



HAL
open science

LA VIOLENCE RESSENTIE CHEZ LES PROFESSEURS DEBUTANTS : LE CAS DE L'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Nathalie Jelen

► **To cite this version:**

Nathalie Jelen. LA VIOLENCE RESSENTIE CHEZ LES PROFESSEURS DEBUTANTS : LE CAS DE L'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE. Discobolul, 2010. hal-04289768

HAL Id: hal-04289768

<https://univ-artois.hal.science/hal-04289768>

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.

LA VIOLENCE RESSENTIE CHEZ LES PROFESSEURS DEBUTANTS : LE CAS DE L'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Nathalie JELEN

Docteur en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

Université d'Artois

Laboratoire Sherpas (ER3S, EA 4110)

Chemin du marquage 62800 Liévin, France

Mots clés : débuts de carrière, conversion professionnelle, enquête, enseignant, EPS

Résumé : Cet article est consacré à la violence ressentie à l'entrée dans le métier, lors de la prise de fonction des professeurs d'Education Physique et Sportive (EPS). Il vise à renseigner ce que l'on appelle plus communément « le choc du terrain ». A partir des résultats d'une enquête qualitative, il s'agit d'étudier ce qui fait « violence » et d'en identifier les variations. L'étude des éléments constitutifs de cette violence ressentie fait alors apparaître l'influence de variables « cachées » dans les processus de conversion professionnelle.

INTRODUCTION

Dans l'enseignement, l'entrée dans le métier constitue une épreuve qui a la particularité d'inscrire les acteurs dans des interactions complexes où le travail sur autrui devient en même temps un travail sur soi, une transaction entre biographie, « représentations » du métier et exercice effectif de celui-ci (DUBET, 2002). Ces transactions constitutives de la conversion professionnelle génèrent une certaine « violence » sur les professeurs débutants. Si leur année de professionnalisation (année suivant l'obtention du concours) participe activement aux remaniements identitaires et aux processus de conversion professionnelle, ces enseignants subissent un « choc » lors de la prise de fonction, c'est-à-dire lors de l'affectation sur un poste à temps complet (vingt d'heures d'enseignement). On en trouve la trace dans les discours et, plus particulièrement, dans les propos tenus à l'encontre de la formation (VAN ZANTEN et RAYOU, 2004). Les professeurs nouvellement nommés sont sujets à un temps de crise inévitable issu de la prise de conscience des décalages entre les connaissances expertes acquises lors de la formation et les pratiques professionnelles réelles et des écarts entre le travail prescrit (les normes apprises) et le travail réel (HUGHES, 1955). Ces tensions et dissonances issues de l'immersion totale dans les conditions réelles d'exercice du métier, conduisent alors les débutants à un important travail de réinterprétation et de

transformation (DUBAR, 1991). Des conversions professionnelles souvent plus complexes et délicates dans la mesure où les novices sont majoritairement affectés dans des contextes d'enseignement « difficiles » en termes de publics scolaires (niveau social et scolaire défavorisés) et de statuts (en tant que remplaçant) (RAYOU, 2009 ; OBIN, 2003).

C'est précisément, à l'étude de cette « violence » perçue et ressentie à l'entrée dans le métier, par les enseignants débutants, que se consacre cet article. Il s'agit de renseigner et de définir ce qui est communément appelé le « choc du terrain » à partir des expériences d'enseignants d'Education Physique et Sportive débutants. Comment cette « violence » perçue se traduit-elle chez les enseignants d'EPS ? S'élabore-t-elle et se décline-t-elle de manière identique pour tous ? Sous une homogénéité apparente n'existe-t-il pas des disparités dans les « violences » ressenties ? Si tel est le cas, sur quoi reposent-elles ? Les résultats présentés s'appuient sur une recherche réalisée entre 2005-2008 dans le cadre d'un doctorat de Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives¹. L'objectif est de renseigner les éléments constitutifs de cette « violence » à l'entrée dans le métier et d'étudier les facteurs qui tendent à amplifier ou à atténuer le sentiment de « violence » issue des conversions professionnelles.

Le terrain d'enquête

Une enquête qualitative a été réalisée auprès de cinquante-cinq enseignants d'EPS des académies de Lille et de Versailles. L'exploitation des matériaux résulte du dialogue de différentes catégories de discours. Celles d'enseignants aux caractéristiques variées en termes d'ancienneté (en première et en troisième année de titularisation), de statut (remplaçant ou en poste fixe) et de contextes d'enseignement (établissement « difficile » ou non) et celles issues de divers « types » de discours (suivi longitudinal, entretiens formels et informels recueillis au cours d'observations *in situ*). Le suivi longitudinal de cinq enseignants depuis leur année de professionnalisation (post obtention concours) jusqu'à leur troisième année de titularisation a permis d'étudier au plus près les processus de conversion professionnelle. Les soixante-cinq entretiens « non directifs » menés visaient, quant à eux, à placer les enseignants dans une démarche réflexive, en proposant des « offres de sens » (DEMAZIERE, GLADY, 2009), afin d'approcher leur système de pensée et d'action. L'objectif était de saisir et d'amener des éléments d'explication sur les conversions en cours. En complémentarité de ces deux techniques, dix observations *in situ* ont été réalisées. Il s'agissait ici d'approcher de manière concrète les conditions d'exercice du métier et d'interroger un système de représentations tout en objectivant le propos indigène en confrontant les discours aux faits. Ont été

¹ Sous la direction de Didier Demazière et Williams Nuytens, soutenue publiquement le 17 juin 2009.

observés le déroulement des journées de travail, l'organisation des cours (les routines et les modes de fonctionnement mis en place) et les interactions entre les différents acteurs. Finalement, l'analyse de la « violence » perçue et ressentie à l'entrée dans le métier procède du croisement de ce que disent les enseignants, de ce qu'ils font et de ce qu'ils sont (caractéristiques statutaire et contextuelle des enquêtés).

CE QUI FAIT « VIOLENCE » A L'ENTREE DANS LE METIER

La modification du rôle professionnel issue de l'immersion totale dans les réalités quotidiennes du métier est constitutive de cette « violence ». Si les violences perçues et ressenties relèvent d'expériences singulières, force est de constater qu'elles s'organisent autour de tensions similaires :

La réalité des élèves

La socialisation aux réalités des élèves amène des conflits. Les débutants ont souvent tendance à interpréter les comportements juvéniles comme un manque de respect voire une agression envers leur personne (PERIER, 2006). Les tensions résident alors dans les décalages entre leurs perceptions des élèves et leurs réalités. Les professeurs débutants n'ont qu'une connaissance partielle des élèves, élaborée à partir de savoirs « théoriques » sur les enfants et les adolescents en fonction de leurs niveaux de classe, de leur propre expérience en tant qu'élève et d'« images d'élèves » acquises durant leur cursus de formation et les différents stages universitaires. Cette connaissance partielle des réalités sociales des élèves amène des réactions souvent inappropriées de la part des enseignants fragilisant ainsi la relation pédagogique. C'est progressivement, dans les interactions quotidiennes avec les élèves, que les débutants convertissent et affinent leurs représentations en s'accommodant aux réalités sociales et scolaires, aux modes de communication et conduites juvéniles spécifiques aux publics d'élèves auprès desquels ils exercent. Cette adaptation aux réalités des élèves est plus ou moins ressentie comme violente en fonction de l'importance des écarts avec leurs représentations initiales.

La gestion de la relation pédagogique

La confrontation à la relation pédagogique suscite, elle aussi, de grands doutes par la mesure des échecs et des décalages entre les élèves réels et l'élève idéal. Si l'année post-concours leur a permis d'acquérir quelques savoir-faire et manières d'agir et d'être, ceux-ci se voient fragilisés lors de la confrontation à un nouveau contexte d'enseignement. Véritable épreuve pour les enseignants qui prennent conscience de la fragilité de la stabilité des savoirs professionnels construits. Les difficultés éprouvées et ressenties par les débutants face à la gestion de classe ont alors tendance à les questionner directement sur leurs

compétences professionnelles et les amènent à mesurer les écarts entre ce qu'ils font et de ce qu'ils considèrent devoir faire pour être un bon enseignant. La « tenue de classe » étant reconnue par le corps enseignant comme un indicateur de la qualité de l'enseignant (BARRERE, 2002). Une large place est consacrée à la gestion de l'ordre en classe (la gestion des oublis de tenue, des absences, des dispenses, des sanctions, la gestion des comportements sociaux des élèves en classe). Cette gestion est considérée comme pesante, usante car elle est permanente et implique un engagement personnel de la part des acteurs. Si elle fait partie intégrante de l'activité professionnelle, elle engendre des tensions car elle tend à les éloigner de la partie noble du métier, à savoir la transmission des savoirs et entre généralement en contradiction avec les attentes qui les ont amenés à devenir enseignants. Néanmoins, la part consacrée au maintien de l'ordre en classe et à l'investissement nécessaire à sa réalisation est fortement corrélée aux types d'établissement, aux publics scolaires accueillis et au statut des enseignants. De même, les remplaçants sont plus sujets à des relations pédagogiques perturbées en raison de l'instabilité relative à leur statut (LE FOCH, 2002).

Les savoirs à transmettre

Les opérations didactiques nécessaires à la transmission des savoirs et la maîtrise relative des savoirs liées aux Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA) sont problématiques. Lors de la prise de poste, la confrontation aux réalités de l'enseignement engendre des distorsions entre les savoirs universitaires et les savoirs scolaires transmis et entraîne une modification du rapport entretenu aux savoirs. Opération délicate, vécue chez certains débutants, comme un véritable « deuil » des savoirs (DUBET, 2002). Plus les savoirs visés et les savoirs proposés aux élèves s'écartent, plus les tensions ressenties sont importantes. Cet écart varie sensiblement selon le recrutement social et scolaire des établissements d'affectation. L'incertitude envers le curriculum scolaire (des savoirs à proposer) est source de tensions. Elle repose en partie sur une maîtrise relative des APSA à la fois sur le plan didactique (les objectifs à viser, les savoirs proposés et adaptés aux élèves) et pédagogique (les contenus d'enseignement à apporter, les organisations spécifiques à mettre en place...). Cette maîtrise dépend des connaissances et savoirs dont ils disposent dans les APSA. Celles-ci reposent sur des approches purement théoriques (sans expérimentation pratique), sur leur vécu personnel en tant qu'enseignant-stagiaire et leur expertise en tant que sportif. Ces connaissances sont parfois inexistantes sur certaines APSA. L'incertitude face aux savoirs proposés est d'autant plus problématique lorsque la relation enseignant/élève est fragilisée. Les difficultés ressenties varient en fonction des ressources dont ils disposent. Elles sont très inégalement distribuées et se

répartissent de diverses manières : recours au projet EPS quand il existe, aux collègues (échanges de cycles et/ou de situations pédagogiques dans les dites activités), aux ouvrages, aux revues ou sites consacrés à l'enseignement de l'EPS.

Le monde « hors » classe

A la confrontation des réalités du monde de la classe coexiste celle du monde « hors » classe. Les rapports entretenus avec les collègues de l'équipe pédagogique EPS sont parfois source de tension. S'il est prescrit, le travail en équipe n'est pas toujours effectif, ce qui rompt avec la perception préalable d'une spécificité de l'EPS dans ce domaine et d'une dynamique spécifique accordée aux équipes pédagogiques EPS. Souvent les différences constatées reposent sur les caractéristiques mêmes des établissements scolaires. Plus l'établissement accueille un public d'élèves en difficultés scolaire et sociale, plus les débutants s'insèrent dans une dynamique réelle de travail collectif (cohérence des cycles, mode de gestion, de fonctionnement). Du reste, le travail en équipe se limite à une répartition cohérente des installations matérielles en fonction des périodes et des activités (plus souvent le cas dans les établissements ruraux ou de centre ville). Des tendances à mettre en relation avec le recrutement social des équipes pédagogiques. Les débutants sont alors plus ou moins sujets à un certain isolement professionnel. Les interactions avec les collègues des autres disciplines d'enseignement sont également source des tensions. C'est souvent l'image négative accordée au statut d'enseignant d'EPS qui pose problème. Cette image renvoyée par les collègues fluctue entre valorisation et dévalorisation en fonction des représentations accordées à cette discipline d'enseignement. Dans la violence perçue et ressentie le soutien effectif de l'équipe de direction et/ou des personnels de la vie scolaire dans la gestion de la relation pédagogique et dans la création d'une certaine dynamique au sein de l'établissement a son importance. Ils prennent rapidement conscience que la politique menée au sein de l'établissement influence l'exercice du métier (VAN ZANTEN, RAYOU, 2004). Il faut néanmoins noter la particularité des enseignants remplaçants. Ce statut, par l'insertion temporaire dans les établissements scolaires qu'il implique, engendre des relations interprofessionnelles spécifiques parfois très douloureuses.

Si tous les enseignants débutants sont sujets aux mêmes tensions, force est de constater des variabilités interindividuelles. Elles sont liées à des facteurs extrinsèques (notamment les conditions d'affectation) et/ou intrinsèques aux acteurs.

LE SENTIMENT DE « VIOLENCE » : QUELLES VARIABLES DISCRIMINANTES ?

Si nous ne pouvons pas nier l'influence des conditions d'affectation (type d'établissement et statut) dans les « violences » ressenties, la réalité est plus complexe. L'analyse fine des perceptions de la violence fait apparaître l'influence de variables « cachées ». Si par souci de lisibilité, nous privilégions une présentation distincte de ces variables discriminantes, elles sont à envisager comme étant interactives. La présence, l'accumulation ou l'absence de ces variables n'impliquent pas les mêmes effets ni sur l'intensité de la « violence » ressentie ni sur le relatif isolement auquel sont sujets les enseignants débutants à l'entrée dans le métier.

L'influence des maîtres de stage

Les expériences vécues et surtout l'accompagnement des débutants durant leur cursus universitaire et année de professionnalisation (année post-concours), contribuent à tempérer la « violence » ressentie à l'entrée dans le métier. Cela repose sur les apports préalablement fournis lors des prémisses de leur conversion professionnelle. Les formateurs et, plus particulièrement, les maîtres de stage ont un rôle déterminant dans l'accompagnement professionnel et psychologique des enseignants débutants. Les maîtres de stage, premiers conseillers des novices, jouent un rôle non négligeable dans l'acquisition des savoirs et savoir-faire professionnels. Ils collaborent plus ou moins activement à la construction des manières d'agir, de faire en apportant quelques astuces, ficelles...en les guidant dans la démarche réflexive à adopter dans leur future pratique professionnelle. Tout en les accompagnant dans ces processus d'apprentissage du métier, ils les rassurent sur les difficultés rencontrées. Ils les guident et les encouragent dans leurs pratiques afin qu'ils puissent trouver les solutions leur permettant de surmonter leurs difficultés. Cependant, les débutants seront plus ou moins aidés, guidés et soutenus selon les maîtres de stage voire les formateurs en fonction de leurs intérêts et leurs manières de concevoir leur rôle (ALTET, PERRENOUD, PAQUAY, 2002).

Le rôle joué par les collègues

Les interactions avec les collègues contribuent à tempérer les difficultés ressenties. La possibilité d'échanger de manière formelle et/ou informelle avec les collègues sont des éléments forts des processus de conversions professionnelles (RAYOU P., VAN ZANTEN A., 2004, BECKER H., 1952). Les collègues constituent une ressource dans l'acquisition des savoirs et savoir-faire professionnels. Les informations fournies par les collègues (les apports didactiques, pédagogiques, généraux sur la vie de l'établissement et de son

environnement) tendent à apaiser la relation pédagogique et les « guider » dans l'appropriation progressive du métier.

L'intégration à un collectif de travail effectif limite les tensions éprouvées. La recherche de cohérence globale (harmonisation de la gestion des élèves, des objectifs, des activités et des critères d'évaluation) dans certaines équipes pédagogiques les amène à intégrer un cadre de fonctionnement normé et clairement identifié par les élèves. Celui-ci contribue à limiter la déstabilisation de la relation pédagogique et tend à les guider eux aussi. S'ils disposent d'une marge de liberté dans leur enseignement, la possibilité de travailler communément crée et renforce un sentiment de confiance et d'assurance.

Les collègues ont également un rôle psychologique. A travers les diverses interactions, ils contribuent à les rassurer et à favoriser l'acquisition d'une relative sérénité dans la réalisation des conversions professionnelles. L'appui trouvé auprès des collègues et les relations professionnelles et amicales développées permettent de réduire le sentiment d'isolement professionnel, vécu et ressenti, à l'entrée dans le métier. Néanmoins, le soutien trouvé auprès des collègues est assez disparate et inégal selon les établissements d'affectation et leurs équipes pédagogiques.

De plus, dans le cas des enseignants remplaçants, les collègues ont un rôle déterminant dans les difficultés éprouvées lors des remplacements. Les informations fournies par le collègue remplacé (notamment sur le fonctionnement établi, les caractéristiques des élèves) favorisent l'insertion dans le remplacement et la prise en charge des classes. Ce qui permet de tempérer la relation pédagogique et amoindrir les difficultés rencontrées.

La durée des remplacements

Le statut de remplaçant reste un des facteurs les plus discriminants. L'instabilité qu'il implique ne permet pas un apprentissage du métier classique. Or, la stabilité concourt grandement à atténuer la « violence » ressentie dans les débuts par la prise de repères progressive et l'instauration de routines de fonctionnement. C'est pourquoi la durée du remplacement est déterminante. Ce sont les remplacements de courte durée qui sont vécus les plus péniblement (l'instabilité étant la plus importante). D'autant plus lorsqu'ils s'effectuent dans un établissement dit « difficile » en raison de l'instabilité dans la relation pédagogique qu'il suppose. De manière générale, les remplacements de courte durée ont tendance à renforcer le sentiment « d'incompétence » éprouvée du fait de l'impossibilité d'accomplir correctement leurs activités professionnelles. Ce type de remplacement rend difficile l'intégration d'une équipe pédagogique/éducative et renforce les effets des stigmates liés à ce statut (GOFFMAN, 1975). Une reconnaissance parfois difficile de leur statut d'enseignant chez les élèves et les collègues. Leur intégration professionnelle

étant plus instable et partielle, ils sont alors plus sujets à l'isolement à l'entrée dans le métier. Ainsi, les professeurs remplaçants et, dans une moindre mesure ceux affectés sur plusieurs établissements, disposent moins souvent que les autres de ressources relationnelles importantes.

Les capacités intrinsèques

Cela dépend, en dernier lieu, des capacités intrinsèques des acteurs à s'adapter aux situations professionnelles et à se reconstruire face au monde réel du contexte d'enseignement dans lequel ils s'insèrent. Ces remaniements identitaires sont dépendants de leurs capacités à faire le « deuil » de leurs représentations initiales, de se détacher du rapport entretenu avec les savoirs formels et de leurs aptitudes à construire et à s'inscrire dans des réseaux professionnels et à mobiliser diverses ressources favorisant l'exercice du métier (GUIBERT, LAZUECH, RIMBERT, 2008).

CONCLUSION

Si la prise de poste engendre un « choc » chez tous les enseignants débutants d'EPS, des disparités apparaissent dans les difficultés éprouvées. Certains débutants s'en sortent mieux que d'autres. Les différences constatées reposent alors sur des capacités à déconstruire les représentations initiales et à reconstruire le réel. Les débuts de carrière sont plus propices chez les enseignants d'EPS qui ont anticipé cette reconstruction du réel et, plus problématiques chez ceux, qui n'ont pas su rompre avec leurs représentations initiales. Au-delà des capacités intrinsèques des acteurs, force est de constater l'influence de variables telles que les expériences préalables, le relatif isolement auquel sont soumis les débutants, le statut d'affectation (en poste ou remplaçant) dans ces processus de conversion professionnelle. Elles contribuent, par leur présence ou leur absence, à amplifier ou à atténuer la « violence » ressentie lors des transactions identitaires issues de leur conversion professionnelle. Des variables qui constituent des leviers privilégiés dans la modification et l'acquisition du rôle professionnel.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M., PERRENOUD P., PAQUAY L. (2002), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck.
- BECKER H.S. (1952) « The Career of the Chicago Public School Teacher », *American Journal of Sociology*, 57, 470-477.
- DEMAZIERE D., GLADY M. (2008), Introduction, *Langage et société*, n° 123, pp. 5-13.

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

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

GOFFMAN E. (1975) *Stigmates. Les usages sociaux du handicap*. Paris, Editions de Minuit.

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.

HUGHES E. (1955), « The making of a Physician : General Statement of Ideas and Problems ». *Human Organization*, 14 (4), 21-25.

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

LE FOCH M.C. (2002), « Les enseignants titulaires remplaçants du secondaire », *Spirale. Revue de Recherche en Education*, 30, 63-75.

OBIN J-P. (2003), *Enseigner un métier pour demain*, rapport au ministre de l'Education nationale, Paris, La Documentation française.

PERIER P. (2006), « De l'individu et des violences à l'école. L'expérience des professeurs débutants », *Spirale*, n°37, 123-135.

RAYOU P. (2009) « Epreuves d'aujourd'hui et métier de demain », *Education et Sociétés*, 23, 5-11.

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