunes venant s'entraîner arrivent, certains commencent même à jouer alors que ses élèves n'ont pas fini de se changer dans les vestiaires.

Extrait des notes d'observation de Clément (en troisième année de titularisation dans un collège rural) : (...) la salle principale du gymnase est réquisitionnée en raison de l'assemblée municipale qui va se dérouler au cours de la semaine. Assemblée durant laquelle le Maire va exprimer ses vœux auprès de ses concitoyens. Par conséquent, ils discutent entre eux, durant les temps pendant lesquels les élèves se changent, pour savoir comment ils s'organisent. Ils décident de mettre en place des regroupements de classe (pour les classes ayant normalement cours dans cette salle) et de faire des inter-classes notamment en tennis de table, dans la mesure où certaines classes sont en train de faire ce cycle et que les autres vont le faire en prochain cycle.

Cet espace de travail peut être provisoirement perturbé par un événement extrascolaire. Une mobilisation des installations venant alors troubler leur fonctionnement habituel et les contraignant à s'adapter en modifiant leur séance prévue.

Extrait des notes d'observation de Luc (en troisième année de titularisation dans un collège classé ZEP) : (...) il fait son UNSS badminton, le vendredi midi en une heure afin de répondre à la demande des élèves. Il n'y a que ce créneau-là de libre et il ne peut le faire qu'une heure dans la mesure où à 13h30 la collègue du lycée utilise la salle.

Ils sont en rapport avec les différents collègues mobilisant les mêmes installations pour faire un emploi du temps commun et répartir les créneaux des salles avec les écoles primaires ou encore le lycée.

Extraits des notes d'observation de Pierre (en troisième année de titularisation TZR affecté à l'année) : (...) sur le trajet pour aller à la piscine, un de ses collègues lui explique que le concierge lui a fait une remarque sur son utilisation du matériel. Il lui raconte également que la plus jeune collègue a eu un cours qui ne s'était pas très bien passé et que le concierge lui a dit qu'elle n'était pas faite pour ça, qu'elle devait laisser tomber.(...) il m'explique que lui n'a pas de problème avec celui-ci dans la mesure où alors que les élèves faisaient l'imbécile dans les vestiaires, il était intervenu tout de suite, par conséquent le concierge l'appréciait. Cependant, il ne se sent pas à l'aise avec lui, il ne sait jamais sur quel ton prendre ses remarques (...) Alors qu'il rentre dans la piscine, il salue les maîtres nageurs...fait son cours...ensuite un des maîtres nageurs vient le voir en lui signalant que son collègue criait trop fort et qu'il avait fait plonger les élèves à l'endroit le moins profond, qu'il lui avait signalé.

Ils créent tous des liens et des affinités particuliers avec différents partenaires : les municipalités, les concierges, les maîtres-nageurs, les collègues. Tout ceci dans le but d'une harmonisation du travail de chacun. Ainsi, ils s'insèrent progressivement dans ce réseau social et apprennent à évoluer à l'intérieur de celui-ci. Bien évidemment, le partage de ces espaces et les relations qu'ils entretiennent avec les différents acteurs peuvent également être une source de conflits par rapport à des luttes « symboliques » d'occupation des espaces et de certains créneaux horaires. Dans les relations développées entre collègues et partenaires, le statut semble engendrer des relations particulières.

3.4. Spécificité de ce rapport aux collègues : la particularité du statut

Le fait d'être sur deux établissements ou encore d'être TZR entraîne un rapport relationnel aux collègues particulier. En effet, ils ne peuvent pas réellement

s'insérer pleinement au sein de la communauté éducative et locale. Néanmoins, la différence entre ces deux statuts repose sur la stabilité des postes d'affectation. Les enseignants nommés sur plusieurs établissements sont affectés de manière « permanente » sur ces postes (ils sont tout de même dépendants des mesures de « carte scolaire ») alors que les enseignants TZR changent d'année en année voire au cours d'une même année plusieurs fois d'établissement.

3.4.1. Particularité d'être sur deux établissements

Etant affectés sur deux établissements, voire trois dans certains cas, il est difficile pour ces enseignants de prendre pleinement part à la vie de l'établissement.

Julie, en troisième année de titularisation affectée depuis trois ans en poste fixe sur deux collèges, dont un est classé ZEP « Réseau Ambition Réussite » : «...être à cheval sur deux établissements c'est pas forcément facile, je ne connais pas les collègues, tu ne te sens pas comme faisant partie de l'équipe...de l'autre côté, les autres attendent que tu t'impliques à cent pour cent alors que tu ne peux pas parce que tu ne fais que sept heures, t'as pas d'UNSS...des fois des conseils de classe j'en avais deux le même soir, je devais choisir... ».

Florine, en troisième année de titularisation, pendant un an elle a été affectée sur deux collèges avant d'être titularisée définitivement dans un de ces deux collèges : «... tu fais tout en double réunion parent/prof, conseil de classe, tu cours entre deux établissements tout le temps, tu connais pas les profs...les élèves te disent Monsieur W...Madame X...tu dis c'est qui...je sais pas...là cette année, j'ai récupéré des heures et donc j'ai mon temps complet...j'ai demandé un emploi du temps en rapport avec mes heures du soir, du coup...j'ai un bon emploi du temps...hyper agréable...impression que je travaille deux fois moins que l'année dernière... ».

L'insertion, dans l'établissement ainsi que dans l'équipe pédagogique générale, est difficile dans la mesure où ils ne peuvent pas s'y investir pleinement. Un

engagement relatif résultant en partie de la présence réelle, hors des heures de classe, dans celui-ci. Ainsi, ils ne prennent pas une part active dans l'établissement et ses différentes interactions (les conflits, les ententes entre les collègues, l'administration et l'équipe de direction). Même si au fur et à mesure des années, ils peuvent s'en approcher, notamment en se liant d'amitié avec certaines personnes. Ils s'insèrent prioritairement au sein de l'équipe EPS, dans la mesure où ce sont les collègues avec lesquels ils sont le plus amenés à travailler. Cependant, le changement de condition (le fait d'être titularisé sur un établissement) tend à améliorer leurs perceptions et conditions de travail. Le cas des TZR semble plus spécifique.

3.4.2. La particularité du statut de TZR

Ce statut implique des relations particulières avec les collègues EPS et ceux de la communauté éducative et administrative.

Les propos tenus par Juliette, deux ans TZR avant d'être titularisée en poste fixe, le résumant assez bien : «...déjà on ne peut pas envisager de projeter des choses pour l'avenir...je m'intégrais dans les équipes mais je ne pouvais pas trop dire mon mot sur le projet EPS parce que je savais que je ne resterais pas dans l'établissement...j'étais moins impliquée dans la vie de l'établissement...je venais, je faisais mon travail, je restais avec les collègues toujours, bien entendu...je passais du temps en salle des profs, je restais toujours hein...mais je faisais mon travail et je parlais quoi...cette année je m'implique avec l'équipe EPS, les collègues, je connais le profil des élèves, je connais les élèves, je sais que dans ma programmation je peux prévoir ça...je peux faire un suivi en fait chose que je ne pouvais pas faire avant... ».

Si, comme les collègues affectés sur plusieurs établissements, ils s'insèrent prioritairement au sein des équipes EPS, cette insertion ne sera que temporaire et partielle. Ils côtoient ainsi différents acteurs et situations. Les relations, qu'ils développent, sont liées aux différentes situations dans lesquelles ils sont. En effet, ils sont tributaires des collègues à la fois dans leur établissement de rattachement

(plus particulièrement pour les interventions « en doublette ») et lorsqu'ils sont en situation de remplacement (le collègue remplacé, tout comme les collègues de l'équipe EPS sont un point d'appui au sein de l'établissement). Bien évidemment, ces interactions ne sont pas sans être liées à la durée des remplacements. Comment ces situations se déclinent-elles plus précisément dans les deux cas ?

3.4.2.1. Insertion dans l'établissement de rattachement et travail en « doublette » avec les collègues

Ils s'intègrent de manière provisoire, lorsqu'ils sont en situation de non remplacement, dans un établissement de rattachement.

Sophie, en troisième année de titularisation TZR : «... quand on est TZR, on ne sait pas ce qu'on va faire...heureusement je suis arrivée dans une équipe qui avait l'habitude qu'un TZR soit rattaché chez eux...ils m'ont expliqué tu fais tes heures, ton emploi du temps en fonction des activités voilà comment on fonctionne, ils m'ont mise vite à l'aise, la première année, je l'ai pas mal vécue, j'ai pas eu beaucoup de remplacement, j'avais un petit groupe d'élèves à D...c'était comme prolonger l'année de PLC2, j'ai apprécié cette année-là parce que comme j'avais un petit groupe d'élèves, j'avais pas trop de discipline à faire, je mettais en place des petites choses, ça marchait ou pas...cette année-là, je l'ai assez bien vécue...j'ai été appelée deux fois un mois... ».

Romuald, en troisième année de titularisation TZR : «... quand je suis arrivé au collège, je me suis dit, je vais faire des projets, quand j'ai vu les collègues j'ai vite déchanté...quatre collègues font le boulot ensemble depuis vingt ans, ils ne savent pas se parler...un susceptible, un qui bosse bien mais qui travaille pour les autres...deux autres certifiés au cours de carrière...un collègue qui cède aux élèves, quand on récupère ses élèves derrière c'est galère... ».

L'insertion varie selon les équipes et est spécifique dans la mesure où elle est temporaire. L'ambiance de l'équipe joue un rôle dans leur investissement relatif (étant amenés à être appelés pour un remplacement) au sein de celle-ci. Il peut se

traduire dans certains cas, par une réécriture du projet EPS ou encore par la constitution d'un cycle pour les collègues. Mais cet engagement au sein de l'équipe est dépendant de la dynamique même de l'équipe. Des interactions relationnelles entre collègues qui influencent les partenariats mis en place lors de la réalisation des cours « en doublette ».

Philippe, en troisième année de titularisation TZR : « ...quand je suis dans mon collègue de rattachement, quand j'ai pas d'élèves en charge...des fois les collègues te veulent, t'es là pour les aider...donc des fois, je fais un peu là, un peu là...(...) cette année ça passe plus vite, j'interviens, on partage la classe en deux...là c'est plus intéressant...certains collègues n'aiment pas quand tu intervies à leur place, je travaille vraiment qu'avec certains collègues...y a une collègue...elle travaille plus comme moi, la même péda, elle s'y prend un peu de la même façon...je préfère aller dans ses cours, je peux intervenir auprès de ses élèves elle ne va rien me dire...y en a on sent que ça les dérange un peu...y a des profs...ils en profitent, t'es là que pour faire les terrains...en plus, y avait deux dispensés, ils pouvaient le faire, je servais à rien...du coup je n'y vais plus... ».

Ainsi, le travail en doublette dépend de la marge de liberté que les collègues leur laissent (ils doivent constituer un renfort tout en n'étant pas indispensables). Il relève également des affinités tissées avec les collègues. Des affinités qui reposent en partie sur une même conception de l'enseignement de l'EPS et sur une proximité d'âge. Lorsqu'ils sont appelés en situation de remplacement cela engendre de nouveaux rapports.

3.4.2.2. Les rapports entretenus en situation de remplacement

En situation de remplacement, les rapports entretenus se déclinent à différents niveaux : la personne remplacée, l'équipe EPS, pédagogique et administrative de l'établissement.

L'enseignant remplacé peut faciliter leur insertion au sein de l'établissement, de la classe en leur apportant tous les éléments nécessaires pour mener à bien le remplacement. Des éléments qui permettent une bonne prise en charge de la classe.

Emma, en troisième année de titularisation, un an TZR (avant d'être titularisée en poste fixe dans un collège classé APV « ZEP, PEP IV ») : *«...j'ai eu des contacts avec la personne que je remplaçais...elle m'a envoyé le cycle...elle m'a mâché le travail...celle que j'ai remplacé ensuite, elle a travaillé un mois avec moi...elle m'a tout laissé, je suis dans la continuité de ce qu'elle a fait...là c'est pareil, on est beaucoup en contact...(...) ils me mâchent assez le boulot...pour moi, c'est intéressant je sais ce qui a été fait avant, où ils veulent aller qu'il y a quelque chose derrière quoi... ».*

Les contacts établis avec l'enseignant remplacé jouent un rôle dans la prise en main, sur la quantité et la qualité du travail à fournir. Pour autant, les professeurs remplacés ne sont pas toujours aussi consciencieux et n'adoptent pas forcément la même attitude envers leur remplaçant.

Arnaud, en troisième année de titularisation, deux ans TZR (avant d'être titularisé en poste fixe) : *«... la collègue s'est fait opérer du genou, elle m'a dit je ne vais pas revenir, tu fais ce que tu veux, d'un côté j'avais la liberté de faire ce que je voulais mais comme elle les avait l'année d'après, elle aurait pu donner un thème...un collègue plus consciencieux, m'a envoyé une fiche sur le topo, sur la classe...un topo sur ce qu'il avait fait le fil conducteur de chaque activité... ».*

Emilie, en troisième année de titularisation TZR : *«...après y a des profs consciencieux...le prof j'avais été le voir quinze jours avant, les critères d'évaluation étaient prêts...j'avais qu'à suivre son truc c'est super bien fait...des fois, on me demande de noter les élèves sur deux séances, des activités que je connais pas, avec des grilles que je ne connais pas...j'ai pas envie de*

m'investir...(…) acheter une caméra...alors que leur prof ne s'investit pas non plus... ».

Malgré les apports des collègues remplacés l'investissement n'est pas toujours évident en raison de la durée du remplacement. S'ils sont des acteurs incontournables, ils ne vont pas être les seuls côtoyés. En effet, ils s'insèrent tout de même dans des établissements, des équipes EPS et pédagogiques avec des fonctionnements spécifiques. L'équipe de direction et administrative leur apportent les directives de l'établissement et les éléments d'informations nécessaires pour qu'ils puissent mener au mieux leur mission de remplacement. L'appropriation effective de ces informations est en partie réalisable grâce au soutien des collègues EPS. Elle se veut également plus rapide selon la durée des remplacements.

Jérôme, néo-titulaire TZR affecté pour six mois dans un collège : «... se familiariser avec les nouveaux collègues alors que tu commençais à peine à le faire avec tes collègues de ton bahut de rattachement...(…) au début tu sais pas gérer les retards, les dispenses, où est le bureau du CPE...les collègues m'ont aidé quand je ne savais pas...j'ai eu de la chance de n'être jamais tout seul...je savais un peu gérer, ils m'avaient expliqué le premier jour...j'ai eu de la chance d'être avec eux le premier jour, j'ai eu presque toutes mes classes...ils étaient avec moi à ce moment-là, dès que j'avais des questions je pouvais leur poser...ils m'ont soutenu...».

Nadège, néo-titulaire TZR affectée pour six mois dans deux collèges : «... c'est les collègues de l'équipe pédagogique EPS qui m'ont intégrée...montré le fonctionnement...faut être super curieux sinon...faut poser des questions sinon c'est pas facile...au fur et à mesure faut parler avec les profs...faut pas hésiter à aller au contact...c'est pas évident faut voir le principal, les collègues...parce que les collègues ne viennent pas nous voir comme on est remplaçant...J'ai fait un remplacement à M. pendant deux semaines, aucun professeur m'a parlé parce que je restais que deux semaines c'est un peu pesant...un remplacement plus long c'est plus facile...difficile de s'adapter tout de suite à la population, aux gens qui

travaillent aux installations...j'ai dû demander aux élèves où le stade se trouvait parce que les profs ne m'avaient pas dit où il était...faut s'adapter tout de suite... ».

L'équipe EPS est donc primordiale dans la prise de repères au sein de l'établissement. Elle est à la fois une source d'informations sur le fonctionnement matériel de l'équipe, des activités, des sanctions pour l'EPS mais également sur le type de public d'élèves.

Juliette, en troisième année de titularisation, deux ans TZR (avant d'être titularisée en poste fixe dans un collège) : «...donner les clefs, montrer les installations...voilà au début ça rassure quand même quand on arrive, faut savoir que le principal souci d'un professeur ben pour moi...quand j'arrive dans un établissement pour la première fois...ce qui est arrivé souvent en trois ans, c'était mon Dieu, je vais me perdre où est le stade ? le gymnase ? la salle des profs ? ...quelle clé va à quelle porte, ça paraît rien mais c'est énorme avant de rencontrer les élèves c'est vraiment le premier souci qu'on se pose... ».

Au fil des remplacements, ils apprennent progressivement à poser les questions « utiles ». S'insérant de manière provisoire, ils doivent mener les démarches pour recueillir les informations souhaitées. De plus, la durée de remplacement n'est pas sans influencer les interactions. Plus il sera court plus les interactions avec les collègues seront faibles. L'intégration peut être également favorisée par des liens établis au préalable avec certains collègues (ils peuvent connaître quelqu'un dans l'équipe, cela peut être notamment d'anciens maîtres de stage ou enseignants à l'université). Ils peuvent aussi développer des rapports privilégiés avec certains collègues en raison des proximités d'ancienneté ou de statut.

Jean, en troisième année de titularisation TZR : «... y a une équipe... je me suis rendu compte que dans l'équipe...les personnes ne se parlaient pas entre elles, c'est incroyable quand t'arrives, les collègues qui ne se disent pas bonjour, c'est pas évident de travailler avec eux...tu dois partager les salles, le matériel...TZR,

t'arrives dans une équipe, être bien avec tout le monde c'est pas forcément évident... ».

De plus, ils apprennent à jongler avec les diverses politiques, ambiances et interactions relationnelles présentes au sein des différentes équipes pédagogiques (EPS et autres) et établissements dans lesquels ils s'insèrent provisoirement.

Isabelle, néo-titulaire TZR affectée pour six mois dans un collège : «...à l'administration, ils sont rigoureux... présents... ils viennent tous les jours en salle des profs...si on a besoin d'eux, ils sont présents, on peut aller discuter avec eux...(...) au niveau relationnel c'est bien, ça reste professionnel, toujours hiérarchique, tout le monde travaille bien ensemble...on sent que c'est rodé...après y a plein de choses dont je ne me rends pas compte... ».

Bien évidemment, ils n'ont qu'une vision partielle de ce qui se passe dans l'établissement, étant donné qu'ils ne sont que « de passage ». Les liens prioritaires qu'ils tissent s'établissent essentiellement avec les membres de l'équipe EPS. Ils sont dépendants de la durée des remplacements. La diversité des contextes rencontrés leur permet de dresser un bref aperçu des divers contextes et relations que le métier peut renfermer. Cela enrichit leurs connaissances sur les divers établissements d'une zone, en vue d'une mutation pour un poste fixe. Cet aperçu leur permet alors d'affiner leurs critères et d'orienter leurs choix pour leur perspective de carrière professionnelle future.

Les adaptations et accommodations au métier effectuées par l'ensemble de ces enseignants se réalisent en interaction avec leur vie personnelle. Leur socialisation progressive au métier, au public rencontré, au statut et aux différents membres de la communauté éducative et locale les amène à trouver pour certains une stabilité dans leur vie personnelle et pour d'autres, cela est plus difficile en raison du statut dans lequel ils se trouvent. Notamment pour les TZR. En réalité, les deux domaines vie professionnelle et personnelle semblent intimement liés.

4. Les interactions entre vie professionnelle et personnelle

Ce lien s'exprime notamment lors de la formulation des vœux de mutation où la vie personnelle et le cadre de vie souhaités conditionnent les choix professionnels effectués. Mais ce rapport se veut bilatéral dans la mesure où la vie personnelle peut influencer les choix effectués au niveau professionnel et la situation professionnelle peut influencer sur la vie personnelle. Ces interactions s'expriment autour de deux notions fortes : la stabilité et la vocation.

4.1. La notion de « stabilité »

Dans l'instabilité provisoire occasionnée par leur nouvelle situation professionnelle et sociale (la prise de poste effective), ces enseignants nouvellement nommés déploient des comportements pour entretenir une certaine forme de stabilité, notamment dans leur vie personnelle. Elle se décline de différentes façons. Bien évidemment, cette notion de stabilité évolue au cours des années en modifiant ses modalités d'expression.

4.1.1. Le choix du statut et/ou d'une zone géographique

L'obtention d'un poste fixe est majoritairement espérée et souhaitée. Cependant, ils ont conscience que tous ne pourront pas obtenir un poste fixe et répondre ainsi à leurs souhaits. Ils recherchent donc à satisfaire en partie leurs aspirations. Le fait d'obtenir un poste fixe répond pleinement à la notion de stabilité. Il leur permet à la fois un investissement complet dans l'établissement, (pouvant créer des routines de fonctionnement venant modifier l'exercice du métier) et une stabilisation de leur rythme de vie matérialisée par un emploi du temps stable contribuant à la structuration de leur vie personnelle. Ils peuvent alors planifier leur vie familiale ou encore s'investir de manière stable hors de l'établissement, notamment dans la pratique sportive ou dans la vie associative. Certains, comme nous l'avons constaté, pour s'assurer d'obtenir un poste fixe développent des stratégies telles que le choix d'un type spécifique d'établissement ou encore se

forment pour obtenir un poste précis tel que les postes à profil. Une obtention qui inclut des conditions spécifiques.

Florine, en troisième année de titularisation dans un collège. Elle a été un an TZR avant d'être titularisée sur son poste actuel : *« ...j'ai eu de la chance que le collègue parte pour être principal adjoint, j'ai postulé pour avoir ce poste à profil, j'ai passé le BE...(...) un poste hyper intéressant mais qui m'a obligée à déménager dans le Pas-de-Calais... ».*

Pour autant, tous ne pourront pas être titularisés en poste fixe, ils seront alors titularisés en zone de remplacement. Pour certains enseignants TZR, l'obtention de ce statut n'est pas subie. Elle résulte d'un choix leur permettant de satisfaire en partie leurs souhaits.

Alain, en troisième année de titularisation TZR originaire de la zone d'affectation : *« ...je ne pouvais pas avoir un poste fixe la première année, je me suis dit, je vais demander à être TZR pour rester dans la zone...parce que l'académie de Versailles est grande...quitte à rester en région parisienne, je préférais rester près de chez moi, pour les amis, la famille... ».*

Ainsi, pour assurer une certaine stabilité, la plupart des enseignants TZR affectés dans leur académie d'origine ont opté, par défaut, pour ce statut afin d'obtenir la zone souhaitée. En effet, ils partent du principe que s'ils n'obtiennent pas de poste fixe ils seront obligatoirement TZR et, pour éviter d'être affectés dans une zone non désirée, ils préfèrent faire ce choix immédiatement afin de satisfaire au moins un de leurs souhaits.

Romain, néo-titulaire TZR originaire de la zone d'affectation : *« ...j'ai demandé à être TZR car je voulais rester dans mon secteur...le syndicat m'a conseillé de choisir TZR...(...) je voulais rester dans le secteur pour rester proche de ma famille, en plus ma copine est instit dans le coin... ».*

Romuald, en troisième année de titularisation TZR originaire de la zone d'affectation : *«...j'ai demandé à être TZR par défaut...mais je voulais rester le plus proche possible de la Métropole Lilloise... »*.

Une décision induite par une volonté de rester le plus proche possible de leur environnement local, pour conserver leurs liens familiaux, amicaux, leur vie associative, préserver ainsi un réseau social. Ils font alors délibérément ce choix, renonçant provisoirement à un poste fixe, afin d'assurer le maintien dans la zone souhaitée pour garantir une certaine stabilité de vie personnelle. Cependant, avec l'ancienneté, le désir d'obtenir un poste fixe est de plus en plus prégnant.

Si la volonté de rester dans une zone géographique implique le choix du statut de TZR, pour autant elle ne se limite pas qu'à ce seul aspect. Elle s'applique également aux titulaires de poste fixe. En effet, ils peuvent préférer exercer dans une zone (urbaine ou rurale) ou un secteur géographique spécifique (un secteur spécifique de la région plutôt qu'un autre : le bord de mer, les Flandres...). D'autre part, il peut s'agir aussi, de manière plus générale, d'une sélection relative à une académie. Ils peuvent préférer être mutés dans une académie plutôt qu'une autre, parmi celles où ils sont les plus amenés à être affectés. Tous ces choix sont intimement liés à leur vie et aspiration personnelles.

4.1.2. Les choix effectués en fonction d'un cadre de vie souhaité

Que ce soit dans le choix du statut, de l'académie ou encore d'une zone ou d'un secteur géographique, il s'effectue dans la mesure du possible en lien avec leur cadre de vie, leur mode de vie initial, leur culture, leur socialisation primaire.

Julie, en troisième année de titularisation, non originaire de l'académie d'affectation : *« ...déjà difficulté au niveau des collèges tout ça...j'ai des amis qui y sont ça a pas l'air évident, ils sont tous stressés, beaucoup de circulation à moins d'habiter à un endroit proche du métro c'est plus pratique...sinon...c'est les bouchons sans arrêt, finalement je m'étais dit ils peuvent profiter de la vie*

parisienne mais finalement ils n'y vont pas, c'est à une heure de RER donc les gens n'y vont pas, rentrent dans leur coin, leur cité...c'est moche, c'est des tours...alors que là on est quand même à côté de la mer, c'est la côte...y a quand même des avantages...bon, il fait pas plus beau qu'à Paris donc autant rester là... ».

Leurs choix reposent sur les diverses représentations qu'ils ont des conditions de vie dans certaines académies.

Martial, néo-titulaire affecté dans un collège, originaire de l'académie et de la zone d'affectation : « ...c'est un confort de vie parfait...je ne veux pas habiter à A...j'ai grandi là c'est...je suis privilégié, je suis bien, je suis dans mon village...je voulais faire ma vie ici...je ne veux pas habiter A...sinon je croiserais les élèves tout le temps...je n'ai pas envie de les croiser forcément...c'est moche ce que je vais dire mais je n'avais pas envie d'être dans le bassin minier, j'ai grandi dans un village... j'avais pas envie de voir la misère au seuil de ma porte...(...) j'ai pris mes habitudes là...je n'aime pas vivre en ville, j'ai grandi au village...ce confort de vie là, j'aimerais bien le donner à mes enfants... ».

Ils se fondent également sur leur vécu préalable. Ils s'appuient alors en partie sur la volonté de maintenir un tant soit peu un certain mode et cadre de vie avoisinant celui qu'ils ont pu connaître ou celui auquel ils aspirent.

Alexis, en troisième année de titularisation, non originaire de l'académie d'affectation : « ...je leur ai fait comprendre un peu que je voulais bien avoir le lundi matin et le vendredi après-midi après le reste je m'en foutais...parce que ma copine est dans le sud...je pourrais m'installer ici mais le truc...je pourrais venir bosser ici mais le problème c'est qu'on est là pour quinze ans, moi ça ne m'intéresse pas, j'ai été habitué à vivre à la campagne, avec des espaces... ».

Bien évidemment, certains font délibérément le choix d'un établissement non voulu pour répondre à un objectif à plus long terme.

Paul, néo-titulaire affecté dans un collège non classé, non originaire de l'académie d'affectation : « *...peut-être une chance de tomber dans un établissement APV l'année prochaine, pour avoir des points et retourner sur Bordeaux là où j'ai fini mes études...d'où est ma femme, tous nos amis sont là-bas...j'ai envie de retourner là-bas, pour le soleil, les plages, la proximité de la montagne, la plage et le soleil c'est une autre vie...la vie est moins chère...(...) au niveau de l'éducation c'est pas la même chose non plus...* ».

Charlotte, en troisième année de titularisation, dans son collège de rattachement classé APV « sensible », non originaire de l'académie d'affectation : « *...je ne me vois pas vivre ici par rapport à la vie de famille, c'est fatigant Paris...quand t'es jeune, que t'as une vie de célibataire ça passe encore...c'est fatigant, les gens sont stressés, on dort moins bien...* ».

Ils envisagent alors cet état de fait comme provisoire mais nécessaire pour aspirer d'ici quelques années à ce qu'ils souhaitent. Le choix d'être affectés dans des établissements difficiles constitue la garantie, par un cumul de points plus conséquent, d'un retour plus rapide dans l'académie d'origine et l'obtention du cadre de vie souhaité. Cette situation de choix relatif constitue un passage provisoire impliquant des sacrifices nécessaires lors des premières années d'exercice pour aspirer au cadre de vie visé et à une vie meilleure. Un cadre de vie qui s'apparente souvent à celui qu'ils ont pu vivre et/ou pris pour exemple. Il s'agit alors dans les conditions conjoncturelles, dans lesquelles ils ne disposent pas de toutes les possibilités de choix, de se recréer des opportunités.

4.1.3. Le fait de ne pas être seul

Ainsi, les choix effectués sont fondés à la fois sur la volonté de viser et/ou conserver de manière relative un cadre de vie et sur celle de maintenir une forme de soutien moral. Conscients et ayant intégré que le début de carrière s'apparente à un moment difficile (l'entrée dans le métier étant synonyme de difficultés), ils ont alors besoin et mobilisent des ressources pour ne pas se « retrouver seul ». Une attitude adoptée plus particulièrement par les enseignants étant affectés dans

une académie différente de celle dont ils sont issus. Ceci engendre un éloignement des différentes attaches amicales et/ou familiales.

Judith, en troisième année de titularisation, non originaire de l'académie d'affectation : *«... j'avais une copine qui était là, tant qu'à faire ça sera ça ou la région parisienne...vaut mieux monter quand même...vaut mieux être là qu'à Créteil par rapport aux conditions de vie, à la qualité de vie...c'est plus calme et les gens sont vachement sympas ici... ».*

Baptiste, en troisième année de titularisation, non originaire de l'académie d'affectation : *«...arrivé dans le Nord, j'avais une copine prof d'EPS sur Lille...(...) elle m'a aidé, elle m'a dit les secteurs à éviter : Roubaix, Tourcoing, Lens...pas la côte parce que je ne l'aurais pas...on cherchait la campagne mais pas trop...(...) habiter dans la même ville que ton établissement c'est moyen...aller chercher ton pain...tu croises tes élèves, au jardin d'enfants, tu croises tes élèves... ».*

Philippe, en troisième année de titularisation TZR, non originaire de l'académie d'affectation : *«...j'avais un ami dans le Nord, un copain d'enfance...au niveau du cadre de vie...je ne voulais pas me retrouver dans la ville, ville...parce que je suis originaire de la campagne... ».*

Bien souvent le choix d'une académie plutôt qu'une autre est conditionné par le fait de connaître quelqu'un dans cette académie. Un point d'appui qui favorise leur arrivée et leur intégration (au niveau du logement) et qui permet aussi de les informer au préalable sur les secteurs ou zones à éviter, afin qu'ils puissent affiner de manière plus pertinente leurs vœux. Les différentes stratégies développées telles que choisir une zone pour les attaches familiales, une académie précise dans laquelle ils connaissent déjà quelqu'un, une zone précise se rapprochant de leur cadre de vie...toutes ces stratégies sont révélatrices de ce besoin de se retrouver dans un environnement rassurant, permettant de jouir d'une certaine stabilité et/ou

d'un soutien physique et moral. Une stabilité et un soutien qui se trouvent auprès de personnes mais aussi dans la continuité de la pratique d'une activité sportive.

Chloé, en troisième année de titularisation TZR, non originaire de l'académie d'affectation : *«... hors de question d'être sur Paris, comme je fais beaucoup de sports d'eau...impossible d'habiter sur Lille...sur la côte, je faisais du surf à la base...j'ai besoin d'être dans l'eau... ».*

L'année de PLC2 semble jouer un rôle non négligeable. Elle contribue, par les journées de formation regroupant tous les professeurs nouvellement recrutés, à offrir la possibilité d'échanges entre ces enseignants. Ce qui participe à créer un réseau de relations. L'installation dans l'académie où ils ont réalisé leur année de PLC2 permet de stabiliser ce réseau social.

Arnaud, en troisième année de titularisation, non originaire de l'académie d'affectation. Il est arrivé dans l'académie pour y réaliser son année de PLC2 : *« ...la formation permettait de rencontrer tous les profs d'EPS...c'était marrant on habitait tous à Lille...on crée beaucoup de liens...parce qu'on n'a pas beaucoup d'heures de cours... ».*

Nadège, néo-titulaire TZR, non originaire de l'académie d'affectation. Elle est arrivée dans cette académie à l'issue de son année de PLC2 : *«... en PLC2...(...) il y avait un groupe IUFM, on se voyait tout le temps, on faisait des soirées, c'est vrai après ça crée des liens...ça aide...c'est une super année qui permet de connaître des gens...comme tout le monde venait de Toulouse, de Marseille...y avait une cohésion de groupe, on s'entraidait quand quelqu'un avait un problème...du coup, cette année on a tous demandé Versailles et on est à peu près tous dans le coin...(...) on avait prévu de faire de la colocation pour payer moins cher et s'entraider au niveau moral...pour connaître quelqu'un tout de suite en arrivant... ».*

Afin de ne pas se « retrouver seul », ils adoptent différentes attitudes. Certains partent ensemble dans une académie. D'autres choisissent une académie où ils connaissent quelqu'un pour avoir un point d'appui, pour s'habituer et recréer de manière plus rapide un réseau social. D'autres encore logent en colocation pour s'insérer dans l'environnement local tout en réduisant les coûts de vie.

Cécile, néo-titulaire, non originaire de l'académie d'affectation : « ...des moments difficiles parce que tout seul finalement... on est mieux quand on est au collège même si c'est difficile parce qu'on a du monde autour de soi à qui parler... ».

Ils sont rarement seuls, ils peuvent mobiliser différentes sources d'appui, celles des collègues notamment. Cela se traduit aussi au niveau de l'implantation géographique, par le fait de choisir un endroit le plus proche possible de son académie d'origine pour y rentrer plus facilement. Ils développent ainsi différentes stratégies pour lutter contre une certaine forme d'isolement en début de carrière.

4.1.4. Les influences les plus fortes sur la vie personnelle

Bien évidemment, certains facteurs influent plus que d'autres sur la vie personnelle et perturbent dans une certaine mesure cette notion de stabilité. La vie professionnelle se fait ressentir et a des répercussions sur la vie personnelle. En effet, l'éloignement géographique a une influence sur la vie personnelle dans la mesure où il implique une adaptation au nouvel environnement dans lequel ils s'insèrent. Il y a tout d'abord le côté pratique du logement.

Alexis, en troisième année de titularisation en poste fixe, non originaire de l'académie d'affectation : «... le gros problème, c'est le logement...on est prévenu à la dernière minute...j'ai trouvé ça un peu dur... ».

Une fois le problème du logement réglé, ils doivent se socialiser à l'environnement local dans lequel ils s'insèrent.

Nadège, néo-titulaire TZR affectée pour six mois dans deux collèges, non originaire de l'académie : « ...c'est pas évident de se faire à la vie parisienne, on s'y fait petit à petit...on commence à connaître du monde, je vais au volley-ball pour sortir et connaître du monde...(...) la vie parisienne c'est pas la même mentalité c'est le stress, les tours, les bouchons...je...je viens de la campagne... ».

Alexis, troisième année de titularisation en poste fixe, non originaire de l'académie d'affectation : « ...je continue à faire du sport parce que ça me plaît, je prends plaisir à en faire...si ma copine serait ici, j'en ferais moins...le soir comme je ne suis pas avec elle, ça me permet d'aller rencontrer des copains plutôt que de rester tout seul chez moi...je l'ai fait du départ, c'est un peu un élément de socialisation aussi... ».

Ils élaborent ainsi de nouveaux repères au sein de la vie quotidienne. Ils se créent également un nouveau réseau social notamment grâce au milieu associatif, étant tous à la base sportifs. Cependant, ces adaptations se font de manière progressive. Elles varient également en fonction des sensibilités de chaque enseignant et de la distance d'éloignement avec leur académie d'origine.

Michel, néo-titulaire TZR affecté pour six mois dans un collège classé APV « Réseau Ambition Réussite », non originaire de l'académie d'affectation : «...je rentre régulièrement pratiquement tous les week-ends chez moi parce que j'ai gardé toutes les activités que j'avais...je fais un long week-end du jeudi au lundi...comme c'est pas très loin (dans le centre de la France) j'aime autant rentrer...j'ai encore tous mes contacts là-bas...tous les week-ends ici ça serait un peu long, comme j'ai la possibilité de rentrer je rentre...(...) j'aurais préféré être dans la zone de l'Essonne pour être encore plus proche de chez moi... ».

Chloé, en troisième année de titularisation TZR, non originaire de l'académie d'affectation : *«... on se retrouve ici sans famille, sans rien...c'est dur...je ne peux pas rentrer tous les week-ends, c'est dur...retrouver des liens avec les gens qu'on connaît...y a pas mal de soirées où une des quatre pleurait l'alcool aidant...pendant un an...la deuxième année ça allait mieux parce qu'on commence à connaître des gens... ».*

La première année est difficile dans la mesure où il leur faut du temps pour qu'ils puissent s'acclimater. Ce temps est d'autant plus long lorsque l'éloignement géographique est important. Il engendre des difficultés (souvent financières) de faire des allers et retours. Le statut a également son importance. C'est pourquoi, il est plus facile de s'adapter en étant titulaires d'un poste fixe qu'en étant TZR dans la mesure où le fait d'être affectés en poste fixe dans un établissement permet d'obtenir un premier niveau de stabilité.

Julie, en troisième année de titularisation affectée en poste fixe, non originaire de l'académie d'affectation : *« ...quand on dit que les profs c'est une secte, je comprends pourquoi maintenant...maintenant que j'y suis...quand on connaît personne, qu'on débarque dans le collège, on se rapproche des jeunes profs du collège...quand tu changes de collège tu connais d'autres profs....d'autres collègues...finalement, tu côtoies des profs et des conjoints de profs...là cette année, je joue au volley et je côtoie d'autres gens...c'est super...quand on se voit on ne parle pas des élèves c'est magnifique... ».*

Pour autant, cette accommodation est progressive, elle passe par la construction de nouveaux repères et d'une certaine forme de stabilité. Elle passe par la prise de repères dans l'environnement local, par les collègues qui constituent un point d'appui pour tisser des liens. Progressivement, ils se créent un réseau social propre notamment par l'adhésion à des associations sportives. Celles-ci participent pleinement à leur intégration provisoire ou permanente dans la communauté locale. Cependant, l'éloignement géographique n'est pas le seul facteur qui influe sur la vie personnelle. Le statut de TZR, par l'instabilité

professionnelle qu'il engendre, occasionne aussi ses propres contraintes sur la vie personnelle.

Sylvie, en troisième année de titularisation TZR (elle a jusqu'à maintenant réalisée des remplacements moyens) : *«... c'est pas agréable on ne peut pas prévoir un week-end parce que du jour au lendemain, on peut être appelée avec n'importe quel emploi du temps...j'entraîne le mardi soir...si j'ai un remplacement le mardi jusque 17 heures, je peux dire au revoir à mon entraînement...ça c'est pas forcément facile à gérer...le seul avantage c'est les frais de déplacement et encore...avant il y avait trente points de bonus par an, ils l'ont enlevé... ».*

Romuald, en troisième année de titularisation TZR (il a effectué jusqu'à maintenant des remplacements courts) : *«...l'idée de faire une rentrée tous les jours c'est pénible quand même...tu sais pas à l'avance...là j'ai pris un billet de train pour aller passer un week-end chez la belle famille...là, la première chose à savoir c'est quand travaille le collègue que je remplace pour savoir si je dois annuler mon billet de train...tu peux pas prévoir des choses dans ton temps libre, c'est pénible...au début c'est aussi l'incertitude d'où on peut t'envoyer au niveau des lieux des villes pour les trajets...en confort de vie c'est pas intéressant... ».*

En réalité, ce statut ne leur permet pas de se projeter à long terme dans des projets ou activités extérieures au métier. Etant la plupart sportifs ou investis dans le monde associatif, le fait d'effectuer un remplacement peut venir perturber la réalisation de leur activité extra-scolaire. D'autant plus s'ils ne réalisent pas de remplacements longs ou à l'année. Ils ne peuvent pas ainsi maintenir une certaine stabilité de leur mode de vie extra-scolaire.

Mathilde, en troisième année de titularisation TZR exerçant dans son collège de rattachement : *«...je me suis fait un emploi du temps fixe...pour suivre les mêmes classes...j'ai pas fait un emploi du temps en fonction de ce que j'avais envie de faire ou pas dans la journée, je l'ai fait pour avoir un suivi au niveau des classes...les élèves peuvent mieux me connaître, je les apprécie*

aussi...c'est toujours l'incertitude...on prend l'emploi du temps que quelqu'un a établi en fonction de sa vie personnelle on prend les classes...on n'a pas le choix des classes et des activités...en EPS, c'est un panel assez large donc on est plus ou moins à l'aise dans certaines activités...là on n'a pas le choix... ».

Cependant, les enseignants exerçant dans leur établissement de rattachement peuvent de manière provisoire recréer une forme de stabilité en se constituant un emploi du temps qui peut être à tout moment modifié par une affectation de remplacement. Cette situation est d'autant plus mal vécue par les enseignants non originaires de l'académie d'affectation et n'ayant pas de poste de remplacement. Dans la mesure où, dans les premiers temps, ils n'ont pas établi un réseau social et se retrouvent éloignés de leur famille et amis. Cependant, progressivement, ils prennent leurs repères. Néanmoins, cette incertitude « constante » vient quelque peu contrarier la vie sociale et familiale par l'instabilité qu'elle procure. Elle se traduit notamment par les différents emplois du temps auxquels ils doivent s'adapter au fil des remplacements.

Juliette, en troisième année de titularisation, deux ans TZR avant d'être titularisée en poste fixe : « ...j'ai fait le choix de rentrer tous les week-ends car mon conjoint est resté là-bas pour son travail...je ne pouvais plus continuer à entraîner une équipe...ça fait trois ans qu'on est séparé...(...) les deux années où j'étais TZR c'était difficile parce que je n'avais pas d'emplois du temps fixes, ils changeaient souvent du fait que je sois TZR, je ne descendais pas toujours chez moi pour rejoindre mon conjoint, j'étais seule ici...je connaissais quand même du monde qui était monté de l'académie d'Aix-Marseille avec moi...mais c'était pas évident de se voir tout le temps, du point de vue personnel ça a été quand même assez difficile...(...) ça a évolué, j'ai obtenu un poste fixe dans cet établissement...ça m'a permis notamment de demander un emploi du temps qui me permette de rentrer chez moi, le principal en a tenu compte, il a été gentil, il m'a accordé mon vendredi...ça m'a permis plus de stabilité dans le travail, j'ai rencontré des personnes qui sont devenues aujourd'hui en quelque sorte des amies, on s'entend très bien dans l'équipe...(...) néanmoins, avec l'éloignement

c'est pas possible d'avoir une vie familiale, d'avoir des enfants...comme je veux redescendre...mon copain ne peut pas monter sinon nous sommes pas prêts de redescendre... ».

Ce besoin de stabilité est de plus en plus prégnant avec le niveau d'ancienneté, plus particulièrement, chez les enseignants TZR et/ou éloignés de leur académie d'origine (hormis ceux ayant fait le choix de rester dans l'académie d'accueil). Bien évidemment, ils vont plus ou moins bien vivre la situation en fonction des avantages dont ils pourront éventuellement bénéficier (emploi du temps spécifique...). Ils ont envie de construire quelque chose de stable dans leur vie professionnelle pour avoir une vie en correspondance avec leurs attentes personnelles. Ces différentes interactions entre vie personnelle et professionnelle amènent à discuter la notion même de vocation.

4.2. La notion de « vocation » discutée

Lorsque nous interrogeons les enseignants sur les choix qui ont motivé leur orientation vers cette profession, nous obtenons dans la majorité des cas ce type de réponses :

Philippe, troisième année de titularisation : *«... honnêtement on a les vacances, au niveau des horaires c'est un métier cool, c'est un des plus beaux métiers... ».*

Marie, néo-titulaire : *«... au niveau des conditions de temps, du rythme de travail, je voulais du temps libre...en vue d'une vie de famille... pour pouvoir s'occuper de mes enfants...».*

Bien évidemment, ces réponses ne sont que très rarement fournies de manière aussi spontanée et éloquente, elles sont souvent accompagnées des formulations suivantes : *« je pense que je ne dois pas être le seul à te dire cela » ; « le boulot c'est bien mais c'est pas toute ma vie, je pense que beaucoup ont le même discours que moi ».* Nous sommes alors loin du discours professionnel qui, jadis,

considérerait le métier d'enseignant comme un sacerdoce. Cependant, l'emploi des formulations de justification tend à montrer qu'ils ont intégré que l'accès au métier d'enseignant est attaché en partie à la notion de « vocation ». D'ailleurs, quelques-uns emploient ce terme de « vocation » avant de l'agrémenter des qualificatifs utilisés notamment par Philippe. Le fait qu'ils ne considèrent pas l'accès vers cette profession comme relevant de la vocation les amène à trouver une source de justification auprès d'un discours commun qui n'est pas toujours avoué. Ils ne se cachent qu'en partie à dire qu'ils ne sont pas les seuls à envisager l'enseignement comme une profession comme les autres.

Amélie, en troisième année de titularisation : «...on travaille pour vivre...le sport c'est ma passion, j'aime les enfants...avoir un impact sur les enfants, d'avoir une utilité...mais je veux profiter de la vie...c'est pour ça, le boulot de prof d'EPS correspond à toutes mes attentes...avoir du temps libre...le travail c'est bien mais c'est secondaire...pour autant, je m'investis à cent pour cent, je fais bien mon boulot.... ».

La notion de « vocation » est discutable. Le choix de ce métier repose sur leur passion du sport, étant tous sportifs à la base, la relation particulière qu'ils peuvent entretenir avec les élèves (une manière d'enseigner spécifique à cette discipline) et le fait qu'ils aient du temps libre (les vacances, pas de copies à corriger même s'ils doivent s'occuper de l'UNSS, ce qui implique des déplacements et des après-midi consacrés aux compétitions...). Il est essentiellement choisi en fonction de leurs aspirations personnelles induites par un mode de vie envisagé. Cela s'apparente à un style de vie : avoir du temps à côté pour sa famille, avoir du temps pour soi pour faire des activités sur le plan personnel et maintenir des activités sportives entre autres. Des aspirations issues de ce qu'ils ont vécu durant leur enfance, par l'exemple de leurs parents (enseignants) ou des représentations qu'ils ont pu s'élaborer à partir d'exemple de professeurs d'EPS. Cette notion de « vocation » est rediscutée également par la nécessité de se préserver du travail et de ses conséquences. Une séparation entre la

vie personnelle et professionnelle est alors recherchée. Ils essaient de différencier ces deux domaines, notamment pour préserver le secteur privé de la vie professionnelle.

Gaëlle, néo-titulaire TZR affectée à l'année sur deux collègues classés : « ...je raconte ma journée, mon copain me dit que je ne sais pas lâcher prise...quand je suis déçue de quelque chose, que ça s'est pas passé comme prévu, j'ai envie de partager ce que je vis...je le fais moins qu'en début d'année mais ça reste quand même... moins parce qu'il y a des trucs qui se répètent...je pense qu'au bout d'un moment ça soûle les gens, faut savoir décrocher du boulot... ».

Le fait d'en discuter peut être une forme de pratique de survie. Elle est en partie liée au type d'établissement, elle dépend surtout de la personnalité de chacun et du niveau d'ancienneté dans le métier. Ils en parlent plus facilement en étant néo-titulaires. Pour autant, la coupure vis-à-vis du travail est dépendante des personnalités de chacun.

David, néo-titulaire dans un collège classé APV « ZEP, sensible » : «...au niveau perso, rentrer chez soi et se préserver un moment pour soi...et se dire non là c'est pour moi...parce qu'au début on le fait pas, on ne pense pas qu'on en a besoin et à la longue on s'en rend compte...on rentre dans une usure et justement faut se préserver des moments pour soi...quand on prend du temps pour soi, on sort à l'extérieur finalement...sur le moment on s'en rend pas compte mais après quand on reprend le cours on sent qu'il y a eu un bienfait...on aborde le cours dans de meilleures conditions parce qu'on est allé voir ailleurs...(...) ça se fait instinctivement ce besoin de souffler... ».

Cette coupure s'effectue en réponse à une saturation émotionnelle. Elle est dépendante à la fois des contextes d'enseignement, de l'ancienneté et des manières dont ces enseignants vont vivre leurs débuts dans le métier (la rupture avec une certaine image idéalisée).

Nadège, néo-titulaire TZR affectée pour six mois dans deux collèges, non originaire de l'académie : « ...on vient là pour bosser et penser au boulot toute la journée...je...je ne peux pas, j'évacue par le sport...c'est vrai quand on rentre du boulot et que la journée s'est pas très bien passée on a envie de voir du monde, de bouger, de se défouler...(...) en début d'année, c'est ce qui m'a minée un peu...comme je connaissais personne ...c'est pesant d'avoir rien d'autre à faire, qu'à faire nos cours...qu'à penser qu'aux problèmes de la journée...non... ».

Elle peut se décliner sous différentes formes telles que la discussion, la séparation physique avec le lieu d'exercice en habitant plus loin, ce qui permet sur le trajet de faire le retour sur la journée et de passer à autre chose une fois chez soi. Ou encore par la pratique sportive, s'accorder du temps libre pour soi et changer ainsi d'activités. Ces coupures sont d'autant plus nécessaires et ressenties comme telles lorsqu'ils exercent dans des établissements classés ou dits « difficiles ». De plus, elles sont d'autant plus difficiles à effectuer lorsqu'ils ne sont pas originaires de l'académie d'affectation dans la mesure où un temps d'adaptation sera nécessaire pour qu'ils se créent de nouveaux repères. Avec l'ancienneté, ils se détachent plus facilement émotionnellement du métier dans la mesure où ils rencontrent plus ou moins les mêmes situations.

Judith, en troisième année de titularisation en poste fixe : « ...j'en ai marre de faire la route mais en même temps c'est clair tu coupes, le temps de faire le point sur ta journée, le trait sur ta journée, tu rentres chez toi, t'es sûre de ne pas croiser d'élèves... ».

Amélie, en troisième année de titularisation dans un collège classé ZEP : « ...pour moi, c'est important de couper, de vivre normalement sans dire...peur de croiser machin...sinon tu vis que pour ton boulot... ».

Ainsi le détachement est facilité. Bien évidemment, il est progressif. Au départ, il est difficile car ils vivent plus ou moins à vif les situations. Ils apprennent progressivement à s'en détacher par les conseils des collègues, par la saturation ou

encore par la répétition des situations. Ils prennent alors naturellement du recul et constatent que s'accorder du temps pour soi, pour faire d'autres activités, peut être bénéfique. Certains jeunes enseignants d'EPS, issus de parents enseignants, envisagent l'intérêt porté aux élèves comme faisant partie de leur identité. D'autres, pour l'avoir vécu, considèrent qu'il existe d'autres sujets de conversation que les élèves. Cela dépend aussi du conjoint (enseignant ou non) et des personnalités de chacun. Néanmoins, l'ancienneté, la maturité dans le métier contribuent à relativiser les événements et à optimiser la séparation des deux domaines (vie personnelle et professionnelle) constituant leur identité.

Cette préservation de l'espace privé s'envisage également sur le long terme. Ils pensent dès à présent à une reconversion professionnelle future. Elle est issue des appréhensions et représentations liées à l'usure engendrée par le métier.

Sophie, en troisième année de titularisation : « ...mettre un pied à la fac...l'objectif à long terme dans les dix ans, c'est de pouvoir concilier métier sur le terrain et mettre un pied à la fac...donner des cours aux étudiants ça me plairait soit des cours de CAPEPS ou des activités...je veux pouvoir mettre plusieurs cordes à mon arc pour envisager ma fin de carrière...je ne m'imagine pas à 65 ans sur un terrain avec des élèves faire foot...j'aimerais me recycler à 45 ans et garder un mi-temps avec les élèves... ».

Cette reconversion est envisagée au regard de la pénibilité des conditions de travail. En effet, ils enseignent dans des espaces non confinés (les gymnases) et non clos (les terrains extérieurs). Ils doivent ainsi faire face aux diverses conditions climatiques. Elle est également pensée en raison des directives gouvernementales qui tendent à allonger la durée du temps de cotisation. Elle répond à un mode de vie souhaité se basant sur le contexte des politiques gouvernementales du moment mais également sur ce qu'ils vivent sur le terrain. Le regard qu'ils peuvent tirer des expériences des collègues, la vision qu'ils en ont, renforcent leur idée de la pénibilité du métier au fil des années d'exercice.

Les choix qu'ils effectuent reposent à la fois sur les stratégies visées à long terme et, dans l'immédiat, sur des aspects lucratifs et relationnels. Le fait de choisir d'être professeur principal s'appuie bien souvent sur des aspects dépassant le meilleur suivi des élèves. Il est souvent associé à un aspect financier (une prime). De plus, le fait d'être professeur principal montre une certaine forme d'engagement et d'investissement dans le travail et dans l'établissement.

Alexis, en troisième année de titularisation en poste fixe, non originaire de l'académie d'affectation : *« ... l'année s'est bien passée, je m'étais bien investi au sein de l'établissement à travers l'AS, les activités entre midi et deux au foyer, des choses comme ça...j'ai de bonnes relations avec l'administration, les surveillants, la vie scolaire, la principale donc euh...j'ai demandé pour avoir le lundi matin et le vendredi après-midi de libre et je l'ai eu en plus, je ne trouvais pas que c'était exceptionnel.... ».*

Les différentes formes d'engagement s'élaborent dans l'objectif d'obtenir, au niveau hiérarchique, une certaine forme de reconnaissance. Elle se décline de diverses manières. Elle peut se traduire par une bonne note administrative ou par un remaniement de l'emploi du temps pour ceux venant d'autres académies. Il s'agit également du déblocage d'enveloppes financières, d'un appui favorable lors d'une candidature sur un poste fixe pour les TZR ou encore obtenir un poste à profil et mener à bien une section sportive. Ainsi, leur engagement repose sur diverses motivations. Les choix qu'ils effectuent sont donc réfléchis et stratégiques, dans le but d'améliorer leur condition personnelle.

A travers cette partie, nous avons renseigné et illustré les processus de conversion de ces enseignants à l'œuvre dans divers domaines et espaces constitutifs du métier : la classe, la communauté éducative et locale en comparant les différentes catégories de discours issus des singularités des acteurs et des « types » de discours (entretiens, observations, suivi longitudinal). Ainsi, cette socialisation

professionnelle repose sur une acquisition et une intégration progressives d'une identité professionnelle (professeur et professeur d'EPS), de savoirs et de savoir-faire qui s'affinent dans la confrontation et l'interaction des réalités des contextes d'enseignement. Les processus de conversion s'appuient en partie sur une « déconstruction et reconstruction » des représentations élaborées sur le métier, sur les élèves, sur les collègues et sur une modification des rapports entretenus avec les savoirs. Cette régulation des représentations favorise leur socialisation en impulsant le passage d'une vision d'un monde professionnel « idéalisée » à la reconstruction d'un monde réel qui prend plus de cohérence au regard des réalités auxquelles ils sont confrontés. La modification et la stabilisation progressives d'un mode de fonctionnement, de certaines compétences et savoirs professionnels collaborent à leur socialisation. Ainsi, ils changent leur perception du travail d'enseignant d'EPS et leur manière de concevoir et d'agir en tant que tel. Pour autant, ces processus de conversion sont différents selon les individus et plus ou moins facilités selon les contextes d'exercice dans lesquels ils s'insèrent. S'il n'existe pas de profils types, certains facteurs semblent favoriser ces conversions internes et spécifiques aux individus comme la stabilité des contextes d'exercice assurée par le statut d'enseignant en « poste fixe », les échanges avec les collègues, la stabilité de la vie personnelle maintenue par la conservation d'un réseau amical et familial. Entre autres. Ainsi, à différents moments de leur entrée dans le métier, ces enseignants débutants ont accès de manière disparate à diverses sources participant à la construction de leur savoir-faire professionnel et de leur identité sociale et professionnelle. Elles offrent la possibilité d'un appui psychologique et émotionnel forts. Elles passent par l'intermédiaire d'acteurs spécifiques tels que les maîtres de stage, les formateurs, les collègues mais aussi par le statut même de ces enseignants. Le statut de TZR impliquant une socialisation atypique par l'instabilité professionnelle qu'il engendre. Même si cette partie amène des éléments d'explication quant aux débuts de carrière de ces enseignants d'EPS (aux expériences diverses : ancienneté, statut, contextes d'enseignement, éloignement géographique...), son déroulement, ses similitudes et ses disparités, elle se veut insuffisante pour systématiser les facteurs

déterminants dans ces processus de conversion professionnelle à l'entrée dans le métier. C'est pourquoi, nous nous consacrons dans une dernière partie à expliciter notre essai de théorisation du couple formation/début de carrière. Cette proposition vise à établir des catégorisations à partir d'un dialogue entre le cas de l'EPS et ceux des autres enseignants en début de carrière. Ce qui nous amène à expliciter et à discuter de la singularité disciplinaire comme variable discriminante.

VERS UNE SYSTEMATISATION DU COUPLE FORMATION/DEBUT DE CARRIERE

L'illustration et l'analyse précédemment effectuées des parcours professionnels singuliers des enseignants d'EPS en début de carrière laissent apparaître des « catégories » fortes. Cette partie se consacre à les systématiser en les faisant dialoguer avec celles établies sur les débuts d'autres enseignants du secondaire. Force est de constater qu'au-delà de leur identité et spécificité disciplinaire se dégagent, à l'entrée dans le métier, des caractéristiques et des processus de conversion communs. Ce qui confirme l'acquisition d'un modèle professionnel conjoint et la réalisation d'une conversion professionnelle similaire. Elle est progressive et plus ou moins favorisée en fonction de la présence et de la congruence de certains facteurs. Cette conversion participe également à faire évoluer les discours émis envers la formation et démontre la nécessité de s'inscrire dans une dimension temporelle pour envisager les effets et optimiser l'efficacité de la formation. Ceci justifiant la pertinence de multiplier et de faire dialoguer différentes catégories de discours (pratiques et discours indigènes) pour étudier et comprendre les processus à l'œuvre dans l'articulation du couple formation/début de carrière. Ainsi, il semble que la spécificité disciplinaire, issue de la formation universitaire et de la didactisation forte de la discipline, ne résisterait pas aux conditions spécifiques de l'entrée dans le métier. Néanmoins, si cette différenciation semble s'exprimer sous quelques aspects, il n'en reste pas moins que nous ne pouvons pas confirmer les limites de ses effets dans le temps. Ce constat général nous amène donc à revenir sur la spécificité de la thèse qui considère la discipline d'enseignement comme une variable discriminante pour étudier les débuts de carrière.

1. Une acquisition d'un nouveau modèle professionnel réussie

Malgré les singularités individuelles, les spécificités relatives aux contextes d'enseignement et à la discipline enseignée, les enseignants débutants interrogés ont acquis une définition commune du rôle de professeur. Cette définition concourt à fonder leurs conduites et leurs pratiques professionnelles. Elle repose sur le respect de certains principes transmis par le nouveau modèle de professionnalité. La redondance dans les discours des enseignants de ces éléments démontre qu'ils ont intériorisé, malgré les particularités et l'hétérogénéité des expériences, des statuts, des contextes d'exercice, des académies d'origine, des normes communes générales relatives à la profession d'enseignant. Avec l'ancienneté et l'expérience professionnelles, ces enseignants débutants tendent à relativiser cette définition « idéalisée ».

1.1. Une acquisition commune d'une conception du rôle « enseignant »

Ils formalisent une certaine définition du rôle de l'enseignant. Cela constitue en quelque sorte une norme instituée à laquelle ils comptent répondre en la respectant. Ainsi, le « bon professeur » remplit plusieurs rôles. Il transmet des savoirs aux élèves, les fait progresser tout en maintenant sa classe. Il jongle entre humour et sévérité. Il se remet en question, respecte les programmes, envisage l'élève dans sa globalité, s'investit au sein de la communauté éducative. Si cette conception est acquise et représente une sorte « d'idéal » vers lequel ils aspirent en début de carrière, ils apprennent au contact des réalités quotidiennes du métier à la tempérer et la modifier. Ils se rendent compte qu'il est difficile dès les débuts de remplir toutes ces tâches. Pour autant, ils envisagent et organisent leurs actions à partir de cette définition.

1.1.1. Des élèves perçus dans leur globalité

Ces enseignants ont intégré le fait de devoir s'adapter aux élèves et de les prendre « comme ils sont ». Ils envisagent leurs actions dans une interaction et une

adaptation réciproques. Ils considèrent l'adaptation des élèves à l'enseignant comme « normale ». Pour autant, ils s'engagent à rechercher les causes des difficultés des élèves. Ils explorent et cherchent des réponses au cas par cas pour résoudre les problèmes rencontrés. Ils sont proches de leurs élèves et adoptent une attitude compréhensive à leur égard. D'ailleurs, ces enseignants sont plus nombreux à inclure la relation avec les parents dans leur rôle professionnel. Ils sont plus ouverts à des contacts qui permettent de mieux saisir les facteurs qui affectent le comportement et l'apprentissage des élèves dans le but de les améliorer. Ils entretiennent une relation particulière aux élèves dans la mesure où ils instaurent un contrat pour chaque élève, chaque cours, chaque classe, ce qui leur paraît plus équitable même si cela n'est pas sans poser des problèmes. En effet, dans les premiers temps, ils tiennent trop compte des particularités de chaque élève, ce qui implique des limites quant à la tenue d'un système de gestion commun et égalitaire. En accordant la priorité à la recherche d'une « justice », ils organisent et régulent leurs interventions auprès des élèves pour assurer le respect de cette norme commune et ce, quelles que soient les caractéristiques des élèves et des classes. Ils cherchent avant tout à instaurer un climat favorable aux apprentissages qui se complète largement par leur capacité de rester calmes en toute circonstance, en alternant sourires et « gentillesse », remarques plus négatives et punitions.

Ainsi, pour accomplir leur rôle d'enseignant, ils entrent davantage dans les biographies des élèves pour expliquer les trajectoires scolaires et trouver les causes de leurs difficultés. Même s'ils ne peuvent influencer que de manière infime sur ces aspects, ils n'envisagent pas mener leurs actions auprès des élèves en faisant abstraction de leurs situations sociales et scolaires. Ils prennent ainsi à la fois conscience des aspects relationnels du métier et des limites de leurs propres compétences. Ceci rejoint les principales conclusions apportées sur l'attitude adoptée par les nouvelles générations d'enseignants à l'égard des élèves¹⁸⁴. S'ils

¹⁸⁴RAYOU Patrick. VAN ZANTEN Agnès. *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris, Bayard, 2004, 300 p.

adoptent un rapport aux élèves particulier, leur attitude à l'égard de leur propre pratique professionnelle s'envisage de manière réflexive et collective.

1.1.2. Le modèle de « professionnalité » acquis

1.1.2.1. Le modèle du « praticien réflexif » intériorisé

Ces enseignants sont soucieux d'une transformation rapide des compétences universitaires en compétences didactiques et éducatives. Ils n'hésitent pas à avouer leurs échecs ou leurs faiblesses en classe. Même si en fonction des contextes d'enseignement, ils ne le traduisent pas de façon identique, ils ont intégré une manière de penser, de fonctionner. Ils s'appuient sur un même modèle pour construire leurs cours. Dans cette élaboration, la prise en compte des élèves est essentielle. En effet, ils adaptent les savoirs universitaires en savoirs pédagogiques qui sont pensés et organisés en fonction des caractéristiques spécifiques des élèves. Il semble émerger deux modèles d'adaptation qui rejoignent ceux déjà mis en évidence dans la littérature. Ainsi, certains enseignants réfléchissent pour construire des situations scolaires à partir des savoirs scolaires et d'autres pensent l'activité à partir des élèves eux-mêmes (séance EPS « classique »), en les considérant comme des « sujets sociaux » et le comportement en classe se réduit à une gestion de l'interaction scolaire (la mise en place de situations problèmes)¹⁸⁵. Dans les deux cas, leurs actions se voient régulées en fonction des interactions vécues lors de la classe. Ils sont dans une constante régularisation de leurs pratiques pour trouver des solutions afin de résoudre les problèmes et d'améliorer leurs interventions. Le modèle du « praticien réflexif » semble alors intériorisé. En effet, ils se situent plus dans une perspective d'expérimentation de soi et de réflexion vis-à-vis de leurs pratiques. Ils ont la volonté de rester longtemps dynamiques grâce à une remise en question permanente de soi qui passe par une réflexion sur ce qui est proposé avant, pendant et après l'action. Il n'y a pas de stabilisation du « style » pédagogique

¹⁸⁵DEAUVIEAU Jérôme. *La fabrique des professeurs. Genèse des styles enseignants*. Déjà cité.

propre à chacun. Ils sont prêts à s'adapter aux élèves, à s'ajuster aux situations et à évoluer en fonction des contextes d'enseignement. Ce qui rejoint les conclusions apportées sur les caractéristiques des nouvelles générations enseignantes. En effet, ils abordent la classe de manière pragmatique avec l'idée « d'une flexibilité professionnelle »¹⁸⁶. Cette adaptation est immuable au regard de l'hétérogénéité des élèves et des contextes d'exercice. Ils sont alors contraints d'expérimenter des méthodes nouvelles plutôt que d'appliquer des solutions apprises. Dans cette définition de leur activité professionnelle, ils envisagent également leurs actions dans un travail collectif sans pour autant toujours trouver les supports nécessaires dans leurs établissements.

1.1.2.2. Soucieux d'intégrer un collectif professionnel

Ils s'intègrent dans des collectifs de travail hétérogènes et complexes. Dans ces collectifs, ils n'hésitent pas à dévoiler leurs difficultés professionnelles. Cependant, la possibilité d'exprimer leurs doutes et de recueillir des réponses et appuis auprès des collègues varie fortement selon les contextes d'exercice. Les retours et échanges fournis permettent de façonner les attitudes de ces enseignants dans l'expression de leur ressenti et dans leur quête d'informations relatives à l'activité pédagogique et didactique. A l'entrée dans le métier, ils sont avides de conseils et de soutien. Ils les recherchent auprès de leurs collègues d'EPS plus expérimentés. Ils sont plus demandeurs de concertation sur la discipline dans les établissements difficiles. Cependant, ils n'hésitent pas à mobiliser les conseils provenant d'enseignants d'horizons disciplinaires différents, plus particulièrement lorsqu'ils ont confiance en eux. Ils les sollicitent pour obtenir des informations sur les caractéristiques du contexte d'exercice et des élèves. Cet ensemble d'informations contribue en partie à les guider et à les rassurer. Pour autant, certains semblent tirer une certaine fierté à s'en sortir « tout seul ». Ils préfèrent ainsi apprendre leur métier « sur le tas » dans la confrontation solitaire avec les élèves. Cette démarche reste dépendante des singularités des acteurs. Néanmoins,

¹⁸⁶RAYOU Patrick. VAN ZANTEN Agnès. Déjà cité.

cet apprentissage solitaire est parfois contraint. En effet, les enseignants se trouvant dans l'impossibilité d'obtenir des éléments d'informations utiles et pertinents de la part de leurs collègues apprennent essentiellement le métier dans cette confrontation solitaire aux élèves.

De manière générale, ces enseignants sont facilement prêts à harmoniser leurs pratiques avec celles des autres, y compris avec celles des personnels non enseignants. Ils sont assez ouverts à la collaboration intra-disciplinaire et inter-disciplinaire en matière d'enseignement. Cela semblerait être moins lié à la spécificité disciplinaire (EPS) qu'aux caractéristiques propres aux nouvelles générations enseignantes¹⁸⁷. Cependant, les collaborations restent aléatoires et sous la dépendance des personnes, des contextes et des disciplines d'enseignement avec qui le partenariat s'effectue. En effet, nous constatons également qu'ils sont confrontés à certaines réticences dues à un désir de limiter les nouvelles formes de « collégialité contrainte », comme les itinéraires de découverte (révélateurs d'un fort attachement à l'indépendance dans la classe de la part des enseignants des autres disciplines scolaires). Ce qui freine quelque peu la régulation de l'activité entre les enseignants¹⁸⁸. Ils mettent souvent les problèmes de discipline importants en relation avec l'absence de cohérence entre les pratiques éducatives des enseignants d'une même discipline et celles des enseignants en général. Ils incriminent surtout le manque de coordination avec le personnel de vie scolaire. En effet, ils croient à l'efficacité d'une politique globale d'établissement. Ils envisagent le chef d'établissement comme l'acteur principal de la construction d'une cohérence normative à l'intérieur de l'établissement. Ils lui concèdent le rôle d'impulser et de favoriser la création d'une dynamique d'équipe. Néanmoins, comme le tendent à le montrer les études menées sur les « nouveaux enseignants », ils ne sont pas prêts et quelque peu perplexes quant à l'évaluation de leur action au quotidien auprès des élèves par les chefs

¹⁸⁷RAYOU Patrick. VAN ZANTEN Agnès. Déjà cité.

¹⁸⁸BARRERE Anne. « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ». *Sociologie du travail*. 2002, vol 44, n°4, p 481-497.

d'établissement¹⁸⁹. Ils n'envisagent pas non plus que ces derniers puissent participer à la régulation de leurs pratiques.

Au regard de ces caractéristiques communes, la formation semble avoir atteint son objectif de professionnalisation. Il semblerait alors que ces enseignants s'inscrivent et se définissent comme des professionnels de l'enseignement. Ils envisagent ainsi majoritairement le travail de l'enseignant comme étant plus l'accomplissement et la réalisation d'une profession que d'une vocation. Comme le tendent à le montrer les études développées, ce serait la « crise » des vocations connue par les enseignants, en raison des évolutions de l'Ecole, qui permettrait le passage de l'ethos de la vocation à celui de la profession¹⁹⁰.

1.2. Le passage de la « vocation » à celle de la profession

La « vocation » a été pendant longtemps la source d'explication du choix d'un métier et de son accomplissement¹⁹¹. Cependant, elle se voit remise en question dans la mesure où l'institution finit par « produire » les agents qui la servent¹⁹². Ainsi, le métier en se transformant, a vu évoluer le rapport que ses professionnels entretenaient avec lui. Les enseignants ne parlent plus de vocation mais de trajectoires, plus d'un métier à vie mais d'une profession comme une autre¹⁹³. En effet, nous avons pu constater que ces enseignants viennent principalement vers ce métier en raison de la stabilité d'emploi qu'il offre et des conditions de vie qu'il laisse entrevoir. Un contexte qui semble favorable au développement d'un certain mode de vie. Ils y aspirent en fonction des représentations qu'ils ont pu s'élaborer. Pour certains, elles sont issues de leur expérience d'élèves, pour d'autres elles

¹⁸⁹RAYOU Patrick. VAN ZANTEN. Déjà cité.

¹⁹⁰GUIBERT Pascal. LAZUECH Gilles. RIMBERT Franck. *Enseignants débutants « Faire ses classes »*. *L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes. Presses Universitaires de Rennes, 2008, 245 p. (coll. Le sens social).

¹⁹¹DUBAR Claude. TRIPIER Pierre. *Sociologie des professions*. Paris. Armand Colin, 1998, 256 p.

¹⁹²SUAUD Claude. *La vocation. Conversion et reconversion des prêtres ruraux*. Paris. Editions de Minuit, 1978, 280 p.

¹⁹³RAYOU Patrick. VAN ZANTEN Agnès. Déjà cité.

s'inspirent de l'expérience vécue par leurs parents. Ils reproduisent en quelque sorte les conditions de vie auxquelles ils ont été familiarisés.

Ils se placent également dans la perspective d'une mobilité plus importante. En effet, dès le début de carrière ces enseignants intègrent les changements d'établissement dans leurs projets de carrière. Ils construisent des positions et des parcours en fonction de leurs intérêts et de leurs goûts personnels qui ne correspondent pas forcément à la situation dans laquelle l'institution les a placés. L'une des difficultés majeures du début de carrière reste la première affectation. Elle ne répond pas forcément à leurs attentes. Elle peut s'effectuer dans des zones géographiques et des établissements éloignés de leur lieu d'origine, de formation et/ou dans des statuts et contextes d'enseignement difficiles. Pour autant, ces conditions sont intégrées comme une forme d'évidence sociale. L'affectation dans des établissements ou dans des conditions dites « difficiles » est considérée comme un rite de passage faisant partie de leur carrière. Ces enseignants ont intériorisé une certaine construction sociale du début de carrière¹⁹⁴. Le fait d'y échapper laisse un sentiment, pour certains, de formation incomplète. Ils s'inscrivent dans une perspective de varier les conditions d'exercice pour acquérir un panel d'outils pédagogiques et didactiques. Pour d'autres, il s'agit de limiter les difficultés éprouvées en début de carrière en diminuant l'influence de certains facteurs tels que : l'éloignement géographique, le statut, le type d'établissement. S'ils conçoivent que l'entrée dans le métier est difficile, il s'agit dès lors de développer des stratégies pour en amoindrir les effets. Cette construction sociale du début de carrière repose pour beaucoup sur les représentations véhiculées par un discours commun relayé par les enseignants débutants (la première prise de poste) et les médias. Cependant, le contexte de travail est prépondérant dans la façon d'aborder et de penser le métier. Pour certains, les premières années sont vécues comme une mise à l'épreuve où ils auront l'occasion de consolider des savoir-faire professionnels, pour d'autres, cela se veut relativement dévastateur.

¹⁹⁴BERGER Peter. LUCKMANN Thomas. *La construction sociale de la réalité*. Paris, Armand Colin, 1996, 288 p.

Si certains auteurs¹⁹⁵ ont montré que ces « nouveaux enseignants » conçoivent leur carrière comme une série de changements d'établissements destinés moins à trouver un cadre agréable et fixe de travail, comme leurs aînés, qu'à offrir de nouvelles opportunités d'évoluer sur le plan professionnel, notre enquête tend à nuancer ce propos. Peut-être est-ce là une spécificité des enseignants d'EPS ? Elle serait alors probablement liée au fait qu'ils aient pu se familiariser très vite, par leur formation pré-professionnelle, aux réalités des contextes scolaires. Dans tous les cas, cet élément de nuance permet de montrer l'intérêt d'étudier plus finement les débuts de carrière à l'échelle d'un groupe disciplinaire. C'est la construction d'une certaine réalité qui amène les enseignants à tenir ce discours. Cependant, ils considèrent cette situation comme étant provisoire et obligatoire dans les débuts. En majorité, ils s'approprient à mener une carrière qui leur permettra de fuir, dès que possible, les zones sensibles pour des établissements dits plus « faciles ». Il s'agit alors de patienter dans le contexte dans lequel ils se trouvent, dans l'attente d'un meilleur poste. Ainsi, ils mettent en place des stratégies de carrière horizontale pour accéder au plus vite à un poste plus conforme à leurs attentes professionnelles et personnelles. Par la connaissance du système éducatif acquise durant leur cursus universitaire, ils ont conscience de ne pas être le même « enseignant » ni même d'exercer le même métier selon les conditions et contextes d'exercice auxquels ils sont confrontés. Ils développent dans la mesure du possible des stratégies en correspondance avec leurs propres intérêts : le choix d'un statut pour rester dans une zone géographique, le choix d'un établissement difficile pour rejoindre plus vite l'académie d'origine ou pour enseigner dans un établissement plus « calme ». Cela s'inscrit donc dans une perspective de carrière horizontale où il s'agit de trouver l'établissement constituant un lieu propice à l'exercice du métier et/ou au cadre de vie souhaité. Le capital dont est doté chaque établissement (la réputation, le public scolaire accueilli, les ressources mises à disposition...) influence l'offre éducative. Il n'offre pas, par les caractéristiques

¹⁹⁵RAYOU Patrick. VAN ZANTEN Déjà cité.

des publics scolaires accueillis, la même qualité d'exercice professionnel¹⁹⁶. Cet état de fait hiérarchise, façonne les tactiques et choix d'affectation opérés par les professeurs. La recherche d'une « qualité éducative » permet de réguler leurs choix même si l'obtention effective du poste souhaité reste sous le poids du niveau d'ancienneté. De manière générale, on pourrait penser que les « meilleurs établissements » sont destinés aux plus anciens. Cette mobilité des enseignants ne serait donc pas sans conséquence, notamment pour ce qui concerne la fabrication des « marchés scolaires ». Elle en maintiendrait la structuration, la stabilité. Ils jouent alors sur certains aspects (PACS, rapprochement de conjoint, choix du statut ou d'exercer dans des établissements difficiles...) pour aspirer à leurs désirs. Dans ces stratégies déployées, les syndicats semblent être un appui leur permettant d'accéder à des informations, de résoudre des problèmes personnels relatifs à la mobilité en début de carrière. Ils les guident dans l'élaboration de leurs vœux en fonction des objectifs visés à court et moyen terme. Néanmoins, tous ne parviennent pas à obtenir un, voire l'ensemble de leurs souhaits.

Ils se projettent également sur le long terme. Ils envisagent déjà leur fin de carrière en étudiant les possibilités qui s'offrent à eux. Ils ne prévoient pas de rester devant les élèves « jusqu'à la fin » en raison des conditions de travail qui entraînent une certaine fatigue physique et morale. Ce qui tend à confirmer le constat selon lequel en raison des contextes et situations de stress et d'épuisement, les enseignants seraient 75 % à être favorables à la réduction du temps devant les élèves et pour une diversification en fin de carrière vers des tâches telles que le tutorat auprès des professeurs débutants ou le suivi individualisé des élèves en dehors de la classe¹⁹⁷. De manière verticale, ils semblent envisager la progression dans le métier en passant l'agrégation. Elle offre la possibilité d'intégrer ultérieurement l'enseignement supérieur. Le passage de l'exercice en collège à l'exercice en lycée constitue, aussi, une forme de promotion. Cependant,

¹⁹⁶FELOUZIS Georges. PERROTON Joëlle. Les « marchés scolaires » : une analyse en termes d'économie de la qualité. 2007. *Revue Française de sociologie*, vol 48, n°4, p. 693-722.

¹⁹⁷LARIVAIN Catherine. CORMIER Jean-Yves. Portrait des enseignants de collèges et lycées. *Les Dossiers évaluations et statistiques*, 2005, n° 163, DEPP.

l'évolution dans la carrière est en grande partie sous l'influence des inspections. D'ailleurs, ils ont une volonté forte de répondre aux normes. Ils souhaitent être inspectés rapidement pour avancer plus vite en échelon (entraînant une modification des salaires). Au-delà des perspectives d'avancement dans la carrière, les visites d'inspection leur permettent d'obtenir un retour sur leur pratique. Ce qui tend à les conforter dans leurs pratiques d'enseignement. Néanmoins, ils trouvent les inspecteurs trop éloignés du travail au quotidien pour juger de leur engagement. Comme le tendent à le montrer certains auteurs¹⁹⁸, ils souhaiteraient plus de spontanéité dans les visites et non des visites programmées à l'avance. Ils sont également perplexes quant à la note administrative dans la mesure où elle peut s'élaborer à partir de critères extérieurs à leur engagement au sein de l'établissement. Ils sont directement soumis à la manière dont les chefs d'établissement conçoivent la concession des points selon les niveaux d'ancienneté. Ceci tend ainsi à réguler leurs actions à long terme au sein de l'établissement. Si dans les premiers temps, ils ont une vision assez idéalisée de leur action au sein de l'Ecole, ils se heurtent vite à l'aspect quelque peu administratif et statique du système éducatif.

Au regard des discours fournis par ces enseignants, nous constatons qu'ils sont plus pragmatiques et plus réalistes dans leurs visions, s'éloignant en quelque sorte d'une image « sacrée et idéalisée » de l'Ecole. Ce constat tend à renforcer les éléments de connaissance issus des différentes études menées. Ainsi, les nouvelles générations enseignantes s'apparentent moins à des « intellectuels par vocation » qu'à des « intellectuels par qualification » dont l'activité est orientée par des buts pragmatiques¹⁹⁹. Autant pour les anciennes générations la notion de « promotion sociale » était très importante, qu'à présent c'est la possibilité d'accéder à un emploi stable dans un marché du travail globalement peu favorable aux jeunes qui

¹⁹⁸RAYOU Patrick. VAN ZANTEN Agnès. Déjà cité.

¹⁹⁹BOUDON Raymond. BOURRICAUD François. *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris, PUF, 1982, 651p.

semble être pris en compte. D'après LESSARD et TARDIF²⁰⁰, nous sommes passés d'un travail envisagé comme « une vocation » (requérant des qualités morales et le savoir disciplinaire) au « métier » (impliquant des savoirs techniques) et enfin à la « profession » qui repose sur l'expertise et la capacité de jugement réflexif important. Si le terme vocation continue à persister, chez certains enseignants, il serait moins lié à une adhésion aux valeurs démocratiques de l'Ecole républicaine et à un sacrifice de soi mais plus perçu comme une disposition psychologique à accomplir son métier, à s'y engager et à en supporter les épreuves²⁰¹. Des éléments qui rejoignent ceux apportés par notre enquête.

Les caractéristiques générales des enseignants d'EPS constatées au cours de notre enquête s'inscrivent dans les éléments de connaissance apportés par les différentes études menées sur l'entrée dans le métier²⁰². Il semble donc effectivement que ces enseignants, malgré leur particularité disciplinaire et leurs diversités, aient acquis une définition commune du rôle d'enseignant, un savoir-faire et savoir-être spécifiques qui semblent s'inscrire dans le modèle du « praticien réflexif ». Cela confirme donc l'acquisition du nouveau modèle de professionnalité escompté. Néanmoins, nous ne savons pas actuellement quelles conséquences cela aura sur le système éducatif ni même si cela pourra contribuer et suffire à le renouveler. Quoi qu'il en soit, la formation semble avoir atteint ses objectifs dans sa volonté de professionnalisation. Il n'en reste pas moins pour autant que ces enseignants s'identifient et se caractérisent par la construction d'une identité professionnelle qui reste essentiellement disciplinaire. Si ces professeurs débutants se construisent en partie sur des normes communes et transversales à tout enseignant, ils ont intériorisé une certaine culture professionnelle qui repose sur leur spécificité

²⁰⁰LESSARD Claude, TARDIF Maurice. Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante, dans LESSARD Claude, TARDIF Maurice, La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux, Bruxelles, De Boeck Université, p 265-306.

²⁰¹DUBET François. « Education : pour sortir de l'idée de crise ». *Education et Sociétés*, 2003, vol. 1, n°11, p. 47-64.

²⁰²RAYOU Patrick, VAN ZANTEN Agnès. Déjà cité. GUIBERT Pascal, LAZUECH Gilles, RIMBERT Franck. *Enseignants débutants « Faire ses classes ». L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008, 245 p. (coll. Le sens social).

disciplinaire. Ils ont appris à se forger un rôle en tant que professeur d'EPS ce qui implique une conduite professionnelle spécifique au sein des différents espaces constitutifs du métier.

1.3. Une acquisition du rôle spécifique « enseignant d'EPS »

Devenir enseignant d'EPS implique l'acquisition d'une identité et d'un mode d'intervention au sein du système éducatif spécifiques. En effet, la discipline, par ses particularités, incite ces enseignants à mener différemment leurs actions au sein de la communauté éducative et locale. Ils ont intégré une certaine définition de leur rôle en tant que professeur d'EPS. Ils se définissent et sont identifiés comme étant des enseignants souvent dynamiques, ayant une bonne hygiène de vie, à l'écoute et proches des élèves. Les côtoyant dans un autre contexte que celui des salles de cours classiques, ils seraient plus à même de connaître les élèves et leurs logiques d'actions. Ils ont également une certaine habitude du travail en équipe et s'investissent au sein de l'établissement notamment par la gestion de l'association sportive. Ces éléments se retrouvent de manière permanente dans les discours, ils le structurent et reflètent en partie leur conception du métier et de leur rôle. Ils ont ainsi intériorisé les manières de concevoir et d'agir au sein de la classe, de l'équipe pédagogique EPS et de l'équipe pédagogique et éducative de l'établissement.

1.3.1. Une attitude spécifique à tenir

La particularité de cette discipline d'enseignement, autant par les représentations qu'elle sous-tend que par ses modalités effectives, implique de la part des enseignants la construction d'un rapport au corps particulier. Le corps est à la fois leur principal outil de travail (pour démontrer notamment les exercices) et le symbole de leur identité disciplinaire. Ils se doivent donc de maintenir un esthétisme corporel et une certaine forme physique. Ce qui permet de laisser transparaître le dynamisme qui leur est souvent dévolu. De manière générale, les normes de l'identité sociale entrent dans le domaine des répertoires, des types de

rôles qui nous paraissent autorisés à un individu donné et qui composent « sa personnalité sociale »²⁰³. Les différences vestimentaires et d'attitudes attribuées à ces enseignants façonnent leur identité sociale tout en les stigmatisant. Ce sont des enseignants, mais différents, car leur acte d'enseignement passe par l'utilisation du corps ce qui implique des situations et des manières différentes de se tenir et d'organiser leur action au sein de la classe. Ils doivent à la fois créer une dynamique favorisant les apprentissages et les pratiques des élèves tout en régulant leurs comportements. En voyant agir les élèves, ils sont au plus proche de leurs comportements et entretiennent un rapport différent avec eux. Leurs actions ne se limitent pas à la transmission de savoirs scolaires. Elles s'inscrivent également dans la recherche de l'épanouissement personnel chez les élèves.

Au-delà de leur action individuelle, ils s'insèrent dans un collectif de travail. L'obligation institutionnelle de la mise en place d'un projet EPS au sein de l'équipe pédagogique EPS implique une certaine coordination des actions afin de réguler les programmations et la répartition des installations matérielles. Ce qui instaure une coopération nécessaire entre les enseignants. Leur action est donc interdépendante de celle de leurs collègues. Cela laisse présager une certaine dynamique de coopération entre les différents membres de l'équipe pour renforcer l'action pédagogique et éducative menée auprès des élèves. Une action régulée et organisée par le coordinateur de l'équipe pédagogique EPS. L'association sportive concourt, elle aussi, à renforcer leur spécificité par le rapport différent entretenu avec les élèves et celle de leurs actions au sein de l'établissement. Bien évidemment, même s'ils ont intégré l'identité voulue et prônée lors de la formation, ils ne la retrouvent pas forcément selon les lieux et les conditions d'exercice dans lesquels ils se trouvent. Ils ont intégré, notamment grâce à la formation, leur rôle en tant que professeur d'EPS au sein de la classe et de l'établissement. Ils ont également intériorisé une « identité corporative ». S'inscrivant dans une communauté éducative plus large, cette identité agit pour

²⁰³GOFFMAN Erving. *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Paris, Les éditions de Minuit, 1975, 175 p. (coll. Le sens commun).

représenter et défendre la discipline et son groupe professionnel dans les luttes symboliques entre les différentes disciplines d'enseignement (hiérarchisation et importance dans les carrières scolaires...).

1.3.2. La défense du groupe professionnel

En raison d'une certaine quête de légitimité largement relayée durant la formation, ils cherchent d'autant plus à s'investir et à être reconnus au sein de l'établissement et dans celui de la communauté éducative dans lesquels ils s'engagent. Ils s'investissent dans la vie de l'établissement pour répondre à la définition de leur rôle et à la volonté développée par l'équipe EPS dans laquelle ils s'insèrent. Ils siègent notamment au sein des conseils d'administration de l'établissement afin de représenter le groupe professionnel des enseignants EPS. Ils sont également professeur principal pour mener au plus près leur action auprès des élèves en les suivant toute l'année. Bien évidemment, cette reconnaissance est variable et dépendante du type d'établissement. Les actions et apports de l'EPS dans la participation à la construction sociale et scolaire des élèves sont plus pris en considération dans les établissements accueillant un public d'élèves considérés scolairement « difficiles » et socialement défavorisés que dans les établissements accueillant un public d'élèves socialement favorisés voire très favorisés et scolairement dans les normes. Le regard porté par les différents acteurs de la communauté éducative (les collègues des autres disciplines d'enseignement, les parents...) construit leur identité et façonne leurs actions et attitudes professionnelles en dehors du cadre de leur classe. Ils apprennent à anticiper et à gérer les divers regards issus souvent des différentes identités prises par l'EPS. Ils sont à la recherche d'une certaine légitimité de la discipline au sein de la communauté éducative même si leur rôle est forcément différent. Ils adoptent une défense par rapport à leur discipline car elle n'a pas le même statut vis-à-vis des acteurs que les autres disciplines d'enseignement.

Ainsi, ces enseignants ont intériorisé le modèle de professionnalité transmis au sein des institutions de formation. Ils ont construit leur rôle en tant que professeur

(conception universelle) et en tant que professeur d'EPS. Cependant, leur insertion professionnelle est déterminée à la fois par ces nouvelles modalités relatives aux modifications connues par le métier et par les dispositions individuelles. Elle repose alors sur la transposition de l'ensemble de ces facteurs dans un contexte d'exercice spécifique. Ainsi, au sein de celui-ci, ces enseignants, selon des logiques singulières, se reconstruisent un univers cohérent de significations. S'ils passent par des étapes et processus communs, ces enseignants les vivent différemment selon leurs singularités et celles des contextes d'exercice dans lesquels ils évoluent. Même si cette insertion se veut variée, ils se socialisent progressivement à leur rôle en se convertissant en tant que professionnels. Néanmoins, certaines conditions externes ou internes au milieu professionnel tendent à faciliter ou à contrarier leur socialisation au métier.

2. Les processus de socialisation complexes

2.1. Un processus commun

Cette conversion effective au métier se fait de manière progressive. Elle implique la réalisation de remaniements dans certains domaines constitutifs du métier. Des divers parcours professionnels émergent des processus communs de conversion et ce, quelles que soient les spécificités des acteurs. Si l'expérience et l'ancienneté font apparaître une certaine naturalisation de la socialisation au métier, elles contribuent pleinement à la modification et à la stabilisation des compétences et des savoirs professionnels. Ainsi, cette socialisation professionnelle en début de carrière se réalise à partir de conversions effectuées par les acteurs dans différents domaines essentiels de la profession.

2.1.1. Le changement des représentations : une phase nécessaire à la conversion

La socialisation se fonde en partie sur des croyances et des acceptations. Ces croyances et représentations comptent autant que les actes. Elles sont des faits

symboliques ayant une efficacité propre.²⁰⁴ Avant de débiter, les enseignants ont des perceptions spécifiques sur le métier et la profession. Elles proviennent de reconstructions effectuées à partir d'éléments issus de leur milieu familial, de leur expérience scolaire ou encore de ceux véhiculés par les différents médias. Ils partagent ainsi un ensemble d'idées sur le métier²⁰⁵. La socialisation professionnelle, initiée lors de la formation institutionnelle, contribue à affiner leur vision profane et concourt à l'évolution de leurs représentations sociales du métier²⁰⁶. En se professionnalisant, les enseignants se construisent de nouvelles représentations et développent des discours, des opinions, des théories quant à leurs missions, ainsi que sur les compétences et qualités requises pour exercer au mieux cette profession.

Les représentations professionnelles participent alors en partie à la construction d'un savoir professionnel. Un savoir différent du savoir scientifique et de celui du sens commun car il est produit dans le contexte de l'activité professionnelle. Il permet ainsi aux acteurs de comprendre et d'agir sur la réalité. Progressivement, ils évoluent dans leur vision des modalités concrètes nécessaires pour faire la classe. Une vision souvent issue de leur expérience d'élève. Ils régulent également l'acceptation commune selon laquelle la maîtrise formelle d'un savoir universitaire suffit à faire la classe. Ils apprennent à transformer leurs savoirs théorique et universitaire en savoirs pratiques et scolaires pour s'adapter au public d'élèves auquel ils sont confrontés. Ils acquièrent des savoirs mi-théorique et mi-pratique qui leur permettent de mener leurs actions professionnelles en concordance avec leur conception du métier et les réalités quotidiennes auxquelles ils risquent d'être confrontés. L'insertion dans des contextes d'enseignement permet progressivement d'objectiver et de rationaliser ce savoir professionnel. Cette évolution concourt à affiner les apports théoriques fournis lors de leur

²⁰⁴DUBET François. « Education : pour sortir de l'idée de crise ». *Education et sociétés*, 2003, vol. 1, n°11, p. 47-64.

²⁰⁵BLIN Jean-François. *Représentations, pratiques et identité professionnelle*. Paris, L'Harmattan, 1997, 223 p.

²⁰⁶Idem.

cursus universitaire, à leur donner du sens. Elle se réalise différemment selon les singularités des acteurs. Ces représentations professionnelles ne se réduisent pas à l'élaboration d'un savoir spécifique. Elles définissent des identités professionnelles et protègent la spécificité des groupes intra et interprofessionnels.

Les identités, construites par les processus de socialisation professionnelle, sauvegardent la spécificité et les avantages du groupe professionnel face aux autres groupes. Ces enseignants se sont construits, durant leur formation, une identité spécifique à leur discipline d'enseignement. Elle participe, elle aussi, à réguler leur action dans la construction scolaire et sociale des élèves. Les représentations construites et véhiculées sur le professeur d'EPS et sur son action favorisent l'intégration de la définition du rôle. Le professeur d'EPS est dynamique, proche des élèves, investi au sein de l'établissement, travaille en équipe... Cependant, après avoir rompu avec une certaine forme d'isolement reposant principalement sur leurs actions dans la classe, ils s'aperçoivent qu'ils ne sont qu'un élément parmi un ensemble d'acteurs. Chacun participe à sa manière aux objectifs éducatifs escomptés. Il passe ainsi d'une image « idéalisée » du professeur d'EPS à une perception plus réaliste de leur action. Ils relativisent leur rôle auprès des élèves et au sein de l'établissement. Leur identité professionnelle s'affine et se module également à partir de celle fournie par les différents acteurs de la communauté éducative. Les enseignants d'EPS sont sujets aux nombreuses représentations formulées à leur égard par leurs collègues des autres disciplines d'enseignement, par les élèves et les parents²⁰⁷. Ceux-ci n'élaborent pas et n'attribuent pas les mêmes significations à l'EPS et à ses professionnels. Ils apprennent alors à se construire dans les confrontations et interactions de ces diverses identités²⁰⁸. Le stigmatisme du professeur d'EPS, « prof de sport » semble être maintenu par les collègues des autres disciplines d'enseignement. Il se veut moins prégnant chez les collègues des jeunes générations en raison d'une

²⁰⁷BENHAIM-GROSSE Jeanne. Image du sport scolaire et pratiques d'enseignement au collège et au lycée 2005-2006. Octobre 2007. *Les Dossiers évaluations et statistiques*, n°190, DEPP.

²⁰⁸DUBAR Claude. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin, 1991, 278 p.

meilleure connaissance du cursus universitaire STAPS²⁰⁹. Cependant, à l'intérieur même du groupe professionnel, des identités et des idéologies différentes à l'égard de cette discipline d'enseignement coexistent. La cohésion d'équipe qui est prônée dans le discours institutionnel est loin d'être toujours réalisée. L'entente au sein du groupe peut se voir quelque peu contrariée par des préservations et des luttes de « territoire » issues des conceptions variées du métier. Elles sont liées à la fois aux évolutions des formations et conceptions disciplinaires et à la transposition qu'en ont fait les différents acteurs selon leurs singularités et contextes d'enseignement. Ainsi, ils sont loin de tous s'inscrire dans une harmonisation des pratiques (dans les manières de concevoir leurs actions) et une sorte de collégialité dans le mode de fonctionnement. Ces réalités peuvent s'éloigner fortement d'une conception du travail et d'un certain dynamisme au sein de l'équipe EPS. Ils déconstruisent ainsi la vision « idéalisée » du travail en équipe et d'une certaine forme de spécificité de l'enseignant d'EPS au sein de l'Ecole, élaborée durant leur formation.

Si ces perceptions participent à la construction d'une identité et d'un savoir professionnels, elles orientent aussi les conduites. Elles guident les pratiques professionnelles en produisant un système d'attentes et d'anticipations. Par conséquent, elles sélectionnent puis filtrent les informations provenant de la réalité pour conformer les pratiques à la représentation. Elles interviennent directement dans la définition de la finalité de la situation professionnelle, orientant le choix de démarches cognitives pour effectuer une tâche. Les représentations professionnelles sont prescriptives des pratiques instituées mais aussi instituanes²¹⁰. L'activité sociale de l'enseignement contraint les enseignants à (re)donner du sens à leurs pratiques et cela, en fonction de multiples cadres de référence. Les représentations professionnelles des enseignants sont produites dans des interactions inscrites dans une organisation spécifique. Tout acte éducatif

²⁰⁹DORVILLE Christian. Représentations de l'enseignant d'EPS par les parents d'élèves et les professeurs. *Revue STAPS*, 1991, n° 24, p. 7-22.

²¹⁰BLIN Jean-François. *Représentations, pratiques et identité professionnelle*. Paris, L'Harmattan, 1997, 223 p.

se situe dans des processus d'interaction : interactions multiples entre des individus, des groupes, des institutions. La variété des acteurs et de leurs pratiques, la multiplicité des interactions, la diversité des groupes, la pluralité des référents idéologiques font de cette activité professionnelle un phénomène complexe. Les représentations professionnelles expliquent le pluralisme des pratiques et des identités qui s'ordonnent au sein d'une structure signifiante. CHARTIER²¹¹ a montré que lorsque les enseignants préparent et organisent leurs activités, ils ne le font pas en se référant explicitement à des savoirs pédagogiques diffusés par l'organisation mais le plus souvent en fonction de la perception qu'ils ont de leurs élèves, de la manière dont ils doivent enseigner. Ces représentations ne sont pas conscientes et se réfléchissent plus ou moins dans des « routines » définies comme des emboîtements automatisés de conduites applicables à une classe de situations. Progressivement, ils apprennent à déconstruire les représentations d'élèves élaborées à partir de leur expérience d'élève et des « images d'élèves » acquises durant leur cursus et différents stages universitaires. Ils se sont élaborés des représentations « théoriques » des élèves selon des niveaux de classe spécifiques. Un temps d'adaptation est donc nécessaire pour les objectiver. Ils changent leurs perceptions en côtoyant et en apprenant à connaître les élèves. Ils appréhendent plus facilement les réactions types des élèves au niveau moteur et comportemental selon les situations proposées. Ils ont une meilleure connaissance des attitudes adolescentes, de leur type de langage, de communication qui s'éloignent quelque peu de ceux qu'ils pouvaient avoir en tant qu'élève et étudiant. La connaissance du système éducatif et des publics scolaires concourt à l'élaboration et au façonnage de leur système de représentations sur les publics d'élèves. Ces représentations agissent de manière préalable en régulant et orientant leurs choix d'actions sur le terrain. Ainsi, certains se retrouvent dans leurs représentations. Pour d'autres, les décalages entre les perceptions et la réalité sont plus ou moins importants au regard des images élaborées. Ces décalages peuvent être tempérés de manière positive si ces représentations dramatisaient la

²¹¹CHARTIER . Etude des décisions pédagogiques prises par les enseignants lors de la planification : caractéristiques et facteurs explicatifs des décisions. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education Namur Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix. 1987.

situation ou au contraire de manière négative, si elles avaient tendance à « l'idéaliser ». Plus les décalages sont importants et négatifs, plus ces enseignants les vivent difficilement. Le type d'établissement par le public scolaire accueilli façonne également leurs représentations relatives aux élèves. Elles reposent alors sur un ensemble d'informations recueillies par les médias, les discours d'anciens PLC2 et amis devenus enseignants d'EPS, des expériences vécues durant leurs différents stages. Au départ, les décalages ressentis amènent une impression de nivellement vers le bas. L'immersion dans un contexte d'enseignement stable permet de réguler ces représentations. Elles sont alors plus proches des réalités. Pour autant, par la suite, ils n'attribuent pas et n'adoptent pas le même comportement vis-à-vis des élèves en fonction des représentations qu'ils attribueront à chacun d'entre eux. Ils restent sous l'influence des représentations sociales plus générales qui peuvent alimenter voire renforcer des inégalités avérées (entre les sexes, les milieux sociaux...) ²¹².

Ainsi, ces représentations professionnelles en tant que représentations sociales assurent la construction d'un savoir et d'une identité professionnels contribuant en partie à orienter leurs conduites ²¹³. Néanmoins, les écarts voire les contradictions entre les finalités officielles de l'Ecole et sa réalité fonctionnelle, sont à l'origine de l'évolution de ces représentations professionnelles. En les changeant progressivement, ils passent alors de la culture profane à celle du professionnel : « La socialisation professionnelle, qui s'élabore à travers les interactions quotidiennes dans la classe entre l'enseignant et les élèves, a pris le pas sur les représentations du métier qui, en début de carrière, entravaient la construction d'un ordre scolaire » ²¹⁴. Ils réduisent ainsi le décalage entre le niveau des élèves et les attentes qu'ils peuvent avoir vis-à-vis d'eux. La régularisation des représentations favorise la reconstruction d'un monde réel qui prend plus de cohérence au regard des réalités auxquelles ils sont confrontés. Elle favorise ainsi

²¹²Nous nous référons ici aux diverses études menées notamment par Geneviève COGERINO et Gilles COMBAZ.

²¹³BLIN Jean-François. Déjà cité.

²¹⁴GUIBERT Pascal, LAZUECH Gilles, RIMBERT Franck. Déjà cité. p. 140.

leur socialisation. Elle ne peut s'effectuer sans une reconstruction du système de croyances et de représentations de ces enseignants. Ainsi, en réduisant les décalages, ils assimilent et s'accommodent d'autant plus aux situations. L'éloignement progressif du modèle idéal souhaité et véhiculé contribue à objectiver leur rôle. La stabilisation de ces nouveaux modèles, l'acquisition et le maintien progressifs de certaines compétences concourent à renforcer l'évolution de leurs représentations et définitions du métier.

Cependant, tous n'y parviennent pas. Car il s'agit bien de faire le deuil de certaines représentations liées au métier et à la profession. Ce sont les enseignants qui n'ont pas encore su rompre avec leurs représentations initiales qui vivent leur début de carrière le plus difficilement. Elles restent tellement prégnantes, qu'elles créent des formes de résistances à l'encontre des évolutions possibles. Ce renoncement difficile trouve également sa source dans la manière dont ces enseignants perçoivent la situation dans laquelle ils sont. Pour certains, la situation reste provisoire (notamment ceux qui ont choisi des établissements difficiles par choix stratégique ou ceux qui n'ont pas fait ce choix mais qui aspirent à les quitter au plus vite). Elle est alors perçue soit comme une expérience nécessaire permettant le développement de compétences professionnelles soit comme une phase transitoire, un rite de passage obligatoire en début de carrière. Pour accéder à un contexte d'enseignement plus favorable. Ils sont confrontés à des situations tellement éloignées de leurs représentations initiales du métier, qu'ils le vivent comme une expérience atypique. Cette notion « d'exception » les amène à penser qu'ils ont peu de chance de retrouver ce type de situation ultérieurement. Selon les individualités et les aptitudes d'adaptation aux réalités du contexte d'exercice (liées au décalage plus ou moins importants avec les représentations préalables), les réactions ne seront pas les mêmes. Ainsi, la manière dont est envisagée la situation des débuts de carrière par les enseignants a son importance. Comme le montre l'analyse des discours émis par ces enseignants (aux caractéristiques et expériences diverses), ceux qui s'en sortent le mieux sont ceux qui ont anticipé cette reconstruction du réel. Elle a pu s'élaborer

préalablement durant leurs premières confrontations scolaires, lors de la réalisation de leurs stages pratiques. Ceux qui perçoivent cette situation comme transitoire développent alors en quelque sorte des stratégies de survie²¹⁵ en attendant de pouvoir s'accomplir réellement dans un contexte professionnel plus propice. Dans tous les cas et même si tous ne l'effectuent pas de manière identique, ces changements de représentation sont issus de leur socialisation progressive aux réalités des contextes d'exercice et du métier. Ainsi, l'évolution des représentations modifie les conceptions et manières d'agir de ces enseignants dans les différents domaines constitutifs du métier.

2.1.2. De la gestion de la classe à la transmission d'un savoir

Avant même de transmettre un savoir, ils s'aperçoivent qu'il est nécessaire d'instaurer des règles de fonctionnement pour gérer la classe. Comme tout débutant, ils prennent conscience rapidement que le travail ne consiste pas uniquement à maîtriser une discipline, ni à transmettre des savoirs et à appliquer des techniques favorisant la réussite de la pratique enseignante. Par conséquent, l'entrée dans le métier reste le temps du constat d'une relative inutilité de certaines compétences et connaissances acquises au cours de la formation. Comme le montrent certains auteurs, elle est le moment privilégié pour l'appropriation de nouvelles compétences définies globalement par les enseignants comme « des compétences pédagogiques »²¹⁶. Néanmoins, cette acquisition ne va pas de soi.

Les difficultés qu'ils rencontrent dans les premiers temps pour faire la classe leur confirment que le statut d'enseignant ne protège pas. Ils s'aperçoivent qu'il est nécessaire d'élaborer et d'instaurer un mode de gestion pour favoriser le fonctionnement de la classe. Ce qui rejoint l'acceptation qu'une des plus grandes difficultés du métier est la gestion de l'hétérogénéité des élèves. Chacun, dans

²¹⁵WOODS Peter. Les stratégies de « survie » des enseignants dans FORQUIN Jean-Claude (dir.) *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques : présentation et choix des textes*. Bruxelles. De Boeck-Université. 1977. p. 351-376.

²¹⁶DUBET François. *Le déclin de l'institution*. Seuil, Paris, 2002, 421 p.

cette construction de « compétences pédagogiques », est renvoyé à sa propre « nature ». La première priorité des enseignants est de « gérer et tenir leur classe », condition préalablement nécessaire à toutes formes d'apprentissage. Après avoir été quelque peu surpris par les attitudes des élèves, pensant que leur matière pouvait être épargnée, ils fixent des règles et instaurent un cadre clair, précis et identique pour faciliter les interactions. Il repose en grande partie sur la construction d'une échelle de sanctions, d'un mode de gestion des comportements, des oublis de tenue notamment. Cette gestion est difficile au départ. Elle est contraignante et considérée comme du « sale boulot ». Ce cadre, qu'ils ont pu préalablement établir durant leur année de PLC2, se voit modifié en fonction des contextes d'enseignement et des équipes pédagogiques EPS dans lesquels ils s'insèrent. Ils s'inscrivent alors dans la continuité et/ou la complémentarité de ce qui est déjà proposé. Ils régulent alors leur cadre initial aux règles déjà fixées et se réapproprient progressivement ce nouveau cadre de fonctionnement. Cette construction progressive tient compte à la fois des divers événements rencontrés (ils participent à en modifier la structure) et de leur personnalité. Ce cadre, une fois établi et quelque peu éprouvé, permet d'instaurer un climat propice à la transmission des savoirs et aux apprentissages même s'il peut être remis en question de manière ponctuelle.

Dans la gestion des interactions avec les élèves, ils apprennent à modifier leurs attitudes et leurs réponses. Dans les premiers temps, ils craignent les « débordements » et cherchent à construire la bonne distance avec les élèves. Des élèves qui les considèrent comme des jeunes et qui les mettent en concurrence avec les surveillants ou les aides éducateurs. Tout comme les enseignants débutants, ils éprouvent des difficultés à entrer pleinement dans leur rôle d'enseignant en construisant une relation proprement professionnelle²¹⁷. Ils alternent entre fraternisation et autoritarisme. Face aux problèmes de discipline, ceux ayant acquis une petite expérience, en troisième année de titularisation, utilisent la réputation, l'humour, le travail psychologique alors que les néo-

²¹⁷GUIBERT Pascal, LAZUECH Gilles, RIMBERT Franck. Déjà cité.

titulaires privilégient la fraternisation avec les élèves ou la répression. La prise d'assurance favorisée par l'acquisition parallèle de compétences professionnelles (gestion de l'espace, amélioration des situations proposées, stabilisation d'un certain mode de fonctionnement...) leur permet d'évoluer dans leurs attitudes vis-à-vis des élèves. Ils développent ainsi progressivement une panoplie d'outils pédagogiques et didactiques. En gagnant en compétence, ils diminuent le sentiment de remise en question par autrui qu'ils ont pu développer. Ils ont alors moins besoin de passer par la gestion stricte des comportements pour asseoir leur rôle. Ils gagnent en confiance et construisent de manière progressive leur propre style enseignant²¹⁸. Ils apprennent à dissocier leur « vraie nature », proche des attitudes qu'ils ont en dehors de l'Ecole, de celle qu'ils se doivent d'adopter pour tenir la classe et créer un climat propice aux apprentissages. Cette conversion passe par une stabilisation réciproque et interactive de certaines compétences pédagogiques et didactiques. Les premières permettent d'approfondir celles relatives à la didactique (des contenus proposés). Les secondes contribuent à la prise de confiance et à l'amélioration des relations enseignant/élève entretenues. Le travail de l'enseignant est donc bien une expérience sociale impliquant la capacité pratique de combiner des logiques différentes. Cette capacité-là est au cœur de l'identité enseignante²¹⁹. Cependant, l'acquisition progressive d'outils pédagogiques et didactiques repose sur une transformation et une réappropriation des savoirs universitaires en savoirs « scolaires ». Ainsi, comme le montre la littérature, il existe un déplacement de l'identification disciplinaire vers « l'art » d'enseigner, du goût pour la discipline enseignée vers un intérêt pour l'enseignement (« faire cours »)²²⁰.

2.1.3. Le passage d'un savoir universitaire à un savoir scolaire

Le travail enseignant nécessite d'autant plus ces manipulations (passage du savoir universitaire au savoir scolaire) qu'il existe un décalage entre l'élève « idéal » des

²¹⁸DEAUVIEAU Jérôme. *La fabrique des professeurs. Genèse des styles enseignants*. Déjà cité.

²¹⁹DUBET François, dans TARDIF et LESSARD, *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles, De Boeck Université, 2000, 575 p.

²²⁰DUBET François. *Les lycéens*. Paris, Seuil, 1991, 409 p.

modèles de formation et des représentations officielles et l'élève « réel » produit des évolutions scolaires et sociales. En effet, de manière générale, les élèves sont moins prédisposés qu'auparavant à adopter les normes relatives au métier d'élève²²¹. Les éléments de connaissance émanant de notre terrain d'enquête tendent à confirmer que l'essentiel du travail de l'enseignant repose sur la maîtrise d'une discipline universitaire²²². En effet, le savoir professionnel se fonde avant tout sur les savoirs formels et théoriques relatifs aux différentes activités physique et sportive (APSA). Les savoirs dispensés sont sélectionnés afin de répondre aux exigences scolaires. Les savoirs « scolaires » en EPS se distinguent des APSA sur lesquelles ils s'appuient²²³. Ces activités sont bien des supports d'enseignement remplissant les finalités et les objectifs escomptés par la discipline EPS. Si ces savoirs sont adaptés aux exigences scolaires, ils demandent, de la part des enseignants, un certain remaniement pour en garantir l'acquisition²²⁴. C'est bien là la spécificité du travail de l'enseignant. Il ne permet pas de formaliser de manière évidente et universelle un savoir utile pour enseigner. L'enseignant doit donc construire des situations scolaires seul et sans autres ressources que sa maîtrise d'un savoir académique. La maîtrise relative des savoirs liés à chaque activité physique et sportive et les manipulations nécessaires sont source de grande incertitude lors de la prise de poste. Au vu de la panoplie des activités physiques et sportives à enseigner, ils ne maîtrisent pas tous les savoirs et connaissances théoriques et pratiques relatifs aux APSA. Même s'ils ont pu se familiariser à la transposition scolaire des savoirs dans certaines activités sportives à l'occasion des différents stages réalisés durant leur cursus. Même si les activités abordées ne correspondent pas forcément en terme de niveau d'enseignement à celles rencontrées lors de leur prise de poste, le fait de les avoir déjà vécues en tant « qu'apprenti-enseignant » permet de les rassurer. C'est également le cas lorsqu'ils sont spécialistes et experts dans une ou plusieurs APSA. Pour autant, ils

²²¹DUBET François. *Le déclin de l'institution*. Déjà cité.

²²²DEAUVIEAU Jérôme. *La fabrique des professeurs. Genèse des styles enseignants*. Déjà cité.

²²³ATTALI Michaël. SAINT-MARTIN Jean. *L'éducation physique de 1945 à nos jours. Les étapes d'une démocratisation*. Paris, Armand Colin, 2004, 327 p.

²²⁴DEAUVIEAU Jérôme. Déjà cité.

ont acquis des connaissances théoriques dans certaines activités sans avoir eu l'occasion de les vivre en tant qu'enseignant. Dans d'autres, ils sont dans la découverte. Ils peuvent alors s'inspirer et s'appuyer éventuellement sur des projets EPS quand ils existent. Sinon, ils mobilisent des ouvrages, des sites informatiques ou les collègues. Ils échangent ainsi sur les cycles et/ou les situations proposés dans les différentes activités. Cependant, cela ne garantit pas une maîtrise des situations proposées en classe. Cette incertitude face aux savoirs proposés s'accroît d'autant plus si la relation enseignant/élève est fragilisée. Ainsi, le sentiment d'anxiété en début de carrière repose à la fois sur les problèmes liés à la prise en charge des élèves (leurs comportements et leurs difficultés) et ceux liés à l'incertitude envers le curriculum scolaire.

De manière progressive, ils se détachent de l'emprise des savoirs fournis par l'institution pour développer leurs propres outils, leur permettant de transformer ces savoirs formels en savoirs scolaires. Cette bascule implique une modification du rapport entretenu avec les savoirs universitaires. Il s'effectue plus ou moins facilement selon les individus. Pour les enseignants ayant développé un fort rapport aux savoirs, elle est plus difficile. Ils ont une impression de nivellement vers le bas. Dans tous les cas, ils apprennent à se détacher de la vision « idéalisée et normalisée » du niveau présumé des élèves fournie lors de la formation. D'ailleurs, les différents apports sont souvent jugés trop théoriques et éloignés des « réalités d'élèves ». Progressivement, la connaissance des comportements moteurs des élèves, la maîtrise progressive des savoirs essentiels à transmettre selon les APSA favorisent une meilleure sélection des contenus semblant indispensables d'enseigner. Pour les mettre en place, ils s'appuient sur divers supports (projet EPS, documents théoriques, échanges avec les pairs...) et s'inspirent de leur propre vécu dans certaines activités. Ils essaient de se mettre à la place des élèves pour réfléchir sur les contenus d'enseignement à proposer. Ainsi, le travail quotidien des enseignants suppose une adaptation constante des outils développés, des cycles et des préparations.

Avec l'expérience et l'ancienneté, ils affinent et régularisent d'autant mieux les contenus proposés aux comportements des élèves. Le fait d'avoir déjà instauré et vécu un cycle dans une activité y contribue pleinement. Ils ont pu s'élaborer un premier répertoire de problèmes récurrents et de comportements moteurs types. Il sert ainsi de support pour repenser les cycles et situations à proposer ultérieurement. Ces acquisitions nécessitent du temps et de l'expérience. Lors de la prise de poste, ils sont dans l'impossibilité d'y répondre en raison de la quantité de travail que nécessite l'élaboration des cycles (même s'ils peuvent avoir des niveaux de classe identiques) et du manque de vécu professionnel dans les activités proposées. Ils s'appuient donc dans les premiers temps sur des savoirs assez théoriques et tâtonnent dans les situations proposées. Ils proposent un nombre important de contenus (la peur d'élèves inactifs et d'une carence dans les exercices proposés) et s'arrêtent sur des aspects « pointilleux » des APS, notamment lorsqu'ils ne maîtrisent pas l'activité. Avec l'expérience dans l'enseignement des activités proposées, ils sélectionnent de manière plus pertinente les contenus et arrivent à viser une meilleure progression des élèves. Ils découvrent et apprennent à redéfinir leur travail et actions en étant confrontés à la réalité des situations de classe. Ils aménagent alors leurs apports théoriques en fonction de la situation qu'ils vivent, des caractéristiques de leurs élèves. Même s'ils sont armés de quelques techniques pédagogiques expérimentées lors de leurs divers stages, ils n'ont pas encore à disposition « un réservoir de pratiques » ou des « routines pédagogiques » qu'un enseignant chevronné, par son expérience cumulée du métier, possède. Eléments qui semblent indispensables pour acquérir une certaine maîtrise des situations rencontrées en classe. Même s'ils n'ont qu'une faible expérience et peu d'ancienneté, ils ont évolué dans leurs pratiques et choix didactiques et pédagogiques. Toutes ces évolutions reposent en grande partie sur l'élaboration de « routines professionnelles ».

2.1.4. La construction de « routines professionnelles »

Après être passés par une phase de « grand doute » lors de leur nomination, ces enseignants ont effectué de nombreux remaniements dans leurs façons de voir et

d'agir. Ils ont élaboré des routines qui leur permettent de ramener la diversité des situations à des canevas réguliers d'actions. Ainsi, ces enseignants débutants se décentrent et consacrent progressivement leur attention sur de nouveaux aspects du métier²²⁵. Ces routines sont des méthodes de travail suffisamment stabilisées pour encadrer efficacement l'activité des élèves en classe et réduire ainsi la marge d'incertitude du travail de l'enseignant, tout en lui ménageant des espaces d'improvisation. Nous constatons également que ceux qui réussissent le mieux à maîtriser cette incertitude permanente sont ceux qui savent mettre en œuvre des « routines efficaces »²²⁶. Elles passent par l'instauration d'un cadre stable de fonctionnement et de gestion de leur activité enseignante dans la classe. Il ritualise en quelque sorte leurs actions dans la prise en charge des élèves (de la cour aux installations sportives), le déroulement des séances (échauffement-situations-matches...), des cycles (présentation de l'activité-évaluation diagnostique-situations-évaluation...). Ils élaborent et établissent progressivement des repères dans leurs actions et l'environnement dans lequel ils évoluent. La connaissance des installations leur permet d'optimiser l'organisation de leur espace/temps (la durée des trajets, de l'installation du matériel, la répartition des ateliers dans le gymnase...). Leur intervention envers les élèves est également régularisée. Ayant déjà été confrontés à certaines réactions d'élèves, ils ont pu développer et éprouver en classe des réponses types. Elles contribuent d'une certaine manière à standardiser des modes d'intervention.

Si, à première vue, ces routines semblent naturalisées, elles restent complexes dans leurs mises en place et s'envisagent en amont de leur intervention dans la classe. Cette élaboration débute dès la préparation des cours. Lors de celle-ci, les enseignants y prévoient les modes d'entrée en activité des élèves. Ils organisent leurs temps et action dans l'espace de la classe. Tout est pensé, leur manière de présenter l'activité, de mettre en place les ateliers, de lancer les élèves, de gérer le

²²⁵TARDIF Michel. LESSARD Claude. *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles, De Boeck Université, 2000, 575 p.

²²⁶BARRERE Anne. *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris, L'Harmattan. 2002, 304 p.

déroulement de la séance. Suite à la préparation vient l'intervention en classe, où ils doivent simultanément à la fois conserver une activité intellectuelle pour pouvoir intervenir directement sur les contenus sans avoir recours à des supports et gérer l'activité d'apprentissage des élèves tout en contrôlant leur comportement. Ainsi, pour reprendre les propos de Philippe PERRENOUD, pour être efficaces ils doivent manœuvrer entre « l'improvisation réglée et le bricolage »²²⁷. Ces routines sont un point d'appui essentiel aux évolutions professionnelles des enseignants. Mais elles jouent également un rôle non négligeable pour les élèves. Elles créent un cadre dans lequel les actions des élèves et des professeurs sont en quelque sorte ritualisées. Comme nous avons pu le constater au cours de l'enquête, la notion de réputation participe à l'instauration de ces routines en agissant et régulant en amont les comportements des élèves. La cohérence du travail d'équipe permet de développer également plus facilement ces routines car ils ont un cadre de référence. Dans tous les cas, celles-ci s'élaborent et s'affinent au contact des réalités quotidiennes. Tout tend à confirmer que le métier continue donc à s'apprendre sur le « tas ».

2.1.5. Un apprentissage sur le « tas »

Les compétences d'encadrement du travail des élèves sont longues à acquérir et s'apprennent d'abord dans l'action. C'est un métier du « sens pratique » où l'expérience est essentielle²²⁸. Cela ne signifie pas pour autant qu'il existe une relative inutilité des connaissances théoriques acquises. Au regard des expériences de ces enseignants, nous constatons qu'elles ne prennent sens que dans un aller et retour systématique avec leurs pratiques quotidiennes. Cette démarche s'effectue et, est d'autant plus facilitée, si les formateurs côtoyés ont su assurer la relation entre savoirs théoriques et pratiques de terrain. Cependant, comme le soulignent certains auteurs la dimension empirique du développement des compétences relatives à la gestion de la classe pose le problème de l'autonomie de l'enseignant : « Ce phénomène définit l'enseignement comme un travail investi ou

²²⁷PERRENOUD Philippe. La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. *Education et recherche*, 1983, n°2, p. 198-212.

²²⁸GUIBERT Pascal, LAZUECH Gilles, RIMBERT Franck. Déjà cité. p. 99.

vécu, un travail émotionnel et intellectuel, la personnalité du travailleur devient une technologie du processus de travail interactif »²²⁹. Cela implique une certaine maturation individuelle dans le métier. Durant celle-ci, les enseignants apprennent à choisir les pratiques qui correspondent le mieux à leurs propres ressources psychologiques et aux réalités de leurs conditions d'exercice quotidiennes. Néanmoins, cette opération ne peut s'effectuer sans un minimum d'autonomie. En acquérant quelques routines pédagogiques, élaborées à partir de leur personnalité et du contexte d'exercice, nous constatons que les enseignants enquêtés abordent mieux le contexte classe. Ils s'y sentent alors plus confiants et détendus. Ils évaluent mieux le travail des élèves et leur capacité de progression. Ils se placent alors dans un rapport d'interaction avec les élèves plus réaliste. Ils réduisent ainsi les décalages existant entre leur niveau de savoir, celui supposé pouvant être attendu (de la part des élèves) et la réalité des élèves auxquels ils sont confrontés. Comme nous avons pu le constater, cette régularisation du rapport au savoir, pour réduire leurs décalages avec les élèves, se fait plus ou moins facilement selon les individus. Elle nécessite de faire « le deuil du savoir universitaire »²³⁰. En adaptant leurs attentes, ils deviennent plus réalistes et gagnent en crédibilité face aux élèves. Progressivement, ils acquièrent une certaine maîtrise des compétences professionnelles. Ils apprennent ainsi à devenir des « artisans intellectuels »²³¹, mi-professionnels du savoir et mi-bricoleurs de l'apprentissage.

Ainsi, comme tout enseignant débutant, leurs apprentissages essentiels portent plus particulièrement sur la sélection des contenus et la gestion de l'interaction avec les élèves. La première amélioration notable est celle de la tenue de la classe et des relations entretenues avec les élèves. Progressivement, par une meilleure maîtrise des savoirs scolaires à transmettre, ils arrivent à optimiser l'adaptation et la régulation des exercices proposés en fonction des élèves. Avec l'expérience, ils appréhendent mieux leur progression pédagogique. Ayant déjà réalisé plusieurs

²²⁹LESSARD Claude. TARDIF Michel. *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles, De Boeck Université, 2000, 575 p.

²³⁰BARRERE Anne. *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Déjà cité.

²³¹Idem.

années scolaires, ils arrivent à repérer et à s'inscrire dans une certaine temporalité. Ils ont acquis et affiné leur expérience face à différents niveaux d'enseignements (6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}) et maîtrisent les rudiments pour « faire cours ». Ils apprennent progressivement à s'adapter à une multitude d'événements qui impliquent des prises de décisions imprévisibles. Même si certaines tendent plus ou moins à se répéter. Ils établissent alors quelques « routines » pédagogiques et de nouvelles compétences relationnelles et didactiques. Ainsi, ils développent au-delà de la maîtrise des savoirs, un savoir-faire et savoir-être qui ne sont pas spontanément la conséquence de l'utilisation d'un savoir²³². Avec l'ancienneté et l'expérience, ils ont à disposition un répertoire de rôles plus étendu et mieux éprouvé²³³. Chaque enseignant, malgré son statut, élabore un répertoire de rôles. Bien évidemment celui-ci ne s'établira et ne se déclinera pas de manière identique selon les conditions professionnelles dans lesquelles ils se trouvent. Certains éléments sont transversaux et d'autres plus spécifiques aux conditions d'exercice professionnel. Bien qu'ils se soient construits un répertoire de rôles et de compétences, l'enseignement reste une tâche incertaine. Même s'ils sont moins dans des situations d'urgence pédagogiques et qu'ils maîtrisent de mieux en mieux les relations et interactions, ils doivent toujours prendre des décisions sur le fait. En réalité, il n'existe qu'une relative stabilité des interactions.

A des rythmes différents, les professeurs se construisent en tant que tels, en s'inventant leur rôle et leur façon d'être « professeur ». Cependant, selon les lieux d'exercice, des conditions de travail et la pratique professionnelle, chaque enseignant (à des vitesses différentes) passe de la culture profane à celle de professionnel. Ils déconstruisent progressivement leurs représentations, leurs rapports aux savoirs universitaires pour les adapter aux savoirs scolaires. Plus les décalages seront importants, plus l'adaptation sera longue et difficile. Bien évidemment, ces processus de conversion sont différents et plus ou moins facilités selon les contextes d'exercice dans lesquels ils s'insèrent. Ils supposent également

²³²LESSARD Claude. TARDIF Michel. Déjà cité.

²³³GOFFMAN Erving. *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris, Les éditions de Minuit, 1973, 372 p.

un travail de « deuil » et une reconversion qui paraît totale. Il ne peut pas s'effectuer sans une prise de conscience préalable. A l'image des « nouveaux enseignants », ils essaient alors de rechercher dans leur propre personne les moyens de faire face en mobilisant simultanément plusieurs facettes de leur propre socialisation : une certaine professionnalité héritée²³⁴ et des traits plus périphériques. Nous avons pu constater également que les conversions tiennent à l'appropriation singulière par chaque enseignant des règles, des normes et valeurs professionnelles en fonction de leurs caractéristiques individuelles et des effets de contexte²³⁵. Ceux qui anticipent par avance les difficultés du métier restent souvent ceux qui s'adaptent le mieux²³⁶.

Si des processus communs émergent, il ne semble pas y avoir de profils types qui se dégagent. Ils passent tous quelles que soient leurs spécificités par ces étapes communes. Néanmoins, la réalisation de ces évolutions s'effectue à des vitesses et de manières différentes selon les individus. Elles sont plus faciles pour certains que pour d'autres. En réalité, elles s'appuient pour beaucoup sur les singularités individuelles. Elles entraînent alors des manières diverses de concevoir la transposition des actions dans les contextes d'enseignement. Si les différentes variables relatives aux singularités des débuts de carrière de ces enseignants ne permettent pas de faire émerger des profils types, il n'en reste pas moins que la combinaison et l'interaction de différents facteurs clés, externes aux acteurs (ne faisant pas appel à leur propre processus de construction), faciliteraient ces conversions internes et spécifiques aux individus.

²³⁴Pour de nombreux enseignants ainsi que pour les jeunes, le métier apparaît comme un patrimoine personnel inné (charisme, autorité, savoirs d'expérience...).

²³⁵RAYOU Patrick. VAN ZANTEN Agnès. *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris, Bayard, 2004, p.21.

²³⁶RAYOU Patrick. VAN ZANTEN Agnès. Déjà cité. GUIBERT Pascal, LAZUECH Gilles, RIMBERT Franck. Déjà cité.

2.2. Les facteurs exogènes concourant aux conversions

A l'entrée dans le métier, ces enseignants débutants sont plus ou moins guidés et accompagnés dans leurs premiers pas. Dans l'appropriation progressive du métier et du rôle de professeur, certains facteurs tels que la présence d'acteurs spécifiques à leur côté ou le statut contribuent à favoriser ou à désavantager leur socialisation professionnelle. Ces facteurs assurent ainsi une relative sérénité dans le vécu et la réalisation de ces processus de conversion. En début de carrière, la présence, l'accumulation ou encore l'absence de ces divers éléments peuvent renforcer ou fragiliser l'appropriation de leur rôle professionnel. Au-delà de l'acquisition effective du métier, ils ont une influence psychologique. Ils peuvent réduire le sentiment d'isolement, vécu et ressenti, à l'entrée dans le métier. Ainsi, ces facteurs dépasseraient les spécificités disciplinaires dans la mesure où ils ont déjà été mis en évidence dans la littérature²³⁷. Ils s'organisent autour de deux grandes catégories : les personnes clés et le statut.

2.2.1. Les personnes clés

Durant leur début de carrière, ils ont l'occasion de rencontrer diverses personnes. Elles peuvent plus ou moins les accompagner et les guider dans leur entrée dans le métier. Elles favorisent ainsi leur appropriation et leur insertion professionnelle. L'appui de personnes extérieures au milieu professionnel constitue également un soutien moral et psychologique. Un soutien qui s'effectue tout d'abord de manière institutionnelle (les formateurs) et qui s'élabore de manière plus informelle par la suite (les collègues, le réseau relationnel).

2.2.1.1. Les formateurs

Si la formation institutionnelle contribue à leur inculquer des normes et un certain savoir-faire méthodique, son acquisition effective est largement dépendante des

²³⁷RAYOU Patrick, VAN ZANTEN Agnès. Déjà cité. GUIBERT Pascal, LAZUECH Gilles, RIMBERT Pascal. Déjà cité.

maîtres de stages et des formateurs. En accompagnant ces enseignants dans leur entrée dans le métier, ils concourent à la transposition effective des apports théoriques issus de la formation (une certaine méthodologie de travail et éthique professionnelle souhaitées). Ils amènent les enseignants à revenir sur leurs pratiques et participent à l'application et l'utilisation du modèle du « praticien réflexif ». Les formateurs sont alors les transmetteurs d'une méthode et d'un mode de pensée relatifs à « l'enseignement ». Les maîtres de stage s'inscrivent dans cette même perspective mais de manière différente. Ils collaborent à la remobilisation, à la transposition et à l'utilisation concrètes des savoirs théoriques en savoirs pratiques pour gérer et organiser leurs actions dans la classe. Ces enseignants sont avant tout détenteurs d'un savoir universitaire qu'ils doivent transformer en savoir scolaire. Dans le remaniement des savoirs et des représentations, les maîtres de stages sont des guides indispensables. Ils permettent d'apporter des réponses en lien direct avec les modes d'intervention dans la classe. Ils collaborent à ce que chaque enseignant construise ses propres manières d'agir et de réfléchir tout en leur donnant les outils, les démarches qui lui permettent de le faire. Ils partagent alors en quelque sorte un savoir-faire qui ne repose pas sur l'imitation mais bien sur le développement d'un savoir-faire professionnel spécifique. Bien évidemment, les différents enseignants sont confrontés à des maîtres de stage qui n'ont pas toujours les mêmes intérêts et manières de concevoir leurs rôles. Ces enseignants seront plus ou moins aidés, guidés et soutenus selon les maîtres de stage voire les formateurs²³⁸. Or, leur rôle est essentiel car ce sont les premiers conseillers directs des enseignants. Ils sont un support dans l'acquisition des outils professionnels. Ils tendent à favoriser les processus de conversion en permettant aux enseignants-stagiaires de passer du statut d'étudiant à celui d'enseignant. Néanmoins, leur rôle ne s'arrête pas là. En les accompagnant dans ces processus d'apprentissage, ils les rassurent sur les difficultés qu'ils rencontrent. Ils les guident et les encouragent dans leurs pratiques afin qu'ils puissent trouver les solutions leur permettant de surmonter

²³⁸ALTET Marguerite. PERRENOUD Philippe. PAQUAY Léopold. *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck, 2002, 294 p.

leurs difficultés. Ils ont alors un rôle non négligeable dans l'accompagnement psychologique et professionnel de ces enseignants. Cependant, les enseignants ne bénéficient pas tous du même accompagnement.

A l'issue de leur deuxième année de titularisation, ces enseignants sont loin d'avoir stabilisé leur rôle et leurs outils professionnels. En étant titularisés, ils vont éprouver et modifier les « constructions » préalablement établies. Ces manipulations seront plus ou moins importantes suivant les contextes d'enseignement dans lesquels ils seront affectés. Dans cette instabilité provisoire, les collègues EPS sont un soutien non négligeable. Sur ce point, il ne semble pas exister de spécificités même si un dispositif d'accompagnement des néo-titulaires est mis en place dans l'académie de Versailles.

2.2.1.2. Les collègues

Dans le cadre de l'exercice d'un métier, le passage d'une compétence formelle à une compétence réelle n'est pas systématique. Les collègues EPS sont précieux dans l'accompagnement à l'entrée dans le métier. Le collectif de travail joue un rôle important dans les processus de socialisation professionnelle (processus de construction pour soi et pour les autres). La possibilité de s'investir dans une équipe pédagogique, d'échanger de manière plus ou moins formelle avec les collègues sont des éléments forts de ces processus. En effet, cela permet la construction d'un savoir-faire et d'une identité sociale et professionnelle enseignante²³⁹. Le groupe de pairs contribue à l'acquisition des modes de conduites, des valeurs et normes relatives au groupe professionnel. C'est un cadre à la fois éthique, moral et pratique qui permet de donner un sens aux pratiques sociales et professionnelles. Le travail en équipe, dans les échanges éventuels avec les collègues, est un facteur permettant d'acquérir des formes de savoir-faire professionnel. Il peut être relatif à la gestion, aux contenus d'enseignements ou

²³⁹DUBAR Claude. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Déjà cité.

aux situations pédagogiques (exercices proposés aux élèves). Les collègues EPS favorisent la transmission d'un savoir et savoir-faire pédagogique et didactique. Ils permettent d'apporter 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. Ils sont une source d'informations dans l'apport de connaissances relatives aux APSA, aux contenus à proposer et éventuellement, sur les manières de construire et gérer les cours en fonction du public. Ces informations sont un support essentiel pour conduire et gérer la classe. En s'appropriant de manière progressive ces différents éléments, ils construisent leurs propres savoirs en rapport avec leur conception du métier.

S'inscrivant dans un travail en équipe, cette appropriation est plus ou moins guidée. En effet, une harmonisation dans la gestion des élèves, des objectifs et des critères d'évaluation peut être mise en place. Ce qui s'inscrit dans le modèle de professionnalité transmis dans les IUFM. Ce travail d'équipe « réel » permet alors d'instaurer une cohérence globale au sein du groupe des enseignants d'EPS. Néanmoins, selon les types d'établissement des disparités semblent émerger. Nous notons une certaine spécificité des enseignants des établissements « classés » où le travail en équipe est renforcé (mode de gestion commun des comportements des élèves, des objectifs poursuivis par cycle et activité). Dans les collèges ruraux ou les établissements réputés « calmes » au niveau de la discipline, le travail en équipe est aléatoire et peu répandu même s'il est obligatoire en EPS. Il se limite à une organisation permettant une certaine cohérence dans la gestion des activités et du matériel (répartition des installations et des activités). Il n'y a pas de véritable concertation pédagogique sur les situations à proposer ni de cohérence dans les évaluations et compétences attendues. Ce manque de cohésion dans la manière de gérer les comportements d'élèves ou sur les contenus apportés peut avoir une incidence sur les possibles dysfonctionnements rencontrés en classe. Ces enseignants sont alors obligés d'effectuer certains arrangements pour instaurer et faire admettre leur propre

mode de fonctionnement aux élèves. Une adéquation réciproque qui nécessite un temps d'adaptation.

Pour autant, le travail en équipe ne se limite pas qu'au respect et à la mise en place de normes collectives. La 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. Ils ont besoin d'un groupe de référence auprès duquel ils peuvent se rassurer dans leur pratique du métier. Le groupe de pairs joue alors une fonction essentielle. Ces enseignants pensent qu'il est possible et nécessaire de discuter des problèmes, d'observer les autres et de recueillir leur point de vue pour progresser en début de carrière. A l'image des « nouveaux enseignants », par la mobilisation de cette forme de « conseil », ils ont une vision pragmatique et technique du métier²⁴⁰. Les échanges collégiaux avec des professeurs ayant un peu plus d'expérience dans le métier semblent très influencés, tant sur le plan quantitatif que qualitatif, par les contextes d'enseignement. Ainsi, ils auront des possibilités d'échanges et de collaborations avec les collègues assez disparates et inégales selon les établissements d'affectation. Si principalement l'aide reçue provient des enseignants du même âge et de la même discipline, ils peuvent solliciter également les collègues des autres disciplines d'enseignement ou encore les personnels de la vie scolaire (CPE, assistants d'éducation...) afin d'obtenir des informations sur les caractéristiques et comportements des élèves. Les échanges entretenus avec les autres collègues assurent également un soutien relationnel et psychologique important pour l'enseignant débutant. Ainsi l'insertion à une équipe de travail, quelle que soit sa nature (plus professionnelle, plus amicale), semble faciliter le processus de socialisation professionnelle.

Cependant, les ambiances d'équipes pédagogiques sont différentes selon les types d'établissement. En effet, ils n'accueillent pas les mêmes populations enseignantes. Les établissements « classés » accueillent une population

²⁴⁰RAYOU Patrick. VAN ZANTEN Agnès. Déjà cité.

enseignante relativement jeune. Cet effet générationnel entraîne un mode de relations différent de ceux que peuvent entretenir les enseignants mutés dans des établissements plus ruraux où la population des enseignants se veut plus vieillissante. En effet, les conflits professionnels entre les professeurs sont souvent liés à des modes différents de formation et de vision du métier. Il nous faut tout de même nuancer notre propos car malgré des différences générationnelles, certains enseignants s'inscrivent dans les mêmes démarches et conceptions de l'enseignement de l'EPS. De même, le fait d'appartenir à la même génération ne garantit pas pour autant une entente entre ces membres. Il s'agirait alors non seulement d'une question de génération mais également de personnalité et de manière de concevoir le métier d'enseignant. Les relations et affinités générationnelles sont à la fois professionnelles mais d'autant plus affectives. Dans ces rapports plus amicaux, les enseignants privilégient la dimension « classe d'âge ». Ainsi, notre enquête tend à confirmer le fait que ces enseignants, même si la plupart disent entretenir des relations professionnelles avec des collègues de tous âges au sein de l'établissement, ne fréquentent, à l'extérieur de celui-ci, que des collègues « jeunes » partageant une même position dans le cycle de vie (célibataire, sans enfants), un même rapport à l'espace local (beaucoup de jeunes « expatriés », isolés par rapport à leur lieu d'origine, famille et amis) et des goûts et centres d'intérêts communs²⁴¹. Si les collègues participent à la création d'un réseau relationnel, les enseignants ne se limitent pas qu'à ce seul réseau.

2.2.1.3. Développer ou maintenir un réseau relationnel

Comme les enseignants débutants, ils ont conscience de l'isolement affectif et moral auquel ils risquent d'être confrontés en début de carrière²⁴². Ils sont plus sensibles et enclins à une certaine forme de solitude relationnelle qui se présente comme un élément de fragilisation personnel pouvant accentuer l'effet des conditions d'intégration professionnelle inexistantes ou inadaptées. Ainsi la

²⁴¹RAYOU Patrick, VAN ZANTEN Agnès. Déjà cité.

²⁴²GUIBERT Pascal, LAZUECH Gilles, RIMBERT Franck. Déjà cité.

source relationnelle a son importance. La possibilité de partager leurs expériences avec d'autres enseignants du même niveau d'ancienneté, des amis ou la famille varie en fonction des individus, des contextes d'exercice et de l'éloignement géographique. Ce dernier a une influence psychologique et affective forte dans la mesure où le réseau amical et familial est moins facilement mobilisable. Dans ce contexte, ces enseignants vont donc se reconstituer un réseau relationnel. Il s'élabore tout d'abord auprès des collègues puis s'élargit à mesure qu'ils se familiarisent au contexte dans lequel ils évoluent. Les associations sportives concourent à l'élargissement de leurs champs relationnels. Le rapport qu'ils entretiennent avec les pratiques sportives est un moyen privilégié pour recréer un réseau relationnel extérieur à l'Ecole. Ce réseau s'élabore en parallèle et permet de rompre avec l'exclusivité de celui développé grâce au milieu professionnel. Ils diversifient ainsi leurs réseaux. La possibilité de pouvoir échanger et de rencontrer des personnes extérieures au contexte d'exercice permet de rompre avec une certaine forme d'isolement, vécue et ressentie, à l'entrée dans le métier. L'engagement dans les associations sportives n'est pas l'unique solution pour vaincre la solitude et l'isolement à l'entrée dans le métier. Dans la mesure du possible, selon les choix et stratégies d'affectation déployés, ils essaient de conserver et de rester proches de leur environnement familial et amical. Dans l'impossibilité de le maintenir, ils mobilisent d'autres moyens. Certains choisissent des secteurs ou zones géographiques dans lesquels ils ont des amis et des connaissances. D'autres, ayant quitté leur académie d'origine dès l'année de PLC2, profitent de cette année pour tisser de nouveaux liens entre collègues. Les caractéristiques communes de ces enseignants telles que l'éloignement géographique contribuent à les regrouper. Cette année constitue alors le moment privilégié durant lequel ces enseignants se reconstruisent un réseau amical, qu'ils essaient de maintenir lors des premières années d'affectation. Ils peuvent ainsi au moment de la titularisation faire le choix d'être affectés ensemble dans une même académie et zone géographique (dans l'éventualité de partager un logement). Enfin, d'autres privilégient la colocation (entre professeurs) à l'entrée dans le métier. Dans la mesure du possible, ils essaient de cohabiter avec des professeurs

ayant les mêmes caractéristiques : une académie d'origine similaire, un niveau d'ancienneté dans le métier relativement proche (ce n'est pas forcément des enseignants du même champ disciplinaire) afin de pouvoir éventuellement partager leur expérience et réduire les coûts financiers.

Les différents échanges qu'ils peuvent avoir à l'entrée dans le métier participent à faciliter son acquisition. Ils contribuent à les rassurer tout en concourant à l'instauration et à la stabilisation progressive de leur « propre » style professionnel. Si dans ces processus d'acquisition, l'intervention d'acteurs internes ou externes à l'Ecole paraît jouer un rôle, le statut (poste fixe ou TZR) n'est pas sans avoir d'incidence.

2.2.2. Le rôle joué par le statut

A l'entrée dans le métier, tous les enseignants n'ont pas le même statut. Or, comme nous avons pu le constater, celui-ci n'offre pas les mêmes conditions ni de travail ni d'acquisition du rôle professionnel. Ce qui tend à confirmer qu'en début de carrière, le statut de TZR reste le plus discriminant²⁴³. En effet, il ne permet pas une confrontation aux réalités quotidiennes des contextes d'enseignement suffisamment stables pour élaborer un apprentissage au métier classique. L'instabilité des contextes d'exercice à laquelle ils sont confrontés, ne leur permet pas de stabiliser un modèle. Celui établi ne peut qu'être flexible dans la mesure où il doit pouvoir se conformer à un ensemble plus large de situations. En même temps qu'ils ont acquis les normes et attentes institutionnelles relatives à l'exercice du métier, ils sont dans une posture professionnelle qui n'est pas favorable. Ils se retrouvent dans une situation où ils ne peuvent pas réaliser correctement leur métier, d'où le relatif sentiment « d'incompétence » éprouvé. Ils sont et se considèrent comme étant les plus en marge des attentes institutionnelles et les moins enclins à remplir leur rôle. De plus, certaines situations vécues peuvent accentuer cet aspect tel que l'utilisation d'installations sportives qui

²⁴³GUIBERT Pascal, LAZUECH Gilles, RIMBERT Franck. Déjà cité.

nécessite et implique un minimum de connaissances du contexte d'exercice. Ils sont alors pris dans un conflit identitaire entre le statut et le métier²⁴⁴. Ces enseignants ne peuvent remplir ni s'impliquer dans l'ensemble des tâches constitutives du métier dans la mesure où ils se retrouvent dans l'impossibilité d'intégrer pleinement une équipe pédagogique/éducative en raison des modalités mêmes du statut.

Les TZR ne réalisent donc pas les mêmes types de socialisation que les titulaires d'un poste fixe. Leur intégration professionnelle est plus difficile. En effet, ils n'ont pas « leurs » classes, de relations stables avec les collègues ni même avec les élèves comme cela peut être le cas pour les enseignants sur poste fixe. Ils ne peuvent pas s'inscrire dans un espace social et professionnel déterminé de façon durable. Or, la stabilité du contexte d'exercice favorise une acclimatation et une adaptation au local et au métier. Cependant, la durée des remplacements est déterminante. Lorsque la durée du remplacement est longue (de plusieurs mois ou encore s'ils sont affectés à l'année) la situation semble être vécue de la même manière que celle des titulaires en poste fixe. Pour ceux, en remplacement de courte durée, la socialisation est plus difficile, ils se retrouvent d'autant plus isolés. Ce qui amène certains à envisager des reconversions professionnelles. Les attitudes des différents acteurs de la communauté éducative semblent également jouer un rôle. La faible reconnaissance souvent accordée par les collègues rend plus difficile la socialisation et l'acquisition des compétences professionnelles. D'autant qu'ils n'ont pas forcément lors des remplacements les meilleures classes. Le regard porté par les élèves influence la construction de leur identité professionnelle. Ils sont parfois pris pour des stagiaires. Les TZR sont alors stigmatisés par leur statut. Ce qui complexifie leur construction identitaire et professionnelle²⁴⁵. Ainsi, les professeurs TZR et, dans une moindre mesure ceux affectés sur plusieurs établissements, disposent moins souvent que les autres de ressources relationnelles importantes. Ainsi, nous constatons également que leur

²⁴⁴DUBET François. *Le déclin de l'institution*. Déjà cité.

²⁴⁵GUIBERT Pascal, LAZUECH Gilles, RIMBERT Pascal. Déjà cité.

intégration professionnelle étant plus instable ou partielle, ils sont plus sujets à l'isolement à l'entrée dans le métier.

L'effet du statut est d'autant plus grand lorsqu'il est combiné à un déracinement géographique. Ces enseignants se retrouvent alors isolés de leur milieu familial, amical. Ils n'ont pas forcément l'occasion, mis à part lors des remplacements longs ou à l'année, de créer un réseau professionnel et amical stable. Ils ne peuvent pas s'insérer dans un contexte local et élargir ainsi, dans un premier temps, par le biais des collègues, leur réseau (une première étape qui favorise leur insertion dans l'environnement local et qui permet de rompre avec l'isolement). L'amélioration des conditions administratives concourt au changement de leur rapport à l'égard du métier. Nous rejoignons la conclusion selon laquelle elle contribue à une plus grande satisfaction dans le métier²⁴⁶. C'est notamment le cas lorsqu'un enseignant titularisé en tant que TZR se voit titularisé en poste fixe ou encore lorsqu'un enseignant titularisé sur plusieurs établissements est titularisé sur un seul.

Si nous avons regroupé les facteurs exogènes autour de grandes catégories (les personnes clés et le statut), ce qui ressort de manière significative, c'est l'isolement auquel ces enseignants sont plus ou moins victimes à l'entrée dans le métier. Il peut commencer dès leur année de stage et se poursuivre lors des premières années d'affectation notamment par le statut de TZR. L'instabilité émotionnelle qu'il engendre, ne leur permet pas de consolider les compétences qu'ils ont pu développer et/ou acquérir. Ils continuent à ressentir un certain manque d'assurance. A l'inverse, l'immersion dans un contexte stable favorise le développement et la stabilisation des compétences, ce qui participe grandement à les rassurer et les mettre en confiance. Si des facteurs viennent faciliter l'entrée dans le métier et la transposition des éléments accumulés depuis les années de formation, il n'en reste pas moins que ces acquisitions et transformations se réalisent et s'inscrivent dans une certaine temporalité. Cela montre bien que

²⁴⁶GUIBERT Pascal, LAZUECH Gilles, RIMBERT Franck. Déjà cité.

l'articulation formation/début de carrière ne peut s'envisager en l'absence d'une prise en compte de la dimension temporelle. C'est d'ailleurs peut-être cela qui est le plus déterminant. La redéfinition de la formation tend alors à soulever des interrogations quant à l'acquisition du métier. Les effets et l'influence de cette dimension temporelle se retrouvent d'ailleurs dans les pratiques et les points de vue indigènes émis à propos de la formation.

3. La formation et ses discours : l'influence du temps

Si les enseignants mobilisent leur formation, lorsqu'ils parlent de leurs pratiques ou agissent, le rapport qu'ils entretiennent avec elle et la manière dont ils la mobilisent varient. Dans les premiers temps, les discours émis à l'égard de la formation se veulent critiques. Ils reposent sur l'intégration partielle des codes professionnels. Nous constatons également une temporisation progressive des discours²⁴⁷. Ces enseignants s'inscrivent moins dans un positionnement idéologique et contestataire. Une transition possible dans la mesure où ils ont intériorisé les codes professionnels transmis lors de la formation. Ainsi, la dimension temporelle favorise l'évolution des discours émis envers la formation.

3.1. Evolution des discours relatifs à la formation

Les néo-titulaires mobilisent de manière spontanée leur précédente expérience, celle vécue durant l'année de PLC2. Ils reviennent donc plus facilement sur la formation dispensée au sein des IUFM, sur son aspect trop théorique et sur les contraintes qu'elle engendre, les empêchant d'être et de développer pleinement leur rôle de professeur sur le terrain. Ceci est d'autant plus mobilisé du fait qu'ils sont encore soumis à de fortes contraintes professionnelles. Ils n'ont pas encore assez stabilisé certaines compétences et savoirs relatifs au métier. Ils sont dans une phase d'apprentissage dans laquelle ils traversent des moments de doute, de remise en question dans la mesure où ils ne peuvent pas mobiliser aisément les

²⁴⁷RAYOU Patrick, VAN ZANTEN Agnès. Déjà cité.

connaissances et savoirs acquis. Durant cette phase, ils sont d'autant plus critiques et perplexes quant aux apports de la formation. Par la titularisation, ils sont totalement immergés dans leur contexte d'enseignement et ont ainsi l'impression d'apprendre et de se familiariser beaucoup plus vite au métier. La prédominance de l'apprentissage sur « le tas » reste importante. D'ailleurs, ce qu'ils apprécient le plus dans la formation, ce sont les apports fournis durant les stages pratiques. L'instabilité des compétences professionnelles et des difficultés rencontrées à l'entrée dans le métier sont accentuées chez les néo-titulaires confrontés à un public différent de celui côtoyé durant leur année de stage (un niveau d'enseignement et des caractéristiques de publics différents). Ils seront alors plus ou moins en décalage avec leur expérience précédente en fonction de ces contextes. Le statut de TZR en néo-titulaire, quant à lui, semble être une bonne transition dans les premiers temps pour éprouver et continuer à se former sur les contenus d'enseignement à proposer dans certaines activités. En assistant les collègues (le travail en « doublette ») et en les regardant pratiquer, ils acquièrent à la fois quelques astuces et se rassurent sur l'état de leurs savoirs et connaissances.

Avec l'ancienneté, ils s'inscrivent moins dans un discours radical à l'égard de la formation et en parlent moins spontanément. Cela reste plus l'apanage des néo-titulaires. Ces enseignants plus expérimentés et plus anciens dans le métier ne mobilisent pas de manière instinctive les apports liés à la formation. A première vue, il s'agit plus d'une évolution et construction personnelles où elle n'agirait que faiblement voire pas du tout. Ce n'est qu'en questionnant plus finement comment ils élaborent leurs actions, qu'ils la mobilisent. Au regard de leurs discours et de leurs pratiques, nous constatons une appropriation de la formation en adéquation avec leurs pratiques quotidiennes. Cela montre ainsi qu'ils ont intégré les codes professionnels. Néanmoins, cette redéfinition et la « trace » de cette intégration seront différentes selon le statut dans la mesure où les enseignants titularisés en poste fixe pourront plus facilement que les enseignants TZR se redéfinir à partir du contexte d'enseignement dans lequel ils exercent. En explicitant leur pratique professionnelle quotidienne, ils font appel aux savoirs,

connaissances et outils fournis durant leur cursus universitaire et IUFM. Ayant passé la phase d'instabilité des premiers pas dans le métier, ils ont plus de recul vis-à-vis de la formation et de son utilisation. Même s'ils continuent de penser en majorité que la formation est parfois trop théorique et « idéalisée » répondant avant tout aux exigences du concours en s'éloignant quelque peu des réalités de terrain, ils ne voient pas comment il pourrait en être autrement tant le travail enseignant reste une tâche incertaine. Même s'ils reconnaissent qu'il n'existe pas de « recettes toutes faites », qu'il s'agit véritablement d'une construction personnelle tant les variables sont nombreuses, ils regrettent de ne pas avoir d'éléments leur permettant d'éviter certaines difficultés (notamment celles concernant la gestion de la classe). Bien évidemment, cela reste sous la dépendance des universités et IUFM de formation, des formateurs et de la réception qui en a été faite par les étudiants.

Ainsi, le rapport entretenu avec la formation évolue dans le temps. Cette évolution modifie les discours émis en intensité et en contenu. Cette temporisation reflète le fait que ce sont des constructions sociales. Les discours sont en partie élaborés à partir des représentations que les individus auront du monde social dans lequel ils évoluent et s'insèrent. L'individu peut être considéré comme un concentré du monde social²⁴⁸. Il est relativement complexe, contradictoire et abrite des « moi multiples ». Confronté à ce social hétéroclite incorporé, l'individu ne devient lui-même qu'en fabriquant son identité. Il tisse lui-même un sens et une cohérence à sa vie²⁴⁹. C'est un travail en perpétuel renouvellement où l'individu cherche à réaliser et à maintenir une certaine réalité. Ce travail est d'autant plus difficile que cette unité est incertaine et qu'elle change sans cesse : « La représentation n'est donc pas un simple reflet, elle est un moment crucial dans le processus dialectique de construction de la réalité. Celui où la perception du social transite par les consciences individuelles, où ce social est trié, malaxé, pour déterminer des comportements parmi des milliers possibles (...) Le subjectif ne s'oppose pas à

²⁴⁸ELIAS Norbert. *La société des individus*. Paris, Fayard, 1991, 301 p.

²⁴⁹BOUDON Raymond. *L'art de se persuader*. Paris, Fayard, 1990, 458 p.

l'objectif, au réel, il est un moment dans la construction de la réalité, le seul où l'individu ait une marge d'invention, moment marqué par la nécessité de la sélection et l'obsession de l'unité »²⁵⁰. Les acteurs reconstruisent sans cesse leurs représentations pour trouver une certaine cohérence interne. Les différentes expériences vécues participent à la modification de leurs représentations et modulent ainsi leurs discours. Ce qui justifie la multiplication et la confrontation de différentes catégories de discours d'acteurs et de types de discours (suivi longitudinal, enquête transversale, observation participante). Ces discours sont bien le reflet d'une construction et d'un mode de pensée à un moment donné. Ils se veulent évolutifs (car non figés dans le temps) et parfois contradictoires.

Ceci est la preuve qu'il est nécessaire d'objectiver les discours et leur construction pour appréhender le rôle effectif joué par la formation. Même si la tâche n'est pas aisée, la reconstruction et la compréhension des discours formulés permettent d'identifier les éléments intervenant dans son élaboration. Les individus ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social. Ils sont dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur par l'intermédiaire de leur système de valeurs. Les acteurs sont alors des « outils » permettant d'apporter une explication compréhensive du social. En comparant et en analysant les différentes catégories de discours (le suivi longitudinal, les néo-titulaires et troisième année de titularisation de l'enquête transversale, les observations...), nous approchons au plus près les réalités sociales. Au regard de ces réalités, nous constatons que l'efficacité de la formation ne peut s'étudier sans tenir compte d'une certaine temporalité. Les discours de ces enseignants évoluent car ils n'attachent plus la même signification à la formation en fonction de la manière dont ils vont la mobiliser au cours du temps. Ils se la réapproprient progressivement pour l'adapter à leur propre personnalité. Leur comportement leur apparaît alors naturalisé alors qu'il s'agit bel et bien d'une construction qui s'appuie sur les différents apports qu'ils ont pu recevoir depuis leur cursus universitaire jusqu'à leur début effectif dans le métier.

²⁵⁰KAUFMANN Jean-Claude. *L'entretien compréhensif*. Paris, Nathan, 1996, p.60.

Ces éléments confirment que les répercussions de la formation ne sont pas immédiates²⁵¹. L'expérience professionnelle leur permet de porter un autre regard sur celle-ci. Tant par les évolutions des discours que celles vécues par les enseignants, l'acquisition effective de la formation ne peut se mesurer qu'à l'échelle du temps. L'année de PLC2, à elle seule, ne suffit pas pour objectiver et optimiser les apports et l'atteinte des objectifs visés par les instituts de formation. L'évolution des discours montre que les enseignants, eux-mêmes, ont intégré le fait d'être en continue formation. Cependant, ils s'envisagent plus facilement dans cette perspective lorsqu'ils ont stabilisé quelques savoir-faire professionnels. Ceci soulève alors la question du réaménagement de la formation. Au regard des effets produits, par la transmission du modèle de « praticien réflexif », sur les conversions professionnelles à l'entrée dans le métier, n'est-il pas démagogique de revenir à une formation sur « le tas » ? Quoi qu'il en soit, ces enseignants se perçoivent et s'envisagent comme étant en perpétuelle formation.

3.2. Des professionnels de la formation

A l'entrée dans le métier, si ces enseignants maîtrisent avant tout une discipline universitaire, ils apprennent le métier « réel » au cours de leur propre expérience d'enseignement. Ce qui tend à confirmer que la fabrique des professeurs n'a donc pas fondamentalement changé²⁵². Si la formation universitaire favorise pleinement l'acquisition de savoirs, ils sont plus ouverts à une adaptation constante de leur enseignement et à l'idée d'une formation professionnelle qui ne s'arrêterait pas avec l'obtention du concours. Ils sont sensibles à la nécessité d'une actualisation disciplinaire plus régulière par le biais notamment de la formation continue. Ceci étant, la formation continue semble « stratégique » pour le développement de leurs compétences. D'ailleurs, de manière générale, elle connaît un succès auprès des jeunes, qui sont les plus représentés et les plus demandeurs²⁵³. Ils voient en

²⁵¹RAYOU Patrick, VAN ZANTEN Agnès. Déjà cité.

²⁵²DEAUVIEAU Jérôme. *La fabrique des professeurs. Genèse des styles enseignants*. Déjà cité. p. 147.

²⁵³Note d'information DEP/DPD n°03.06.

elle le moyen d'avoir un renouvellement des compétences professionnelles ainsi qu'une actualisation des connaissances disciplinaires. Ainsi, à l'image des « nouveaux » enseignants²⁵⁴, ce sont des professionnels de la formation qui se forment eux-mêmes tout au long de leur carrière supposant ainsi une meilleure articulation entre la formation continue et initiale.

Cette formation s'effectue tout au long de leur carrière dans la mesure où l'acquisition du métier implique une certaine temporalité. L'apprentissage est plus long car chaque enseignant construit son identité professionnelle par l'intégration et la mobilisation des éléments dont il a besoin : « Le brouillage des finalités scolaires (...) rend sans doute plus nécessaire une formation plus permanente, d'autant plus pertinente et acceptable qu'elle serait plus individualisée »²⁵⁵. Ils se forment de manière authentique dans l'incertitude des situations pédagogiques et les interactions quotidiennes. L'assimilation de la formation ne peut donc pas être considérée comme aboutie à l'issue de leur deuxième année de formation IUFM. Néanmoins, cette socialisation progressive n'est pas sans être alimentée par une certaine incertitude en début de carrière. En réalité, ils n'ont pas stabilisé un modèle type qui tendrait à les rassurer. Il s'élabore dans une construction progressive et en interaction constante avec le milieu auquel ils sont confrontés. C'est pourquoi quand les enseignants changent d'établissement il leur faut une phase d'adaptation pour répondre aux exigences spécifiques du public scolaire rencontré. Néanmoins, cette acquisition progressive engendre une certaine instabilité dans les perceptions de la maîtrise de compétences professionnelles. Elle participe d'ailleurs à la construction des discours à l'encontre de la formation. Cette instabilité des situations pédagogiques, les difficultés à stabiliser certains éléments entraînent chez eux un manque de confiance. La stabilisation progressive de certaines compétences permet de les rassurer, d'affiner leurs apprentissages et de relativiser leurs discours. Progressivement, ils se forment individuellement en mobilisant, en fonction de leur personnalité et de leur

²⁵⁴RAYOU Patrick, VAN ZANTEN Agnès. Déjà cité.

²⁵⁵Idem. p. 262.

contexte d'enseignement, les éléments dont ils ont besoin. Ils intériorisent ces changements et continuent à se former en ayant recours à différentes sources possibles (les collègues, la formation continue...) pour combler leurs manques ou lacunes.

Ainsi, l'étude et la compréhension des processus à l'œuvre dans l'articulation du couple formation/début de carrière, ne peuvent s'envisager sans tenir compte d'une certaine temporalité ni même d'une certaine hétérogénéité des catégories de discours (pratiques et discours indigènes). Si l'étude de ce couple à travers la spécificité disciplinaire tend à renforcer les catégories déjà établies sur les débuts de carrière des enseignants du secondaire (montrant que la spécificité disciplinaire ne résiste pas aux conditions propres à l'entrée dans le métier) elle permet également de faire émerger quelques éléments de différenciation. Ce qui nous amène à discuter de l'intérêt de considérer la discipline d'enseignement comme variable discriminante.

4. La spécificité disciplinaire comme variable discriminante

Si peu de différences semblent apparaître en ce qui concerne les processus de conversion, les effets de la pré-professionnalisation sont visibles lors de la deuxième année de formation. A l'inverse, des « nouveaux » enseignants²⁵⁶, nos débutants semblent détenir plus de connaissances théoriques, d'un point de vue psychologique et sociologique, sur les élèves. Elles émanent de leur cursus de formation STAPS. De plus, cette spécificité disciplinaire se retrouve plus particulièrement dans le travail au sein de l'établissement. Ils ont une meilleure connaissance de l'intérêt du projet d'établissement. Ils s'envisagent également, de fait, dans une perspective de travail en équipe. Ils sont majoritairement favorables à une interdisciplinarité et à un dialogue entre les différents partenaires du contexte d'enseignement à la fois dans des buts éducatifs (pour une éducation générale des élèves) et disciplinaires (pour favoriser la gestion des élèves et la

²⁵⁶RAYOU Patrick, VAN ZANTEN Agnès. Déjà cité ; DEAUVIEAU Jérôme. Déjà cité.

transmission des savoirs dans la classe). Du reste, la spécificité disciplinaire issue notamment de leur formation ne résisterait pas aux conditions spécifiques de contexte et de statut à l'entrée dans le métier. Cependant, il nous faut nuancer notre propos dans la mesure où nous ne pouvons pas optimiser l'influence de la pré-professionnalisation. Elle peut se manifester plus tard en favorisant une transformation et une acquisition plus rapide des contenus proposés aux élèves. Au-delà de ces aspects, le fait d'étudier les débuts de carrière d'un groupe professionnel en particulier renvoie à des considérations d'ordre méthodologique. Cela soulève l'opportunité d'observer plus spécifiquement une discipline d'enseignement même si finalement il ne semble pas y avoir de différence. Néanmoins, nous ne pouvons pas définitivement affirmer que cette perspective n'a pas d'intérêt dans la mesure où l'influence de la pré-professionnalisation se manifeste peut-être plus tard. De plus, en nous attachant à étudier une discipline en particulier, nous ne mobilisons pas les mêmes indicateurs que ceux étudiant l'entrée dans le métier sans tenir compte des différences de formation. Au niveau méthodologique, mener une étude sur les débuts de carrière des enseignants en général ne répond pas à la même finalité que lorsque l'on étudie un groupe professionnel en particulier. Or, cette circonscription disciplinaire permet d'évaluer plus finement les effets de contexte et de statut sur les débuts de carrière.

Au regard des différents parcours professionnels des enseignants d'EPS en début de carrière, la formation a atteint ses objectifs de professionnalisation. Ils ont intériorisé leur rôle en tant que professeur et professeur d'EPS. Pour autant, l'acquisition du métier est progressive. Elle est loin d'être aboutie à l'issue de l'année de PLC2. Chaque enseignant effectue un travail « sur lui ». Il peut engendrer parfois des « souffrances » personnelles difficilement vécues mais conduit, par des adaptations successives, à une construction identitaire apaisée. Après avoir initié cet apaisement, le gain d'assurance et l'évolution dans les interactions qu'ils entretiennent avec les élèves, les savoirs et savoir-faire

professionnels, continuent à le favoriser. Dans ces processus de conversion, ces enseignants débutants peuvent trouver un appui auprès de personnes qui concourent à les initier voire à les accompagner dans ces changements. Cependant, à l'entrée dans le métier, tous ces enseignants ne sont pas exposés de manière identique aux mêmes formes d'isolement. Le statut et l'absence de liens établis avec les collègues semblent constitutifs du sentiment d'isolement ressenti par ces enseignants à l'entrée dans le métier. Le fait d'être isolés ou pas semble être un facteur déterminant dans les processus de conversion en cours en début de carrière. De plus si, à première vue, la formation n'agirait que faiblement dans ces évolutions, force est de constater qu'ils la mobilisent pour élaborer et expliquer leurs actions quotidiennes. Ainsi, les discours formulés à son égard se modifient avec l'expérience et l'ancienneté dans le métier. Ils en parlent moins spontanément et sont moins critiques à son encontre. Les effets de la formation ne peuvent donc être objectivés et constatés qu'à l'échelle du temps dans les discours et dans les pratiques. Ainsi, les formations façonnent et favorisent les conversions de ces débutants pour « produire » des professeurs. Si l'étude des débuts de carrière d'enseignants dans une discipline spécifique tend à confirmer les catégories existantes, elle n'enlève en rien la pertinence de tenir en compte la différenciation disciplinaire comme variable discriminante. Même si ses effets semblent ici limités, elle permet d'étudier plus finement les effets de statut et de contexte.

ELEMENTS DE CONCLUSION

Cette recherche se proposait d'établir une sociologie de la formation et du début de carrière. Elle visait à renseigner la richesse et les « imperfections » de la formation au regard des processus de socialisation d'enseignants d'EPS. Se centrer sur un groupe professionnel et une catégorie d'acteurs spécifiques permettait d'étudier plus finement les mécanismes présents dans l'articulation du couple formation/début de carrière. La mobilisation et la confrontation de différentes catégories de discours et « types » de discours (suivi longitudinal, entretiens, observations) ont permis à la fois d'illustrer les « débuts » et d'apporter des éléments d'explications. Ainsi, au regard des expériences d'enseignants d'EPS « débutants », nous constatons que la formation prend effet progressivement. Son intérêt apparaît évident dans la confrontation aux réalités quotidiennes du métier. Par conséquent, l'articulation du couple formation/début de carrière ne peut s'envisager sans tenir compte d'une certaine temporalité. Il n'y a rien d'étonnant à ce que cette socialisation s'organise autour de trois temps spécifiques : la préparation et l'obtention du concours de recrutement, l'année de titularisation PLC2 (base de la professionnalisation) et les premières années d'exercice du métier (une socialisation professionnelle qui se poursuit bien évidemment au-delà²⁵⁷). Encore fallait-il renseigner ce que ces « moments » contiennent sociologiquement. Et ce à partir des matériaux recueillis.

Le concours de recrutement est, par excellence, le moment de l'acquisition des savoirs formels. Même si la formation se veut pré-professionnelle et permet la réalisation de stages pratiques durant leur cursus universitaire, ils ne sont pas confrontés à l'ensemble des réalités de la classe. Ils sont libérés des problèmes relatifs à sa gestion. Leurs actions restent centrées sur une adaptation des savoirs

²⁵⁷DUBAR Claude. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin, 1991, 278 p.

et des contenus d'enseignement à proposer aux élèves. L'année de titularisation, quant à elle, se consacre à l'apprentissage de savoirs plus scolaires impliquant le passage des savoirs savants à ceux permettant de faire la classe. Si les instituts de formation concourent à l'acquisition des savoirs théoriques relatifs aux différentes activités et aux manières d'élaborer et de concevoir leur rôle de professeur, il n'existerait pas une formalisation évidente du savoir utile pour enseigner sauf si l'on observe les pratiques de ces enseignants dans le temps.

En effet, après quelques années de titularisation, ces enseignants se sont élaborés leur propre mode de fonctionnement en incorporant et se réappropriant les outils apportés lors de la formation. Après être passés par une phase de grande incertitude à l'entrée dans le métier, ils réduisent les deux principales tensions ressenties dans les débuts : la gestion de la classe et l'adaptation au niveau des élèves. Deux éléments souvent envisagés et traités comme étant autonomes alors qu'ils interagissent et sont en quelque sorte indissociables²⁵⁸. Si les instituts de formation participent à la production de ces enseignants, les spécificités et singularités du métier les amènent à se construire eux-mêmes en tant que professionnels. Progressivement, ils se socialisent au contexte d'enseignement et acquièrent une certaine maîtrise du métier. Cette acquisition est personnelle et sa durée reste dépendante des singularités des acteurs. Ainsi, la socialisation professionnelle au travail de l'enseignant d'EPS repose en partie sur l'expérimentation.

Si ces enseignants prennent une part active dans leurs processus de conversion (en réalisant un véritable travail sur eux) afin d'élaborer leurs propres conceptions, les espaces professionnels dans lesquels ils s'insèrent, participent grandement à les façonner en tant que tels. Il apparaît alors des dysfonctionnements dans cette articulation du couple formation/début de carrière. En effet, le statut de TZR semble ralentir les processus de conversion dans la mesure où ils seront dans l'impossibilité d'éprouver pleinement leur formation sur le terrain. D'autant plus

²⁵⁸DEAUVIEAU Jérôme. *La fabrique des professeurs. Genèse des styles enseignants*. Déjà cité.

lorsqu'ils effectuent des remplacements de courte durée. Si la socialisation professionnelle et l'acquisition du métier s'affinent dans la confrontation au terrain, elles s'arrêteraient alors en quelque sorte, pour les TZR, après leur titularisation. Le statut n'est pas le facteur déterminant. Les collègues sont essentiels dans ces processus de conversion. Ils constituent un soutien important. Ils permettent à la fois, par les différentes interactions vécues, à les rassurer et à les faire évoluer dans leurs pratiques professionnelles. En participant à ces évolutions, ils favorisent une régulation plus rapide des savoirs transmis aux élèves. Ce qui semble être le plus déterminant à l'entrée dans le métier, c'est l'isolement auquel ces enseignants sont plus ou moins sujets. Il peut démarrer dès leur année de PLC2 et perdurer durant les premières années d'exercice. Il est d'autant plus accentué chez les enseignants TZR venant d'une académie différente de celle d'affectation dans la mesure où ils s'insèrent moins facilement dans l'environnement local. En réalité, en fonction de leurs dispositions spécifiques (leur singularité et statut), ces enseignants auront des possibilités ou aptitudes différenciées à construire et s'inscrire dans des réseaux professionnels et amicaux et à mobiliser des ressources diverses les aidant à l'exercice du métier²⁵⁹. Une hétérogénéité des expériences et pratiques enseignantes en début de carrière qui ne serait pas sans influencer les savoirs transmis aux élèves. Si ces enseignants se socialisent à des vitesses et de manières différentes, en raison de leurs conditions professionnelle (statut, contexte d'exercice) et personnelle, ils mobilisent tous leur formation dans leurs pratiques. Ainsi, c'est dans les expériences professionnelles et l'exercice quotidien du métier que la formation prend effet progressivement.

Bien évidemment, les nouvelles injonctions relatives à la formation des enseignants et à leur « mastérisation » questionnent l'acquisition effective du métier dans la mesure où elle suppose un certain mode et temps d'appropriation. La formation aura-t-elle des bénéfices similaires malgré la suppression de l'année de professionnalisation ? La « mastérisation » des formations dispensées par les

²⁵⁹GUIBERT Pascal, LAZUECH Gilles, RIMBERT Pascal. *Enseignants débutants « Faire ses classes »*. *L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Déjà cité.

IUFM ne risque-t-elle pas de renforcer le poids de la formation universitaire ? Un tel mode de fonctionnement peut rendre d'autant plus difficile la coupure avec les savoirs universitaires pour ces enseignants débutants. Si la prise en charge des enseignants change, s'ils se voient affectés directement à un poste en étant suivis, elle renforce d'autant plus l'importance du rôle joué par les tuteurs et/ou enseignants aguerris. Cela questionne directement l'investissement de ces acteurs et les disparités auxquelles ces enseignants pourront être soumis selon les tuteurs (les représentations et conceptions de leur rôle) et l'investissement réel de ces derniers. De plus, s'il revient à la charge de chaque université d'effectuer ses propres arbitrages entre formations théoriques et pratiques, nous pouvons nous questionner quant aux possibles disparités et « inégalités » entre les parcours de formation et les « débuts » de ces enseignants²⁶⁰. Un ensemble de questions qui amène des inquiétudes quant au passage entre savoirs théoriques et pratiques et, quant à l'éventuel risque d'accentuation des formes d'isolement en début de carrière. Ces remaniements laissent supposer un « choc » plus important chez les enseignants d'EPS à l'entrée dans le métier, en raison de leur pré-professionnalisation. Le passage d'un cursus universitaire proposant des stages pratiques sous la tutelle d'enseignants « formateurs » (et pas seulement durant leur année de PLC mi-pratique/mi-formation) à une prise de poste effective sans accompagnement accentuerait le sentiment d'isolement.

Ce travail renferme à la fois des enjeux, des apports et des limites. C'est sur l'exposition de ces trois aspects que nous allons maintenant revenir. Ce travail ouvre la discussion sur la manière d'envisager et de mener les études en sociologie de l'éducation et de l'enseignement. Faut-il tenir compte des propriétés intrinsèques des disciplines ? Même s'il ne permet pas de mettre en évidence des différences notables, nous ne pouvons pas répondre de manière catégorique à cette question dans la mesure où les études menées sur les débuts des autres enseignants n'interrogent pas les mêmes perspectives. Cela est une limite de notre travail. La spécificité disciplinaire n'y est pas assez poursuivie. La réalisation

²⁶⁰Formation des professeurs : parents d'élèves, si vous saviez. *Le Monde*. 11 février 2009.

d'une étude comparative entre deux disciplines d'enseignement, en utilisant la même démarche méthodologique, favoriserait l'observation des mécanismes communs mais surtout ceux plus spécifiques aux particularités disciplinaires. Cependant, quelle discipline d'enseignement choisir ? Mener ce type de démarche suppose tout de même d'étudier au préalable et d'analyser plus finement les mécanismes de conversion et ses effets sur un groupe professionnel spécifique. Ainsi, l'option disciplinaire amène des apports d'un point de vue épistémologique, liés aux enjeux précédemment cités. Elle a également un intérêt méthodologique. Le fait de circonscrire l'étude des débuts de carrière à une discipline en particulier permet de se placer dans une activité de dialogue entre les enquêtés en limitant les effets de l'appartenance disciplinaire sur les faits constatés. Ceci permet alors d'évaluer plus finement les effets de contexte et de statut sur les débuts de carrière de ces enseignants. Pour autant, nous pourrions aborder cette entrée dans le métier autrement en menant notamment des monographies sur les équipes d'EPS dans des contextes contrastés, établissement dit « facile », établissement dit « très difficile » afin d'étudier plus particulièrement les effets de statut et d'ancienneté.

Bien évidemment, ce travail a ses limites qu'il nous incombe de corriger pour enrichir les connaissances apportées sur les débuts de carrière de ces enseignants d'EPS. Nous ne sommes pas assez revenue notamment sur les particularités des enquêtés eux-mêmes : leur milieu d'origine (s'ils sont proches de la culture enseignante) et leur culture sportive, même si nous savons que cela a une influence. L'autre limite, qui est en même temps la force de ce travail, reste l'attachement disciplinaire. Même si nous n'avons pas suffisamment fait la sociologie de l'activité proprement dite. Nous sommes consciente que les matériaux issus des observations n'ont pas été suffisamment exploités. Toutefois, son but initial était de confronter et de croiser des catégories de discours (ceux émanant des entretiens et ceux plus informels recueillis durant les observations). Au vu de la richesse des matériaux recueillis, nous pourrions établir des profils sur les manières de travailler.

Enfin, tout début de carrière reste une épreuve. La présence de mes directeurs ne m'a pas empêchée de vivre une certaine forme d'isolement. Elle provient probablement de la démarche de recherche suivie²⁶¹. Ainsi, il a fallu « digérer » les références bibliographiques, faire des choix méthodologiques pour mener à bien cette recherche. Au cours de ces différentes étapes, j'ai souvent eu des difficultés à prendre de la distance par rapport à mon objet de recherche. Ce qui entraînait parfois l'incapacité d'expliquer clairement l'objectif de mon travail. Il a fallu également éprouver les techniques d'enquête et se confronter aux réalités de leur application (les observations et les entretiens impliqués la recherche d'attitudes particulières pour essayer d'interférer le moins possible sur les situations et les propos). La perception du chercheur vis-à-vis des enquêtés n'est pas toujours évidente. On ne joue jamais réellement son vrai rôle de par les différentes identités qui nous constituent en tant qu'individu. Il n'est pas toujours évident de prendre de la distance par rapport aux discours et aux échanges effectués avec les enquêtés. En réalité, le chercheur ne peut qu'être en interaction avec les sujets de son objet. Il n'y a pas de travail dans les sciences sociales qui n'interagisse avec celui qui le mène et ceux sur lesquels il porte²⁶².

Un ensemble d'expériences qui m'a donné souvent le sentiment de vivre des moments riches tout en éprouvant des difficultés parfois à en comprendre le sens. En réalité, il s'agit véritablement d'une intégration progressive et solitaire. Selon Howard BECKER, « les ficelles » du métier²⁶³ ne peuvent pas être lues, il faut les faire siennes, apprendre à les utiliser et à se les approprier dans une routine quotidienne. C'est dans cette appropriation progressive et transformation profonde, qui est loin d'être aboutie, que j'ai intériorisé et construit un tant soit peu mon rôle et mon activité en tant que futur chercheur.

²⁶¹ DESMAZIERES-BERLIE Cécile. Premiers obstacles dans l'apprentissage de la recherche en sociologie : un témoignage. *Sociétés Contemporaines*, 1997, n°27, p. 89-95.

²⁶² BOURDIEU Pierre. PASSERON Jean-Claude. *Le métier de sociologue*. Paris, Ecole des Hautes Etudes en sciences sociales, 2005, 357 p.

²⁶³ BECKER Howard. *Les ficelles du métier*. Paris, Editions La Découverte, 352 p.

BIBLIOGRAPHIE

ALTET Marguerite. *Professionaliser le métier d'enseignant. Savoirs professionnels et formation*. Cahiers du CREN. Nantes, CRDP des Pays de la Loire, 1997.

ALTET Marguerite. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, PUF, 1994.

ANDRIEU Gilbert. *L'éducation physique au XX^e siècle : une histoire des pratiques*. Paris, Actio, 1997.

ARNAUD Pierre(dir.). « Une histoire de l'éducation physique », *Spirales*, n°13-14, Lyon, CRIS-UFR APS, 1998.

ARNAUD Pierre. CLEMENT Jean-Paul. HERR Michel (dir.). *Education physique et sport en France*. Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1989.

ATTALI Michaël (dir.). *L'univers professionnel des enseignants d'éducation physique de 1940 à nos jours*. Paris, Vuibert, 2006.

ATTALI Michaël. Saint-Martin Jean. *L'Education physique de 1945 à nos jours. Les étapes d'une démocratisation*. Paris, Armand Colin, 2004.

ATTALI Michaël. *Le syndicalisme des enseignants d'Education physique*. Paris, L'Harmattan, 2004.

BARRERE Anne. *Les enseignants au travail : routines incertaines*. Paris, L'Harmattan, 2002.

BARRERE Anne. *Travailler à l'école*. Rennes, PUR, 2003.

BARRERE Anne. Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du travail*. 2002, vol 44, n°4, 2002, p. 481-497.

BECKER Howard S., *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, trad. de BRIAND Jean-Pierre et CHAPOULIE Jean-Michel. Paris, A.-M. Métailié, 1985.

BECKER Howard. *Les ficelles du métier*. Paris, Editions La Découverte, 2002.

- BENHAIM-GROSSE Jeanne (coord). Image du sport scolaire et pratiques d'enseignement au collège et au lycée 2005-2006. Octobre 2007, Dossier n° 190, DEPP, Ministère de l'Education Nationale.
- BLANCHARD-LAVILLE Claudine. NADOT Suzanne. *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris, L'Harmattan, 2002.
- BLIN Jean-François. *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris, L'Harmattan, 1997.
- BODIN Dominique. ROBENE Luc. HEAS Stéphane. BLAYA C. « Violences à l'école : l'impact de la matière enseignée ». *Déviance et Société*, 2006, Vol. 30, n° 1, pp. 21-40.
- BOUDON Raymond. *L'art de se persuader*. Paris, Fayard, 1990.
- BOURDIEU Pierre. PASSERON Jean-Claude. *Le métier de sociologue*. Paris, Ecole des Hautes Etudes en sciences sociales, 2005.
- BRECHON Pierre (dir.). *Les valeurs des français. Evolutions de 1980 à 2000*. Paris, Armand Colin, coll. U, 2000.
- BREHON Jean. NIEDZWIALOWSKA Nathalie. Enseigner l'EPS : entre le dire et le faire. *Revue EPS*, Dossier EPS n° 77.
- BRET Dominique. *Devenir enseignant d'EPS aujourd'hui : profils sociologiques et premier vécu dans le métier des professeurs stagiaires d'EPS*. Th. Sciences de l'éducation, Paris V, 2005, n°2005PA05H052, 1111 p.
- BRIOT Marika. « Les stratégies des enseignants d'EPS dans le choix de leurs contenus d'enseignement ». *Revue Française de pédagogie*, 1999, n° 129, pp. 73-85.
- CACOUAULT M. OEUVRARD F. *Sociologie de l'éducation*. Paris, La découverte, 2003 (1995).
- CARTIER Marie. « Perspectives sociologiques sur le travail dans les services : les apports de Hughes, Becker et Gold ». *Le Mouvement Social*, 2005, vol. 2, n° 211, pp. 37-49.
- CLEMENT Jean-Paul. HERR Michel (dir.). *L'identité de l'éducation physique au XX^e siècle*. Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1993.

- COLLINET Cécile. *Les Grands Courants d'éducation physique en France*. Paris, PUF, 2000.
- COMBAZ Gilles. *Sociologie de l'éducation physique*. Paris, PUF, 1992.
- COMPAGNON Béatrice. THEVENIN Anne. *Histoire des instituteurs et des professeurs de 1880 à nos jours*. Paris, Perrin, 2001.
- CROZIER Michel. FRIEDBERG Erhard. *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris, Seuil, 1977.
- DEAUVIEAU Jérôme. « Observer et comprendre les pratiques enseignantes ». *Sociologie du travail*, 2007, vol. 49, n°1, pp. 100-118.
- DEAUVIEAU Jérôme. *La fabrique des professeurs. Genèse des styles enseignants*. Th. Sociologie, Saint-Quentin-en-Yvelines, 2004, n°2004VERS015S, 303 p.
- DEMAILLY Lise. « Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques », *Revue française de sociologie*, 1984, XXV, 1984, pp. 96-119.
- DEMAILLY Lise. *Le collège, crise, mythes et métiers*. Lille, PUL, 1991.
- DEMAZIERE Didier, DUBAR Claude. *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, Paris, Nathan, coll. « Essais et Recherches », 1997.
- DEMAZIERE Didier, GLADY Marc. Introduction. *Langage et société*, 2008/1, n° 123, pp. 5-13.
- DEMAZIERE Didier. L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens, *Langage et société*, 2008/1, n° 123, pp. 15-35.
- DORVILLE Christian. « Représentations de l'enseignant d'EPS par les parents d'élèves et les professeurs ». *Revue STAPS*, fév. 1991, n° 24, pp. 7-22.
- DUBAR Claude. TRIPIER Pierre. *Sociologie des professions*. Paris, Armand Colin, 1998.
- DUBAR Claude. *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF, Le lien social, 2001.
- DUBAR Claude. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin, 1991.

- DUBET François. *Le Déclin de l'institution*. Paris, Seuil, 2002.
- DUBET François. *Les lycéens*. Paris, Seuil, 1991.
- DUBET François. *Sociologie de l'expérience*. Paris, Seuil, 1994.
- DUBET François. « Education : pour sortir de l'idée de crise ». *Education et Sociétés*, 2003, vol. 1, n° 11, pp. 47-64.
- DURAND Marc. *Chronomètre et survêtement*. Paris, Editions Revue EP.S, 2001.
- DURU-BELLAT Marie. VAN ZANTEN Agnès. *Sociologie de l'école*. Paris, Armand Colin, 2006 (1999).
- DURU-BELLAT Marie. « L'adaptation des enseignements. Les inégalités sociales à l'école : les théories sociologiques à l'épreuve des faits », *Les cahiers français* n° 285.
- DUTERCQ Yves. *Politiques éducatives et évaluation. Querelles de territoires, Education et Formation*. Paris, PUF, 2000.
- EMIN Jean-Claude. ESQUIEU Paul. « Un siècle d'éducation : quel bilan ? », *Problèmes économiques*, 15 septembre 1999.
- FELOUZIS Georges. PERROTON Joëlle. « Les « marchés scolaires » : une analyse en termes d'économie de la qualité ». *Revue Française de sociologie*, 2007, vol 4, pp. 693-722.
- FORQUIN Jean-Claude. *Ecole et culture*. Bruxelles, De Boeck Université, 1989.
- GALLAND Olivier. LEMEL Yannick. *La nouvelle société française : trente années de mutation*. Paris, Armand Colin, 1998.
- GALLAND Olivier. *Sociologie de la jeunesse*. Paris, Armand Colin, 1991, (3^e éd. 2004).
- GOFFMAN Erving. *Les cadres de l'expérience*. Paris, Editions de Minuit, 1991.
- GOFFMAN Erving. *Stigmates. Les usages sociaux du handicap*. Paris, Editions de Minuit, 1975 (1963).
- GUIBERT Pascal. LAZUECH Gilles. RIMBERT Franck. *Enseignants débutants « Faire ses classes ». L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008.
- HEBRARD Alain. *Education physique et sportive : réflexions et perspectives*. Paris, Editions EPS, 1986.

- JELLAB Aziz. *Débuter dans l'enseignement secondaire. Quel rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires ?* Paris, L'Harmattan, coll. Logiques sociales, 2006.
- KAUFMANN Jean-Claude. *L'Entretien compréhensif*. Paris, Nathan, 1996.
- LANG Vincent. « La profession enseignante en France : permanence et éclatement ». *Education et francophonie* (Association canadienne d'éducation de langue française, Québec), printemps été 2001, XXIX, n°1.
- LANG Vincent. *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris, PUF, 1999.
- LEGER Alain. *Enseignants du secondaire*. Paris, PUF, 1983.
- LEGRAND Louis. *Les politiques de l'éducation*. Paris, PUF, Que sais-je ?, 1995 (1988).
- LIOTARD Philippe. « Comment on écrit l'histoire de l'EPS...ou comment on la raconte aux profs de gym ! », dans *Traité critique d'éducation physique et sportive*, BAILLETTE Frédéric. BROHM Jean-Marie (dir.), éd. Quel corps, 1994, pp. 93-101.
- MAROY Christian. « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire ». *Revue Française de pédagogie*, avril-mai-juin 2006, n°155, pp.111-142.
- MARSAULT Christelle. « Les programmations en EPS : la mise en forme des APS », *Revue STAPS*, 2005, vol. 26, n°67, pp. 9-22.
- MENDRAS Henri. OBERTI Marco. *Le sociologue et son terrain. Trente recherches exemplaires*. Paris, Armand colin, 2000.
- MENDRAS Henri. *La France que je vois*. Paris, Autrement, coll. Frontières, 2002.
- MICHON Bernard. « Eléments pour une histoire sociale des enseignants en EPS ». *Revue STAPS*, 1983, vol 4, n°8, pp 12-18.
- NEAUMET Philippe. *L'Education physique et ses enseignants au XX^e siècle*. Paris, Amphora, 1992.
- PAIR Claude. *L'Ecole devant la grande pauvreté*. Paris, Hachette, 1998.

PASCO Denis, GUINARD Jean-Yves, KERMARREC Gilles. « Les orientations des valeurs des enseignants d'éducation physique et sportive. Influence du sexe, de l'âge et de l'ancienneté », n° 189, INRP, 8^e biennale de l'éducation et de la formation.

PASCO Denis, LEZIART Yves. « Sociologie du curriculum et choix des savoirs à enseigner en EPS : l'exemple du programme pour la classe de 6^e des collèves ». *Carrefour de l'éducation*, 2005, vol. 1, n°19, pp. 107-120.

PATY Dominique. *Douze collèves en France*. Paris, La Documentation Française (2^e éd.), 1996.

PEREZ-ROUX Thérèse. « Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS : une identité professionnelle en construction ». *Revue STAPS*, 2006, vol. 27, n°73, pp. 57-69.

PEREZ-ROUX Thérèse. « L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières ». *Revue STAPS*, 2004, vol. 25, n° 63, pp. 75-88.

PEREZ-ROUX Thérèse. *Des processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre appartenance au groupe, expériences professionnelles singulières et recompositions identitaires à l'échelle du temps*. Th : Sciences de l'éducation. Nantes. 2001 ; n°2001NANT3027, 904 p.

PERIER Pierre. « Enseigner dans les lycées et collèves en 2000 », dossiers Education et Formation, juin 2003, n° 145.

PERRENOUD Philippe. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, L'Harmattan, 1994.

POGGI-COMBAZ Marie-Paule. « Distribution des contenus d'enseignement en EPS au collève selon les caractéristiques sociales du public scolaire : des différences non aléatoires ». *Revue Française de Pédagogie*, 2002, n° 139, pp. 53-69.

PROST Antoine. « La place de l'école dans la société. L'éducation nationale depuis la libération », *Les cahiers français* n° 285.

PROST Antoine. *Education, société et politique. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris, Seuil, 1992.

- PROST Antoine. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. L'école et la famille dans une société en mutation (1930-1980)*, tome IV. Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981.
- QUEIROZ Jean-Manuel. *L'école et ses sociologies*. Paris, Armand Colin, 2005.
- QUIVY Raymond, VAN CAMPENHOUDT Luc. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, Dunod, 1988.
- RAYOU Patrick. VAN ZANTEN Agnès. *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris, Bayard, 2004.
- TARDIF Maurice, LESSARD Claude. *Le travail enseignant au quotidien*. Sainte Foy, Presses de l'Université Laval, 1999.
- TERRAL Philippe. « La question de la construction des savoirs au sein de la « communauté éducation physique et sportive » ». *Revue STAPS*, 2003, n° 62, pp. 75-88.
- TERRET Thierry (dir.). *Education physique, sports et loisirs (1970-2000)*, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 2000.
- TRAVAILLOT Yves. TABORY Marc. *Histoire de l'Education Physique. Genèse d'une discipline scolaire*. Pau, 2002.
- TROGER Vincent. « La fin du collège unique ? », *Sciences humaines*, Mars 2003, n° 136, pp. 16-21.
- VAN ZANTEN Agnès. *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris, PUF, 2001.
- VAN ZANTEN Agnès. *Les politiques d'éducation*. Paris, PUF, « Que sais-je ? », 2004.
- WEBER Max. *Economie et société*. Paris, Plon, 1971 (1921).

LEXIQUE

APS	: Activités physiques et sportives
APSA	: Activités physiques, sportives et artistiques
APV	: Affectation à caractère prioritaire justifiant d'une valorisation
AS	: Association sportive
CA	: Conseil d'administration
CAEG	: Certificat d'aptitude à l'éducation générale
CAEP	: Certificat d'aptitude à l'éducation physique
CAPEP	: Certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique
CAPEPS	: Certificat d'aptitude à l'enseignement de l'éducation physique et sportive
CAS	: Centre d'animation sportive
CDI	: Centre de documentation et d'information
CNP	: Centre national des programmes
CNU	: Conseil national des universités
CPE	: Conseiller principal d'éducation
CREGS	: Centres régionaux d'éducation générale et de sports
CREPS	: Centres régionaux d'éducation physique et sportive
DEA	: Diplôme d'études approfondies
DEUG	: Diplôme d'études universitaires générales
ENEP	: Ecole normale d'éducation physique
ENEPS	: Ecole normale d'éducation physique et sportive
ENSEP	: Ecole normale supérieure d'éducation physique
EPLE	: Etablissement public local d'éducation
EPS	: Education physique et sportive
FFEP	: Fédération française d'éducation physique
FSGT	: Fédération sportive et gymnique du travail
IDD	: Itinéraires de découverte
INRP	: Institut national de recherche pédagogique

INS : Institut national des sports
 IO : Instructions officielles
 IREP : Instituts régionaux d'éducation physique
 IREPS : Instituts régionaux d'éducation physique et sportive
 IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres
 LEGT : Lycée d'enseignement général et technique
 LFEP : Ligue française d'éducation physique
 LP : Lycée professionnel
 OSSU : Office du sport scolaire et universitaire
 PACS : Pacte civil de solidarité
 PEP IV : Poste à exigence particulière
 PLC1 : Professeur des lycées et collèges première année
 PLC2 : Professeur des lycées et collèges deuxième année (professeurs stagiaires du second degré en formation à l'IUFM)
 REP : Réseau d'éducation prioritaire
 SAS : Service d'animation sportive
 SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté
 SMIC : Salaire minimum interprofessionnel de croissance
 SNEEPS : Syndicat national des enseignants d'éducation physique et sportive
 SNEP : Syndicat national de l'éducation physique
 SNMEPS : Syndicat national des maîtres d'éducation physique et sportive
 SSE : Section Sport Etudes
 STAPS : Sciences et techniques des activités physiques et sportives
 SUAPS : Service universitaire des activités physiques et sportives
 TPE : Travaux personnels encadrés
 TZR : Titulaires sur zones de remplacement
 UEREPS : Unité d'enseignement et de Recherche en éducation physique et sportive
 UFR : Unité fondamentale de recherche
 UNSS : Union nationale du sport scolaire
 ZEP : Zone d'éducation prioritaire

LISTE DES ENSEIGNANTS INTERROGES

Les enseignants du suivi longitudinal :

- Audrey : en troisième année de titularisation, TZR, originaire de l'académie d'affectation
- Clément : en troisième année de titularisation dans un collège rural, originaire de l'académie d'affectation
- Damien : en troisième année de titularisation, TZR, originaire de l'académie d'affectation
- Emeline : en troisième année de titularisation, deux ans sur deux établissements avant d'être titularisée dans un de ces deux établissements, originaire de l'académie d'affectation
- Simon : en troisième année de titularisation dans un collège non classé, originaire de l'académie d'affectation

Les enseignants de l'enquête transversale :

- Cécile : néo-titulaire dans un collège classé REP, non originaire de l'académie d'affectation
- David : néo-titulaire dans un collège classé APV « ZEP, sensible », non originaire de l'académie d'affectation
- Julien : néo-titulaire dans un collège classé ZEP Réseau Ambition Réussite, originaire de l'académie d'affectation
- Louis : néo-titulaire dans un collège non classé, originaire de l'académie d'affectation
- Marie : néo-titulaire dans un collège classé APV Réseau Ambition Réussite, non originaire de l'académie d'affectation
- Marina : néo-titulaire dans un collège classé ZEP, originaire de l'académie d'affectation

- Martial : néo-titulaire dans un collège non classé, originaire de l'académie d'affectation
- Olivier : néo-titulaire dans un collège non classé, originaire de l'académie d'affectation
- Paul : néo-titulaire dans un collège non classé, non originaire de l'académie d'affectation
- Christelle : néo-titulaire, TZR affectée à l'année dans un collège, originaire de l'académie d'affectation
- Cyril : néo-titulaire, TZR affecté à l'année dans un lycée professionnel, non originaire de l'académie d'affectation
- Gaëlle : néo-titulaire, TZR affectée à l'année sur deux établissements classés (un ZEP, l'autre Réseau Ambition Réussite), originaire de l'académie d'affectation
- Gilles : néo-titulaire, TZR affecté à l'année dans un lycée professionnel, originaire de l'académie d'affectation
- Ingrid : néo-titulaire, TZR affectée à l'année dans un collège non classé, originaire de l'académie d'affectation
- Isabelle : néo-titulaire, TZR affectée pour six mois dans un collège non classé, originaire de l'académie d'affectation
- Michel : néo-titulaire, TZR affecté pour six mois dans un collège classé APV « Réseau Ambition Réussite », non originaire de l'académie d'affectation
- Mickaël : néo-titulaire, TZR affecté sur plusieurs établissements, originaire de l'académie d'affectation
- Nadège : néo-titulaire, TZR affectée pour six mois dans deux collèges, non originaire de l'académie d'affectation
- Romain : néo-titulaire, TZR affecté pour six mois dans un collège classé, originaire de l'académie d'affectation
- Alexis : en troisième année de titularisation dans un collège non classé, non originaire de l'académie d'affectation

- Amélie : en troisième année de titularisation, deux ans TZR puis affectée en poste fixe dans un collège classé ZEP, non originaire de l'académie d'affectation
- Arnaud : en troisième année de titularisation, deux ans TZR puis affecté en poste fixe dans un collège non classé, non originaire de l'académie d'affectation
- Baptiste : en troisième année de titularisation dans un collège classé ZEP, non originaire de l'académie d'affectation
- Céline : en troisième année de titularisation dans un collège non classé, originaire de l'académie d'affectation
- Charlotte : en troisième année de titularisation, un an TZR puis affectée en poste fixe dans son collège de rattachement classé APV « sensible », non originaire de l'académie d'affectation
- Christine : en troisième année de titularisation, un an TZR puis affectée en poste fixe dans un lycée professionnel, non originaire de l'académie d'affectation
- Emma : en troisième année de titularisation, un an TZR puis affectée en poste fixe dans un collège classé APV « ZEP, PEP IV », originaire de l'académie d'affectation
- Florine : en troisième année de titularisation, un an TZR, puis affectée sur deux collèges pendant un an avant d'être titularisée dans l'un d'eux, un collège non classé, originaire de l'académie d'affectation
- Jonathan : en troisième année de titularisation dans un collège classé APV « ZEP, PEP IV, sensible, violence », non originaire de l'académie d'affectation
- Judith : en troisième année de titularisation dans un collège non classé, non originaire de l'académie d'affectation
- Julie : en troisième année de titularisation, affectée sur deux établissements, l'un d'eux est classé ZEP « Réseau Ambition Réussite », non originaire de l'académie d'affectation

- Juliette : en troisième année de titularisation, deux ans TZR puis affectée en poste fixe dans un collège non classé, non originaire de l'académie d'affectation
- Luc : en troisième année de titularisation dans un collège classé ZEP, originaire de l'académie d'affectation
- Nicolas : en troisième année de titularisation dans un collège non classé, originaire de l'académie d'affectation
- Sébastien : en troisième année de titularisation dans un collège classé APV « ZEP », originaire de l'académie d'affectation
- Alain : en troisième année de titularisation, TZR, originaire de l'académie d'affectation
- Amandine : en troisième année de titularisation, TZR, originaire de l'académie d'affectation
- Antony : en troisième année de titularisation, TZR, non originaire de l'académie d'affectation
- Chloé : en troisième année de titularisation, TZR, non originaire de l'académie d'affectation
- Emilie : en troisième année de titularisation, TZR, originaire de l'académie d'affectation
- Jean : en troisième année de titularisation, TZR, originaire de l'académie d'affectation
- Jérémie : en troisième année de titularisation, TZR affecté en remplacement court, non originaire de l'académie d'affectation
- Lisa : en troisième année de titularisation, TZR, non originaire de l'académie d'affectation
- Mathilde : en troisième année de titularisation, TZR affectée dans son établissement de rattachement, originaire de l'académie d'affectation
- Maud : en troisième année de titularisation, TZR affectée à l'année dans un collège non classé, non originaire de l'académie d'affectation
- Philippe : en troisième année de titularisation, TZR, non originaire de l'académie d'affectation

- Pierre : en troisième année de titularisation, TZR affecté à l'année sur deux collèges non classés, originaire de l'académie d'affectation
- Romuald : en troisième année de titularisation, TZR, originaire de l'académie d'affectation
- Sophie : en troisième année de titularisation, TZR, originaire de l'académie d'affectation
- Sylvie : en troisième année de titularisation, TZR, originaire de l'académie d'affectation

Résumé :

La thèse est consacrée à la sociologie du début de carrière des enseignants du secondaire, à partir du cas de l'Education Physique et Sportive, entre l'obtention du concours et la troisième année de titularisation. Il s'agit de catégoriser les variables qui rendent compte des difficultés et celles qui, au contraire, facilitent les premiers moments dans le métier. Pour cela, nous avons enquêté pendant quatre années auprès d'un échantillon structuré et composé de cinquante-cinq enseignants répartis dans les académies de Lille et de Versailles. Des passations de questionnaires, des entretiens (soixante cinq), des observations du travail « en train de se faire » (dix fois une semaine) ont été réalisés. Cinq enseignants ont même été particulièrement « traités », constituant alors une sorte de « suivi longitudinal ». Finalement ce travail met en évidence les tensions entre l'apprentissage du métier dans les instances de formation et celui sur le terrain, entre les nécessités de respecter une culture professionnelle et de s'accommoder aux situations d'enseignement. Mais celles-ci procèdent de diverses variables qui s'expriment de façons équivoques. Nous proposons de systématiser cette complexité en montrant comment l'enseignant parvient à s'adapter. La « mastérisation » de la formation enseignante améliorera-t-elle cela ? Et, ce faisant, la transmission des savoirs en EPS tout comme les transformations qu'elle implique au niveau des élèves ? On peut se demander pourquoi la thèse ne répond pas définitivement à ces questions. Au lecteur d'apprécier si c'est à cause de l'hétérogénéité des configurations de débuts de carrières, grâce à la diversité des profils de débutants ou de la discipline d'enseignement choisie.

Mots-clés : Sociologie, EPS, Enseignants, Début de carrière, Enquête.

Abstract :

The thesis deals with the sociology of the beginning of career of the teachers in secondary school, from the case of the Physical and Sports Education, between the passing of the examination and the third year of actual professional appointment. The point here is to categorize the variables which report difficulties and those which on the contrary facilitate the first moments in the job. For that purpose, we investigated for four years with a structured sample consisting of fifty-five teachers appointed all over the academies (i.e. regional educational authorities) of Lille and Versailles. Signings of questionnaires, interviews (sixty-five), observations of the work "in progress" (ten times a week) were carried out. Five teachers were particularly « studied », even, establishing then a kind of "longitudinal follow-up". Finally this work brings to light the tensions between the learning of the job by the official training authorities and that on the ground, between the necessities of respecting a professional culture and adapting to the actual teaching situations. But these proceed of diverse variables which express themselves in ambiguous manners. We suggest systematizing this complexity by showing how the teacher submits to the job in order to succeed in adapting. Will the current "masterization" of the teaching training programmes improve it ? And thus, the transmission of the knowledge and skills in Physical Education as well as the alterations which it implies at the level of the pupils ? We may wonder why the thesis does not give a definite answer to these questions. Now it is up to the reader to appreciate if it is either because of the heterogeneousness of the configurations of career debuts, thanks to the variety of the beginners' profiles or the chosen teaching subject.

Keywords : Sociology, Physical Education, Teachers, Career beginnings, Surveys.

**Atelier SHERPAS et Laboratoire Printemps
Université d'Artois et Université de Versailles St Quentin-en-Yvelines
Faculté des Sports et de l'Education Physique**

UNIVERSITE D'ARTOIS

FACULTE DES SPORTS ET DE L'EDUCATION PHYSIQUE

Ecole doctorale Lille Nord de France

**LA SOCIALISATION PROFESSIONNELLE EN DEBUT DE
CARRIERE : LE CAS D'ENSEIGNANTS D'EPS
(TOME II)**

THESE DE DOCTORAT DE SCIENCES ET TECHNIQUES DES ACTIVITES
PHYSIQUES ET SPORTIVES
Mention sociologie

Présentée et soutenue publiquement
par

Nathalie JELEN

Sous la direction de

Didier DEMAZIERE
Directeur de recherche au CNRS

et

Williams NUYTENS
Maître de conférences, HDR

17 JUIN 2009

Composition du jury :

Mme BARRERE Anne, Professeur, Université Paris Descartes, Rapporteur
M. BODIN Dominique, Professeur, Université Haute Bretagne Rennes II, Rapporteur
M. BRASSART Dominique Guy, Professeur, Université Lille III
M. DEMAZIERE Didier, Directeur de recherche au CNRS, Université Versailles Saint Quentin-en-Yvelines
M. NUYTENS Williams, Maître de conférences, HDR, Université d'Artois

Ce tome est consacré à l'exposition d'outils et de quelques matériaux issus de l'éventail des catégories de discours et des types de discours mobilisés durant cette enquête. Nous exposerons tout d'abord notre grille d'entretien. A titre d'illustration, nous avons retranscrit de manière intégrale quelques entretiens issus de l'enquête transversale. Différentes expériences sont reprises : celles d'enseignantes néo-titulaires et celles d'enseignants en troisième année de titularisation. Dans les deux cas, l'un est titulaire en poste fixe, l'autre sur zone de remplacement. Puis, pour témoigner des différents moments du début de carrière, nous avons mobilisé plusieurs extraits d'entretiens (un seul enseignant du suivi longitudinal) repris sous forme de tableaux. Ensuite, nous reviendrons sur des extraits de notes d'observation après en avoir explicité la grille. Enfin, la caractérisation de la population sollicitée, à l'aide de tableaux issus du dépouillement des questionnaires, conclura ce tome.

SOMMAIRE DES ANNEXES

« GRILLE D'ENTRETIEN »	332
ENTRETIENS.....	333
Cécile, néo-titulaire en poste fixe, non originaire de l'académie.....	333
Nadège, néo-titulaire TZR, non originaire de l'académie.....	357
Céline, en troisième année de titularisation en poste fixe, originaire de l'académie	374
Romuald, en troisième année de titularisation TZR, originaire de l'académie.	404
SUIVI LONGITUDINAL.....	448
GRILLE D'OBSERVATION	456
EXTRAITS DE NOTES D'OBSERVATION	457
Simon, enseignant en poste fixe dans un collège non classé du bassin minier ...	457
Pierre, enseignant titulaire sur zone de remplacement affecté à l'année dans deux établissements du littoral nordiste	473
DEPOUILLEMENT DES QUESTIONNAIRES	487
A.Caractéristiques de la population interviewée	487
B.Caractéristiques du pré-échantillon d'enquêtés.....	498

« GRILLE D'ENTRETIEN »

Tout d'abord avant de débiter l'entretien, je rappelle l'anonymat des propos. Puis, je fais une présentation personnelle et une présentation du sujet d'étude. Je cherche à savoir ce qu'est être un enseignant d'EPS en début de carrière. J'ouvre l'entretien en demandant à l'enquêté de se présenter puis de développer pourquoi il a choisi ce métier.

Ensuite par le biais de questions qui se voulaient adaptées au discours de chaque enseignant nous visions à interroger le déroulement de l'activité (le « comment ça se passe ? » et la dialectique « difficultés »/« facilités », « bon boulot »/« sale boulot ») en nous intéressant à l'approfondissement plus particulier des thématiques suivantes : le rapport à la formation ; la relation entretenue avec les élèves et celle avec les collègues ; le rapport aux savoirs, au statut et à l'environnement dans lequel il se trouve.

Nous invitons le lecteur à se reporter aux quelques entretiens intégralement retranscrits ici pour apprécier le détail des questions posées.

Les relances/les offres de sens :

Ca a toujours été comme ça ?

D'où ça vient ?

Pourquoi ?

Et, pour les autres ?

ENTRETIENS

Cécile, néo-titulaire en poste fixe, non originaire de l'académie

*Je viens de me présenter, peux-tu te présenter à ton tour ? ...Je m'appelle Cécile...je suis professeur d'EPS...je viens de l'académie de Lille, j'ai été mutée dans l'académie de Versailles...je suis au collège R. à G...c'est ma première année en tant que titulaire....donc j'ai des classes de la 6^{ème} à la 3^{ème}...j'ai deux classes de 6^{ème}...c'est un établissement qui n'est pas ZEP mais REP...avec des élèves qui sont assez difficiles...euh...il y a des classes qui sont assez homogènes... c'est volontaire, c'est des classes qui sont bilingues...donc moi...j'ai une classe de 6^e qui est bilingue...bon c'est la classe avec laquelle ça se passe beaucoup mieux que les autres parce que c'est des élèves assez gentils, sérieux...assez scolaires...ça se passe plutôt bien avec eux...voilà...*tu disais que tu étais professeur d'EPS, pourquoi ce métier ?* ...parce que ça m'a plu au collège/lycée...j'aimais bien ce que je faisais avec mes profs d'EPS...et ce que j'ai appris à la fac...ça m'a orientée sur cette voie-là.....voilà...*hum hum... ?*...c'est aussi en DEUG 2 j'ai réalisé un stage en primaire...et un autre stage qu'on choisit sur les trois qu'on nous propose...j'avais choisi un stage en primaire et APA...et en primaire, ça m'avait bien plu de permettre...aux élèves de pratiquer des différentes activités...de leur transmettre des connaissances sur les différents sports...ça leur permet de bouger un peu...et pis ça m'a permis de m'orienter vers cette voie-là en licence...et euh...à travers le stage de licence ça m'a...en collège ça m'a également plus orientée vers cette voie-là parce que ça m'a plu...*tes stages t'ont confortée dans ton choix mais est-ce que ton choix a toujours été aussi... ?*mais euh...c'est vrai qu'on doute quand même... surtout au moment de passer le concours...on se dit voilà y a pas beaucoup de postes...on se dit il va falloir changer de voie peut-être et pis finalement je me suis dit...allez on y va et pis...on tente...si ça passe c'est bien...si ça passe pas on le passera une troisième...une quatrième fois...et pis bon...on avisera*

après...mais sinon c'est vraiment ce que j'ai voulu faire tout de suite.....*Tu disais que tu étais originaire de Lille et que tu avais été mutée à Versailles, comment ça s'est passé?*...alors pendant mon année de PLC2, je m'y suis préparée...puisque tous ceux que je connaissais de l'année précédente étaient soit à Créteil...soit à Versailles...n'étant pas PASCée...n'ayant pas de points...je m'y étais préparée.....je savais que je partirais...donc c'était pas une grande surprise...j'étais même plutôt contente parce que je m'attendais à tomber à Créteil...donc finalement j'étais rassurée quelque part...parce qu'on m'avait dit que c'était moins pire...voilà...parce qu'en fait c'est moins pire que dans l'académie de Créteil.....donc finalement j'étais assez rassurée...euh...quand je suis arrivée...c'était la recherche de logement...voilà c'était normal mais bon...ça c'est difficile de trouver un logement là-bas...ça coûte cher...on sait qu'il n'y en a pas des masses...donc euh...ça c'était le plus difficile finalement...à faire là-bas...après c'est de trouver ses repères...le transport...la vie parisienne qui n'est pas forcément la même que par ici...je dirais même que c'est pas du tout la même que par ici...c'est quand même une vie à cent à l'heure.....donc euh voilà.....'fin je savais que je partirais donc euh...j'y étais déjà préparée donc voilà..... *tu dis que tu y étais déjà préparée, c'est par rapport à quoi... ?* ...par rapport au fait de quitter la région...de quitter ma famille, mes amis...je savais que j'allais me retrouver toute seule...ça j'étais prête...je savais que ça allait se passer comme ça...au moins cette année...et après à voir l'année prochaine comment ça va fonctionner quoi....là par contre je me prépare à rien je suis dans...là je peux pas dire...j'ai demandé ma mutation...et on verra.....*Pourquoi se préparer justement... ?*...parce que...on sait que c'est pas la même vie...on sait que là-bas on connaît personne...donc c'est difficile ben je suis issue d'une famille nombreuse...j'ai toujours eu du monde autour de moi...et c'est vrai que le fait de se retrouver toute seule... à Paris...c'est un peu l'inconnu...ben moi je connais pas du tout la région parisienne...donc euh...c'est vrai que c'est quand même...il faut quand même se préparer à partir parce que.....il y a quand même des moments difficiles là-bas...on rentre on est toute seule...euh.....finalement on est mieux quand on est au collège même si c'est difficile parce que on a du

monde autour de soi avec qui parler que quand on rentre chez soi...*hum hum*...quand on rentre chez soi on a que nos cours à préparer pour la semaine...donc euh...ça c'est quand même un peu difficile à vivre...on s'y fait au fur et à mesure...mais c'est quand même un peu difficile quoi.....*qu'est-ce qui fait qu'on s'y fait au fur et à mesure... ?*...par rapport aux habitudes...des repères qu'on prend...on se dit que de toute façon je sais que moi j'ai un emploi du temps merveilleux puisque je travaille du lundi au jeudi...j'ai trois jours ici...que je peux passer avec ma famille, mes amis...ça c'est bien...on s'y fait...même si c'est fatigant de faire les allers et retours tous les week-ends...mais je préfère être un peu plus fatiguée le lundi quand je reviens que d'avoir passé mon week-end toute seule à Paris quoi...voilà...*hum hum*.....*c'est important de revenir... ?*...j'ai fait un seul week-end là-bas...parce qu'il y avait une réunion parents/profs un samedi matin...et euh...c'était dur...j'ai passé tout mon dimanche toute seule et puf !...c'était dur et c'était difficile aussi de ré-enchaîner derrière une deuxième semaine...parce que j'avais pris l'habitude de faire une coupure entre les deux...ça permet de prendre du recul un petit peu sur ce qu'on a fait dans la semaine...sur les moments difficiles qu'on a passés avec les élèves....*hum hum*....et euh...pour moi, c'est important de prendre du recul par rapport à ça...ça me fait du bien...dans la tête....*quand tu dis que ça te fait du bien de prendre du recul c'est par rapport à quoi... ?*....par rapport à ce que j'ai vécu dans la semaine...ce qui était difficile parce qu'il a vraiment des moments très difficiles avec les élèves....euh...parce que j'ai des classes qui sont un peu dures quand même...euh...donc ça...c'est vrai que j'ai besoin de ne plus y penser le week-end en fait...pour remettre les choses à plat et repartir d'un bon pied pour la semaine suivante quoi....c'est vrai que si je reste toute seule...je vais ruminer ça dans ma tête...tout le week-end...après on n'est pas...on n'a pas l'esprit tranquille pour ...c'est bien de se détendre aussi un peu pendant le week-end...ça fait vraiment du bien...voilà...*et ça, cette coupure tu l'as toujours fait... ?*...euh...plus cette année...parce que justement y a le fait d'être au loin...de pas pouvoir en parler à quelqu'un quand on rentre chez soi.....et c'est vrai qu'ici j'en parle un peu avec mon copain etc...on n'en parle pas énormément

non plus parce que de toute façon ça sert à rien...je préfère faire une coupure... entre ce que je vis au collège et euh...ce que je vis moi personnellement....voilà...*pourquoi... ?*....pour être plus tranquille dans mon esprit en fait...parce que pour moi en parler cent sept ans...je préfère y réfléchir quand je prépare mon cours.....pour savoir qu'est-ce que je peux faire pour améliorer les choses...pour éviter que les mêmes problèmes se reproduisent...je préfère y réfléchir quand je prépare mes cours plutôt que...d'en parler...d' façon ma famille...ils peuvent rien faire pour moi de toute façon donc euh...ça sert à rien...je préfère couper....et pis ça évite de s'engueuler....avec euh...mon copain passe le CAPEPS aussi...c'est sa quatrième année...donc euh...on en parle un peu quoi...mais ça sert à rien de...il ne peut pas beaucoup m'aider non plus quoi.....*hum hum...quand tu dis que ta famille ne peut pas t'aider c'est par rapport à... ?*....par rapport à des solutions que je pourrais mettre en place...parce qu'il n'ont pas de connaissances du tout sur le milieu de l'enseignement...ils n'ont pas du tout été dedans...à part en tant que parents vis-à-vis des professeurs....sinon c'est tout...*tu disais bien faire la coupure entre les deux vies personnelle et collège est-ce que ça a toujours été comme ça... ?*...euh...non...c'est vrai que des fois j'ai envie d'en parler...parce que j'en ai besoin...je pense que c'est normal de vouloir un peu se vider de ça....mais...non...c'est qu'il a des moments où j'ai vraiment besoin d'en parler...même si derrière on m'écoute quoi mais qu'on peut rien pour moi.....qu'on peut pas me proposer des solutions...mais au moins on m'écoute...pour l'instant c'est ça le plus important aussi quoi....mais bon...j'essaie de faire la part des choses mais c'est pas toujours...toujours évident...donc voilà....ça fait du bien d'en parler...*hum hum...ce besoin d'en parler il vient d'où... ?*....ben c'est toujours la même chose parce que...le fait d'en parler ça permet après de moins y penser...parce qu'on a un peu vidé son sac....donc voilà...j'essaie d'en parler avec des collègues du collège qui peuvent mieux m'aider...forcément...parce qu'ils connaissent beaucoup mieux ça que moi.....*en parler avec les collègues tu l'as toujours fait... ?*....non...je suis pas quelqu'un qui va...tout de suite vers les gens en fait.....c'est plutôt les gens qui

viennent vers moi...mais c'est vrai...quand j'ai vraiment un gros souci qui me triture la tête...c'est vrai que j'ai besoin d'aller voir quelqu'un...de dire ben voilà ça va pas qu'est-ce que je peux faire...c'est vrai je suis pas du genre à aller vers les gens directement en fait...je suis plutôt...que les gens viennent vers moi...*comment tu t'es retrouvée dans l'académie.....et dans ce collège.....comment ça s'est passé... ?...alors ...j'ai demandé dans mes mutations en premier vœu le Val d'Oise parce que...c'était le département le plus proche du nord...tout simplement...quel que soit le type d'établissement.....j'ai quand même demandé collège parce que j'avais fait tous mes stages...je les ai faits au collège...le lycée pour moi c'était l'inconnu...pour l'instant je préférais faire mes premières années au collège dans un milieu que je connais un peu.....hum hum ...je connais pas très bien, un peu...je connais un peu le public etc...j'ai demandé collège... après j'ai fait mes vœux par groupement de communes...et pis j'ai eu un poste fixe en collège...j'étais très contente....parce que j'ai trois autres collègues qui sont dans l'académie de Versailles et qui sont arrivés TZR....donc euh...déjà on part... c'est difficile....et pis en plus si on arrive qu'on est TZR et qu'on travaille deux semaines....tous les six mois c'est...c'est encore plus difficile....donc euh...c'est vrai que j'étais assez contente d'avoir un poste fixe....ça fait plaisir quand même...passer sa semaine là-bas si on n'a pas d'élèves si on n'a rien...ça doit être encore plus difficile je me mets à leur place...je me dis puf...voilà...fin...ça craint quoi....ça craint par rapport... ?... par rapport au fait d'être loin...de pas pouvoir repartir si jamais on nous appelle pour un poste...il faut qu'on soit présent...et euh...et pis ça craint par rapport au fait que si on a rien...on est tout seul quoi...ça c'est...c'est quand même difficile...de partir pour ne pas travailler finalement...moi au moins, je sais que je pars pour quelque chose...je sais que je pars pour travailler quoi ...je sais que je vais pas partir pour rester toute seule chez moi toute la semaine...même si les TZR doivent aller dans un établissement de rattachement bien sûr...mais c'est quand même pas pareil que d'avoir ses classes toute la semaine...je l'ai pas vécu mais je pense quand même que ça doit être autre chose.....*donc toi tu étais contente d'avoir un poste fixe par rapport...pourquoi... ?....* parce qu'on*

arrive...on est néo-titulaire...on a quand même besoin de...de pratiquer...d'être sur le terrain, d'avoir des élèves, de se poser des questions, de réfléchir sur ce qu'on propose, sur ce qu'on dit...sur ce qu'on fait...'fin...on a besoin de...en tant que néo-titulaire...moi j'ai besoin de voir des élèves...de voir comment ils réagissent en fonction de ce qu'on leur propose...euh...de réfléchir sur les différentes activités qu'on ne connaît pas forcément très bien...je pense qu'il y a beaucoup d'activités où j'ai des lacunes...et euh...pour moi c'est important en tant que néo-titulaire...d'avoir un poste fixe pour pouvoir...progresser...en tant que professeur...progresser moi en tant que prof pour faire progresser les élèves derrière...et c'est vrai qu'en tant que TZR, c'est pas forcément possible...parce que déjà 'fin...travailler quinze jours par-ci, par-là...on connaît pas les élèves...on fait des remplacements de poste on sait pas où l'on va se retrouver...on peut pas...là on peut pas travailler...sur soi...c'est pas possible...c'est vrai qu'en tant que néo-titulaire avoir un poste fixe...je pense que c'est important par rapport à ça...*hum hum.....et ça vient d'où ce besoin de réfléchir sur sa pratique et l'envie de progresser... ?...ben ça vient de l'envie de vouloir donner aux élèves...parce que si nous on est pas clair dans notre tête...pour les élèves c'est pas clair non plus... et si les élèves ne progressent pas, ça n'a pas d'intérêt...on est là pour les faire progresser...pour leur transmettre des connaissances, des valeurs...pour euh...on est là pour beaucoup de choses pour eux...pour eux on est important...si nous dans notre tête on n'est pas clair sur ce que l'on veut leur faire faire...si on est pas clair sur là où on veut aller avec eux...sur telle activité...pour moi, ça n'a pas d'intérêt...c'est pour...on a besoin de pratiquer, de réfléchir sur les activités mais sur le terrain...parce que réfléchir sur les activités en dehors du terrain...ben c'est bien mais on ne sait pas ce que ça donne avec les élèves....donc euh... tant qu'on n'a pas vue les élèves en situation dans ce qu'on propose par exemple...on peut pas savoir...on peut pas savoir s'ils rentrent dedans déjà...si ça leur plaît, si ça les motive...on peut pas savoir si ça va les faire progresser ou pas...donc euh...pour moi c'est vraiment important.....
...tout à l'heure tu disais que tu avais demandé collègue parce que c'est ce que tu avais eu comme expérience en stages et tu disais que tu connaissais un peu le*

*public... donc pourquoi dire un peu... ?... un peu parce que j'ai fait deux stages en PLC1 et un stage en licence dans le même collège pendant donc trois ans... donc euh... c'était une connaissance mais... minime parce que finalement les stages sont très courts... on voit deux classes... de temps en temps... est-ce qu'on peut dire qu'on les connaît vraiment après... ce stage-là... pour moi non c'est pas suffisant... euh... sur l'année de PLC2 j'étais en collège, on a fait que dix heures... j'ai eu deux classes... j'ai eu une 3^e et deux 4^e... je ne connaissais pas le public ni de 6^e, ni de 5^e... je le découvre cette année... donc je peux pas dire que je connais... je peux pas dire que je connais très bien ce public-là... *hum hum*... je pense que le public on apprend à le connaître au fur et à mesure des années... et pis en fonction des établissements... y a des établissements plus ou moins difficiles... avec des élèves plus ou moins en situation défavorisée... jusque-là j'ai connu un public défavorisé... j'ai pas encore connu un public très favorisé... donc euh... voilà... *même pendant tes stages... ?... voilà... en licence et en PLC1 j'étais au collège C. de L.... c'était un collège classé ZEP... en PLC2, c'était pas un collège ni ZEP, ni REP mais c'était un établissement difficile... du fait d'une politique d'établissement qui ne tournait pas... peut-être... mais avec des élèves qui étaient dans des situations dramatiques... et cette année c'est pareil... c'est le même type de situations que l'année dernière... voilà... *pourquoi avoir tes stages dans des établissements aux populations difficiles ou défavorisées... ?... j'avoue que ça... j'ai pas choisi... on choisit pas les stages... on nous dit vous devez être là et on est là... donc euh... voilà... après en PLC2... ben là c'est pareil... on fait nos vœux d'académie... et après... voilà... on fait aussi des vœux d'établissement... dans nos vœux d'établissement il n'y avait pas énormément de choix... après on classe en fonction de nous ce qu'on a besoin... qu'on a envie de voir... et pis... parce que je pense que de toute façon... fin pour moi, c'est plus intéressant d'être avec des élèves plus durs... plus en difficultés... parce que je trouve qu'on a plus de plaisir à pouvoir les aider que les élèves pour lesquels tout va bien... *hum hum*... on a plus envie d'aider ces élèves-là en situation de précarité entre guillemets parce que c'est vrai qu'il y a vraiment des élèves qui... qui sont dans des situations dramatiques... et ça... j'ai***

vraiment envie de les aider...de les pousser...etc...*d'où ça vient ça... ?.....*parce que...comment dire...euh...moi...j'ai pas vécu ça....dans ma famille ça allait j'ai pas...eu de souci particulier...donc euh...quand ça va...voilà...quoi...y a pas de soucis donc euh...et c'est vrai de ce que j'ai vu dans mes stages...notamment l'année dernière...y a vraiment des élèves c'était difficile pour eux quoi...et quand comment ils sont au cours et qu'on sait pourquoi...on a vraiment envie de les aider...de faire en sorte...que ça aille mieux quoi...à notre niveau bien sûr...on peut pas en tant que prof...on peut pas régler tous les problèmes...tous les maux de la terre....aussi...mais on a envie de les aider à notre niveau déjà...*hum hum....(un long silence....)....et comment ça s'est passé ton arrivée dans l'établissement... ?....*alors moi je suis arrivée un peu tard parce que...quand j'ai su ma mutation...mon copain allait à Vichy derrière...donc euh...je l'ai accompagné à Vichy...ce qui fait que je suis arrivée là-bas le 3 juillet...il n'y avait plus personne dans l'établissement...donc je n'ai vu que le principal adjoint de l'année dernière...qui a changé cette année...ce qui que je suis arrivée, je n'avais vu personne...ah ! si...j'avais vu le CPE quand même...j'avais vu que lui.....donc je suis arrivée un peu dans l'inconnu...j'avais fait juste un petit tour de l'établissement...mais vraiment un tout petit...j'étais rentrée vite fait dans la salle des profs le 3 juillet...et c'est vrai que je suis arrivée le 3 septembre....dans l'inconnu...je ne savais pas qui était qui...je ne connaissais pas les profs, le principal...je ne connaissais pas la principale adjointe...je ne connaissais rien...mais bon accueil quand même finalement...bon accueil...très bonne ambiance en salle des profs...euh...rassurée de fait....donc euh...finalement ça s'est bien passé...mais c'est vrai que le fait de ne pas avoir été accueillie avant...ne serait-ce que par le principal...ben c'est une angoisse de plus finalement....quand on arrive comme ça...qu'on débarque...de notre région...du nord...on débarque dans la région parisienne...on n'a vu personne de l'établissement...on ne sait pas du tout ...comment ça fonctionne...malheureusement que ça s'est passé comme ça....mais bon je n'ai pas pu faire trop autrement...mais bon c'est vrai que ça a manqué quand même...ne serait-ce qu'un petit entretien avec le principal avant la rentrée...*hum*

*hum...et pourquoi ça manquait... ?...juste le fait d'expliquer la politique de l'établissement...le projet d'établissement...les objectifs poursuivis...euh...le fonctionnement tout simplement...j'ai eu un petit entretien avec le CPE après la rentrée des profs...et euh...c'est tout...finalement le principal...je n'ai jamais vraiment parlé avec lui...même là...quand je lui parle c'est pour un problème... avec des élèves...un rapport de comportement à transmettre...mais c'est tout...on a jamais vraiment parlé de l'établissement en lui-même...voilà...*et pourquoi s'intéresser à la politique de l'établissement... ?...pour savoir le type de population accueillie...un peu plus précisément...euh...le nombre d'élèves dans l'établissement...le nombre d'élèves par classe...ça je le savais pas avant, je l'ai su pendant...euh...finalement on est en REP en 6^e avec des classes de 28 élèves....donc euh...des grosses classes quand même finalement...donc ça c'est important de le savoir quand même avant...car c'est pas forcément pareil au niveau de la gestion de classe...euh...un entretien pour connaître aussi les objectifs...dans l'établissement...qu'est-ce qui est visé finalement par rapport aux élèves ?...quels sont les projets mis en place dans l'année ?...voilà ce genre de choses.....*tu disais un accueil et une bonne ambiance en salle des profs donc euh... ?...c'est très convivial...il y a vraiment une très bonne entente entre les professeurs...un soutien permanent...quand on a un souci on peut aller voir le prof principal de la classe par exemple...ben voilà avec les élèves vendredi ça s'est pas bien passé...il faut faire quelque chose et qu'est-ce qu'on peut faire...et c'est vrai que pour ça...cet établissement...il est très bien...on a fait un repas de Noël....c'est vraiment une très bonne ambiance...il y a toujours quelqu'un pour faire rire les autres quoi...c'est vraiment...c'est plaisant...quand on arrive comme ça...une bonne ambiance...c'est vraiment bien quoi.....c'est que l'année dernière en PLC2...y avait pas du tout la même ambiance...parce que c'était une cité scolaire...il y avait collège et lycée...y avait beaucoup de profs en salle des profs...et pis comme la politique ne fonctionnait pas, ça devenait de pire en pire, les élèves avaient un comportement de plus en plus...ils étaient de plus en plus mauvais finalement...ils pouvaient faire un peu ce qu'ils voulaient....ça se tirait entre les pattes aussi des profs...au bout d'un moment...là j'ai eu des nouvelles***

cette année et c'est encore pire...vraiment une très mauvaise ambiance...et c'est vrai que là le fait de voir que tout le monde s'entend...qu'on peut parler...qu'on est soutenue...ça fait du bien quoi.....*et ça été du départ... ?*....oui oui...j'ai toujours connu une bonne ambiance en salle des profs...ça c'est pas mal.....*tu disais que l'année dernière la politique de l'établissement ne fonctionnait pas c'est par rapport à... ?*...par rapport à l'administration...y avait des sanctions qui devaient être prises qui n'étaient pas prises...j'avais demandé une journée d'exclusion...on me l'a promise mais jamais donnée...donc là c'est quand même l'autorité du prof qui est remise en cause....donc après ça on fonctionne plus du tout...j'ai dû exclure des élèves définitivement du cours pour être tranquille...parce qu'on était pas pour eux, pour les autres et pour moi...à un moment donné si les sanctions que les élèves doivent avoir ne sont pas données...forcément les élèves se prennent pour les rois....*hum hum*....ils pensent qu'ils peuvent tout faire que de toute façon rien ne leur arrivera et à un moment donné ils ont tellement de rapports, d'heures de colle que finalement pour eux ça n'a plus aucune valeur...pour eux c'est rien...mets-moi une heure de colle et alors de toute façon j'aime bien venir...quand les sanctions adaptées ne sont pas prises...ça dérape....là...ça commence à devenir comme ça aussi...mais là qu'on ait qu'un CPE pour 700 élèves....le CPE est débordé...donc euh...puf...ça dérape en ce moment....moi je l'ai pas énormément ressenti...mais c'est vrai que de ce que disent les autres collègues...y a des dysfonctionnements qui apparaissent quoi....*tu disais que dans les classes c'était difficile...?*....c'est des classes dans lesquelles faut faire la police pendant 45 minutes sur 1h30 de cours...donc euh...c'est fatigant...c'est fatigant de devoir crier tout le temps parce qu'ils ne respectent pas les consignes...parce qu'ils n'écoutent pas...parce qu'ils ont du mal à se regrouper...quand on leur demande...ils font pas ce qu'on leur demande...ça c'est difficile...en plus...y a des élèves à côté...se prennent pour des rois... c'est moi, le roi, le chef...je fais ce que je veux de toute façon...c'est difficile à gérer...on a aussi un contexte de travail qui fait ça aussi...on a des séances à l'extérieur...un terrain de foot à l'extérieur du collège qui est complètement ouvert au public...des personnes passent avec leur chien sans

laisse...c'est dangereux....y a des gens qui passent à mobylette sur le terrain...et s'ils percutent un élève ?!!....voilà....y a les élèves qui sortent du collège et qui passent par là...et là, c'est fini, t'as plus d'attention des élèves...c'est terminé.....quand c'est ça c'est terminé....j'ai eu beaucoup de mal avec ça en début d'année...j'ai déjà une classe de 6^e difficile...et c'est vrai...faut gérer les élèves qui sont pas toujours attentifs...faut gérer les gens à l'extérieur...voilà... c'est des élèves difficiles aussi parce qu'ils sont dans des situations pas forcément évidentes pour eux....avec des parents absents....qui font pas forcément leur travail de parents...qui ne donnent pas de limites, de repères...qui gâtent parfois leurs enfants....donc ils s'en foutent des sanctions car à la maison on leur dit rien....*hum hum*....les élèves comme ça sont très difficiles à gérer...après on essaie de mettre en place des solutions pour que ça aille mieux mais c'est pas toujours très facile...et c'est vrai y a des classes avec lesquelles...on sait plus quoi faire....donc voilà...*quand tu dis on sait plus quoi faire...?*... moi par exemple ma classe de 5^e...elle est très très difficile...cinq élèves difficiles dans une classe de 20...c'est quand même un quart de la classe...le cours ne tourne pas du tout...parce qu'ils n'en font qu'à leur tête...parce qu'ils s'amuse à baisser les pantalons des copains devant tout le monde.....*hum hum*...'fin c'est voilà...parce que...pendant un cours de gym...ils sont capables de respecter les consignes de sécurité....on est obligée de s'occuper que d'eux sinon ça dérape très vite....donc euh...c'est vrai qu'avec des classes comme ça...y a des moments on ne sait pas quoi faire....même la prof principale....ne sait plus quoi nous dire...à part faire des rapports et le signaler....mais euh...des problèmes on peut vraiment plus rien faire quoi.....*hum hum*...malheureusement on en vient pratiquement à démissionner finalement...parce que derrière ça ne suit pas....soit l'administration...soit les parents...donc euh...on essaie de rencontrer les parents...de faire bouger un peu les choses mais c'est pas évident....parce que de toute façon les parents ne sont pas forcément présents...et parfois ils s'en moquent complètement.... ...j'ai la mère d'un élève qui m'a dit que de toute façon...ça sert à rien...forcément lui il arrive il s'en fout aussi...c'est normal...de fait il perturbe les autres....*hum*

hum... y a des cours qui se passent vraiment très mal...là cette semaine ça a été beaucoup mieux....mais je sais qu'en maths par exemple.....c'était la catastrophe...si on vire pas un ou deux élèves des cours ça ne tourne pas...donc ça c'est très difficile...*hum hum*....c'est vrai qu'on se remet en cause en tant que prof...on se dit qu'est-ce qu'on a fait de mal pour que ça tourne comme ça ?...qu'est-ce qu'on pourrait faire pour que ça aille mieux ?...*hum hum*....on se remet en cause perpétuellement...c'est pour ça que je dis que j'ai besoin de pratiquer en tant que néo-titulaire...pour se poser ce genre de questions-là aussi...et c'est vrai avec certains élèves on ne sait pas...voilà...*cette remise en cause*... ?...dès que ça ne va pas ...on est obligée de se remettre en cause...on se dit est-ce que c'est ce qu'on leur a proposé qui a fait que ça a dérapé...ça leur a pas plu....ça les a ennuyés...donc forcément ils ont cherché à faire autre chose....est-ce que c'est dans les consignes qu'on a mal formulées....à quel moment ça y a eu dysfonctionnement quoi ?...et c'est forcément...c'est une remise en cause perpétuelle avec toutes les classes...on se remet en cause...là ça a pas fonctionné...mes élèves ont pas progressé là-dessus qu'est-ce que je peux faire d'autre....pour que...pour que ça fonctionne mieux...*hum hum*....*qu'est-ce que tu entends par ça fonctionne ou ça ne fonctionne pas*... ?....quand les élèves sont hors tâche...qu'ils ne font plus exactement ce qu'on leur a demandé...c'est qu'à un moment donné soit ils s'ennuient dedans...donc là ils peuvent pas apprendre parce que ça ne leur plaît pas...donc ils ne vont pas faire d'efforts pour réussir....de toute façon ils s'ennuient dedans alors pourquoi ils feraient des efforts...donc euh...le fonctionnement de la tâche...euh...dysfonctionnements par rapport aux dérapages des élèves.....on voit très vite quand ça dérape ou pas...donc ça c'est des indices qui permettent de montrer les dysfonctionnements....après par rapport aux classes où ça fonctionne bien les dysfonctionnements...c'est quand on voit que les élèves qui n'y arrivaient pas ni arrivent toujours pas...et pis qu'on a envie qu'ils progressent, pas et....on arrive pas à l'exercice qui va permettre de les faire progresser....le dysfonctionnement il est à plusieurs niveaux finalement...au niveau des élèves qui dérapent facilement peut-être par rapport aux situations proposées...peut-être par rapport à autre chose

mais là...par rapport à leur vécu personnel ou par rapport à.....une situation qui ne fonctionne pas...mais qui avait pour but au départ de les faire progresser.....*tu disais que dans certaines classes c'était encore pire en début d'année...et que...comment ça a évolué...?....euh...avec une des classes de 6^e ça va très bien...j'ai eu aucun souci jusqu'à là...les autres classes y en une qui a empiré...pourquoi je ne sais pas ...je n'ai pas encore trouvé la réponse...euh après sur les autres classes...en 3^e puf....c'est pareil depuis le début....c'est une remise en cause permanente de ce que je peux dire...ou d'autre chose...ça peut être juste faire autre chose...parce qu'ils avaient envie de faire autre chose...en gym ils font autre chose parce qu'ils ont pas envie de faire ce que je leur demande tout simplement...euh.....en 4^e c'est en dents-de-scie...là lundi c'était n'importe quoi...jeudi ça allait très bien...donc euh...j'ai essayé de mettre en place un cadre de règles non négociables très précises en début d'année... jusqu'au mois de décembre ça a été...à peu près....et à partir de la rentrée...voilà...c'était...je ne sais pas ce qui s'est passé pendant les vacances mais y a beaucoup d'élèves qui ont dérapé entre les deux...et ça...ça fait bizarre...la classe de 4^e était très sympathique jusque-là et depuis la rentrée...c'est parti en live complètement quoi...et...j'ai eu ...en tant que néo-titulaire on est encore suivie à l'IUFM...on a un prof...on a fait un entretien avec lui pour connaître nos points forts, nos points faibles...ce qu'on aurait besoin dans les formations qu'on nous donne...et...il a fait une visite dans le cours qu'on voulait...donc...moi, j'ai demandé une visite sur la classe de 4^e...il m'a dit...ça va...mais il faudrait lâcher un peu...il trouvait que j'étais vraiment trop cadrée sur le comportement des élèves...que je n'avais pas forcément besoin de...de m'énerver sur eux parce que de toute façon il suffisait de leur parler gentiment pour qu'ils s'arrêtent...c'est ce que j'ai fait à la rentrée...et je pense... que j'aurais pas dû...parce qu'à partir de là c'était...je sais pas...j'ai peut-être trop lâché....je sais pas.....j'ai pas précisé mais on est encore suivie...*pourquoi... ?...je ne sais pas si ça se fait ici...mais je sais que dans l'académie de Versailles...on est suivie...on a eu deux réunions en début d'année...une avec tous les néo-titulaires en poste fixe...parce que les TZR n'ont pas le droit à cette formation...pourquoi je ne sais pas...faut pas me le**

demander...mais je ne trouve pas ça normal...parce que déjà nous en EPS...ils n'ont pas beaucoup d'heures de travail...et en plus ils n'ont pas de formation alors comment ils se forment...?!...donc on a eu une réunion avec tous les néo-titulaires et une réunion avec tous les néo-titulaires EPS...et à partir de-là il nous dit comment allait fonctionner l'année et...les formations...le nombre d'heures des formations...on a fait des vœux de module plus spécifique voilà.....ils m'ont envoyée en formation à Mantes...c'est à 80 kilomètres de mon établissement...je n'y vais pas...c'est pas possible...c'est 1h40 de transport en commun...j'ai plus de voiture depuis le mois de novembre donc je ne peux pas y aller...ils n'ont pas voulu me rapprocher donc...*et euh... ?...ouais...ils m'ont envoyée à Mantes...je n'y vais pas...et mon autre collègue...y a un collègue néo-titulaire dans le même établissement que moi...il a été envoyé à B...et mon appartement est près de B.....à un moment donné il y a un problème quoi...tu te dis c'est pas possible...ils m'ont envoyée là-bas parce que ma demi-journée de décharge elle est le mardi après-midi...si c'était jeudi je serai à B...et ils ont pas voulu me changer...j'ai envoyé un courrier pour dire que je n'irais pas...je n'ai eu de réponse...c'est qu'il n'y avait pas de problème.....c'était dommage parce que finalement c'est les formations les plus intéressantes pour nous...les formations disciplinaires...mais je pense qu'ils n'ont pas bien compris ça...c'est tout...j'ai prévenu mon prof ressource...il m'a dit de toute façon on ne peut pas tout faire...on fait comme on peut voilà.....*et la formation... ?...je sais pas j'y suis jamais allée...en fait tous ceux qui sont en REP...ou en APV on a un dispositif en plus...et c'est ce dispositif-là en fait...ils m'envoient à Mantes...mais comme je n'ai plus de voiture...si j'avais une voiture je serais au moins allée à la première...pour dire de me présenter et dire que s'ils me changeaient pas ce n'était pas possible que je vienne...surtout que je finis à 12h30 et que les formations commencent à 14h...si c'est pour arriver à 15h et repartir à 17h et rentrer chez moi à 19h...je vois pas l'intérêt quoi...comme j'ai plus de voiture je me suis renseignée pour les transports en commun...il faut 1h40 à l'aller...donc 1h40 le retour...3h30 de transport en commun pour 3 h de formation...je ne suis pas sûre que ça vaille le coût quoi....donc voilà...je sais pas...finalement je me**

rends compte que l'IUFM là-bas, c'est pareil qu'ici...ils nous envoient à droite, à gauche...et en plus, ils nous remboursent pas...(rires...)...on est remboursé d'aucun frais de transport...donc euh...c'est tu te débrouilles comme tu veux...c'est pas bien...ça nous donne pas envie d'y aller...nous on veut bien faire l'effort...je veux bien faire l'effort...de faire 3h30 en transport en commun mais en plus ils nous remboursent pas quoi...c'est quand même une heure de train plus...40 minutes de bus...puf...c'est fatigant quoi...je sais que normalement on a 1h30 de décharge...moi je sais que j'ai pas cette heure et demie là parce qu'on est pas suffisamment nombreux...j'ai été obligée de me mettre des heures supplémentaires pour combler l'emploi du temps...donc je sais que moi je fais 20 heures...comme un prof titulaire depuis 10 ans...je vais 20 heures plus une heure de HSE, plus euh...plus les formations...à un moment donné si je dois faire 3h30 de transport en commun en plus pour aller en formation ça fait beaucoup et c'est fatigant quoi...*HSE c'est...?*...c'est des heures exceptionnelles...je fais une heure d'études du soir le jeudi soir...*c'est par choix... ?*...oui...j'ai eu un papier dans mon casier pour savoir si je voulais encadrer les études du soir...ça permet de voir les élèves dans un autre contexte finalement, de voir comment ils font leurs devoirs...c'est ça en fait...c'est une aide aux devoirs...euh.....est-ce qu'ils sont capables de rester assis sur une chaise?...c'est vrai, c'est pas du tout, ce que nous on vit...nous on les voit en train de courir partout...on les a debout en train de bouger...ils sont jamais assis sur une chaise derrière une table...là on les voit dans un autre contexte...c'est pas du tout la même chose quand même...et euh...voilà.....*hum hum*...je trouvais ça intéressant...ça permet aussi de les aider à un autre niveau que l'EPS...avec les vagues souvenirs qu'on a du collège en maths et en français etc...faut les aider à notre niveau...quand on sait pas, on sait pas...on leur dit rien...on essaie de les faire réfléchir...de leur donner des méthodes de travail pour faire leurs devoirs...s'il sait pas faire cet exercice-là regarde dans ton cours les réponses sont sûrement dedans...regarde tes exercices...t'as sans doute déjà dû faire des exercices pareils en cours...c'est permettre de les aider à un autre niveau finalement.....*tu disais de trouver des solutions...tu disais que tu avais réussi à trouver des solutions au niveau du*

*fonctionnement des cours...d'où elles viennent...?...*soit elles viennent des collègues...qui m'ont renseignée...par exemple ma première séance de gym avec les 3^e elle s'était très mal passée...ils avaient été très dangereux...je suis rentrée...j'étais un peu en colère...j'ai ma collègue qui est notre professeur référent dans l'établissement qui m'a dit...ce que tu fais la prochaine fois...c'est que tu fais deux ateliers, deux groupes...tu t'occupes que des garçons...en s'occupant un peu des filles sans...en s'occupant à fond des garçons...il faut leur apprendre les règles de sécurité, leur donner des règles précises pour que...les séances d'après qu'on puisse les lâcher...voir si ça fonctionne.....ça peut venir des collègues...après ça peut venir de ce qu'on a vécu les années précédentes....les mêmes dysfonctionnements qu'on a vécus et des solutions qu'on a trouvées avant...qu'on nous a donnés...d'autres collègues avant...après ça peut venir de notre réflexion personnelle...euh...quel type de forme de groupement?...quel type de consignes?...quel type d'aménagement matériel?...pour qu'il y ait pas trop de dérapage.....*tu disais qu'au départ t'avais un cadre de règles bien définies... d'où ça vient?...ça vient pareil...c'est des conseils qu'on nous a donnés...le CPE notamment...nous a dit faut les cadrer pendant trois mois...il faut être très strict...faut pas les lâcher faut qu'ils rentrent dans votre cadre...faut vraiment être sur eux...pendant trois mois...parce qu'en général quand on est nouveau les élèves nous testent...ils essayent de voir jusqu'où on est capable d'aller...donc euh...le fait d'avoir...de leur donner des règles, des limites ça permet de les cadrer...de donner ce que nous on attend d'eux...et ça permet après d'être un peu plus tranquille...finalement...je me rends compte que de les cadrer trois mois...ça ne nous laisse pas le droit de lâcher du lest après...parce que de toute façon j'ai bien vu...que ça fonctionnait pas du tout quoi...faut continuer à être strict jusqu'au bout...faut rien lâcher avec eux...parce que...comme déjà le CPE lâche un peu puisqu'il est tout seul...si nous derrière on lâche...tu sais pas où ça va aller.....*hum hum...pourquoi... ?...ça dérape tout de suite au niveau comportement...c'est des élèves dangereux...c'est des élèves qui s'arrêtent de jouer d'un seul coup qui commencent à discuter ou qui se courent derrière les uns les autres pour jouer...c'est très drôle....hum...qu'est-ce que j'ai**

eu...en gym...ah ! ouais...l'événement important qui fait que j'ai dû faire un rapport d'une page et demie...en gym...un élève qui, en saut de cheval, a enlevé un tapis de réception pendant que le copain passait derrière...voilà.....c'est du bon sens qu'il ne faut pas enlever le tapis de réception donc...ça...ça a été une goutte d'eau qui a fait déborder le vase par exemple...c'est du comportement...là quand c'est comme ça...on est obligée d'arrêter le cours...parce que sinon ça va dérapé encore plus...c'était pas le premier événement y avait eu d'autres...des petites choses finalement mais...au cumul...à la fin on n'en peut plus...donc euh...quand c'est comme ça on arrête...et on rentre voilà...les dérapages sont au niveau comportemental le plus.....*et comment tu fais pour gérer... ?*...je suis allée voir les collègues.....*tu l'as toujours fait... ?*...ça s'est fait progressivement à force de mieux connaître les collègues...faut aller oser aller leur demander...finalement y a pas de honte à avoir des problèmes parce que finalement tous les collègues ont des problèmes avec une, deux ou trois classes...fin...c'est « normal » dans un établissement difficile...normal entre guillemets...y a des classes ça tourne très bien c'est vrai...ça s'est fait progressivement.....maintenant dès que j'ai...que je me pose une question...j'ai tendance à aller voir mes collègues plutôt en EPS...parce que finalement mes problèmes sont plutôt en EPS quoi...mais c'est vrai que quand j'ai un problème avec un élève...je vais voir le prof principal de la classe...voilà il y a un tel ça va pas du tout...il faut qu'on lui parle...qu'on convoque ses parents...faut faire quelque chose...ça par contre...aller voir le prof principal je le faisais déjà l'année dernière...j'ai continué cette année...*et pourquoi... ?*...il faut qu'on travaille en équipe en fait...parce que si un prof fait ça et que l'autre prof y fait pas la même chose...pour régler les problèmes c'est difficile...il faut vraiment que...qu'il y ait un travail d'équipe qui soit mis en place pour aider les élèves sinon ça ne fonctionne pas.....*d'où ça vient le fait qu'il faille un travail d'équipe... ?*...disons que...si on travaille chacun pour soi...pour les élèves ce n'est pas forcément bon...ils n'ont pas de repères....ils n'ont pas exactement les mêmes...parce que de toute façon chaque prof à ses manières de fonctionner...mais avoir le même type de règles...ne serait-ce que...jeter son

chewing-gum à la poubelle avant de commencer le cours...c'est bête comme règle mais ils ont vraiment beaucoup de mal à respecter ça...pourtant c'est tout bête...moi à chaque fois je dois dire un tel va jeter ton chewing-gum...un tel va jeter ton chewing-gum...et euh....c'est ce genre de petites règles là...si c'est pas fait par tout le monde ben.....ils peuvent dire ben oui madame un tel m'a laissé manger mon chewing-gum...monsieur un tel m'a laissé pratiquer sans ma tenue....ça crée encore plus de dysfonctionnement si on ne travaille pas ensemble....*et comment ça se passe alors... ?*...nous on a posé des questions quand on est...au niveau des dispenses comment ça fonctionne par exemple ?...au niveau des oublis de tenue comment vous fonctionnez ?...ça c'est des questions que nous en arrivant on se pose parce qu'on arrive dans l'établissement en inventant un peu notre façon de faire finalement...faut quand même qu'on s'adapte un peu au projet d'EPS par exemple...on ne peut pas faire non plus tout ce qu'on veut...y a quand même...finalement nous aussi on a un cadre à respecter en tant que prof...y a pas que les élèves...par exemple euh...pour les déplacements entre les installations sportives...le retour il est obligé de se faire au collège...on peut pas laisser les élèves partir directement chez eux...c'est vrai que ça nous embête parce que quand...par exemple au gymnase y a beaucoup d'élèves qui habitent juste à côté....mais on a pas le droit parce que s'ils leur arrivent quelque chose...on est responsable...et ça c'est vrai qu'ils ont du mal...à le comprendre...ça c'est le règlement intérieur et ils savent que c'est pas négociable.....*tu disais aussi tout à l'heure que c'était difficile par rapport aux installations extérieures...de gérer...ça a évolué... ?*...c'était dur parce qu'en début d'année c'était l'après-midi...et...y a plus d'élèves l'après-midi plus que le matin....là c'est vrai qu'en ce moment j'y suis le matin et ça va à peu près quoi...y a pas d'élèves autour qui sont là pour embêter le monde...donc ça va... et c'est vrai qu'il y a une séance de deux heures que j'ai fait en début d'année c'était difficile...et les élèves ont du mal à se cadrer...à rester attentifs en étant à l'extérieur...parce que...il y a un environnement qui fait que...ils n'arrivent pas à maintenir leur attention à rester concentrés...et ça c'est...c'est une bataille à toutes les séances...d'essayer d'avoir un minimum d'attention...au moins le temps

qu'on explique ce qu'il y a à faire...qu'on explique comment faire...les consignes etc...c'est difficile.....*c'est partout pareil... ?.....*en une salle ça va mieux quand même parce que...t'as plus d'éléments extérieurs pour déranger le cours....c'est vrai que nous on a eu les chiens...les élèves du collège mais qui sortent...moi je suis en plein cours...les élèves qui sortent et qui s'arrêtent...et qui viennent discuter avec mes élèves....c'est difficile à gérer.....tandis qu'en gymnase...on est...déjà...c'est un espace clos...y a pas d'environnement extérieur pour euh...distraire les élèves...donc euh.....c'est plus facile à gérer y a pas un environnement extérieur à gérer...c'est plus facile entre guillemets.....(l'entretien semble s'essouffler)...*tu disais que tu étais rassurée de pas être à Créteil par rapport à ce qu'on t'avait dit...pourquoi... ?...c'est vrai que l'académie de Créteil a pour réputation d'être très difficile...j'avais un peu peur d'aller là-bas...on m'avait dit que l'académie de Versailles c'était moins pire...c'est vrai que c'était mieux parce que c'était un peu moins difficile donc c'est vrai que...je me suis dit...en plus Versailles c'est pas le bout du monde...c'est pas le plus difficile donc...pourquoi pas... finalement je dis pas que dans l'académie de Créteil tout est difficile...je peux pas dire parce que je connais pas...ça venait d'où cette image de Créteil... ?...de ce qu'on entend... dans les médias par exemple...après c'est les collègues mutés à Créteil...c'est difficile quand même...donc on est pas forcément rassurée....d'aller là-bas....mais bon c'est non plus la fin du monde.....*tu disais que c'était difficile au départ au niveau du logement...qu'il fallait prendre des repères...donc comment ça a évolué..... ?...c'est des habitudes...des habitudes ne serait-ce que la route...par exemple...jusqu'au collège c'est une habitude à prendre...euh...le mode de transport...de circulation dans la région parisienne ça me faisait un peu peur au début parce qu'ils ont pour réputation de rouler un peu...mal entre guillemets...ils roulent vite...ils respectent pas forcément les feux...donc...c'est vrai que moi j'y suis allée cet été...pour commencer à aménager et je me suis fait rentrer dedans à un feu orange...du coup maintenant je m'arrête plus au feu orange...c'est vrai que ça déjà au début ça me faisait peur...mais à force ben... finalement...on se met à rouler comme eux...(rire...)...c'est pas forcément très bien mais euh...mais au**

moins...je ne risquais plus de me faire rentrer dedans....après des habitudes au niveau de se retrouver toute seule dans un appartement...parce que c'est pas forcément évident...je sais que chez moi il y a toujours du monde...y a toujours mes parents...mes frères et sœurs...j'ai toujours été habituée à avoir du monde autour de moi...c'est vrai que là d'un seul coup...y a plus personne autour...on peut plus parler avec personne...à part au téléphone...après c'est des habitudes dans l'établissement...des habitudes des déplacements vers les installations...des habitudes avec les élèves...ce genre de choses...*et ça se fait comment... ?*...ça, ça se construit au fur et à mesure....c'est très progressif.....*tu disais qu'il y avait aussi un collègue jeune dans ton établissement...ouais...comment ça se passe pour lui... ?*...lui il vient de la région parisienne donc...ça va...il est dans son élément finalement en région parisienne...il vient des Yvelines, il est un peu plus loin.....*pourquoi tu dis que pour lui ça va... ?*...par rapport à la vie parisienne...y a pas de changement par rapport à ça...euh...le fait d'avoir un appartement pour lui ça lui dérange pas...sa copine est dans la région, pour lui c'est facile...moi, mon copain est dans le nord...je le vois jamais quoi...donc euh...pour lui c'est plus facile...je pense...je suis pas dans sa tête...pour lui ça n'a pas d'effets...alors que pour moi la vie parisienne c'est clair...ça ne l'a pas dépaysé alors que moi si...*hum hum*...là, je me suis pascée avec mon copain pour rentrer sur Lille...en général pour rentrer ici il ne faut pas non plus énormément de points...maintenant comme je n'ai pas beaucoup de points je m'attends à être TZR...quoique...j'ai une amie qui est revenue...elle était sur Créteil et elle est revenue sur Lille et elle a eu un poste fixe...donc euh...mais elle est tombée dans un bahut très difficile....elle fait beaucoup plus la police que ce que je fais moi en ce moment.....*hum hum...qu'est-ce qui est le plus difficile... ?*...en fait, pour moi, le plus difficile c'est l'éloignement...je me dis en ce moment... si je reviens l'année prochaine...c'est pas une catastrophe parce que...c'est une ambiance sympathique...euh...on est soutenue...on est épaulée...l'équipe EPS est vraiment très bien....c'est une équipe assez jeune...pis on s'entend bien...on peut poser des questions y a aucun problème...y aura toujours quelqu'un pour venir nous aider....et pis bon les allers et retours c'est pas évident non plus...je viens pas de

Toulouse non plus...c'est vrai...que ceux qui viennent de Toulouse eux sont pas du tout dans la même situation que moi...j'ai de la chance de rentrer tous les week-ends...moi j'ai cette chance...donc c'est vrai que si je ne rentre pas l'année prochaine...c'est pas grave...je vais pas pleurer pour ça.....*hum hum*...en plus je suis poste fixe donc je sais très bien que...si j'ai pas ma mutation par ici je garde mon poste...si j'avais été TZR...ça aurait pas été pareil quoi.....*hum hum*...*t'as l'air d'échanger beaucoup avec tes collègues*... ?...ben mon collègue EPS il est de Toulouse, mon autre collègue est de Marseille...eux ils ont choisi de rester...c'est un choix...ils s'y sont plu...tant mieux pour eux...euh...j'ai une collègue en anglais qui vient de Toulouse...une collègue de maths pareil...ils débarquent beaucoup de Toulouse en fait...donc euh...eux c'est vrai ils restent tout le week end...moi je ne sais pas... si je serais restée tout le temps.....là on a eu les vacances en dernier....on n'a pas les vacances en même temps que tout le monde...c'est pas forcément évident non plus...parce que...mon copain est assistant d'éducation...donc quand je vais être en vacances...lui va reprendre le boulot...mais bon je vais pas me plaindre... *ça va tu positives*... ?...il faut...on n'a pas le choix...on n'a pas choisi d'être là...mais bon...c'est que du bon à prendre...on apprend...je vais apprendre beaucoup là-bas...quand je reviendrai je serai armée jusqu'aux dents.....*t'as toujours eu cet esprit positif*?...on a toujours des moments...des hauts et des bas...c'est vrai quand on a eu une semaine difficile... on se dit vivement qu'on rentre...que la semaine se termine parce que ça commence à être difficile...mais sinon...j'ai toujours essayé de positiver parce que...sinon on ne tient pas quoi...je sais que moi je suis plutôt du genre pessimiste...j'ai besoin de positiver à fond sinon...moi je vais pas avoir le moral...je vais aller au bahut... 'fin je vais pas être dans mon assiette donc ça sert à rien...si ça va pas je vais pas travailler correctement donc euh...y a toujours des hauts et des bas en fait...mais je pense que c'est humain...pas plus tard que cette année j'ai eu un coup de blues mais...voilà...*qu'est-ce qui fait que malgré ta nature tu positives*... ?...*ça toujours été comme ça*... ?....l'année dernière j'avais une maître de stage qui était très...toujours à fond...toujours très positive...pas toujours comme tout le monde elle avait des hauts et des bas...des problèmes

personnels comme tout le monde quoi...mais c'est vrai quand je la voyais elle était tout le temps grand sourire...toujours positive...et c'est vrai que cette année m'a fait vraiment beaucoup de bien...je me suis dit...tu pars...vas-y tu fais ce que tu as à faire...et pis...de toute façon faut bien gagner de l'argent quoi...*hum hum*.....voilà.....*est-ce que tu as quelque chose à ajouter... ?*....non...Paris c'est très cher...le loyer c'est cher...après au niveau circulation...c'est des routes secondaires...donc faut partir tôt...parce qu'à cinq minutes près on tombe dans les bouchons...et là...on est sûre d'arriver en retard...euh.....les transports en commun c'est pas mieux...soit y a des retards...soit y a des accidents sur les voies donc euh...parfois...fin ça m'est arrivée pas plus tard que mercredi...incident de personnes...je suis arrivée en retard de pas grand chose quoi....mais bon j'ai horreur d'arriver en retard aussi...mais sinon...ça coûte cher...j'ai l'impression que tout part dans le loyer, dans l'assurance de l'appart...dans.....comme je veux garder un peu d'argent sur le côté pour plus tard...pour pouvoir m'acheter une maison...acheter une voiture par exemple.....voilà....*est-ce que tu fais des activités sportives... ?*...non parce que quand on sort de-là...je suis fatiguée...en plus le transport...c'est pas évident...en plus quand on rentre il faut préparer les cours...c'est difficile...mais quand je reviens ici...le week-end je m'entraîne au club...j'entraîne toujours les filles dans mon club de gym...ça par contre j'ai besoin de le conserver parce que...je suis une gym...euh...de la gym j'en fais depuis que j'ai deux ans...donc je peux pas arrêter la gym du jour au lendemain...*hum hum*...j'en ai besoin... *pourquoi ce besoin ?*....c'est parce que c'est ma passion...première chose et parce que ça me fait du bien de...de faire autre chose...ça reste dans le sport mais c'est des gym volontaires...elles ont envie d'être là...et c'est qu'au collège, ils n'ont pas forcément envie....contrairement à ce qu'on peut dire...en EPS, ils n'ont plus forcément envie...pas tous...en tout cas....*hum hum ?*....ça me permet de retrouver ce que je retrouve pas au collège.....(rire...)...ça fait du bien de ne pas crier...le week-end tout du moins...ça permet d'évacuer...de penser à autre chose....c'est vrai que ça fait du bien.....*c'est avec toutes les classes... ?*...la classe de 6^e bilingue...ça va...ils sont très gentils...je dis pas que les autres sont méchants...mais il sont

pénibles...c'est une attention de tous les instants...on a tellement de mal à leur faire confiance...qu'on est obligée d'être tout le temps sur leur dos...on a beau leur confier des responsabilités...des petites choses toutes simples comme...préparer/récupérer le matériel...mettre en place les filets de badminton...même ça c'est difficile pour eux...c'est difficile...on a envie de leur faire confiance...moi j'ai essayé avec mes 3^e par exemple...de leur faire confiance mais dès qu'ils trahissent notre confiance après on ne peut plus...là c'est ce qui s'est passé...je sais que la semaine prochaine...ça va être encore sec et sévère...ce que j'aime pas faire en plus...*hum hum...par rapport à quoi... ?...j'aime pas être tout le temps en train de m'énerver parce qu'ils ne veulent pas faire correctement...parce que...ils ne veulent pas respecter les règles de sécurité...parce que...ils sont pas capables de faire ce qu'on leur demande...j'aime pas faire ça...je préférerais garder mon calme tout le temps...de pouvoir arrêter de crier parce que ça va pas être possible de crier jusqu'à la fin de l'année tout le temps...parce qu'en un an je vais plus avoir de cordes vocales...(rire...)...pis nous on est dans un contexte où les élèves peuvent parler...quand ils pratiquent il y a pas de souci...ce qui fait...quand on veut les arrêter on a le sifflet...si on a pas forcément envie de les regrouper...fait qu'on élève un peu la voix pour qu'ils puissent entendre ce qu'on a à dire...donc euh...après c'est une question...c'est toujours pareil...c'est apprendre à gérer sa voix...ça c'est quelque chose qui s'apprend aussi au fur et à mesure.....*le fait de s'énerver ça a toujours été comme ça... ?...je suis quelqu'un de très impulsif...et mauvais caractère...donc c'est vrai que je m'énerve assez vite...c'est pour ça que j'aime pas trop...j'aime pas qu'ils m'énervent...je sais que je pars au quart de tour...et c'est pour ça que mon prof ressource...m'a dit qu'il faut que je lâche un peu de lest...ouais je sais mais je suis comme ça...je suis très mauvais caractère...j'ai tendance à vite m'énerver pour rien...mais bon je sais que ça je suis en train de travailler là-dessus en ce moment.....c'est vrai qu'en ce moment...je me dis...c'est bon tu te calmes...ça va aller...voilà...*tu disais aussi que c'était intéressant d'apprendre par rapport aux élèves...mais aussi par rapport aux différentes activités parce que c'est pas possible de connaître toutes***

*les activités...comment ça marche... ?...ben quand on a notre programmation...c'est pas toutes les activités...y a des activités ça va...gym...c'est ma spécialité...c'est pas forcément évident finalement d'enseigner sa spé....parce qu'on est plutôt sur une conception techniciste de l'activité...ce n'est pas forcément bon pour les élèves parce qu'ils ne rentrent pas dedans...donc euh...ça c'est des choses à gérer en tant que spécialiste...après c'est vrai qu'il y a des activités...des groupes d'activités même qui sont...difficiles...notamment pour les gym...ce sont les sports collectifs par exemple...je suis mauvaise en sports collectifs...je comprends rien donc euh...j'apprends au fur et à mesure...je me suis inscrite en formation continue...donc j'ai fait un stage en sport co pendant les vacances de Noël...là j'ai un stage en sport de combat bientôt dans quinze jours...donc...pour moi c'est important la formation continue parce que ça permet...de mieux connaître les activités...là, le stage sur les sports co...il m'a fait du bien...ça m'a permis de comprendre un peu mieux les choses et de voir que finalement...c'est pas si compliqué que ça...euh....après y a des activités où il faut faire beaucoup plus attention à la sécurité....là c'est pas forcément évident à gérer...en gym...en acrosport...en sport de combat...après le progrès sur ces activités-là, il va se faire au travers un peu les cours de STAPS...ils m'aident pas trop...moi je vais plutôt chercher sur internet...des idées, des situations...ludiques...je travaille beaucoup sur le ludique, le jeu tout ça...c'est vrai que j'ai plutôt tendance à aller chercher là-dessus...après sur les règlements oui, les cours de STAPS m'ont beaucoup servi.....maintenant avec internet y a tout dessus...*pourquoi travailler sur le ludique... ?...parce que j'ai essayé l'année dernière...ça avait assez bien marché...parce que un échauffement sous forme de jeu ça permet de motiver les élèves...ça permet de les faire rentrer dans l'activité rapidement...et puis derrière...ils sont plus alertes...plus attentifs...et pis ils ont plus envie...de découvrir ce qu'il y a derrière...ça vient d'où... ?...de ma maîtresse de stage parce qu'elle fonctionne beaucoup sous forme de jeu comme ça...elle m'en a donné quelques uns que j'ai essayé l'année dernière...qui ont bien fonctionné...j'ai essayé de les remettre en place...et j'essaie parfois d'en trouver des**

nouveaux...c'est vrai que j'ai pas trop d'imagination pour ça...donc c'est vrai que tout ce qu'on me donne je prends quoi...et j'essaie...je garde si ça marche et je l'arrête si ça ne fonctionne pas...et pis voilà.....

Nadège, néo-titulaire TZR non originaire de l'académie

Est-ce que tu peux te présenter ?...je m'appelle Nadège...j'ai 25 ans...j'ai eu le concours il y a deux ans maintenant...l'année dernière j'étais stagiaire sur Strasbourg...j'ai passé le concours sur Besançon...et euh... là maintenant je suis à Cergy en tant que TZR.....pourquoi ce concours... ?...en fait ça fait depuis le collège, dès la 4^e que j'ai eu vraiment envie d'être prof d'EPS...quand je suis arrivée en terminale je suis allée aux portes ouvertes...on m'a dit qu'il n'y avait plus de débouchés...j'ai eu un peu peur donc je suis partie en école de kiné pour passer le concours médecine/kiné...j'ai travaillé jusqu'aux mois octobre/novembre et pis après je me suis dit non je suis vraiment pas faite pour ça...je suis donc partie en STAPS...et après j'ai tout réussi du premier coup...voilà...pourquoi le métier de professeur ?...j'ai eu une super prof...mes profs d'EPS au collège étaient vraiment supers...ça m'a vraiment motivée...et moi je fais du sport 24h/24h donc euh...(rire...)...faire ça je trouvais que c'était beaucoup plus.....je préfère à l'école au club...c'est plus éducatif...pédagogique...quand je fais du club, c'était pas les mêmes objectifs...du club... ?...j'entraîne...fin j'entraînais parce que cette année c'est pas possible mais j'entraînais en gym depuis l'âge de 14 ans...il n'y a que cette année que je ne le fais pas, plus...je n'ai pas retrouvé de club ici...qui m'intéressait...je suis...je suis partie dans du volley...je vais dans d'autre sport...en tant... ?...en tant que pratiquante...pour l'instant...pis j'envisage aussi de passer un BE...et euh...voilà...à peu près...l'agreg aussi...alors pourquoi passer un BE ou l'agreg... ?...j'aime bien tout ce qui est recherche...et j'aime pas rester sur mes acquis...je veux toujours euh...aller au-delà...se surpasser donc voilà...(rire...)...tu disais que t'as entraîné à la gym depuis l'âge de 14

ans...pourquoi ... ?... je sais pas j'ai fait de la gym à partir de l'âge de 4 ans donc euh...donc je commence maintenant vraiment à bien connaître au début j'ai commencé avec des petites de 6/7 ans...et euh...ils avaient deux entraîneurs...je sais pas ça m'a toujours plu...je peux pas dire...et petit à petit je suis montée euh...au niveau des...âges...y a deux ans j'entraînais des filles de 15 à 25 ans...donc voilà...après l'envie d'entraîner...l'envie d'entraîner...j'ai toujours eu un super contact que ce soit des élèves ou des gamins de club...je m'entends super bien avec eux...c'est vrai que...j'aime bien apprendre, faire apprendre...euh...voilà...c'est pas aimer mais...j'adore ça ne me dérange pas...ça vient d'où d'aimer apprendre, faire apprendre... ?...ça vient d'où je sais pas...(rire...)...ça toujours été comme ça... ?...ouais...j'aime bien expliquer les choses...les choses que j'aime...le sport et même d'autres choses...j'ai fait...j'ai donné des cours de maths à des primaires...donc voilà...ouais je sais pas c'est vraiment...j'ai toujours aimé...aider les autres...*les cours de maths c'est venu comment... ?*...c'est du bouche à oreille...ma maman elle garde des enfants...ils avaient des difficultés du coup les gens après...ils savaient que j'aimais bien aller là-dedans...j'étais un peu forte en maths...donc euh...ma maman proposait aux gens...les gens disaient est-ce que vous pouvez donner des cours de maths, du soutien etc...c'est parti de là...*tu l'as fait longtemps... ?*...non maths...pas longtemps 4/5 ans...à partir de la fac...en sortant de la terminale...j'ai donné des cours de la CM2 jusqu'à la 3^e...*la gym t'as dit que la gym en tant qu'entraîneur t'as arrêté à partir de cette année... ?*...en fait je cherchais à continuer...à entraîner cette année mais en fait j'ai pas trouvé de club en septembre...donc arriver dans un club au mois de novembre en tant qu'entraîneur ça le fait pas...donc j'essaie de trouver pour l'année prochaine...voire m'entraîner un petit peu...*pourquoi le garder... ?*...c'est une colle...(rires...)...c'est vrai j'y suis depuis l'âge de 4 ans...donc j'ai du mal...en fait ça me permet aussi de ne pas m'en séparer...ça me permet de faire la liaison entre être gymnaste et euh...et carrément arrêter...je pense que c'est ça...*tu disais tout à l'heure que tu aimais bien garder l'EPS et le club même si c'était deux choses différentes...pourquoi...t'aimes bien les deux côtés... ?*...ben...l'un complète

l'autre...(rire...)...euh...les élèves qui ont du mal à se payer un club...c'est bien de leur faire aimer le sport...donc je pars de ce principe-là...et...ce qui en ont pas le besoin...c'est vrai que les élèves qu'on a ici...y ont pas forcément les besoins pour aller en club pour payer le club...c'est vrai que...l'EPS ça permet de leur faire faire du sport...et aimer le sport...voilà...je sais pas trop comment l'expliquer...je trouve...l'un complète l'autre...l'un c'est plus pédagogique...au niveau apprendre certaines règles...travailler dans le groupe...ça permet d'apprendre certaines règles...une fois que c'est acquis on passe en club...après on fait l'entraînement.....*et ça les deux côtés tu les as toujours eus... ?...ouais...j'ai toujours eu...en général quand j'entraînais en gym...j'avais un public que de filles, un peu dur aussi...je faisais beaucoup de pédagogie...elles me racontaient leur vie...je les aidais en fait...à l'école...elles ramenaient leurs devoirs et je les aidais en gym...c'est vraiment...j'avais vraiment un super contact avec eux...et j'ai toujours un super contact avec eux.....tu disais que ta PLC2 tu l'avais fait à Strasbourg ...pourquoi... ?...en fait sur Besançon on était 12 à avoir le concours et il y avait que 10 places...donc euh...après c'est en fonction...on a fait des vœux...euh...et j'avais mis par extension après c'est Strasbourg...pour pas être loin de Besançon...je suis partie sur Strasbourg...parce qu'eux étaient que 5 et y avait 22 places...y en a plein qui étaient de Toulouse, de Lyon...on s'est tous retrouvés sur Strasbourg et voilà...en fonction des points....j'avais été assistante d'éducation avant...et ils m'ont pas compté les points y a eu un...y a eu un petit souci...normalement je devais rester sur Besançon...passer devant et du coup je suis passée derrière les autres...je suis arrivée 11^{ème} sur 12 sur Besançon...du coup ils m'ont dit...bye bye...(rires...)...*pourquoi avoir fait assistante d'éducation avant de passer le concours...?...euh...à la base c'est quand même pour payer mon appart...et après je me suis dit que ça pouvait déjà...me faire une expérience au niveau autorité....et ça m'a beaucoup aidée...au niveau des études...le contact avec les élèves...c'est quand même pas le même que dans le club...ça n'a rien à voir...donc c'est vrai que ça apporte beaucoup...on commence à connaître le système éducatif...la vie scolaire...comment ça se passe.....et c'est vrai après en tant que**

prof...là....quand je suis passée de l'autre côté....euh...on comprend...'fin on essaie de comprendre euh...les surveillants...la vie scolaire....c'est vrai aussi....ça m'a aussi beaucoup aidée pour le concours...du fait d'avoir l'expérience-là quoi...*pourquoi*... ?...pour le concours ça m'apportait pour les oraux...euh...à la fin de l'oral 1 ils nous posent des questions sur le système éducatif en général...sur les carnets de liaison des élèves etc....du coup moi je savais déjà tout ça et ça m'a permis de...de passer devant les autres qui ne connaissaient pas ça...voilà...et après plus sur le terrain comme l'année dernière j'étais PLC2 stagiaire...c'est vrai je savais tout de suite qui aller voir...donc...s'il y avait un problème avec les élèves...comment ils se comportaient.....*tu disais que c'était aussi une bonne expérience par rapport à l'autorité...pourquoi*...?...(rire...)...parce que moi normalement j'ai un tempérament...en fait je suis trop gentille...du coup ça m'a permis...le fait de faire des perm...de plus cerner...comment faire pour avoir le respect et le silence.....voilà...trouver les façons...je me suis pas trop...posée la question l'année dernière parce que j'avais des facilités là-dessus, parce que j'avais déjà trouvé les solutions pour les faire taire...voilà....*comment t'as trouvé ces solutions*... ?...ben...avec l'expérience....c'est de l'essai/erreur...j'essaie des choses ben ça, ça marche pas j'essaie autre chose et pis voilà...et je passe moi beaucoup par l'affectif...je vais beaucoup discuter avec eux...de ce qu'ils font à l'extérieur, à l'intérieur...s'ils ont des problèmes...euh...chez moi ça marche comme ça...à l'affectif...*pourquoi plus le côté affectif*... ?...ben c'est mon caractère....parce que je veux tellement apporter aux gens...je suis tellement presque trop gentille avec eux...que du coup j'essaie de détourner ça...pour arriver à avoir leur respect et qu'ils se taisent quoi...après c'est vrai que ...des fois il faut gueuler...quand il faut gueuler...mais avec des élèves difficiles pour moi y a que l'affectif qui marche...après c'est individuel...je crois.....*tu disais que l'année dernière t'avais pas eu de problème par rapport à ça*... ?...ouais...en fait...tout le monde me disait...ben ...ma tutrice me disait l'année dernière...que moi la gestion de classe...j'avais aucun problème...que je suis tout de suite passée aux contenus...etc quoi...la gestion de classe y avait pas de problème...*ça venait*

d'où cette gestion... ?...le fait d'entraîner et d'avoir été surveillante....ou alors c'est naturel....je sais pas...je peux pas vraiment dire...(rire...)...je pense que ça m'a vraiment aidée...euh...sur mon rapport elle m'a dit que c'était naturel...mais je pense que c'est...c'est ce qui s'est passé avant qui m'a permis d'aller là.....comment tu l'as vécu ton année de PLC2 ?...j'étais pas trop loin, j'étais à une heure et demie de chez mes parents...donc euh...j'ai géré comme ça...je rentrais les week-ends...sinon on avait un groupe là-bas...on s'est connu à l'IUFM et après on faisait des soirées tout le temps...c'est vrai après ça crée des liens...ça c'est bien...moi j'aimais bien...on a vécu une super année même si j'étais un peu déçue de pas être sur Besançon...ça te permet de connaître des gens...et d'autres façons de travailler...les sorties ensemble comment ça s'est fait... ?...en fait on se retrouvait tous les mardis et jeudis en formation à l'IUFM...et euh...au bout d'un moment on commence à parler et pis euh...et pis voilà...pis comme tout le monde venait de Toulouse, de Marseille...c'est vrai qu'il y a eu une cohésion de groupe...qui fait qu'on s'estentraîdés quand quelqu'un avait un problème...et du coup par rapport aux mutations de cette année on a tous demandé l'académie de Versailles....et on est tous à peu près dans le coin...pourquoi faire... ?...pour connaître du monde....on voulait pas trop être sur Créteil parce qu'on a dit que c'était un peu plus chaud...on a essayé de limiter la casse...(rire...)...et on nous a dit que c'était quand même plus vert....voilà...(rire...)...c'est vrai que c'est quand même plus agréable que...que sur Créteil...moi je préfère même si je suis un peu loin...c'est vrai que je suis plus loin de chez mes parents...le copain aussi...mais l'environnement joue beaucoup aussi quoi...c'est quand même plus dur de partir ici que...que d'aller à Strasbourg...tu l'as toujours ressenti... ?...ouais dès le début d'année....oui...en fait j'ai eu pas mal de problème depuis septembre...j'ai emménagé le 2, le 4 j'ai eu ma voiture toute neuve qui a été volée...pas loin...j'ai pendant un mois été en vélo parce que...les transports en commun je m'étais deux heures donc euh...je faisais tout à vélo...et après j'ai récupéré une autre voiture...je suis tombée en panne...fin...la colocation ne s'est pas très bien passée...là ça commence à se poser donc c'est bien.....la colocation qui s'est pas bien passée

*pourquoi... ?...par rapport aux gens qui habitaient là-bas...c'est pas du tout le même système de vie qu'ils ont...un étudiant...une fille qui travaillait sur Paris...donc c'est vrai...que c'était pas évident parce qu'elle rentrait à onze heures...la pizza livre à minuit, après elle téléphone jusqu'à 2 heures du matin...donc quand on attend 3, 4 heures pour dormir c'est pas évident...pour se lever à 7 heures...ils étaient crades...donc voilà...on a tenu jusqu'à maintenant on a déménagé...on est mieux là...on...*On ... ?...en fait j'étais avec N. elle est prof d'EPS...donc euh...en fait on a fait une mutation ensemble...conjointement ...pour qu'on soit proche l'une de l'autre...en fait on avait prévu d'habiter ensemble...de faire la coloc pour payer moins et s'entraider au niveau moral...quoi...pour connaître tout de suite quelqu'un en arrivant...en fait tous ceux de Strasbourg on a tous fait des mutations comme ça...après juin...pour être assez proches...c'était important d'avoir quelqu'un... ?...ouais...ouais...je suis beaucoup relationnelle...je suis beaucoup.....comment vous avez trouvé ici... ?...par internet...le premier appart...internet...et en plus on a pas payé les frais d'agence ça nous embêtait un peu de payer les frais d'agence...donc c'est vrai on s'est dit la colocation...sur internet ça va bien...voilà quoi...on est venues au mois de juillet pendant quatre jours avec des sacs à dos...on a dormi à l'hôtel pendant trois-quatre jours pour euh...le temps de chercher un appart...donc voilà...*et là, maintenant ton année comment elle se passe...ça va mieux... ?...(rires...)*...ça va mieux maintenant...maintenant c'est vrai que ça va mieux...ça va...on s'y fait...c'est pas évident de s'y faire à la vie parisienne...on s'y fait petit à petit...on commence à connaître du monde...comme là je vais au volley ball...je commence à connaître du monde...je fais aussi de l'escalade...c'est vrai qu'on commence...des gens...le soir on peut appeler quelqu'un...pour sortir...ça, ça fait du bien quoi...*pourquoi c'est pas évident ... ?...c'est pas la même mentalité...y a les bouchons...les tours...moi j'aime la campagne...donc euh...c'est vrai que de voir des tours...des gens stressés pour aller au boulot...fin...et les gamins c'est pas évident à gérer...là cette année je me pose plus de questions sur la gestion de classe que l'année dernière...j'ai l'impression de faire des cours moins bien que l'année dernière.....par rapport à***

quoi... ?...ben là cette année je me base plus sur la gestion de classe....alors que l'année dernière non...là, je me remets en question par rapport à ça....au niveau gestion de classe...l'année dernière j'ai pas eu ce problème là...et là du coup comme c'est des élèves un peu plus difficiles j'ai encore ce problème-là....je cherche encore les solutions pour avoir...pour régler ce problème....quel style de problème tu rencontres... ?.....alors...(rires...)....là, je suis TZR....j'ai un poste depuis deux mois....j'arrive déjà dans deux établissements....je fais 14 heures dans un établissement et six heures dans l'autre...y a 10 km entre chaque établissement...donc j'arrive comme ça en milieu d'année...les élèves se disent c'est une remplaçante...donc euh...ils savent même pas si j'ai eu le concours....si... 'fin bref je suis remplaçante quoi...donc euh...ils vont un peu à la rigolade au début...ils ne pensent pas du tout que... ça va être des cours et que voilà...donc il faut déjà régler ce problème-là...après c'est des élèves.....on a récupéré un élève qui a étranglé une prof sur Paris...euh...on a des élèves qui sont un peu spéciaux...(rire...)...non mais c'est déjà...ils sont déjà dans des situations familiales assez dures...soit les parents sont séparés...ça y en a partout...les maladies...euh...des gens qui travaillent sur Paris qui arrivent pas avant 21 heures...donc ils sont tout seuls chez eux...les élèves sont livrés à eux-mêmes....sinon on a des élèves ils se pointent avec des couteaux...(rire...)...on essaie de récupérer les portables ça suit pas bref.....hum hum...ils attendent qu'on leur court après et ça faut pas rêver....donc euh...faut tout gérer ce système-là en fait...une fois qu'on a tout fait ça....faut faire le cours.....et après...c'est pas...c'est plus de l'animation...pour moi...cette année...je fais plus de l'animation que de l'EPS....c'est ça....on fait de la police plus qu'autre chose....après peut-être avec l'expérience ça passera mieux quoi.....ça fait maintenant deux/trois mois que je suis dans le remplacement...donc maintenant ça va mieux quoi...ils commencent à connaître mon système de fonctionnement...le temps qu'ils s'adaptent...là ça va...ça va mieux...depuis...deux/trois semaines maintenant c'est bon...même les élèves difficiles ça va....pourquoi... ?...ils ont compris que je fonctionne pas en gueulant hum hum...parce que d'habitude...ils comprennent...faut toujours qu'on leur

gueule dessus...et en fait moi je fonctionne pas...je reste calme...je dis bon t'as fini de faire tes bêtises t'as un rapport...et pis vas-y...j'attends que tu finis que tu te poses et pis voilà quoi...et ils commencent à comprendre...que je ne vais pas m'énerver pour eux...parce que c'est vrai qu'il y en a beaucoup qui...chez eux...pas tout le monde...mais y a des parents qui fonctionnent comme ça...qui gueulent et donc ils ont l'habitude.....de comprendre que si on gueule...et moi j'ai pas le même mode de fonctionnement...là y en a certains qui commencent à s'adapter quoi...voilà...c'est vrai que je vais beaucoup au contact...je leur demande qu'est-ce que tu fais ce week-end j'espère que t'as pas fait beaucoup de bêtises ?...(rire...)...là ils commencent à....ça va quoi...*ça rester calme...tu l'as toujours fait... ?...non...euh...non...au début...quand je suis arrivée dans le remplacement...je gueulais pas mal...en fait je me dis que ça sert à rien...ils attendent que ça...on s'énerve pour rien...on est fatiguée le soir on n'en peut plus...et ça change rien...ça change rien de gueuler quoi...faut rester calme...ils attendent que ça...qu'on s'énerve...qu'on arrête le cours et qu'on passe à autre chose...donc... ça sert à rien...pour moi ça sert à rien.....si faut pousser une gueulante sur les élèves pour qui ça marche.....les élèves pour qui ça marche pas ça sert à rien.....*pourquoi t'as changé ton... ?...euh...ben quand j'ai vu que ça marchait plus quoi...quand j'ai vu que ça ne marchait pas.....en fait avec les 6^e ça marchait...mais avec les 3^e...ça marche pas...ça sert à rien...quand j'ai vu que ça ne fonctionnait pas...quand je gueulais je me suis dit...faut trouver une autre solution...rester calme....te prends pas la tête...et voilà quoi.....*t'as fait comment pour trouver les solutions... ?...soit je...je sais pas en fait...c'est l'expérience...(rire...) là encore...j'essaie encore des choses...j'essaie de durcir encore les choses...et euh...je sais pas...comment...en fait ça vient comme ça...y a un jour où je gueule...je me dis ben non...ça sert à rien je passe à autre chose...le lendemain...j'ai pris son carnet...il dit qu'il s'en fout...je le colle...y s'en fout...je lui fait un rapport ah là...il s'en fout pas...donc je fais bon ben...tu fais un rapport il dit ah ben non...donc euh...voilà...je me prends pas la tête quoi...je veux plus.....*tu disais que c'était pas facile d'arriver sur les deux établissements parce que tu es arrivée en cours d'année...comment ça s'est****

*passé...?....ça été parce que je m'adapte facilement et je parle beaucoup donc euh.....mais c'est vrai que c'est pas évident....généralement c'est l'équipe pédagogique....'fin les collègues EPS qui m'ont intégrée...ils m'ont montré le fonctionnement...etc....bon faut être super curieux parce que sinon....faut poser des questions sinon c'est pas facile....et sinon...c'est au fur et à mesure de parler avec les profs...il faut aller au contact quoi.....faut pas hésiter à aller au contact...c'est vrai y a des personnes que je suis pas allée voir...du coup...y en a je ne connais pas encore leur nom quoi...c'est pas...c'est pas évident...faut voir le principal, avoir des relations...on est que remplaçant donc les collègues n'ont pas forcément...nous parler parce qu'on est remplaçant...*hum hum*....j'ai fait un remplacement à M. pendant deux semaines...avant les vacances de la Toussaint...aucun prof ne m'a parlé parce que je restais que deux semaines...c'est un peu pesant...*hum hum*.....d'façon c'est une remplaçante elle est TZR, elle est là que deux semaines on la reverra plus c'est pas la peine de lui parler...donc euh.....là j'ai eu beaucoup...c'était pas très bien...c'est vrai qu'un remplacement un peu plus long c'est plus facile....quoi...*hum hum*.....*tous les collègues étaient dans cette logique-là...?...*un peu quand même...pas tous...y en a qui sont très très bien et qui intègrent facilement...et d'autres euh...voilà...y cherchent pas à comprendre...ils continuent son.....*pourquoi c'est si dur qu'ils ne parlent pas... ?*...en plus comme on est...néo-titulaire...on arrive déjà dans une région on connaît rien...on arrive dans un établissement...où ces élèves qui ont des caractéristiques un peu spéciales...ils ont des situations familiales...pareil...pas très stables...c'est vrai que nous on a du mal...de toute suite s'adapter...en un jour il faut qu'on s'adapte à la population...aux gens qui travaillent...aux installations.....il faut faire trois kilomètres pour aller jusqu'à stade...faut...le stade était à un endroit je savais pas où il était j'ai dû demander aux élèves...parce que les profs ne m'avaient pas dit où il était...(rire...)....c'est vrai que ça...il faut s'adapter tout de suite....et euh...t'es en perpétuelle adaptation quoi...*hum hum*...c'est adaptation tout le temps....je pense qu'en tant TZR...j'ai des amis en EPS qui sont néo-titulaires aussi...ils sont en poste...l'adaptation elle est faite au bout d'une semaine...ils sont en poste y a pas de souci quoi.....*hum**

*hum...dans les deux établissements dans lesquels t'es ça s'est mieux passé... ?...ça s'est un peu mieux passé...ouais...dans un établissement ça s'est très bien passé et euh...je m'entends super bien avec les collègues y a aucun souci...dans l'autre je fais que 6 heures je suis là que le mardi...et le vendredi...je ne croise ni le professeur principal, l'équipe pédagogique de la classe je sais pas qui c'est...j'ai pas le temps...les conseils de classe ça se chevauche avec les autres ...donc après faut faire un choix.....après je prends où il y a le plus de difficultés.....où il faut que je sois là...donc euh.....dans cet établissement là je vois pas les profs d'EPS...donc euh...*tu disais qu'il faut être super curieux que t'es TZR..... ?....* faut pas hésiter à demander en fait...à poser des questions sur le fonctionnement de l'établissement...la vie scolaire...aller voir le CPE...comment ça fonctionne ...avoir les règles...avoir le projet d'établissement...faut avoir carrément un carnet de liaison pour savoir quelles règles faire et suivre etc...faut poser des questions...faut pas arriver...dans l'établissement un peu à la rue...(rire...)...complètement...faut être curieux...faut demander...les gens y répondront.....*tu l'as toujours fait... ?....non...non...à la base je suis très très timide...c'était ça aussi qui...qui fait que je dis ça...mais c'est vrai...qu'à la base je me démerde par moi-même quoi...je suis très timide et c'est vrai que j'essaie de savoir par moi-même...là j'ai appris que non quoi...faut poser des questions....même si des fois on est un peu stupide faut poser des questions...pas hésiter, aller voir les collègues pour savoir comment ça marche...comment faut faire etc quoi....*qu'est-ce que t'as amenée à... ?.....* quand j'étais paumée...(rires...)...à un moment je ne savais pas réagir à un problème...je me suis dit pourquoi tu ne poses pas la question quoi... même si t'as l'air stupide tant pis pose la question.....et pis voilà quoi...et euh...d'façon quand y a un problème devant nous faut bien qu'on fasse quelque chose donc euh...on demande voilà....*pourquoi ne pas poser de questions... ?...voilà* c'est des...ça dépend de l'établissement, de comment on est intégrée si y a...comme là où je fais les 14 heures en ce moment...y a une super intégration...ça m'a pas dérangé de poser tout de suite les questions...que à M. où c'était un peu plus dur pour moi...euh...c'était plus dur de poser des questions pour moi parce que je**

savais pas à qui les poser parce que j'avais l'impression qu'ils s'en foutaient quoi.....*hum hum*.....donc euh...c'est vrai que c'était pas évident quoi...*c'était des questions relatives à quoi... ?*....au fonctionnement de l'établissement, au matériel.....les clés...j'avais pas de clés quand j'étais à M donc euh.....ils ne voulaient pas me passer les clés parce que j'étais là que pour deux semaines euh...ou les codes du gymnase parce que j'étais là que pour deux semaines.....'fin c'est...*hum hum*.....c'est tout ça quoi...ouais mais beaucoup de matériel...tout ce qui est clés...les codes...code photocopieuse à qui demander pour ajouter des feuilles...tout ça quoi.....voilà...*qu'est-ce que tu entends par élèves difficiles... ?*...c'est...euh....ben...c'est les élèves un peu plus.....c'est pas des élèves...je sais pas comment dire...c'est des élèves qui ont des problèmes à l'extérieur que...pour moi c'est ça...c'est pas des élèves qui vont bouger ou parler pendant le cours...c'est pas ça un élève difficile.....c'est quelqu'un qui a des problèmes à l'extérieur et qui du coup...ça se répercute sur sa scolarité et euh...et ils réagissent un peu violemment.....*tu disais aussi que c'était un autre type d'élèves...comment ça s'est passé... ?*....(rire...)...d'façon je le savais...on m'avait dit tu verras ils sont plus durs...un peu plus durs.....faut s'adapter quoi ...faut vite réagir...c'est avec l'expérience....faut....faut essayer.....se tromper....réessayer pour pouvoir y arriver quoi.....voilà....*on t'a dit, qui t'avait dit... ?*.....des collègues qui sont rentrés déjà dans la région....c'était des copains qui avaient eu le concours avant moi.....ils m'ont dit ça...et c'est connu quoi...à la télé on entend beaucoup de choses...etc c'est qu'on a beaucoup d'a priori quoi.....après une fois qu'on est sur place...on se dit bon...c'est pas non plus.....y a pas 15 000 élèves difficiles dans un établissement quoi.....c'est cinq...c'est vraiment un dans une classe qui va descendre la classe quoi...c'est tout quoi...sinon c'est pas forcément euh...voilà...je pensais que ça allait être pire.....mais en fait ça va...*pire par rapport à... ?*...je pensais que j'allais avoir plus de mal...plus de difficultés pour y arriver.....y a des fois au début quand je faisais mon remplacement...je rentrais le soir...je déprimais...en me disant je suis nulle....faut que j'arrête....(rire...)....je suis pas faite pour ça.....et bon après...à force d'essayer.....y a des fois on se dit c'est bien.....et y a encore des fois on

se dit c'est nul faut que je progresse.....voilà...quoi....*et pourquoi...comment t'expliques au début de te dire je suis pas faite pour ça et après de te dire progressivement tout compte fait ça va... ?*...on relativise et on.....quand je fais une erreur ou que je vois que ça ne marche pas...je me dis de toute façon ça vient de moi donc....c'est aussi un peu perturbant...mais si moi je trouve une solution...et qu'ils font quelque chose qui les attire et qui les motive...j'arriverai à les avoir...j'arriverai à avoir leur attention.....et donc j'essaie de trouver des situations.....euh...donc eux.....faut les faire jouer des matchs, des matchs...ou alors faire des concours.....là je suis en javelot, en relais...je fais que des concours et après, une fois qu'ils rencontrent un problème, là je leur dis...on rencontre un problème qu'est-ce qu'il faut faire...ah ! ben faut peut-être faire un exercice Mme...donc du coup je leur mets l'exercice après...que avant je passais plus de l'exercice...aux matchs à la fin...que là...on fait des matchs on trouve les problèmes...pis on progresse par rapport à ça...donc euh...là j'ai réussi à trouver quelque chose qui...*qu'est-ce qui t'as fait inverser... ?*...en fait...j'écoute beaucoup les élèves...ah Mme...c'était long aujourd'hui...ça c'était long...parce qu'à chaque fois je fais un bilan à la fin...bon vous l'avez trouvée comment la séance...est-ce que c'était bien euh...quels sont vos problèmes etc...?.....ils me disent souvent Mme...on fait pas assez de matchs.....et...voilà...et donc je fais bon la semaine prochaine on fera des matchs...pis quand on rencontrera un problème on fera quelque chose pour le résoudre.....du coup ils ont tout de suite adhéré...donc euh...pour l'instant ça marche...peut-être qu'un beau jour ça marchera plus avec d'autres élèves...là pour l'instant ça marche dans cet établissement-là...avec ces élèves-là...est-ce que ça marchera après ailleurs je sais pas...*tu l'as toujours fait ces bilans à la fin de séance... ?*...ouais...je fais toujours ce genre...je leur demande toujours quel problème ils ont rencontré....parce que je vois pas toujours tout...donc c'est vrai...que je leur demande beaucoup comment...beaucoup comment ils ont ressenti la séance... parce que mon but pour moi c'est de leur faire aimer le sport...de leur faire aimer autre chose que le « foot »...quand ils sortent et qu'ils disent c'était bien Madame...ça veut dire que...ils ont aimé...ils ont été motivés...ils ont envie de

revenir quoi...en plus qu'ils aient envie de revenir, qu'ils soient motivés et qu'ils aient envie de pratiquer quoi...*ça vient d'où ça... ?*...je sais pas...(rire...)...je sais pas je peux pas dire...j'aime bien en fait...ce que je recherche c'est...c'est de progresser...cette année c'est vraiment...je me dis qu'en tant que néotitulaire...c'est les cinq premières années qui vont...qui vont faire mon expérience.....du coup faut que je progresse...tout le temps quoi...fin voilà...le prof parfait...ça n'existe pas...donc moi j'aime bien avoir le ressenti...pour pouvoir progresser derrière.....*tout à l'heure tu disais que tu étais un peu déprimée par rapport à ce que les élèves te renvoyaient de tes séances... ?*...c'est pendant la séance...ouais...pendant j'arrivais pas...voilà...ils mettaient des coups de pied dans les ballons...on pouvait rien faire...je faisais la police plutôt qu'autre chose et...quand j'ai réussi à trouver...le truc match avant exercice...ou des trucs qui les motivent...des concours...ça allait mieux donc euh.....*d'où ça vient... ?*.....je prends beaucoup de recul.....*cette prise de recul, elle a toujours été... ?*...hum...un peu ouais...fin...j'ai commencé un peu l'année dernière.....on m'a toujours dit...quand j'ai commencé d'être plus sur la gestion de classe...pis ma tutrice elle m'aidait...elle m'a dit...prend du recul maintenant...et regarde comment les élèves réagissent...et combien de temps ils vont être dans l'activité...donc des fois je les laisse déborder un peu...pour voir jusqu'où ils vont...leur limite...et...je me rends compte que ça va quoi...c'est pas non plus une catastrophe...quoi...donc y faut pas...en fait mes bilans de séances que je fais à la fin je les fais pas le soir même...je les fais une demi journée après, pour que je prenne du recul par rapport à ma séance.....je me dis non ça va pas...c'est pas une catastrophe non plus...je fais pas un bilan tout de suite...*ça tu l'as fait du départ où... ?*.....à chaud je peux pas...je n'y arrive pas... parce que je suis encore trop dedans...et je n'ai pas assez de recul...je suis encore sur les choses qui m'ont énervée...je suis encore trop dedans...donc ça sert à rien...c'est comme quand j'engueule un élève sur une connerie...je prends du recul je lui dis tu viendras me voir...en fin de séance...déjà je prends du recul je me calme et après je relativise et je vois en fonction de ce qu'il a fait...parce que sinon je gueule...après si je lui gueule dessus ça va faire un escalier...et c'est pas

la meilleure solution parce que lui...parce que lui aussi il a pas pris assez de recul sur ce qu'il a fait...du coup...moi je fonctionne comme ça...*et ça cette prise de recul elle vient... ?...ça a toujours été...moi on m'a toujours dit prends...du recul...les profs de la fac...etc...et du coup...mes stages aussi en fac...c'était bien...et du coup ça m'a permis de...je pense que je l'ai fait à partir de là...en gym je le fais pas quoi...en entraînement si à la fin je leur dis...voilà...c'est bien...mais...en EPS je le fais pas avant d'être.....je l'ai jamais fait...(rire...)...je le faisais un petit peu en licence...on nous le demande aussi...bilan...*quand tu dis les stages à la fac c'était bien c'est par rapport à quoi... ?...ben on a déjà vu des élèves par rapport aux autres professeurs...ils arrivent en tant que stagiaires...ils ont jamais vu des élèves...et c'est vrai que le fait d'avoir fait...des stages...c'est super important...on apprend beaucoup de choses...on a déjà eu des élèves on sait ce que c'est...comment ils réagissent...comment se passe un cours...et voilà que c'est vrai dans les autres facs....on parlait beaucoup entre stagiaires l'année dernière...et...eux...ils ont tellement fait de contenus/contenus...ils arrivent devant les élèves...ils sont perdus...parce que...y a plus de pédagogie, de didactique.....il faut qu'ils passent par la gestion de classe pour aller sur les contenus...et du coup ça ils y arrivent pas...y en a qui arrivent c'est sûr mais y en a qui ont du mal.....*tu disais que cette année t'étais plus sur de la gestion que sur du contenu... ?...c'est pour ça que des fois quand je sors...je me dis ça c'est nul...parce que je fais beaucoup la police quoi.....ils apprennent quand même des choses.....voilà je prends du recul...je me dis qu'ils ont quand même appris des choses...ils ne réagissent plus comme au début.....donc euh...c'est vrai que c'est pour ça...quand je sortais...je me disais...ça c'est nul...je leur ai rien appris quoi...par rapport à l'année dernière... c'était très bien l'année dernière...on avance beaucoup moins vite quoi.....on avance c'est plus lent...mais c'est comme ça quoi.....*pourquoi ça se passait très bien l'année dernière... ?...c'était puf...j'avais...ils étaient moins difficiles les élèves...donc euh...la gestion de classe... en deux semaines c'était bon quoi...en deux semaines c'était fait et après je suis passée sur les contenus...les exercices...etc...quoi...que là je suis toujours en train de****

réguler...de faire la police...quoi...donc euh...c'est pas les mêmes élèves...c'est pas les mêmes caractéristiques...ça n'a rien à voir...l'année dernière j'étais dans un collège...assez un collège de village...voilà quoi...c'est pas pareil qu'ici c'est des tours...les parents sont derrière...là aussi...y a des parents qui sont derrière quoi...mais pas tout le monde...ça n'a rien à voir...*tes établissements de cette année... ?*...c'est pas des établissements classés...non, non c'est pas...c'est pas des ZEP ni des APV...mais après...voilà.....*tu disais aussi tout à l'heure que c'était bien aussi de sortir...pourquoi ?*...pour moi...on connaît personne ici...on arrive...on vient là pour bosser et penser boulot toute la journée....je...je ne peux pas....moi personnellement je peux pas il faut que j'évacue...j'évacue par le sport...par les sorties...je vais me promener...je bouge beaucoup...au niveau culture...on va beaucoup sur Paris...dans les musées etc...mais c'est vrai quand on rentre d'une journée de boulot...que ça s'est pas très bien passé on a envie de voir du monde, de bouger...de se défouler quoi...c'est vrai que ça fait du bien.....*et ça le fait de garder une activité, de se défouler ça toujours été ça... ?*...je suis un peu hyper active donc euh...(rires...)...ouais faut...si je fais pas mon taux de sport par jour ça va pas...c'est vrai que moi je fonctionne comme ça.....*quand tu dis que tu peux pas penser au boulot toute la journée... ?*.....ouais parce qu'en fait, le fait déjà de venir dans une autre région c'est pas évident...donc si je me dis que je viens que pour le boulot...le soir je suis devant la télé en train de travailler mon cours tout le temps, tout le temps...non je déprime...fin voilà...on est jeune...faut profiter et euh...c'est maintenant qu'il faut profiter donc euh...je me dis qu'il faut...faut pas...je peux pas regarder la télé tous les soirs...au bout d'un moment...c'est un peu pesant...au début d'année c'était ça aussi...qui...me déprimait entre guillemets un peu...c'est que comme je connaissais personne...à part N. qui habite avec moi.....puf....c'était lourd quoi...c'est pesant...tous les soirs devant la télé à rien faire...à penser à nos cours euh...à nos problèmes de la journée...non....quoi...je me suis dit faut faire quelque chose d'autres....c'est pour ça que je fais une activité.....*hum hum*...ça fait du bien le week-end on a match...au lieu de rentrer chez mes parents et de voir mon copain...ben...voilà je passe un week end à

jouer...ça me fait du bien parce que là je remonte pas avant les vacances....c'est vrai que c'est assez long.....*le choix de cette zone... ?...c'est pas vraiment un choix...(rires...)...on a...en fait on a demandé en vœu...on a demandé tous les postes dans l'académie et tous APV dans l'académie...on a rien eu on est TZR donc euh...voilà.....si j'avais le choix j'aurais aimé un poste fixe...je voulais avoir un poste fixe...et pas TZR...après la région...je préférais Versailles que Créteil comme académie.....pourquoi un poste fixe ?...pour avoir un suivi des élèves du début à la fin...et pas arriver au milieu de l'année...et tout réinstaller et c'est vrai que de faire un remplacement de deux semaines...le temps d'installer les règles je pars quoi...donc c'est vrai que ça sert à rien....c'est de l'animation et c'est rien d'autre.....voilà...*et comment ça se passe pour ta colocataire ?...alors...(rire...)...elle est en ZEP...donc euh elle est dans un établissement difficile...elle est de Toulouse...donc euh...elle, elle a encore plus de mal en étant du sud...au niveau climat...(rire...) moi ça va...elle a encore plus de mal à s'adapter à la vie d'ici...elle fait pas beaucoup d'activités en dehors...donc euh ...elle est tous les soirs devant la télé.....j'essaie de la faire bouger un peu...mais c'est vrai qu'elle a du mal...parce que...le soleil lui manque beaucoup et le sud aussi....et comme elle sait qu'elle ne rentrera pas avant quinze ans...elle est dégoûtée quoi.....*et toi au niveau climat... ?...moi ça va parce que je suis de l'est...il fait un peu plus froid qu'ici...bon c'est...ça ressemble un peu...c'est plus pollué ici...mais ça ressemble un peu...pour elle de Toulouse...c'est un peu plus rude quoi...les gens c'est pas le même mode de vie...les gens sont moins stressés...ils ont le temps.....etc...quoi.....tu disais que l'intégration c'était mieux fait dans un établissement... ?...ouais parce que je fais plus d'heures dans cet établissement que dans l'autre...donc euh...et ils sont plus jeunes donc c'est plus facile...une fois qu'ils sont moins jeunes ils ont déjà...l'expérience des TZR...souvent les gens en poste fixe ont du mal à dialoguer...ou alors faut y aller ...faut aller dedans et...être curieux...et parler avec eux...quand on est un peu timide à la base c'est pas évident ...tu disais qu'il fallait pas hésiter à aller voir pour connaître le fonctionnement de l'établissement, c'est important ça... ?...ouais...moi je sais que c'est super***

important d'aller voir le CPE, le principal...c'est bien de savoir comment ça fonctionne en dehors des cours...*pourquoi*... ?...pour connaître tout de suite les règles de l'établissement...pour s'adapter...comment sont les élèves...en dehors...c'est pour l'adaptation quoi...et il faut se faire voir aussi quoi...il faut...pour pas se faire...faut montrer qu'on est là...et qu'on agit...qu'on agit...qu'on est présent dans l'établissement...qu'on aide...qu'on est tous ensemble...qu'on est une équipe...et voilà quoi...et pas chacun de son côté...nous d'un côté et les surveillants de l'autre...*pourquoi c'est bien de se faire voir et de travailler ensemble*... ?...ben ça permet d'avoir un lien...et quand il y a un problème avec un élève...ben les élèves savent il y a une cohésion de groupe...et que...on lâchera rien quoi...donc c'est super important...si y a pas de liens...ben...on s'en fout...c'est bon on peut faire ce qu'on veut...alors que dans les établissements comme ça...faut que ça soit...faut qu'il y ait une cohésion pour se souder et montrer que...qui sont pas là pour avoir le pouvoir.....voilà...*et ça c'est le cas*... ?...pas trop...moi j'aimerais bien que ce soit ça...mais y a beaucoup de débordements...fin là ça va mieux...mais y a eu beaucoup de débordements des élèves au départ...*quand tu dis ça va mieux c'est par rapport à*... ?...ben y avait qu'un CPE et qu'un surveillant...pour 400/500 élèves...ils avaient pas recruté...fin c'était un peu...c'était dur...parce qu'il y avait des élèves dans le couloir qui traînaient...qui passaient au-dessus des barrières pour sortir du collège...c'était énorme donc euh.....voilà....quoi...*tu dis une cohérence d'équipe ça vient d'où*...?.....de...ça vient de ma formation...je pense...ça vient de ma formation et...on est toujours plus fort à quatre que tout seul quoi.....c'est pas évident parce que faut gérer...apprendre à se connaître mais euh...c'est plus concret...c'est plus efficace...voilà.....

Céline, en troisième année de titularisation en poste fixe originaire de l'académie

Peux-tu te présenter... ?...voilà...je suis prof d'EPS à C...ça fait trois ans que j'enseigne ici...ma première année de stage, je travaillais à E...c'est assez éloigné d'ici mais avec une population assez similaire...Tu viens de dire que tu étais prof d'EPS, pourquoi ce métier... ?...ça m'est venu en 4^e...j'ai eu en 6^e 5^e des profs d'EPS c'était horrible...c'était des vrais tortionnaires...arrivée en 4^e ...une prof m'a vraiment subjuguée...du coup c'est devenu une passion...je me suis dit que c'est ça que je voulais faire...depuis la 4^e j'ai bossé pour être prof d'EPS.....après j'avais ma maman qui était maître nageur.....j'avais déjà fait pas mal de natation.....et ma prof...là...elle m'avait fait mettre à l'athlé...et là j'ai vu que j'étais pas trop mauvaise...dans pas mal de sports...c'était un domaine qui m'a intéressée par la suite...j'ai fait plein de colos derrière.....j'adorais le contact avec les enfants...et c'est un métier qui me permettait à la fois d'être avec les enfants et l'EPS...c'est vrai que le sport en tout cas...la discipline EPS...je trouve que c'est pas du tout le même contact qu'avec les élèves.....j'ai hésité au départ d'aller vers les sciences...la SVT...au final...je me suis dit que...je préférais un contact plus proche avec les élèves...du coup j'ai choisi l'EPS pour ces raisons-là.....et ce choix de l'EPS plutôt que la SVT s'est fait ?...vraiment c'était le contact avec les enfants en colo...toujours assez proche...toujours en train de rigoler avec eux, de pouvoir discuter, partager...éventuellement qu'ils se confient...c'est un rapport que j'aimais avec eux...être aussi appréciée des enfants...je trouvais que dans les « matières traditionnelles »...où les élèves sont assis en classe...je trouvais que le contact était limité...parce qu'ils sont assis...c'est vachement dirigé...en EPS...ils ont quand même l'occasion de s'exprimer.....je trouve les activités tellement variées...qu'on peut les voir dans plein de domaines.....en ce moment, je travaille dans des activités artistiques avec eux...on les découvre...il y a une richesse de dialogue avec eux qui n'existe pas dans les autres matières.....je pense aussi aux déplacements...ici on a une demi heure pour aller au stade donc pendant cette demi heure...j'ai énormément

l'occasion de discuter avec eux...donc on est plus proche en EPS.....pour eux, on est un peu plus accessible...du coup pour eux la relation est différente que pour les autres profs.....après j'ai choisi le collège parce que j'aime pas le lycée...en plus au collège les horaires en EPS sont assez importants...y a peu...y a pas autant de profs qui ont autant d'heures avec eux...je sais que deux heures c'est trop court...j'aurai trop de classes...ça limite à chaque fois...alors que là vraiment c'est l'occasion de lier des liens.....la première année je ne me rendais pas compte à quel point mais après en arrivant ici.....c'est mon premier poste...c'est la première fois que j'ai enchaîné des années et que j'ai retrouvé des élèves des années après...certains élèves...je les ai depuis trois ans...on noue vraiment une relation...ils nous ont vu commencer ici y a vraiment des choses qui se créent...des habitudes de travail ensemble...et je trouve ça super quoi...*pourquoi tu dis que la première année on s'en rend pas compte... ?*...on s'en rend pas compte car comme on n'est pas restée derrière...j'ai noué des relations avec les élèves mais je n'avais pas la notion de comment ça se passait sur le temps....et c'est vrai là ça fait trois ans que je travaille...trois ans que je retrouve les élèves...ici les classes changent un petit peu...tu retrouves des personnalités...ça c'était nouveau pour moi en arrivant ici...la première année, quand tu fais ton stage à la fac tu vois des élèves un mois...euh...au mieux toute l'année une demi journée par semaine...pas plus car en stage t'es là à moitié...l'année de stage où t'as le CAPEPS...là t'as vraiment les classes à toi...là ça change un petit peu...mais tu sais que l'année d'après tu restes pas...les élèves tu ne les revois pas derrière...là ça fait trois ans que je suis là...c'était un truc nouveau pour moi.....*tu disais que tu as fait des colos, pourquoi... ?*...déjà c'est pour gagner un peu d'argent pendant les vacances...quitte à gagner de l'argent autant que ça soit de manière intéressante...c'est vrai que j'aurais pu m'orienter vers les centres de loisirs où les enfants repartent le soir...je fais des colos de vacances depuis l'âge de trois ans et demi donc je baigne là-dedans...c'est vrai quand on arrive à 17 ans ça paraît presque naturel de passer son BAF...j'avais de la chance d'être dans un CE où je connaissais tous les gens...donc pour y rentrer c'était plus facile...donc tous les ans j'y retournais un

peu quoi...je continue toujours mais plus en tant qu'éducatrice, souvent en poste d'assistante sanitaire ou en directrice adjointe...c'est une autre facette parce que je n'ai pas d'enfants avec moi en activité...c'est un peu l'envers du décor.....euh...je fais les petits...quand j'étais animatrice...j'aimais faire les grands...là, c'est pas forcément un choix...le poste qui m'a été proposé...c'était avec des gens avec qui j'aimais travailler...l'infirmière elle a un rôle spécifique parce que c'est comme si t'es une maman de substitution...c'est toujours un rapport avec les enfants...c'est différent...c'est bien d'aller voir ça aussi parce que c'est pas la même chose.....*pourquoi faire ça... ?*...ça s'est présenté...y a une année où on m'a pas trouvé de place en tant qu'animatrice...et où une copine à moi m'a présentée quelqu'un qui cherchait un poste d'adjointe sanitaire...je l'avais jamais fait donc au départ...j'étais un peu paniquée parce qu'on a...à part l'AFPS...on n'a aucune formation pour prodiguer des soins donc au départ c'est pas facile.....mais après...c'est une expérience qui s'acquiert...ça fait déjà trois ans que je le fais...donc maintenant ça roule...l'âge faisant on n'est plus forcément intéressé par le statut d'animateur...ceux qui continuent au-delà de 24/25 ans...c'est ceux qui font des voyages à l'étranger...pour l'instant ça m'a pas encore été proposée...là je fais de la direction quoi.....*et pourquoi continuer à faire des colos... ?*...c'est que l'été...euh...déjà parce que j'adore le contact avec les enfants c'est vraiment...même si le prof d'EPS a un lien privilégié...il reste le prof qui donne des notes, dirige des activités y a moins de spontanéité...il faut toujours qu'on essaie à...euh...faire que les élèves oublient ce côté structuré...qui dénature un peu le rapport qui peut avoir...je sais que généralement l'EPS est une activité bien vécue par les élèves mais que...le côté un peu rigide où on doit faire des cycles, on doit travailler...c'est pas forcément un truc qui les branche tout le temps...on essaie de faire en sorte qu'ils oublient ce côté noté, structuré, situation d'apprentissage...par contre l'été c'est plus du tout ce côté-là...on travaille...on peut utiliser les mêmes supports mais ce n'est pas vécu par eux de la même façon parce que c'est....c'est les vacances et forcément on essaie de tout faire...ce côté notation n'existe pas...euh...après...on retrouve des enfants dans un autre contexte...les enfants sont différents de ceux que j'ai à

l'année...euh...après...je le fais plus du tout pour l'argent...comme j'ai pas encore d'enfants et que mon copain n'a pas les deux mois de vacances scolaires euh...je le fais...mais...je pense que ça serait différent si j'avais un ami prof...on aurait deux mois ça serait différent...*le contact avec les enfants ça vient d'où... ?*...je ne saurais pas le dire...j'ai toujours apprécié d'être avec eux, les faire marrer, les divertir...c'est une passion...certains ont des passions pour le modélisme...moi c'est plus ça...leur rendre la vie plus belle quoi...*ça a toujours été ça... ?*...ouais...j'ai vécu des colos tellement géniales, je pense qu'au départ ça vient de là...j'ai trouvé ça tellement énorme ces semaines passées là-bas du coup après j'ai eu envie de refaire la même chose quoi, de retransmettre ça...d'être comme ça...un cocon complètement fermé éloigné de tout...tu vis des relations différentes de ce que tu peux avoir à l'extérieur ...quand tu passes trois semaines avec les gamins que tu verras plus jamais....il y arrive des choses qu'on est les seuls à vivre....qu'on se rappellera...on espère pour eux avec beaucoup de plaisir quoi....je me suis dit c'est super sympa de faire revivre...de reproduire ce qu'on m'a fait vivre...c'est vrai qu'après y a une super ambiance entre les animateurs...le CE est important...y a des activités qu'on pourrait pas faire en dehors...stage de plongée sous marine...on en profite énormément...pour moi, c'est des vacances aussi...même si des fois faut hausser le ton parce que c'est des ados...ils aiment bien pousser les limites...mais...je pense que c'est le contact avec mes animateurs qui m'ont poussée à faire ça et derrière...euh...mais après on fait pas de l'animation vraiment son métier...ça me paraissait difficile d'en faire ma profession...ce qui s'en rapprochait le plus c'était le prof d'EPS...je pense que le lien est là..... *tu disais aussi que tu préférais le collègue... ?*...je ne me vois pas au lycée...j'ai commencé au collège...j'ai fait un petit...la première année quand faut faire un stage... on a des classes de lycée...le contact avec les élèves n'est pas le même... même si certains lycées ils sont plus sérieux...ça travaille mieux...les élèves sont différents, c'est pas les mêmes choses à gérer avec les élèves...ils ont compris généralement pourquoi ils étaient là, ils ont des objectifs...c'est vrai que pour les faire travailler...ils ont compris qu'en EPS pour avoir des points...ils allaient gagner des points...alors qu'au collège c'est pas ça

quoi...du coup...mon premier poste.....j'ai eu mon CAPEPS à l'heure, je n'avais pas d'année de retard...fin d'année j'avais tout pour...j'étais dans les plus jeunes de ma promotion...quand t'es plus jeune comme ça tu passes derrière tout le monde parce que t'as pas de points d'ancienneté...t'es pas mariée...après aux mutations...t'es un peu parachutée là où ils peuvent te caser donc là je l'ai pas choisi...j'ai pas choisi d'être ici.....*hum hum*...j'avais demandé collègue...d'être dans une zone géographique assez calme...j'avais demandé d'éviter la zone Mantes/Mureaux...je voulais rester dans le 78 parce que c'était là où j'avais le plus d'attaches...et pis je suis tombée ici...c'était le genre de collègue que je voulais...les élèves sont pas les meilleurs du monde mais c'est pas des élèves difficiles on va dire...sans que ce soit des élèves trop faciles non plus...parce qu'après on a tendance à se sentir inutile...je vois quand je vais à St Germain, les élèves sont...c'est un lycée international, les élèves sont vraiment très cadrés...y a pas grand chose à leur apporter que là...y en a certains qui ont des soucis...c'est intéressant de les aider à comprendre, à pouvoir progresser, à les motiver...y en a certains...on s'occupe pas du tout d'eux...des fois juste un mot dans une séance...on lui montre qu'on a un peu d'attention...ça se voit sur leur visage...ils se disent enfin y a quelqu'un qui les écoute...ça fait plaisir...y en a pas beaucoup des gamins comme ça...la première année où j'ai travaillé...c'est une gamine qui m'a bouleversée...euh...la gamine était en 4^e...elle avait été changée de classe parce que c'était une gamine vraiment difficile...elle se battait avec tout le monde il l'avait mis dans une classe européenne où les gamins étaient très forts et elle était vraiment paumée...les parents avaient été jusqu'à faire une pétition pour qu'elle change de classe...j'avais trouvé ça tellement bouleversant...il lui avait proposé une classe relais...une pétition, classe relais juste derrière mais personne avait pris le temps de lui expliquer...les bienfaits...elle pensait qu'elle était virée du collègue...qu'on se débarrassait d'elle...je pense que j'ai été la seule à lui expliquer...que c'était positif...quand elle est revenue, elle était transformée, elle suivait en classe...elle repris pied...je pense que si je n'avais pas pris le temps de lui expliquer à un moment donné, elle serait partie sans savoir avec beaucoup de ressentiment...après c'était énorme à chaque fois que je la croisais dans les

couloirs...j'étais plus sa prof d'EPS comme elle avait changé de classe....c'était génial de la voir venir me remercier à chaque fois...elle me donnait de ses nouvelles, elle m'en demandait aussi...tu vois ce coup-là...j'aurais bien aimé rester dans le collège pour la voir évoluer l'année d'après....ce que je peux faire maintenant...je discute d'orientation, de leur travail dans l'enceinte du collège...une élève de 4^e ...que j'ai pu cette année...quand je la croise, je lui demande parce que j'entends parler d'elle en salle des profs...je vois que ça lui plaît tellement que je continue à m'intéresser à elle même si...euh...t'essaies de relancer car tout le monde ne prend pas forcément le temps...on n'a pas forcément l'occasion de le faire...c'est ce côté-là qui me plaît...le collège où ça roule trop bien, je m'ennuierais...je n'aurais pas l'impression de servir à quelque chose...là y en a quelques-uns avec qui je me sens à peu près utile.....*tu parles des élèves difficiles/faciles, c'est... ?*....les élèves faciles c'est des élèves qui ont la possibilité de vivre tout ce qu'ils proposent ici...les parents les envoient en centre de loisirs, ils font du club....pour moi, c'est des gamins dont les parents leur proposent une ouverture culturelle importante...dans l'autre catégorie c'est plus à la débrouille...les parents ne sont pas forcément là...mais c'est vrai que c'est contradictoire...je sais ici...les parents ne sont pas disponibles pour eux parce qu'ils travaillent, ils rentrent tard chez eux...eux y sont aussi puf...laissés euh...pour moi...dans ce sens, c'est plus difficile parce qu'ils n'ont pas beaucoup d'attention chez eux en contrepartie ils en réclament énormément ici...et pas de la meilleure façon possible...généralement ce sont des élèves hyper gâtés du coup...ils vont chercher les limites et ces élèves-là c'est pas facile...l'autre côté de la Seine, les parents rentrent tard mais ils n'ont pas les moyens financiers de C....eux ils vivent à la débrouille...pareil quand ils viennent ici, ils ne cherchent pas de la meilleure des façons...mais ils recherchent l'attention, limite qu'on s'intéresse à eux.....c'est ça que j'appelle des élèves difficiles c'est ceux qui essaient de nous pousser pour qu'on montre qu'il y a des limites alors que pour d'autres élèves...pour qu'on s'occupe d'eux...ils arrivent ici, ils ont déjà compris l'enjeu de l'école...ils ont une structure sociale bien acquise...le respect, la politesse, la courtoisie avec les autres...du coup cela...t'as pas beaucoup de

choses à leur apporter au niveau éducatif...après sur d'autres c'est plus l'instructif...alors qu'on a d'autres élèves avant d'arriver au stade on va leur donner de la connaissance...il va falloir intégrer une règle, le respect des autres, de soi-même, du matériel...la terminologie n'est peut-être pas bonne...mais y a déjà des enfants qui doivent passer au stade instructif...même si notre métier c'est éduquer, former, instruire... avec eux on est juste sur instruire...ce que j'aime bien c'est éduquer/former et pas seulement instruire même si...même si...comme je le disais tout à l'heure je n'aurais pas aimé être sur Mantes/Les Mureaux...parce que là-bas on est vraiment que sur éduquer...ici on peut faire un peu d'éducation mais on peut faire de l'instruction.....les contenus...j'arrive à les faire passer sans problème...je fais vraiment de l'EPS, je ne fais pas d'éducation...j'en fais un petit peu...c'est ce compromis-là que j'aime bien dans ce collège c'est de pouvoir faire quand même ma matière parce qu'avant tout, je l'ai choisie pour pouvoir l'enseigner quoi...c'est ça qui est intéressant d'avoir un peu les deux...sans que ça soit l'un, sans trop l'autre.....*ce compromis ça a toujours été ça ... ?*...je ne me serais pas vue dans un bahut vachement difficile où l'objectif de la séance c'est de faire en sorte qu'ils ne se tapent pas dessus...je trouverais ça dur...faire ça toute la semaine...quand tu rentres ça doit être hyper fatigant...je ne sais pas comment je m'en serais sortie.....souvent je me pose la question...si j'étais en ZEP est-ce que je m'en serais sortie ?...est-ce que j'aurais réussi à faire face aux élèves ?...je ne sais pas comment j'aurais réagi...y a beaucoup d'enseignants qui passent par là avant...pour en avoir discuté avec eux...ils disent que tu sors de là plus endurcis...au niveau de la gestion des élèves, des conflits, eux sont au top niveau mais derrière suivant où tu tombes tu te resserres pas de ces expériences-là.....*hum hum*...j'avais peur qu'en ne passant pas par là...qu'il me manque un petit bout de ma formation.....là-dessus... beaucoup de profs m'ont rassurée là-dessus...que le but c'était de coller aux profils des élèves que j'avais.....y a des problèmes de discipline ici...mais ça reste ponctuel par rapport à d'autres collèges...j'avais peur au départ que ça me manque... finalement non...je pense que ce qui me permet de m'épanouir c'est de pouvoir aller à fond sur ma matière...et de pouvoir au fur et à mesure des

années...euh...quand tu démarres en 6^e tu proposes des contenus basiques et pis au fur et à mesure des années tu peux réussir à les faire progresser...ça c'est intéressant.....*hum hum*...je pense que l'évolution se verrait sur d'autres niveaux dans d'autres collèges...dans un collège difficile j'apprécieraient de voir qu'ils ont une tenue...qu'ils jettent spontanément leur chewing-gum...des petites choses vachement basiques mais déjà des petites victoires...mais finalement les idées qu'on se fait de ces collèges-là sont fausses quoi...parce que les problèmes qu'on a ici y ressemblent quoi...pour les tenues on se bat de la même façon...le chewing-gum c'est pareil...les « bonjour », le respect du matériel...je pense que ce que nous n'avons pas ici c'est les bagarres entre les élèves.....avec le recul j'ai tendance à me dire que je m'en serais sortie.....je pense que je me serais éclatée à faire progresser les gamins sur autre chose...mais c'est vrai la plupart des profs là-bas reprochent de ne pas vivre leur matière...ils sont pas sur du contenu...leur objectif premier c'est pas de faire progresser les élèves dans l'activité quoi...déjà s'ils arrivent à les faire fonctionner c'est déjà bien tandis qu'ici on peut expérimenter beaucoup de choses...je suis partante pour faire pas mal d'activités et j'ai des élèves qui s'y prêtent aussi.....c'est vrai quand tu lances une nouvelle activité où il y a déjà des problèmes de gestion...je pense que ça doit être difficile...ici, y a toujours des élèves difficiles dans chaque classe mais en majorité c'est gérable...on peut se lancer dans une activité...quelque part c'est prendre un risque aussi quoi.....*hum hum*...la première année j'ai fait du hip-hop, je ne connaissais pas du tout c'était prendre aussi un risque parce que...si tu te plantes pendant ta séance...si en plus eux...y a des difficultés à vivre ensemble...la séance c'est un véritable fiasco...que là je pouvais me lancer de manière sereine par rapport à ça...les élèves allaient me suivre, que les 6^ey avait pas de problème là-dessus...le fait que je les retrouve d'année en année...les élèves ont déjà un vécu artistique...quand on rentre dans l'adolescence c'est vachement difficile de rentrer dedans...*hum hum*...en 5^e art du cirque...c'est pareil je ne suis pas une experte mais les élèves ont l'habitude de moi...y a déjà des trucs de mis en place...du coup tu peux avancer sur les activités nouvelles et du coup même si y a des petits défauts sur l'organisation, les élèves te le font pas

payer direct...parce qu'ils sont bien gérés et que je les avais l'année d'avant...l'année dernière j'ai fait l'expérience avec les 4^e...j'ai proposé un cycle artistique, ils en avaient jamais fait avant...ça été difficile...on se connaissait pas...trois ans là...et là ils étaient en pleine puberté...avec le regard de l'autre...c'est hyper difficile...trois ont pas voulu rentrer dans l'activité, ils ont préféré prendre zéro...quand tu te lances comme ça dans un truc difficile...c'est trois gamins-là plutôt que de rester sur le côté...je pense qu'ils m'auraient foutu en l'air la séance si j'étais dans un autre bahut...tandis que là ils se sont assis sur le côté...même s'il fallait gérer les réflexions, qu'ils ont été super désagréables...c'est super frustrant de sortir en te disant que t'as pas réussi à les accrocher après coup...même si je l'ai mal vécu sur le moment...je me suis dit que ça aurait pu être pire avec d'autres élèves...et là, cette année...les 4^e je les ai eus en 6^e...les élèves ont l'habitude...ça fait deux ans qu'ils m'ont...deux ans qu'on fait des activités artistiques même si dans la classe certains ne me connaissaient pas, le fait que les autres élèves soient là...ça fait deux ans qu'on fait des activités artistiques c'est génial...ils rentrent plus facilement dedans...c'est ça qui est bien, on crée des habitudes et on crée une image aussi...une image...?...la première année quand on arrive tout est à faire...les élèves ne nous connaissent pas...on a toute une image...toute une réputation aussi...laxiste...sévère...est-ce qu'ils vont pouvoir faire comme avec l'autre prof?...tout un jeu de tests...qu'on n'a pas eu avant...ça m'arrive encore avec des 3^e qui ne me connaissent pas même si dans le lot y en a qui me connaissent...y a une réputation qui n'est plus à faire...comme ça fait plusieurs années que je suis au collège.....les élèves discutent beaucoup entre eux...du coup c'est une chose qui n'est pas à faire...ils savent très bien ce que je tolère/tolère pas...ce qui est pas le cas quand t'es parachutée pour un an dans un bahut.....hum.....après c'est bien si l'image est bonne...quand le départ est mauvais...c'est toujours rectifiable...mais quand c'est vraiment mal...je...j'aurais changé de bahut...le contexte avec les élèves c'est chouette...j'ai quelques exemples comme ça qui font plaisir...quand on annonce les profs en début d'année...et que le collègue dit j'ai mis dix minutes à les calmer parce qu'ils

savaient qu'ils t'avaient en EPS...ça fait plaisir...c'est cool si en plus t'arrives à être appréciée...c'est un plus quoi...je pense que tous les profs sont un peu narcissiques...j'aime bien être aimée.....après faut réussir à faire...c'est pas parce qu'on est sévère qu'on réussit à imposer les limites...ou que de temps en temps dire à un gamin qui fait fausse route que...je pense qu'ils aiment bien aussi.....*hum hum*...au départ c'est vachement déstabilisant...me voyant si jeune ils se permettent des choses...des trucs auxquels je m'étais pas préparée...des questions...du fait qu'ils se sentent proches...il y a une tendance au tutoiement facile...à vouloir connaître des choses...poser des questions hyper déstabilisantes la première année...sur les trajets...les élèves me demandaient où j'habitais, quelle était ma voiture...si j'avais un copain, les études que j'avais fait...ce que j'allais faire le week-end.....*hum*...au départ on se dit ils ont aucun respect...c'est incroyable de rentrer dans la vie du prof...moi je ne me serais jamais permise de demander à mon prof quelle était sa voiture.....ça c'est vachement déstabilisant parce que...tu te dis...attends je suis pas ton pote...c'est pas méchant quoi...c'est une curiosité...t'es ce qui leur ressemble le plus ici...quelque part ils sont en recherche d'un modèle aussi...ils sont dans l'adolescence...voilà le prof de gym qui a réussi à l'école...c'est un peu quelque part un modèle...*hum*...ils veulent plein de renseignements...ils se permettent moins ça avec un prof plus âgé...*hum*...(sourire)...on ne sait pas si on doit répondre au départ...animateur et prof c'est pas la même chose...on ne cherche pas à être le copain des gamins...t'as une place...t'es prof quoi.....*hum*.....quand je suis arrivée il y a une 6^e qui m'a proposé un week-end avec ses parents pour aller faire de l'escalade...c'était un truc de fou...ce jour-là...on se dit...elle est ouf...sur le moment on ne sait pas trop...y a plus aucune distance entre le prof et l'élève...ils se sentent plus proches.....ça a un côté positif comme négatif...ils se disent...elle est jeune on va pouvoir se marrer...là ils s'aperçoivent que t'es quand même le prof...y en a certains qui sont déçus...ils s'attendaient pas à ça et des fois ils ont des réactions de rebellions...d'autres moments, ça peut être un atout quoi.....tu dialogues plus facilement avec eux...j'ai l'impression que c'est plus facile de les

comprendre...c'est moins loin.....au départ c'est déstabilisant...maintenant je le gère un peu mieux.....maintenant je réponds des conneries...c'est un moyen détourné de ne pas répondre à leurs questions.....*pourquoi ce changement...?*...au départ on est choqué par des questions comme ça...on s'attend à un respect inné du prof...de sa place de prof...on s'attend direct que l'autorité s'instaure...mais pas forcément...maintenant les gamins se permettent plus de choses que nous quand on était élèves.....y a des questions que j'aurais jamais posées...eux, ils sont plus à l'aise par rapport à ça.....on s'y attend pas.....au départ dans la conversation on s'intéresse à eux...eux c'est spontané ils posent les mêmes questions et on s'attendait pas à ces questions...des questions personnelles...au départ.....on a l'impression que c'est embêtant de donner des choses sur soi...on ne sait jamais comment ça va tourner...il y a toujours des conséquences cachées et que le fait de trop se révéler aux élèves.....y a la peur d'être trop proche des élèves...quand on est jeune prof y a la volonté de laisser les barrières.....faut laisser ces barrières...on s'interdit d'y répondre....et après avec l'expérience on se dit...c'est pas ça qui fait que t'as le respect de tes élèves.....on se dit que c'est pas racontable...alors après plutôt que de s'offusquer...je blague.....hum...plus t'es à l'aise avec les élèves...on gère mieux...les limites...la relation prof/élève...j'ai essayé d'avoir quelque chose de plus...je recherche ça mais en même temps...j'aime bien avoir mon statut de prof.....le fait d'être animatrice ça m'a permis d'aller plus loin ...*tu disais que ce n'est pas en mettant des barrières qu'on a le respect des élèves... ?*....ouais...c'est pas en maintenant une barrière avec eux, qu'il y a forcément un respect du prof.....souvent on a tendance à vouloir mettre une barrière en disant toi t'es l'élève...moi je suis prof...on se dit que c'est pas une curiosité mal placée...comme on pouvait le penser au départ...ils essaient de franchir les limites...essayer d'être leur pote.....c'est du mimétisme qu'on le veut ou pas...y a des choses chez nous qui vont les inspirer.....les questions ce n'est pas comme on peut le penser... dans le sens négatif quand on commence....après ça change quand on se rend compte que c'était pas pour nuire...ils veulent pas devenir ton pote...c'est vrai quand ça commence...j'ai

envie de dire que la relation prof/élève soit saine...t'as l'impression que ça peut la détériorer...le tout c'est de faire attention à ses réponses...de pas trop en dévoiler...la proximité ça peut être intéressant...d'autre moment...je pense que ça doit être...pas être permanent...sur les trajets c'est possible...mais dans le gymnase c'est la prof devant sa classe.....*qu'est-ce que tu entends par un jeune prof doit avoir une relation saine avec les élèves ... ?*....on n'a pas envie de se faire marcher sur les pieds...c'est clair...comme on commence on n'a pas confiance en nous...on est pas sûr de ce qu'on propose...c'est-à-dire des situations...déjà quand ton support n'est pas clair tu te dis derrière que tu vas supporter aucune contestation des gamins...t'es assez rigide dans ta préparation...faut que ça roule comme t'as décidé...que les élèves fassent ce que tu as décidé de faire...t'as envie que ça marche...t'as pas envie que les gamins te disent que c'est nase...que tu t'es plantée dans ce que tu as proposé parce que...eux si connaissent mieux que toi...ça te met mal à l'aise...t'as l'impression qu'à chaque fois on met en doute ta compétence...*hum hum*...t'as pas envie de voir les défauts des débutants...du coup comme t'as pas envie d'être mis en difficulté...ça joue.....on se dit que le gamin...s'il en connaît trop sur nous il va se permettre des choses.....à ce moment-là...on va plus le gérer...que s'il peut parler avec un prof comme un pote...pourquoi il se gênerait de l'utiliser en cours...et ça j'en ai pas envie...on se dit.....on a envie de se préserver, de maintenir cette barrière pour qu'ils nous reconnaissent comme un prof et pas seulement comme une personne jeune avec qui...ils pourraient faire de l'animation...parce que des jeunes comme nous c'est des animateurs et des gens avec qui ils plaisantent.....*hum hum*...la première année on se dit on est prof on veut que ça reste.....après c'est assez progressif...la première année quand j'avais pas encore...ma réputation...les contenus étaient à structurer...après quand le cycle est construit on l'améliore d'année en année.....*hum hum*.....je suis plus sûre de mes contenus dans...donc quand j'arrive en classe, je me pose plus de questions de savoir si ça va marcher ou pas quoi.....je sais que la progression est logique...que je colle aux élèves...je sais où je vais...j'ai plus besoin d'avoir comme au début ma feuille à côté.....je sais que j'ai une batterie

de situations que je vais pouvoir en choisir une par rapport à une autre.....même si... que la progression est logique...*hum hum*... ?...je n'ai plus trop de souci par rapport à la gestion de la matière.....par exemple cette année je commence le step...j'ai ma préparation à côté...je redeviens l'enseignante débutante...mais je sais que...l'année prochaine ça ira mieux...parce que le cycle je l'aurai déjà vécu...les problèmes rencontrés et j'aurai des solutions...que j'aurai trouvé....quand on est plus à l'aise dans ce qu'on propose ça libère des ressources pour le reste quoi..... y a des moments on va se fixer sur le statut de prof...y a des moments où l'on peut pas forcément le laisser de côté mais agir différemment...et ce sont ces moments-là qu'on découvre et qu'on avait pas forcément en tête au départ.....*pourquoi* ?...au départ....on est le prof tout le temps...quand je donne la consigne à la classe...non, je suis désolée toi, tu te tais...moi je parle...quand ils sont en petit groupe, ils échangent...et là, l'élève peut couper la parole...y a des moments le statut est prégnant...à d'autres...on peut lâcher...si la première partie est bien faite...on n'a plus besoin de répéter.....c'est naturel...après on trouve un équilibre entre les deux...chose qu'on a pas au départ.....*hum*...au départ on est tellement stressée par les séances...est-ce que ce qui est prévu ça va marcher ?...est-ce qu'on va savoir l'expliquer ?...est-ce qu'ils vont se taire, comprendre ?...est-ce que je vais pas avoir un souci de matériel ?.....tu vois par exemple la première séance avec mes 4^e la première année...j'arrive au gymnase...et il était fermé ce jour-là...je ne connaissais pas la classe...on était à 20 minutes du bahut à faire basket sur truc de cité.....c'est dur parce qu'au niveau de la séance tout était mis par terre.....*hum*...t'as pas encore l'expérience pour inventer comme ça...t'as pas ta batterie de situations pour dire ça c'est bon je rebondis comme ça.....c'est vachement déstabilisant...tu te dis si en plus les élèves te respectent pas c'est l'horreur...*hum hum*...tu finis pas ta journée.....*hum hum*...cette année-là, huit élèves ont boycotté une séance...c'était difficile...c'était pareil même situation on n'avait pas le gymnase...on n'a pas pu faire l'activité prévue...et quand huit font ça sur une classe de 24...les autres regardent la réaction qu'on va avoir...y a une hyper pression...ça c'est vachement difficile...là l'expérience est vachement

douloureuse et c'est là qu'on se dit qu'on ne peut pas se permettre d'être proche avec eux.....*hum hum*.....avec cette classe-là, c'est pas possible...j'essaie trop de savoir ce que j'allais tolérer ou pas...je ne serai pas...avec eux...dépasser certaines limites.....sur cette séance-là oui...sinon la classe ça allait.....sur huit boycottant...c'est difficile...on se remet en question.....en se demandant si c'est de sa faute.....*ça a toujours comme ça... ?*...c'est un truc qui m'a toujours gêné ...c'est sinon tu donneras ton carnet...je trouve ça tellement triste...j'aimerais trouver autre chose pour l'inciter à pratiquer les activités...et ce jour-là...j'ai pris les carnets...et je me suis retrouvée avec les parents qui trouvaient injuste d'avoir puni les enfants quoi...là on se dit les parents puf.....faut se réaffirmer devant des parents qui se disent...voilà j'avais 21 ans...des parents qui disaient c'est bon c'est que de l'EPS...là, tu passes ton temps à leur dire...non.....en plus...ça s'est pas arrêté là...les élèves en ont parlé au prof principal...qu'il leur a dit que j'étais stagiaire et qu'ils devaient être indulgents avec moi.....y avait plus aucune considération...le prof principal m'a dénigrée un peu...le père de l'élève m'a dénigrée complètement.....le prof principal n'avait pas à dire d'être plus cool avec moi parce que je commençais...et que je pouvais faire des erreurs...ça, ça m'avait mis hors de moi.....la confrontation avait duré deux heures...où je me suis dit qu'est-ce que je fais...qu'est-ce que je dois leur dire?.....on prépare sa phrase.....on réfléchit vachement quand on a deux heures...qu'on réfléchit...on sort...on sait que c'est la faute du gamin mais d'un autre côté on se dit que c'est peut-être de sa faute aussi.....*hum hum*.....on se remet vachement en question sur des choses comme ça...on le fait beaucoup plus les premières années qu'après...après on a tendance à dire que c'est les élèves... en plus après ça foire plus complètement...j'ai jamais plus connu cette situation-là...heureusement j'ai mis une heure à m'en remettre...je suis allée courir...et ça allait mieux après.....*pourquoi cette remise en question ?*...au départ on a l'impression que tout est sa faute...au départ c'est difficile de mettre en place une échelle de sanctions.....en fait la remise en question c'est dire que c'est de sa faute...on est centré sur soi...et progressivement on se décentre.....*hum hum...une échelle de sanctions... ?*...pour les gamins ce qui compte c'est d'être juste.....mais c'est

pas toujours évident parce que ton humeur...l'esprit dans lequel tu te trouves influencent vachement...t'as tendance à ne pas être juste...on est humain aussi...on n'est pas des machines...on a envie d'agir de manière juste et rigide et ça c'est dur.....*hum*...sur des séances comme ça on se dit qu'est-ce que j'aurais dû faire?...bien agir...on ne se dit pas à un moment donné que c'est la faute du gamin.....c'est pas ce qu'on voit...c'est...est-ce que j'ai bien réagi?...*hum*...est-ce que j'aurais dû?...c'est de s'adapter.....on remet toutes les facettes de son métier en question.....après en voyant le gamin se taper contre le mur...on va se dire que le gamin a péché un câble.....*hum*.....la première année que je suis arrivée ici...en basket j'étais dure sur l'arbitrage...j'avais un groupe qui était incapable de jouer ensemble.....au bout d'un moment, je sais que je vais y remédier en faisant évoluer ma séance, mon cycle sur l'arbitrage, la coopération...sans remettre en question l'activité choisie.....que je vais chercher à mieux le gérer...et pas tout remettre en question...de partir de ce qui a été fait pour l'améliorer...*hum hum*.....au départ...on se dévalorise vachement...on se dit qu'on a pas eu le bon comportement...là on va se dire qu'on a réagi spontanément...en étant dans l'action fallait.....en fait on revient sur ce qui a été fait...j'évalue ce que j'ai fait...qu'est-ce qu'il faut changer pour que ça se passe mieux?...qu'est-ce qu'il faut transformer, améliorer?...quelles sont les remarques à faire aux élèves?...je vais faire évoluer les choses sans tout remettre en question...alors que ça...c'est ce qu'on a tendance à faire au début.....*pourquoi cette évolution... ?*...c'est la discussion avec les gens...au départ tu vas parler de ce qui t'as touchée en classe.....avec des gens des matières différentes ou tes collègues ou des personnes d'un milieu différent...j'en parle avec ma mère... avec des gens qui ont des expériences avec les enfants...ils te disent ...en partant de ce que tu dis...moi j'aurais plutôt fait comme ça...ou ils te rassurent...ils te disent que c'est pas ta faute...ils t'expliquent que ça fait partie du métier et que la chose à te dire c'est de s'améliorer.....y réfléchir pour après.....*tu l'as toujours fait... ?*...la première année on nous apprend à faire des bilans...ça tu le fais la première année après tu l'abandonnes parce que...ça se fait plus spontanément...tu vas pas forcément le faire...pas l'écrire...ça peut être une

discussion avec la collègue ou le soir en rentrant chez moi...pour un même problème où deux élèves étaient venus en EPS avec leur téléphone...et en voulant leur confisquer...j'ai eu deux comportements différents...et je n'ai pas réagi de la même manière pour les deux gamins...alors je me suis dit que c'était pas logique même si la réaction des gamins étaient pas la même.....j'y ai réfléchi.....là j'étais dans une situation de danger...parce que j'ai pas réagi pareil.....ça m'a travaillé...tu ne fais pas de différences à deux élèves d'une même classe...je me suis vachement interrogée sur le moment.....là t'en discutes avec les collègues, les collègues d'autres bahuts...tes parents...avec ton copain de temps en temps...quand y a un truc qui te bouffes comme ça.....après le CPE est vachement dispo.....*hum*...en fait c'est important d'avoir plein d'avis...*hum*...les surveillants...ils voient les élèves d'une autre façon c'est sympa d'avoir leur point de vue...c'est à ce moment-là que tu te rends compte qui se passe autre chose en dehors de ta matière...et que c'est important d'avoir ce recueil-là.....t'as des éléments sur ce qui se passe dans certaines familles...t'apprends plein de choses...c'est important.....*en parler tu l'as toujours fait... ?*...je suis vachement expansive...j'ai besoin d'en parler...d'être rassurée...de savoir si ce que j'ai fait c'est juste...après quand ça ne va pas on te le dit rarement sauf si tu poses la question.....après faut pas prendre pour argent comptant tout ce qu'on te dit...faut trouver un compromis entre ta façon d'agir et ce qu'on t'a dit...mais s'il arrive quelque chose il faut agir dans l'instant...par contre tu peux te rappeler de ce qu'on t'a dit pour faire évoluer les choses quoi.....*le fait de parler avec plusieurs personnes CPE, surveillants...tu l'as toujours fait... ?*...regarder au-delà du cours d'EPS je l'ai toujours fait.....dans mon premier collège, les rapports d'incidents étaient affichés en salle des profs...je pouvais les lire...et je prenais le temps de lire pour montrer aux élèves que je m'intéressais à eux...et que je savais ce qui s'était passé dans les autres matières...maintenant je suis prof principale...donc euh...*hum*...faut leur montrer qu'on est au courant, qu'on les suit.....*hum*.....on ne réagit pas pareil quand on sait ça...par exemple, y a une élève qui a de gros problèmes avec sa famille...elle oublie régulièrement sa tenue parce qu'elle fait des allers et retours entre la

maison de sa mère et de son père...donc tu vas pas la punir ...tu vas pas faire la réflexion de la même manière...tu vas si...quand même la punir parce que le système de croix est valable pour tout le monde...mais le dialogue n'est pas le même.....*hum hum*...après c'est important de connaître le passé de l'élève...où ce qu'ils ont vécu avant le cours...tu peux adapter ton discours comme ça.....moi je suis plutôt dans la visée de raconter les choses...je pense aussi que les collègues aiment savoir...ce qui se passe en EPS...quelque chose de différent...tu vois, je prends un exemple, on a une prof d'arts plastiques qui fait un boulot fabuleux avec les élèves mais qui reste très confidentielle...c'est-à-dire qu'on ne sait absolument pas ce que les élèves font...et la journée des portes ouvertes quand tu découvres ce qu'elle fait mais c'est magnifique quoi...même les gamins quand ils me racontent sur les trajets j'ai qu'une envie c'est...c'est limite d'aller en cours avec eux tellement que c'est énorme quoi...c'est dommage...tu vois...*hum hum*...et je sais quand je fais des trucs d'arts plastiques comme le cirque...genre des trucs comme ça...je vais solliciter les profs pour qu'ils viennent voir...'fin c'est énorme...et quand tu les vois arriver là...c'est énorme quoi...déjà ils ont jamais mis les pieds au gymnase...c'est complètement différent de voir une classe gérée dans un gymnase...pis de les voir créer, d'avoir fait des spectacles...'fin tu vois.....ils aiment bien aussi venir voir ce qui se passe dans les autres matières...'fin ça c'est...'fin moi c'est pareil dans les autres...je sais que pour certaines classes j'aime bien savoir ce qui font en maths parce que je leur refais des petites boutades derrière...que je sais qu'ils font des fractions...je leur dis vous me faites des groupes avec les 2/3 de classe...quand y sont là, ils font oh ! comme en maths et tout...c'est là tu vois...quand on discute et tout...ça crée...mais ça tu le fais pas avec tout le monde...y a des collègues avec qui ça s'y prête bien et pis d'autres avec qui c'est plus difficile quoi...*pourquoi, d'où ça vient de partager ce qui est fait en EPS et même dans les autres cours avec... ?*...au départ c'était pas naturel parce que euh...parce que montrer ce que tu fais c'est t'exposer et si ça part en live et que les autres le voient ...tu te dis...c'est facile...je sais que là, ils font cirque...ils vont faire partie de leur concert...ils vont montrer ce qu'ils ont fait, je sais qu'en acrosport je vais inviter

les PP qui vont venir...euh...c'est toujours un risque que je prends de... de m'exposer de montrer quelque part...ben que j'ai des défaillances et que des fois je peux faire aussi des trucs qui sont pas bien... c'est toujours le stress d'un autre côté.....je me dis que c'est.....c'est pas parce que moi ça me pose un problème que...que je dois limiter les élèves...mais je pense qu'ils apprécient vachement aussi de montrer ce qu'ils font aussi aux autres profs...je le fais pour eux...et aussi pour les autres profs qu'ils viennent voir...en fait l'EPS ça a tendance à être vachement...être déconsidérée pour les collègues...tu vois nous on file les ballons quoi...c'est ça l'image...*hum hum*...et quand ils viennent voir ce que t'as fait.....sur certains collègues ça leur permet de voir...que c'est autre chose...que l'EPS...que c'est autre chose que donner un ballon...*et pourquoi tu... ?*...c'est montrer ce qu'on fait...de changer les représentations qu'ils ont sur la matière...c'est aller chercher un peu de reconnaissance et...et de respect pour la matière parce que...quand on s'entend dire...ouais...c'est pas parce qu'on a pas des copies à corriger ou des cours à préparer...qu'on nous dit...tu te dis zut...si tu voyais ce que je fais tu dirais peut-être pas ça quoi...c'est l'occasion aussi même si c'est une nuisance...parce que tu te mets en danger...c'est l'occasion ben non...c'est pas ça l'EPS...parce qu'y en a qui sont restés à des conceptions de l'EPS vachement vieilles quoi...bon.....(elle se mouche)....*il y a que toi qui le fait dans les collègues EPS ?*...non on est deux...deux sur quatre à le faire ça....ma collègue avec qui on bosse depuis que je suis arrivée...ça se passe bien...ça c'est cool...j'apprécie vachement d'avoir quelqu'un ici avec qui j'arrive à travailler euh...on dit toujours c'est mes idées...genre toujours à vouloir faire des trucs nouveaux et sa structure avec toute l'ancienneté qu'elle a pu avoir...on se complète vachement...c'est-à-dire qu'elle aurait jamais fait rugby, danse ou cirque sans moi...en revanche son cycle...la première année c'est moi qui expérimente tu vois...genre cette année je fais step, je suis la seule à en faire...l'année prochaine elle revient avec moi...et ...et du coup elle apporte la structure elle apporte des choses que...elle m'apporte vachement tu vois...sur le rugby...la première année que j'ai fait ça...voilà j'ai mis en place des trucs...j'ai lancé l'activité...l'année d'après on l'a fait ensemble...elle est repartie de ce que

j'avais fait...en amenant des choses...(elle a un rendez-vous, on convient de reprendre l'entretien après...)...*tu disais qu'avec ta collègue vous vous complétez... ?...ouais...en fait...j'apporte un petit peu la nouveauté des activités...peut-être des situations aussi...et euh...elle est plus expérimentée sur la gestion des groupes, sur l'organisation...je sais que c'est des trucs...c'est des trucs vraiment...qui paraissent des détails dans l'organisation d'une séance mais qui en fait euh...soutiennent tout...par exemple penser à...ben quand tu fais une situation d'échauffement que ton groupe soit maintenu dans les situations derrière...que quand tu fais évoluer une situation, c'est une situation de départ...sur laquelle tu vas changer juste quelques consignes...sur laquelle t'as pas tout à remanier alors que quand t'es débutant t'as tendance à faire un échauffement par groupe de deux...après tu vas partir dans une situation par exemple en basket par groupe de trois...t'as rechangée et après tu vas du grand terrain par groupe de six...donc là t'as changé ta structure à chaque fois...alors qu'au final après t'apprends à faire ton échauffement par groupe de trois...ta petite situation, ils vont toujours être par trois mais sous chaque panier...pis après ils vont se regrouper par groupe de 3 pour ta situation finale...tout ça c'est...c'est des petites choses que tu vas prévoir...ou alors tu vas les faire démarrer tout de suite par six...et...sur un thème que tu vas faire évoluer au fur et à mesure...je sais que sur le volley on fonctionnait avec un échauffement qui était le même alors que les consignes évoluaient...du genre un maximum de passes au départ...et après un maximum de passes en passes hautes après tu fais évoluer...après on avait toujours un exercice sur le service...donc on partait toujours un serveur d'un côté un receveur de l'autre...puis au fur et à mesure tu fais évoluer, le receveur fait par exemple une passe...le passeur renvoie...à chaque fois tu renvoies à chaque séance et pareil pour les matchs quoi...donc euh...c'est des structures que tu mets en place qui tiennent tout un cycle...donc les élèves ils ont vachement de repères ce qui fait que quand ils arrivent en cours, ils savent comment ça va se passer...ils vont avoir un échauffement, une situation sur le service et le match derrière et...par rapport à ça ils sont rodés...et toi sur tes situations t'as pas besoin de tout réexpliquer à chaque fois...c'est-à-dire que*

quand t'enchaînes tu vas donner une ou deux consignes...ça va être très court ils ont pas besoin d'être longtemps attentifs...ils vont vite piger ce que tu leur as demandé et ils vont vite partir en activité...c'est des petits trucs comme ça sur lesquels au départ j'étais pas.. j'étais pas forcément calé là-dessus...et quand elle, elle arrive derrière elle va recharger des petites choses...reprenre des trucs sur d'autres séances, réorganiser, réaménager...utiliser le thème et changer la structure temporelle ou spatiale ou humaine et ça c'est vachement intéressant et après quand je repasse en cours toute seule...je me ressers de tous ces petits trucs là c'est comme ça que tu progresses aussi.....ça, ça s'est fait du départ... ?...ouais...en fait...mes deux autres collègues...qui sont des hommes...travaillent en individuel...nous c'est vrai qu'on a ...la première année il s'est trouvé qu'on avait des créneaux alignés.....sur lesquels on s'est dit qu'on pouvait travailler ensemble...ça s'est fait petit à petit sur...sur une ou deux activités...l'année d'après on a demandé d'avoir un créneau au moins sur nos niveaux de classe de commun...donc en 6^e on a nos deux créneaux communs, en 5^e on a un créneau sur les deux...un 4^e...non on a pas de créneau en commun...en 3^e on en a un aussi...donc on a 8 heures de communes dans la semaine...euh...du coup...au fur et à mesure on a vachement travaillé ensemble...au départ c'était sur nos deux 6^e comme on était prof principal sur les deux 6^e...c'est parti de là en fait, nos deux créneaux de 6^e étaient complètement alignés et qu'on a eu l'idée sur un cycle de proposer du tennis de table pour tous les garçons de nos deux classes et le combat pour tous les filles de nos deux classes...donc elle, elle se prenait le tennis de table...un créneau de 2 heures pour les filles et pour les garçons et moi l'inverse en combat...et ça avait vachement bien fonctionné ce qui fait qu'au cycle d'après, moi j'avais déjà commencé la danse...elle m'a dit j'aimerais bien faire de la danse on a qu'à le faire ensemble...donc on a regroupé nos deux classes on fait danse et c'est de là...que l'année d'après on s'est dit qu'on pouvait peut-être en faire plus...moi, je faisais de la CO ...elle, elle en faisait pas...on a construit le cycle ensemble aussi...et au fur et à mesure tu commences à faire plein de choses aussi.....et voilà....ça c'est vraiment intéressant...je suis vraiment contente par rapport à ça...c'est vraiment...c'est...c'est vachement

enrichissant et je pense qu'elle de son côté elle s'y trouve sa part aussi...tu vois de se dire...c'est des choses qu'elle aurait peut-être pas osé toute seule...avec sa vie de famille...elle a pas autant de temps que moi à y consacrer...et...on s'y retrouve toutes les deux.....*tu disais aussi que tu étais plus à l'aise au niveau des situations... ?...ouais...d'où ça vient... ?...déjà au fur et à mesure tu commences à connaître les activités...faut être honnête quand tu sors de ton concours y a des activités que tu maîtrises pas du tout...ultimate...tu connais à peine les règles du sport t'en as jamais fait...euh le rugby si t'as fait six mois à la fac c'est le maximum...c'est pas non plus un expert et pis à ce moment-là t'apprenais...donc t'es pas...tu découvres les situations, tu les maîtrises pas encore...et pis au fur et à mesure de les enseigner tu commences à comprendre les...euh...les rudiments, les contenus minimum...qu'ils ont à savoir tu t'aperçois de...des logiques d'activités des choses que t'avais pas forcément conscience au départ mais des pratiques toutes bêtes...tu te dis...en fait c'est ce que toi tu mets du temps à comprendre c'est ce qu'après tu vas faire rechercher aux élèves...par exemple tu te dis le principe de l'ultimate c'est de comprendre qu'il faut que tu avances toujours pour marquer...une fois que toi tu as compris ça c'est ce que tu vas transformer dans tes contenus et c'est ce que tu vas apporter aux élèves...et une fois que t'as compris l'essentiel du jeu, l'essentiel des règles, les trucs qui marchent, les critères de réussite...les critères de réalisation toutes ces petites choses-là, c'est ça qui va te permettre en fait de mieux l'enseigner...parce que tu sais où tu vas...et tu connais mieux tes objectifs parce qu'au départ tu te dis bon on va faire de l'ultimate...tu pars sur des séquences...vachement classiques et après tu commences à comprendre la spécificité de l'activité...et tu vas te dire l'objectif c'est d'abord qu'ils maîtrisent le disque, qu'après...il va falloir qu'ils comprennent comment on avance...après on va passer sur des systèmes défensifs y en a deux...après on passe sur du global...une fois que t'as compris l'évolution...toi-même...c'est plus facile déjà après d'organiser tes cours...et pis après y a justement le fait plus tu fais avec les élèves mieux tu les connais...tu connais leurs difficultés...les problèmes qu'ils ont, tu sais comment tu vas y répondre...pis des fois tu joues avec ça parce que tu sais...que c'est ça qui va*

apparaître que c'est tel comportement que tu vas avoir et tu sais comment tu vas y remédier...donc là...tu sais avant on faisait toutes nos petites feuilles en disant voilà ils ont telles difficultés...pourquoi j'ai eu tel comportement...après c'est un jeu...tu l'as réfléchi avant après quand t'es en cours tu te dis ah !...ça j'y ai déjà réfléchi je sais pourquoi il a tel comportement...je sais ce que je dois faire derrière pour...ça devient des algorithmes à chaque fois c'est...y a tel truc qui apparaît donc je sais que c'est tel truc que je vais mettre en place...donc t'es déjà plus à l'aise avec les sports que tu enseignes...t'es plus à l'aise avec les situations parce que tu commences à les connaître...c'est vrai quand tu commences step et que t'en as jamais fait...tu sais absolument quelle situation tu vas mettre en place donc il faut que tu crées aussi... toutes tes situations un peu comme un prof de maths...qui aurait une séquence sur ses théorèmes ou ses exercices...c'est pareil, t'as tout à créer et une fois que c'est fait...tu peux te réappuyer sur ce que tu as fait pour...jusqu'à que ça soit bien...bien sûr à chaque fois ça a besoin d'être amélioré...mais les améliorations ne sont plus aussi énormes que quand t'as commencé...et pis ma collègue m'a vachement aidée après à structurer mon organisation...spatiale...humaine par rapport aux groupes d'élèves...tout ça, ça te facilite vachement la vie après...surtout...j'ai eu une révélation c'est qu'on m'a appris qu'un bon professeur...c'est un prof qui arrive à avoir de l'autonomie par rapport à sa séquence...c'est-à-dire que t'es dans la séquence c'est-à-dire que la séquence ne peut pas se passer de toi...un exemple précis que je faisais j'avais mon terrain comme ça, je me mettais là et je disais aux élèves par exemple quand celui qui est devant vous est passé devant moi...il peut démarrer ou par exemple c'est moi qui donne le signal...la situation est dépendante de toi...si t'es pas là elle fonctionne pas toute seule donc...la seule chose que tu peux faire à ce moment-là c'est de donner ton départ pour qu'ils partent...tu fais ça à chaque fois...après on te dit il faut que tu recherches dans tes situations à être extérieure...c'est-à-dire que la situation doit fonctionner sans toi...et là, à ce moment-là tu peux intervenir sur les élèves...là tu comprends que tu vas mettre un élève-là, un dispensé...ou que l'élève qui vient de courir et de gagner c'est celui qui va donner le top pour la course d'après...et à ce moment-là, toi tu peux être

sur le départ en donnant des consignes...voilà places-toi comme ça...ben tu vois...au fur et à mesure tu commences à comprendre des choses...tu fais les erreurs au départ, tu te mets dans les situations et pis...après t'as des tuteurs ou des gens qui viennent te dire...non...il faut que tu te mets en dehors de la situation, que la situation fonctionne sans toi, si elle fonctionne sans toi, tu vas pouvoir faire des choses, tu vas pouvoir régler des trucs...la première année t'es dans la situation, t'as des conflits à gérer...donc tu te dis eux ils sont en train de se battre moi il faut que je donne les départs...si je vais voir ceux qui se battent comment je gère mon départ...du coup...t'es submergée par les infos et c'est là que ça devient dur au niveau du stress et des nerfs...c'est dur à tenir...et au fur et à mesure...c'est des petits trucs que t'apprends, que tu chopes chez les collègues...ah ! j'ai vu que ça, ça marchait bien...je le récupère c'est une super organisation...au fur et à mesure tu...c'est vrai quand t'apprends à être prof...on te donne jamais de recettes et c'est ce qu'on a besoin...c'est des recettes, des trucs tout prêts, des trucs qui marchent quoi...au début tu les as pas les recettes...pis après tu les as...tu les as...tu les découvres aussi...mais surtout on te les donne c'est pour ça que tu t'améliores je pense...*pourquoi faire des activités innovantes...?*...en fait je trouve que les élèves quand ils parlent de l'EPS, ils disent toujours qu'ils font les mêmes activités...alors y sont là on fait toujours hand et...endurance...après tu te dis ton but à toi...c'est bien sûr de leur donner un vécu dans chaque activité mais c'est surtout de leur donner envie de pratiquer plus tard...et que pour pratiquer plus tard, il faut qu'ils aient découvert un échantillon assez large...tout le monde ne va pas faire plus tard du hand, du volley, de la gym ou de l'acrosport quoi...et que...je sais que la première année quand j'ai fait hip hop y en a trente dans l'année qui se sont inscrits dans un club de hip hop...qui faisaient pas d'activités sportives...après ici on a beaucoup de garçons qui font du foot et beaucoup de filles qui font de la gym...ça leur permet d'aller voir autre chose...même pour moi je sais quand avec une classe...moi j'ai 6 classes ...si avec mes 6 classes je fais gym...je m'ennuie...au bout d'un moment ça devient rébarbatif...c'est intéressant d'aller voir d'autres choses...même eux quand ils arrivent et qu'ils font cirque ils ont les yeux grands

ouverts parce que c'est nouveau, ils en ont jamais fait...et ça leur fait oublier un petit peu la note...l'aspect un peu...et du coup je pense que c'est peut-être ça plus tard qui les poussera à faire du sport aussi...d'en avoir découvert pleins...et de se dire au final y en a bien un qui va leur plaire...*tu l'as fait du départ... ?*...ouais...parce que...la première année j'étais pas comme ça...la première année on m'a dit...on m'a imposé mes activités...dans mon premier bahut...c'était vraiment strict...la programmation était imposée par niveau de stage...j'ai rien choisi...je me suis retrouvée quand même avec de l'ultimate avec des 4^e et de la danse...au départ j'étais paniquée...j'en avais jamais fait...je savais pas du tout...et t'es obligée de te lancer après je me suis dit...c'est maintenant qui fallait que je me lance c'était pas après quand j'aurai...ou des obligations familiales...ou plus envie de le faire...que c'est maintenant qu'il faut que je rentre dans les projets...tant que j'en ai encore le temps et l'envie.....du coup, je préfère ça me change aussi.....le fait aussi que je me sois améliorée sur du rugby par exemple...des choses comme ça...j'ai plus besoin de passer beaucoup de temps sur mon cycle...avec ma collègue on y travaille ensemble on fait nos séances, on a deux trois trucs à peaufiner à chaque fois pour que ça s'améliore par rapport à l'année d'avant, du coup ça me libère du temps...et ce temps libéré je me dis allez je me lance...je vais faire des nouvelles choses...mais je fais aussi plein de projets ici...tu vois en ce moment je travaille sur le petit déjeuner...je fais plein d'autres trucs...je travaille sur deux projets...je travaille avec une prof d'arts plastiques...on rencontre des chorégraphes des choses comme ça...en musique on travaille avec les musiciens de jazz...ça me permet de prendre part à plein d'autres choses...*et ça... ?*...c'était une volonté...*pourquoi ... ?*...j'ai pas envie de m'ennuyer dans mon métier...en fait si tu veux la première année quand j'étais en licence...je fais un stage je suis tombée avec une prof qui en avait peut-être 50 qui était pleine de dynamisme...pareil...elle m'a fascinée et à côté de ça...je me suis rendu compte un petit peu que d'autres collègues qui sont...plus dans leur train-train...qui vont ressortir les mêmes choses tous les ans...qui commencent à se lasser et quand j'ai vu ça...ça m'a fait peur...je me suis dit que je voulais pas terminer comme ça...moi je veux...aimer mon métier jusqu'au bout et le jour où

je l'aimerai plus...je veux pas venir...comme certains collègues qui arrivent ici en comptant les jours qui séparent les vacances quoi...*hum hum*...ça non...c'est mon pire cauchemar...donc...j'ai envie de m'enrichir dans mon métier...tu t'enrichis qu'en faisant des projets...je travaille sur la sécurité routière aussi...je fais venir...je fais de la moto donc je fais venir des motards ici...j'essaie de faire venir des pompiers, des gendarmes c'est aussi des gens qui font de la moto...qui pourraient être leur père ou leur grand-père et qui pourraient...ici sur les scooter, ils font des choses un peu.....d'ailleurs y a un élève qui est mort l'année dernière...voilà...c'est des choses qui me tiennent à cœur parce que je pense que mon métier ne s'arrête pas qu'à l'EPS...après il recouvre beaucoup d'autres domaines...c'est vachement enrichissant...moi...moi j'aime bien...j'aime bien...je suis au conseil d'administration du collège...c'est vraiment plein de trucs...j'aime bien prendre part à la vie de mon établissement...autant dans mes cours que dans ce qui a autour de mes cours...c'est vachement important...ça permet de ne pas rester dans du train-train...ça permet de changer de faire d'autre chose et... et de changer aussi le contact que t'as avec les élèves...parce que...tu sais j'organise un jeu de l'oie sur la sécurité routière...c'est encore autre chose...c'est pas une heure que je passe avec eux...elle est différente...quand on va faire le petit déjeuner ensemble on va prendre tous le petit déjeuner avec les 5^e...c'est pas encore le même rapport avec eux...c'est bien...moi j'aime...*pourquoi investissement...pourquoi prof principal...?*...au départ c'est sur la base du volontariat...y a un aspect financier c'est sûr...même si c'est pas énorme c'est déjà ça...ça permet toujours de gagner un petit peu plus...et puis...euh...je sais pas c'était naturel pour moi d'être prof principal en même temps...en plus...j'ai des 6^e...ils arrivent au collège et c'est hyper riche de travailler avec eux sur la découverte du collège, la découverte du règlement intérieur...la méthodologie...c'est pareil je vais travailler une heure avec eux je suis en classe...donc euh...j'écris au tableau comme n'importe quel autre prof...des photocopies comme n'importe quel prof...en même temps pas comme tout le monde parce que je les aide à apprendre dans d'autres matières c'est pareil...c'est sympa de pouvoir les aider...c'est la classe que t'as vraiment en

charge...les soucis qu'ils ont là c'est aussi les tiens...parce que c'est toi qui va les aider à les résoudre...donc...ouais...prof principal c'était un bon complément...c'est pas là-dedans que je suis le plus investie j'y suis bien par rapport à d'autres collègues...c'est surtout parce que j'ai des 6^e...mais euh...c'est intéressant aussi...c'est autre chose...ça permet de diversifier, de pas toujours rester dans la même chose...que les élèves tu vois dans d'autres contextes c'est intéressant quoi...c'est comme les sorties qu'on peut organiser quand on en fait...c'est bien aussi...c'est les premiers à dire ah ! vous portez des jeans...oui...je ne vis pas qu'avec un survêtement sur moi...donc...(sourires)...c'est important aussi mine de rien d'avoir une identité autre que celle du prof de sport...en jogging et baskets tout le temps quoi.....*pourquoi... ?*...non, c'est bien moi je trouve ça cool mais...euh...moi je cherche la richesse dans les échanges et je trouve qu'à un moment donné ...un moment donné...je pense qu'il y a des profs qui sont envieux de les voir en activité, de les voir bouger...ben nous c'est pareil dans l'autre sens à un moment donné...je pourrais pas faire que ça mais comme ça reste ponctuel et vraiment...tu vois...mon heure de vie de classe...elle est une fois tous les quinze jours...c'est pas beaucoup...mais c'est important...j'aime bien les voir aussi...assis dans une salle de classe...la classe où je suis professeur principal ça me permet de voir aussi...comment ils sont quand ils sont en classe...après du coup après c'est plus facile après pour moi de faire le bilan d'une classe...donc il faut que je les connaisse aussi dans ce contexte-là parce que mes collègues ne les connaissent que comme ça...que assis dans une salle de classe.....*tout à l'heure tu disais que tu avais peur qu'il te manque quelle chose si t'avais pas été confrontée à des classes difficiles, pourquoi... ?*.....*c'est...ça venait d'où... ?*... du sentiment que pour être un vrai prof...qu'il fallait passer par là en se disant...y a des profs qui disent que c'est vachement formateur que...quand t'es passée par là tu peux passer partout où tu veux et euh...t'apprends à gérer les élèves, t'apprends à gérer des gros conflits...je sais que j'ai un ami c'était des bagarres au caisson de bouteilles euh...pendant ses cours...des élèves qui franchissent les grilles euh...'fin des comportements qui sont vraiment durs...tu te dis...qu'une fois que

t'as géré ça... y a plus rien que tu puisses pas gérer quoi... et après, tu te demandes si ça t'a pas manqué... moi je me le suis toujours demandée... après je dis pas ici... tu vois pas plus tard qu'il y a trois jours j'ai un élève qui a fabriqué un lance flamme avec un déodorant donc euh... j'ai des trucs un peu spécial aussi qui me permettent de dédramatiser, de me rassurer plus... que je me dis que finalement je pense que je suis pas si mauvaise que ça... dans ce sens-là... parce que je suis pas allée dans une zone d'éducation prioritaire..... *le sentiment de compétence*... ?... c'est plus dur là-bas... c'est clair... c'est plus dur... je pense que quand t'as des gamins qui sont vraiment en échec et qui sont là... qui ont tout perdu... qu'ils ont perdu le sentiment de confiance en soi... qu'ils ont perdu toutes idées de ce que peut être la réussite... toutes idées d'un avenir positif... les gamins sont hyper blasés du coup ils sont en hyper mutilation... y sont en non respect des autres... c'est une violence terrible... une souffrance aussi... ça à gérer c'est pas la même chose même si je dis pas... ici on est pas à l'abri... y a beaucoup de collègues qui arrivent à C... en se disant... ça va être un super collègue et qui sont vachement déçus... hum... parce que les enfants ne sont pas si cools que ça vraiment... ils sont pas si bons que ça en classe y en a qui travaillent pas, beaucoup qui n'ont pas ni le respect du matériel, ni des professeurs, ni des autres... 'fin des jeux dangereux dans la cour comme le jeu du foulard... tout ça on l'a aussi quoi... et euh... après quand je vais faire des stages genre à S. je vois les élèves... l'autre fois je suis allée en compétition à B... j'en discute avec les collègues ils me disent ouais ! c'est sûr mais c'est pas de l'EPS nous... on est dans... toujours dans la gestion de leur éducation... on leur apprend à dire bonjour... on leur apprend à pas se taper dessus... à pas régler leurs problèmes eux-mêmes... même si ça c'est des discours que je tiens à des élèves en leur disant... sur certains trucs tu te dis des fois... c'est proche des comportements qu'on peut observer... dans les salles... au fur et à mesure c'est plus rassurant... mais c'est vrai au départ quand j'ai commencé... j'étais contente de pas être tombée dans une ZEP et d'un autre côté que peut-être que ça manquerait à ma formation... comme j'avais pas connu ça par rapport à d'autres profs qu'ils l'avaient connue... et après c'est ce que je te dis une fois que t'as connu ça t'es

blindée quoi...derrière tu gères n'importe quoi...mais c'est pas parce que t'as pas connu ça...que tu peux pas être compétent dans le collège où tu es...ça c'est ce que je savais pas forcément au départ.....*tu disais que tu voulais une zone calme...pourquoi... ?...déjà* parce que je savais pas si j'aurais été capable de supporter un bahut comme ça...tu sais quand tu commences...des expériences de profs qui te disent qu'ils sont partis en dépression...qu'au bout de deux ans qu'ils ont arrêté...j'avais pas envie d'être dégoûtée de mon métier...j'avais vu plein de profs...j'avais fait plein de stages...je savais que c'est ça que je voulais faire mais je voulais pas en être dégoûtée...quoi...c'est pour ça que je voulais être dans un bahut où je me sente bien...et pis...après c'est vrai que j'ai passé mon CAPEPS à Lyon...mes parents habitaient ici, j'avais demandé à rester sur Lyon...mais j'ai pas eu Lyon...donc je suis remontée...quitte à remonter et être dans la région parisienne...je préférais du côté où j'avais fait mon lycée...plutôt que d'être du côté de Créteil où là je connaissais personne...au moins là j'avais mes amis...même si ça faisait un an que j'étais partie, j'avais au moins tous mes amis de lycée qui étaient là...j'avais quand même des attaches...ce qui permet de ne pas arriver en plus dans un...tous les gens qui partent de Bretagne ou quoi...qui remontent en région parisienne...qui arrivent là...qui connaissent personne, qui ne connaissent pas les villes...c'est difficile aussi...moi je connaissais ici donc...c'était aussi je préférais être dans un endroit où je connaissais les gens aussi quoi...*pourquoi tu es partie à Lyon... ?...en fait* je passais ma maîtrise la même année que mon CAPEPS... les maîtrises sur la région parisienne sont orientées très sciences...et moi je voulais une maîtrise orientée éducation...j'avais le choix entre Lyon et Montpellier...j'ai choisi Lyon parce que pour remonter dans la région parisienne...c'était plus court...donc j'ai fait mes études un an à Lyon, je voulais rester là-bas et passer ma deuxième année de MASTER...pour préparer à l'agreg et j'ai pas eu ma PLC2 là-bas...donc j'ai pas eu le droit de faire mon stage là-bas, ils m'ont remontée sur la région parisienne...partant de là j'ai pas pu passer ma deuxième année de MASTER, je me suis inscrite en agrégation ici ...je l'ai passée deux ans après je me suis dit que ça me prenait beaucoup de temps...c'était vraiment quelque chose de difficile à passer en externe pour

quinze postes...ça m'a un peu découragée donc j'ai arrêté cette année...et euh...voilà...*l'agreg*... ?...toujours pareil plus t'attends plus t'as du mal à te remettre dans les études...l'agreg c'est quand même...c'est vachement scolaire c'est deux dissertations...une de sept...une de huit heures...c'est pas rien...quand t'as arrêté les études et que tu t'es mis au rythme de la vie de prof...c'est vachement difficile de se remettre dedans donc...je voulais enchaîner direct...c'est toujours dans l'esprit de m'enrichir...les cours qu'on avait là-bas...à chaque fois on en apprend toujours plus sur notre fonctionnement mais aussi sur d'autres aspects sur l'histoire de la discipline...sur la psychologie, de la sociologie...c'était vachement intéressant...j'aurais bien continué mais le problème c'était que pour y aller juste pour aller en cours ça n'avait plus de sens quoi...*hum hum*...je me suis dit que je pouvais faire d'autre chose c'est pas grave j'attendrais l'interne maintenant...*est-ce que tu maintiens une pratique sportive tu parlais*... ?...ouais !*tout le temps*... ?...ouais !...ouais !...j'en ai besoin...*pourquoi*... ?...pourquoi j'en ai besoin déjà c'est ma passion le sport au départ...j'ai besoin de continuer, de me maintenir en forme...je me verrais pas arriver toute grassouillette et dire aux élèves de faire de l'EPS quoi...(sourires)...en plus du fait que je sois jeune ils sont vachement demandeurs de démonstration...que je montre...que je passe et que...ça demande aussi un peu d'entretien...quand c'est les matchs de badminton...parce que moi je fais du bad...la confrontation avec moi...ils adorent ça quoi...c'est toujours marrant aussi d'avoir ce côté-là compétition avec les élèves...ils se disent toujours qu'ils peuvent te battre alors qu'ils en sont bien loin mais...dans certaines activités...genre en gym des élèves qui sont bien meilleurs que moi...ça leur fait plaisir...en basket aussi, on a une section sportive ici, les élèves sont super forts ça leur fait plaisir quoi...non c'est important...même au niveau social ça me permet de voir d'autres gens que les gens avec qui tu travailles...ou tes amis...*c'est important*... ?...ouais...j'ai besoin...*pourquoi*... ?...c'est pour se détendre aussi, c'est qu'à un moment donné y a pas que le collège dans la vie quoi...c'est important de nouer des relations, de se défouler, se dépenser...je passe aussi dans un autre statut...c'est-à-dire...je suis encore...on

m'entraîne...j'ai un entraîneur...donc euh...tu passes dans l'autre rôle comme si t'étais un élève...c'est sympa aussi t'apprends des choses...et puis...tu peux te marrer avec les gens...t'y vas pour te détendre...te défouler...te maintenir en forme tout ça c'est important quoi...*ça a toujours été ça...le fait qu'il n'y ait pas que le boulot... ?*...ouais...ouais...même quand je faisais mes études...quand j'étais à Lyon j'avais une semaine où je faisais que travailler, par contre le week-end...je n'emportais rien avec moi...je lisais dans le train mais arrivée à Paris...je ne faisais plus rien...y avait vraiment les deux trucs séparés...il fallait qu'à un moment donné j'ai un soupape pour respirer...et là...maintenant c'est pas une soupape pour respirer parce que là je pense c'est bon...ça va...je gère bien mes semaines...pas tout le temps...j'ai des semaines plus difficiles que d'autres comme tout le monde...ce moment-là c'est bien...le sport ça permet de décompresser un peu, de penser à autre chose et pis justement...après quand tu reviens...des problèmes...des trucs qui se sont passés...tu...t'as pris un peu de recul donc ça te permet d'y réfléchir différemment aussi...quoi...*cette prise de recul toujours... ?*...au départ...on te le suggère fortement quand on te fait faire les bilans écrits pis après c'est une habitude que tu prends...tu le fais pas sur tout...y a des petits incidents sur lesquels...je vais pas réfléchir...mais c'est toujours des trucs qui a un moment donné...vont être plus en relief que d'autres et qui vont faire que...que ça tu vas y penser quoi...et ça...tu vas y réfléchir ou que ça, ça va te bouffer...alors que telle autre chose qui va peut-être...qui t'aurais peut-être bouffée à un autre moment de la journée...ben ça va passer complètement inaperçu...après ça reste...selon l'humeur de la journée...de la séance que t'as eue avant avec les élèves...fin plein d'autres paramètres...qui font que tu vas peut-être pas en prendre autant attention que là...quoi...voilà....

Romuald, en troisième année de titularisation TZR, originaire de l'académie

Est-ce que tu peux te présenter ?...Romuald...ça fait la troisième année que je suis titulaire...sur TZR Lille rattaché depuis trois ans au collège C. de V...j'ai fait mes études sur Lille...j'ai passé deux fois le CAPEPS...pour l'obtenir...je suis spécialiste basket...et d'origine de la région sur d'A...voilà...les grosses présentations...je sais pas si tu veux plus de détails...euh...ben...je sais pas si je vais le dire maintenant mais c'est plus par défaut que j'ai choisi ça...comme je voulais absolument rester le proche possible de la métropole Lilloise...comme je joue encore et que j'entraîne à A...j'ai toute...ma famille est du coin...j'ai pas tellement envie de quitter la région...l'année d'avant je savais, vu mon âge...j'aurais dû partir sur Paris j'ai eu de la chance limite...de pas l'avoir la première année...et pis après je suis resté le plus près possible de...quitte à ne pas avoir un poste fixe mais de rester sur la métropole...donc j'ai mis comme premier vœu...au moment où il fallait le faire et j'ai de la chance de pouvoir passer tout juste...(sourire)...on va y revenir...mais tu disais que tu as passé le CAPEPS...pourquoi t'orienter vers le professorat d'EPS... ?...ben ça j'ai toujours...eu envie de le faire...après quand je suis arrivé à la fac...ça me plaisait tellement que j'ai pas vu le temps passer pendant mes études...ça m'a toujours plu de plus en plus et pis...après y a la réalité du terrain mais...c'est un métier...j'ai pas voulu faire que pour le temps libre...je trouvais que c'était intéressant...euh...y avait le contact avec les enfants...je ne me voyais pas travailler avec des plus jeunes...le primaire c'était un petit peu trop euh...trop encadré...j'avais fait pas mal de centres aérés l'été où je trouvais ça trop fatigant en fait par rapport à ce qu'on pouvait produire...par rapport à l'intérêt de la pratique par elle-même...et pour l'instant j'ai fait que du collège et ça me va très bien...et d'où ça vient justement ce ... ?...mon papa était enseignant, il était professeur des écoles après mes frères et sœurs sont infirmiers et éducateurs spécialisés donc euh...ma mère était mère au foyer...j'suis pas...j'ai toujours aimé...voilà...je me suis jamais posé cette question en fait...je me suis dit je vais faire ça...et après je me suis dit ça va être dur pour le faire mais je vais tout faire pour réussir et pis...après voilà

quoi...franchement c'était une évidence...j'ai jamais eu de moments où je me suis mis à douter en me disant pourquoi je le faisais...ou...est-ce que c'est vraiment ça que t'as envie de faire...alors je sais pas maintenant...à l'heure actuelle je ne sais pas si je vais faire ça pendant quarante ans clairement...je me dis peut-être que je me réorienterais plus tard parce que je suis pas sûr...que je vois mes collègues qui deviennent aigris en fin de carrière ou...je me dis que peut-être y faut aussi penser à faire autre chose après mais...je me vois pas changer maintenant quoi...mais j'ai pas dans l'idée de faire ça pendant quarante ans pour l'instant non...*hum hum*...c'est évident...après on verra...mais bon...fin j'ai côtoyé les collègues de par les remplacements...et d'où je suis...je vois que ça vingt ans qu'ils sont en poste dans le même établissement...c'est très routinier où je les vois aigris...et je me dis que j'ai pas envie de devenir comme ça...après euh...*hum hum*...est-ce que j'aurai le courage de le faire au moment voulu de changer de métier ? ...me réorienter je sais pas...mais je me dis que ça serait bien de le faire...(un téléphone sonne...il répond...)...voilà quoi...grosso modo...après je sais pas c'est courant de dire ça...(rires...)...y a pas de...non mais franchement je me suis jamais posé cette question parce que...au départ je voulais enseigner mais j'hésitais entre prof de maths et prof d'EPS.....j'ai toujours été plus au moins scientifique dans les études et j'aimais ça mais après...le choix du jogging et de la salle de sport...(rire)...ça a fait la différence...j'ai...c'est pas mes profs qui m'ont donné envie en tant que tel...j'ai jamais admiré un prof d'EPS que j'ai eu...parce qu'avec du recul je me dis que finalement on faisait pas grand chose et euh...ouais...je pense que c'est le métier et...franchement la fac...j'ai...fait ma licence et mon CAPEPS dans la foulée quoi...j'ai passé deux fois le CAPEPS...pour l'avoir...la première année je l'ai raté après les oraux...en même temps j'ai fait mon MASTER première année...j'ai fait intervention...j'ai fait mon premier semestre la première année du CAPEPS...j'ai validé le deuxième semestre l'année où j'ai eu le CAPEPS...j'ai fait le premier semestre du MASTER 2 et pis j'ai arrêté avant...il me restait le mémoire en MASTER 2...je me suis c'est bon...ça fait sept ans que tu y es...y a autre chose à faire...je dois finir mes travaux (sa maison est en travaux...)...(rire)...pis je commence à passer

mes diplômes de basket où je prends un nouveau plaisir parce que euh...cette situation de TZR me convient pas donc euh...là ça fait trois ans que je suis la même équipe...j'apprends des choses et...et je me dis au moins peut-être que tu sers au moins un petit peu à quelque chose euh...donc c'est ...pour trouver un repli point.....*pourquoi l'hésitation entre prof de maths et prof d'EPS... ?*...ben j'aimais bien en fait aussi...euh...ça m'a travaillé quand j'étais au lycée, après à la fac je me suis plus posé la question.....et...je sais pas pourquoi j'ai toujours aimé les maths d'façon...donc euh...je me suis dit pourquoi pas...après je me suis...non je préfère avoir le jogging...*qu'est-ce qui t'as fait prendre la décision... ?*...c'est au moment où on est en terminale où faut faire les vœux...quelle fac t'as envie d'aller...pis...j'ai mis celle-là et pis je regrette pas mais...je sais pas...franchement là c'est un truc...je me...je me suis dit qu'il fallait que je fasse ça donc euh.....même avec du recul je ne saurais pas dire pourquoi.....y avait les deux qui me plaisaient...y a fallu que j'en choisisse un qui me plaît le plus je pense donc...ça devait être ça...*et tu disais que t'avais fait des centres aérés... ?*...ouais sur la ville d'A. pendant cinq six ans l'été...je faisais animateur...j'ai commencé animateur centre sportif en fait...où je faisais que du basket avec les différents.....les différents enfants des différents centres et que ce soit maternelle ou primaire...j'ai commencé la première année à faire que du basket avec tous ces enfants-là...vu que la ville d'A. avait mis ce mode de fonctionnement pis après euh...ayant passé le BAFA complet...je me suis mis...animateur dans les centres...et pis j'ai terminé...j'ai fait ça cinq ans et pis j'ai fait deux ans après à l'IME d'H. où je remplaçais le prof de sport qui était là à l'année et qui prenait ses vacances l'été...comme c'était ouvert que le mois de juillet l'IME...je faisais sport avec ces enfants-là...parce que la routine aussi du fonctionnement de la mairie m'a fait changer...voilà...là on était nos propres chefs...(rire)...*tu peux ?*...c'est le fonctionnement...des fonctionnaires...très administratifs...et pis au bout d'un moment ouais ! faut peut-être que j'aille travailler ailleurs...j'ai toujours aimé ce contact-là donc j'avais pas envie de euh...de me lever à 6 heures pour aller décharger des palettes où...je ne sais quoi...j'avais besoin de travailler pour payer mes études...donc euh...j'avais

envie de faire ça...après j'ai eu l'opportunité de le faire parce que le prof de fac m'a dit que lui était déchargé là...et qu'il cherchait quelqu'un pour l'été...il me l'a proposé...ça m'intéressait...et je l'ai fait pendant deux ans...pis après j'ai eu le CAPEPS donc j'ai dit c'est bon je travaille plus l'été quoi...je profite de mes vacances...*pourquoi être animateur en centres aérés... ?*...ben c'est le contact...je pense que déjà là...ça sert...parce que déjà là on voit si on aime les gamins...parce que...on les voit quand même tous les jours...quand on part en camp c'est la vie avec eux...j'estime que quand on commence à enseigner on se base beaucoup sur son parcours ou...l'éducation qu'on a reçue de ses parents ou...fin y a nos valeurs tout ça qui entrent en jeu...et...se confronter aussi...parce que forcément...l'éducation qu'on a et les profs qu'on côtoie ont la même éducation plus ou moins...on arrive à se différencier sur quelques points mais on se rend pas compte à quel point certains enfants peuvent être dans la difficulté des fois...ou beaucoup plus favorisés que d'autres...du coup un peu plus puant...donc euh...on se dit voilà...on se rend un peu plus compte des réalités sociales...et moi ça me plaisait de faire ça...donc euh...et après ce contact qui passait bien et...je pense que ça aide énormément à prendre de l'assurance...pour après être devant ...trente élèves c'est pas un exploit mais...après y être tous les jours avec des élèves des fois plus difficiles que d'autres...dans des établissements plus difficiles que d'autres...faut être un petit peu plus armé donc euh...ça fait...partie...de l'expérience...je vais dire...un petit peu quoi...(rire)...voilà...c'est surtout pour ça...ouais ! ça m'a toujours plu...j'ai toujours baigné là-dedans...parce qu'on habitait...comme mon père était directeur de l'école...on a toujours habité dans l'école...j'ai toujours côtoyé plein d'enfants...j'ai toujours vu comment ça fonctionnait...j'ai vu un éducateur sportif de la ville travailler...je me suis dit que c'était bien comme métier.....*quand tu dis quand on commence à enseigner on se base sur son propre parcours... ?...ça vient d'où... ?*...on a toujours tendance...fin moi j'essaie toujours de me remettre à la place...quand j'étais élève comment ça se passait...donc euh...que ça soit même pas forcément en pratique...que ce soit...est-ce que tu avais tes affaires quand tu allais à l'école?...est-ce que t'avais ton carnet quand t'allais à

l'école ?...qu'est-ce qu'ils exigeaient de toi les profs ?...qu'est-ce que tu devais faire ?...qu'est-ce que t'avais pas le droit de faire ?...est-ce que t'avais le droit de cracher par terre devant un prof ?...des choses bêtes...et pourquoi tu le faisais pas à l'époque et qu'aujourd'hui ils se le permettent ?...ça peut être ça, comme ça peut être en pratique...ben voilà course de durée qu'est-ce qu'on faisait ?...pas essayer de revivre aussi...quand on a déjà vécu la situation pour savoir la pénibilité de l'effort pour l'élève c'est ça...parce que...on se compare parce que nous on était sportifs mais y a des élèves aussi qui ne font que deux heures dans la semaine...et c'est les deux heures qu'ils vont faire avec nous...donc si on leur demande la même chose que nous on devait faire quand on était très très sportifs, très jeunes et qu'on aimait ça...c'est normal qu'il y a des moments où ça clâche...c'est normal que pour eux c'est trop dur...toujours essayer de se remettre à la place du coup on...on reste beaucoup sur ce qu'on a vécu...c'est dans ce sens-là...après...je sais pas si je m'exprime bien...si, si...après c'est assez...c'est cette idée-là...donc euh.....je vois pas comment je pourrais compléter.....*d'où ça vient de vouloir se mettre à la place des élèves, revoir sa propre expérience... ?*...parce qu'on a envie que ça marche nos cours...que ça tourne bien que les élèves apprennent des choses et...si on oublie d'où on vient et ce qu'on a fait...je pense que ça peut pas marcher quoi...tout simplement...si on se dit je vais faire ça aujourd'hui tant pis si y en a trois qui se cassent...et...et ceux pètent les plombs...ben finalement on n'a peut-être pas bien fait son boulot...euh...après euh...ça fait partie d'une philosophie d'enseignement...les élèves sont là avant tout pour se faire plaisir ...apprendre des choses, ceux que j'ai au collège...qui ont l'habitude de me voir parce que ça fait trois ans que j'y suis...ils savent comment je fonctionne...j'essaie de fonctionner le plus possible...alors ça c'est pas évident par contre...en tant que TZR il faut fonctionner avec les règles des autres...des collègues...faut euh...continuer et prendre la suite de leur cycle...et en même temps y a des choses...euh...qui te font dresser les cheveux quand tu vas en cours avec eux...parce que quand tu vas en doublette tu te dis...oh ! la la !...la sécurité des élèves...les règles de fonctionnement je ne fonctionne pas du tout comme ça...donc faut prendre de ce

qu'ils font et en même temps faut rester cohérent avec soit même donc euh...là c'est...c'est là où ça devient vraiment pénible quoi...parce que...des fois faut être incohérent...c'est ça le problème quoi...ça c'est pas évident.....*et cette...se mettre à la place des élèves tu l'as tout le temps fait... ?*...ça a évolué...je pense que ça évolue parce que euh...je vais prendre un exemple bête quand j'étais stagiaire en PLC1, j'étais stagiaire à T....et euh...je me souviens d'un exemple plus concrètement...mais...deux problèmes identiques dans chaque classe...j'avais deux classes de 3^e et y a un problème qui se pose...et le même problème qui se pose dans une autre classe...j'arrive à le résoudre avec une classe mais je sais plus c'était quoi le problème...j'arrive à le résoudre avec une classe de cette manière-là je me dis allez...ben ça va être pareil...et là ça se résout pas et du coup je me dis mince...pour le même cas...parce que j'avais vraiment l'impression que c'était le même problème en pratique...et pas possibilité de le résoudre de la même manière...donc là...c'est en ce sens-là aussi que le métier parce que...tous les jours...même si on se dit allez aujourd'hui j'ai encore gym et lutte à faire....ça sera jamais la même chose parce que euh...les élèves seront peut-être énervés parce que c'est l'approche des vacances...parce que y a pas fait beau le week-end ils ont pas pu sortir...parce que nous on est fatigué parce qu'on a pas dormi la veille...on a fait la fête et c'est toujours différent...donc du coup c'est super intéressant...des fois on arrive crevé et on arrive à avoir le sourire parce que ça se passe très bien comme cours...et pis des fois on se dit ça va être très bien j'ai prévu mon évaluation...et pis y a rien qui marche...et pis tu dois quand même mettre la note à la fin et là je suis énervé...donc euh...c'est ça...c'est un petit peu l'imprévu...donc euh...de pas savoir comment ça va se passer à l'avance euh...de toujours devoir essayer d'analyser ce qui se passe...et d'essayer de résoudre les problèmes...pis de donner un petit peu des règles de vie pour que tout le monde puisse s'entendre...c'est en ça que je trouve ça intéressant quoi.....après la prise en compte des élèves sincèrement euh...on y apprend à la fac euh...l'apprentissage différencié...sincèrement avec ce que je fais pour l'instant dans mes remplacements...c'est...c'est utopique au possible euh...faut pas se leurrer...quand je suis remplaçant pour quinze jours...que tu te retrouves

dans un établissement même qu'il est facile hein...en quinze jours je vois les élèves quatre fois...si au bout de quinze jours je connais tous leurs prénoms, je suis heureux...faut pas se leurrer...après j'arrive à prendre la suite d'un cycle quand le collègue m'a dit où il en était...donc c'est pas toujours évident...si j'arrive à prendre la suite du cycle je lui laisse l'état de ce qu'on a fait pendant quinze jours...et puis il continue derrière...fin...je suis pas...je suis pas le prof aux oeillères...donc euh...(rire)...ça reste utopique après euh...ouais...sur...un apartheid...donner un conseil différent à un élève...pour qu'il réussisse...ça fait toujours plaisir...mais ça reste du domaine de l'exceptionnel je vais dire...c'est pas...c'est pas courant du tout.....qu'un élève vienne nous questionner en disant je sais pas faire ça...vous pouvez m'aider...si on peut lui apporter des billes pour qui réussisse ouais ! sinon...on s'en rend pas forcément compte...des fois ça tellement été pénible... à mettre en route...qu'après avoir mis en route on se met cinq minutes à l'écart pour voir que ça tourne euh...d'essayer de penser à la suite c'est déjà bien quoi...donc après dire lui...on pourrait faire ça avec...c'est...franchement c'est pas encore ça.....*tu disais que TZR tout compte fait c'est par défaut... ?*...ben...ouais ! malgré que ce soit mon premier choix c'est par défaut parce que...les conditions actuelles...font que...avec les...le nombre de mesures de carte scolaire qu'il y a ...tous les collègues sont replacés dans les collèges ou les lycées environs...et euh...les collègues du coup ne veulent plus muter parce que...alors qu'avant ça mutait beaucoup plus facilement d'un lycée à un autre...maintenant les mutations c'est très fermé quoi...c'est limite du bouche à oreille...pour euh...j'laisse mon poste...tu peux le pourvoir mais dis-le à personne...ça fonctionne maintenant beaucoup comme ça donc euh.....sincèrement je sais pas pour combien d'année je suis TZR quoi.....donc euh...l'année prochaine je vais postuler parce que je sais qu'il y a une collègue qui s'en va...je pense que ça va pas s'ébruiter...je vais postuler sur un poste qui ne m'intéresse même pas parce que...mais au moins je me dis que j'aurai un collègue avec un emploi du temps fixe...et que je pourrai faire ça quelques années quoi...alors que pour l'instant moi mon optique c'est...ce que j'aurais envie de faire si je pouvais choisir mon poste...ça serait d'avoir un poste dans un collège à

A. ou quelque part où je puisse reprendre une section.....une section locale...une CIL...euh...pour pouvoir travailler en complément avec mon club sur des élèves...six heures par semaine en basket dans mon emploi du temps quoi...mais...pour l'instant c'est mon poste de rêve qui n'est pas encore accessible parce que...il manque trop de points...il faudrait que j'ai six enfants...dont un au moins handicapé...'fin voilà c'est.....je suis pacsé maintenant donc euh...y a déjà des points en plus on verra l'année prochaine mais voilà quoi...faut pas se leurrer...quand je suis arrivé l'année où j'étais stagiaire...j'avais redoublé certes une fois...j'étais un des plus jeunes de la promo on était 80 PLC2 dans l'académie...je devais être un des cinq plus jeunes...euh...j'étais un des trois qui était pas pacsé...euh...j'avais pas 40 000 options possibles quoi...j'étais resté dans l'académie c'était bien maintenant fallait que je vise juste sur le premier vœu tout de suite quoi...j'ai des copains qui ont pris ouais ! je veux tel établissement difficile...celui-là après...celui-là après...et le vœu de TZR arrivait en vingtième vœu...ils se sont retrouvés TZR Maubeuge...TZR Dunkerque....partout sauf Lille alors qu'ils étaient tous Lillois...et ils m'ont dit comment t'as fait j'ai dit j'ai mis TZR Lille en premier vœu quoi.....par défaut mais au moins je l'ai eu...(sourire...)... *pourquoi TZR Lille ?*...je voulais rester sur la métropole...quoi...c'était...l'avantage d'être TZR Lille c'est qu'il y a quand même...la zone nord, est, ouest...'fin je crois que ça doit représenter 16 TZR Lille...donc...en espérant que...sur les 16 qu'on est cette année...qui en a 4/5 qui ont un poste après...et que...y a 4/5 postes qui se libèrent peut-être que l'année d'après...ils vont en prendre 20...je me suis dit je sais pas...c'est là où y a encore le plus de chance d'en avoir quoi...sur la zone A/H. ...la zone m'aurait intéressé mais je sais pas si y en a tant que ça des TZR...beaucoup moins que 16 ...et c'est une zone beaucoup plus étendue...à mon avis y a moins d'établissements ou moins de remplacements peut-être à faire je sais pas comment ça fonctionne donc du coup j'ai tablé là-dessus...et après comme vœu de commune j'ai choisi V. parce que c'est une commune que j'aime bien...j'avais fait mon premier stage en sortant du bac...quand je suis arrivé à la fac c'était l'école P....après j'ai fait un stage quand j'étais en licence au

collège...j'étais stagiaire au collège R. et pis j'ai réussi à avoir un poste au collège C. ...donc c'est déjà le quatrième établissement de V...et là mon remplacement c'est le LP...il reste plus que deux collèges et je les aurai tous faits...(rire)...c'est une ville que j'aime bien...et je me suis dit si c'est possible d'avoir un poste là-bas...y a pas mal de salles de sport sur les environs...et pis...que ça soit R. ou L. j'avais vraiment aimé beaucoup les gens...les gens qui m'avaient accueilli là-bas et mon maître de stage était très bien...L. j'avais eu une bonne expérience alors que c'était pas un collège forcément évident...alors je me suis dit si j'arrive à avoir un autre collège ou un lycée...ça sera l'occasion d'avoir d'anciens élèves en cours...et ça, ça peut être pas mal...ça aussi...c'est quelque chose qui manque...le fait de ne pas avoir de classes...attitrées...euh...on voit pas les élèves sur plusieurs années...déjà quand on voit les élèves sur un cycle complet c'est déjà un exploit...donc quand on les voit évoluer on les a eus en 6^e je commence à avoir des élèves qui sont en 4^e y a déjà des changements...ils ont évolué...y en a qui sont peut-être un peu plus doués...je vois là...je m'occupe de l'AS handball...on se dit ouais ! que peut-être qu'on a contribué à ça...quand on les voit jouer deux ans après...après c'est plus nous qui les avons...ça aussi ça manque énormément...d'avoir un suivi où on voit les élèves changer...que ce soit par l'apprentissage qu'on a pu leur donner ou...juste par leur développement naturel.....ça c'est intéressant mais je l'ai pas encore.....*pourquoi plus particulièrement des vœux de commune... ?*...après TZR Lille d'affecté...on a le choix de la commune...et là, V. c'est pour ces raisons...parce que tout ce que j'avais vécu comme stage...dans ces établissements de la ville m'avait plu...les installations sportives qui étaient à proximité et...riches...riches encore...et pis les élèves en général...tous les éducateurs sportifs que j'ai pu rencontrer font un travail correct donc je me dis quand on a les élèves en collège derrière...y a déjà eu un bon travail de fait donc euh...ça peut-être intéressant, pareil des fois...y a le sentiment d'avoir toujours des éternels débutants...quand on récupère les élèves d'une collègue ou...de telle ville parce qu'ils ont eu machin comme éducateur sportif...y savent rien en 6^e euh...donc euh...puf...c'est assez pénible de tout reprendre à chaque fois au début...pis...comme ça prend du temps à faire

ben...quand on les a en 5^e on refait la même chose...donc euh...faire toujours la même chose pour le coup c'est assez pénible...d'avoir des élèves qui sont...y a énormément d'associations sur V. c'est...y a sport famille où ils pratiquent ...du coup c'est des élèves qui sont plus ou moins doués où ça va vite ils ont l'habitude de règles de travail...ils ont touché à plein d'activités donc ils sont un peu plus habiles...comme ils ont beaucoup d'installations, beaucoup de parcs...c'est des élèves qui jouent facilement euh...ils font facilement du sport dans la rue plutôt que de rester derrière l'ordinateur...sur la console...y en a beaucoup encore...mais y a au moins une majorité d'élèves qui a un intérêt pour l'activité et...du coup l'enseignement en est plus riche...y a beaucoup plus d'élèves qui sont les moteurs dans la classe...ils peuvent tirer les autres...avec qui on peut peut-être aller plus loin qu'avec d'autres élèves de collège...qui font pas grand chose... finalement.....*tu disais que tu préférerais collège... ?*...pour l'instant c'est ce que j'ai connu...j'ai jamais eu de stages en lycée...et pis j'avais pas spécialement envie d'en avoir tout de suite...parce que...j'ai eu le CAPEPS j'avais 23 ans...je me suis dit si j'ai des terminales ou des BTS à 18/19/20 ans...j'avais pas envie de m'y confronter tout de suite quoi...là je vais découvrir le LP, je verrai ce que ça donne...je suis pas inquiet...c'est pas une question d'inquiétude mais j'ai pas envie qu'il y est trop de...trop peu d'âge de différence pour l'instant, déjà...à 23 ans...même quand on arrive au collège...pour les élèves on est un peu le grand frère quoi...faut...c'est pas évident...mais c'est normal...le grand frère dans la famille il a 25 ans...et t'es jeune toi...donc euh...y a tout ce parallèle là à réussir à...mettre de côté...avoir un statut de prof c'est pas difficile...les élèves je les croise dans la rue...je suis allé à la braderie de Lille...j'en ai croisé ils me disent Mr...dans la rue...ça fait drôle mais...y a ce statut-là qui est fait mais après y a des familiarités qui se font peut-être plus facilement...avec d'autres collègues qui auraient l'âge de leur grand-père...pour le coup...du coup y a une certaine distance à garder.....après y a nous aussi qui nous mettons...des fois on arrive à rigoler avec eux...peut-être qu'ils se disent après je peux rigoler avec lui en cours...comme moi je l'ai à l'AS et qu'à l'AS c'est un peu plus cool...en cours je vais essayer d'être un peu plus cool...donc y a

ce jeu-là qui se fait entre le prof et l'élève c'est normal.....c'est une bonne guerre.....*pourquoi tu dis pour l'instant limiter l'écart d'âge... ?*...ça m'effraie pas d'avoir un poste au lycée maintenant...y a aussi la grosse différence avec le collège, c'est que le collège...même si on n'est pas spécialiste d'une activité...le lycée avec les menus...si on se prend une activité...qui nous emballe pas forcément et...dans laquelle on maîtrise un peu moins...c'est quand même des élèves qui ont eu tout un cursus du collège en imaginant...qu'ils aient appris tout ce qu'ils devaient apprendre au collège...faut leur apprendre encore autre chose derrière et pis euh...si c'est pour donner un ballon et dire jouez c'est pas...c'est pas intéressant quoi...y aussi cette frontière euh...de fonctionnement en menu...ça je me voyais pas par exemple...faire musculation pendant six mois avec euh...des BEP chaudronnerie voilà quoi.....je me rassure aussi avec le fait...ben d'avoir pris en main pendant trois ans des filles en basket...où je me dis toute l'année j'ai des choses à faire...qui m'intéressent où...avant je faisais qu'est-ce que je fais ce soir...et pis maintenant je planifie dans un mois il faut que j'arrive à ce niveau-là...donc je vais faire ça pendant l'entraînement...y a aussi cette habitude là qui entre en compte parce que.....avec ce statut c'est ce que je disais c'est pas évident...déjà d'avoir des élèves sur un cycle ou alors...le cycle c'est moi qui le fait et c'est la collègue qui se l'approprie...c'est Romuald qui fait basket...tu viens avec moi...t'as fait lutte avec D....tu peux faire lutte avec moi parce que j'ai jamais fait...ou course d'orientation...il faut quelqu'un et pis...c'est toi qui prend le cours de course d'orientation en main quoi...donc après y a aussi le problème d'être en doublette...quand t'es TZR...c'est ben...soit c'est toi qui est assis sur le côté et qui fait la police soit c'est toi qui fait le cours et qui fait la police pour ceux assis sur le côté...avec choix...(rire)...ben même quand c'est une activité où...t'as envie de te donner du mal...tu te dis bon allez...la collègue elle est en galère...je vais faire le cycle...je vais essayer d'être le plus précis possible...je vais lui expliquer le plus souvent possible pour qu'elle puisse le prendre en main derrière.....et ben après...sur les cycles d'après...elle veut pas se prendre en main...elle veut que ça soit toi qui le refasses...donc tu te dis ouais !...j'ai bossé pour elle...mais bon en même temps...fin c'est notre travail

mais en même temps tu te dis bon...pis derrière c'est toi qui va lui remplir ses notes, ses appréciations parce que forcément elle les a pas regardés les élèves.....bon au bout d'un moment tu te dis je vais pas bosser pour les autres...euh...parce que...quand je suis arrivé au collège je me suis dit...y a pas de projet je me suis dit c'est pas grave je vais le faire...j'ai vite...j'ai vite déchanté...quand j'ai vu mes collègues...ça fait trois ans...ça fait plus de vingt ans qui sont quatre collègues ensemble...euh...y savent pas se parler...euh...donc euh...y en a une qui est ouah !...indescriptible...y en a un autre qui bosse très bien...qui est très carré et du coup...ça le saoule aussi de bosser pour les autres...y en a un...les deux autres ont été certifiés en...en cours de carrière en fait...ils étaient PEGC...ou maîtres d'enseignement...l'un des deux était prof de maths avant...euh...qui a pu avoir le choix...donc il a demandé à être certifié EPS...et...y a un collègue qui sait pas dire non donc euh...ben il cède à tout ce que les élèves lui demandent...donc y fait pas grand chose et quand on récupère ses élèves derrière c'est galère...y en a une qui toute la bonne volonté du monde mais...qui a pas les compétences...sans jugement de valeur...mais qui a pas les compétences pour...pouvoir ce qu'elle devrait apprendre sur les activités avec les gamins...donc euh...quand on fait le méli-mélo de tout ça on se dit allez...c'est bon quoi...c'est pas moi...je suis pas zorro...je vais pas tout changer...je suis là que de passage et pis...euh...je vais faire comme vous et pis je rentrerai chez moi...et je me ferai plaisir en dehors.....'fin c'est ça c'est malheureux mais...(rire)...mais c'est un peu la réalité quoi.....et pis quand on va dans les remplacements...euh...ben y en a qui se passent très bien...l'année passée j'ai remplacé 4 mois à P. ...un arrêt maladie...la collègue je la rencontre avant son arrêt maladie...elle me dit à peu près comment ça fonctionne...qui sont les élèves...je rencontre les élèves avant de commencer...pis je prends vraiment plaisir pendant 4 mois à aller travailler et pis...derrière un remplacement de quinze jours à Lille...qui se passe super mal...et...tu comprends pas pourquoi...euh...où le fonctionnement administratif n'est pas du tout le même...t'as moins de poids par rapport aux élèves...que...quand t'as le patron qui vient taper le poing sur la table et dire que c'est pas bien...donc euh...quatre

mois qui se passent super bien...quinze jours mal ailleurs...alors que l'année d'avant tu fais quinze jours à T. dans un des bahuts des plus difficiles...et ça se passe bien voilà t'es en train de te poser des questions aussi tu te dis...c'est quoi ça...c'est moi qui, j'suis en faute...c'est le patron qui délire ou...c'est les élèves qui sont vraiment fous ici...ou...fin y a toujours cette remise en question...donc euh.....*comment expliquer ces changements... ?*...puf...je vais pas être objectif parce que c'est mon analyse...maintenant j'ai un copain de fac, de promo qui est affecté là à l'année donc euh...j'en ai parlé un petit peu avec lui...j'avais une copine qui était TZR et qui était également affectée dans cet établissement-là...donc on était trois de la même promo...donc on se connaît bien...c'était pas évident tous les jours...j'en ai discuté un petit peu avec eux...maintenant...je pense qu'il laisse faire des choses le patron...déjà y a des collègues qui se ferment les yeux qui voient pas...y voient ce qu'ils ont envie de voir...ettant que ça reste dans les limites de leur raisonnable à eux...y a pas de problèmes donc euh...ben...y peuvent tolérer plus de choses que d'autres...que d'autres ne vont pas tolérer donc euh...après être dans un brouhaha pendant deux heures c'est pas gênant du moment où ça se tape pas dessus et...tandis que nous, même si ça se tape pas dessus...on veut pas que quand on parle il y ait quelqu'un qui parle en même temps...c'est des règles différentes mais...et la réalité du terrain...c'est quand on récupère les élèves qui depuis...je les ai récupérés en juin...depuis septembre...c'était des 6^e hein...des 6^e en plus et pis...y parlaient pendant deux heures...eh ! ben pour faire apprendre quelque chose...c'est dur franchement...donc y avait ça...après je pense le fonctionnement...on peut être dans un bahut très difficile...mais à partir du moment où y a euh...on sent qu'il y a une équipe derrière soi...de collègues...où on bosse un peu ensemble et on se dit au moins on fait les mêmes choses...on essaie d'arriver au même point...ça...ça va être plus facile clairement...après ben...je veux dire l'administration...j'englobe...le principal, le principal adjoint, le CPE euh...quand on a besoin d'eux, s'ils sont là et qu'on est cohérent dans notre mode de fonctionnement...personnellement je pense que ça facilite grandement le travail...et je pense que toutes les conditions-là n'étaient pas réunies...donc

euh...c'est pas surprenant moi...quand j'ai dit à mon principal écoutez je suis affecté quinze jours à F...il a dit puf!...j'ai dit ah ! bon...(rires...)...il m'a dit ouais ! le principal il est un peu bizarre...et deux jours après voilà ça avait clâché quoi....(rire)...il était pas surpris...il était pas surpris.....donc euh...là quelque part on se déresponsabilise si ça va pas quoi.....*pourquoi*... ?...j'suis arrivé dans une classe c'était la foire totale...ça courait dans tous les sens...ça ouvrait les fenêtres...ça parlait avec celui qui était dehors...c'est un collège de centre ville...donc y avait du monde qui passait dans la rue...les élèves...je suis arrivé...je devais faire tennis de table...j'avais huit tables...quatre qui étaient en état correct...donc euh...qu'on pouvait utiliser...ils devaient être 30 à 35 élèves euh...j'en ai quatre autres fallait monter des tables de cours et poser des plaques au-dessus et les tables de cours le plateau était pas fixé au pied déjà...donc...les élèves qui portent le plateau deux élèves qui portent...un plateau de tennis de table ça pèse déjà...euh...fallait placer avant les tables correctement...mettre les plateaux...bien les poser et faire attention à pas se coincer les doigts...entre deux ça court dans tous les sens...ça sort les portables...c'est n'importe quoi...j'ai juste essayé de...de remettre un peu d'ordre pour qu'on installe le matériel ensemble parce qu'on était juste au stade de l'installation du matériel...j'avais pas encore fait l'appel...(rire)...c'était le carnage...moi je venais d'arriver...quand je vois ça dans mon établissement qu'est-ce que je fais...je dis bon ben c'est bon y a personne qui me connaît...temps mort CPE quoi...voilà...y va mettre une chasse et pis derrière je vais pouvoir fonctionner tranquillement...ouais ! la CPE était pas disponible...j'ai dit allez me chercher le principal...je fais je peux pas faire cours dans ces conditions...voilà...tout simplement j'ai pas été plus loin quoi...et pis...euh...il met 20 minutes à arriver...il met 20 minutes à arriver...mais il est arrivé...pendant ce temps-là les élèves y sont calmes mais bon...en attente du principal pour marquer le coup...je me suis dit...il va venir pis il va leur mettre en chasse...et pis derrière on va pouvoir travailler au moins pendant quinze jours...ça se passera bien.....donc les élèves effectivement ils étaient calmes...ça faisait 20 minutes qu'ils l'attendaient...ils étaient assis dans un coin...ils disaient ouahah !...il va vraiment jusqu'au bout...il va vraiment le chercher le

principal...donc euh...forcément euh...me dégonflant pas j'ai envie d'aller jusqu'au bout du processus même si c'était perdre du temps je me suis dit au moins derrière ça va bien se passer...pis il arrive...et il me dit je peux vous voir à part...je dis oui...la CPE venait d'arriver...je lui dis ça vous dérange pas de les garder cinq minutes le temps que je discute avec le principal...pas de souci...il dit vous avez pas le droit de faire ça...je lui dis pardon...il dit vous devriez reprendre votre cours...je lui dis pas dans ces conditions...il dit je vous oblige à reprendre votre cours...je dis très bien...je serai pas là vendredi.....il m'a dit je vous mettrai un rapport...j'ai dit allez-y...voilà...c'est exactement ce qui s'est passé...après tu te dis ouahah !...je viens d'arriver...c'est la foire totale...j'ai rien demandé...j'ai rien demandé en plus...là c'est bien je reçois mes décisions d'affectation une semaine avant...c'est rare...là le vendredi on m'appelle à 18 heures...au club de basket...mon père m'appelle...ils ont appelé chez mes parents...t'es en remplacement à partir de lundi matin...donc euh...tu te dis d'accord des fois c'est du jour au lendemain...on m'a déjà appelé...je commençais le lundi à 11 heures...on m'a appelé le lundi à 9h30...j'étais en train de dormir...et pis je commençais à 11 heures...pour dire tu commences à 8 heures du matin à T...j'ai dit pardon...j'ai dit je suis déjà 1h30 à la bourre...donc euh...tu passes à ton collègue prendre ce papier-là (il me montre un papier)...parce que sans ce papier-là tu peux pas bosser...derrière tu cherches dans T. le collègue parce que y en a un paquet de collègues à T. t'arrives à midi...t'es déjà content...t'arrives avant que le principal mange donc il te présente le truc...il dit voilà...vous commencez à 13 h en boxe...je lui dis pardon...j'ai jamais fait boxe de ma scolarité...(rire...)...et je démarre en boxe avec des élèves que je connais pas.....je sais pas ce qu'ils ont fait...ils étaient deux collègues...et pis le deuxième collègue était en stage...je fais ok...et on te donne juste le trousseau de clés...et on te dit démerdes-toi.....c'est ça...le boulot c'est ça...c'est ça qu'on te demande...*ça t'es arrivé souvent... ?*...ouais...clairement...du coup...quand t'arrives dans des établissements où on te file les clés...t'essaies quand même de savoir un petit peu les règles...t'essaies d'être le plus précis au départ pour savoir vraiment comment ça fonctionne parce qu'autrement tu te dis si c'est la

merde...je sais pas comment je vais m'en sortir quoi...clairement et les établissements...fonctionnent comme ça la plupart...ou...là j'ai rendez-vous mardi matin...je vais voir...en gros...et pis après en fin de matinée...je vais au LP pour rencontrer au moins les principaux...j'appelle mon collègue pour voir ce qui fait avant...pour avoir un maximum d'informations pour arriver blindé...parce qu'autrement je sais que ça mal se passer...bon là c'est un remplacement jusqu'à la fin de l'année...c'est un peu la rentrée des classes...quoi...mais des remplacements de quinze jours...en plus...là le remplacement à Lille...c'était un remplacement où j'étais le troisième remplaçant en un mois et demi quoi...le premier il a fait un jour je crois...et pis il a arrêté dans la journée...le deuxième il a fait ses quinze jours et il a dit ne m'appelait plus...et pis toi t'es le troisième arrivé...et pis...tu te dis ça fait déjà un mois et demi...qu'ils ont pas leur prof qu'ils ont depuis le début d'année...c'est la fin des notes du troisième trimestre donc ils sont plus notés donc ils en ont plus rien à foutre...(rire...) ...toi t'es le troisième remplaçant à passer...et le principal te met une chasse en plus...tu te dis ouahah...(rire...)...où je suis...donc là clairement je pète les plombs...je sors du cours j'étais en pleurs...j'appelle mon principal...je lui dis c'est quoi ce bordel...je comprends pas ce qui se passe...et là, il me dit venez avec moi...vous allez faire le rapport d'incident demain matin...on va l'écrire ensemble et pis ça se passera mieux...et tu te demandes des fois...t'es poussé à bout...franchement...tu te dis t'es pris pour qui quoi...euh...t'as l'étiquette remplaçant d'manière...t'es pas un prof à part...t'es un remplaçant...je suis titulaire...je suis payé tous les mois...même si je travaille pas...t'essaies de revendiquer un petit peu parce que tu dis c'est quoi ce bordel euh...je l'ai eu mon CAPEPS...je l'ai mérité...je vois pas en quoi je suis en dessous de toi...fin...c'est juste que j'ai pas un poste, que j'ai pas 20 ans de carrière...que j'ai pas trois gosses c'est tout quoi...euh...après ouais ! j'ai un poste de merde...je le considère comme ça parce que c'est un bouche trou...t'es bouche trou pis voilà quoi...fin après ça se passe bien dans mon collège...je veux dire quand je suis à V...ça se passe très bien...on a établi des règles de fonctionnement...tu vois le décret de Robien, qu'on soit prévenu deux jours à

l'avance...moi le principal...à 8 h du matin le collègue il est pas là...tu peux prendre...si je peux, je peux...si je peux pas, je peux pas quoi.....c'est ça...là, j'ai une collègue de français son mari est décédé en début d'année...elle était absente quinze jours plutôt que d'avoir quinze jours de permanence j'ai dit vous voulez que je prenne les élèves en EPS...voilà...après c'est du relationnel, c'est de l'humain.....ça ne me dérange pas de prendre ses heures et que les élèves ne vont pas en permanence...je préfère les avoir avec moi...si je peux faire quelque chose d'autre...je le fais mais après...selon certains fonctionnements d'établissement...c'est pas du tout la même chose quoi...c'est vraiment particulier.....tu vois l'évolution en fonction des établissements... ?...ouais ! ça fonctionne pas pareil.....pis...après...t'as...t'as les rancœurs de tel collègue envers tel collègue...donc euh...je parle de V. mais ailleurs c'est pareil...telle personne envers telle personne.....quand on s'entend bien avec les gens ça passe en général...quand on n'a pas d'affinités particulières, quand il y a un problème ça pète... 'fin moi c'est ce que je pense quoi...t'as des principaux voilà.....qui de toutes les couleurs...j'en ai vu des...des fous pendant 4 mois là où j'étais à P. quand j'allais voir le principal je lui demandais s'il me comprenait quand je lui parlais quoi...(rire...)...il disait ouais !.....c'est bizarre...mais c'est comme ça...mais on se dit en même temps on l'excuse...il a peut-être des problèmes et on sait qu'on doit pas se tourner vers lui en cas de pépins...donc on essaie de trouver quelqu'un d'autre et pis.....c'est marrant...(rire...).....*tu disais que tu voulais te réorienter plus tard...pourquoi... ?*....sincèrement j'ai vraiment l'impression...alors je sais pas si c'est dû au fait...j'en ai un à V. qui...qui a toujours suivi les actualités...il a toujours été syndiqué...il est toujours au courant de tout...les formations, des formations il les fait...il est toujours dedans...il...il a pensé à préparer l'agreg...il essaie de mettre en place des nouvelles activités...y a des choses qui l'intéressent mais après je pense que quand on en reste...dans un côté routinier ou pendant dix ans...ça était la même programmation...on fait...à la rentrée on fait gym avec les 6^e ...je pense que franchement on se pose plus les questions...qui nous permettent de dire que c'est pas la même chose tous les jours...après les collègues...y...même dans les bons bahuts parce que je suis dans

un bon collègue.....ils sont aigris...ils supportent plus les élèves quand même...alors que c'est des bons gamins...franchement s'ils avaient été euh...dans les remplacements où des fois je suis allé...y péterait un câble...clairement...ils se rendent pas compte de la chance limite qu'ils ont d'avoir...d'avoir un poste dans cet établissement-là...j'ai eu deux collègues...qui étaient prof de français et de...je sais plus quoi.....prof d'allemand en fin de carrière et pis...euh...ils leur ont annoncé en juin...leur retraite et ils leur ont annoncé en juillet...que si elles prolongeaient de six mois...elles touchaient plus...à leur retraite...qu'est-ce qu'elles se sont dit...je vais prolonger de six mois, je vais être TZR...rattachée à l'établissement parce que c'était ça leurs conditions...et pis voilà...j'attendrai jusqu'au mois de janvier et je partirai en retraite tranquillement...effectivement elles ont été TZR comme moi pendant quinze jours...pis après elles ont eu un remplacement...elles se sont mises en arrêt maladie quoi...(rires...)...voilà quoi...elles ont vu ce que c'était ailleurs.....je pense que du coup...j'en ai pas discuté avec elles mais elles ont dû relativiser sur...des fois sur la difficulté de certains élèves de notre collège...quoi...par rapport à d'autres...parce que clairement...y a des collègues qui ont vraiment un métier difficile comparé à nous.....(rire...)...*tu disais que le statut de TZR c'est pas facile mais que ça permet de voir différents modes de fonctionnement... ?*...au début c'est assez riche maintenant l'idée de faire une rentrée tous les jours c'est un peu pénible quand même...euh...parce que...apprendre les 450 prénoms des élèves du collège...ben...après t'as plein de prénoms dans la tête donc après tu confonds forcément...déjà dans une classe c'est pas facile de connaître les prénoms de tout le monde et pis quand tu les as toutes...c'est galère...après y a....*hum hum*....l'année où j'ai été TZR...la première année...tous les jours à chaque récréation tu vas voir...t'ouvres ton casier pour voir si tu as ce papier-là...et tous les jours tu te dis c'est pas encore aujourd'hui...c'est pas encore aujourd'hui et pis tous les jours...j'suis là pour l'instant...j'suis là pour l'instant et pis après...tu te dis ben tant pis...ils m'appelleront...ils m'appelleront...et y a ce stress de te pointer au boulot et de te dire peut-être que demain je suis ailleurs quoi...et ça c'est vraiment bizarre...franchement...après...ben là...tu te dis

là...ça va ils t'envoient pas non plus trop loin...mais tu...tu sais pas à l'avance...là par exemple...on est fin novembre j'ai pris un billet de train pour le 7 décembre pour rentrer dans la belle famille un week-end le vendredi après-midi parce que je travaille pas...ben là ce midi que je vais voir dans mon casier je vois ça...première chose que je fais c'est de savoir si je dois annuler mon billet de train du 7 décembre...parce que forcément tu sais pas si le collègue que tu remplaces il travaille le vendredi après-midi ou le samedi matin...*hum hum*...donc tu peux pas prévoir à l'avance...euh...tu prends rendez-vous chez le dentiste...faut le prendre en soirée...mais en soirée...t'as entraîné de basket donc tu le prends la semaine dans tes trous...tu fais des travaux, tu fais venir des gens chez toi...c'est pareil...t'as aucune possibilité...c'est pour ça je t'ai dit le rendez-vous...faut le prendre le plus tôt parce qu'après on se sait pas ce qui peut arriver...(rire...) c'est clairement ça...tu peux pas prévoir...quinze jours à l'avance ce que tu vas faire dans ton temps libre...faut juste te dire c'est du temps à toi mais tu peux pas rencontrer des gens...tu peux pas...et ça c'est un peu pénible franchement.....*pourquoi, tu disais, au départ le stress de recevoir le papier... ?*...parce que tu...tu sais pas où tu vas aller...tu...je vais faire du collège...du lycée...du lycée professionnel...des BTS...tu...dans quels établissements...à Roubaix, Tourcoing...c'est difficile y paraît...ils vont peut-être m'envoyer à Valenciennes parce que...tu sais pas...parce que je vivais à Lille avec mon amie à l'époque...là on a habité cette année ici...mais tu sais pas s'ils t'envoient de l'autre côté de Lille...ou s'ils t'envoient plutôt par ici donc tu te dis...parce que...t'en connais des gens qui font une heure, trois quart d'heures de voiture le matin pour aller travailler...et tu te dis ouah !...du jour au lendemain je peux me retrouver dans cette situation-là...où je vais devoir me lever aux aurores faire 1h30 de voiture pour aller travailler...c'est ça quoi...c'est cette incertitude même pas forcément de pas savoir quels sont les élèves que tu auras en face de toi...dans quel établissement tu vas tomber...c'est qu'on peut te balader un peu n'importe où...et ça au début ça te travaille quoi...après tu te fais à l'idée et après tu te dis bon...si ça va pas je le refuserai et pis c'est tout...je sais pas si ça se refuse d'ailleurs...mais je dirai que je peux pas y aller parce qu'il y a peut-être

quelqu'un de mieux placé que moi pour y aller quoi...par exemple sur le remplacement de Lille l'année passée...là, où j'étais le troisième remplaçant celui qui travaillait avant moi il était de Dunkerque.....fais Dunkerque-Lille pour aller travailler...(rire...)...ça te fait plaisir...t'es content d'y être que quinze jours...parce que si on se met là au mois de novembre...remplacement à l'année...ben tu peux prendre un appartement et changer.....en confort de vie c'est pas intéressant.....y a ça aussi.....c'est ça aussi qui travaillait aussi je pense...te dire que tu peux être trinquebalé n'importe où du jour au lendemain...t'es un pion quoi...qu'on déplace.....du coup t'es content quand t'as des remplacements assez longs...puf!.....moi c'est TZR sur les remplacements de courtes durées où je suis affecté au départ.....mais les TZR de longues durées c'est pareil toi t'es pour un an...tu sais que c'est pour un an mais c'est pareil...t'habites où...si l'établissement où on t'affecte il est à l'opposé de chez toi pendant un an tu vas avoir plein de route à faire...pis l'année d'après tu vas être juste à côté de chez toi dans complètement autre chose...et pis l'année d'après là-bas...là je trouve pas ça super intéressant non plus quoi.....voilà...*pourquoi le stress diminue avec les années... ?*...parce que tu en déduis un mode de fonctionnement du rectorat qui fait les décisions d'affectation quoi...moi clairement...l'année passée on m'a appelé au mois de décembre...pour quatre mois...avant j'étais dans mon établissement...l'année d'avant...c'était un peu ça aussi...je me suis dit en début d'année...remplacement de courte durée...le temps que ça se met en route...t'es tranquille deux mois grosso modo et pis après...ils t'appelleront pour quelque chose...du coup tu te dis les deux premiers mois de l'année bon...et pis tu sais que t'arrives à cette période ci...tu te dis je peux aller regarder un peu plus souvent dans mon casier...parce que je pense que c'est le moment où on va m'appeler...pis l'année passée...tu sais qu'une fois que t'as été appelé une fois...dès qu'il y a quelque chose d'autre on te rappelle tout de suite...tu sais que dès que tu as été mis dans les listes...on te remet...on te redonne un remplacement après...là, comme je sais que c'est un remplacement long...c'est un congé parental je suis tranquille jusqu'à la fin de l'année.....après si j'avais eu un remplacement de deux mois, trois mois...je sais

que j'aurais pu être remis dans la liste pour des remplacements de quinze jours ailleurs.....*hum hum*.....mais tant qu'on t'as pas appelé t'es tranquille...mais dès qu'on t'a appelé...on te réappelle tout de suite...tu les enchaînes les remplacements après...(rire...)...y a ça aussi t'en déduis un mode de fonctionnement du rectorat...tu relativises un petit peu aussi...tu te dis là je suis tranquille...je peux faire quelque chose dans mon établissement après je pourrai peut-être moins.....*tu disais que dans ton établissement c'était pas toujours évident... ?*....non mais...ça...alors ça c'est pareil...y a des...on est obligé...parce qu'on est rémunéré ...de faire 20 heures par semaine...ça c'est clair est net c'est dit...alors il est pas précisé...y en a qui peuvent faire de l'administratif...va faire des photocopies pendant ton temps de travail...par exemple...(sourire...)...moi on me l'a pas proposé ça me va très bien...je préfère être sur le terrain maintenant...euh...y en a aussi qui restent chez eux...et c'est aussi pour ça que les gens se plaignent quand même...parce que y a des gens qui sont payés et qui restent chez eux toute l'année parce qu'ils veulent pas y aller quoi.....moi je me suis toujours dit qu'il fallait que je fasse mes 20 heures...et que...voilà...on allait pas tricher là-dessus quoi...donc la solution c'était d'être en doublette avec les collègues et pis après tu fais en fonction de leur besoin...et de mes disponibilités aussi le plus possible...parce qu'autrement tu fais disque avec machin...là ça été une discussion avec les collègues...de savoir où est-ce qu'il y avait des besoins...ils ont dit que ça serait intéressant d'être deux pour la course d'orientation...parce qu'on va dans un milieu naturel et pis c'est intéressant de voir les élèves sur les parcours...on le fait dans une commune où il y a déjà des problèmes, des viols, des balises volées...du tout...donc c'est plus intéressant pour la sécurité des élèves...d'être deux là-dessus...les cours de CO c'est fait...déjà c'est automatique...en doublette...après des fois on a besoin de toi...euh...pour la natation parce qu'il y a personne qui veut faire le renfort...donc euh...comme ils ont établi un nouvelle règle pour le nombre d'élèves dans l'eau...tu vas en natation...voilà...pis après on a besoin de toi...parce qu'on demande une activité de sports de combat...nous ça fait quinze ans qu'on en a pas fait donc tu fais les cycles de combat...voilà...ça s'établit

comme ça...après t'es basketteur...viens faire basket...voilà...t'as fait ton emploi du temps...comme ça...pis moi j'ai une élève qui est diabétique...est-ce que tu peux pas venir j'ai peur quand même si elle fait un malaise...donc ben voilà...tu vas en doublette avec eux...voilà...ça se passe comme ça l'emploi du temps.....*pourquoi tu disais que c'était difficile de fonctionner avec les collègues parce que fallait prendre un peu ce qu'ils font mais en même temps rester cohérent... ?.....*parce que ...y a des collègues clairement tu ferais pas ce qu'ils font...en cours...que ce soit...je vais prendre un exemple en gymnastique...euh...y font trampoline salto avant avec des élèves qui savent pas faire une roulade avant quoi...voilà...je suis pas gym...mais du coup ça me pose un peu de problème...je me dis que ces élèves-là n'ont pas les pré-requis pour pouvoir faire le salto correctement...donc quand tu vas en cours avec la collègue...tu te mets à la parade-là...et pis t'essaies déjà qu'il n'y en a pas un qui se fasse une entorse des cervicales...ce qui arrive quand même et là, t'as quand même les boules...tu te dis ouah !...t'as eu des sueurs froides pendant tout le cours.....elle a fait un premier passage qui était correct...un deuxième passage qui était correct...tu lui laisses un peu plus de liberté et c'est à ce moment-là où qu'elle se casse...là tu te dis puf !...ça va c'est pas trop grave c'est une petite entorse.....je m'en sors bien...mais t'as quand même mal au ventre...parce que tu te dis mine de rien d'avoir rien dit à la collègue...c'est un peu moi qui l'ai blessée...la fille...tu comprends...*ouais ! ouais !*...du coup...ça te remet en question...et ben la semaine d'après...elle est pas là ta collègue en gym...pis on te dit vous pouvez remplacer en gym...oui...pas de problème et pis la semaine d'après tu mets l'atelier trampoline.....parce que tu sais que tu es seul et que tu sais que les élèves savent pas le faire...ou alors tu l'aménages différemment...tu mets un deuxième tapis pour que ce soit une roulade avant sur élevée...et les élèves disent on fait pas ça avec Mme...d'habitude...ouais ! mais avec moi on fonctionne comme ça...donc là...t'es obligé soit de prendre l'option de le garder et tu l'aménages pour pas qu'il y ait trop de danger...pour pas qu'il y ait de danger du tout même...ou soit tu le gardes...ou soit tu le supprimes...ou soit tu le gardes...tu modules...c'est un peu ça l'idée...ou...après, ça peut être des règles

bêtes, le collègue y ramasse tous les carnets en début du cours...toi...tu vois pas l'intérêt parce que tu sais que tu mets jamais d'observations aux élèves...tu sais qu'en dialoguant ça passe et que tu mettras trois observations dans ton année...le collègue les ramasse...toi t'arrives t'as oublié que le collègue les ramasse...t'ouvres la salle tous les élèves arrivent avec leur carnet et là tu perds 5 minutes que t'avais pas envie de perdre à ramasser les carnets de tout le monde...et de les redistribuer à la fin...c'est des règles comme ça...des choses bêtes mais qui...on fonctionne différemment quoi...où machin y fait l'appel là...et toi tu le fais pas là...tu le fais une fois arrivé à la salle.....*hum hum*...ou nous quand on va dans cette salle de sport on se donne rendez-vous là...pis toi t'attends les élèves dans la cour comme un gloglo...et pis, ils sont à la porte en fait et pis ils t'attendent...ben tu les cherches pendant un quart d'heure...c'est...voilà....des trucs bêtes...mais...qui font que ça te fait perdre du temps et que tu fonctionnes pas comme eux...*et pourquoi tu dis qu'au niveau des élèves tu préfères dialoguer...que tu sais que tu vas pas mettre beaucoup d'observations... ?*....je suis dans un collège...tu connais le classement des établissements...*hum*....300 c'est les meilleurs établissements et 1 les pires...ben nous on est 290 quoi...c'est...t'es dans l'un des dix meilleurs collèges de l'académie...les problèmes de discipline y en a pas tant que ça...surtout quand les élèves savent comment tu fonctionnes...puf !...tu fais beuh !...ils ont peur...c'est un peu ça quoi...alors c'est sûr y a des têtes de mule des fois...mais bon y comprennent et pis...y savent qu'aujourd'hui voir si vraiment y t'énervent tu l'exclues du cours quoi...tu lui dis tu vas t'asseoir...mais jamais j'ai renvoyé un élève de cours...j'ai jamais mis une heure de colle...remplir le carnet...ouais !...ça reste vraiment du domaine de l'exceptionnel...c'est fallait pas m'énervé ce jour-là...c'est tout quoi...c'est parce que c'est pas le bon jour quoi...tu leur dis au début et pis c'est compris.....après...y en a qui fonctionnent à la sanction parce qu'ils ont été éduqués comme ça...je vois pas vraiment l'intérêt ...si vraiment j'ai un problème avec un élève...ça met déjà arrivé ...je prends le numéro de téléphone de ses parents et j'appelle à la fin du cours...voilà je préfère dialoguer là...que remplir un bout de papier qui sera peut-être pas lu ou

signé par l'élève et pis tu vérifieras même pas la semaine d'après parce que tu auras oublié que tu lui avais mis une observation la semaine d'avant et pis voilà...ça fait pis...je trouve d'une perte de temps et pis.....c'est dommage parce que t'as pas discuté avant...c'est mon mode de fonctionnement après.....y en a qui dégainent...*hum...t'as toujours fonctionné comme ça... ?...c'est.....*je me suis toujours dit que...c'était toujours dans cet ordre de fonctionnement-là après...après je sais pas peut-être que dans quinze jours je te dirai quelque chose de différent, j'aurai peut-être rempli plein de carnets je sais pas.....mais après j'ai pas envie de me faire dépasser par les élèves donc euh...y a...plusieurs options.....si t'as envie de passer la moitié de ton cours à remplir un carnet et pis pas voir les élèves et pas pratiquer avec eux c'est un choix quoi...mais...après c'est.....dans le cours tutu sais que t'as une classe un peu plus pénible qu'une autre et.....du coup que tu vas devoir lâcher un petit peu sur des règles de fonctionnement que t'as d'habitude mais pour les mettre en activité vite...donc...au moins après ils sont un peu plus à l'écoute...ils ont besoin du ballon maintenant donc tu vas leur donner le ballon maintenant pis après qu'ils auront joué cinq à la ba-balle tu pourras peut-être leur expliquer quelque chose...là, tu vas leur donner plus de liberté...avec d'autres par contre tu sais que ça peut être très cadré tu vas attendre...tu vas perdre du temps au début pour te dire...voilà...ça, ça évolue en fonction des élèves que tu connais quoi...j'ai des collègues qui disent cette classe-là elle est insupportable alors qu'avec un autre elle est géniale...tu comprends pas...tu te dis...sa limite de tolérance elle est où...ou euh...son mode de fonctionnement y doit pas fonctionner.....*hum hum...du coup c'est ça faut toujours s'adapter par rapport à ça.....aux besoins des élèves mais pas qu'aux besoins des élèves...y a les besoins de toi aussi à prendre en compte...des fois tu lâches un petit peu sur ce que toi tu dois faire pour pouvoir le faire et des fois t'es intransigent parce que tu estimes qu'ils ont la capacité pour être à l'écoute tout de suite.....ça a toujours été comme ça... ?....*non...tu...puf!.....ça c'est l'intérêt je veux dire des études à la fac...avec le nombre de stages que tu as tu progresses dans ta démarche donc euh.....au début tu te rends pas compte de tout ça pis...après tu te dis que pour que ça fonctionne

un peu mieux il faut que j'augmente le temps de pratique.....ou tu...tu vas de désillusions en désillusions...tu te dis...ça y est je suis un militaire...c'est comme ça...et pis finalement tu te rends compte que...si tu veux que toutes tes règles marchent...et ben tu t'en sors pas...c'est trop coûteux en énergie...tu sors de là...tu peux prendre un doliprane et aller te coucher quoi...donc tu te dis...je suis obligé de lâcher quoi...sur quoi je lâche...qu'est-ce qui est vraiment primordial pour que ça fonctionne et que...du coup tu te dis...ça je peux lâcher...ça je peux lâcher...et pis la semaine d'après c'est plus facile...de ton cours t'en ressorts moins fatigué.....les élèves ça se passe mieux...ils comprennent ça et pis après...tu peux rajouter quelque chose d'autre...c'est un petit peu le principe quoi...cette après-midi j'ai été deux heures avec mes collègues en gymnastique.....ils aiment bien la gym...on en fait beaucoup...(rire)...euh...pendant une heure ils ont appris à installer le matériel.....pendant une heure le mouton en le déplace comme ça...les barres c'est ça...les règles de sécurité c'est ça...les tapis c'est ça...et pis...je te dis je perds une heure aujourd'hui mais la semaine prochaine ça prendra...20 minutes et la semaine d'après 5 minutes et après on pourra travailler...c'est une manière de penser maintenant...toi tu peux te dire aussi...bon quand je donne trois consignes à un élève...la première est déjà oubliée donc...est-ce que je fais le choix de tout expliquer maintenant ou...d'en donner une pour que ça puisse jouer...pis après d'en rajouter une et pis...donner la dernière pour les meilleurs par exemple...après c'est...ce mode de fonctionnement que tu te fais parce que tu te dis...je vais en donner trois et pis ils auront oublié la première règle euh...tu joueras pas au jeu demandé...'fin c'est...ça marche comme ça....après on est différent là-dessus aussi...moi j'aurais pas perdu une heure à installer le matériel de gym...limite je l'aurais installé moi-même aujourd'hui, j'aurais donné les règles de fonctionnement par atelier...vous avez bien photographié comment c'est installé....ouais ! d'accord...chaque groupe prend en charge l'installation d'un atelier...ça marche peut-être comme ça...pis avec d'autres collègues...ils vont fonctionner différemment....tandis que là ils ont rien fait pendant une heure...c'est une heure de perdue en gros...mais pas pour elle tant mieux...d'où

ça vient de donner une consigne à la fois... ?...ça fait partie des connaissances théoriques que t'as à la fac...mémoire à court terme...ouais !...si tu leur dis 15000 choses en même temps...ils auront oublié l'essentiel donc je préfère donner l'essentiel que ça marche et après agréer un petit peu...c'est aussi un petit peu plus coûtant en énergie...il faut à nouveau les rassembler derrière, leur expliquer...ou faire l'option de passer dans tous les groupes...mais au mieux ça tourne...ça marche donc euh...ça fait partie ouais !...des connaissances que t'as eues à la fac...et pis...un petit peu de l'empirique...parce que tu.....c'est l'avantage encore...de jouer encore...je suis encore un grand enfant parce que quand je m'entraîne au basket voilà...je suis un benjamin qui est sur un terrain et qui s'éclate...et en même temps j'ai l'autre côté...je me dis t'es entraîneur tu te verrais en train de faire ça tu te saoulerais quoi...y a ce côté-là aussi et pis je me dis...ça, ça me plaît pas dans ce qui me propose mais je lui dis pas.....par contre avec mes filles je me dis ça c'était intéressant je vais pouvoir le remanier différemment pour que ce soit un peu plus intéressant pour mes filles...c'est ce côté-là aussi donc euh...l'échauffement était pas assez long, les étirements trop faits pas assez...on était pas assez...on avait pas assez travaillé le rythme cardiaque pour que ça marche derrière...ben là...c'est pareil en cours...qu'est-ce qu'on peut faire pour que ça marche...aujourd'hui on a fait beaucoup de jeu...peut-être que la semaine d'après on peut en faire un peu moins...et pis travailler sur beaucoup plus de situations...pis on arrive à l'évaluation on va commencer à la préparer...y a...ce questionnement-là...donc ça se déroule pas trop mal quoi.....ou tu vas mettre une situation en début de cycle parce qu'il faut du temps pour l'expliquer...parce que tu sais que celle-là tu vas la répéter plusieurs fois dans le cycle...donc tu préfères la mettre au début comme ça après...tu l'as met en fin de séance d'abord...parce que voilà aujourd'hui on l'explique...on essaie de la jouer un petit peu...c'est pas grave c'est pas vu la semaine prochaine on la fera en début de séance.....au moins elle sera déjà expliquée, un peu vue...on aura juste à la remontrer rapidement...après on pourra s'en servir entre deux...quand on aura besoin de la revoir on la reverra.....ça fait partie voilà...de l'empirisme...et pis des connaissances.....et ...tu disais par

rapport à la réalité du terrain obtenir le concours et après la différence... ?...ouais !...c'est...un peu cette idée qu'on est des cadors qu'on va tout changer...c'est pas l'idée qu'on sait mieux que tout le monde, ce qui se passe...moi quand je suis arrivé...j'ai eu mon CAPEPS j'étais super content...et pis je me suis dit je vais apprendre plein de choses euh...sur le terrain...je vais passer l'agreg derrière euh...voilà ça m'intéresse à fond et pis...quand je me rends compte de ce qui est demandé dans les programmes et...de la réalité de ce qu'on peut faire sur le terrain...même si on essaie vraiment d'être au taquet...mais je pense que j'ai encore plein de choses à apprendre sur des règles de fonctionnement, sur des activités...y a plein de choses sur lesquelles je dois apprendre...me perfectionner, enrichir mes connaissances...mais même comme ça, je pense que ça reste bien au-delà...de ce qui est possible de faire quoi...ou alors...puf !...c'est même plus un boulot à temps plein c'est.....faut vivre que pour ça quoi...moi...je suis pas...le boulot c'est pas un gagne pain mais...j'aime ce que je fais...mais ma vie elle est aussi en dehors de ce qui se passe au collège.....donc euh...je veux pas me ruiner la santé pour...(rire...) former les futures élites...voilà quoi...y a cette idée-là d'être un petit peu dans l'utopie et de se confronter...à ce qu'on peut réellement faire quand on fonctionne avec euh...55 minutes d'EPS où il faut aller se changer une fois et se rechanger à la fin...et pis résultat il nous reste 35 minutes quand ça va vite.....parce qu'il faut encore se rendre sur le lieu...et en 35 minutes faut faire quand même un petit échauffement...parce que tu leur dis que c'est important de s'échauffer et après ils traitent...après ils ont 30 minutes de pratique...quand vraiment ça s'est bien passé...et pis quand tu te dis aujourd'hui je veux prendre mon temps tu travailles un quart d'heure...voilà quoi...aujourd'hui non non on traverse pas il est rouge...on attend que tout le monde nous rejoigne...et pis...t'as reperdu 5 minutes de plus sur la route et pis...du coup c'est 5 minutes de cours que t'as perdu...soit tu prends l'option allez on les booste aux vestiaires...on est parti tu siffles et on y va...résultat t'as pompé énormément d'énergie pour que les élèves se changent et t'as gagné 2 minutes de plus de temps de pratique...ou tu prends l'option de la jouer cool aujourd'hui parce que tu as une information à donner...et

pis du coup il ne restera que 20 minutes...voilà c'est ça aussi et pis...les cycles c'est euh...sept semaines...où on fonctionne beaucoup de vacances en vacances.....mais ça c'est parce que les collègues ne veulent pas changer mais aussi...l'établissement ne veut pas changer parce qu'on pourrait...de la 5^e à la 3^e on a 3 heures d'EPS on pourrait faire deux fois 1h30 par exemple plutôt que de faire 2 heures et 1 heure...mais...non...c'est gênant pour les emplois du temps...donc...on le fait parce que ça gêne...c'est un choix de l'établissement...c'est une politique de l'établissement donc euh...tu fais pas ça...donc du coup en 1 heure tu fais rien...et pis en 2 heures on continue à aller à la salle qui est à 20 minutes à pied...alors que si on avait 1h30 on irait peut-être à la salle qui est à 5 minutes à pied à la place...on aurait peut-être plus ce choix-là.....y a cette idée-là quoi.....de....voilà...si...y a toujours ce combat perpétuel pour toujours essayer d'améliorer les choses ou...y en a beaucoup qui sont investis dans le syndicat...qui se sont battus 15 ans pour avoir une salle de sport...qui continuent à se battre et ...et qui sont frustrés parce qu'ils sont pas forcément arrivés au bout de leur combat donc euh...puf!...quand on arrive là-dedans on se dit...est-ce que je prends ce parti-là ou...ou non je vais rester au milieu...je vais faire mon temps parce que voilà c'est pas...c'est pas nous qui allons changer les choses.....c'est un peu...c'est un peu pessimiste comme point de vue...mais...c'est un peu ça la réalité c'est que...les conditions de travail font que je pense pas qu'on puisse arriver.....à ce qui nous est demandé ou alors...si on pourrait, du coup ça demande de faire deux cycles...au lieu d'un...parce qu'un cycle c'est trop court...je vais prendre un exemple...course de durée...les collègues qu'est-ce qu'on fait...la première séance VMA hein!.....on fait un test...d'accord....deuxième séance on fait...deux fois 5 minutes à 80 % de VMA...régulier-régulier...d'accord...et troisième séance...une fois 10...et pis...voilà...c'est planifié à l'avance et pis...ça a ni queue ni tête, ils savent même pas pourquoi ils font 5 minutes à 80 %...du coup la semaine passée...j'avais une collègue qui était absente...elle me dit tu peux faire ça avec mes élèves...donc ils ont un tableau, ils choisissent leur pourcentage de VMA et ils doivent courir 10 minutes...et j'ai un élève qui vient me voir et qui me dit aujourd'hui je vais faire

100 %.....je lui dis vas-y garçon...en me disant il va pas réussir...parce que 100 % de VMA on le tient pas...il a fait 100 % de VMA il a réussi...alors je lui ai dit ben c'est que t'as triché sur ta VMA.....ben pourquoi vous me dites ça Mr...parce que...parce qu'il y a une moyenne qui dit qu'on la tient entre 5 à 8 minutes...donc si t'es à 100 % c'est que...au test de VMA t'as pas été à fond...je lui dis t'étais facile quand t'as arrêté à 14 km/h...ben ouais !...pourquoi t'as pas été plus long...ben c'est Mme. elle veut qu'on arrête ça faisait déjà 35 minutes de course.....voilà...c'est ça...c'est triste...mais...ça a ni queue ni tête....et pis...ils font des cycles parce qu'ils les répètent d'une année sur l'autre...(rire...)...c'est pas possible.....*tu disais au départ tu voulais t'investir, pourquoi vouloir s'investir et l'évolution... ?*...après tu te dis que t'es le seul à le faire et.....moi...dans ce que j'ai vécu dans les stages avant...le projet c'est une affaire d'équipe c'est les collègues qui ensemble voulaient faire quelque chose...y avait vraiment la volonté de construire un document...ensemble sur lesquels...ils allaient s'appuyer discuter...dire ce qui n'allait pas...et là, j'ai jamais senti euh...ce besoin-là...j'ai toujours eu l'impression qu'il fallait un projet...parce que l'inspection le demandait...et qu'en cas d'inspection d'un des collègues...ça serait bien qu'il y ait un projet quoi...c'est dans cette idée-là...tu fais un projet en plus je pense que ça me prendrait pas énormément de temps de...le faire...mais je vais faire un projet c'est mon projet.....c'est le projet de qui...y a personne qui va l'utiliser...c'est...ça sert à rien de faire un document pour qu'il reste...j'en ai plein en haut des trucs que j'ai faits avant.....qui restent là parce que je m'en sers plus aujourd'hui donc...je voyais pas l'intérêt de le faire...pour le faire seul...pour le faire pour que les autres le montrent à l'inspecteur voilà on a un projet et...voilà ce que je fais.....et que ça a pas forcément de liens en plus...euh...pour qu'ils disent derrière ce projet-là ouais !...il est peut-être bien...y a peut-être ça qui manque...ou...en même temps ce que vous faites c'est pas du tout en rapport...je voyais pas l'intérêt donc je me suis dit on laisse tomber...je ferai autre chose...par contre je m'investis dans la vie de l'établissement je...je fais parti du foyer socio-éducatif...j'essaie d'organiser des choses pour les élèves.....je fais une après-midi avec des jeux pour les 6^e, pour

les 5^e on organise une sorte de rallye...où y a deux épreuves à faire...les 4^e ont fait une sortie dans une base de loisirs en fin d'année...les 3^e on organise une boum voilà...c'est des choses bêtes mais ça fait partie du plaisir des élèves aussi de se réunir...au moins une fois dans l'année par tranche d'âge.....ça, ça me dérange pas de le faire parce que je me dis que c'est pour les élèves.....au lieu de faire un projet pour moi qui servira à rien.....*pourquoi s'investir au niveau de l'établissement... ?...*fin...les élèves.....pareil...y a des collègues tu les vois ils font 8h-10h...à 10h moins deux ils sont déjà partis quoi... tu vois clairement c'est ça...après tu te dis les élèves je les vois toute l'année...euh...je les verrai peut-être même pendant 4 ans...tu les vois changer tu te dis...y a personne qui leur propose des voyages dans...on leur propose tout doucement parce que c'est une volonté de l'établissement...d'encourager à proposer des voyages...on fait pas grand chose finalement pour eux...t'as des collègues qui te sollicitent pour te dire ça te dirait d'organiser des trucs avec nous...tu te dis si c'est pour eux...ouais !...si c'est pour les élèves je veux bien...parce que tu te dis ça leur fait plaisir...la boum en 3^e c'est marrant...c'est le dernier soir où tu les vois après ils partent au lycée...c'est un truc con...c'est le dernier soir et à la fin...ils te remercient...toi tu les remercies parce qu'ils t'ont apporté des choses aussi...ils t'ont apporté des choses les élèves...ben les 6^e c'est un peu plus récréatif...le goûter de Noël t'apprends à les connaître...toi je ne t'ai pas encore vu en cours...comment tu t'appelles...ça fait encore partie des présentations même si c'est la période de Noël...voilà...ils sont contents parce qu'ils voient que tu mouilles un peu le maillot pour eux...les 4^e c'est ludique la sortie à la base de loisirs...donc tu vas t'amuser avec eux...les kayaks tu les retournes dans l'eau...tu vas faire du tir à l'arc...voilà...c'est une après-midi où tu ne te consacres qu'à eux dans un domaine récréatif...où...t'es pas là pour avoir des règles de fonctionnement...où c'est cadré Mr est chiant...voilà t'es là pour t'amuser avec eux...pour que...eux s'amuse...et que ça se passe différemment.....ça c'est riche parce que...quand tu te balades dans la rue...et que tu recroises d'anciens élèves c'est marrant...(rire...)...tu leur demandes ce qu'ils deviennent...au bout de trois ans...là cette année je vais regarder à la fin de

l'année les résultats du bac...j'ai gardé ma liste d'élèves et je regarderai qui l'a eu.....c'est agréable...déjà ils se souviennent de ton nom...toi...c'est comment déjà toi ton prénom...(rire...)...t'as du mal...tu peux dire sa perf...en saut en hauteur il était bon...t'as encore l'image en tête limite mais...le prénom tu décroches.....c'est agréable de pouvoir les revoir...moi je les revois...quand je vais faire les magasins.....c'est marrant.....*pourquoi c'est intéressant... ?...fin.....tu passes une partie de vie avec...fin même si c'est euh...c'est 3 heures par semaine où...voilà quoi...tu passes du temps avec...tu donnes de ta personne pour essayer...d'en faire une personne bien quoi...et pis...après t'es content de voir...si elle est pas droguée, si elle est pas en prison...qu'elle s'en sort dans la vie ou...si elle a des difficultés si tu peux lui donner un coup de main à ce moment-là quand tu la croises...ben t'essaieras quoi...voilà...moi j'ai des collègues.....ben mon fils il est parti dans une école sportive...y a pas de bons résultats en gym...tu pourrais pas lui donner un petit coup de main pour...je l'ai réorienté vers un club où il peut travailler...et pis peut-être d'essayer d'améliorer ses performances...c'est des choses bêtes des fois...tu contribues ou alors tu...un élève...je veux faire ça mais je suis pas pris dans tel établissement vous connaissez pas...si dans tel établissement...ils font...si tu veux on peut prendre contact...et pis...tu donnes le téléphone et pis tu dis vas-y appelle.....c'est des petites attentions des fois...c'est des choses bêtes mais voilà...ça restera...et après quand tu le recroiseras plus tard...tu lui diras alors ça était...ça s'est bien passé cette école-là et pis voilà....alors que chez lui, je sais pas...toi tu te dis peut-être je serais rentré à la maison, j'aurais appelé avec mes parents...pis...peut-être que lui n'a pas ce même rapport-là avec ses parents...ou peut-être qu'il a un problème et qu'il n'en parlera pas facilement à un copain ou une copine et qu'il a besoin...et pis c'est bien de se sentir un peu référent à un certain moment...ça prouve qu'au moins l'élève il a confiance...ça marche pas avec tout le monde y en a...ils te feront la tête, ils te parleront pas...tu seras leur prof détesté parce que t'as remarqué une fois que leur carnet il était signé par elle-même et pas par ses parents...donc du coup t'as appelé les parents...c'est quoi ce carnet qui est signé par l'élève...du coup...tu peux l'avoir encore pendant trois*

ans...et qu'elle te fait encore la tête...elle sait qu'elle a triché et qu'il fallait pas...quoi...et pis après y a ceux avec qui ça passe...peut-être qu'elle ça passe pas avec moi mais que ça passera avec quelqu'un d'autre...et tant mieux...et pis y en a d'autres avec qui ça passe pas avec les autres mais ça passe avec moi.....bref...le but c'est d'en faire des personnes bien.....c'est pas d'en faire des futurs délinquants...si c'est possible.....*tout à l'heure tu disais aussi que...même si tu t'investis dans le collège tu voulais garder une vie en dehors...pourquoi... ?...ben...t'es déjà allé dans une salle des profs...(rires...)...t'as le choix...soit ça parle de sexe...(rires...)...soit ça parle des élèves...et...du coup...soit ça parle des problèmes à la maison...voilà...c'est soit...ah ! machin il est insupportable...il m'a plombé mon cours...c'est soit ça...soit l'inverse...ils s'éclatent à dire des conneries parce qu'ils peuvent pas les dire à la maison...(rire...)...quand t'arrives-là tu te dis ouah !...où je débarque...j'ai...26 ans mais là...mon collègue le plus jeune allez...après y a un TZR qui est là au collègue parce que C. est en arrêt...ben la moyenne d'âge elle est au moins de 45-50 ans...mon collègue le plus jeune il a 15 ans de plus que moi quoi...donc...puf !...ça fait drôle....(rire...)...ça c'est vraiment bizarre...je pense que dans les bahuts difficiles pour le coup la moyenne d'âge est vraiment très jeune...(rire...)...moi, elle est très vieille...j'ai plein de collègues...très âgés non...c'est...mais ils sont plus vers la fin de carrière qu'au début...donc du coup t'as pas forcément les mêmes sujets de discussion qu'eux ou...donc du coup t'as ce besoin...de te dire...je vais faire autre chose parce que j'ai pas envie de rentrer en salle des profs et de parler des élèves quoi...surtout quand t'as pas de classe attirée en plus...t'as même pas l'impression de partager quelque chose avec eux parce que...tu te dis que...eux tu les as eus une heure...où alors si c'est pour être à l'écoute et dire ah ! moi aussi...moi aussi...c'est pas faire partie d'une discussion donc euh...je préfère parler travaux limite...avec quelqu'un qui a envie de parler travaux...de parler du basket avec quelqu'un qui a envie de parler du basket...de parler des problèmes de sa fille euh...voilà...que de parler des élèves que je viens d'avoir pendant deux heures et que je vais ravoir pendant trois heures derrière.....(sourire...)...c'est fort les salles...(rire...)...tu disais là c'est plus*

pour les remplacements que parfois t'essaies de rencontrer la collègue que t'allais remplacer ou aller voir ce qui se passait...*tu disais que c'était important de récolter les informations parce que tu savais que ça allait se passer mal pourquoi... ?*...non...c'est si ça se passe mal t'as pas forcément les clés pour résoudre le problème quoi...euh...dans l'urgence...c'est un truc bête mais si...si tu sais pas...je vais prendre l'exemple de Lille-là...les dispensés même pour une séance...n'ont rien à faire en cours mais doivent aller en permanence...alors qu'ailleurs c'est euh...tu vas en permanence quand t'es dispensé plus de quinze jours...et pis ailleurs t'es dispensé plus de trois mois t'es chez toi...tu vois donc euh...ces règles-là...c'est des règles bêtes...mais quand sur les 25 élèves t'en as deux en plus qui sont dispensés et que c'est deux-là remontent les autres...et que tu te dis que t'aimerais pas les avoir aujourd'hui ceux-là...parce que franchement ils sont vraiment pénibles et pis...tu sais qu'ils vont rien faire pendant 2 heures en plus, tu vas les solliciter pour leur donner quelque chose à faire...d'intéressant pendant la séance...en attendant c'est eux qui sont en train d'entraîner les autres...et quand tu sais pas que normalement c'est deux-là...ils ont rien à faire dans ton cours parce qu'ils sont dispensés...et qu'on te l'a pas présenté avant...t'as un peu les boules quoi.....tu vois c'est un truc tout con mais...du coup la semaine d'après quand il te dit qu'il est dispensé c'est tout de suite.....tu viens même pas en cours tu discutes pas...ici tu sais comment ça marche...tu m'as eu la semaine passée, tu m'auras pas cette semaine.....c'est des choses bêtes des fois mais...cette information-là si on me l'avait donnée le cours se serait passé différemment quoi.....*hum hum*...alors que...sinon...c'est deux élèves...et pis quand tu les connais pas euh...ben...vous pouvez avoir un/deux élèves perturbateurs...je les connais pas y a la moitié de la classe qui fait n'importe quoi...moi je fais quoi...j'en désigne deux au pif.....sur délit de faciès...ben non...je lui dis je peux pas sortir un ou deux élèves perturbateurs...je lui dis je peux vous montrer...ceux qui ont vraiment été pénibles pendant une demi heure...ce qui fait que j'ai pas pu travailler quoi...j'ai pas pu faire mon travail...donc je lui montre...il me dit non y en a de trop...je me dis...allez me chercher le principal alors...je peux pas travailler dans ces conditions...désigner

quelqu'un c'est pas possible...alors que si on me le dit avant...comment ça se passe...c'est pour ça de plus en plus...en fonction des remplacements quand je vais rencontrer des principaux...les proviseurs...je vais être plus précis dans les questions...dans mes attentes parce que...j'ai envie de tout savoir avant d'y être...des fois c'est être un peu lourd avec les patrons parce que...tu poses des questions qui sont des évidences pour eux...mais qui sont pas le même fonctionnement que dans un autre établissement...ou qu'ailleurs...toi, t'as besoin de le savoir parce que ça te rassure de savoir comment ça marche...et au moins le jour où il y a un problème je sais pas...euh...t'as l'habitude d'être dans un établissement où il y a un principal et un CPE par exemple...t'arrives dans un établissement où il y a principal, principal adjoint, CPE...c'est l'établissement où je travaille...t'as un problème avec un élève...tu vas voir la CPE toi...ben dans mon collègue tu vas voir le principal adjoint...voilà...c'est un truc tout con mais tu t'adresses pas à la bonne personne...du coup tu sais pas...tu dis je voudrais voir la CPE...ben non, moi je viens pas pour les problèmes avec les élèves...et on te dit pas...le principal adjoint c'est lui qui s'en occupe voilà...t'as besoin de savoir où est l'infirmerie parce que si tu as un malaise en cours...t'aimes bien savoir si l'infirmière est là au moment où tu travailles quoi...parce que...t'aimerais bien envoyer l'élève à l'infirmerie si y a un problème...des choses bêtes...mais c'est des informations qui me semblent nécessaires pour travailler quoi...vérifier quand on te donne les clés tu vas vérifier...combien y a de ballons...pour savoir comment je peux travailler...et demain...dans tel cours...c'est bon j'ai assez de volants de badminton...voilà...tu fais le tour de l'installation tu vérifies tout...tu te dis bon tout est en ordre...c'est ok...c'est des trucs voilà...ça te prend du temps mais au moins...t'as déjà l'image de la salle dans laquelle tu dois aller...le matériel que tu vas utiliser, tu sais où il est...t'as vu les photos des élèves...tu sais combien ils sont.....combien y a de garçons...tu peux déjà à l'avance préparer un petit peu tes cours et pis après...c'est l'inconnu quand t'y arrives...tu vois comment ça se passe...c'est un peu ça l'idée quoi.....y aller en ayant le maximum d'armes dans les mains pour...pour s'en sortir...c'est pas...c'est pas impossible...ça marche bien mais voilà quoi...je me vois pas du jour au

lendemain...ben là...je commence lundi 3 décembre...je me vois pas arriver le lundi 3 décembre les mains dans les poches...y a les clés on y va hop !...et pis...non c'est pas possible...j'ai besoin d'avoir une photo de la classe dans laquelle je veux aller euh...de l'avoir vue...d'avoir vu qu'il y avait deux rues à traverser...que cette rue-là est très passante, que j'ai besoin de faire attention pour traverser avec les élèves...c'est des choses bêtes mais...peut-être qu'après les élèves ont rendez-vous directement...en LP...peut-être qu'ils ont rendez-vous directement à la salle je sais pas...*hum hum*...j'arrive à 8h et si la salle est à 200 mètres et que les élèves sont à 200 mètres et que je le sais pas...ça...ça fait partie des questions que je vais poser quoi...c'est 8h pile ou 8h05 y en a c'est 7h55...d'un établissement à l'autre c'est pas les mêmes sonneries...c'est des choses bêtes...mais du coup...t'es en plein cours y est 9h55...pis ça sonne...c'est pas 10h10 la sonnerie ici...ben non...t'as perdu ta récréation et les élèves sont énervés.....(rire...)...c'est des trucs bêtes mais qui te servent à travailler...*et ça c'est à force de tes expériences... ?*...ouais !...tu poses des questions parce que tu t'as pas envie d'être roulé quoi.....à force des remplacements d'ailleurs je pense que ça serait bien...de faire un petit guide des questions qui faut poser quand tu débutes un remplacement...(rire...)...c'est des choses bêtes mais...après tu...voilà quoi...tu...là ils font AS basket ball...le collègue que je remplace fait AS basket ball... mais j'ai jamais fait AS basket...pourtant c'est ma spé...mais je vais devoir me renseigner parce que le jeu en 3 contre 3...les compétitions c'est quand...je vais chercher les informations...là il faut que j'organise...on est combien...on est 12 on va où...on va prendre le métro...faut m'expliquer...des trucs cons quoi.....mais si t'arrives...que t'arrives le lundi...et que le mercredi il y a compétition...que le collègue n'a rien prévu avant...et que c'est à toi de l'organiser dans les deux jours...t'es sûr que t'auras pas de bus même si tu pars à 50 et que tu pars super loin...donc ça c'est à prévoir quoi.....voilà.....*tu disais qu'en salle des profs que ça parle que des élèves ou de la vie en dehors... ?*...pourquoi parler d'autre chose que des élèves... ?...ça toujours été comme ça... ?...non parce que tu peux...quand t'as vraiment un souci avec un élève...que toi tu penses que c'est un souci...t'en parles avec des collègues déjà

t'évites d'en parler euh...tu peux peut-être en parler au repas du midi euh...au soir en repartant à la voiture avec...si t'as un problème avec un élève t'en parles avec la CPE ou ton principal adjoint voilà quoi...t'as pas besoin d'étaler le problème...à tout le monde...et que tout le monde soit au courant euh...que t'as pas été bon parce que c'est peut-être de ta faute...avec tes élèves ou que lui a été chiant du coup les autres collègues vont l'avoir dans la journée...ils vont avoir l'étiquette de lui qui a été chiant ce matin...t'as pas forcément envie de faire subir à l'élève ça non plus quoi.....et pis voilà...c'est...c'est la coupure aussi...la récréation...c'est la récréation pour tout le monde...donc euh...c'est le moment de boire un café avec les collègues...et pis de discuter d'autre chose donc euh.....savoir euh...connaître un peu plus les gens...euh...voilà...c'est.....après ouais ! ça m'arrive de parler des élèves en récréation mais pas à chaque récréation...on a l'impression que voilà quoi...que c'est les pires collègues du monde...les gamins y sont infectes...alors que...franchement sur ce que j'en vois...c'est vraiment pas le cas.....*pourquoi tu dis ça... ?*...ben c'est...après c'est la vie...je...je suis heureux en dehors du boulot...j'ai une femme...je joue au basket le soir...je vois ma famille le week-end...ça se passe bien...après y en a d'autres ils sont divorcés...euh...leurs enfants font des études et ils réussissent pas euh...y a eu le grand-père qui est décédé le week-end d'avant...je sais pas y a...y a les valeurs de la vie qui entrent aussi en ligne de compte...qui font que peut-être c'est plus difficile pour eux...pour ces gens-là de faire la part des choses ou alors pour eux...leur vie c'est leur boulot clairement euh...après c'est aussi une différence...y en a qui considèrent ça comme un gagne pain...y en a qui viennent là pour faire leurs heures...y en a qui essaient de faire leurs heures correctement et pis y en a...qui y vont parce que...c'est leur vie quoi...pis y en a d'autres par contre que ça travaille tellement...qui deviennent dépressifs et que dès la rentrée ils sont en arrêt quoi.....y a de tout.....*t'as toujours réussi à bien différencier vie perso et vie professionnelle... ?*...non...y a eu des périodes...où c'était plus difficile...y a...euh...quand ça va pas dans ta vie privée euh...ça se fait ressentir au boulot clairement...quand j'ai fini avec mon ex...j'étais stagiaire...j'ai pas été bien pendant deux mois en cours...euh...je sais c'est les

élèves qui me l'ont dit...Mr...vous souriez plus euh...voilà quoi...donc à partir du moment...tu te dis les élèves s'en rendent compte y a vraiment un problème quoi...faut réussir à faire la part des choses euh...tu te dis qu'ils ont pas besoin de subir non plus le fait... que t'as pas forcément la forme en ce moment...pis...t'essaies de te donner là et pis après tu...tu reprends un peu plus sur toi.....y a ça quoi...mais je le comprends je veux dire...y a des collègues qui le vivent plus ou moins bien...je sais la dureté de la vie en général...et...je me dis que c'est normal que...y a des moments où ça soit plus dur...mais...après tu peux le comprendre mais pas forcément le supporter quoi...t'as pu forcément envie de discuter avec une collègue...qui est comme ça parce qu'après tu prends tous les malheurs du monde sur tes épaules et pis je suis pas mère Thérèse quoi...voilà.....t'as déjà des élèves qui ont des difficultés...toi...tu te dis faut que j'avance...en plus si je dois régler les problèmes des autres...ça y est je m'en sors plus quoi...c'est pas être égoïste je pense d'être comme ça...c'est juste être un peu réaliste quoi...(rires...)...j'espère.....*tu disais que tu voulais avoir un collègue pour avoir un emploi du temps fixe...pourquoi... ?*....pour pouvoir prévoir des choses en dehors...(rire...)...c'est important je pense pis...pour avoir aussi ce souci de pouvoir suivre les élèves sur plusieurs années et pis...sur plusieurs cycles...voir si vraiment j'ai un impact sur eux...sur leur apprentissage...sur euh...sur la richesse du boulot que ce soit euh...mine de rien...le fait d'avoir des élèves de manière épisodique ben...ça devient routinier quand même quoi...*hum hum*...là je viens de récupérer les clés des salles aujourd'hui quoi...j'avais que les clés du collège depuis trois ans...je viens de récupérer les clés des salles...qui sont autour aujourd'hui quoi...donc quand je remplace un collègue faut savoir que...que je suis sur le stade...donc sur le stade t'as pas 40000 possibilités quoi...c'est soit tu leur fais faire athlé et ils considèrent ça comme une sanction parce que les profs...leur disent tu veux pas faire ça...ben tu vas courir.....voilà...ben tu te dis athlé ils vont aimer moyen quoi...à moins que ton collègue est en athlé et que tu prennes la suite de son cycle...parce que je sais qu'il y a ça avant...soit tu fais foot...ou un autre sport co sur l'herbe...ou soit t'as les deux petits terrains de basket...dehors...ou tennis de table quand il fait moche

tu vas travailler sous le préau...et en même temps t'as des élèves qui passent et tout et c'est le bordel...voilà quoi...ou alors tu prends les frisbee de chez toi...tu fais ultimate...t'essaies d'organiser quelque chose d'autre.....quand tu remplaces un collègue et que tu leur dis aujourd'hui c'est foot ou basket...même si tu te dis allez aujourd'hui on va faire un petit truc par équipe...ça va être ludique...on va faire des contrats...euh...on va essayer de jouer un peu le truc...faire des équipes mélangés et tout...au bout d'un moment les élèves...c'est foot/basket...alors ils aiment bien faire foot/basket...mais...toi t'en as marre aussi...tu te dis je sers à quoi...j'ai donné un ballon...j'ai donné un ballon de foot...ils sont en train de jouer pendant deux heures ils s'amuse...et pis tu t'occupes un peu des autres en basket...t'essaies de leur apprendre deux/trois trucs...après tu regardes le foot pour voir si ça se passe bien...tu redonnes un peu les consignes mais t'as pas fait grand chose quand même quoi.....du coup...tu te...ça sert à rien en fait...(rire...).....donc ouais ! y a ce besoin...allez je fais autre chose quoi...moi aussi j'aimerais bien avoir un cycle que...à moi...d'être sûr de bloquer cette semaine...de pouvoir faire quelque chose euh...mais mettre une note c'est rare...mettre une note j'en ai mis...j'ai fait deux cycles de basket à la rentrée...j'ai mis la note la semaine passée.....ben ça faisait plus d'un an que j'avais pas mis de notes.....alors que tout le monde doit mettre euh...au moins une note sur un trimestre donc euh...tu te dis je fais pas mon boulot de prof...assister un conseil de classe, j'ai pas de classe.....je dis pas...c'est bien j'ai pas de réunions le soir en plus...euh...mais j'ai pas de classe...être prof principal...ça c'est une expérience intéressante à vivre tu peux pas t'es pas...t'as pas de classe...euh...voilà...travailler sur l'orientation des gamins en 3^e...tu peux pas t'as pas de classe.....des choses qui font partie de ton boulot aussi...et auxquelles...t'as pas accès parce que...t'as ce statut-là...*hum hum*.....y en a qui se plaignent t'as envie de leur dire laisse-moi ton poste je le prends.....*tu disais à long terme que tu aimerais avoir un collège avec une section basket, pourquoi... ?*...pour l'instant c'est le poste sur lequel j'essaie de dessiner...ma carrière pour l'instant... y a un poste sur A. où la mairie met un éducateur sportif à disponibilité au collège pour faire 6 heures de basket euh...les après-midi pour

des classes bien déterminées...c'est pas des sections sportives...c'est appelé autrement...donc ben voilà...les profs des collèges filent leurs élèves à un éducateur sportif qui fait 6 heures basket et c'est des gamines qui arrivent à récupérer au club...et nous on travaille avec notre club pour créer un club avec un niveau intéressant donc euh...donc ben moi ce poste-là m'intéresserait clairement...et...je suis aberré de voir que c'est un éducateur sportif qui fait le boulot d'un prof d'EPS quoi.....c'est hallucinant...(rire...)...alors que moi je veux bien ce poste-là...ils veulent pas me le donner...(rire...)...mais clairement c'est ça...donc ben...mais c'est bien...je veux dire on continue à donner nos heures à d'autres personnes...pis après on se plaindra pas quand y aura pu d'heures d'EPS au collège...clairement...donc euh...pour l'instant j'ai passé mes diplômes...il me reste le brevet d'Etat à passer...je le ferai peut-être l'année prochaine parce que là j'ai des travaux à faire dans la maison...donc euh...je ferai la formation de BE l'année prochaine...pis j'essaierai d'ici quelques années de postuler sur ce poste-là parce que moi ça m'intéresse de...d'essayer d'avoir un poste où la moitié de mon emploi du temps je m'occupe vraiment d'un travail sur le basket...avec des gamins motivés euh...où ça me plaît parce que c'est ce que j'ai envie de faire...et pis derrière d'avoir ces gamins-là au club et pis...d'avoir peut-être d'autres entraîneurs qui s'en occupent...d'avoir un travail complémentaire...avec d'autres personnes un travail d'équipe quoi...comme on devrait le faire...ça, ça me plairait et pis après d'avoir...le reste de mon emploi du temps sur d'autres classes du collège pour pas quitter la réalité du terrain non plus...pour pas faire que du basket non plus...parce que je pense que ça m'énerverait peut-être un peu à force...pour l'instant c'est le poste sur lequel...je suis le plus pré destiné...maintenant j'ai travaillé...que ce soit à l'IME ou mon année stagiaire avec des déficients moteurs ça j'ai aimé aussi...et pis là on continue à être une petite équipe à travailler sur euh...l'intégration des élèves handicapés en EPS...et...ça me plaît aussi comme travail mais...j'en ai moins...on me proposerait un poste sur...avec des déficients moteurs je serais content...mais...c'est pas...au fond de moi...c'est pas ce que j'ai envie de faire...ça m'intéresse de participer à ce travail-là...j'étais content de vivre cette

expérience-là...mais c'est pas un poste que j'ai envie particulièrement.....même si je pense qu'il y en faut des enseignants qui...travaillent avec eux...faut les intégrer en EPS...je milite pour ça aussi mais...j'ai pas...j'ai pas envie de...de donner tout mon temps à des élèves en situation d'handicap pour...de l'intégration en EPS...c'est un bon combat...un combat noble...il faut travailler dessus mais...c'est pas un poste pour moi...voilà quoi...je le ressens comme ça pour l'instant quoi...*quand tu dis si tu avais ton poste en basket c'est important aussi de ne pas quitter la réalité du terrain, pourquoi... ?*...parce qu'après qu'en tu fais...déjà je pense que ça doit être pénible de faire ton emploi du temps plein que dans ta spé.....après...peut-être que tu...tu prends une routine très vite et pis...comme finalement t'es le seul à faire du basket...et ben peut-être qu'après tu prends aussi des mauvaises habitudes quoi...donc...c'est pas...à mon avis, c'est pas bon non plus de...d'avoir un peu trop de libertés aussi...faut aussi avoir un cadre dans lequel tu dois rentrer...pour te dire que tu dois être en conformité avec certaines choses pis...je trouve ça riche aussi les autres sports donc euh...pis, les autres élèves en général...si c'est pour avoir...que des basketteurs pendant tes cours et pis...ne plus t'occuper du sédentaire, de l'asthmatique, de l'élève obèse...c'est pas intéressant non plus...c'est bien...non, c'est pas bien pour l'élève mais c'est bien de se dire j'ai d'autres problèmes aujourd'hui...je dois m'adapter à truc...pis aujourd'hui je fais une nouvelle activité...faut que je me reconfronte dans ces problèmes-là...sans que ça soit trop coûteux en énergie parce que pour ça soit une prise de tête...c'est pas intéressant mais si c'est pour se dire allez...je vais faire quelque chose de nouveau avec eux...je vais faire du cirque...j'en ai jamais fait encore...ça vous intéresse...ok on se lance dedans on investit le matériel et pis...c'est parti et pis voilà quoi.....c'est garder une partie de l'emploi du temps...je trouve ça intéressant pour voir...les collègues finalement quand tu discutes des problèmes des élèves avec eux...ça marche pas...ouais ! c'est vrai euh...j'ai galéré aussi là-dessus...c'est de pas avoir du basket...que du basket.....même si j'aime ça...j'ai pas envie de...de vivre que de ça non plus quoi...sinon je me ferais embaucher par mon association et pis euh...je quitterais mon poste...je ferais que ça...ça m'intéresserait pas je

pense.....*pourquoi la pratique et entraîner en basket... ?*....ça m'a pris petit...j'habitais dans une école j'ai toujours eu deux terrains de basket à la maison...dans la cour de l'école j'ai toujours joué...je m'y suis mis à l'âge de cinq ans...j'ai eu un entraîneur super qui m'a suivi pendant 15 ans...(sourire...)...ça m'a toujours passionné après j'ai arrêté de jouer quand je suis arrivé à la fac...parce que je pensais ne pas pouvoir concilier les deux.....et pis je me suis à entraîner une fois que j'ai eu le CAPEPS...après...et à rejouer...voilà quoi...l'équipe que j'ai elle est super euh...les gens que je rencontre au club c'est comme une deuxième famille...j'ai envie de faire des choses pour ces gens-là...pis...moi je prends du plaisir à entraîner euh...j'apprends des choses...et...je pense que c'est important parce qu'au moins...tu...t'appliques pas les choses telles quelles...où tu te dirais voilà je prends un bouquin...aujourd'hui c'est ça, ça, ça ...et que ça a ni queue ni tête...je me pose aussi des problèmes et j'essaie aussi de faire progresser le groupe et...pis...vivre un groupe de filles...c'est pas forcément facile tous les jours...c'est marrant...c'est des sorties ensemble...pis...on a gagné des matchs faciles et pis on en perd d'autres...voilà quoi...et pis...on s'engueule...voilà c'est un petit peu la vie de tous les jours quoi...donc...voilà...c'est mon club depuis que je suis tout petit...j'y suis très attaché...je le quitterai jamais même pour jouer ailleurs...même si c'est pour jouer à un niveau plus intéressant...ça m'intéresse pas...les gens qui sont là-bas...c'est un peu ma deuxième famille donc euh.....*pourquoi reprendre... ?*...j'avais besoin de sous...(rires)...non, j'avais arrêté le basket par ras le bol en...aussi...y avait...je pense que l'école me prenait trop de temps...si je voulais réussir les choses correctement je pouvais pas concilier les deux...c'était pas possible...par rapport aux exigences que moi je me donnais pour réussir le concours quoi...donc euh...je me disais que c'était pas possible...je jouais aussi à l'époque avec des joueurs qui étaient racistes...je supportais plus...j'ai dit c'est bon...je fais un break.....pis après voilà on y reprend goût c'est...l'amour d'enfance...on a envie de retrouver les sensations qu'on avait quand on était jeune...retrouver du plaisir et pis euh...j'oblige mes filles à jouer telles consignes...est-ce que moi je suis capable de me les appliquer

à moi-même ces consignes...donc...t'es en train de progresser parce que tu essaies toi-même...est-ce que tu demandes à tes filles qui ont le même niveau que toi...t'as ce questionnement-là...et après t'as qu'est-ce que je peux faire pour être meilleur joueur...t'as de la maturité qui arrive...comme pour l'enseignement je veux dire...quand j'étais à la fac m'exprimer devant 20 personnes c'était pas forcément évident j'avais la voix qui tremblait pis maintenant je m'en fous...je peux parler devant un amphi ça sera pareil quoi...cette assurance en soi...là c'est pareil...y a la maturité dans le jeu...toujours découvrir de nouvelles choses...pas pour être meilleur physiquement ou pour être plus adroit mais...découvrir l'intelligence de jeu...de nouvelles choses.....voilà...*pourquoi entraîner... ?*...entraîner c'est ni plus ni moins qu'un boulot de prof hein !...je le conçois comme ça...y a...à part qu'on change pas d'activités quoi...mais c'est prendre une équipe en début de saison de l'amener en fin de saison...après on se fixe des objectifs euh...pis...on essaie de se donner les moyens pour les atteindre et...pis de voir si en évaluant de temps en temps...on est toujours dans la ligne directrice si.....on fait un boulot de prof après dans une spécialité.....et pis...des filles c'est pas un choix au départ...je suis arrivé...j'ai dit au président de l'époque s'il te manque un entraîneur...je serai ton homme pour n'importe quelle équipe...j'avais pas de préférence au départ.....j'ai pris les seniors filles et pis...voilà quoi...c'est parti comme ça...ça fait trois ans que ça dure et je pense que ça va durer encore quelques ans...et ça va durer encore quelques années...après je prendrai les plus jeunes pour le coup...après je prendrai même des enfants plus jeunes que le collège.....je prendrai des débutants pis...pis quand j'aurai accroché avec une génération...je pense que je la suivrai...comme j'ai eu avec mon entraîneur quand j'étais jeune...parce que j'avais trouvé ça riche...de pouvoir évoluer toujours avec la même personne...qui a évolué aussi parce qu'il a débuté quand moi j'ai débuté.....voilà...franchement c'est ni plus ni moins qu'un boulot de prof.....et au moins je m'y sens utile parce que...j'ai les mêmes personnes toute l'année.....*pourquoi se sentir utile... ?*...c'est pas pour avoir de la reconnaissance ou quoi que ce soit c'est juste...euh...pour dire...que peut-être le choix d'études que j'ai fait...va peut-être m'apporter quelque chose

ou...de...de se dire que je suis un peu compétent pour quelque chose quand même...visiblement elles ont progressé les filles...on gagne des matchs qu'on aurait pas gagné avant...elles sont plus en réussite...faut aussi les comprendre...faut aussi les écouter.....ouais !...c'est pas forcément le besoin de reconnaissance par elle...de toute manière je pense que si elles sont encore là...c'est parce que ça marche mais...c'est la même démarche...franchement pour moi...c'est le même fonctionnement après...y a peut-être un peu plus de psychologie qui rentre en ligne de compte...un peu plus de physique...mais après sur les constructions d'entraînement...sur ce qu'on y recherche...c'est un peu plus pointu c'est sûr...mais c'est...c'est le même boulot quoi...faut s'échauffer...faut apprendre des choses....faut jouer...pareil quoi.....*pourquoi tu dis au moins se sentir compétent pour quelque chose... ?*...ça si tu veux tu...quand tu prends que le collègue où tu fais que des remplacements...qu'ils soient très brefs d'une heure ou deux heures...ou quinze jours ailleurs...t'as pas forcément...l'impression d'être utile à quelque chose...sinon qu'être le bouche trou pour que les élèves aient cours quoi...t'as pas ce sentiment de leur avoir appris quelque chose...d'avoir ne serait-ce qu'établi des règles où...ton cours fonctionne où les élèves après c'est automatisé...où ça fonctionne tout seul...même ça tu l'as pas quoi...t'as pas assez de temps avec eux pour te dire...ils auront au moins retenu ça quoi...ou...au moins ils se respectent grâce à toi parce que...avec les règles que t'as mis dans tel sport...ça marche alors qu'avant ça marchait pas...t'as pas assez de temps et assez de recul pour pouvoir te dire...et du coup c'est un peu frustrant...franchement.....là...au basket t'as au moins ce temps où sur l'année tu peux prendre du recul et te dire on a réussi à faire ça...on est pas encore là et pis...là tu les vois longtemps...c'est important...*tu parlais de prise de maturité et d'assurance... ?*...*qu'est-ce qui fait que t'aies pris en maturité et en assurance... ?*.....bonne question...je vais pas dire l'âge mais c'est...l'assurance je pense que c'est la somme des expériences...que j'ai vécues avant que ce soit les centres aérés...les stages à la fac euh...pis voilà...le fait de te lancer et de te dire que c'est pas irréalisable...ça tu...tu prends sur toi au fur et à mesure...et pis après ça passe...donc...c'est une somme d'expériences qui fait que...tu te sens

plus à l'aise et...t'as un peu plus confiance en toi...donc du coup ça passe plus facilement...après la maturité je sais pas si...je pense pas être mature hein...pas encore...(rires...)...mais...y a...le fait d'avoir grandi aussi...même si on croit des fois qu'on est encore jeune...on se rend compte que comparé à un gamin de 18 ans bon ben...finalement on est un peu plus vieux que lui...on pense pas les mêmes choses ou...on peut donner des conseils à d'autres personnes du coup on est un peu plus responsable quoi...donc euh...on fait moins de bêtises qu'avant...y a ça aussi qui entre.....c'est ouais !...le fait d'être référent aussi par rapport à des élèves...ça, ça joue beaucoup.....après je pense que je prendrai encore en maturité après.....(rires)...

SUIVI LONGITUDINAL

Afin d'illustrer au plus près cette conversion professionnelle, nous avons choisi de reprendre sous forme de tableaux, des extraits d'entretiens issus du discours de Clément à différents moments de son début de carrière (lors de sa première et troisième années de titularisation) en les regroupant autour de quatre thématiques : la gestion de classe, la transmission des savoirs, les collègues EPS et les collègues de l'établissement.

La gestion de classe

Première année

« ...j'ai eu beaucoup de difficultés par rapport à eux pour m'imposer...ça été des fois très embêtant...tout ça je pense que ça été le fait qu'avant moi le TZR qui était là...était très laxiste apparemment sur les sanctions...il se laissait beaucoup se marcher sur les pieds, au niveau des cours...ce qui fait que les élèves avaient tendance à faire ce qu'ils voulaient, par le fait que j'arrive...de ce qu'ils pensent de moi...que je sois nouveau...ils ont essayé de refaire la même chose avec moi...moi je ne voulais pas sachant que j'allais rester là plusieurs années donc non...de là je me les suis mis un peu à dos...donc ils ont un peu résisté à ce que je proposais...pour en finir maintenant j'ai tendance à dire que je les ai dans la poche quoi...ça se passe bien au niveau du climat général...au niveau des cours en eux-mêmes...j'ai fait plein de boulettes, j'ai fait plein de choses qui étaient pas très bien...des choses qui se sont très bien passées mais beaucoup...on essaie de faire quelque chose en étant pas averti...par exemple faire gym avec des 3^e c'est hyper dangereux parce qu'ils ont envie de se tuer...y a des activités comme ça où j'étais pas très averti...où j'ai pas su gérer et des fois je faisais vraiment du n'importe quoi et des fois j'ai fait des choses bien... ».

« ...j'ai eu des soucis d'organisation par le fait qu'on faisait une heure d'activité au lieu de deux heures...ce qui fait qu'il a fallu réajuster ce que je faisais...avant j'avais tendance à prendre mon temps... ».

« ...le problème que je rencontre c'est la dérive de la sanction...le fait qu'elle ne marche pas sur certains élèves...c'est un peu ça la difficulté que je trouve dans les sanctions...maintenant je sais quand les enfants n'ont pas leur tenue c'est deux points en moins sur la note de comportement...comme plein d'enfants n'ont pas leur tenue en cours...qu'ils ont décidé de boycotter le cours...hop ils ont une

punition qu'ils vont faire dans les tribunes et les autres font cours...quand un élève répond mal, je l'isole pour le mettre en porte à faux vis-à-vis des autres et pour éviter, pour montrer que ce que l'on fait c'est intéressant et qu'il a plus intérêt à se tenir tranquille qu'à faire le con...je mets des heures de colle pour tout ce qui est dégradation du matériel, non respect de moi ou des autres....(...)...là où t'es mal c'est quand les gamins que tu colles quatre heures ne viennent pas...tu mets une observation ils s'en moquent parce qu'ils en sont déjà à la 40^e...là, au niveau sanctions...on se pose des questions...mais je pense que c'est un peu tout le monde qui se pose des questions on en parlait avec les collègues...tout le monde se pose des questions quelle que soit la matière...après le charisme...certains en ont, d'autres pas...c'est aussi par rapport à l'histoire qu'ils ont dans l'établissement...la réputation qui fait qu'ils gèrent un peu mieux les élèves ou pas...je sais que j'ai du mal mais quand j'entends des personnes discuter et qu'elles sont là depuis plus longtemps que moi...ou d'autres qui sont comme moi...je me rends compte que je m'en sors bien en fait...y a pas des élèves qui abusent au niveau comportement dans mes cours...c'est assez satisfaisant...les élèves où j'ai pas d'emprise...y a pas de miracles, les autres n'ont pas d'emprise non plus...c'est pas spécifique à moi...c'est un peu rassurant... ».

« ...qu'est-ce que se passait quand je disais bon on va faire cette situation-là et là c'était puf...non Mr...on a pas envie...d'façon on fera ça et pis c'est tout...c'était très long la mise en route...une fois qu'ils étaient dedans...y en avaient certains qui s'appliquaient plus que d'autres...souvent on terminait la séance où la plupart s'appliquaient mais pas appliqués dans le sens très très sérieux...appliqués dans le sens on déconne mais on essaie de respecter la consigne...je cherchais pas qu'ils se sentent bien...y font...et pis c'est tout...y a des cours où c'était pas fait le cours d'avant...le cours d'après on refaisait la même chose...ils ont senti au bout d'un moment aussi que c'était chiant quand même de toujours faire la même chose...à mon avis y a aussi ça...j'ai insisté là-dessus donc voilà.....s'ils faisaient pas l'exo, je passais au suivant sauf si c'était vraiment de ma faute...sauf si l'exo était vraiment trop difficile ou trop facile...à ce moment-là je dérivais l'exo pour le mettre à leur niveau...si vraiment c'était un exo qui était à leur niveau et qu'ils faisaient tout pour faire les cons...on refaisait le même...parce que j'avais un peu de fierté en fait à ce qu'ils ne fassent pas ce qu'ils avaient de faire... ».

Troisième année

« ...cette année j'ai vraiment des super classes, vraiment super...j'ai aucun problème de discipline dans aucune des classes...les enfants qui sont arrivés en 6^e étaient contents de m'avoir...je suis content parce que ça veut dire que j'ai une image positive en dehors du collège...dans les familles auprès des élèves.....j'ai aucune classe qui pose des problèmes de discipline...j'ai des problèmes de dynamisme dans certaines classes mais ça c'est comme tout le monde en cours...mais j'ai aucune classe qui pose des problèmes de discipline...c'est agréable...j'arrive à me concentrer un peu plus sur mes cours...sur ce que je veux... ».

« ...au lieu d'aller en cours et de lutter contre les problèmes de discipline parce que je leur propose des situations pas motivantes...j'arrive avec une situation qui a déjà marché auparavant...j'ajoute plus de choses pour que ça marche encore mieux....(...)...avant je mettais en place les situations mais...les situations étaient motivantes mais elles étaient strictes pour les gamins parce que...pas très dynamisantes...là ils sont dans des situations qu'ils aiment bien...la situation est attrayante...elle est sympa...non seulement ils prennent plaisir mais en plus je colle plus aux contenus d'enseignement que je dois apporter donc c'est mieux... ».

« ...j'ai plus de problèmes de comportement, j'ai pas de refus...non je veux pas faire ça...du coup...je pense parce que ce que je propose...les gamins ça les intéresse un peu...ils ont pas besoin...ce que je propose ça m'intéresse comme je suis motivé et que je suis froid...les problèmes de discipline sont plus là...le problème de discipline y en a plus, la gestion de classe puf...la seule gestion de classe que je fais c'est prévoir des poules pour...la gestion de classe...c'est pas j'ai plus de problème mais ça se passe vraiment bien...ça c'est bien...l'année dernière ça commençait à venir...cette année c'est vraiment c'est pas des bonnes classes...c'est des classes mauvaises...mais c'est des bons gamins...il y a pas de pitres...(...)...après le fait que je sois là depuis trois ans ça rentre dans les têtes des gamins...j'ai eu en classe leurs grands frères qui étaient difficiles y a trois ans...là-dessus ça se passe bien... ».

« ...ils connaissent mon fonctionnement aucun problème de comportement de refus même dans les activités chiantes où il faut aller courir dehors...j'ai des cycles d'endurance qui se sont super bien passés cette année...j'ai aucun problème...(...)...j'ai pas eu de problème de refus...aucune prise de bec...j'ai pas eu...j'ai eu aucune prise de bec...j'en ai eu une avec un gamin qui m'a mal répondu une fois...il s'est permis...je lui dis...là on va remettre les choses au clair...à part celle-là...même les gamins qui posent problème en vie scolaire avec moi y a eu aucun souci...c'est pas des anges...(...)...mais ils sont pas problématiques...l'année dernière c'était déjà mieux mais j'avais quand même mes 4^e garçons...qui poussaient un peu la charrue et qui fallaient gérer...cette année ils te poussent pas...ils sont contents...oui...ils font l'andouille mais c'est cadré en fait...y a...(...)...j'ai l'impression que je peux faire confiance aux gamins...(...)...eux comme ils font moins les cons...je fais plus attention à ce que je propose... ».

« ...les gamins qui n'avaient pas leur tenue je les ai envoyés dans les tribunes...et ils ont pas râlé ils considéraient ça comme étant normal...c'est tout c'est comme ça...ils disent rien parce qu'ils savent que ça se passe comme ça... ».

La transmission des savoirs

Première année

« ...c'était difficile à faire parce que plein d'activités...beaucoup de choses à prendre en compte...les collègues, les classes, les salles et pis ils fonctionnent sur une heure...deux activités en une heure...c'est un peu difficile à gérer mais...(...)...j'avais les activités je n'avais plus qu'à les organiser dans l'année mais c'est vaste en activités...chacun gère à sa façon et pis voilà... ».

« ...pour les activités j'ai plus d'idées par rapport à l'année dernière...avant je prenais les IO, je regardais ce qui était marqué et je le faisais...là c'est un effort que j'ai plus à faire parce que tout chez eux est déjà préparé dans le projet EPS...les IO sont déjà retranscrits dans le projet EPS donc je fais plus attention aux IO...en gros, ce que je fais...c'est j'ouvre le projet EPS, je prends l'activité, je regarde les compétences déjà ça y avait pas l'année dernière...y avait pas de compétences prédéterminées en sachant qu'en fonction des compétences propres y avait des compétences spécifiques déterminées avec un niveau bien particulier...là aussi c'est en contradiction avec l'année dernière parce que ça n'existait pas...de là pour certaines activités j'élabore un cycle...je me sentais encore plus guidé mais l'évaluation était déjà prévue alors là j'avais un peu plus de mal parce qu'en fonction des salles, des activités, de la période six/sept séances t'as du mal à prévoir comment ça allait se passer ces choses-là au niveau de l'évaluation...j'avais un peu plus de mal justement à les réaliser...j'essaie de faire l'effort...dernièrement ça allait un peu mieux...aux alentours de février/mars où là je commençais à faire l'évaluation prévue par le projet EPS...ça m'a guidé mais ça a été une contrainte pas évidente à gérer...(...)...c'est commun...c'est une politique de l'équipe EPS...de créer une cohérence, une adéquation entre eux pour faire quelque chose...ils trouvent que c'est plus facile...c'est toujours plus facile de créer une évaluation avec un spé athlé que soi-même dans son coin...si on est pas spécialiste c'est toujours plus difficile...».

Troisième année

« ...cette année je suis content...c'est la première année où j'ai réussi à programmer mes séances...c'est-à-dire...à pas être dehors pendant l'hiver... ».

«... j'ai réussi à faire des bons bilans de cycles l'année dernière...ce qui fait que cette année je peux les travailler un peu plus profondément...j'arrive à voir dans le cours ce qui va et ce qui ne va pas...à les améliorer...à essayer des trucs...je me sens un peu libéré...j'ai l'impression d'évoluer techniquement...j'ai l'impression que le savoir je le travaille mieux...j'arrive mieux à le travailler... ».

« en fin d'année je garde toutes les séances de l'année...et en fin d'année je fais le bilan de toutes mes séances de tennis de table par exemple...je regarde les objectifs d'enseignement, la situation...est-ce qu'elle était motivante...est-ce qu'elle a bien marché...j'affine ce que je fais cette année...quand je refais tennis de table...je l'ai retravaillé par rapport aux classes...voir ce qui était important

pas important...dans l'enchaînement des séquences...en fait comme je suis arrivé et que la séance je la connaissais déjà...j'ai travaillé dessus...j'ai pu voir en cours les comportements de gamins et me dire ouais ça c'est intéressant...je vais le rajouter ça va encore améliorer ce que j'ai proposé donc...c'est des petites choses comme ça qui font que le cours est mieux...et plus pertinent...j'arrive mieux à voir...j'ai l'impression d'être moins sur le côté occupationnel...j'y étais pas sur le côté mais j'ai l'impression d'être un peu plus loin, précis...je pense que c'est par rapport au bilan que j'ai fait par rapport aux années précédentes...j'ai encore du travail...en fait j'ai commencé à travailler le sujet et là je continue à affiner le sujet petit à petit...mais pas partout sur quelques points...sur quelques activités... ».

«...à la base à la fac on dit tu pars de ta classe, des APS par rapport à ça tu crées des situations pour travailler les APS et projet de classe c'est super compliqué à faire parce que t'as plein de choses à prendre en compte...je trouvais ça difficile...pour comprendre le groupe classe faut que t'aies déjà vécu quelque temps avec les élèves...(...)...là cette année j'ai une classe de 4^e filles au début je ne trouvais pas...maintenant je commence à trouver petit à petit...j'arrive à trouver quelle situation je dois mettre en place pour les dynamiser, les amener à jouer...(...)...avant j'aurais balancé la situation...si elles étaient pas contentes oui c'est ça qu'on travaille...tel ou tel objet... ».

«...là je « manipule » les enfants en entrant par le plaisir pour les faire rentrer dans ce que je veux...les situations elles ont moins de contraintes motivationnelles pour l'enfant...(...)...là je propose des choses...les gamins me disent que le cours a vite passé et en plus j'ai eu quelque chose...quelque chose qui est apparu dans la motricité des gamins par rapport à l'objet d'enseignement...juste parce que j'ai su me détacher du noyau global du cours créé...pour l'alimenter de quelques ajouts qui donnent un cadre pédagogique plus important...les gamins accrochent plus car ça correspond plus à leur demande...les gamins te disent c'est déjà terminé et en plus, moi j'ai eu ce que je voulais...après ce que je veux...est-ce que c'est vraiment la bonne progression par rapport...à l'APS...je sais pas encore trop...si faut mettre la séance avant ou après...là je suis encore beaucoup...je prévois mon cycle...ma séance...mais après dans ma séance...j'arrive pas trop encore à trop me détacher pour être sur toutes les séquences... ».

Les collègues EPS

Première année

« ...après il m'a (son entraîneur) bien intégré vis-à-vis des collègues...il m'a présenté comme Clément, il a pas dit Clément c'est le nouveau collègue...vous inquiétez pas moi je le connais...il va pas faire des choses bien mais il tiendra ses classes...il a parlé positivement de moi et c'est vrai que ça m'a aidé...j'ai un collègue qui est là depuis six ans...plus ou moins par le rapprochement de l'âge on a sympathisé...par souci de même expérience parce que ça faisait pas trop qu'il était arrivé...très facilement il s'est intégré à l'équipe...au début c'est plus des renseignements qu'il me donnait...petit à petit...une entraide...et maintenant...je dirai pas que j'ai autant de responsabilités qu'eux mais on sent qu'ils me font confiance... ».

« ...j'avais pas mal d'activités que j'avais jamais fait ultimate, bad...j'ai beaucoup sollicité mes collègues parce que pour faire quelque chose j'avais du mal à trouver les sens de l'activité...j'ai demandé beaucoup de situations...est-ce que vous avez des situations miracles qui marchent absolument...certains m'en ont donné des situations miracles mais après non...j'ai fait appel à mes documents...j'ai tout conservé depuis la fac...j'ai pas mal de choses...(pourquoi ?...)...par un souci de fierté pour montrer que je savais faire des choses...(...)...j'ai beaucoup demandé des conseils sur des situations miracles mais après j'ai beaucoup géré les choses moi-même pour essayer de montrer que je savais faire des choses et que je méritais d'être là...j'ai beaucoup demandé des conseils, où trouver les ballons?...comment organiser le matériel dans la salle?...des choses un peu plus pratiques où là c'est vraiment l'expérience du coin, des profs du coin qui fait que ça sera plus facile...beaucoup de conseils là-dessus où on fait relais, rugby... ».

Troisième année

« ...les collègues EPS c'est toujours super...à force de passer du temps les choses sont de mieux en mieux... ».

« ...en EPS...on échange aussi un peu plus sur notre façon de faire...y a aussi une ouverture des anciens collègues d'EPS...ils sont dans une année dans laquelle ils ont envie de s'ouvrir à ce qu'on fait nous...moi et N...des choses...on est plus frais...par rapport à l'âge...donc ils nous laissent le faire...et ils essaient...des fois ils nous font des retours positifs... ».

« ...au début...ils m'ont beaucoup guidé...ils m'ont donné des petites routines...des choses comme ça...sur des activités où j'avais rien dessus comme bad...tennis de table...volley...en volley, ils avaient déjà mis en place plein de trucs...on sent qu'il y a une dynamique...en tennis de table...c'est moi et N...qui avons tenu à refaire le cycle...ils nous ont dit ouais, ouais...comme ils ont pas trop d'idées...ils se sont ouverts...ils ont pris les séances et ils ont essayé...en volley...j'ai apporté quelques modifications, ils ont essayé aussi...mon collègue N...ça fait trois/quatre ans qu'il a pas fait un cycle...là, il s'y est mis pour refaire

le cycle hauteur...alors qu'avant il le faisait plus...mes collègues M. et M....qui avaient déjà leurs trucs parce qu'ils sont professionnels...ils disent on va essayer et pis ils essaient...ils disent ça j'ai pas trop aimé...ouais ça c'est pas mal...mais ça se fait de façon furtive...c'est pas tous les jours...c'est vraiment...une ou deux fois dans la semaine...c'est bien c'est déjà extraordinaire...(...)...c'est bien aussi parce qu'ils s'ouvrent à ma façon de travailler et à celle de N....parce qu'ils sentent qu'on est là pour quelque temps...qu'on va s'investir...donc ils rebondissent quoi... ».

Les collègues dans l'établissement

Première année

« ...je suis arrivé, j'ai été facilement intégré parce que je connaissais le coordinateur de la discipline c'était mon entraîneur de hand...forcément il m'a guidé pour l'entrée dans l'établissement...(...)...au début on échange pour apprendre à se connaître, à créer son identité...et petit à petit on commence à trouver un centre d'intérêt commun par rapport aux élèves...on raconte des anecdotes, des conneries qu'ils ont fait...comment on fait pour résoudre ce problème, les astuces de chacun...qu'est-ce que font les profs confrontés aux mêmes difficultés...au début ça tourne beaucoup là-dessus les relations... autant avec les collègues EPS que les autres collègues pour savoir comment ils étaient dans les autres classes...ça se fait pas mal après les premiers conseils de classe parce que là...j'ai dit deux/trois choses que j'avais envie de dire...les autres ont dit ben...il a envie de dire des choses...il a envie de s'investir...on crée beaucoup de relations... ».

« ...avec la direction, j'ai jamais eu de souci avec eux...je reste un peu en observateur...à part le jour où je me suis présenté...la signature de ma note...une demande pour être dispensé d'un cours pour aller à un conseil de classe...c'est tout ce que j'ai eu comme relation avec eux pour l'instant...ils sont pas très proches des enseignants donc euh... ».

« ...au début t'es perçu comme un jeune enseignant comme tout le monde et pis je pense que très vite on m'a facilement accepté et qu'on m'a plus trop vu comme le nouveau parce que tout simplement au niveau du CPE une fois il m'a fait la réflexion...au bout d'un mois il m'a dit...toi tu verras tu trouveras ta place...ça se sent...tu te sens bien...pis j'ai pas trop de problèmes avec toi...tu gères bien tes appels, tes sanctions ces choses-là...donc il me l'a dit tout de suite il ne m'a pas pris comme un débutant...j'étais comme un prof pas confirmé mais qui avait une certaine...qui était assez strict sur certaines choses pour bien faire son travail...les autres collègues plus âgés parce que je suis au début du métier...eux me voient comme un débutant...comme j'ai su créer une relation...c'est plus une relation...ils me voient plus comme quelqu'un à entraider plutôt qu'un débutant qui a l'air à fond....les autres profs autour de la trentaine donc...c'est un peu plus...la personne qui découvre le métier, plutôt qu'un débutant qui a du mal à

faire ses cours...c'est plutôt la personne qui découvre les aléas du métier...les heures sup, les grèves, les trucs comme ça, les conseils de classe, l'investissement, plutôt que la difficulté du métier...d'ailleurs les discussions tournent très rarement sur...alors t'as du mal à faire tes cours et ces choses-là...je sens qu'il y a un soutien derrière au cas où.....c'est une entraide...en fait je crois qu'ils ne me considèrent pas comme un débutant parce qu'ils prennent des choses de moi...donc c'est pas comme si ils me considèrent comme un débutant...ils me considèrent comme un collègue avec qui ils partagent des choses... ».

Troisième année

«.. cette année...il y a eu un changement...c'est une nouvelle principale...c'était ma principale quand j'étais surveillant...je m'entends très bien maintenant avec la direction...je m'entendais bien avant mais là maintenant la principale...je lui fais la bise et je l'appelle par son prénom...ça change beaucoup... ».

« ...je suis monté dans l'estime de certains collègues...y en a certains qui m'estiment maintenant en tant...pas un jeune qui fait l'andouille ou en tant que jeune prof d'EPS...qui fait la fête là, tu sens que des fois, y a des profs qui peuvent te poser des questions pédagogiques...des PP qui te posent des questions par rapport à la façon...comment tu gères tes conseils de classe...sur la manière dont tu gères avec la vie scolaire les problèmes de la classe pour laquelle t'es PP... ».

« ...les collègues où l'amitié se creuse petit à petit de par les problèmes professionnels...personnels...qui font qu'on est compréhensif les uns vis-à-vis des autres...petit à petit c'est mieux...petit à petit y a des gens qu'on connaît de plus en plus...professionnel...mais aussi côté...on s'attache...on est plus sensible... ».

« ...les liens se sont renforcés par rapport à mon divorce...après ils apprennent à me connaître aussi...ils connaissent mon caractère...ils savent que...(...)...ils se rendent compte que malgré tous les problèmes que j'ai rencontré tout ça...que j'arrive à faire quand même des cours qui sont...qui tiennent la route depuis trois ans maintenant.....Mr...c'est...Mr...c'est quelqu'un dans le collège qui fait des bons cours...qui est autoritaire...j'ai fait ma preuve professionnelle...d'être pas un bon prof parce qu'on est pas un bon prof...mais d'être quelqu'un sur qui on peut compter...sur qui...aujourd'hui c'est prouvé et je pense que mes collègues en sont bien conscients et m'estiment par rapport à ça.....je pense qu'aujourd'hui on me voit plus trop comme un gamin...on me voit...comme un gamin dans ma façon de vivre tous les jours...mais professionnellement...on me voit comme un prof...un vrai prof maintenant comme un prof présent...et pas comme un jeune prof... ».

« ...aujourd'hui dans l'établissement je me sens bien...ça se passe très bien...je suis peut-être mieux là-bas que chez moi...j'ai créé des amitiés avec certains...on parle de nos problèmes perso...y a une collègue de français qui a divorcé cette année...alors on a pas mal discuté...je l'ai soutenue.....après on fait des sorties entre collègues avec une collègue d'hist/géo et d'espagnol en dehors aussi... ».

GRILLE D'OBSERVATION

Nous avons observé les interactions entre les acteurs, leur mode de fonctionnement, les routines mises en place, comment se réalisait leur journée.

Que fait-il en arrivant dans l'établissement ?

Que fait-il pendant sa journée ?

Où va-il ?

Avec qui échange-il durant la journée ?

Comment agit-il avec les élèves ?

Où va-t-il les chercher ?

Comment le cours se déroule ?

Que fait-il avant, pendant et après le cours ?

Comment s'organise, se déroule sa journée au quotidien ?

EXTRAITS DE NOTES D'OBSERVATION

Nous avons choisi de relater les semaines d'observation effectuées auprès de deux enseignants en troisième année de titularisation aux statuts variés. Nous tenions à préciser avant de plonger le lecteur dans le quotidien journalier de ces enseignants, que leur activité n'a pas été relatée de manière exhaustive. Néanmoins, les données suivantes devraient suffire pour renseigner comment se déroule le métier à un moment précis de la carrière, de l'année, de la journée.

Simon, enseignant en poste fixe dans un collège non classé du bassin minier

Première journée lundi, en arrivant Simon me signale que la principale est stressée par tout ce qui est administratif, car c'est son premier poste dans la fonction...nous montons en salle des professeurs, il dit bonjour à tout le monde puis va voir dans son casier...écoute les autres professeurs, une professeur raconte qu'elle va se plaindre à la principale, Simon m'explique qu'il n'y a plus de principal adjoint depuis au moins deux mois...en fait, le CPE après avoir passé le concours, avait pris ses fonctions en tant que principal adjoint en début d'année, il a occupé le poste trois semaines, un inspecteur est venu voir comment ça se passait et depuis ce jour-là il n'est plus revenu « bosser ». Comme dit Simon : « il est dépressif, paranoïaque », il m'informe alors qu'ils n'ont plus le droit de mettre d'avertissements mais uniquement des mises en garde, il considère « débile » ce changement de dénomination...Comme les conseils de classe ont lieu prochainement, tous les bulletins sont entreposés par classe sur une table face aux casiers, le collègue de musique regarde les bulletins puis Simon va consulter les bulletins d'une de ses classes et m'explique que quelquefois il met de très bonnes appréciations aux élèves en EPS, leur comportement est « nickel » alors que dans les autres matières ça ne va pas du tout, ils ne travaillent pas, font les imbéciles,

mais il préfère ne pas se fier aux jugements des autres par crainte de ne plus être objectif...sa collègue Edith arrive ils parlent du cross (les départementaux) afin de connaître quels sont les élèves qui vont y participer dans les non licenciés UNSS et les licenciés, pour ainsi déterminer l'effectif total...ensuite il descend dans la cour, se dirige vers la classe du professeur de musique pour demander aux élèves s'ils participent au cross...les élèves lui font remarquer qu'ils n'ont pas eu les papiers, Simon leur demande alors si leurs parents sont chez eux afin qu'il puisse les appeler...puis, il va chercher sa classe qui attend à un emplacement spécifique, dans la cour, matérialisé par une ligne au sol...nous nous dirigeons vers l'entrée principale, sortons et remontons plus haut dans la rue vers le gymnase qui se situe en amont du collège (environ 200 m)...au passage piétons les élèves s'arrêtent Simon leur dit « vous pouvez avancer »...nous arrivons dans la salle...pendant que les élèves se changent, il m'explique que c'est une bonne classe mais que de temps en temps il y en a « qui sont chiant », en fait, pour lui, cette année il a des bonnes classes...c'est une séance de deux heures lutte, une fois les élèves changés, il les fait asseoir devant le bureau qu'il s'est confectionné pendant qu'ils étaient dans les vestiaires, il fait l'appel puis demande aux élèves : « qui peut me dire ce qu'est la lutte ? »...les élèves apportent différentes réponses c'est du combat, c'est du catch...Simon reprend les propos des élèves pour donner une définition de la lutte, pour expliquer le but de l'activité en explicitant avec quelles activités il ne faut pas confondre...un échange qui dure environ quinze minutes à l'issue desquelles il explique aux élèves comment ils doivent procéder pour installer les tapis pour monter un praticable, il rappelle qu'il veut qu'il soit monté rapidement et dans le calme et d'une certaine manière : deux tapis horizontaux pour un tapis placé verticalement et l'ensemble de tapis disposé à 4 mètres du mur...les élèves vont chercher les tapis et comme il s'agit de la première séance Simon les aide à les installer...une fois fini, il leur dit : « voilà la fois prochaine ce sera à vous de le faire seul et aussi bien... »...il leur fait faire des petits exercices d'échauffement, des petits jeux d'affrontement pour entrer progressivement dans l'activité, pour dédramatiser le contact...à l'issue du cours les élèves se changent et nous revenons au collège pour la récréation. Dans le collège il y a un micro qui

permet de faire des annonces quand cela est nécessaire. Simon explique que c'est bien pratique car quand il manque les papiers d'un élève c'est plus facile « avec le micro tu fais un appel et le problème se règle très vite, tandis que quand t'es dans un lycée où il y a beaucoup de monde, le temps que tu retrouves l'élève, souvent il se passe une journée même quelquefois plus »...en salle des profs, il demande à Edith si elle peut accompagner des élèves au cross car il est mobilisé dans l'organisation du cross...à ce propos, plus tard, durant les trajets vers les salles, il m'explique qu'au niveau de ces collègues c'est un peu particulier...que sa collègue Edith ne travaille jamais le mercredi, que l'autre collègue Arnaud (qui a obtenu le CAPEPS en 2005) ne veut pas faire UNSS et qu'il choisit des activités non compétitives pour ne pas être ennuyé. Simon décrit l'équipe pédagogique de la manière suivante : « c'est l'équipe à qui en fera le moins possible », en ce qui le concerne il s'occupe de deux activités hand et athlétisme, deux activités compétitives ; il arrive que les compétitions se déroulent en même temps, de ce fait, il ne peut pas être à deux endroits en même temps ; il est également coordinateur EPS parce que ses deux collègues « en avaient marre » d'y être, c'était soit à lui ou à Arnaud de le faire, Simon s'est porté volontaire car cela ne représente officiellement qu'une heure et en contrepartie il est déchargé d'une heure de cours...mais en fait, il se rend compte qu'avec les papiers à remplir, les inscriptions, les réunions pour les salles il réalise plus d'une heure de travail ; ce qui l'énerve d'autant plus c'est que le travail qu'il fournit n'est pas suivi par ses collègues ; il explique qu'il y a un cahier EPS à tenir pour montrer le travail collectif effectué, les collègues sont tenus de noter ce qu'ils font, le cahier est prêt ils n'ont plus qu'à le compléter mais ils ne le font pas, comme il me dit « c'est encore plus rageant quand derrière ça ne suit pas »...en salle des professeurs, il sort son cahier de coordination où est reprise la liste des élèves à convoquer pour le cross...il parle avec le professeur de musique de ses performances du week-end car il avait une compétition où d'ailleurs il a battu ses scores...quand la sonnerie retentit personne ne réagit chez les professeurs, Simon me dit « ne t'inquiète pas nous ne sommes pas pressés c'est normal, faut pas s'en faire »... le professeur de musique lui explique qu'un élève lui a raconté sa vie, Simon dit « ah ! oui ! lui, il

est terrible, je ne lui parle plus, il est adorable mais dès que tu commences à lui parler, il ne s'arrête plus », Simon se tourne vers moi et me dit que je vais le voir car il fait UNSS...ensuite il part chercher une classe de 3^{ème} dans la cour, fait ranger correctement les élèves derrière la ligne consacrée à l'EPS puis nous nous dirigeons vers la sortie du collège afin de nous diriger de nouveau vers le gymnase, sur le trajet il me dit là ils auraient dû attendre au passage piétons mais ils ne l'ont pas fait, c'est pas grave, l'activité c'est une heure de boxe ...il m'explique pendant que les élèves se changent que dans la classe il y a deux filles complètement « bêtes », va chercher le matériel dans un local, puis il fait l'appel, comme il s'agit de la première séance, il leur demande ce qu'est la boxe, quels sont les différents types de boxe, les différents coups possibles et explique ce qu'ils vont faire pendant le cycle et la séance puis ils lancent les élèves en activité après qu'ils se soient regroupés en doublette...quand le cours est fini, il considère que ça s'est bien passé parce que le plus terrible n'était pas là, il s'était encore fait « virer »...ensuite nous retournons au collège, pour prendre en charge des élèves de 4^{ème}, tant qu'ils ne se rangent pas, il ne les fait pas avancer, nous dirigeant vers la sortie il salue l'un des surveillants...l'activité c'est volley, il fait l'appel puis présente l'activité et explique aux élèves que la séance est consacrée à l'installation du matériel, l'objectif étant d'apprendre à monter correctement et le plus rapidement possible pour la suite du cycle les terrains...durant la séance un élève se plaint à son copain que Simon parle trop et détaille trop les choses...à l'issue de la séance nous revenons au collège, sur le trajet Simon me raconte qu'il a eu un problème avec le concierge qui un jour n'a pas voulu ouvrir la salle...il reconduit les élèves dans le collège, les élèves faisant UNSS l'attendent dans le hall d'entrée...Simon règle les derniers détails pour l'accompagnement au cross, afin de savoir qui vient et qui ne vient pas...sur le trajet pour se rendre au gymnase, un élève vient lui poser des questions et Simon me montre que c'est lui le « fameux élève » qui n'arrête pas de raconter sa vie...il participe mais il a un niveau faible et les professeurs n'en peuvent plus parce qu'il les « saoule »...sur le trajet il m'explique que l'élève avait fait le cross dans une tenue vieille, un short des années un peu « rétro », qu'il avait fini avant dernier et croyait être

qualifié...en UNSS c'est un petit groupe le rapport avec les élèves n'est pas le même, il leur donne leurs performances par rapport à la compétition du mercredi, apporte des connaissances sur les différents records et ensuite les fait sauter en hauteur...après nous nous rendons à la cantine (self), à 13h 30 il n'y a plus personne nous ne sommes plus que deux dans la salle réservée aux professeurs, il explique que l'année dernière en UNSS c'était des 3^{ème} et qu'il mangeait avec eux car il n'y avait plus personne dans la cantine, cette année il ne mange plus avec les élèves parce qu'ils sont plus jeunes et compte tenu qu'il y a encore d'autres élèves dans la cantine il préfère manger dans la salle réservée aux professeurs...il retourne en salle des profs, pour une pause d'une heure, il s'installe sur les petits fauteuils disposés en forme de banquettes, où il retrouve le prof de musique et le prof de SVT...Simon me dit que ce sont les collègues avec lesquels il parle le plus, ils parlent poker, voitures, Simon parle de ses performances, puis dit « maintenant on va faire le boulot de coordinateur, inscrire les élèves pour faire les licences et inscrire les élèves pour le cross »...Simon raconte l'histoire du « fameux élève » au cross au prof de musique, qui lui dit qu'il était triste quand les élèves de 3^{ème} de l'année dernière sont partis parce que c'était de bons élèves, Simon signale qu'il les a croisés dans la rue...son collègue EPS plus âgé Francis arrive et demande à Simon ce qu'il en est en UNSS, Simon lui explique, Francis dit alors qu'il n'y a pas de raison, qu'il ne voit pas pourquoi il ne ferait pas son UNSS alors qu'Edith est libre, « elle peut les prendre », Simon lui dit alors qu'il peut appeler le responsable de district pour annuler car il ne veut pas non plus créer une mauvaise ambiance dans l'équipe pour une compétition ; Francis refuse pour lui il n'y a pas de raison ; Edith arrive et la conversation en reste-là ; le collègue de musique regarde Simon en souriant...Puis Simon part chercher ses élèves dans la cour, Francis et Edith arrivent et lui disent « au bout du compte pourquoi on demanderait pas à Arnaud », Simon me regarde et soupire...ensuite il prend en charge les élèves de 3^{ème}, on se dirige vers une salle située en contrebas du collège, il présente le cours, rappelle à l'ordre les élèves dans le vestiaire, il m'explique que c'est une classe avec laquelle, il peut les laisser jouer avec un ballon pendant une heure y a pas de problème mais dès qu'il veut leur faire faire

des exercices tout de suite ils sont moins motivés, « c'est une classe spéciale par rapport à ça », en faisant l'appel il leur donne les notes du cycle précédent, ensuite ils font les exercices qu'ils répètent plusieurs fois...pendant que les élèves jouent les matchs, Simon vient vers moi en m'expliquant et me montrant un élève qui s'était battu avec son collègue Arnaud, un élève qui a des difficultés à se contrôler mais qui maintenant semble s'être calmé, Simon ne sait pas si l'élève s'est calmé seul ou si c'est parce qu'il est avec lui, puis il me montre une autre élève qui est en pleine crise d'adolescence, très rebelle, agressive...puis il m'explique qu'au début du cycle il avait dit aux élèves vous avez déjà dû vivre un cycle badminton, les élèves lui avaient répondu que non...Simon leur avait demandé : « vous avez eu qui l'année dernière ? »...Mr (son collègue Arnaud) ; Simon explique que depuis qu'il est arrivé, il ne « fout rien », que l'année dernière ils devaient faire des évaluations communes ils ne les ont pas faites ; ce n'est seulement cette année que Arnaud lui demande des « trucs » et quand il voit ce qu'il lui demande Simon en est désolé, il se demande comment il a pu obtenir le CAPEPS...son autre collègue Francis laisse les élèves choisir l'activité qu'ils veulent en guise de récompense, au bout d'une demi-heure lorsqu'ils ont bien travaillé, chose que Simon n'envisage pas du tout...après que les élèves aient rangé le matériel, Simon taquine un élève, qui est sorti dans les premiers des vestiaires, par rapport à une expression qu'il vient d'employer en lui disant « bonne culture », ils sourient tous les deux ; il réprimande des élèves qui sont déjà partis en disant « vous allez où ? revenez dans la salle » il les fait se ranger le long du mur et les fait sortir de la salle, il m'explique qu'il n'est pas nécessaire de les raccompagner jusqu'au collège car il est 17 h comme la plupart prennent le bus, ils peuvent donc partir directement...ensuite il remonte en salle des profs, avec ses collègues, fait une petite réunion pour le problème du cross afin d'établir une liste des élèves pour Edith qui va les accompagner finalement ; il fait une fiche pour lui rappeler les horaires et une liste pour la principale et les assistants d'éducation afin qu'ils sachent qui est absent parmi les élèves, il demande pendant ce temps-là, à son collègue Francis de répertorier ceux qui ne sont pas encore licenciés ; il va ensuite porter la liste à la principale avant qu'elle ne s'en aille, Francis lui dit qu'il va

préparer le terrain pour qu'Arnaud accompagne les élèves à la compétition de hand, qu'il n'y a pas de raison qu'il ne le fasse pas, Francis me fait remarquer, en rigolant, que je dois « noter » que dans l'équipe EPS il n'y a pas toujours une bonne ambiance, que certains sont fort attachés à leur statut de fonctionnaire, que cela est plus par confort personnel que pour les élèves...

Mercredi, (le mardi Simon ne travaille pas) Simon arrive dans l'établissement vers 8h05, croise un collègue qui le salue, entre en salle des profs, regarde s'il a des papiers, sort un papier de son sac, il s'agit de la liste des élèves participant au cross puis la range dans le casier d'Edith, il colle deux feuilles A4 ensemble, pour faire un affichage auprès des élèves concernant les activités UNSS, Francis arrive, pendant que Simon fait l'affichage il lui dit que hier ils avaient vu Arnaud qu'ils avaient décidé de faire une réunion lundi à 17h dans la mesure où ça n'allait pas, plein de choses ne marchaient pas, notamment le fait qu'ils aient les mêmes activités en même temps car au niveau des installations cela posait problème et qu'Arnaud « râlait » considérant qu'il n'était pas normal d'être toujours mis devant le fait accompli et qu'il était nécessaire de se réunir pour mettre un peu d'ordre, Francis lui dit alors qu'il n'y aura pas UNSS mercredi prochain et qu'il n'y avait donc plus de problème, qu'il pouvait accompagner les jeunes au hand, Arnaud arrive et explique à Simon les problèmes de matériel, des installations et lui demande de provoquer une réunion pour clarifier la situation car c'est le jour même qu'il découvre qu'ils se retrouvent en même temps dans les mêmes installations, « c'est toujours à la dernière minute il faut donc revoir la planification ». Il évoque aussi le budget, ils en ont déjà discuté la veille, afin de commander un tapis hauteur pour qu'il y en ait dans les deux salles, Simon fait remarquer que ce n'est pas nécessaire car quand il utilise la salle en bas, il se sert des poteaux de badminton, compte tenu qu'il n'y a pas d'élèves qui sautent au dessus de 1m50 et que cela ne pose pas de problème ; Arnaud : « les poteaux de badminton ? tu n'as pas peur qu'ils tombent », Simon répond que non il suffit de les caler avec les tapis ; Francis fait remarquer qu'il y a encore de l'argent disponible dans le budget, Simon explique qu'une réunion a été organisée avec les

coordinateurs de toutes les disciplines et la principale, il avait été décidé de mettre l'argent dans un fond de réserve pour acheter du matériel coûtant plus cher et destiné à d'autres disciplines (comme l'achat d'ordinateurs)...la sonnerie retentit, Simon va chercher les élèves dans la cour, un collègue d'une autre matière le charrie en disant que les professeurs d'EPS n'ont pas besoin de mallette...en descendant il croise la principale et lui serre la main, les élèves sont pris en charge, direction la salle, sur le trajet, il me dit as-tu remarqué qu'Arnaud a dit : « on fera une réunion lundi pour montrer, que bien qu'il ne travaillait pas, il allait se déranger spécialement pour assister à cette réunion...c'est comme Edith qui ne travaille pas le mercredi mais qui fait l'effort de venir... »...au début du cours, alors que les élèves sont en train de se changer dans les vestiaires, Arnaud revient vers Simon à propos des installations et lui dit de nouveau que ce n'est pas normal...Simon fait sa séance...à la fin, un élève a oublié son carnet, Simon lui redonne, l'élève lui dit : « vous auriez pu le garder », Simon lui demande « pourquoi ? », l'élève ne dit rien, Simon lui dit « montre-moi un peu » il ouvre le carnet et dit « pourquoi tu t'es fait tant remarquer ? » ; Simon lui rappelle qu'il y a des élèves qui, pendant toute l'année ont zéro mot, l'élève lui répond « je suis pas le pire », Simon lui signale alors qu'il ne faut pas prendre le pire comme exemple mais le mieux...sur le retour il me dit que la séance a été tranquille, qu'on allait maintenant au cross, il explique également que c'était bien puisqu'il avait des classes de même niveau, pour ses préparations c'était mieux, il ne devait faire que deux types de niveau (« c'est plus facile ») et que ce serait encore mieux s'il faisait à chaque fois les mêmes activités simultanément mais, pour des raisons d'installations, ce n'est pas possible, il précise que théoriquement il doit faire des cours spécifiques pour chaque classe mais, lui, préfère travailler en niveau...il dépose le bulletin d'absence au bureau des surveillants, un élève lui demande, si d'autres élèves viennent au cross Simon lui répond que non...puis remonte en salle des profs, s'assoie à côté de ses collègues EPS, entre-temps il va voir dans son casier, dessine un plan pour une collègue non EPS et le dépose dans son casier...pendant que ses collègues EPS parlent des activités, Simon se connecte sur Internet pour vérifier sa clé USB par rapport aux notes...un prof se plaint

d'une élève qui est vraiment insupportable et qu'il lui a pris son carnet Simon demande ce qu'elle a fait...ensuite nous nous apprêtons à partir pour le cross, Simon voit Edith qui lui demande un complément d'informations au niveau des élèves, des horaires, si c'est le même parcours et s'il peut retirer les dossards à sa place, elle lui redemande pour le bus car il part d'un autre collège et ramasse les élèves de différents collèges (en raison des restrictions budgétaires et du coût des bus, ils se regroupent pour limiter les frais), Simon lui donne toutes les informations...nous partons au cross, arrivés sur place, nous nous rendons dans un local, avec tous les collègues organisateurs.....Simon me regarde en soufflant après Edith qui n'est toujours pas arrivée, il explique qu'il y a une mauvaise ambiance dans l'équipe et que cette semaine c'était l'apothéose... Simon salue un collègue qui travaillait dans le même établissement que lui et lui explique un peu l'ambiance ; que Francis lui avait dit de s'imposer pour mettre en place des réunions...ce collègue lui explique que quand il était là, Francis et Edith ne voulaient jamais bouger et que c'était toujours lui qui faisait les déplacements et que donc il connaissait un peu l'ambiance, Simon nuance son propos en disant que Francis avait quand même accepté d'accompagner les élèves à la compétition de hand, Simon explique qu'il avait inscrit Arnaud pour l'organisation du cross rien que pour le faire « chier », pour qu'il s'implique...il est allé ensuite se faire pointer en tant que jury, a récupéré un sachet de nourriture et un K-way, a mangé, m'a montré son ancienne prof d'EPS qui est à la retraite mais qui, chaque année vient aux cross, a vu un collègue (de la même fac)...a retiré les dossards pour Edith...il était juge au départ en compagnie d'un retraité qui est aussi investi dans le milieu fédéral en athlétisme...il me dit : « l'UNSS c'est un bon moyen de rencontrer des gens du fait que tous les professeurs d'EPS se connaissent, donc quand tu veux quitter un établissement pour un autre, l'intégration est plus facile étant donné que tu connais les collègues déjà vus à l'occasion des compétitions UNSS » ; il a pour objectif de quitter le collège pour intégrer un lycée où il connaît déjà toute l'équipe EPS. D'ailleurs, à ce propos, il me montre un garçon qui était venu le voir timidement au district, ayant su par un ami qu'il y avait un poste à profil qui se dégageait, il voulait postuler mais son ami l'avait prévenu que

le poste était déjà prévu pour quelqu'un et il voulait savoir si c'était bien Simon qui était pressenti ...il m'explique que c'est important de connaître des gens surtout pour ce type de poste car ils ne sont pas mis « au mouvement » ; « quand tu connais des gens ça permet d'avoir le poste puisque c'est pas trop connu t'as plus de chance de l'avoir...c'est plus sur un jeu de relations que ça marche »...il attend Edith pour lui donner les dossards et guette ainsi l'arrivée du bus, une fois remis, il rejoint son poste de juge au départ, cela consiste à vérifier que les gamins sont bien derrière la ligne, il retrace la ligne à la chaux...Entre les départs de course, il m'explique que « le fameux élève » croyait être qualifié et qu'il s'est mis à pleurer quand Francis lui a dit qu'il n'était pas qualifié, parce qu'il avait dit à sa mère qu'il l'était...Simon raconte que ses collègues n'étaient pas contents de savoir qu'il l'avait inscrit au district mais comme il l'explique, il ne pouvait pas dire à tous les élèves de venir sauf lui, même s'il n'a pas de prédisposition physique...ensuite il raconte que lorsqu'ils ont organisé le cross du collège, les autres professeurs ça les faisaient « chier » de se mettre sur le parcours, alors qu'il faisait beau, ils ne devaient donc pas se plaindre...ensuite, il me montre un collègue et m'explique qu'en PLC2, il était dans le même collège et qu'il s'occupait d'une section sportive VTT et dit qu'avec lui il s'entendait super bien et qu'il y avait une bonne ambiance et ajoute que là cela fait trois ans qu'il est dans l'établissement et qu'il ne connaît pas les époux de ses collègues, qu'ils n'ont jamais fait une « bouffe » entre eux alors que quand il était en PLC2, ils en faisaient...Il parle de ses performances avec les collègues qui font également de l'athlétisme...dans l'une des courses, il sait qu'il y a des élèves du collège mais comme ce sont des 6^{ème} et qu'il n'a pas de 6^{ème}, il ne peut pas les encourager car il ne sait pas quelles têtes ils ont...à la fin du cross, il va voir les résultats qui sont affichés sur le côté de la salle où il avait retiré les dossards...

Le jeudi, début d'après midi, conseil de classe des 3^{ème} insertion, peu de professeurs, il y a le professeur de SVT avec qui il s'entend bien, les professeurs de maths et de français (ce dernier est un ancien PEGC qui faisait français et anglais). Ces derniers ont toujours exercé auprès des 3^{ème} insertion...nous

attendons la principale pour démarrer la séance car c'est elle qui préside le conseil de classe, elle fait passer une feuille d'émargement, ils passent rapidement sur chaque cas d'élèves, puis discutent plus particulièrement de celui d'une élève qui a rencontré des problèmes lors de son stage parce qu'elle a été accusée de vol...d'ailleurs, sur le cas d'un autre élève, la principale veut saisir le procureur car la famille n'envoie pas ses enfants à l'école...ensuite il part en salle des professeurs, Arnaud lui explique qu'il y a un problème avec la salle, qu'elle n'est plus disponible pour faire UNSS hand le mercredi, Simon dit qu'il va demander au concierge ce qu'il en est et aviser suivant la réponse ; Edith arrive, dit qu'elle a demandé au concierge et qu'il lui avait expliqué que c'était le banquet communal et que toutes les salles de sport étaient fermées...Il va chercher ses élèves dans la cour, il pleut, ce sont les élèves que nous avons vus en badminton le lundi, une élève lui dit « vous avez vu monsieur je suis là »...En entrant dans la salle, il me dit que la fille est bête et qu'il n'a jamais vu ça et qu'en plus elle est prétentieuse...les élèves se changent pendant que lui prépare le matériel, ensuite il fait asseoir les élèves devant lui, pour présenter l'activité (il procède de la même manière avec toutes les classes et quelle que soit l'activité) il demande : le handball ça se joue à combien ? plusieurs élèves 5 à 6, la fille dit à 11...il lui dit non ce n'est pas ça...il lui demande c'est quoi le but du hand...elle répond qu'on réussisse, Simon lui dit alors « tu te tais parce que tu ne sais pas parler français et puis c'est bon », elle fait une grimace et au même moment il la regarde, il dit alors « tu vas me chercher ton carnet » ; elle va au vestiaire et dit je l'ai pas, sa copine rigole, Simon dit « ça te fait rire toi » elle continue de rigoler en se cachant dans son écharpe...elle lui dit qu'elle ne l'a pas mais qu'elle va lui donner à la récréation...Simon lui dit d'un ton sévère : « ah bon ! maintenant c'est toi qui prend les initiatives »...ensuite, l'élève s'assoie et ne bouge plus...il reprend ses explications...ils lancent les élèves dans l'exercice, plus tard dans la séance il reprend les explications fournies en début de séance car un élève ne comprend pas l'exercice ; l'élève pose une question, Simon répond et ajoute que des élèves de 6^{ème} savent le faire ; la fille rigole, Simon lui rétorque « si j'étais toi je me ferais plus discrète d'autant que tu n'as pas ton carnet »...ayant perdu du temps sur la

séance, il ne peut plus faire de match...ensuite nous revenons au collège, c'est la récréation...Il rejoint son collègue de musique dans la salle et avec d'autres collègues parle de cette élève, Simon explique qu'il ne peut plus la voir, le prof de musique raconte qu'il l'a eue quatre ans de suite, qu'elle est gentille mais bête...ensuite il va chercher la classe de 4^{ème} qu'il avait eu lundi deux heures en lutte...doit râler dans les vestiaires et pendant le cours aussi pour qu'ils écoutent...à l'issue du cours, il reste au collège car il a un conseil de classe...pendant l'heure et demie d'attente avant le conseil, il se connecte à Internet, parle de matchs de foot avec son collègue de musique, des centres de formation...le conseil de classe est présidé par la principale en présence de deux délégués, deux représentants des parents d'élèves et les professeurs...pour donner un avis général sur la classe, c'est le professeur principal qui prend la parole...après chaque prof donne son avis sur la classe...puis sur chaque élève et ils délibèrent « qu'en pensez vous ? »...ils rigolent à propos d'un élève qui est fainéant et à qui le professeur de français avait demandé de décrire son objet préféré et cet élève avait choisi un fauteuil...en sortant, il croise Francis qui lui demande comment ça s'est passé il lui répond « bien », que le conseil était présidé par la principale, que c'était bien, Francis lui raconte que son conseil était présidé par le CPE, qu'ils avaient bien rigolé, il ajoute que c'était intéressant dans la mesure où le CPE connaissait bien les élèves donc il pouvait mieux en parler, le conseil prend fin à 19h30...avant de nous quitter, il me signale qu'au conseil, il constate que certains élèves sélectionnent les cours soit pour travailler ou soit pour faire « le zouk »...

Vendredi, il arrive dix minutes avant le cours, en allant vers la salle des profs il salue son collègue de SVT qui est dans sa salle de cours, dans la salle des profs, il regarde dans son casier et son cahier de coordinateur puis m'explique qu'il va donner une feuille de participation pour le conseil de classe du soir, car son association sportive l'a appelé pour un remplacement d'entraîneur, feuille qu'il dépose au professeur principal ; Francis arrive et râle parce qu'il a mis en place une situation qui n'a pas tourné et dit « ils ont planté ma séance alors que j'ai

passé du temps dessus », Simon lui demande comment ça s'est passé et Francis raconte sa séance... dans la salle des profs Simon me dit : « ce sont les 3^{ème} I, il y a de quoi prendre des notes »...il m'explique que normalement ils sont huit élèves mais en fait que six, une élève n'est jamais là et un autre est toujours dispensé...il va chercher les élèves dans la cour, les fait ranger...aujourd'hui ils sont sept...une fois qu'ils se sont rangés, il leur dit « vous pouvez avancer »...il m'explique en montrant une fille, qu'elle n'est pas souvent chez elle le soir et que sa mère ne s'inquiète pas ; il me dit que certains élèves ont déjà du vécu et des « kilomètres » derrière eux ; les élèves arrivent à la grille et demandent on descend ou on monte ; Simon ne répond pas, les élèves descendent et Simon va dans le sens opposé et me dit : « là c'est les 3I, ils prennent des initiatives d'eux-mêmes » ; sur la route il m'explique que contrairement à l'année dernière ce sont de bons élèves ; arrivés à la salle, les élèves se changent, viennent dans la salle, il rappelle les notes, les moyennes et fait un bilan avec eux du conseil de classe...en leur rappelant qu'ils n'ont pas des notes de performance mais de comportement et que s'ils continuent comme ça ils vont toujours avoir de bonnes notes mais précise que ça peut très vite dégringoler ; il prend l'exemple de la classe de l'année dernière qui s'était relâchée ; il rappelle qu'ils doivent attendre à la grille pour savoir la direction ; ensuite il propose différentes activités et leur demande d'en choisir une...les élèves prennent basket ; il joue avec les élèves pour faire du 4/4...rééquilibre les équipes...il ne parle pas beaucoup et passe très vite au jeu par rapport aux autres classes...fait des gestes techniques...leur fait peur pour prendre la balle, l'ambiance est plus détendue...en cours de jeu, une fille tente de faire un croche-pied, Simon lui rappelle qu'il y a une note de comportement...elle se calme...il fait plusieurs fois la passe à une fille de son équipe afin qu'elle essaie de marquer, comme elle rate, il lui dit « c'est pas grave réessaie »...il défend aussi sur un bon élève, le marque, une certaine complicité s'installe, l'élève rigole...quand les élèves sont en train de se changer dans les vestiaires, Simon explique que jouer comme ça avec les élèves l'année dernière ce n'était pas possible, que les élèves ne voulaient jamais rien faire, il les obligeait mais que sur huit, quatre ne voulaient jamais rien faire...il explique : « qu'en plus ce qui est ennuyeux, c'est

que je ne les ai que toutes les deux semaines, pas facile dans ces conditions de créer quelque chose, là ça va parce que c'est une classe plutôt facile, c'est agréable parce que tu peux jouer trente cinq minutes au basket, il n'y en a pas un qui va râler ...à partir du moment où c'est pratiquer pour le plaisir ça va, c'est comme pour les 3^{ème} mais à partir du moment où tu mets trop de contraintes, très vite ils ne veulent plus rien faire, normal parce qu'ils ont un niveau intellectuel faible, la plupart vont s'orienter vers un CAP »...sur la route pour rejoindre le collège, il demande à un élève s'il vient à la compétition du mercredi...en salle des profs, il remplit un billet d'absence pour le déposer au bureau des surveillants, il dit que l'année dernière c'était le cours qu'il aimait le moins parce qu'ils ne voulaient rien faire et que cette année ça allait...en rentrant au collège, nous croisons un élève en compagnie de son père...Simon m'explique qu'il l'avait eu l'année dernière en 3^{ème} I, que l'élève ne voulait rien faire, Simon l'avait obligé et l'élève avait essayé de lui donner « un coup de boule » et qu'en conséquence il avait été exclu du collège...le repas à la cantine, nous nous attablons avec d'autres professeurs dans une salle réservée aux enseignants ; une professeur raconte, qu'en raison du conseil de classe, elle avait rêvé d'une élève qui disait vouloir se suicider compte tenu de son contexte familial...que son mari lui a expliqué qu'elle devait apprendre à passer au-dessus de ça...un collègue proche de la retraite parle d'une fille insolente, qu'il doit se retenir pour ne pas lui mettre une « paire de baffes » ; Simon dit que c'est l'élève de 3^{ème}, qu'il ne peut plus voir, ses collègues disent qu'ils la trouvent particulièrement insolente...ensuite ils abordent le fait qu'ils vont travailler de plus en plus longtemps et vont venir travailler en fauteuil roulant, en déambulateur...ils en rigolent ...après le repas, Simon va déposer le billet d'absence puis se rend en salle des profs pour remplir sa participation pour le conseil...un élève frappe à la porte et demande après une professeur qui n'est pas dans la salle ; quand elle revient Simon le lui signale...ensuite, une fois la feuille remplie il demande à un collègue s'il connaît le professeur principal de cette classe, puis se connecte sur Internet, le collègue de musique demande à Simon s'il a vu, sur le tableau se trouvant dans la salle des profs, qu'un élève était immobilisé pendant trois mois, Simon lui dit que oui...une collègue explique

qu'une élève met des tee-shirts osés avec grand décolleté, Simon dit qu'il l'a en cours et qu'avec lui ça va, elle met des tee-shirts corrects...il parle avec Arnaud d'une élève en 3I qui a des difficultés pour jouer...puis Arnaud lui explique qu'il n'a rien demandé mais qu'il se voit inscrit à une formation...le collègue de musique m'explique que les profs d'EPS sont vite débordés (en rigolant)...Simon lui raconte le déroulement du cross...ensuite il va chercher les élèves, sur le trajet, il me montre un élève de 3^{ème} et m'explique qu'il sait à peine lire mais qu'il est hyper prétentieux...dans le hall d'entrée du gymnase, Francis vient lui parler des problèmes de salles qui se présagent et demande à Simon s'il peut laisser les tapis après qu'il ait fini acrosport pour éviter une perte de temps inutile dans la mesure où il fait la même activité par la suite...puis Francis enchaîne la conversation sur les concierges, pour lui, ce sont des fainéants...Simon m'explique qu'un jour le concierge est arrivé cigarette au bec lui dire quelque chose, alors que c'est lui-même qui a installé les panneaux interdiction de fumer...pendant qu'ils discutent, un élève vient voir Francis et lui dit : « Monsieur, un tel m'a mis plein de TATOO sur la tête et les bras », Francis dit en plaisantant « tu es beau comme ça », l'élève répond : « je vais aller lui casser la gueule », Francis répond alors « c'est bon vous allez pas commencer à m'embêter » ; Simon me regarde et sourit...il ouvre la salle, une élève vient lui présenter un mot précisant qu'elle est blessée...Simon demande si c'est à cause du cours d'EPS, elle lui répond que non...il fait l'appel...puis leur fait installer les tapis pour l'acrosport...il rappelle les postures à prendre pour ne pas se faire mal au dos, il ne parle pas beaucoup et les met tout de suite en activité...rappelle plusieurs fois qu'il faut faire attention au dos...remémore rapidement les postures faites la semaine précédente...demande quels sont les risques quand ils font telles figures, les élèves répondent calmement...il va aider aux parades...il sourit, va voir les garçons, fait des parades...la relation est plus détendue...par contre ils font les imbéciles dans les vestiaires, il va frapper afin qu'ils se calment, il ferme la porte entre les vestiaires filles et garçons...ensuite ils se mettent en rang le long du mur, Simon va déposer son sac dans la petite salle pour le cours suivant...il me dit que dans le groupe il y a une fille qui s'exprime beaucoup en patois, mais qu'elle a été

calme et que l'on ne l'a pas trop entendue, car quand elle est énervée ça s'entend fort...il explique que quand les élèves du collège sont énervés, ils parlent dans un patois « c'est horrible »...retour au collège...il croise la collègue qui est professeur principale et lui signale qu'il a déposé sa participation dans son casier...Simon explique que la classe qu'il va prendre, il l'a également le mercredi mais qu'en raison du cross il ne l'a pas eue...c'est la classe pour laquelle il a assisté au conseil de classe la veille... sur le trajet pour se rendre à la salle, il me montre qui a eu les félicitations et les avertissements au travail...puis attire mon attention sur la fille aux décolletés dont les professeurs parlaient, il m'explique que l'année dernière il avait une fille du même genre, qu'il lui avait fait plusieurs remarques sur sa tenue et que les garçons de la classe guettaient Simon pour voir s'il regardait le décolleté...une fille lui donne une lettre de ses parents, Simon lui dit « ah ! une lettre ça me fait plaisir »...pendant que les élèves se changent, il me dit je vais proposer la même chose qu'hier en hand, tu vas voir aujourd'hui ça va marcher...il fait l'appel, demande les carnets de certains élèves pour vérifier les absences ou les dispenses...leur demande s'ils ont eu le compte rendu du conseil de classe, ils disent oui mais demandent qu'il le fasse quand même, il le fait pour ce qui le concerne et leur explique qu'il est étonné de voir qu'avec lui certains élèves n'ont pas de problème alors que dans d'autres cours c'est loin d'être le cas...et inversement...il demande quel est l'objectif du hand...une fille répond faire le plus de passes possibles, d'un ton détendu, il lui dit « tu crois qu'à la fin du match on regarde le nombre de passes ? »...un autre élève répond non c'est le score...il demande à quelle vitesse va le ballon et leur dit qu'avant de dire des « conneries » je vous aide, il montre avec le ballon, quand je le lâche comme ça il va à 4 km/h et là il va à ?(il le lance plus fort) après cette démonstration il donne les différentes vitesses que le ballon peut atteindre dans le haut niveau...il leur explique : pas de match aujourd'hui pour arriver progressivement à des situations de matchs...pendant que les élèves s'échauffent, il m'explique qu'il y a une élève dispensée à l'année qui préfère venir en cours plutôt que rester chez elle ; il me dit bonne classe, bonne ambiance mais quand la pratique est trop formelle c'est un peu dur ; il me fait remarquer que la salle est

trop petite pour la pratique du hand (limite terrain basket) mais qu'il doit alors s'adapter à la surface...il est plus détendu...explique la situation par une démonstration visuelle et non orale...charrie une fille en disant que la chasuble lui va comme un gant !...après avoir lancé la situation il remplit le cahier d'absence et regarde un peu le jeu...il fait des allers et retours entre les deux groupes de travail, ensuite il change les équipes...explique aux élèves comment faire pour marquer un joueur...les élèves vont aux vestiaires...le concierge entre dans la salle pour éteindre les lumières, Simon va ranger le matériel...il raccompagne les élèves au collège, va déposer le billet d'absence...

Pierre, enseignant titulaire sur zone de remplacement affecté à l'année dans deux établissements du littoral nordiste

Lundi, premier établissement, dans la salle des professeurs, il me prévient que dans cet établissement il ne prend en charge que les SEGPA, première classe une 6^{ème}, il me dit que ce sont des classes particulières, il faut toujours les recadrer et heureusement il a en aide une assistante spécialisée et en plus une institutrice du primaire, ils ont un fonctionnement spécifique ; dans la 6^{ème} il y a des élèves en déficit mental et aussi une trisomique, il explique qu'heureusement qu'il a l'assistante car il n'a pas été formé pour ce type de public, il me dit tout de suite qu'il est moins investi dans cet établissement et que cela va sans doute se voir ; que la route tous les jours le fatigue...ensuite il va chercher les élèves dans leur classe...il n'y a aujourd'hui que Pierre et sa collègue pour s'occuper de ces élèves...quinze minutes à pied jusqu'à la salle pour faire lutte...utilisation d'installations communales...(...)...dans les vestiaires après la séance, il y a un incident, la trisomique a craché sur un autre élève, sa collègue intervient pendant que Pierre fait ranger les autres élèves...sur la route du retour, il explique que souvent, il a tendance à prendre en pitié ces élèves alors qu'il faut les traiter comme les autres, heureusement que sa collègue est là, elle est de bons conseils...ensuite nous mangeons à la cantine, un self, tout le monde s'assoit à la même table...il discute avec son collègue EPS néo-titulaire...puis va chercher les

élèves de 4^{ème} dans la cour, les fait asseoir sur des bancs au niveau du hall d'entrée et fait l'appel, il m'explique comme ce sont des adolescents c'est plus violent, un professeur passe, ils la sifflent, Pierre les reprend sèchement...ensuite nous nous rendons dans une autre salle située en bord de mer pour la séance de badminton, sur le trajet, environ dix à quinze minutes de marche, nous essuyons une averse et arrivons trempés à la salle ; les filles se changent dans les vestiaires, les garçons dans la salle pendant que Pierre installe le matériel...il ouvre les salles à l'aide du trousseau de clés...après la séance, il remplit les fiches de suivi de certains élèves et m'explique que la séance s'est très bien passée mais qu'il ne faut pas « s'emballer » car ce n'est que la première séance et en plus, ils ont eu un conseil de vie scolaire qui les a calmés...ensuite il va en « renfort » en natation pour assister sa collègue EPS, il prend en charge les non nageurs de son groupe ; la piscine se situant à côté du collège, ils bénéficient d'une heure et demie de natation, il m'explique : « c'est long...normalement la séance ne dure que trois quart d'heure...mais comme il n'y a presque pas de temps de trajet la séance est prolongée »...il salue les maîtres nageurs...fait la séance...puis raccompagne les élèves au collège...sur la route, il félicite une élève qui a peur de l'eau en lui disant que c'est bien, qu'elle a bien progressé...me dit que pour les SEGPA, il doit donner des consignes très simples et courtes...il répète plusieurs fois qu'il est moins investi dans cet établissement, qu'il vient faire ses heures et point...dit que ça le « saoule » parce qu'il n'apprend qu'aujourd'hui par exemple qu'il n'aura pas les SEGPA ni mardi, ni vendredi matin parce qu'ils ont une réunion, il explique que c'est toujours comme ça, « c'est ça d'être sur deux établissements »...

Mardi, il se rend dans le deuxième établissement. Traversant la cour pour aller en salle des professeurs, il croise des élèves qui le saluent...en salle des professeurs, il regarde dans son casier, m'explique que c'est une journée speed car il a deux créneaux de deux fois une heure ensuite piscine puis UNSS et une demi-heure pour manger, me présente sa collègue, fait des photocopies pour la classe qu'il va avoir (des 5^{ème}) m'explique que pour cette classe, il va changer les modes de groupement et me dit « tu vas voir à tous les coups ça va pas marcher, ça aura du

mal à fonctionner » ; me précise qu'avec cette classe il a plus de mal, avec les 3^{ème} ça se passe mieux parce qu'ils ont déjà l'habitude du fonctionnement, tout est réglé ça tourne tout seul au niveau de la relation c'est mieux... alors qu'avec les 5^{ème} il faut toujours les reprendre et attendre le silence ; sa collègue lui montre des feuilles de carton parce qu'il a participé au Téléthon, Pierre raconte qu'il a fait le Téléthon avec les 6^{ème} de l'établissement et qu'il l'a refait dans l'autre établissement... puis il descend dans la cour, il y a un emplacement prévu pour les élèves... il explique qu'il y a un problème avec les sonneries elles ne sont jamais à la même heure que leur montre, il y a donc un décalage à chaque fois... nous traversons la cour, passons sous un préau, pour arriver dans une petite salle dans laquelle sont situés les vestiaires ainsi qu'un mini gymnase où se trouvent les cibles du tir à l'arc ; les élèves se changent, les filles dans les vestiaires et les garçons dans la salle ; dans la salle il y a un tableau avec devant un bureau et des bancs, il demande aux élèves de s'asseoir dès qu'ils sont changés ; fait l'appel en demandant un tel est là ? etc... certains élèves montrent leur carnet car ils ont eu une punition, d'autres n'ont pas ramené leur punition, il leur dit « vendredi dernier délai » ; les élèves parlent beaucoup ; il les reprend et passe du temps pour bien expliquer l'exercice en précisant qu'ils seront autonomes dans la mise en place et gestion de l'exercice et que lui ne sera là que pour siffler le départ ; leur demande s'ils ont bien compris ensuite nous sortons... course de relais dans la cour de récréation ; il vient me voir en regardant les élèves travailler et me dit « là ça travaille bien », il est même étonné que ça tourne aussi bien... nous retournons dans la salle, les élèves rendent leurs feuilles et se changent ; les élèves de la classe suivante arrivent, ce sont des 3^{ème} ; la relation n'est pas la même, il m'explique que comme ils « bossent » il peut se permettre d'être plus cool, de lâcher du lest, « ça peut être décontracté parce qu'ils travaillent correctement et répondent aux exigences attendues »... Pierre dit à un élève qui n'est pas venu en cours depuis longtemps « ça me fait plaisir de te voir » l'élève lui signale qu'il est dispensé, Pierre dit « oui mais c'est une bonne chose que tu aies décidé de venir en cours » ; il leur donne les feuilles pour la séance d'endurance et fait quelques rappels par rapport à la feuille et l'exercice attendu ; il m'avait expliqué avant la

séance qu'avec eux ça irait plus vite car ils connaissaient le fonctionnement de la feuille, ils l'avaient déjà fait, donc ils connaissaient tous les critères... nous nous dirigeons dans la cour... certains élèves s'échauffent seuls, d'autres attendent que Pierre dirige leur échauffement, puis il lance l'exercice ; il les fait évoluer sur une forme géométrique qu'il a élaboré pour avoir des points de repères : à tel temps l'élève doit être arrivé à tel plot, un parcours mi-herbe, mi-béton, comme il y a de la boue Pierre se place à l'endroit où il y en a le plus pour des raisons de sécurité... une élève me dit que je dois noter qu'il les fait travailler dans des conditions climatiques dures : froid, nuageux et de temps en temps quelques gouttes de pluie ; un élève râle et ne veut plus courir parce qu'en raison de la boue il est sale et sa mère va le réprimander mais il continue à faire l'exercice ; par la suite Pierre m'explique que c'est l'élève le plus difficile de la classe, il conteste toujours et qu'en EPS ça se passe bien mais que dans d'autres cours ce n'est pas le cas « avec ce gamin il vaut mieux passer par l'affectif plutôt que de rentrer en conflit... mais toi aussi des fois tu lui rentres dedans parce qu'à ce moment-là c'est la seule chose à faire quoi ... même si tu sais que c'est pas le truc à faire que ça va pas marcher des fois t'es pris dans le mouvement » ; il charrie une fille « pourtant t'es pas une vraie blonde », charrie les élèves et vice-versa... la sonnerie retentit, il ouvre les vestiaires... remplit la feuille de suivi de l'élève qui pose problème ; ensuite m'explique que deux fois une heure c'est trop rapide, compte tenu qu'ils travaillent bien, il veut peut-être trop leur en demander ; qu'il a toujours tendance à un peu déborder sur leur temps de récréation... dans la salle des professeurs il retrouve Eric un collègue TZR (présent dans l'établissement pour quinze jours) qu'il connaît hors du collège... sonnerie, il va chercher les élèves dans la cour, fait l'appel dans la cour pendant qu'Eric se tient à ses côtés, un autre collègue plus ancien prend ses élèves et monte dans le bus... en se dirigeant vers le bus, il dit à Eric « tu vois ce qui m'énerve il fait son appel, prend ses élèves et n'attend pas les autres... il est fort individuel »... comme Pierre est coordinateur il a besoin des infos, le collègue va en stage mais il ne diffuse pas les documents, les informations, il est alors obligé de les demander à sa collègue EPS du premier établissement, qui est elle aussi coordinatrice... Eric lui demande,

concernant la séance endurance, sa façon de procéder, Pierre lui montre les marques qu'il a fait au sol afin de placer plus rapidement les plots...dans le bus, quinze à vingt minutes de trajet...ils parlent des bals et du carnaval, Eric raconte qu'il s'est fait reprendre par le concierge, Pierre explique qu'il est un peu spécial, et raconte à Eric que sa plus jeune collègue Gwladys lors d'un cours qui ne s'était pas très bien passé avait eu comme remarque de la part du concierge « qu'elle n'était pas faite pour ça...qu'elle devait laisser tomber », Pierre ajoute qu'il n'avait pas à dire ça, Eric explique alors que souvent au début, ils sont trop centrés sur les contenus, « tu as l'impression que t'y arrives pas, en fait il faut d'abord gérer les comportements avant de pouvoir passer aux contenus »...à la piscine, filles et garçons vont dans les vestiaires respectifs, ils saluent les maîtres nageurs et chaque enseignant prend en charge un groupe : non nageur, débutant, confirmé ; Pierre a le meilleur groupe... les élèves révisent pour l'évaluation qui aura lieu la semaine suivante, il en rappelle les modalités...en fin de séance, il va voir Eric et lui dit « tu parles trop fort, tu m'as cassé les oreilles », la maître nageuse lui fait également la même remarque et ajoute en regardant Pierre « tu vois pour nous c'est notre quotidien »... ensuite nous reprenons le bus...sur le trajet il m'explique que ce qui est agréable c'est la cohésion d'équipe et prend l'exemple d'un établissement dans lequel il était affecté l'année dernière où régnait une vraie cohésion d'équipe, mêmes évaluations, mêmes objectifs, tout le monde fonctionnait de la même manière, c'était vraiment super cadré, il savait à quel niveau les gamins étaient arrivés et me dit « c'était vraiment super génial »...pour lui, quand il y a de la cohérence ça limite le stress...nous sommes arrivés et descendons du bus, il m'explique que ce qui l'énerve c'est que son collègue plus âgé fait le « tout gentil » comme s'il s'entend bien avec tout le monde mais en fait il est fort individualiste et qu'en plus il le prend pour un « glandeur », qu'il raconte plein de « trucs » derrière son dos aux autres collègues, ce sont des collègues qui lui ont remonté cette information et il lui reproche de ne pas lui dire les choses en face, et en fait, pour lui, il fait tout pour qu'il se plante en le mettant dans des situations pas possibles et en ne lui communiquant pas les infos... « il prend un malin plaisir dans cette attitude »...il passe en salle des

professeurs déposer ses affaires et nous partons nous restaurer...c'est un self, nous allons dans une salle réservée aux professeurs, les professeurs présents parlent des élèves, d'un ancien prof qui était au collège ; le professeur de physique, mangeant avec son collègue EPS plus âgé, le charrie en disant que la jeunesse a besoin de se faire remarquer et ajoute un commentaire par rapport à son statut de TZR ; alors Pierre rétorque avec humour : « ben oui que là c'est la seule année que je travaille... »...ensuite il part rechercher ses affaires et les ballons de basket en salle des professeurs puis retrouve les élèves qui l'attendent pour l'UNSS basket, nous sortons du collège pour nous rendre vers une salle située à une dizaine de minutes de marche, il me dit « tu ne vas pas voir grand chose parce que là c'est que du match », il fait tourner les équipes, ils s'affrontent entre eux, c'est moins « chiant » pour lui et pour eux...avant d'entrer dans la salle nous croisons une prof d'EPS du collège privé avec ses élèves, il la salue et m'explique qu'il ne sait pas la voir suite à une réunion en début d'année pour la répartition des créneaux horaires...me signale qu'il a mis en place en début d'année, la possibilité de prendre une douche après l'activité UNSS mais que s'il revenait trop en retard au collège, cette disposition serait annulée... il remonte en salle des profs vérifier son casier...

Jeudi, il arrive en salle des professeurs, salue Eric, la collègue de maths est arrivée, elle parle d'un élève « viré » de l'établissement, elle lui demande si tel ou tel élève était en UNSS basket pour lui faire remarquer que mardi, ils étaient arrivés dix minutes en retard et savoir si cela était normal ou pas, s'ils disaient vrai ou s'ils avaient essayé de la « gruger », il lui répond qu'il les avait lâchés pile à l'heure, une fille s'est dépêchée et est arrivée à l'heure, les autres avaient dû probablement prendre leur temps, il ajoute que si cela se reproduit il supprimera la douche...sa collègue lui demande comment ça se passe, s'il y a du monde, il lui répond que oui, elle ajoute qu'elle aimerait bien venir observer comment ça se passe mais malheureusement elle a un cours dans ce créneau horaire, elle aimerait même jouer avec les élèves, apparemment elle a fait du basket, ce qu'elle confirme en précisant que lorsqu'elle jouait, elle aimait bien prendre une douche

et que cela était normal...il parle avec Eric et lui dit « c'est dommage que tu sois pas là plus de quinze jours parce qu'on se serait bien marrés », Gwladys se plaint du collègue TZR en le « charriant » ; la principale arrive et annonce à l'ensemble des enseignants, qu'un professeur de maths part en dépression, qu'il lui faut un emploi du temps aménagé afin qu'il puisse se soigner et continuer à faire les cours ; Eric lui raconte que deux filles n'avaient pas leur tenue mais qu'il les avait quand même fait pratiquer en les faisant marcher au lieu de courir, n'ayant pas voulu jouer le jeu car elles sont restées assises sur le banc il leur a donc donné une colle ; après Pierre feuillette le cycle de tir à l'arc de sa collègue et dit « c'est bien tout est bien fait j'ai plus rien à faire...tout est dans son classeur... », Pierre m'explique que sa collègue ne sait pas voir le collègue plus âgé, que cela est problématique pour lui arrivant dans cette équipe et, n'étant là que pour un an, il doit rapidement gérer l'ensemble en tant que coordinateur...puis Pierre et Eric se dirigent vers la cour pour rejoindre les élèves qui attendent à l'emplacement consacré à l'EPS, Pierre demande à Eric « est-ce que tu vas encore crier comme la fois dernière parce qu'on s'entend plus », Pierre fait l'appel de son groupe et de celui de son collègue afin que celui-ci puisse aller chez le CPE remplir les papiers de colle...quand Eric revient auprès de lui, il lui dit : « t'as vu mardi, le collègue n'a pas compté les élèves et dit tu vois la collègue fille elle, elle les compte »...Eric et Gwladys prennent en charge les élèves dans le bus pour se rendre à la piscine, pendant que Pierre fait le trajet en voiture car il enchaîne ensuite le repas et le cours de l'après-midi dans le premier établissement...au départ deux lignes d'eau, il fait travailler les élèves sur un parcours à réaliser, Gwladys est à l'opposé du bassin pour apprendre les élèves à plonger, Eric est de l'autre côté...puis se retrouvant du même côté du bassin, Gwladys voulant expliquer le plongeon canard, vient demander des « petits tuyaux » à Pierre sur les contenus à donner aux élèves...Pierre signe le cahier de la piscine pendant que les élèves se changent, dès que les élèves sont dans le bus, il va se garer sur le parking enseignant de l'autre établissement...nous allons à la cantine, il fait un détour par la salle des professeurs, regarde dans son casier, deux mots : un pour confirmer qu'il n'a pas la 6^{ème} SEGPA le vendredi matin et un autre lui

demandant d'aller faire voter les 4^{ème} SEGPA en début d'après-midi puis de les amener au planning familial...il me dit qu'après le repas il va se renseigner...dans la salle de cantine, il retrouve sa collègue qui l'assiste pour les SEGPA et lui demande où aller se renseigner en lui expliquant qu'il doit faire voter les SEGPA mais ne sait pas comment ça marche, elle lui explique qu'il faut qu'il aille chercher les listes à la vie scolaire, qu'il ne faut faire voter que ceux qui ont la carte d'adhérent et que l'urne se trouve dans le hall d'entrée ; il lui demande comment s'est passé le conseil de classe des 6^{ème}, elle répond que les élèves qui en avaient le plus besoin n'étaient pas là et, avec un autre collègue, évoque plus particulièrement le cas de certains élèves ; d'un élève qui fait deux heures de route pour se rendre au collège plutôt que d'attendre, prendre le bus et rentrer plus vite chez lui, il préfère la marche à pied et ajoute que parfois ce sont plus les parents qui devraient être éduqués, une fois c'est un père de famille qui est venu faire la colle de son fils...ils évoquent ensuite le cas d'un gamin qui aurait une « phobie scolaire » et dont l'emploi du temps est aménagé et disent qu'en réalité « il a surtout un sacré poil dans la main »...sa collègue EPS arrive et lui dit bonjour, il la taquine, car elle doit faire son activité d'après-midi à l'extérieur, avant de lui dire qu'il peut lui laisser la salle puisqu'il doit se rendre au planning familial...son autre collègue EPS arrive et précise qu'il a laissé le chauffage dans la salle, Pierre dit « c'est bien comme il y a le chauffage elle sera bien au chaud »...après le repas, en salle des professeurs, sa collègue EPS lui demande si dans l'autre établissement ils ont reçu un document pour une formation, il lui répond que non, car il s'agit d'une formation spécifique aux handicaps et que l'autre établissement n'a pas de sections de ce type...sa collègue dit qu'elle va y aller, il lui dit qu'il aurait aimé y assister...(...)...à propos du planning familial, il va voir la principale des SEGPA qui préside un conseil de classe, elle le dirige vers l'infirmière pour savoir comment ça se passe et dans quelle salle, cette dernière lui dit que ce n'est pas lui qui est prévu pour aujourd'hui, dans le couloir, il croise la CPE, lui demande un complément d'informations elle lui répond qu'elle ne peut pas le renseigner, il dit alors « c'est pas grave on va les déranger pendant le conseil de classe pour savoir qu'est-ce qu'il en est », la principale lui dit

« effectivement je me suis trompée vous n'avez pas le planning familial », en réalité il a cours normalement, en aparté il me dit « elle ne sert à rien, elle n'a pas d'autorité » et qu'il y a de gros problèmes de communication mais que ça tourne bien parce que le principal est charismatique...il me dit à propos de sa collègue qui intervient avec lui en SEGPA « heureusement qu'elle est là aussi bien pour les interventions en cours que pour les informations sur comment faire, qui voir pour gérer les papiers »...nous retournons en salle des professeurs, il attend sa collègue pour lui dire qu'il va finalement utiliser la salle...il demande en salle des professeurs si quelqu'un sait où récupérer les listes, on lui répond « non »... il part dans la cour chercher les élèves et me dit « là c'est le Bronx comme il n'y a pas de sonneries tu vas à la pêche à l'élève »...il réussit à les rassembler, me montre un élève et dit « tu vois lui avec son pantalon blanc, en début d'année il faisait exprès de me défier, je lui ai dit que ça servait à rien de faire ça donc il s'est calmé » puis une autre élève qui ne travaillait qu'une fois sur deux, du jour au lendemain elle a changé de comportement maintenant, c'est toujours « Monsieur, Monsieur !! ...limite hypocrite »...elle dit bonjour, lui fait une tape sur l'épaule, il l'interpelle « qu'est-ce que tu fais là, t'arrêtes ! je suis pas ton copain »...elle s'arrête...on se dirige vers le hall d'entrée, ils les fait asseoir et procède à l'appel puis les appelle un par un pour le vote, un élève se bat à coups d'écharpe avec un autre élève, il lui demande son carnet, l'élève refuse, Pierre lui dit « tu me donnes ton carnet sinon tu viens pas en cours », l'élève accepte à condition que l'autre élève lui donne également parce qu'il l'a insulté et c'est pour ça qu'il lui a donné des coups d'écharpe, il prend les deux carnets...ensuite on se dirige vers le gymnase situé dans le collège...pendant que les élèves se changent, il me dit qu'il espère que sa collègue arrivera bientôt là car il les sent « bien !! »...en début d'année il se serait énervé mais s'est vite rendu compte que cela ne servait à rien... « ça sert à rien de s'énerver c'est encore pire »...il démarre le cours sa collègue arrive, il fait le cours normalement...ultimement avec les 4^{ème} SEGPA ; par moment il est obligé de rigoler en regardant sa collègue parce qu'un élève lui pose une question du type : « est-ce qu'on a le droit de donner le freesbee à l'adversaire » ; c'est un élève qui a des problèmes mentaux ; un élève lance le

freesbee de rage par terre car il l'a perdu dans le jeu, Pierre le fait sortir du terrain et lui demande de modifier son comportement ; il lui précise qu'il n'est pas au foot et lui dit qu'il lui mettra une colle en fin de séance, l'élève essaie de négocier...en fin de séance, il lui met une heure de colle en lui précisant qu'il n'a pas à discuter la sanction, qu'il devait revoir son comportement en lui disant : « que ce soit le freesbee ou une raquette de badminton, si tu l'avais cassé est-ce que tu l'aurais remboursé ? »...l'élève dit non... « c'est comme si moi, je prends ton téléphone portable et que je le claque par terre...je ne veux plus voir ça en EPS »...il fait remarquer à l'élève qu'il doit être plus tolérant puisque les autres arrivent bien à jouer alors pourquoi pas lui, ensuite, il remplit les feuilles de suivi des élèves et demande à chaque fois, soit avant de la remplir ou de la rendre aux élèves, ce qu'ils pensent de leur comportement...Pierre leur dit « mettez les maillots sur les piles », un élève dit : « Monsieur vous vous êtes trompé c'est pas une pelouse », Pierre répond : « j'ai pas dit ça »...il me regarde et sourit...puis me dit « c'est bien quand il y a ma collègue parce que quand il y a ce genre de petit événement on échange des regards complices en souriant »...ça permet de décompresser et de pas « péter un plomb parce que tu n'es pas tout seul à vivre ça ... t'es pas tout seul à voir ces trucs-là donc ça te rassure aussi »...durant la séance tout est cadré, à chaque « coup de freesbee », Pierre donne un coup de sifflet...il prend le carnet de l'élève qu'il a collé pour le montrer à la principale de la SEGPA qui lui dit que son comportement est pareil dans toutes les matières...

Vendredi 12h sur le chemin de la cantine, il m'explique que la 5^{ème} qu'on a vue mardi est une classe turbulente, donc il leur parle peu et les fait beaucoup jouer en tennis de table (plus dans l'action)...il passe en salle des professeurs, fait des photocopies de feuilles types qu'il a confectionné pour les tournois à 3, 4, 5, 6, ce sont des fiches toutes faites, qu'il distribue aux élèves et gagne un temps précieux, il peut les utiliser aussi bien en sport collectif qu'en sport individuel...nous arrivons à la cantine, la dame de la cantine lui demande s'il part bien mercredi avec tel élève au cross et dit qu'il faut qu'il prévienne pour les repas car pour cette fille il faut prévoir un repas, il répond qu'il va le faire mais pensait qu'il pouvait

attendre le début de semaine, le cuisinier lui demande où se déroule le cross, lui demande ce qu'il a comme voiture et lui dit « tu risques de mettre autant de temps pour y aller »...ensuite nous nous installons pour manger, Eric arrive, raconte sa matinée, qu'il a passé une heure et demie à préparer une séance et que les élèves l'ont embêté, qu'ils lui ont « pourri » sa séance, qu'il n'était pas content et allait mettre des sanctions à certains élèves en les mettant « dans des petits paquets pour Noël »...il explique sa séance et dit qu'il y a des problèmes de communication dans le collège, c'est la première fois, qu'il voit une équipe EPS où les collègues ne se parlent pas ; Pierre lui dit « c'est d'autant plus difficile pour moi qui suis coordinateur car les collègues ne se parlent pas entre eux et ne s'apprécient pas forcément », qu'il est arrivé au milieu de tout ça en tant que coordinateur et gère ça comme il peut...puis raconte « je faisais rugby, j'ai pris les ballons, ils n'étaient pas gonflés, j'ai envoyé un élève chercher le gonfleur il n'était pas au bon endroit, en fait le collègue qui les avait utilisés avant aurait dû les laisser en état pour le suivant » ; ensuite Eric explique qu'un de ses élèves a tapé avec sa raquette sur une table de tennis de table et qu'il l'avait « pétée », Pierre pâlit et demande plus d'explications, Eric lui dit « non, non, il a juste pété un petit bout de table », Pierre lui demande si elle est utilisable, il lui répond « oui », il ajoute « il faudrait pas que tu me pètes...que tu me pourrisses...que tu m'empêches de faire ma séance à cause de la table pétée »...puis Eric parle de son régime alimentaire car il fait de la musculation, me dit ensuite « dans les différents établissements dans lesquels je suis passé, il y a des établissements qui font vraiment tout en commun, évaluation commune, règles de conduite, tous la même chose comme ça les gamins pour eux c'est plus facile de se situer »...ensuite nous repartons en salle des profs où il retrouve sa collègue qui repose la question concernant le matériel du tir à l'arc...puis nous descendons chercher les élèves...il leur demande plusieurs fois de se ranger...et me dit qu'il les sent « bien chiants », comme sa collègue n'est pas là, il prend les deux classes en charge pour les amener au gymnase...il fait ranger les deux classes le long du mur (le gymnase à côté du collège avec le « fameux concierge »), sa collègue arrive et demande à une élève de jeter son chewing-gum l'élève ne veut pas, elle lui dit « tu vas me

jeter ça, ça commence à bien faire ton comportement » l'élève est arrogante, la collègue me dit qu'elle ne supporte plus ce type de comportement, heureusement, elle va bientôt être en retraite, il ne lui reste que 2½ ans à travailler...le concierge est présent, Pierre parle du rapport qu'ils ont en le qualifiant de « particulier », il dit : « on ne sait jamais dire s'il plaisante ou s'il est sérieux...c'est difficile... »...Pierre attend toujours de voir s'il sourit pour voir s'il plaisante...entrant dans le gymnase, comme Pierre a bien fait ranger les élèves, le concierge lui dit qu'il peut avoir ses galons et demande si Eric lui a raconté qu'un élève avait « pétié » la table, il lui répond « oui »...il surveille bien les vestiaires pendant que les élèves se changent car il y a déjà eu un problème dans le vestiaire des garçons...depuis, il fait à chaque fois des allers et retours pour surveiller que tout se passe bien...tout en demandant à un élève d'aller chercher le matériel et en surveillant les vestiaires il me dit « je pense que c'est par rapport au fait que je suis intervenu de suite que ça se passe bien avec le concierge que j'ai de bonnes relations même si je ne me sens pas à l'aise car je ne sais jamais dire s'il plaisante ou pas »...nous montons à l'étage pour le tennis de table, la salle est ouverte et donne sur la grande salle où se trouve sa collègue, elle fait basket...sur le plan sonore beaucoup de brouhaha... il m'explique qu'il est difficile d'exiger le silence dans ce brouhaha ambiant...il fait asseoir les élèves devant lui, ramasse les punitions non rendues la fois précédente, il s'énerve pour obtenir le silence afin d'expliquer l'activité et leur dit « vous allez vous calmer pendant une minute avant de démarrer le cours parce que je vous sens énervés » durant cette minute aucun élève ne devait ni parler ni rigoler...puis les met en activité et vient me dire « quand ils sont en activité ça va mais tant qu'ils n'y sont pas, ils sont chiants »...il considère que pour des 5^{ème} ils sont restés forts gamins...à la fin du cours un élève en a gêné un autre, comme ce n'est pas la première fois qu'il a ce type de comportement, Pierre lui dit « tu vas venir avec moi au bureau des surveillants » l'élève râle...en aparté, Pierre m'explique que ce gamin commence vraiment à l'énerver parce que devant la classe, il le fait passer pour un « con », fait son malin mais se met à pleurer devant la CPE... c'est ce qui se passe de nouveau, Pierre l'a repris plusieurs fois, l'élève lui a dit à chaque fois « c'est pas

moi » il n'a pas non plus rendu sa punition ... Pierre lui dit « prend le matériel » l'élève rétorque « fait chier »... « quoi ? qu'est-ce que tu as dit, reviens ici »... le sermonne et lui dit « tu viens avec moi au bureau de la CPE » le cours terminé il accompagne l'élève au bureau de la CPE... la CPE est dans le bureau de la principale pour préparer un discours de départ d'un membre de l'équipe éducative... il va la chercher... comme l'a dit la CPE après coup : « il a crié plus fort que moi et l'a bien « asticoté » »... l'élève en a pleuré, il lui a dit que ça suffisait, que son comportement était inadmissible... hypocrite de le faire passer pour un imbécile pendant les cours, de toujours dire que c'est pas lui, d'avoir toujours de bonnes excuses et de pleurer devant la CPE, il fallait qu'il change son comportement sinon ça allait mal se finir, s'il restait sur les mêmes bases... l'élève est sorti du bureau... ensuite il est allé le revoir dans la cour pendant la récréation en lui redisant qu'il espérait que son comportement changerait... il a préparé l'autorisation parentale d'une fille pour le cross et a été ensuite lui donner dans la cour en expliquant qu'il allait la conduire et passer deux heures avec elle en voiture et préférait prendre toutes les précautions afin d'éviter toute polémique ultérieure... situation particulière... Eric expliquait à la cantine qu'il disait ma puce à une fille, qu'il employait des petits noms comme ça, Pierre lui ne préfère pas le faire, « on sait jamais », qu'il ne s'aventure pas dans ce genre de familiarité, toucher des têtes cela lui évite d'être confronté à des situations ambiguës... ensuite il repasse en salle des profs, vérifie qu'il n'a rien oublié... prépare la feuille pour la colle, me montre la punition collective, elle portait sur l'échauffement, ils devaient différencier l'échauffement en quatre parties ou copier le règlement intérieur, il essaie de faire réfléchir les gamins, les colles concernant les 4^{ème} et 3^{ème} sont plus basées sur les textes officiels, « d'après les textes qu'est-ce qu'il est important de développer ? »... puis il passe la déposer au bureau de la CPE... la surveillante lui dit « tu mets encore une colle »... la CPE arrive et ils reparlent de l'élève... la CPE lui signale que lorsqu'il fait copier un règlement intérieur il faut toujours contrôler car souvent les élèves y glissent des « gros mots » pour voir si les enseignants les lisent... il lui dit qu'il allait les lire, elle lui demande s'il avait eu le temps de corriger les colles précédentes, il lui répond « j'ai pas encore eu le

temps de le faire »...l'infirmière arrive au bureau de la CPE et Pierre explique qu'il ne peut plus voir cet élève qu'il commence à lui « sortir par les trous de nez » et l'infirmière lui dit en rigolant « dis donc t'as déjà ce discours-là alors que quand tu es arrivé dans l'établissement tu étais plein d'énergie, de bonne volonté là t'es déjà blindé »...ils en rigolent...il me dit que ce qui est appréciable ce sont les rapports qu'il a avec la vie scolaire : « avec la CPE c'est bien...même si avec les élèves c'est pas le top »...ensuite il part faire l'inventaire du matériel avec le concierge et modifier le rangement du matériel pour le rendre plus fonctionnel.

DEPOUILLEMENT DES QUESTIONNAIRES

Les données présentées dans cette section sont tirées d'une passation de questionnaires. Elles visent à caractériser globalement la population des enquêtés.

A. Caractéristiques de la population interviewée

1. Répartition des enseignants selon leur niveau d'ancienneté, leur académie d'affectation et leur statut

		Titulaire sur zone de remplacement	Titulaire d'un poste fixe
Néo-titulaire Lille	Femme	3*	-
	Homme	3*	3
Troisième année de titularisation Lille	Femme	9	3
	Homme	5	3
Néo-titulaire Versailles	Femme	2	3
	Homme	2	3
Troisième année de titularisation Versailles	Femme	1	4**
	Homme	2	4
TOTAL		27	23
POURCENTAGE		54 %	46 %

* L'ensemble des titulaires en zone de remplacement était en remplacement à l'année.

** Une des personnes interrogées était à l'origine titulaire en zone de remplacement et elle a obtenu, par la suite, sa mutation sur un poste fixe.

2. Répartition des enseignants selon leur niveau d'ancienneté, leur académie d'affectation et le type d'établissement d'affectation

		Etablissement classé	Etablissement non classé
Néo-titulaire Lille	Femme	-	-
	Homme	1	2
Troisième année de titularisation Lille	Femme	-	3
	Homme	2	1
Néo-titulaire Versailles	Femme	1	2
	Homme	1	2
Troisième année de titularisation Versailles	Femme	2	2
	Homme	2	2
TOTAL		9	14
POURCENTAGE		39,13 %	60,87 %

3. Répartition des enseignants en fonction de leur niveau d'ancienneté et de leur appartenance ou non à l'académie d'affectation

		Originaire de l'académie	Non originaire de l'académie
Néo-titulaire Lille	Femme	3	-
	Homme	5	1
Troisième année de titularisation Lille	Femme	5	7
	Homme	3	5
Néo-titulaire Versailles	Femme	2	3
	Homme	2	3
Troisième année de titularisation Versailles	Femme	2	3
	Homme	3	3
TOTAL		25	25
POURCENTAGE		50 %	50 %

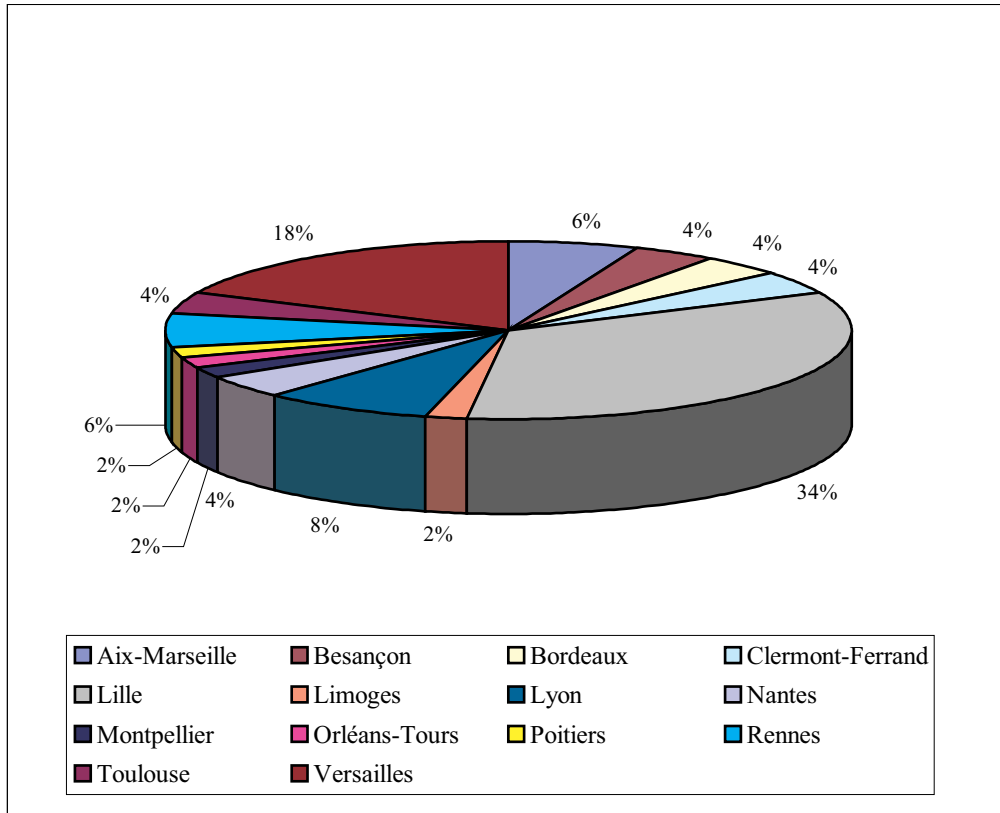
4. Représentation des académies d'origine des enseignants selon leur niveau d'ancienneté, leur académie d'affectation, leur sexe et leur statut

	Néo-titulaire Lille		3 ^e année de titularisation Lille		Néo-titulaire Versailles		3 ^e année de titularisation Versailles		T O T A L
	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	
Aix-Marseille	-	-	-	1	-	-	1 / 1	-	3
Besançon	-	-	1	-	1	-	-	-	2
Bordeaux	-	-	-	-	-	1	-	1	2
Clermont-Ferrand	-	-	-	1	-	-	-	1	2
Lille	3	3 / 2	1 / 4	1 / 2	1	-	-	-	17
Limoges	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Lyon	-	-	1	2	-	1	-	-	4
Nantes	-	-	1	-	1	-	-	-	2
Montpellier	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Orléans-Tours	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Poitiers	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Rennes	-	1	1	-	-	-	-	1	3
Toulouse	-	-	1	1	-	-	-	-	2
Versailles	-	-	-	-	1 / 1	1 / 1	2	2 / 1	9

Légende : En rouge les titulaires d'un poste fixe.

En bleu les titulaires d'un poste en zone de remplacement.

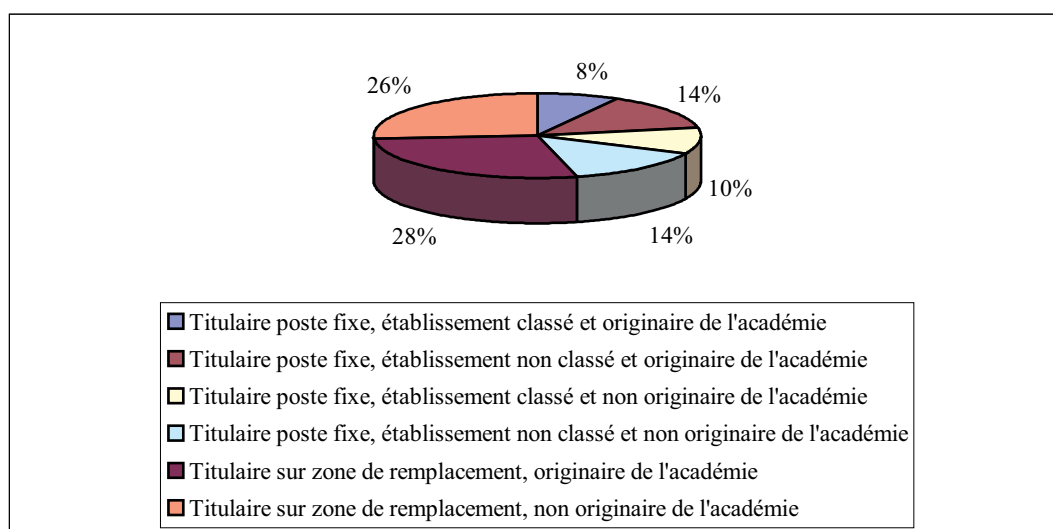
5. Représentation globale des différentes académies d'origine des enseignants



6. Répartition des enseignants selon leur situation, leur niveau d'ancienneté et leur académie d'affectation

	Néo-titulaire Lille		3 ^e année de titularisation Lille		Néo-titulaire Versailles		3 ^e année de titularisation Versailles		TOTAL
	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	
Titulaire poste fixe, établissement classé et originaire de l'académie	-	1	-	1	-	-	1	1	4
Titulaire poste fixe, établissement non classé et originaire de l'académie	-	2	1	-	1	1	1	1	7
Titulaire poste fixe, établissement classé et non originaire de l'académie	-	-	-	1	1	1	1	1	5
Titulaire poste fixe, établissement non classé et non originaire de l'académie	-	-	2	1	1	1	1	1	7
Titulaire sur zone de remplacement originaire de l'académie	3	2	4	2	1	1	-	1	14
Titulaire sur zone de remplacement non originaire de l'académie	-	1	5	3	1	1	1	1	13

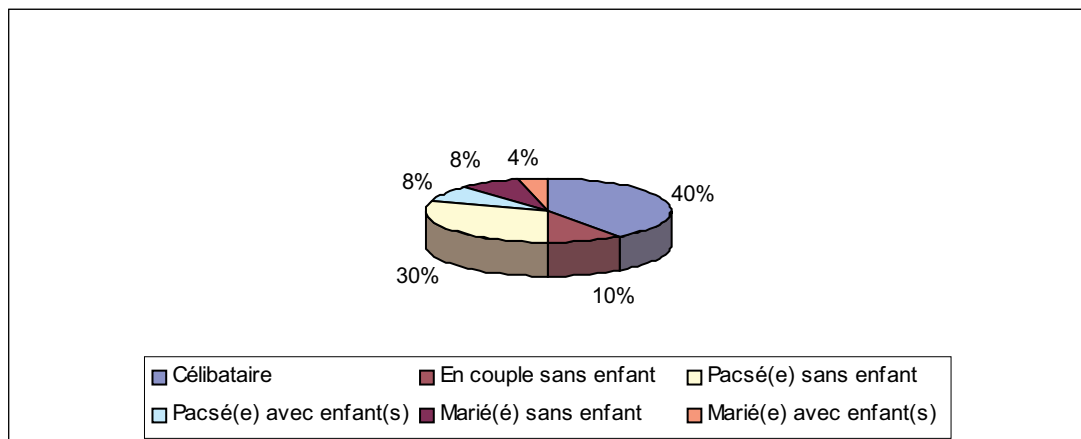
7. Représentation des enseignants selon leur statut et leur académie d'origine



8. Répartition des enseignants selon leur niveau d'ancienneté, leur académie d'affectation et leur situation familiale

		Célibataire	En couple sans enfant	Pacsé(e) sans enfant	Pacsé(e) avec enfant(s)	Marié(e) sans enfant	Marié(e) avec enfant(s)
Néo-titulaire Lille	Femme	1	-	2	-	-	-
	Homme	1	-	4	-	1	-
Troisième année de titularisation Lille	Femme	6	3	2	-	1	-
	Homme	3	1	1	1	1	1
Néo-titulaire Versailles	Femme	2	1	2	-	-	-
	Homme	2	-	1	1	-	1
Troisième année de titularisation Versailles	Femme	3	-	2	1	-	-
	Homme	2	-	1	1	1	-
TOTAL		20	5	15	4	4	2
POURCENTAGE		40	10	30	8	8	4

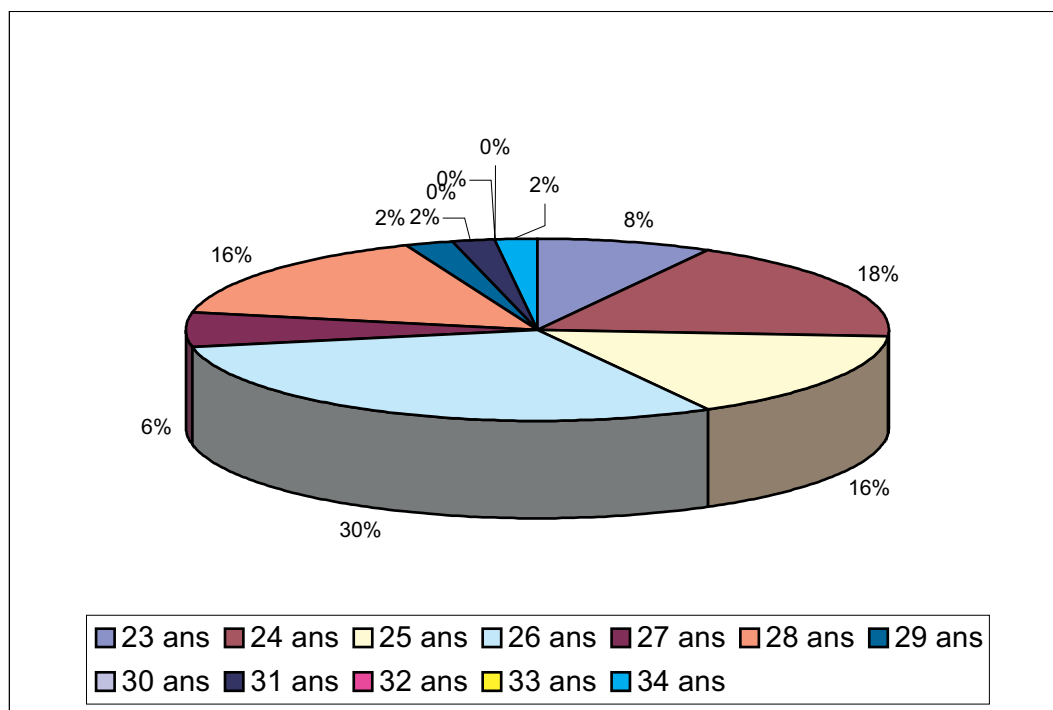
9. Représentation des enseignants interrogés en fonction de leur situation familiale



10. Répartition des enseignants selon leur niveau d'ancienneté, leur académie d'affectation et leur âge

		23 ans	24 ans	25 ans	26 ans	27 ans	28 ans	29 ans	30 ans	31 ans	32 ans	33 ans	34 ans
Néo-titulaire Lille	Femme	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Homme	-	4	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-
Troisième année de titularisation Lille	Femme	-	2	1	6	1	3	-	-	-	-	-	-
	Homme	-	-	-	4	-	2	1	-	-	-	-	-
Néo-titulaire Versailles	Femme	2	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Homme	-	2	1	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Troisième année de titularisation Versailles	Femme	-	-	2	2	1	-	-	-	-	-	-	-
	Homme	-	-	1	3	-	2	-	-	-	-	-	-
TOTAL		4	9	8	15	3	8	1	-	1	-	-	1
POURCENTAGE		8	18	16	30	6	16	2	-	2	-	-	2

11. Représentation des enseignants interrogés selon leur âge



Situation des titulaires sur zone de remplacement

12. Répartition des enseignants en fonction de leur niveau d'ancienneté et de leur appartenance ou non à l'académie d'affectation

		Originaire de l'académie	Non originaire de l'académie
Néo-titulaire Lille	Femme	3	-
	Homme	2	1
Troisième année de titularisation Lille	Femme	4	5
	Homme	2	3
Néo-titulaire Versailles	Femme	1	1
	Homme	1	1
Troisième année de titularisation Versailles	Femme	-	1
	Homme	1	1
TOTAL		14	13
POURCENTAGE		51,85 %	48,15 %

13. Répartition des enseignants selon leur niveau d'ancienneté, leur académie d'affectation et leur situation familiale

		Célibataire	En couple sans enfant	Pacsé(e) sans enfant	Pacsé(e) avec enfant(s)	Marié(e) sans enfant	Marié(e) avec enfant(s)
Néo-titulaire Lille	Femme	1	-	2	-	-	-
	Homme	-	-	2	-	1	-
Troisième année de titularisation Lille	Femme	5	3	1	-	-	-
	Homme	2	1	1	1	-	-
Néo-titulaire Versailles	Femme	1	1	-	-	-	-
	Homme	2	-	-	-	-	-
Troisième année de titularisation Versailles	Femme	-	-	1	-	-	-
	Homme	2	-	-	-	-	-
TOTAL		13	5	7	1	1	-
POURCENTAGE		48,15	18,51	25,92	3,7	3,7	-

14. Répartition des enseignants selon leur niveau d'ancienneté, leur académie d'affectation et leur âge

		23 ans	24 ans	25 ans	26 ans	27 ans	28 ans	29 ans	30 ans	31 ans	32 ans	33 ans	34 ans
Néo-titulaire Lille	Femme	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Homme	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Troisième année de titularisation Lille	Femme	-	1	1	3	1	3	-	-	-	-	-	-
	Homme	-	-	-	3	-	1	1	-	-	-	-	-
Néo-titulaire Versailles	Femme	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Homme	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Troisième année de titularisation Versailles	Femme	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
	Homme	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL		3	5	5	8	1	4	1	-	-	-	-	-
POURCENTAGE		11	18,5	18,5	29,6	3,7	14,8	3,7	-	-	-	-	-

Situation des titulaires d'un poste fixe

15. Répartition des enseignants en fonction de leur niveau d'ancienneté et de leur appartenance ou non à l'académie d'affectation

		Originaire de l'académie	Non originaire de l'académie
Néo-titulaire Lille	Femme	-	-
	Homme	3	-
Troisième année de titularisation Lille	Femme	1	2
	Homme	1	2
Néo-titulaire Versailles	Femme	1	2
	Homme	1	2
Troisième année de titularisation Versailles	Femme	2	2
	Homme	2	2
TOTAL		11	12
POURCENTAGE		47,82 %	52,17 %

16. Répartition des enseignants selon leur niveau d'ancienneté, leur académie d'affectation et leur situation familiale

		Célibataire	En couple sans enfant	Pacsé(e) sans enfant	Pacsé(e) avec enfant(s)	Marié(e) sans enfant	Marié(e) avec enfant(s)
Néo-titulaire Lille	Femme	-	-	-	-	-	-
	Homme	1	-	2	-	-	-
Troisième année de titularisation Lille	Femme	1	-	1	-	1	-
	Homme	1	-	-	-	1	1
Néo-titulaire Versailles	Femme	1	-	2	-	-	-
	Homme	-	-	1	1	-	1
Troisième année de titularisation Versailles	Femme	3	-	1	-	-	-
	Homme	-	-	1	2	1	-
TOTAL		7	-	8	3	3	2
POURCENTAGE		30,43	-	34,78	13	13	8,69

17. Répartition des enseignants selon leur niveau d'ancienneté, leur académie d'affectation et leur âge

		23 ans	24 ans	25 ans	26 ans	27 ans	28 ans	29 ans	30 ans	31 ans	32 ans	33 ans	34 ans
Néo-titulaire Lille	Femme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Homme	-	1	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-
Troisième année de titularisation Lille	Femme	-	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-
	Homme	-	-	-	2	-	1	-	-	-	-	-	-
Néo-titulaire Versailles	Femme	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Homme	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Troisième année de titularisation Versailles	Femme	-	-	2	1	1	-	-	-	-	-	-	-
	Homme	-	-	-	2	-	2	-	-	-	-	-	-
TOTAL		1	4	3	7	2	4	-	-	1	-	-	1
POURCENTAGE		25	17,4	13	30,4	8,7	17,4	-	-	4,3	-	-	4,3

B. Caractéristiques du pré-échantillon d'enquêtés

18. Tableau récapitulatif du nombre de courriers envoyés, reçus et de réponses favorables en fonction du niveau d'ancienneté et de l'académie d'affectation des enseignants

	Nombre de courriers envoyés	Nombre de courriers retours	Nombre de réponses positives pour entretien
<i>Néo-titulaire Lille</i>	22	14	10*
<i>3^e année titularisation Lille</i>	50	25	23**
Total Lille	72	39	33
<i>Néo-titulaire Versailles</i>	130	68	58***
<i>3^e année titularisation Versailles</i>	149	65	55****
Total Versailles	279	133	113
TOTAL	351	172	146

* Neuf entretiens ont été réalisés dans la mesure où une des personnes, qui avait répondu positivement à l'entretien, a été hospitalisée.

** Vingt entretiens ont été réalisés car nous n'avons pas réussi à contacter trois personnes.

*** Dans les réponses positives, il y avait trois personnes ayant dit « pourquoi pas ? » selon leurs disponibilités.

****Deux personnes ayant répondu « pourquoi pas ? » selon leurs disponibilités.

Nous avons ainsi obtenu 49 % de retours de courriers dont 41,59 % de réponses favorables pour réaliser un entretien.

19. Tableau récapitulatif du nombre de courriers envoyés, reçus et de retours positifs en fonction du sexe des enseignants

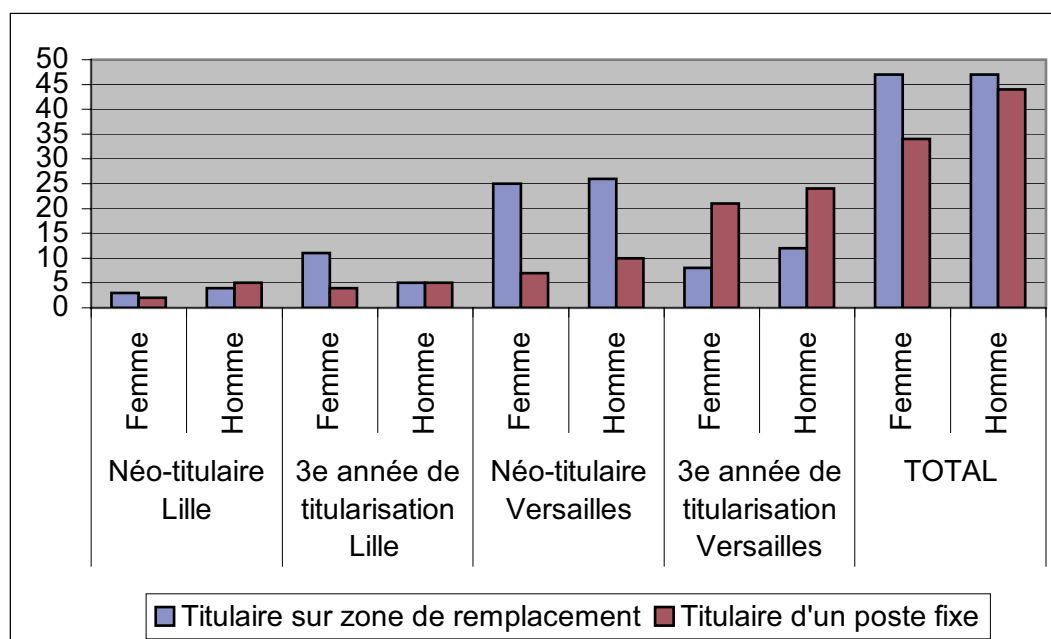
	Courriers envoyés	Nombre de retours	Pourcentage de retours	Nombre de retours positifs	Pourcentage réponses positives
Femme	154	82	53,25 %	75	48,70 %
Homme	197	90	45,68 %	71	36,04 %
Total	351	172		146	

Nous allons maintenant nous intéresser plus en détail aux données recueillies par le questionnaire. Quelles sont les caractéristiques des enseignants nous ayant répondu (statut, académie d'origine, type d'établissement (classé/non classé), sexe, âge, situation familiale en fonction du moment de la carrière) ?

20. Répartition des enseignants selon leur niveau d'ancienneté, leur académie d'affectation et leur statut (type de poste)

		Titulaire sur zone de remplacement	Titulaire d'un poste fixe
Néo-titulaire Lille	Femme	3	2
	Homme	4	5
Troisième année de titularisation Lille	Femme	11	4
	Homme	5	5
Néo-titulaire Versailles	Femme	25	7
	Homme	26	10
Troisième année de titularisation Versailles	Femme	8	21
	Homme	12	24
TOTAL		94	78
POURCENTAGE		54,65 %	45,35 %

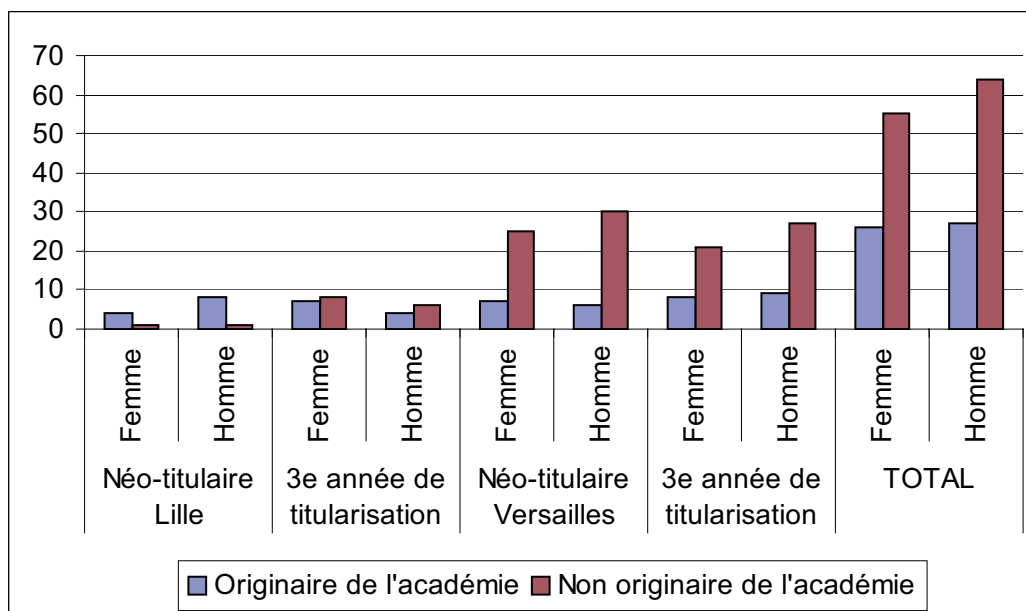
21. Répartition des titulaires (sur zone de remplacement ou en poste fixe) selon leur niveau d'ancienneté, leur académie d'affectation et leur sexe



22. Répartition des enseignants en fonction de leur niveau d'ancienneté et de leur appartenance ou non à l'académie d'affectation (tous postes confondus)

		Originaire de l'académie	Non originaire de l'académie
Néo-titulaire Lille	Femme	4	1
	Homme	8	1
Troisième année de titularisation Lille	Femme	7	8
	Homme	4	6
POURCENTAGE		58,97 %	41,02 %
Néo-titulaire Versailles	Femme	7	25
	Homme	6	30
Troisième année de titularisation Versailles	Femme	8	21
	Homme	9	27
POURCENTAGE		22,56 %	77,44 %
TOTAL		53	119
POURCENTAGE		30,81 %	69,19 %

23. Répartition graphique des enseignants en fonction de leur niveau d'ancienneté, de leur sexe et de leur appartenance ou non à l'académie d'affectation



24. Représentation des académies d'origine des enseignants selon leur niveau d'ancienneté, leur académie d'affectation, leur sexe et leur statut

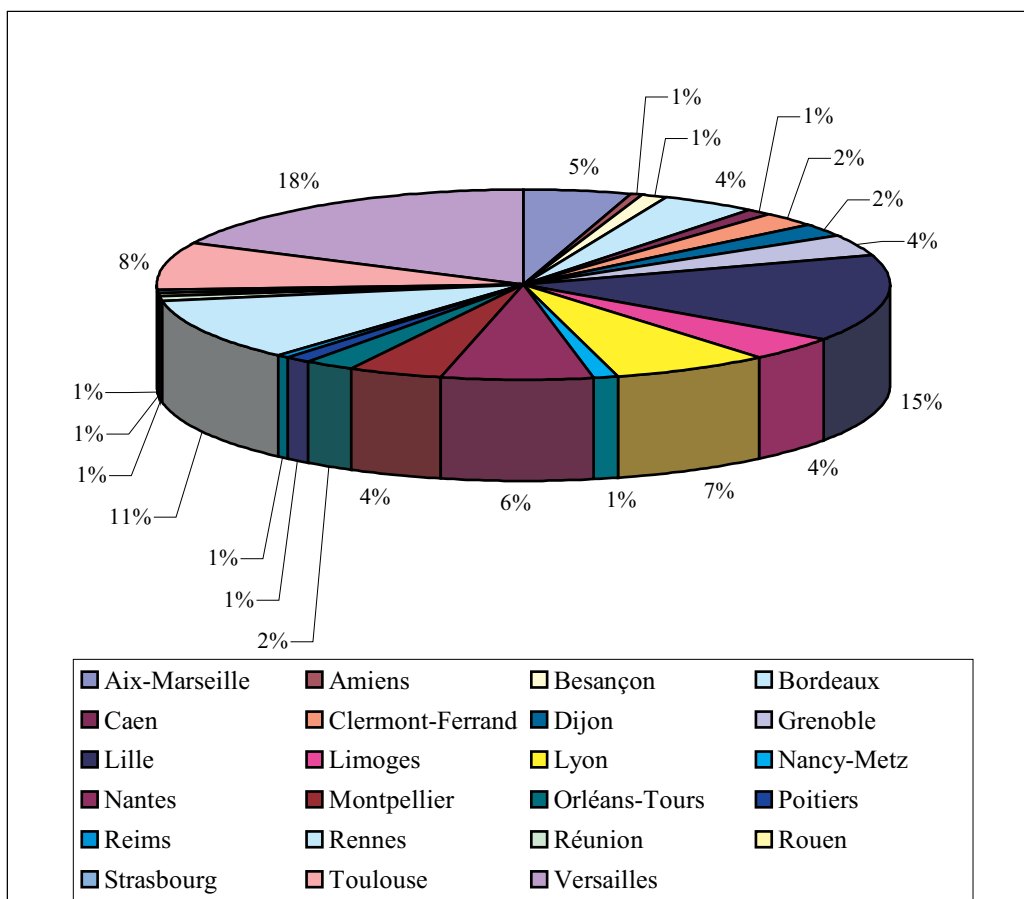
	Néo-titulaire Lille		3 ^e année de titularisation Lille		Néo-titulaire Versailles		3 ^e année de titularisation Versailles		TOTAL
	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	
Aix-Marseille	1	-	-	1	3	-	1 / 1	1	8
Amiens	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Besançon	-	-	1	-	1	-	-	-	2
Bordeaux	-	-	-	-	1 / 1	2	2	1	7
Caen	-	-	-	-	-	2	-	-	2
Clermont-Ferrand	-	-	-	1	-	-	-	1 / 2	4
Dijon	-	-	-	-	-	1	1	2	4
Grenoble	-	-	-	-	3	1	1 / 1	-	6
Lille	3 / 1	5 / 3	2 / 5	2 / 2	1	1	-	-	25
Limoges	-	-	-	-	2	1	1	2 / 1	7
Lyon	-	-	1	2	1 / 3	2 / 3	-	-	12
Nancy-Metz	-	-	1	-	-	1	-	-	2
Nantes	-	-	1	-	1 / 1	5	1	1 / 1	11
Montpellier	-	-	1	-	1	-	1	3 / 1	7
Orléans-Tours	-	-	-	-	1	1	2	-	4
Poitiers	-	-	1	-	-	1	-	-	2
Reims	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Rennes	-	1	1	-	1	1 / 1	4	7 / 2	18
Réunion	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Rouen	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Strasbourg	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Toulouse	-	-	1	1	3	4	2 / 3	-	14
Versailles	-	-	-	-	1 / 6	4 / 2	7 / 1	5 / 4	30

NB : Deux personnes n'ont pas répondu sur l'emplacement de leur académie d'origine.

Légende : En rouge les titulaires d'un poste fixe.

En bleu les titulaires d'un poste sur zone de remplacement.

25. Représentation globale des différentes académies d'origine des enseignants

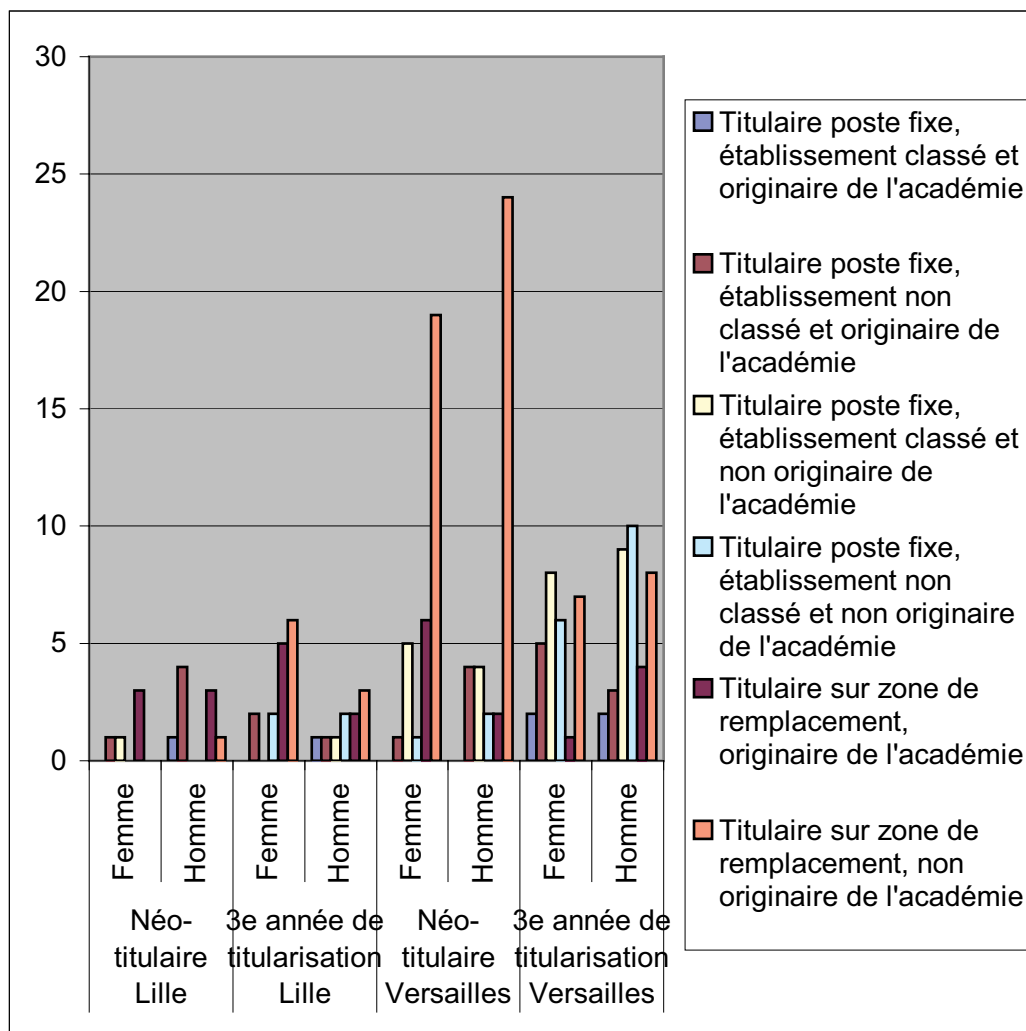


Nous notons à titre d'exemple que 18 % des enseignants ayant répondu au questionnaire étaient originaires de l'académie de Versailles.

26. Répartition des enseignants selon leur situation, leur niveau d'ancienneté et leur académie d'affectation

	Néo-titulaire Lille		3 ^e année de titularisation Lille		Néo-titulaire Versailles		3 ^e année de titularisation Versailles		T O T A L	%
	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme		
Titulaire poste fixe, établissement classé et originaire de l'académie	-	1	-	1	-	-	2	2	6	3,48
Titulaire poste fixe, établissement non classé et originaire de l'académie	1	4	2	1	1	4	5	3	21	12,21
Titulaire poste fixe, établissement classé et non originaire de l'académie	1	-	-	1	5	4	8	9	28	16,23
Titulaire poste fixe, établissement non classé et non originaire de l'académie	-	-	2	2	1	2	6	10	23	13,37
Titulaire sur zone de remplacement et originaire de l'académie	3	3	5	2	6	2	1	4	26	15,11
Titulaire sur zone de remplacement et non originaire de l'académie	-	1	6	3	19	24	7	8	68	39,53

27. Répartition des enseignants selon leur situation, leur niveau d'ancienneté, leur académie d'affectation et leur sexe



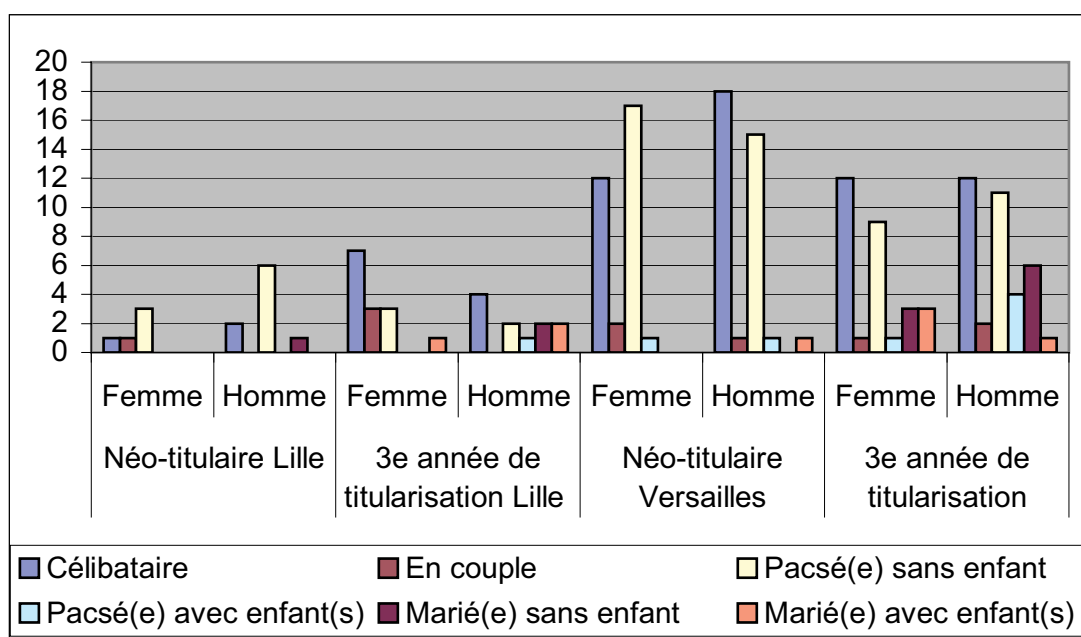
28. Répartition des enseignants selon leur niveau d'ancienneté, leur académie d'affectation et leur situation familiale

		Célibataire	En couple sans enfant	Pacsé(e) sans enfant	Pacsé(e) avec enfant(s)	Marié(e) sans enfant	Marié(e) avec enfant(s)
Néo-titulaire Lille	Femme	1	1	3	-	-	-
	Homme	2	-	6	-	1	-
Troisième année de titularisation Lille	Femme	7	3	3	-	-	1
	Homme	4	-	2	1	2	2
Néo-titulaire Versailles	Femme	12	2	17*	1	-	-
	Homme	18	1	15**	1	-	1
Troisième année de titularisation Versailles	Femme	12	1	9*	1	3	3
	Homme	12	2	11**	4	6	1
TOTAL		68	10	66	8	12	8
POURCENTAGE		39,53	5,81	38,37	4,65	6,98	4,65

* Dont deux sont séparées géographiquement de leur conjoint

** Dont un est séparé géographiquement de sa conjointe

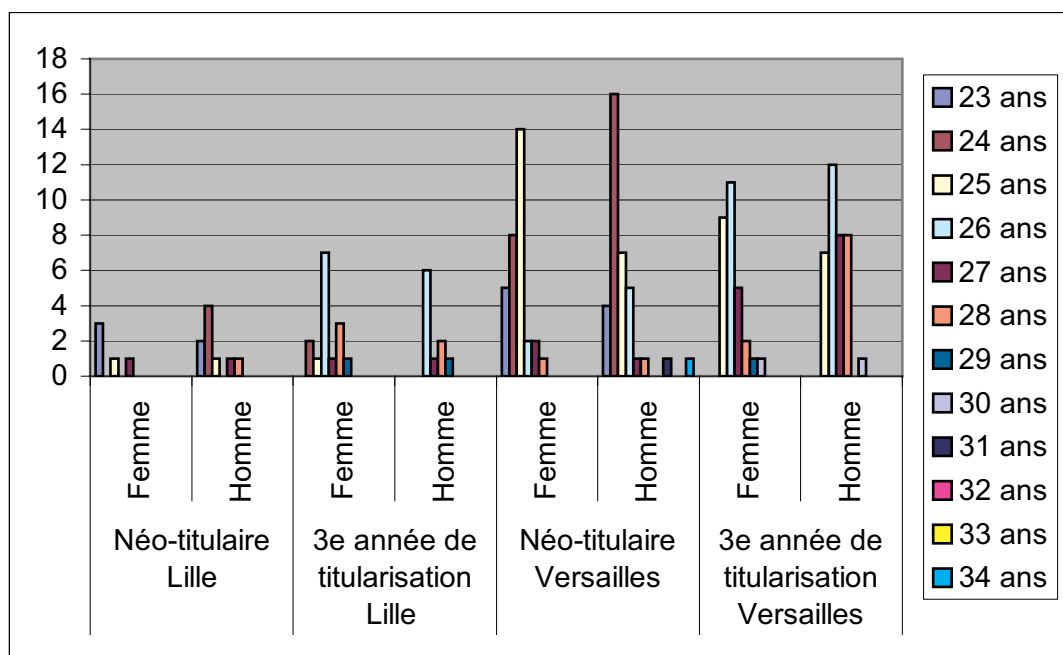
29. Répartition des enseignants selon leur niveau d'ancienneté, leur académie d'affectation et leur situation familiale



30. Répartition des enseignants selon leur niveau d'ancienneté, leur académie d'affectation et leur âge

		23 ans	24 ans	25 ans	26 ans	27 ans	28 ans	29 ans	30 ans	31 ans	32 ans	33 ans	34 ans
Néo-titulaire Lille	Femme	3	-	3	-	1	-	-	-	-	-	-	-
	Homme	2	4	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-
Troisième année de titularisation Lille	Femme	-	2	1	7	1	3	-	1	-	-	-	-
	Homme	-	-	-	6	1	2	1	-	-	-	-	-
Néo-titulaire Versailles	Femme	5	8	12	2	2	1	-	-	-	-	-	-
	Homme	4	16	7	5	1	1	-	-	1	-	-	1
Troisième année de titularisation Versailles	Femme	-	-	9	11	5	2	1	1	-	-	-	-
	Homme	-	-	7	12	8	8	-	1	-	-	-	-
TOTAL		14	30	40	43	20	18	2	3	1	-	-	1
POURCENTAGE		8	17,5	23	25	11,5	10,5	1	2	1	-	-	1

31. Répartition des enseignants selon leur niveau d'ancienneté, leur académie d'affectation et leur âge



Situation des titulaires sur zone de remplacement

32. Répartition des enseignants TZR en fonction de leur niveau d'ancienneté et de leur appartenance ou non à l'académie d'affectation

		Originaire de l'académie	Non originaire de l'académie
Néo-titulaire Lille	Femme	3	0
	Homme	3	1
Troisième année de titularisation Lille	Femme	5	6
	Homme	2	3
Néo-titulaire Versailles	Femme	6	19
	Homme	2	24
Troisième année de titularisation Versailles	Femme	1	7
	Homme	4	8
TOTAL		26	68
POURCENTAGE		27,66 %	72,34 %

33. Représentation des académies d'origine des enseignants selon leur niveau d'ancienneté, leur académie d'affectation, leur sexe et leur statut

	Néo-titulaire Lille		3 ^e année de titularisation Lille		Néo-titulaire Versailles		3 ^e année de titularisation Versailles		T O T A L
	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	
Aix-Marseille	-	-	-	1	3	-	1	-	5
Amiens	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Besançon	-	-	1	-	1	-	-	-	2
Bordeaux	-	-	-	-	1	-	2	-	3
Caen	-	-	-	-	-	2	-	-	2
Clermont-Ferrand	-	-	-	1	-	-	-	2	3
Dijon	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Grenoble	-	-	-	-	3	1	1	-	5
Lille	3	3	5	2	-	1	-	-	14
Limoges	-	-	-	-	2	1	-	1	4
Lyon	-	-	1	-	3	3	-	-	7
Nancy-Metz	-	-	1	-	-	1	-	-	2
Nantes	-	-	1	-	1	5	-	1	8
Montpellier	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Orléans-Tours	-	-	-	-	1	1	-	-	2
Poitiers	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Reims	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Rennes	-	1	-	-	-	1	-	2	4
Réunion	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Rouen	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Strasbourg	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Toulouse	-	-	1	1	3	4	3	-	12
Versailles	-	-	-	-	6	2	1	4	13

34. Répartition des enseignants selon leur niveau d'ancienneté, leur académie d'affectation et leur âge

		23 ans	24 ans	25 ans	26 ans	27 ans	28 ans	29 ans
Néo-titulaire Lille	Femme	2	-	1	-	-	-	-
	Homme	-	3	1	-	-	-	-
Troisième année de titularisation Lille	Femme	-	1	1	5	1	3	-
	Homme	-	-	-	3	-	1	1
Néo-titulaire Versailles	Femme	3	6	12	1	2	1	-
	Homme	2	15	5	4	-	-	-
Troisième année de titularisation Versailles	Femme	-	-	3	3	1	1	-
	Homme	-	-	5	3	2	2	-
TOTAL		7	25	28	19	6	8	1
POURCENTAGE		7,44	26,6	29,78	20,21	6,38	8,51	1,06

35. Répartition des enseignants selon leur niveau d'ancienneté, leur académie d'affectation et leur situation familiale

		Célibataire	En couple sans enfant	Pacsé(e) sans enfant	Pacsé(e) avec enfant(s)	Marié sans enfant	Marié avec enfant(s)
Néo-titulaire Lille	Femme	1	-	2	-	-	-
	Homme	-	-	3	-	1	-
Troisième année de titularisation Lille	Femme	6	3	2	-	-	-
	Homme	3	-	1	1	-	-
Néo-titulaire Versailles	Femme	10	2	12	1	-	-
	Homme	15	-	11	-	-	-
Troisième année de titularisation Versailles	Femme	3	-	4	-	1	-
	Homme	6	1	2	-	3	-
TOTAL		44	6	37	2	5	-
POURCENTAGE		46,80	6,38	39,36	2,13	5,32	-

Situation des titulaires en poste fixe

36. Répartition des enseignants en fonction de leur niveau d'ancienneté et de leur appartenance ou non à l'académie d'affectation

		Originaire de l'académie	Non originaire de l'académie
Néo-titulaire Lille	Femme	1	1
	Homme	5	-
Troisième année de titularisation Lille	Femme	2	2
	Homme	2	3
Néo-titulaire Versailles	Femme	1	6
	Homme	4	6
Troisième année de titularisation Versailles	Femme	7	14
	Homme	5	19
TOTAL		27	51
POURCENTAGE		34,61 %	65,38 %

37. Représentation des académies d'origine des enseignants selon leur niveau d'ancienneté, leur académie d'affectation, leur sexe et leur statut

	Néo-titulaire Lille		3 ^e année de titularisation Lille		Néo-titulaire Versailles		3 ^e année de titularisation Versailles		TOTAL
	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	
Aix-Marseille	1	-	-	-	-	-	1	1	3
Amiens	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Besançon	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bordeaux	-	-	-	-	1	2	-	1	4
Caen	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Clermont-Ferrand	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Dijon	-	-	-	-	-	-	1	2	3
Grenoble	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Lille	1	5	2	2	1	-	-	-	11
Limoges	-	-	-	-	-	-	1	2	3
Lyon	-	-	-	2	1	2	-	-	5
Nancy-Metz	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nantes	-	-	-	-	1	-	1	1	3
Montpellier	-	-	1	-	1	-	1	3	6
Orléans-Tours	-	-	-	-	-	-	2	-	2
Poitiers	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Reims	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Rennes	-	-	1	-	1	1	4	7	14
Réunion	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Rouen	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Strasbourg	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toulouse	-	-	-	-	-	-	2	-	2
Versailles	-	-	-	-	1	4	7	5	17

38. Répartition des enseignants selon leur niveau d'ancienneté, leur académie d'affectation et le type établissement d'affectation

		Etablissement classé*	Etablissement non classé
Néo-titulaire Lille	Femme	1	1
	Homme	1	4
Troisième année de titularisation Lille	Femme	-	4
	Homme	2	3
Néo-titulaire Versailles	Femme	5	2
	Homme	4	6
Troisième année de titularisation Versailles	Femme	10	11
	Homme	11	13
TOTAL		34	44
POURCENTAGE		43,59 %	56,41 %

* Derrière établissement, nous avons regroupé toutes les appellations ZEP, ambition réussite...un même établissement pouvant regrouper plusieurs appellations.

39. Répartition des enseignants selon leur situation, leur niveau d'ancienneté et leur académie d'affectation

	Néo-titulaire Lille		3 ^e année de titularisation Lille		Néo-titulaire Versailles		3 ^e année de titularisation Versailles		T O T A L
	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	
Titulaire poste fixe, établissement classé et originaire de l'académie	-	1	-	1	-	-	2	2	6
Titulaire poste fixe, établissement non classé et originaire de l'académie	1	4	2	1	1	4	5	3	21
Titulaire d'un poste fixe, établissement classé et non originaire de l'académie	1	-	-	1	5	4	8	9	28
Titulaire poste fixe, établissement non classé et non originaire de l'académie	-	-	2	2	1	2	6	10	23

40. Répartition des enseignants selon leur niveau d'ancienneté, leur académie d'affectation et leur situation familiale

		Célibataire	En couple sans enfant	Pacsé(e) sans enfant	Pacsé(e) avec enfant(s)	Marié(e) sans enfant	Marié(e) avec enfant(s)
Néo-titulaire Lille	Femme	-	1	1	-	-	-
	Homme	2	-	3	-	-	-
Troisième année de titularisation Lille	Femme	1	-	1	-	1	1
	Homme	1	-	1	-	1	2
Néo-titulaire Versailles	Femme	2	-	5	-	-	-
	Homme	3	1	4	1	-	1
Troisième année de titularisation Versailles	Femme	9	1	5	1	2	3
	Homme	6	1	9	4	3	1
TOTAL		24	4	29	6	7	8
POURCENTAGE		30,76	5,13	37,18	7,69	8,97	10,25

41. Répartition des enseignants selon leur niveau d'ancienneté, leur académie d'affectation et leur âge

		23 ans	24 ans	25 ans	26 ans	27 ans	28 ans	29 ans	30 ans	31 ans	32 ans	33 ans	34 ans
Néo-titulaire Lille	Femme	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
	Homme	2	1	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-
Troisième année de titularisation Lille	Femme	-	1	-	2	-	-	-	1	-	-	-	-
	Homme	-	-	-	3	1	1	-	-	-	-	-	-
Néo-titulaire Versailles	Femme	2	2	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-
	Homme	2	1	2	1	1	1	-	-	1	-	-	1
Troisième année de titularisation Versailles	Femme	-	-	6	8	4	1	1	1	-	-	-	-
	Homme	-	-	2	9	6	6	-	1	-	-	-	-
TOTAL		7	5	12	24	14	10	1	3	1	-	-	1
POURCENTAGE		9	6	15	31	18	13	1	4	1	-	-	1