



HAL
open science

L'intégration du métier d'enseignant d'Education Physique et sportive à l'épreuve de la classe : le cas des professeurs débutants

Nathalie Jelen

► **To cite this version:**

Nathalie Jelen. L'intégration du métier d'enseignant d'Education Physique et sportive à l'épreuve de la classe : le cas des professeurs débutants. buletinul stiintifico-Metodic du DPPD, 2009. hal-04289745

HAL Id: hal-04289745

<https://univ-artois.hal.science/hal-04289745>

Submitted on 16 Nov 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'intégration du métier d'enseignant d'Education Physique et sportive à l'épreuve de la classe : le cas des professeurs débutants

Nathalie JELEN
Université d'Artois
Laboratoire Sherpas (ER3S, EA 4110)
Chemin du marquage 62800 Liévin, France

Résumé : Cet article est consacré aux processus d'appropriation et d'exploitation de la formation. Comment les enseignants d'éducation physique et sportive débutants se socialisent-ils au métier à travers l'acquisition des outils « pour faire » qui marque l'entrée dans le métier ? Quels sont les outils professionnels mobilisés ? Comment font-ils pour le résoudre ? A partir d'une enquête qualitative menée auprès d'une cinquantaine d'enseignants d'EPS débutants aux caractéristiques variées réparties sur deux académies. Il s'agira d'étudier les conversions professionnelles au travers du prisme de la construction d'outils professionnels, quels sont les ressources mobilisées constituent un moyen d'intégration du métier. Ce qui constitue en soi un enjeu car la résolution des problèmes rencontrés favorise une régulation plus rapide des savoirs transmis aux élèves. D'interroger la formation a posteriori, d'étudier l'articulation formation/début de carrière.

Introduction

L'enseignement ne peut pas se réduire à l'application de méthodes. L'enseignant est un « artisan intellectuel », mi-professionnel du savoir et mi-bricoleur de l'apprentissage (BARRERE, 2002). C'est un métier de « sens pratique » où l'expérience est essentielle (GUIBERT, LAZUECH, RIMBERT, 2008). Ce constat se ressent dès l'entrée dans le métier. D'ailleurs, il est au centre des propos formulés par les enseignants débutants (RAYOU, VAN ZANTEN, 2004). Plongés dans les réalités des conditions d'enseignement, ils constatent une relative inutilité de certaines compétences et connaissances acquises au cours de leur formation (DUBET, 2002). Aussi, ils se décentrent et consacrent progressivement leur attention sur des nouveaux aspects du métier (LESSARD, TARDIF, 2000). Ceux-ci les amènent à élaborer des outils professionnels leur permettant de répondre à leur principale préoccupation : celle de gérer la relation pédagogique. Ils passent ainsi d'un intérêt disciplinaire à un intérêt pour l'enseignement : « faire cours » (DUBET, 1991). Néanmoins, ce sont des constructions longues, complexes, qui s'apprennent et s'acquièrent d'abord dans l'action.

Si les années de formation contribuent à les initier, elles les placent pour autant dans des conditions plus ou moins éloignées des réalités d'enseignement. Les stages réalisés durant le cursus universitaire s'effectuent en groupe, sous la responsabilité d'un professeur tuteur garant de la gestion de classe. L'année de PLC2 (année de titularisation), partagée entre expériences pratiques et journées de formation, est plus propice dans la mesure où pour la première fois, ils sont les « professeurs référents » de la classe. Ils sortent de cette année avec quelques repères, quelques savoir-faire et manières d'agir et d'être. Ces constructions ne sont pas définitivement stabilisées. La titularisation, par les nouvelles modalités d'exercice qu'elle implique : absence de tutelle institutionnelle, conditions statutaires spécifiques (en poste fixe/titulaire sur zone de remplacement), contextes d'enseignement variés (établissements classés/non classés), remet en question ou fait évoluer ces constructions encore fragiles et incertaines.

Il s'agit ici d'observer ces constructions en cours à un moment de la carrière où celles-ci sont les plus instables et les plus visibles afin d'en comprendre les fondements et les mises en œuvre. Si elles supposent une appropriation personnelle par les enseignants débutants en fonction de leurs singularités et de celles de leur affectation, peuvent-elles tout de même s'élaborer ou se décliner de manière identique ? Si, tel est le cas, sur quoi reposent les différences constatées ? L'objectif est de renseigner les processus de conversion impliqués par la relation pédagogique et d'étudier ce qui tend à les favoriser ou au contraire à les contrarier.

Une enquête qualitative a été menée auprès de cinquante-cinq enseignants d'EPS des académies de Lille et de Versailles. Différentes catégories de discours ont été mobilisées et croisées. Celles d'enseignants aux caractéristiques variées (néo-titulaires, en troisième année de titularisation, affectés en tant que TZR, en poste fixe dans des « établissements classés »/« non classés », originaires ou non de l'académie d'affectation) et celles issues de divers « types » de discours (suivi longitudinal, entretiens, entretiens informels au cours d'observations participantes). Le suivi longitudinal a concerné cinq enseignants depuis leur année de PLC2 jusqu'à leur troisième année de titularisation. Des entretiens « non directifs » ont été menés. Ils visaient à placer les enseignants dans une démarche compréhensive et réflexive sur leurs pratiques en proposant des « offres de sens »¹. L'objectif étant de décrire et d'amener des éléments d'explication sur l'acquisition du métier. Dix observations *in situ* ont été réalisées en complément des deux techniques précitées. Finalement, l'analyse de ces constructions procède du croisement de « ce que disent faire » et de « ce que font » les enseignants dans leurs pratiques à l'entrée dans le métier.

Résultats

Des transformations communes

Les débutants éprouvent des difficultés à entrer pleinement dans leur rôle d'enseignant en construisant une relation proprement professionnelle (GUIBERT, LAZUECH, RIMBERT, 2008) Chaque enseignant, dans les débuts, tâtonne, fonctionne à l'essai/erreur, expérimente des réponses, les organise, les trie pour élaborer progressivement son propre mode de fonctionnement. Cette acquisition se réalise, pour tous, de manière progressive dans la confrontation et les interactions quotidiennes avec les élèves. Ces transformations sont plus ou moins intenses selon les dispositions spécifiques des enseignants (leur singularité et leur contexte d'affectation). Si ces constructions sont une expérience singulière, force est de constater qu'elles s'organisent autour de pôles d'apprentissage similaires :

- l'instauration d'un cadre de fonctionnement

Il repose à la fois sur l'élaboration de règles et de rituels visant à réguler les conduites des élèves. Ces enseignants instaurent des règles communes et partagées nécessaires à un cadre d'enseignement plus propice. Elles s'établissent à partir des comportements spécifiques rencontrés au quotidien : oublis de tenue, les dispenses, face à certaines réactions d'élèves vis-à-vis du matériel, des consignes... Cette gestion ne se limite pas à la classe, elle inclut

¹ DEMAZIERE Didier, GLADY Marc. Introduction, *Langage et société*, 2008/1, n° 123, pp. 5-13.

les différents espaces constitutifs du cours : les trajets, les vestiaires... Progressivement, ils élaborent une « échelle de sanctions » où ils hiérarchisent « les peines encourues » selon l'importance des actes « déviants ». S'ils gardent une certaine liberté pédagogique, cette élaboration s'inscrit dans un cadre plus large. Elle est dépendante des règles déjà établies au sein de l'établissement et/ou de l'équipe pédagogique EPS. L'encadrement des élèves passent aussi pour l'instauration de rituels. Ils contribuent à optimiser l'organisation de leur espace/temps (la durée des trajets, de l'installation du matériel, répartition des ateliers...). Ces rituels se retrouvent dans la prise en charge des élèves (de la cour aux installations sportives), le déroulement des séances (échauffement, situations, matchs ou encore matchs, situations, matchs), des cycles (présentation de l'activité, évaluation diagnostic, situations, évaluations). Ils constituent un cadre à la fois pour les enseignants et les élèves.

- la création d'un répertoire de rôles et d'actions

Ils s'adaptent progressivement à une multitude d'événements impliquant des prises de décisions imprévisibles même si certaines tendent plus ou moins à se répéter. Ils élaborent ainsi des « routines » qui permettent de ramener la diversité des situations à des canevas réguliers d'actions (BARRERE, 2002). Au-delà de la maîtrise des savoirs, ils développent un savoir-faire et savoir-être qui ne sont pas spontanément la conséquence de l'utilisation d'un savoir (LESSARD, TARDIF, 2000). Par la gestion des « situations conflictuelles », ils acquièrent et développent des réponses types. Elles reposent sur une mémorisation et une intériorisation des réponses apportées dans une situation donnée et de leurs falsifications sur le terrain. Progressivement, ils standardisent leurs modes d'intervention. Ils apprennent, par une certaine maturation individuelle dans le métier, à choisir les pratiques correspondant le mieux à leurs propres ressources psychologiques et aux réalités de leurs conditions d'exercice quotidiennes. Ces évolutions sont possibles en raison d'une meilleure connaissance des élèves (« qui ils sont », leur manière d'agir et de réagir). Ils se créent et ont à disposition un répertoire de rôles plus étendu et mieux éprouvé.

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. Ils y prévoient les modes d'entrée en activité des élèves, 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 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. Ces routines sont un point d'appui essentiel aux évolutions professionnelles des enseignants. Elles créent un cadre dans lequel les actions des élèves et des professeurs sont en quelque sorte ritualisées. Dans tous les cas, elles s'élaborent et s'affinent au contact des réalités quotidiennes. Tout tend à confirmer que le métier continue à s'apprendre sur le « tas ». Le développement des compétences relatives à la gestion de la classe soulève la nécessité d'une relative autonomie de l'enseignant (LESSARD, TARDIF, 2000).

Si ces mises en œuvre s'appuient sur les expériences préalables (personnelles, vécues durant leur formation), elles évoluent majoritairement dans la confrontation au public et contexte d'enseignement. Dans ces constructions des facteurs exogènes aux opérations effectuées par les enseignants interviennent.

Les facteurs influant sur ces conversions

Dans ces acquisitions, les enseignants ne sont pas égaux, ils seront plus ou moins guidés, aidés. Des facteurs exogènes jouent un rôle dans ces processus de conversions et l'élaboration des outils professionnels. Ils agissent alors soit en facilitant soit en contrariant les conversions identitaires.

- Les acteurs

Les formateurs, les maîtres de stage

Les formateurs amènent les enseignants à revenir sur leurs pratiques et participent à l'application et l'utilisation du modèle du « praticien réflexif ». Les formateurs sont les transmetteurs d'une méthode et d'un mode de pensée relatifs à « l'enseignement ». Ils contribuent à assurer la relation entre savoirs théoriques et pratiques de terrain.

Les maîtres de stage 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. Ils sont des guides indispensables favorisant l'apport de 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. Ceci reste dépendant des maîtres de stage voire les formateurs selon la conception de leur rôle (ALTET, PERRENOUD, PAQUAY, 2002). En les accompagnant dans ces processus d'apprentissage, ils les rassurent sur les difficultés qu'ils rencontrent. Ils les guident, les encouragent dans leurs pratiques afin qu'ils puissent trouver les

solutions leur permettant de surmonter leurs difficultés. Accompagnement psychologique et professionnel.

Les collègues

Ils sont précieux dans l'accompagnement à l'entrée dans le métier. Ils favorisent la transmission d'un savoir et savoir-faire pédagogique et didactique. Ils apportent 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. Source d'informations dans l'apport des connaissances relatives aux contenus, aux activités physiques et sportives (APS) à proposer et éventuellement sur les manières de construire et gérer les cours en fonction du public. Des informations essentielles pour conduire et gérer la classe. En s'appropriant de manière progressive ces différents éléments, ils construisent leurs propres savoirs en rapport avec leur conception du métier. L'harmonisation dans la gestion des élèves, des objectifs, des critères d'évaluation peut être mise en place, travail en équipe a lieu. 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. Possibilités d'échanges et de collaboration avec les collègues assez disparates et inégales selon les établissements d'affectation. Ca passe aussi par les collègues des autres disciplines ou encore les personnels de la vie scolaire (CPE, assistants d'éducation...) afin d'obtenir des informations sur les caractéristiques et comportements des élèves.

- Le statut

Tous les enseignants n'ont pas le même statut (poste fixe ou TZR). Celui-ci n'offre pas les mêmes conditions ni de travail ni d'acquisition du métier. Le statut de Titulaire sur Zone de Remplacement (TZR) reste le plus discriminant. L'instabilité qu'il engendre, ne place pas les enseignants dans des conditions d'enseignement suffisamment stables pour élaborer un apprentissage au métier classique. Cela 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. Ils n'ont pas de classes attirées, 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 s'inscrivent pas dans un espace social et professionnel déterminé de façon durable. Or, la stabilité du contexte d'exercice favorise une acclimatation et une adaptation au métier. La durée des remplacements est déterminante. Lorsque la durée est longue (de plusieurs mois ou encore s'ils sont affectés à l'année) la situation se rapproche des postes fixes. Durée courte, ils se

retrouvent d'autant plus isolés. Le TZR, moindre de mesure ceux affectés sur plusieurs établissements disposent moins souvent que les autres de ressources relationnelles importantes.

Conclusion

Si l'acquisition, la mise en place de leurs propres manières d'agir ne prend effet que lorsqu'ils sont immergés dans les conditions quotidiennes de la réalisation du métier, elle passe par la mise en place des éléments communs qui se déclinent de manière différente selon les individus et leur contexte d'exercice. Ils restent des facteurs exogènes qui tendent à favoriser ces remaniements, ces conversions. Ce qui renvoie à 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. Ce qui vient perturber, la consolidation des compétences développées et acquises. Les nouvelles injonctions relatives à la formation des enseignants et à leur « mastérisation » questionnent directement cette acquisition effective qui nécessite un certain mode et temps d'appropriation. N'est-il pas alors démagogique de revenir sur une formation sur le « tas » ?

Bibliographie

BARRERE A. (2003) *Les enseignants au travail. Routines incertaines.*

Paris : L'Harmattan.

DUBAR C. (1991) *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles.* Paris : Armand Colin.

DUBET F. (2002) *Le déclin de l'institution.* Paris : Seuil.

DUBET F. (1991) *Les lycéens.* Paris : Seuil.

GUIBERT P., LAZUECH G., RIMBERT F. (2008) *Enseignants débutants « Faire ses classes ». L'insertion professionnelle des professeurs du second degré.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

KAUFMANN J-C. (1996) *L'Entretien compréhensif.* Paris : Nathan.

RAYOU P., VAN ZANTEN A. (2004) *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.

LESSARD C., TARDIF M. (2000) *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels.* Bruxelles : De Boeck Université.

JELLEN N. (2009) *La socialisation professionnelle en début de carrière : le cas d'enseignants d'EPS,* Thèse de doctorat soutenue publiquement le 17 juin 2009.