



HAL
open science

L'épreuve du premier poste pour les enseignants d'EPS néo-titulaires : contextes d'insertion professionnelle et dynamiques identitaires

Thérèse Perez-Roux

► **To cite this version:**

Thérèse Perez-Roux. L'épreuve du premier poste pour les enseignants d'EPS néo-titulaires : contextes d'insertion professionnelle et dynamiques identitaires. G.Carlier, C. Borges, M. Clerx et C. Delens (coord.) Identité professionnelle chez des stagiaires et des enseignants novices en Education Physique., Presses Universitaires de Louvain, pp.163-187., 2012. hal-01716657

HAL Id: hal-01716657

<https://hal.science/hal-01716657>

Submitted on 23 Feb 2018

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'épreuve du premier poste pour les enseignants d'EPS néo-titulaires : contextes d'insertion professionnelle et dynamiques identitaires

*Thérèse Perez-Roux,
Université de Nantes, CREN EA 2661,
therese.perez@univ-nantes.fr*

Cette contribution appréhende les processus de construction identitaire des enseignants d'Education physique débutants. Elle se centre plus particulièrement sur les continuités ou discontinuités, en termes de professionnalisation, entre la formation initiale à l'université et les débuts dans le métier comme enseignant à part entière. Par ailleurs, en prenant en compte les effets immédiats des dernières réformes sur la masterisation de la formation en France (2010), elle interroge des conditions d'insertion professionnelle relativement différentes sur les cinq dernières années et leur impact sur le rapport au métier des enseignants en début de carrière.

1. Cadre théorique

1.1. Une entrée progressive dans le métier d'enseignant d'EPS

Nombre de travaux (Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008 ; Goigoux, Ria, Toczec-Capelle, 2009) s'intéressent aux caractéristiques du développement professionnel des enseignants débutants. En EPS, l'image idéalisée du métier d'enseignant est souvent chahutée lors des moments de stage qui ponctuent le parcours à l'université des étudiants en STAPS. Les décalages repérés entre les injonctions institutionnelles – que relaient les formateurs – et les pratiques effectives, supposent des moments de tension, voire de déstabilisation durant la période de pré-professionnalisation (Roux-Perez, 2006a). Une étude¹ portant sur l'année de professionnalisation à l'IUFM (PLC2) souligne de sérieuses différences entre les enseignants PLC2 EPS et ceux des autres disciplines : un souci d'ouverture, d'autonomie et d'insertion professionnelle semble attester d'une identité professionnelle mieux assumée/revendiquée en EPS, au moins durant les premiers mois de la formation.

Pourtant, l'hétérogénéité des élèves et la complexité des situations d'enseignement sont perçues de façon vive en début de carrière (Hetu, Lavoie et Baillauques, 1999 ; Rayou et Van Zanten, 2004), notamment chez les néo-titulaires affectés dans des académies déficitaires et dans des contextes souvent difficiles. Ces derniers constatent alors que la connaissance pratique lors des stages de PLC2 reste insuffisante pour affronter les différents aspects de l'activité enseignante et la réalité du monde professionnel « tel qu'il est » ; par ailleurs, après une titularisation qui atteste d'une reconnaissance des compétences à concevoir, conduire, évaluer, réguler les apprentissages des élèves, l'entrée dans le métier suppose une réorientation parfois coûteuse des contenus et des méthodes expérimentés l'année précédente.

¹ Cette étude, réalisée par l'auteur, a été présentée lors de la Biennale de l'éducation en 2006 (Roux-Perez, 2006b).

Comment les enseignants néo-titulaires revisitent-ils alors leurs propres modes d'action pour affronter les situations d'enseignement dans leur complexité ? Quelles nouvelles ressources sont-ils amenés à mobiliser pour construire une professionnalité adaptée, reconnue par les autres et acceptable pour eux-mêmes ? Quelles sont les dynamiques repérables dans le développement progressif d'une identité professionnelle (Dubar, 2000 ; Beckers, 2007 ; Perez-Roux, 2008a) ?

1.2. Une construction identitaire entre représentations, valeurs et pratiques

Considérées comme des formes de connaissances porteuses de valeurs, les représentations sociales donnent sens à la pratique et légitiment une certaine "vision du monde" (Moscovici, 1961). Elles servent à agir et réagir face à l'environnement tout en conservant un équilibre cognitif dans un contexte professionnel particulier. En ce sens, les représentations sont des matrices d'action contribuant à la construction des identités professionnelles (Blin, 1997). Ce processus identitaire est envisagé ici dans une double transaction : biographique et relationnelle (Dubar, 1991), réinterprétée à la lumière des travaux de Tap (1998) autour de trois axes plus ou moins en tension (Perez- Roux, 2011a).

Tout d'abord, l'individu préserve le sentiment de rester le même au fil du temps et doit nécessairement s'adapter, en fonction de changements plus ou moins souhaités et/ou contrôlés : pour ce qui concerne les enseignants, l'année de formation (et éventuellement l'itinéraire professionnel pour ceux qui ont déjà une expérience) intègre cet axe continuité / changement à travers un couplage entre histoire du sujet et découverte d'un contexte professionnel, entre le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant-stagiaire puis d'enseignant en pleine responsabilité.

Par ailleurs, chacun élabore une image de soi en relation (accord, tension, contradiction) avec celles que, selon lui, les autres lui attribuent. Le sentiment de reconnaissance ou de non reconnaissance d'autrui qui en découle s'avère essentiel dans la construction identitaire. Dans la formation des enseignants, nombreux sont les regards portés sur le stagiaire, accompagnant un travail de réflexivité ; l'analyse de pratiques et le mémoire professionnel sont pensés dans cette perspective. Mais qu'en est-il ensuite dans les milieux professionnels au sein desquels le débutant doit s'insérer ? A quelle légitimité peut-il prétendre s'il n'est pas reconnu par ses nouveaux pairs² ? Quelles transactions s'opèrent alors entre soi et autrui ?

Enfin, l'individu fait en sorte de conserver une cohérence interne (unité) tout en développant une relative diversité à travers de multiples facettes sur lesquelles il peut s'appuyer pour s'adapter à des situations nouvelles. Dans le cas des stagiaires, si cette diversité peut faire appel aux écarts entre soi personnel et soi professionnel, elle intègre aussi centres d'intérêt et choix d'implication, expériences antérieures, etc. Plus tard, lors des premières affectations, cette recherche de cohérence suppose aussi une « orchestration des rôles » renvoyant à la gestion adéquate de sphères professionnelles et personnelles.

L'identité professionnelle prolonge cette approche en y intégrant des composantes liées au travail : pour trouver un équilibre, l'enseignant se représente la discipline, le métier, les pratiques professionnelles et s'engage dans l'action. De ce point de vue, le « sens du travail » est constitutif des identités professionnelles : il concerne à la fois le rapport à la situation de travail, l'engagement de soi dans l'activité et la reconnaissance de soi parmi les partenaires (Dubar, 2000). L'ensemble conduit à des formes d'intégration professionnelle et de

² Par exemple, l'enseignant débutant peut avoir le sentiment d'être peu intégré aux décisions collectives ou mal perçu par rapport aux choix didactiques et pédagogiques qu'il défend.

reconnaissance plus ou moins valorisantes, notamment dans les différents contextes traversés en formation, puis lorsque s'opère le passage dans le monde enseignant.

1.3. Une dynamique identitaire mise à l'épreuve des nouveaux contextes

Pour Kaddouri (2000), les dynamiques identitaires renvoient au potentiel énergétique du sujet et intègrent un ensemble de tensions : tensions « entre » les différentes composantes de l'identité et tension « vers » un projet identitaire qui exprime l'orientation dans laquelle se trouve inscrit un individu à un moment donné de sa vie. Cette orientation et les tensions qui le sous-tendent donnent lieu à des stratégies identitaires qui prennent appui sur des actes et des discours et ont pour fonction, selon les cas, de réduire, de maintenir ou d'empêcher l'avènement des écarts entre identité pour soi et identité pour autrui.

Ainsi, le processus identitaire s'inscrit dans des formes de socialisations multiples (Dubar, 1991) qui sont fortement reliées aux différents contextes de travail mais se développe aussi en dehors de la sphère professionnelle. Nous associons l'entrée dans le métier à l'idée d'épreuve au sens où l'entend Fabre (2003) : « *la dimension de l'épreuve apparaît lorsqu'on prend la mesure de l'idée de changement* » (p.15) [Elle] *recèle donc déjà, en elle-même, une dialectique de continuité et de rupture* » (p. 99).

Cet aspect nous intéresse au regard de la phase de transition que vivent les entrants dans le métier, confrontés à des expériences multiples : « *La notion d'épreuve engage une conception de l'individu comme un acteur qui affronte des problèmes et une représentation de la vie sociale comme constituée d'une pluralité de consistances* » (Martuccelli, 2006). Cela suppose d'une part de regarder la manière dont les individus traversent ces épreuves et en quelque sorte s'en acquittent (en étudiant leurs discours et/ou leurs parcours), d'autre part de mettre en relation phénomènes sociaux et expériences individuelles.

Enfin, l'épreuve « *est toujours une épreuve de force c'est-à-dire l'événement au cours duquel des êtres, en se mesurant révèlent ce dont ils sont capables et même, plus profondément, ce dont ils sont faits* » (Boltanski & Chiapello, 1999, 74). Inspiré par ce modèle, Perilleux (2001) aborde l'activité de travail comme une succession de mises à l'épreuve et y ajoute une dimension d'ordre existentiel : « *on peut dire que [...] les obstacles rencontrés dans le cours de l'activité de travail, représentent une certaine mise à l'épreuve de soi. Le registre est celui de l'expérience singulière... L'activité de travail est une succession d'épreuves (au premier sens) parce qu'elle nous expose au jugement d'autrui et qu'elle nous oblige à faire la preuve de nos capacités. Elle est aussi un ensemble d'épreuves (au second sens) dans le sens où elle nous confronte aux contraintes de nos tâches et qu'elle nous amène à rendre les difficultés rencontrées significatives dans notre propre vie* » (pp.51-52).

Notre problématique consiste à envisager les dimensions identitaires dans le processus d'insertion professionnelle des enseignants d'EPS débutants confrontés à des contextes institutionnels et humains variés. Face à des situations hétérogènes et complexes, les représentations et les pratiques construites sur des valeurs se trouvent le plus souvent réinterrogées. Il s'agit ici de les aborder à travers la notion d'épreuve : épreuve de l'alternance formation-emploi pour les enseignants-stagiaires, épreuve de l'affectation sur le premier poste avec en corollaire mutations géographiques et perte de repères, épreuve de l'insertion immédiate en plein emploi et ses effets en termes identitaires sur les néo-enseignants d'EPS, préalablement formés dans les cursus STAPS.

2. Méthodologie

Trois études successives et complémentaires mettent en relief un ensemble d'éléments structurant la construction de l'identité professionnelle des enseignants d'EPS. La première a été réalisée à partir d'un questionnaire auprès de 343 enseignants-stagiaires du second degré (PLC2) des Pays de la Loire en novembre 2004. Les 277 questionnaires retournés intègrent les réponses de 28 stagiaires d'EPS. Ce questionnaire a été traité *via* le logiciel Sphinx. Au delà des tris à plat qui nous donnent une vision générale du groupe des enseignants-stagiaires, un certain nombre de tris croisés ont permis de mettre en relief des spécificités liées au genre, aux expériences antérieures, aux disciplines enseignées et au contexte du stage en responsabilité (collège ou lycée). Nous nous attarderons ici sur la variable « discipline EPS » croisée avec les autres pour tenter de repérer similitudes, variations et spécificités³.

Durant les trois années suivantes (2006-2008), 32 entretiens semi-directifs ont été conduits⁴ entre avril et juillet avec des néo-titulaires (T1) de différentes disciplines, parmi lesquels 8 enseignants d'EPS. Ces entretiens ont été traités avec le logiciel d'analyse des données lexicales Alceste 4.8. La double classification que nous avons opérée a retenu 72% des Unités de Contexte Élémentaires (UCE) et permis d'obtenir 4 classes représentant chacune les idées et thèmes dominants du corpus (Reinert, 1997)⁵.

Enfin, une troisième enquête a été conduite durant l'année 2010-2011 auprès des Professeurs Fonctionnaires stagiaires (FS) du second degré (n= 203) des Pays de Loire, parmi lesquels 11 FS d'EPS. Les réponses aux questions fermées (simples ou à choix multiple) de ce sous-groupe ont été traitées avec le logiciel Sphinx ; les réponses aux questions ouvertes ont été soumises à une analyse de contenus, croisée entre deux chercheurs⁶. Cet ensemble de données éclaire la manière dont se construit le rapport au métier pour ces étudiants en STAPS ayant eu dans leur cursus un parcours de pré-professionnalisation intégré aux enseignements⁷. L'étude permet de préciser l'importance des variables contextuelles : au plan géographique, ces FS sont affectés dans leur région d'origine ; au plan des affectations, les inspecteurs en charge du dossier ont recherché des conditions d'accueil optimales et mobilisé des tuteurs susceptibles de les accompagner dans leur nouvelle mission.

L'ensemble des trois enquêtes met en relief le poids des contextes d'insertion et des modalités d'alternance emploi-formation dans les processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants débutants en EPS.

³ Dans un deuxième temps, 20 stagiaires, dont deux en EPS, ont été suivis sur la base de trois entretiens (décembre 2004, mars, juin 2005). Une analyse de l'ensemble du corpus (60 entretiens) a été effectuée avec le logiciel de traitement des données lexicales *Alceste 4.8*. De façon complémentaire, des analyses qualitatives et longitudinales ont été réalisées, dont une étude de cas portant sur une PLC2 EPS (Perez-Roux, 2008b), emblématique du point de vue de l'engagement dans la formation et dans le métier.

⁴ Les entretiens ont été réalisés par une équipe de chercheurs : X. Laneelle, O.Marraillac et T.Perez-Roux.

⁵ Voir les tableaux en annexe.

⁶ L'analyse croisée a été effectuée par X.Laneelle et T.Perez-Roux.

⁷ Ce processus, initié par un stage d'une semaine en établissement scolaire dès la deuxième année, est suivi l'année de licence par une expérience d'enseignement plus conséquente : les étudiants effectuent un stage filé de 50 heures en dyade, entre novembre et avril, à raison d'une demi-journée par semaine, dans un établissement du second degré où le professeur titulaire qu'ils remplacent devient leur conseiller pédagogique. Dans l'ensemble des contenus proposés dans l'université étudiée, plusieurs enseignements sont pensés en synergie avec les stages : 1) sciences de l'éducation (professionnalisation des enseignants, processus en jeu dans la communication en classe) ; 2) didactique de l'EPS (programmes, contenus, évaluation, etc.) ; 3) méthodologie de l'enseignement, comme lieu d'articulation théorie-pratique (conceptions de l'EPS, pratique d'intervention, relation pédagogique, organisation des conditions d'apprentissage, évaluation des élèves, etc.).

3. Résultats

3.1. Le double ancrage des enseignants-stagiaires

Les enseignants stagiaires que nous nommerons « stagiaires » ont vécu une forme de professionnalisation en et par alternance, durant laquelle ils ont eu à articuler, avec l'aide des formateurs, expérience de terrain et travail réflexif conduit au sein des IUFM⁸. Dans notre corpus qui s'intéresse à différentes disciplines, les stagiaires EPS présentent plusieurs traits caractéristiques. Ils sont plus jeunes : la quasi-totalité (27 sur 28) ont entre 23 et 25 ans pour une moyenne de 48% sur l'ensemble du groupe interrogé (n = 277). Par ailleurs, dans la même proportion, ils sont titulaires d'une Licence alors que les autres disciplines ont recruté seulement 34% d'étudiants au niveau Licence, pour 48 % au niveau Maîtrise et 18% au delà. Ces stagiaires d'EPS se caractérisent aussi fortement par leurs expériences d'enseignement (en collège, en primaire, en lycée) inscrites dans leur cursus d'études initial (pré-professionnalisation). Ils ont aussi plus que les autres une expérience auprès de publics jeunes : dans l'encadrement sportif, comme animateur en centres de loisirs ou au titre d'assistant d'éducation dans les établissements scolaires.

Pour l'ensemble des stagiaires, le choix initial du métier s'est organisé autour de trois éléments : « *transmission d'une passion pour la discipline* », « *motivation précoce pour l'enseignement* » et « *réussite dans cette discipline durant le cursus scolaire* ». On retrouve ces motivations chez les PLC2 EPS mais elles sont précédées d'un motif largement en tête : « *conditions de travail attrayantes (temps libre, sécurité de l'emploi)* » qui n'arrive qu'en quatrième position chez l'ensemble du groupe des PLC2 (toutes disciplines confondues).

Par rapport aux représentations qui rendent compte d'un « enseignant idéal » plusieurs rubriques sont renseignées de façon identique en EPS et sur l'ensemble des répondants : un enseignant doit ainsi être « *stimulant, responsable et juste* » et s'inscrit d'une certaine façon dans une proximité avec les métiers d'« *éducateur-acteur-animateur* ». En revanche, les différentes facettes du métier⁹ méritent qu'on s'y arrête à partir du tableau ci-dessous :

Tableau 1 : Représentations de l'enseignant « idéal » par les enseignants stagiaires (PLC2)

Groupe des PLC2 (n = 277)	PLC2 EPS (n = 28)
1. Réfléchit sur ses pratiques et analyse leurs effets 2. Construit des contenus adaptés à la diversité des élèves 3. Mobilise des savoirs pédagogiques 4. Maîtrise les savoirs disciplinaires	1. Mobilise des savoirs pédagogiques 2. Construit des contenus adaptés à la diversité des élèves 3. Communique avec les différents partenaires de l'école (CPE, personnel de direction, parents, etc.) 4. S'engage dans des projets collectifs

On remarque une orientation plus marquée vers des aspects pédagogiques mais aussi un souci d'intégration au sein de collectifs de travail plus larges, supposant des relations avec d'autres acteurs de la vie éducative. De la même façon, les finalités prioritaires attribuées à la

⁸ Depuis la rentrée 2010, les étudiants sont formés sur la base d'un Master, ce qui modifie les voies de professionnalisation antérieures mises en œuvre dans les IUFM.

⁹ Cette question était formulée comme suit : « Selon vous, un enseignant c'est d'abord une personne qui » ; suivait une liste de 13 items (Perez-Roux, 2007)

discipline sont en partie partagées mais mettent en relief l'accès aux valeurs éducatives qui organisent les fondements de l'EPS en tant que discipline scolaire (Perez-Roux, 2011) :

Tableau 2 : Représentations sur les finalités de la discipline par les enseignants stagiaires (PLC2)

Groupe des PLC2 (n= 277)	PLC2 EPS (n = 28)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Faire acquérir aux élèves des outils et des méthodes réinvestissables 2. Susciter le plaisir d'apprendre 3. Donner accès à une culture (scientifique, littéraire, corporelle, etc.) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Faire acquérir aux élèves des outils et des méthodes réinvestissables 2. Favoriser l'accès à des valeurs morales, civiques et sociales 3. Susciter le plaisir d'apprendre

Enfin, au niveau de la formation IUFM, si les formes d'analyse de pratiques sont valorisées par l'ensemble des stagiaires, on remarque chez les PLC EPS un intérêt plus fort pour les échanges entre pairs et la mutualisation de documents pour la classe.

Au niveau des attentes envers le tuteur, on note de nombreux points montrant un rapport différent, sans doute dû aux stages déjà effectués durant le cursus initial :

Tableau 3 : Attentes des enseignants stagiaires (PLC2) envers le tuteur de stage

Groupe des PLC2 (n= 277)	PLC2 EPS (n = 28)
<ol style="list-style-type: none"> 1. qu'il n'hésite pas à émettre toutes sortes de critiques 2. qu'il vous donne des repères 3. qu'il vous guide dans la construction de vos séances 4. qu'il vous rassure et vous donne confiance 	<ol style="list-style-type: none"> 1. qu'il propose des solutions concrètes ; 2. qu'il vous donne des repères ; 3. qu'il vous rassure et vous donne confiance ; 4. qu'il échange avec vous sur des questions professionnelles

A la différence des stagiaires des autres disciplines qui positionnent davantage le tuteur comme un « mentor », les stagiaires EPS semblent rechercher l'appui d'un partenaire pouvant faciliter le développement de compétences professionnelles. La rubrique 4, rarement évoquée par l'ensemble du groupe, atteste d'un engagement déjà opéré dans les années de formation initiale qui déplace les besoins et dénote d'une volonté de s'insérer véritablement dans le groupe professionnel. Si les PLC2 EPS se sentent donc « en avance » sur leurs congénères des autres disciplines, ce décalage se résorbe progressivement au fil de cette année de formation professionnelle.

Qu'en est-il au moment où la titularisation rompt en quelque sorte ce lien persistant avec la formation initiale et que tous les (ex) stagiaires se voient affectés sur un poste de néo-titulaire en pleine responsabilité¹⁰ ?

¹⁰ Durant l'année de PLC2, les enseignants stagiaires sont aussi en responsabilité pour 10 heures d'enseignement. Le reste du temps est consacré à la formation (disciplinaire ou interdisciplinaire) en IUFM ; celle-ci reste très articulée à l'expérience du stage.

3.2. Les néo-titulaires ou l'épreuve du premier poste

L'analyse des huit entretiens fait apparaître quatre univers de sens (les classes) dans lesquels « circulent » les néo-titulaires en EPS. Ces derniers peuvent accorder un poids plus important à un des registres, nous les avons alors placés dans la classe correspondante, en indiquant en italique ceux ou celles qui apparaissent aussi, mais de façon moins tranchée¹¹.

Tableau 4 : Répartition prioritaire des enseignants dans les différentes classes

Classes	Classe 1 (n=2)	Classe 2 (n=2+1)	Classe 3 (n=3+1)	Classe 4 (n=1)
Enseignants	Chantal Fabien	Simon Marie <i>Karl</i>	Denis Catherine Karl <i>Sébastien</i>	Sébastien

La présentation des catégories, ci-dessous, tient compte de l'ordre établi par la classification descendante que propose le logiciel Alceste. Nous allons à présent analyser les quatre univers de sens que nous avons nommés :

- l'errance identitaire des titulaires sur zone de remplacement (TZR)¹² : classe 3 ;
- la transition identitaire entre formation et métier : classe 2 ;
- l'ancrage identitaire à travers différents registres professionnels : classe 1 ;
- le flou identitaire : un positionnement en tension face aux élèves : classe 4.

L'errance identitaire du TZR : espace de travail non stabilisé, temps morcelé

Dans cette catégorie (classe 3), se retrouvent des néotitulaires TZR, relativement jeunes (23 ans en moyenne) et affectés en Ile de France (académies de Créteil et Versailles). Le discours s'organise autour des vœux de mutation avec leur lot de calculs, de compromis, de stratégies et à terme, de choix. Ainsi, les verbes les plus caractéristiques de la classe¹³ rendent compte de cet espace/temps à construire en relation directe avec l'administration scolaire : *être affecté, être rattaché, habiter, remplacer, espérer, appeler, rappeler, demander, récupérer, joindre, rester, répondre, prévenir, garder, retourner, rentrer, rester*.

L'Inspection Académique ou le Rectorat sont considérés comme les premiers interlocuteurs avec lesquels il faut établir des relations suivies : appeler les services du personnel, rester en contact, se rendre disponible pour un éventuel remplacement ; ces institutions (dés)organisent la vie du TZR.

A l'échelle locale, lorsque l'affectation provisoire est connue, il s'agit de rencontrer le chef d'établissement pour gérer les services : « impossible de joindre l'établissement [de rattachement]. Finalement, ils étaient en vacances. Donc je les ai rappelés le lundi de la rentrée et c'est là que je me suis faite enguirlander par la chef d'établissement qui m'a dit :

¹¹ Cela ne signifie pas pour autant que les UCE des autres enseignants du corpus soient absentes de la classe proposée par Alceste. Simplement, elles apparaissent comme moins dominantes ou plus dispersées.

¹² Les Titulaires sur Zone de Remplacement sont titulaires du concours et fonctionnaires mais leur affectation se fait sur un territoire élargi dans lequel ils sont à même d'effectuer des remplacements, au gré des besoins. La durée de leur affectation est donc variable. Ils peuvent aussi vivre des périodes d'attente sans avoir la responsabilité de classes. Dans ce cas, ils restent à disposition de leur établissement de rattachement.

¹³ Verbes à plus fort khi2.

mais attendez... on vous a appelée et vous ne vous êtes pas tenue au courant ! » (Catherine). Il s'agit par ailleurs d'assurer le suivi des enseignements avec le titulaire, le plus souvent par téléphone ou par courriel, et répondre aux attendus parfois contradictoires envers le néotitulaire qui manque de repères et doit rapidement construire ce que certains nomment un « guide de survie ».

Nombreux sont ceux qui insistent sur le flou de la préentrée avec ses incidences au plan professionnel et humain. La question du déménagement reste fortement liée aux stratégies d'affectation pour lesquelles il est nécessaire de se documenter, de manière à accepter ou refuser telle ou telle zone jugée moins intéressante en termes de transports, de publics scolaires, d'environnement, etc. Dans ce cadre, les colocations semblent être une forme de transition relationnelle pour éviter de se perdre dans un espace professionnel et géographique totalement nouveau. Ainsi Karl a emménagé avec deux camarades de promotion : « *mi-août, je savais seulement que j'étais en remplacement dans l'académie de Versailles. On avait décidé de faire une colocation ensemble, même s'il y en avait un des trois qui était dans l'académie de Créteil... Saint Denis, c'était central par rapport aux établissements qu'on pouvait obtenir* ».

La plupart reviennent sur le rattachement à un établissement comme un espace à partir duquel s'effectueront les remplacements, en fonction des appels liés aux congés de maternité ou aux arrêts maladie. Certains de ces remplacements augurent de conditions de travail délicates, auxquelles les TZR doivent rapidement s'adapter, le temps d'un passage qui, s'il peut se prolonger, ne permet pas pour autant de s'impliquer véritablement dans l'établissement.

Dans une dynamique de l'entre-deux, avec des temps de récupération non contrôlés, les TZR construisent ainsi un rapport au métier fragmentaire, plus ou moins assumé et tendu vers un hypothétique avenir professionnel.

Pourtant quelques néo-titulaires sans poste fixe semblent satisfaits de ce statut qu'ils ont parfois choisi ou qui leur permet de quitter un remplacement jugé difficile ou sans intérêt ; pris dans une sorte de sas, ils demeurent en attente d'une situation optimale qui tienne compte d'un ensemble de facteurs auxquels ils restent attachés (géographiques, familiaux, etc.) : « *j'ai envie d'être TZR pendant deux ou trois ans, tout le temps que je resterai sur Paris. Après, dès que je peux rentrer dans l'académie de Nantes, chez moi, je demanderai un poste fixe par contre* » (Denis)

Enfin, les élèves (et les contenus) sont peu évoqués dans les discours de cette catégorie, tant l'essentiel passe par une recherche de stabilisation dans un espace-temps acceptable. En effet, les conditions ne semblent pas réunies pour entrer véritablement dans le métier et y construire des repères professionnels durables. On repère une focalisation sur le « mouvement » à venir : vœux mieux ciblés, souhaits de rester sur tel ou tel poste de TZR pour cumuler des points d'ancienneté ou possible affectation sur un poste fixe, à partir duquel pourra s'envisager le « vrai métier » d'enseignant.

La transition identitaire entre formation et métier

Dans cette catégorie (classe 2), se retrouvent des néo-titulaires plus âgés, affectés dans leur région d'origine (Pays de Loire), en raison d'un total de points plus important (expérience antérieure ou rapprochement de conjoint). Paradoxalement, l'insertion professionnelle semble avoir constitué pour eux une épreuve mise en relation avec le vécu d'étudiant et les idéaux professionnels développés en et par la formation initiale.

Les verbes les plus caractéristiques de la classe 2 confirment cet écart avec les attentes initiales et la déception devant l'inconfort relatif lié à l'entrée réelle dans le métier : «

communiquer, créer, mener, tenter, partager, enrichir, critiquer, effectuer, construire, exister, rassurer, enseigner, investir, progresser, trouver ». De nombreuses préoccupations co-existent et créent un univers de tensions. Par exemple l'engagement attendu par l'équipe EPS de la part d'un jeune collègue peut s'avérer difficile à tenir en raison d'une affectation loin du domicile et d'un rapport au temps décalé avec les habitudes du collectif. Simon revient sur ses difficultés d'intégration : « *liées à la fatigue de trajets, aux personnalités de chacun, au manque de communication, à l'effet du groupe... je n'avais jamais rencontré jusqu'ici de réels problèmes relationnels, ni de telles baisses de moral... Je n'avais jamais été aussi frustré de ne pas pouvoir travailler comme je l'aurais aimé* ».

Parfois, les différents rôles à orchestrer entre sphères personnelle et professionnelle conduisent aussi à des incompréhensions, voire des blocages : « *en fin d'année, c'était un statu quo courtois avec mes collègues mais pour moi ce climat a été difficilement supportable. Face à une piètre image de moi, créée et entretenue par mes collègues, j'étais incapable d'assumer pleinement ni mon travail ni mon rôle familial... j'ai fait une dépression* » (Catherine).

Dans cette catégorie, le monde « enchanté » des STAPS fait irruption. Beaucoup d'énoncés reviennent sur un rapport positif à la formation initiale, sur les réussites qui ont balisé le parcours et aidé à construire progressivement une image du « soi professionnel » qui se trouve à présent chahutée : « *la confiance en soi n'a pas nécessairement été rehaussée par mes premières interventions en lycée professionnel* » (Marie). Karl insiste sur les transformations opérées durant l'année : « *j'ai beaucoup douté... il m'a fallu repenser les choses... agir... tenter une expérience finalement très enrichissante. Face aux difficultés, j'ai dû trouver des éléments de compensation pour sauver mon estime personnelle* ». Les ajustements en contexte sont vécus comme autant d'épreuves à surmonter en mobilisant des ressources disponibles : « *c'est la fin de l'année et je ressens d'abord un grand sentiment de soulagement. Ça a été difficile et c'est terminé. Je me sens fatiguée mais aussi enrichie et renforcée. Ensuite vient la frustration* » (Marie). Ce sentiment de frustration, souvent évoqué, fait écho aux idéaux professionnels développés en formation initiale et que nombre de T1 ont du revoir à la baisse au moment de l'entrée dans le métier. Rien d'étonnant alors à ce que la formation continue constitue pour eux une possible voie de développement professionnel : « *la formation continue ouvre des pistes pour mieux faire avec le niveau des élèves... Il y a des collègues avec lesquels on peut travailler, échanger, construire, se lancer dans des projets interdisciplinaires aussi* » (Simon).

Ainsi, le registre des satisfactions semble indirectement lié aux élèves dont les caractéristiques sont mieux connues, ce qui permet des adaptations de contenus plus pertinentes et une forme de reconnaissance du travail accompli, reconnaissance pour soi et par les autres.

Au final, ces enseignants découvrent un ensemble de missions à assumer qui prennent du temps mais facilitent l'insertion dans l'univers de l'établissement, avec ses logiques, ses crispations mais aussi ses ouvertures. Cela suppose de prendre des repères pour agir de façon ajustée et pour se poser progressivement comme un professionnel responsable.

L'ancrage identitaire à travers différents registres professionnels

Dans cette catégorie (classe 1), se retrouvent des T1 mutés en Ile de France mais titulaires d'un poste ou affectés à l'année dans le même établissement. Cela a des effets en termes de déploiement des différents registres d'activité, en lien avec l'ensemble des acteurs de la vie éducative.

Les verbes les plus caractéristiques de cette classe mettent en lumière l'importance

accordée au relationnel : « voir, faire, venir, fonctionner, aller, suivre, mettre en place, changer, discuter, tenir, passer, sentir, entendre, dire, séparer, retrouver ».

Tout d'abord la relation aux élèves est vécue comme une découverte progressive : « les troisièmes c'est moins proche qu'avec les sixièmes, c'est un peu plus délicat. Moi je ne les connaissais pas en arrivant, pas comme les autres profs, et au début, c'était plus distant » (Chantal). Bien que les énoncés retenus dans cette catégorie fassent état d'avancées en termes de communication avec la classe, on peut noter de perpétuels ajustements de la part de l'enseignant qui doit contrôler les situations d'interaction : « si on parle un peu fort ou un peu de travers, c'est frontal et ça peut partir... » (Fabien). Les néo-titulaires soulignent combien la connaissance des élèves et de leur niveau de ressources semble favoriser une meilleure adéquation des contenus mais aussi un meilleur accompagnement des acquisitions : « les petits bonheurs ? voir les élèves progresser et se mettre à sourire, vous dire qu'ils se sont éclatés, que le cours passe trop vite, qu'avec vous ils n'ont plus peur de monter aux barres asymétriques » (Chantal).

Les contenus abordés dans les discours se réfèrent aux APS programmées, qu'il s'agit d'adapter en fonction des motivations et des besoins des élèves. Les activités sont donc considérées non pas comme une fin en soi mais comme moyen de médiation entre l'enseignant et sa classe. Elles donnent sens au processus d'enseignement-apprentissage-éducation. La gestion des groupes et plus particulièrement de la mixité reste une affaire délicate sur laquelle tous les T1 ne sont pas d'accord. De nombreuses transactions restent à effectuer avec les élèves eux-mêmes, ce qui ne va pas de soi lorsque le néo-titulaire cherche une légitimité professionnelle.

On repère combien le registre sportif constitue un organisateur des pratiques enseignantes, ce qui ne semble pas empêcher de nouveaux projets ou des réaménagements par rapport à des choix antérieurs. En effet, dans cette catégorie, la relation à l'équipe EPS est abordée de façon constructive et prometteuse.

Le suivi des élèves, notamment ceux qui sont en difficulté ou difficiles, conduit nécessairement l'enseignant à rencontrer d'autres acteurs de l'établissement (CPE, Assistant-e social-e) mais aussi les parents. Ce registre s'avère relativement nouveau pour les néo-titulaires. Confrontés à des différences culturelles auxquelles ils ont été peu habitués dans leur cursus initial, ils doivent désormais, en tant que professionnels, prendre en compte certaines spécificités : « je leur ai dit : votre enfant ne vient pas en cours... Ils m'ont tous dit : oui, oui, oui. C'était le tour du monde au téléphone en passant du Mali, au Congo, à la Roumanie, à l'Algérie, à la Tunisie... C'est des parents qui sont tous issus de l'immigration » (Chantal). Au-delà de cette prise de conscience de la diversité des attentes face à l'école et du suivi des enfants au sein des familles, se jouent des partitions subtiles questionnant l'éthique professionnelle de chacun : « il y a des choses vraiment délicates... y a des filles, on sent que la mère va lui en mettre une, même si des fois elle défend sa fille... on sait pas comment les parents vont réagir... » (Fabien).

Au final, les néo-titulaires de cette catégorie revendiquent une activité professionnelle qui déborde largement le seul cadre des cours et combine différents registres. Cette forme d'orchestration des rôles rend leur mission à la fois passionnante et difficile mais c'est avec un souci d'adaptation de l'enseignement aux réalités perçues que l'aspect éducatif du métier prend toute sa place.

Le flou identitaire : un positionnement en tension face aux élèves

Cette catégorie¹⁴ (classe 4), est investie par des enseignants affectés au titre de TZR en Ile de France, et plus particulièrement en charge de remplacements en lycée professionnels ou en collège dans des zones difficiles. La problématique est donc renforcée par un temps d'intervention discontinu et par la nécessité impérieuse de savoir s'adapter à des contextes changeants.

Les verbes les plus caractéristiques soulignent la tension entre les contenus proposés et la mise en place de règles de fonctionnement permettant de travailler : « *pratiquer, imposer, frustrer, essayer, arrêter, profiter, convaincre, perdre, empêcher, plaire, parler, écouter, adapter, montrer, réussir, dépendre* ». Ces verbes mettent en lumière de nombreuses préoccupations liées à la gestion des groupes ou des individus dont l'attitude déconcerte le novice : « *j'ai essayé d'imposer mon autorité et c'est là que je me suis rendu compte qu'avec les classes de lycée pro, ça marche pas... Ça ne veut pas dire de copiner mais bon... La séduction aussi ça peut marcher mais à Aulnay par exemple, je l'aurais pas fait* » (Sébastien). Ce positionnement assez flou conduit inévitablement à un jeu subtil entre proximité et distance que les néotitulaires ne parviennent pas toujours à gérer : « *le revers de la médaille, par rapport à une relation chaleureuse, c'est qu'ils peuvent en profiter, surtout s'ils sont un peu moins matures* » (Sébastien). Par ailleurs, dans d'autres contextes traversés au fil des remplacements, se pose la question des ajustements au public des élèves : « *pour faire pratiquer les élèves de collège, il faut vraiment un cadre et des règles précises... écouter les consignes, faire le silence quand le prof ou les autres élèves parlent* » (Denis).

Par ailleurs, la (non) motivation des élèves constitue une problématique récurrente dans cette catégorie, diversement investie par les collectifs de travail : « *j'ai eu aussi des élèves qui pratiquaient bien au début puis au bout de deux mois, ils ont commencé à relâcher les efforts... Alors, grosse remise en question et puis finalement, en parlant avec des collègues, ils m'ont bien dit : de toute façon, il y a des élèves qui ne veulent pas courir...* » (Sébastien). Beaucoup de témoignages insistent sur la nécessaire adaptation des contenus, sur la difficulté à se centrer sur l'essentiel, lorsque dans le même temps, la préoccupation majeure reste la gestion de la classe. En effet, la question des objectifs de leçon est relativement absente des discours ; les ajustements aux caractéristiques des élèves ou les relâchements permis par le statut de TZR donnent le sentiment d'une inévitable transformation des attentes, une sorte d'écart plus ou moins assumé entre travail prescrit et travail réel.

3.3. Les fonctionnaires-stagiaires : une transition « assumée »

Cette troisième étude, plus récente, rend compte d'une entrée dans le métier très spécifique : celle de lauréats des concours affectés, à la rentrée 2010, comme enseignants à plein temps dans un établissement de la région, pour une année, au titre de professeurs fonctionnaires-stagiaires (FS). Dans l'académie où l'étude a été réalisée, ils « bénéficient » d'une formation continue de 6h par semaine qui vient se rajouter à leur temps de travail.

Dans ce contexte, les FS d'EPS sont privilégiés. En effet, la filière STAPS intègre depuis longtemps dans son cursus de nombreux stages qui attestent d'un processus de professionnalisation déjà bien engagé (Roux-Perez, 2006). Cette sorte de « sas professionnel »

¹⁴ Cette catégorie, représentée ici à travers le cas de Sébastien, montre combien pour les T1 EPS, ces problématiques sont « fondues » dans d'autres. Largement présente dans l'analyse du corpus des 32 entretiens (toutes disciplines confondues), elle est développée dans un article soumis par Perez-Roux et Lanéelle à la Revista Espanola de Educacion Comparada.

avant le départ vers d'autres académies d'affectation nous semble donc intéressant à étudier pour comprendre les processus identitaires à l'œuvre et leur articulation avec la formation.

Notons tout d'abord que seulement 11 stagiaires sur les 23 concernés par la formation ont renseigné le questionnaire. Au-delà de quelques absences justifiées ou de refus possibles, ce constat peut être éclairé par les retours des formateurs de Formation Générale (groupes réunissant plusieurs disciplines dont l'EPS) qui déplorent le faible engagement des FS EPS sur les contenus proposés, voire une forme de désaffection conduisant à des stratégies de contournement (arrivées tardives ou départs anticipés lors des journées de formation). Ce constat donne une idée du positionnement des FS EPS vis-à-vis de la formation proposée qui, nous le verrons plus loin, ne semble pas correspondre à leurs attentes.

Huit des onze FS EPS de l'académie étudiée ont été affectés en collège, deux en Lycée et un en Lycée professionnel. Tous ont un tuteur pour les accompagner dans la prise de poste, même si pour deux d'entre eux, ce dernier est extérieur à l'établissement. Huit reçoivent régulièrement (une fois par semaine ou quinzaine) les tuteurs dans leurs cours. Pour les autres, les visites sont moins fréquentes, quelquefois négociées en fonction des avancées ou des besoins du stagiaire. La très grande majorité insiste sur le fait que les retours du tuteur répondent à leurs attentes, excepté pour un stagiaire.

Du point de vue de l'accueil dans l'établissement, les avis sont plus contrastés : huit le trouvent satisfaisant et trois l'ont jugé « moyen ». Au-delà de l'accueil des premiers jours, la moitié des PFS estime avoir bénéficié d'un soutien, l'autre moitié n'en avoir eu aucun. Enfin, si huit stagiaires disent avoir été bien intégrés dans l'équipe EPS, les avis restent contrastés quant à la manière dont ils ont été réellement associés au travail d'équipe.

Les progrès repérés par les FS eux-mêmes se situent prioritairement au niveau didactique, dans la conception de cycles ou de séances (contenus mieux adaptés, évaluation mieux intégrée) visant la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, au moins dans certaines activités. Des progrès d'ordre pédagogique sont aussi mentionnés à travers une meilleure gestion des groupes et de la dynamique du cours. L'évocation de moments difficiles reste rare ; il s'agit le plus souvent de situations qui ne fonctionnent pas en raison de « *difficultés de compréhension* » ou parce que les élèves sont « *agités* », ce qui engendre un certain nombre de frustrations par rapport aux objectifs fixés.

Ce sont plutôt les réussites qui sont soulignées : mise en activité des élèves, transformations et acquisitions repérées au niveau d'un individu ou de la classe. Une FS évoque les critères l'amenant à envisager qu'une situation est « réussie » : « *c'est quand une situation fonctionne bien et qu'à la fin les élèves ont le sentiment d'avoir progressé et appris quelque chose* ».

Au plan identitaire, les FS se sentent majoritairement reconnus comme des enseignants à part entière. Cette reconnaissance semble en tension avec la formation qui leur est imposée et vis-à-vis de laquelle ils sont résolument critiques, estimant « qu'aucun » contenu n'est réellement pertinent¹⁵. Leur demande est plutôt centrée sur des APSA qui leur seraient utiles au quotidien pour renforcer leurs compétences professionnelles. Aucun parmi eux n'évoque l'intérêt de travailler en lien avec les autres disciplines, creusant ainsi le registre des spécificités et s'estimant « en avance » sur les autres enseignants et leurs problématiques de débutants.

Enfin les idéaux professionnels se déplacent par rapport à l'enquête réalisée en octobre auprès de PLC2. Un enseignant d'EPS c'est d'abord une personne qui : « *construit contenus*

¹⁵ Les contenus disciplinaires leur semblent trop théoriques (trop réflexif) au regard de l'urgence des situations vécues sur le terrain. Par ailleurs, le travail avec des enseignants d'autres disciplines (groupe transversaux) leur semble inapproprié tant les écarts sont grands, de leur point de vue, entre les attentes et les difficultés exprimées.

adaptés et cherche à faire progresser les élèves » (10 réponses) ; « *repère et corrige erreurs* » (5) et « *sait être à l'écoute des élèves* » (4). Par ailleurs les qualités privilégiées mettent en avant un enseignant « *disponible, juste, responsable et stimulant* ».

Les valeurs restent attachées à la relation aux élèves, au développement d'une culture corporelle (*habitus santé*). Elles se résument en un triptyque : « éduquer, instruire, former » dont témoigne un FS : « *la richesse du métier, en lien avec l'étymologie du mot « savoir » qui vient de « sapere » et veut dire « qui a du goût, de la saveur ». L'enjeu du métier réside dans la création d'une relation enseignant-élève permettant de donner aux élèves l'envie et le goût d'apprendre* ». Les valeurs énoncées nécessitent par ailleurs un dialogue avec les différents partenaires qui met en relief l'implication assumée de ces nouveaux enseignants. Affectés pour un an dans leur académie d'origine, ils vivent un contexte relativement favorable au plan professionnel et personnel qui les conforte dans leur projet d'enseigner¹⁶.

4. Discussion : dynamiques identitaires à l'épreuve des contextes

Les résultats nous aident à comprendre les processus de « construction, déconstruction-reconstruction » identitaire (Perez-Roux, 2009) à l'œuvre dans le temps de la formation puis dans le rapport formation-emploi, en lien avec des contextes de travail qui structurent fortement l'entrée dans le métier. Ils mettent en relief des formes de tensions entre continuité et changement, entre soi et autrui, entre unité et diversité ; ces tensions sont intégrées à un projet identitaire (Kaddouri, 2000) élaboré et remanié lors des premières années de la vie professionnelle.

Les trois enquêtes présentées éclairent donc les dynamiques identitaires des néo-enseignants en EPS à travers un faisceau d'éléments : type d'arrimage à la formation initiale et continue, effets du cadre institutionnel et des contextes de travail, importance des réseaux relationnels. Elles attestent d'une évolution des préoccupations à l'échelle du temps et témoignent d'un développement professionnel variable en fonction de situations d'insertion plus ou moins favorables à la construction d'une professionnalité enseignante.

4.1. La pré-professionnalisation comme trame identitaire

L'étude que nous avons conduite antérieurement sur la pré-professionnalisation des étudiants en STAPS mettait en relief des représentations sur le métier fortement traversées par les normes de la formation et une image idéalisée du métier, souvent remise en cause par la réalité de l'expérience professionnelle. Dans la continuité des travaux de Hétu et al. (1999), Beckers (2007) ou Wittorski et Briquet-Duhazé (2008), nous montrions que les stages intégrés à la formation initiale – lieux d'articulation entre savoirs théoriques, schèmes d'action et adaptation au contexte – conduisait tantôt à une confirmation du choix professionnel, tantôt à sa remise en cause. De ce point de vue, l'étude mettait en relief des formes d'engagement diversifiées dans la formation. En même temps, se profilait l'idée que les différents contextes (institutionnel et humain) traversés dans le parcours pré-professionnel puis professionnel permettrait sans doute des réajustements conduisant à une prise de repères progressifs (Roux-Perez, 2006a).

¹⁶ Les PLC2 étaient aussi affectés dans leur académie d'origine pour l'année de professionnalisation. A la différence des FS ils s'inscrivaient dans un double statut d'enseignant en responsabilité dans l'établissement (mi-temps) et de stagiaire à l'IUFM (mi-temps).

Cette mise en perspective est activée dans la présente contribution. En effet, les formes de professionnalisation développées au sein des IUFM entre 1991 et 2010 favorisaient une alternance « intégrative » : dans l'organisation, avec des pairs et au contact de l'action (Wittorski, 2007). Pour l'auteur, cette voie de professionnalisation renvoie au modèle du praticien réflexif (Schön, 1994) et vise un apprentissage-développement professionnel dans et depuis l'activité, médié par un tiers (accompagnement) et articulé à des dispositifs de réflexivité fortement arrimés à l'expérience. Ce processus, mis en œuvre antérieurement dans la professionnalisation des PLC2, se situe en continuité/complémentarité avec les acquis de la formation initiale en STAPS et son orientation résolument pré-professionnelle.

De fait, la première partie de l'étude, centrée sur les PLC2 EPS, met en relief une sorte de maillage en termes de construction professionnelle. Dans le cursus STAPS, l'élaboration de cycles d'enseignement et la prise en charge de classes font déjà l'objet d'un double accompagnement : sur le terrain par un conseiller ; à l'Université par des dispositifs de formation permettant d'engager de processus de réflexivité et de construction identitaire. Dans la continuité, l'année de stagiarisation (PLC2) devient l'occasion pour l'enseignant d'EPS de se responsabiliser, d'affiner le suivi des élèves, de préciser les choix didactiques et pédagogiques en fonction des caractéristiques des élèves et d'approfondir les liens avec les différents acteurs de l'établissement. Pourtant, cette identité en construction se trouve brouillée lorsque, à la rentrée suivante, arrivent les premières affectations, loin de l'académie d'origine.

4.2. Entrée dans le métier et remaniements identitaires

La deuxième étude dévoile les (nouveaux) registres de préoccupations qui apparaissent lorsque les néo-titulaires entrent pleinement dans le métier. On repère un certain nombre de tensions et des formes d'adaptation plus ou moins efficaces dans cette phase d'insertion professionnelle. Le passage dans le monde professionnel en tant qu'acteur autonome suscite des questionnements évolutifs : ils sont liés à une forme de (re)déstabilisation initiale et à la nécessité de construire des repères pour et dans l'action. Envisagée dans une dimension longitudinale, l'étude s'intéresse donc en même temps à ce qui perdure, à ce qui se transforme et à ce qui se construit chez ces enseignants novices, entre l'année de formation professionnelle à l'IUFM et l'entrée effective dans le métier, qui les confronte aux règles souvent implicites du collectif enseignant et de l'organisation scolaire.

L'étude met donc en relief ce qui constitue l'épreuve (Martucelli, 2006) du premier poste : mutations géographiques et identitaires, abandon momentané de certains principes didactiques pour faire face à l'urgence des situations professionnelles, compétences relationnelles à redéployer, etc. La construction de nouveaux repères transforme les modes de relation au métier, aux autres et à soi-même. On repère chez nombre de T1 EPS plusieurs épreuves à surmonter. Un défi que certains semblent relever avec fierté, alors que d'autres se projettent dans un temps différé, où les conditions de travail seraient plus propices pour la construction des compétences attendues par l'institution.

4.3. Une insertion professionnelle entre rupture et continuité : l'émergence du sujet

La troisième étude, sur les contextes d'insertion offerts aux FS à la rentrée 2010, nous semble intéressante dans le sens où la dimension pré-professionnelle de la formation initiale en STAPS donne à ces néo-enseignants, sommés d'être immédiatement opérationnels, le sentiment d'une formation initiale solide et structurante. Est-ce pour cette raison que toute formation continue rajoutée et pensée dans des logiques transversales leur semble inopérante,

coûteuse en temps et sans fondement ? Arrimés à leur formation initiale qui constitue un repère pour l'action, ils développent un rapport « instrumental » à la formation continue (Altet, 2000) : celle-ci doit rester spécifique, être directement utile et se centrer sur du concret. On peut faire l'hypothèse que leur faible implication dans les contenus ou dispositifs de formation atteste du sentiment de n'être pas suffisamment reconnus comme compétents par une institution qui, paradoxalement, leur demande d'assurer une mission d'enseignement. Pour ces anciens étudiants qui ont vécu une pré-professionnalisation intégrant des démarches réflexives, le passage brutal dans le monde enseignant semble les éloigner de toute forme de réflexivité. Il s'agit avant tout de surmonter le défi de l'enseignement à plein temps (de vaincre la difficulté) et de s'ancrer dans l'action.

Pourtant, si la situation d'entrée dans le métier imposée aux FS s'est avérée problématique pour de nombreux enseignants (Perez-Roux, 2011b), elle n'a pas généré, pour les FS en EPS qui ont répondu à l'enquête (11 sur 23), les mêmes difficultés. D'une part, la pré-professionnalisation a permis de construire progressivement et dans une articulation théorie-pratique, un rapport plus serein à l'activité d'enseignement. D'autre part, les conditions de cette année transitoire leur ont sans doute permis de s'inscrire progressivement dans le métier, « à proximité » de leurs anciens ancrages : affectation dans la région où ils ont suivi leur cursus universitaire, sauvegarde des réseaux relationnels et des implications dans le monde sportif ou associatif, etc. Contrairement aux néo-titulaires EPS étudiés précédemment (3.2), on remarque une forme de hiérarchisation des épreuves à surmonter : immersion professionnelle à plein temps mais dans des contextes relativement favorables, faible éloignement géographique, maintien des ancrages amicaux/familiaux, constituent autant de ressources permettant de construire progressivement et de façon temporisée une professionnalité enseignante.

Le projet identitaire prend alors toute sa force. Tributaire des équilibres provisoires construits lors des commencements dans le métier, il réactive en permanence des idéaux professionnels parfois malmenés ou différés lorsque les contextes d'insertion sont ressentis comme défavorables. Ces idéaux - et les valeurs qui leur sont associées - constituent un moteur puissant pour envisager l'avenir et se mettre en cohérence avec soi-même, sans perdre de vue la nécessaire intégration au monde professionnel tel qu'il est, avec ses disparités, ses atouts et ses faiblesses. Ainsi, plusieurs FS se projettent sur l'année suivante : *« je veux m'épanouir dans mon futur métier // évoluer sans cesse grâce à l'expérience // monter des projets originaux // passer l'agrégation // terminer cette année puis axer mon travail sur le traitement des APSA pour pouvoir progresser dans le métier en offrant à mes élèves la possibilité de mieux apprendre »*. On repère l'envie de s'appropriier les interstices du métier en tant que sujet professionnel engageant par ailleurs, de façon plus ou moins consciente, ce qui a initié le désir d'enseigner et ce qui, à présent, le fonde.

5. Conclusion

De nombreux travaux ont montré les tensions inhérentes à l'entrée dans le métier des enseignants (Hetu, Lavoie et Baillauques, 1999 ; Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008 ; Goigoux, Ria, Toczek-Capelle, 2009). Pour notre part, les études longitudinales conduites avec des enseignants de différentes disciplines durant l'année de PLC2 (Perez-Roux, 2008a, 2008b), construite sur la base d'une « alternance intégrative », ont mis en relief des processus d'appropriation progressive.

En effet, prendre en considération la dimension temporelle dans le rapport au métier et à la formation nous a conduit à saisir comment les acteurs s'y investissent, s'y réalisent ou s'y

égarent, engageant de fait une dimension affective et sociale. Le processus de professionnalisation révèle à la fois des dynamiques collectives, portées par un groupe qui partage un certain nombre de réflexions communes, et des parcours individuels liés aux caractéristiques des contextes professionnels traversés durant l'année, à la qualité de l'accompagnement du tuteur, et aux ressources singulières mobilisées ou réactivées dans la formation.

En fin d'année, apparaissent des formes d'appropriation individuelles que nous avons développées par ailleurs, en étudiant des parcours singuliers, représentatifs de choix opérés à un moment donné de la formation. On repère moments de doute et avancées partielles, révélant des registres de pensée et d'action prioritaires et des mises en perspectives de la part des formés. Cette dimension singulière participe d'une « logique de la subjectivation », dans laquelle le stagiaire se caractérise avant tout comme un sujet critique, mettant à distance ses appartenances collectives, c'est-à-dire se distinguant peu à peu comme un professionnel autonome. Par ailleurs, les entretiens soulignent un processus de socialisation renforcé à l'échelle de l'établissement amenant les stagiaires à se détacher du (des) groupe(s) de formation mais aussi à se définir progressivement comme enseignant, dans un style plus affirmé ; ce positionnement ne trouve pas toujours un écho favorable dans les pratiques « ordinaires » de la communauté enseignante.

Pourtant, entre désir d'enseigner, affirmation de sa singularité et compétences attendues par l'institution, se dévoile peu à peu une identité professionnelle mieux assurée et mieux assumée.

Ainsi, dans le prolongement des travaux de Boltanski & Chiapello (1999), l'épreuve de l'entrée dans le métier, quel que soit le contexte, permet à chacun de se mesurer aux autres et, en mobilisant ses ressources, de se révéler à lui-même, de poser sa signature professionnelle provisoire, son orientation identitaire. Le temps d'insertion ne bénéficie pas de conditions stabilisées pour un développement professionnel accompagné et assumé. En ce sens, la dimension d'ordre existentiel que souligne Périlleux (2001) se décline à travers les obstacles rencontrés dans le cours de l'activité de travail, multiforme, mobilisant valeurs et savoirs pluriels et supposant une mise à l'épreuve de soi, à la fois intime et partagée. Cette mise à l'épreuve reste adossée à la culture d'un groupe professionnel (celui des enseignants d'EPS) avec ses spécificités et sa forte volonté d'intégration au monde scolaire. La « lutte » pour la reconnaissance des FS d'EPS au sein des établissements scolaires semble passer par la fierté de « s'en sortir mieux que les autres » : l'étude met en évidence le sentiment d'être en avance sur les autres disciplines, au risque de développer des formes de cécité à leurs spécificités respectives et aux pressions inhérentes à la hiérarchie des contenus scolaires.

Bibliographie

Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et Formation*, 35, 25-41.

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles : De Boeck.

Blin, J-F. (1997). *Représentations, pratiques et identité professionnelle*. Paris : L'harmattan.

Boltanski, L & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.

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

Dubar, C. (2000). *La crise des identités*. Paris : PUF

Fabre, M. (2003). *Le problème et l'épreuve : formation et modernité chez Jules Verne*. Paris : l'Harmattan.

Goigoux, R., Ria, L. & Toczec-Capelle, M-C. (Eds.) (2009). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.

Hetu, J-C, Lavoie, M & Baillauques, S (Eds.) (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Kaddouri (2000). Retour réflexif sur les dynamiques identitaires. In C. Gohier & C. Alin (Eds.). *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle*. Paris : L'harmattan, 195-212.

Martucelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve*. Paris : Armand Colin.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.

Perez-Roux T (2007). Prendre en compte la diversité des élèves au collège : entre discours et pratiques des enseignants-stagiaires à l'IUFM. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ere Nouvelle*. 40, 4, 107-134.

Perez-Roux, T. (2008a). Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants stagiaires du second degré. In R. Wittorski & S. Briquet-Duhazé (Eds.). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris : L'harmattan, 49-80.

Perez-Roux, T. (2008b). Evolution des représentations et des pratiques dans la formation initiale des enseignants : éléments de construction d'une identité professionnelle à l'échelle du temps. *Education et formation*, e287, avril, 7-19, <http://ute2.umh.ac.be/revues/index.php?revue=3&page=1>

Perez-Roux, T. (2009). Parcours de stagiaires PLC2 et passage dans le monde des néo-titulaires : constructions et déconstructions. In R. Goigoux, L. Ria et M-C Toczec-Capelle (sdr.) *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal, 271-283.

Perez-Roux, T. (2011a). *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants : les professeurs d'EPS entre appartenance et singularité*. Paris : Editions Revue EP&S.

Perez-Roux, T. (2012). L'épreuve du premier poste pour les enseignants d'EPS néo-titulaires : contextes d'insertion professionnelle et dynamiques identitaires. In G. Carlier, C. Borges, M. Clerx et C. Delens (coord.) *Identité professionnelle en éducation physique. Parcours des stagiaires et enseignants novices*. Louvain la neuve : PU Louvain, pp. 163-187

Perez-Roux, T. (2011b). Débuter dans l'enseignement sans formation professionnelle : crise transitoire ou prémises d'une réorientation radicale de la professionnalisation ? Nanterre : Colloque Crise et/en éducation, 28 et 29 octobre. <http://colloque-crise-aecse-2011.eu/communications/liste?member=F7066>.

Perez-Roux, T. & Laneelle, X. (soumis). Preocupaciones principales en relación con la profesión docente entre los profesores neotitulares en Francia: ¿una identidad (re)cuestionada? *Revista española de Educación comparada*.

Perilleux, T. (2001). *Les tensions de la flexibilité : l'épreuve du travail contemporain*. Paris : Desclée de Brouwer.

Rayou P & Van Zanten A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.

Reinert, M. (1997). Les « mondes lexicaux » des six numéros de la revue « le Surréalisme au Service de la Révolution », Mélusine. *Cahiers du Centre de Recherche sur le Surréalisme*, XVI, 270-302.

Roux-Perez, T. (2006a). Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives : une identité professionnelle en construction. *STAPS*, 73, 57-69.

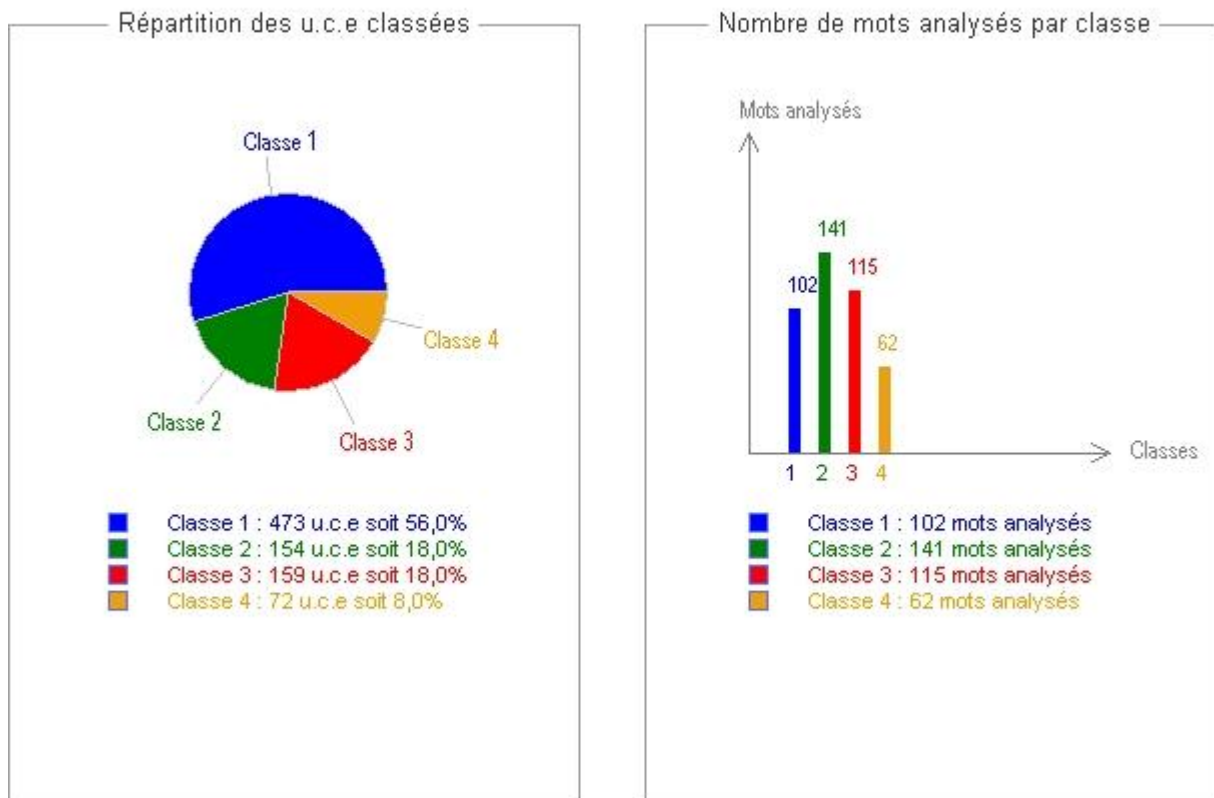
Roux-Perez, T. (2006b). Construction identitaire des enseignants en formation initiale : entre représentations partagées et éléments de différenciation dans le rapport au métier. 8^{ième} Biennale de l'Education « Expérience(s), savoir(s), sujet(s) ». Lyon, 11-14 avril 2006. <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/163.pdf>

Schön, D-A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Trad J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal : Editions logiques (1^{ière} édition 1983).

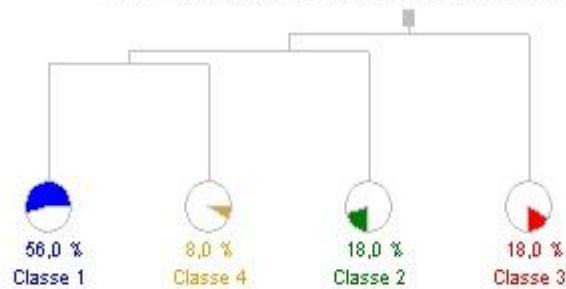
Wittorski, R. (2007). La professionnalisation. *Revue Savoirs*, 17, 11-38.

Wittorski, R & Briquet-Duhazé, S. (2008, coord). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* Paris : L'harmattan.

Annexe 1 : Traitement du corpus sous Alceste.



Première classification descendante



Deuxième classification descendante

