

**« L'ÉPREUVE » DES DÉBUTS AU REGARD DES CONDITIONS D'AFFECTATION :  
LE CAS D'ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE**

**Nathalie Jelen**

Université d'Artois  
Faculté des Sports et de l'Éducation Physique  
Chemin du marquage  
62800 Liévin  
nathalie.jelen@univ-artois.fr

---

**Mots-clés :** *début de carrière, enseignant, éducation physique et sportive, conditions d'affectation*

**Résumé.** *Cette contribution interroge la corrélation effets contextuels (le statut d'affectation et le contexte d'enseignement) et difficultés rencontrées à l'entrée dans le métier. Notre propos se base sur les résultats d'une enquête qualitative menée auprès d'une cinquantaine d'enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS) aux caractéristiques variées (en termes de statut, d'établissement d'affectation et d'ancienneté). Nous faisons ainsi la démonstration que l'inscription dans un contexte spécifique ne détermine pas à l'avance les difficultés rencontrées dans l'exercice du métier. La centration sur l'étude des effets contextuels dans une discipline d'enseignement en particulier fait apparaître la présence des variables « cachées » dans les processus de conversion professionnelle à l'entrée dans le métier.*

---

A l'entrée dans un métier, le débutant cristallise un rapport particulier aux normes professionnelles. Plongé dans les réalités quotidiennes de l'exercice du métier, il apprécie les écarts entre le travail prescrit (les normes apprises) et le travail réel. Le débutant fait l'expérience de tensions, de dissonances qui le conduisent à un important travail de réinterprétation et de transformation (Dubar, 1991). Si le débutant est actif dans ce processus de socialisation, il reste sous l'influence de structures sociales objectives qui le préforment. C'est pourquoi on peut souscrire à l'idée d'une entrée et d'un apprentissage du métier accomplis au prix d'une immersion totale dans le contexte de travail (Dubet, Martuccelli, 1996). Un apprentissage qui se réalise plus particulièrement dans la gestion de la relation pédagogique. Néanmoins, les conversions auxquelles sont soumis les débutants s'avèrent souvent délicates dans la mesure où ils sont majoritairement mutés dans des contextes d'enseignement "difficiles" (Rayou, Ria, 2009). Les débuts renvoient alors à une « épreuve du feu » amenant parfois des remaniements identitaires rapides (Rayou, 2009). S'ils ont intériorisé la modification du rôle professionnel, les débutants sont sujets à des incertitudes issues de la mesure des échecs et du décalage entre les élèves réels et l'élève idéal (Dubet, 2002). Si la confrontation aux réalités de la relation pédagogique s'impose à tous les enseignants, les épreuves qu'elle suscite varient d'un individu à l'autre, d'un contexte à l'autre. C'est pourquoi cette contribution se propose d'interroger l'irréductible variation des faits en se centrant sur l'étude attentive des effets d'une variable en particulier : celle des conditions d'affectation. Ces conditions qu'elles soient statutaires ou contextuelles ne placent pas les enseignants dans les mêmes conditions de réalisation du métier. Un état de fait qui tend à être confirmé au regard des résultats obtenus lors de la réalisation d'une enquête longitudinale auprès d'enseignants depuis leur deuxième année de formation (PLC2) jusqu'à leur troisième année de titularisation. Cependant, l'élargissement de l'échantillon d'enquête (à cinquante professeurs) met en exergue une diversité des expériences des débutants. Il semble alors que la relation entre conditions d'affectation et début de carrière se veut plus complexe, moins systématique. Si cette entrée n'est pas inédite, cette contribution a pour objectif de compléter les travaux déjà existants dans le domaine. L'examen attentif de ces éléments de contexte, établis comme déterminants par la littérature, met en exergue que ces variables, à elles seules, ne suffisent à expliquer les

difficultés rencontrées dans les processus de conversion professionnelle, dans l'articulation formation/début de carrière. Si la corrélation entre facteurs contextuels d'affectation et difficultés rencontrées sur le terrain est plus complexe, moins systématique, il s'agit alors d'en apprécier la « fabrique » afin de faire émerger et catégoriser les variables significatives qui tendent à faciliter et/ou perturber les conversions professionnelles à l'entrée dans le métier. A travers ces résultats, cette contribution questionne alors l'option méthodologique consistant à privilégier une perspective univoque et démontre que ce choix amène inéluctablement l'enquêteur vers la prise en compte de variables « cachées » dans les parcours de conversion approchant ainsi la complexité et la singularité des expériences à l'entrée dans le métier.

La centration sur le cas d'enseignants d'EPS en début de carrière constitue une commodité d'ordre méthodologique (Jelen, 2009). Le fait de circonscrire l'étude des débuts de carrière à un groupe professionnel 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. Il faut entendre la notion de cas comme une gamme d'expériences qui n'induit pas nécessairement une intention de généralisation. Il s'agit de travailler des cas dans le cas de l'EPS. Cette centration contribue alors à appréhender plus finement le rôle joué par le statut et le type d'établissement sur les processus de socialisation professionnelle. En cela, il n'existe pas de spécificités disciplinaires. Les modalités d'affectation en début de carrière se posent de manière identique quelle que soit l'appartenance disciplinaire des enseignants en termes de statut et d'établissement d'enseignement. De la même manière, la socialisation et l'intégration à un groupe professionnel sont loin d'être abouties à l'entrée dans le métier et se posent en des termes semblables (décalages entre les normes institutionnelles, professionnelles prescrites et les réalités de l'exercice du métier). Néanmoins, la formation des enseignants d'EPS étant pré-professionnelle (durant leur cursus universitaire ils ont une formation très accès sur la discipline), elle suppose une confrontation aux réalités d'enseignement précoce suggérant ainsi des socialisations plus rapides à l'entrée dans le métier. Même si à première vue, il n'y aurait pas de différences notables, nous ne pouvons pas y répondre de manière catégorique dans la mesure où les études menées sur les débuts des autres enseignants n'interrogent pas les mêmes perspectives. Seule une étude comparative entre deux disciplines d'enseignement permettrait de falsifier et de vérifier cette hypothèse, ce qui n'est pas le cas ici. Une telle 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. Le choix de la discipline EPS s'appuie donc sur la spécificité même de cette discipline qui se fonde et trouve sa légitimité scolaire à travers une forte didactisation. Elle implique une acquisition particulière du métier supposant un rapport particulier aux élèves et aux savoirs. Mais aussi sur sa formation qui est historiquement fondée et orientée vers le professorat. Enfin, ce choix repose sur les affinités mêmes du chercheur pour cette discipline. Cette connaissance disciplinaire contribue à favoriser l'accès au terrain et participe à une meilleure intelligibilité des propos indigènes recueillis.

## **1. L'enquête**

### **1.1 Le corpus d'enquête**

Notre corpus d'enquête rassemble à la fois les discours d'enseignants aux caractéristiques variées (statut, conditions d'enseignement, ancienneté dans le métier) tenant compte de l'hétérogénéité des conditions d'affectation et de leurs effets sur l'exercice du métier (Van Zanten, Rayou, 2004 ; Obin, 2003) et différentes catégories de discours issues de la mobilisation de plusieurs techniques regroupées autour de deux phases d'enquête. La première repose sur un suivi longitudinal de cinq enseignants d'EPS aux caractéristiques variées (deux enseignants remplaçants donc titulaires sur zone de remplacement (TZR), deux affectés de manière fixe dans un établissement et une enseignante exerçant dans deux établissements avant d'être affectée définitivement dans l'un de ces deux établissements) depuis leur deuxième année de formation jusqu'à leur troisième année de titularisation. Une observation in situ d'une semaine au sein de leur établissement a été effectuée pour chaque enseignant lors de leur troisième année de titularisation et quinze entretiens au total. Le suivi de ce petit groupe d'enquêtés a permis d'apprécier au plus près les processus de

conversion et l'influence de certains facteurs. La deuxième phase d'enquête, quant à elle, consiste à un élargissement quantitatif de la population à une cinquantaine d'enseignants des académies de Lille et de Versailles à niveau d'ancienneté, conditions d'affectation divers (statut (poste fixe, TZR), établissements d'exercice). Cette deuxième vague d'enquête regroupe des entretiens et des propos indigènes recueillis lors de la réalisation d'observation du travail en « train de se faire » (auprès de cinq enseignants rencontrés au cours de l'enquête et d'une durée d'une semaine).

### **1.2 Méthodologie de l'enquête**

Nous inscrivant dans une démarche compréhensive, nous avons croisé les techniques d'enquête et différentes catégories de discours. Des entretiens non directifs d'une durée moyenne d'une heure et demie ont été réalisés (à la suite de quelques entretiens exploratoires permettant d'ajuster grille et protocole). Ils ont permis de décrire des situations et des moments dans la classe, dans l'établissement et avec les élèves ou collègues. Les entretiens avaient pour objectif d'amener les enseignants dans une démarche réflexive, « d'approcher » leurs systèmes de pensée et d'action (Kauffman, 1996) afin d'obtenir des éléments d'explication et de saisir les processus de conversion professionnelle en cours. Les grilles renseignaient à la fois des caractéristiques personnelles, des perceptions (leurs élaborations et leurs évolutions) et des pratiques professionnelles. Dix observations participantes ont été menées (pour des raisons de faisabilité) afin d'approcher de manière concrète les conditions d'exercice du métier, d'interroger un système de représentations tout en objectivant le propos indigène en confrontant les discours aux faits. Ont été observés le déroulement de journée de travail, l'organisation de cours (les routines et les modes de fonctionnement établis), les interactions entre les différents acteurs dans la quotidienneté du travail. La compréhension des processus de conversion en début de carrière a été établie en confrontant ce que disent les enseignants, ce qu'ils font et ce qu'ils sont (leurs caractéristiques statutaires et contextuelles).

### **1.3 L'analyse des matériaux**

L'étude des « débuts » de carrière a 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 situation (Demazière, 2008). Les analyses ont été effectuées à partir des constructions discursives. En effet, nous avons analysé 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 » (Demazière, Glady, 2008, p.5). C'est pourquoi des « offres de sens » (Demazière, Glady, 2008) ont été proposées durant les entretiens. 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 » (Demazière, Glady, 2008, p.13). Elles permettaient d'apporter des éléments d'explication sur leur pratique et leur vécu. Nous insistions sur certains aspects du discours en raison des apports de la sociologie du travail consacrés « aux métiers de services » (Carlier, 2005). Ces derniers mettent en évidence 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. Les éléments d'explication 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 identité (Boudon, 1990) ; son identité professionnelle. Nous nous sommes donc attachée à analyser et repérer les contradictions et cohérences dans leur discours. En ce qui concerne les observations, il s'agissait d'analyser les discours recueillis sur le « vif » en nous inscrivant dans la même perspective.

## **2. Résultats**

L'hétérogénéité des conditions d'enseignement conduit à penser l'objet scolaire selon une posture privilégiant l'irréductibilité des faits. Nous pensons que l'inscription dans une perspective se focalisant sur une même variable contribue à extraire de la variation des situations des éléments permettant de proposer une systématisation éclairante des processus de conversion entre formation initiale et début de carrière tout en évitant l'effet de réel qu'occasionne une schématisation des situations. Ce positionnement induit inéluctablement la présence de variables « cachées » importantes dans la structuration du démarrage dans le métier. Ces variables émergent des propos recueillis auprès des enquêtés selon une perspective inductive. C'est pour discuter de cette option que nous revenons sur l'examen attentif de chacun des éléments de contexte retenus ici.

### **2.1 Différenciation statutaire : quelles variables discriminantes ?**

Si la stabilité est une variable discriminante dans la différenciation affectation en poste fixe dans un établissement/affectation en tant que Titulaire sur Zone de Remplacement, engendrant des modes de réalisation du métier distincts (dans leur forme et la relation pédagogique qu'ils sous-tendent) et des constructions identitaires spécifiques (Guibert, Lazuech, Rimbart, 2008), force est de constater que les difficultés rencontrées dans la relation pédagogique relèvent d'une plus grande complexité. Certains enseignants remplaçants éprouvent et rencontrent moins de difficultés dans la relation pédagogique que certains enseignants affectés en poste fixe. Dans ce cas précis, la durée du remplacement est discriminante. Le recours à l'appartenance statutaire pour en expliquer les causes est alors brouillé, moins systématique. Il en va de même pour des enseignants remplaçants (TZR) affectés sur des durées et des contextes relativement similaires. La disparité des expériences de ces enseignants remplaçants met alors en exergue une action différenciée de ce statut. Au-delà des dispositions individuelles à gérer les situations, cette différenciation trouve source dans la durée d'affectation mais aussi dans le contexte d'affectation (le type de public) et les conditions du remplacement (le collègue remplacé, l'équipe pédagogique EPS). Ces variables tendent à les socialiser de façons différenciées et leur articulation participe à apaiser ou à accentuer les difficultés rencontrées.

#### **2.1.1 La durée**

Nous confirmons l'influence des durées d'affectation<sup>1</sup> sur les modalités d'exercice et les modes de socialisation (Guibert, Lazuech, Rimbart, 2008). Les enseignants affectés à l'année dans un établissement scolaire sont proches des conditions d'exercice de ceux nommés en poste fixe. La stabilité sur l'année leur permet d'instaurer et d'éprouver leur propre mode de fonctionnement (s'appuyant généralement sur celui établi durant leur année de titularisation). Bénéficiant d'un climat stable, ils construisent et affinent de manière progressive leurs outils professionnels. Les enseignants, affectés sur des remplacements d'une durée de six mois, se rapprochent de ces conditions lorsqu'ils sont affectés dès la rentrée scolaire. L'intégration en cours d'année tend à fragiliser les débutants d'autant plus là où l'exercice du métier est déjà fragilisé. Les cadres et les règles proposés par l'enseignant remplaçant s'inscrivent parfois en décalage avec ceux préalablement établis, dans lesquels les élèves ont l'habitude d'évoluer. Il existe donc des

---

<sup>1</sup> Celles-ci varient d'une affectation sur un poste à l'année à des remplacements à temps partiels de courte et moyenne durées.

moments plus propices pour réaliser les remplacements et une durée minimale pour favoriser une adaptation réciproque (enseignant/élèves). Les remplacements les plus discriminants restent ceux de courte durée. Les enseignants sont dans l'impossibilité d'instaurer leur propre mode de fonctionnement. Ils s'inscrivent temporairement dans le cadre du collègue remplacé sans pour autant y adhérer. Ils n'ont pas le temps d'acquérir une connaissance relative des élèves pour réguler leurs manières d'être et leurs actions au sein de la classe tant les informations à assimiler sont diverses<sup>2</sup>. Dans ces conditions, les décalages entre travail prescrit et travail réel se voient des plus importants et amènent à vivre ces remplacements comme du gardiennage. Durée et fréquence des remplacements sont intimement liées. Lorsqu'elles sont faibles, les enseignants adoptent, en guise de revalorisation, des stratégies de fuite matérialisées notamment par des demandes consécutives de mutation ou encore un investissement dans des activités extra-scolaires. Si la durée d'affectation occupe une place importante dans les processus de conversion, elle n'est pas sans lien avec les contextes d'affectation. *Le contexte d'affectation*

Les enseignants remplaçants sont directement confrontés à la diversité des contextes d'enseignement et à ses effets. Les problèmes rencontrés dans la relation pédagogique varient dans leur forme, fréquence et intensité selon les établissements. Lors d'une affectation dans des établissements scolaires où les normes scolaires sont intégrées souvent au recrutement social et scolaire favorisés, les remplaçants bénéficient d'une relation pédagogique « normale ». A l'inverse, cette relation est plus instable là où l'intégration et le partage des normes scolaires ne vont pas de soi notamment dans des établissements défavorisés (sur le plan social et scolaire). Dans ces conditions, la durée d'affectation apparaît déterminante. Plus la durée est courte, plus les enseignants ressentent l'impossibilité d'exercer le métier. Ils ne peuvent pas réguler les outils préalablement construits pour améliorer la conduite de la relation pédagogique. Ils « bricolent » pour gérer au mieux les situations auxquelles ils sont confrontés. A cela, s'ajoute le stigmate de remplaçant qui tend à fragiliser l'instauration de l'ordre en classe (Le Foch, 2002). Les contextes ainsi que les niveaux d'enseignement impliquent une gestion et une conduite de la relation pédagogique différente, ce qui sous-tend à la fois une régulation permanente et la création d'un répertoire d'actions plus variées. Ils sont au prise également de conditions particulières lorsqu'ils évoluent dans leur établissement de rattachement. L'intervention « en doublette » (le remplaçant assiste un collègue durant sa classe) implique une construction particulière au métier, on peut y voir là une spécificité de nos enquêtés. Dans ce cas, ils sont tributaires de leur collègue et se voient déchargés de l'instauration, de l'organisation du cours et de la gestion des règles en classe. Cette situation constitue une phase de transition appréciable, dans les premiers temps, car elle s'inscrit dans la continuité de leur formation et participe à les accompagner dans leurs processus d'apprentissage. Cela passe par l'observation des collègues, de leurs modes de gestion et de conduite des séances. Néanmoins, ne pouvant pas éprouver les outils construits elle devient vite pesante. L'intervention « en doublette » joue un rôle non négligeable lorsqu'ils effectuent un remplacement dans leur établissement de rattachement. Si l'intégration au contexte est favorisée, par une certaine connaissance des élèves et du mode de fonctionnement établi, la confusion repose cependant sur le rôle attribué par les élèves. Une phase, qui d'ailleurs s'effectue quel que soit le remplacement, est alors nécessaire pour déconstruire les sources du stigmate.

### *2.1.3 Le collègue remplacé*

Les enseignants remplaçants subissent plus ou moins l'influence des modes de fonctionnement établis par le collègue remplacé. Celui-ci est alors un acteur primordial. Grâce aux informations fournies sur le mode de fonctionnement établi, sur les caractéristiques des élèves, l'enseignant remplacé soulage plus ou moins la prise en charge des classes. Ces informations vont des traits les plus grossiers (organisation globale, liste des élèves) aux plus fins (organisation des cycles, des rituels, des informations relatives aux élèves). Cette connaissance préalable favorise le remplacement. Elle permet au débutant d'anticiper et de s'inscrire dans une certaine continuité ce

---

<sup>2</sup> Ces informations ne se limitent pas à la connaissance des élèves, elles relèvent également des informations relatives au fonctionnement de l'établissement, aux installations matérielles.

qui tend à apaiser la relation pédagogique (par l'inscription dans des cadres relativement similaires). Les échanges avec le collègue remplacé sont sources d'ajustement et d'enrichissement des savoirs et des outils professionnels notamment par l'accès aux « recettes », aux manières d'agir des collègues face à un public spécifique. Néanmoins, l'accès à ces informations est inégalement distribué et reste très dépendant du collègue remplacé, de la prévisibilité ou non de son remplacement (maternité, départ retraite, arrêt maladie temporaire...). Les informations fournies sont d'autant plus déterminantes selon le contexte et la durée du remplacement. Quand ils n'y ont pas accès, les débutants les construisent eux-mêmes dans l'interaction avec les élèves. Cette construction est plus incertaine, instable, tâtonnante et implique une dimension temporelle. La cohérence de l'équipe pédagogique favorise, elle aussi, le remplacement. Elle participe à la fois à maintenir les élèves dans un cadre de fonctionnement et guide l'enseignant remplaçant.

Ainsi, la diversité des expériences des enseignants remplaçants rediscute l'influence de ce facteur et démontre que les difficultés rencontrées ne sont pas inéluctables. Ces difficultés reposent pour beaucoup sur l'articulation de la durée du remplacement et de ses conditions. Il en va de même concernant l'influence du contexte d'enseignement. Si une différenciation semble se faire entre les enseignants selon le type d'établissement d'affectation (défavorisé ou favorisé socialement et scolairement), les frontières paraissent assez floues à l'intérieur d'un même type d'établissement.

## **2.2 Type d'établissement : quelles influences significatives ?**

Les différenciations entre les établissements scolaires entraînent des disparités dans la gestion des relations pédagogiques et dans le travail effectué auprès des élèves au quotidien. Si les problèmes rencontrés sont parfois similaires d'un contexte à l'autre, ils varient en teneur, en fréquence et en intensité selon les types d'établissement. La construction d'un ordre dans la classe est facilitée et plus vite stabilisée auprès des élèves ayant intégré les normes scolaires, elle est plus instable et progressive à établir auprès de ceux s'inscrivant en marge de ces normes. Les modes d'intervention, la stabilisation des manières d'agir et de réagir face aux élèves sont par conséquent différents. Pour certains enseignants la continuité du modèle pédagogique classique est assurée alors que pour d'autres elle se voit rompue. Les difficultés rencontrées dans la relation pédagogique ne relèvent pas du même ordre et impliquent des socialisations différentes. Si ces différences sont marquées entre les établissements, elles se veulent plus incertaines et floues au sein d'un même type d'établissement. Au-delà des capacités intrinsèques des débutants à gérer la relation pédagogique, les différences proviennent de la politique d'établissement instituée, de celle menée par l'équipe EPS ou encore des interactions vécues avec les collègues. Les acteurs sont alors placés dans des conditions de travail plus ou moins propices, participant à réduire ou à accroître les difficultés rencontrées dans la relation pédagogique.

### **2.2.1 La politique de l'établissement**

Les enseignants assimilent rapidement l'importance de la politique menée au sein des établissements. Si le fonctionnement interne de l'établissement dépasse le simple contexte classe, il n'est pas sans incidence sur la manière de gérer les élèves en classe. Les différents partenaires de l'équipe éducative (principal, principal-adjoint, conseiller d'éducation) jouent un rôle dans la vie, le bon fonctionnement de l'établissement et dans le respect des règles. Cependant, le recours à l'équipe éducative comme soutien reste aléatoire et ce, quel que soit le type d'établissement. L'instauration d'un cadre général de fonctionnement, préalable à celui qu'ils établissent, renforce leurs actions ou les discrédite lorsqu'il s'avère inefficace. Les réalités de fonctionnement interne de l'établissement conditionnent fortement les recours possibles pour gérer la relation pédagogique influant ainsi directement sur les modes d'intervention auprès des élèves et l'élaboration des savoirs professionnels en actes (tels que « l'échelle de sanctions »). Une implication de l'équipe de direction, un suivi administratif rigoureux et une circulation efficace des informations relatives aux élèves sont des éléments déterminants dans la gestion de la relation pédagogique. Ils le sont d'autant plus là où l'ordre scolaire « ne va pas de soi ». Le manque de suivi et de soutien peuvent occasionner une gestion de la relation pédagogique plus lente et plus déstabilisante. Les

conséquences de leur absence varient sensiblement selon l'établissement fréquenté. Plus la politique de gestion est stricte, impliquant l'instauration d'un cadre d'actions fort, plus les enseignants se sentent soutenus et sont confiants. 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 peut placer ou pas les enseignants dans l'impossibilité de recourir à des modes de régulation classique, les obligeant parfois à mettre en place des systèmes alternatifs de gestion (comme des surveillances effectuées par les enseignants eux-mêmes). Une telle situation est déstabilisante dans les débuts car si les novices éprouvent des « difficultés », ils n'ont pas forcément de recours pour les atténuer. La distanciation importante avec les normes scolaires les amènent alors à se sentir démunis et isolés. Les conditions d'enseignement amènent des contextes de travail particuliers où les socialisations de ces enseignants sont alors plus ou moins perturbées. Dans la relation entretenue avec les élèves, la cohérence générale de l'établissement, la politique de l'établissement et les formes de régulation déployées par tous les partenaires éducatifs ont leur importance (Van Zanten, 2001).

### *2.2.2 Les collègues*

Les interactions et les possibilités d'échanges plus ou moins formelles avec les collègues sont des éléments forts des processus de conversion (Van Zanten, Rayou, 2004). Ces échanges permettent de rassurer et de faire évoluer les novices dans leurs pratiques professionnelles. Les collègues constituent une source d'informations sur les savoirs relatifs aux activités physiques sportive et artistique, les contenus à proposer et sur les manières de construire et de gérer les cours en fonction du public scolaire accueilli. Une base sur laquelle les novices peuvent s'appuyer pour construire et affiner progressivement leurs propres savoirs. Les collègues participent à l'acquisition progressive des savoirs et savoir-faire professionnels relatifs à la gestion, aux contenus d'enseignement et aux situations pédagogiques. Mais ces possibilités d'échanges restent aléatoires. Le travail en équipe effectif offre, lui aussi, un cadre de référence utile, agissant comme un support permettant d'accompagner les novices dans leurs pratiques professionnelles. Quand une harmonisation dans la gestion des élèves, des objectifs, des activités et des critères d'évaluation est mise en place, elle contribue à l'instauration d'un cadre normé et clairement identifié. La présence de règles, de repères clairs et permanents favorise la relation pédagogique. Le manque de cohésion engendre, quant à lui, un décalage entre normes prescrites et réalités d'exercice et influence les dysfonctionnements rencontrés en classe. Le fait de procéder différemment entraîne une « rupture de cadre » pour les élèves qui malheureusement ne peut être exploitée en raison d'une méconnaissance des références initiales des publics scolarisés : les novices n'ont, en la matière, aucune ressource pour faire de la situation qu'ils imposent aux élèves une expérience pédagogique. Le manque de cohérence dans le respect des programmations, la manière de gérer les élèves demeure d'autant plus déterminant dans les établissements classés. Les collègues sont également une ressource psychologique. Ils contribuent plus ou moins à réduire le sentiment d'isolement, vécu et ressenti, à l'entrée dans le métier assurant ainsi une relative sérénité dans la réalisation de ces processus de conversion. Un isolement qui peut démarrer dès leur année de deuxième année de formation (année post-obtention concours) et perdurer durant les premières années d'exercice.

Si les types d'établissement d'affectation impliquent un exercice du métier différent, la présence de certains facteurs contribue à en favoriser plus ou moins les conditions de réalisation. Celles-ci se voient facilitées par la possibilité d'accès à certaines ressources telles que le personnel de direction ou les collègues. Ces ressources tendent alors à apaiser la relation pédagogique, à les guider, à les accompagner dans leur conversion professionnelle ou à rendre encore plus éprouvant le métier.

## **3. Conclusion**

S'il ne s'agit ici que d'enseignants d'EPS et que notre population peut recevoir les critiques communément associées à toute enquête reposant sur un échantillon d'expériences, nous démontrons que si les facteurs contextuels jouent un rôle déterminant dans les socialisations des enseignants débutants, l'inscription dans des contextes spécifiques ne détermine pas de manière

permanente et univoque les difficultés rencontrées dans l'exercice du métier. L'apprentissage d'un métier reste une expérience singulière. Les manières dont les enseignants se socialisent au métier s'apparentent bien à des processus complexes. Ce sont la définition de la situation et la maîtrise des règles propres aux univers sociaux dans lesquels les acteurs évoluent qui permettent de surmonter l'expérience première du décalage entre le prescrit et le réel. Une expérience toujours plus difficile à étudier parce qu'enseigner est devenu un « métier flou » où les enseignants « prennent sur eux », entre « l'impersonnel de la prescription et l'interpersonnel des échanges professionnels » sur le terrain (Rayou, 2009). C'est pourquoi la centration sur une seule discipline, sur une catégorie de professionnels hétérogène et à partir d'une seule variable (malgré les nombreuses autres influences) semble pertinente pour appréhender les débuts de carrière. L'insertion professionnelle des débutants étant variée, elle perturbe et interroge différemment l'application des normes prescrites. En réalité, en fonction de leur singularité et leurs dispositions contextuelles ces enseignants auront des possibilités ou capacités différenciées à construire et à s'inscrire dans des réseaux professionnels et à mobiliser des ressources diverses les aidant à exercer (Guibert, Lazuech, Rimbart, 2008). Or, ces ressources opèrent comme des leviers privilégiant ou fragilisant l'articulation théorie/pratique et formation initiale/début de carrière.

#### 4. Bibliographie

- Boudon, R. (1990). *L'art de se persuader*. Paris : Fayard.
- Carlier, M. (2005). Perspectives sociologiques sur le travail dans les services : les apports de Hughes, Becker et Gold. *Le mouvement social*, 2 (211), 37-49.
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et Société*, 1 (123), 15-35.
- Demazière, D. ; Glady, M. (2008). Introduction. *Langage et Société*, 1 (123), 5-13.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Guibert, P. ; Lazuech, G. ; Rimbart, F. (2008). *Enseignants débutants « Faire ses classes ». L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Jelen, N. *La socialisation professionnelle en début de carrière : le cas d'enseignants d'EPS*, Thèse de doctorat soutenue publiquement le 17 juin 2009.
- Kauffman, J-C. (1996). *L'Entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Le Foch, M-C. (2002). Les enseignants titulaires remplaçants du secondaire. *Spirale. Revue de recherche en Education*, 30, 63-75.
- Martuccelli, D. ; Dubet, F. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue de sociologie française*, 4 (37), 511-535.
- Obin, J-P. (2003). *Enseignant, un métier pour demain. Rapport au ministre de l'Education nationale*. Paris : La documentation française.
- Rayou, P. (2009). Epreuves d'aujourd'hui et métier de demain. *Education et Sociétés*, 23, 5-11.
- Rayou, P. ; Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. *Education et Sociétés*, 23, 79-90.
- Rayou, P. ; Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.